



Influencia de las emociones morales sobre el acoso escolar en la población adolescente

Cindy López Orellana^{1, 2*} & Diego Rodas Flores³

Veritas & Research

ISSN 2697-3375

Vol. 7 | N° 1 | 2025

¹ Universidad de Cuenca, Ecuador

² Universidad del Azuay, Ecuador

³ Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca, Ecuador

* Autor de correspondencia. Contacto: clopez@uazuay.edu.ec

Edita:

Departamento de Investigación, Vinculación e Innovación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

Ambato - Ecuador

Recibido: 13/05/2024

Aceptado: 30/09/2024

Publicado: 03/02/2025

Citar como:

López Orellana, C. & Rodas Flores, D. (2025). Influencia de las emociones morales sobre el acoso escolar en la población adolescente. *Veritas & Research*, 7(1), 29-40.

Licencia:

Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



Resumen

En las últimas décadas, el acoso escolar (*bullying*) y el ciberbullying se han consolidado como problemas significativos en las comunidades escolares de todo el mundo. Las emociones morales, como la culpa, la vergüenza, la empatía y la indignación, juegan un papel crucial para entender las dinámicas de estas interacciones. Este artículo tiene como objetivo examinar la influencia de las emociones morales en el *bullying* y el ciberbullying entre adolescentes. Para ello, se realizó una revisión sistemática en las bases de datos *Web of Science*, *Science Direct*, *Taylor and Francis* y *Scopus*, analizando 8 estudios publicados en los últimos 14 años que utilizaron instrumentos validados para medir estas emociones en adolescentes de 10 a 18 años. Los resultados muestran que las emociones morales no solo reducen la participación en el acoso, sino que también fomentan la defensa activa de las víctimas. Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar el desarrollo de habilidades emocionales en los programas escolares como una estrategia preventiva contra el acoso. Este trabajo destaca la necesidad de futuras investigaciones sobre la implementación efectiva de intervenciones basadas en emociones morales en entornos educativos.

Palabras clave: *adolescentes, acoso escolar, acoso cibernético, emociones morales, violencia entre pares*

Influence of moral emotions on bullying in adolescents

Abstract

In recent decades, bullying and cyberbullying have become established as significant problems in school communities around the world. Moral emotions, such as guilt, shame, empathy, and indignation, play a crucial role in understanding the dynamics of these interactions. This article aims to examine the influence of moral emotions on bullying and cyberbullying among adolescents. To do so, a systematic review was conducted in the *Web of Science*, *Science Direct*, *Taylor and Francis*, and *Scopus* databases, analyzing 8 studies published in the last 14 years that used validated instruments to measure these emotions in adolescents aged 10 to 18 years. The results show that moral emotions not only reduce participation in bullying but also encourage active defense of victims. These findings underline the importance of integrating the development of emotional skills into school programs as a preventive strategy against bullying. This paper highlights the need for future research on the effective implementation of moral emotions-based interventions in educational settings.

Keywords: *adolescents, bullying, cyberbullying, moral emotions, peer violence*

Influência das emoções morais no bullying em adolescentes

Resumo

Nas últimas décadas, o bullying e o cyberbullying tornaram-se problemas significativos nas comunidades escolares de todo o mundo. As emoções morais, como a culpa, a vergonha, a empatia e a indignação, desempenham um papel crucial na compreensão da dinâmica destas interações. Este artigo tem como objetivo examinar a influência das emoções morais no bullying e no cyberbullying entre adolescentes. Para tal, foi realizada uma revisão sistemática nas bases de dados *Web of Science*, *Science Direct*, *Taylor and Francis* e *Scopus*, analisando 8 estudos publicados

nos últimos 14 anos que utilizaram instrumentos validados para medir estas emoções em adolescentes dos 10 aos 18 anos. Os resultados mostram que as emoções morais não só reduzem a participação no bullying, como também incentivam a defesa ativa das vítimas. Estas descobertas realçam a importância de integrar o desenvolvimento de competências emocionais nos currículos escolares como estratégia preventiva contra o bullying. Este trabalho destaca a necessidade de investigação futura sobre a implementação eficaz de intervenções baseadas nas emoções morais em ambientes educacionais.

Palavras-chave: *adolescentes, bullying, cyberbullying, emoções morais, violência entre pares*

Introducción

En las últimas décadas, el acoso escolar (bullying), y el acoso cibernético (cyberbullying) se han consolidado como problemas significativos en comunidades escolares alrededor del mundo, impactando negativamente tanto la salud mental como el desarrollo social de los adolescentes. El incremento de las interacciones en línea, que ahora forman una parte integral de la vida adolescente, ha dado particular atención al cyberbullying debido a su capacidad para extender el acoso más allá de los límites físicos del entorno escolar (Charalampous et al., 2018; Oriol et al., 2021). En este contexto, las emociones morales como la culpa, la vergüenza, la empatía y la indignación juegan un papel crucial para entender las dinámicas de estas interacciones, influyendo tanto en agresores como en víctimas (Kowalski et al., 2014).

Valencia y otros (2020) afirman que una emoción se considera moral cuando coloca al sujeto en una posición donde debe elegir entre lo que es social e individualmente correcto, un proceso que se desarrolla automáticamente a partir de sus convicciones. Este enfoque destaca la relevancia de las emociones morales en el comportamiento humano, aunque su impacto específico en el *bullying* y el cyberbullying entre adolescentes aún necesita ser explorado más a fondo.

Estas emociones no solo afectan la probabilidad de que las personas se involucren en conductas de acoso, sino también su disposición a defender a las víctimas o a buscar ayuda. Por ejemplo, estudios recientes indican que la empatía puede influir en la relación entre la exposición al ciberacoso y las consecuencias emocionales, como la depresión y la ansiedad, en quienes presencian el acoso (Moya-Solís et al., 2022; Wright et al., 2020). Esto sugiere que las emociones morales pueden actuar como mediadoras del comportamiento, influyendo en la identificación de las posibles consecuencias de las acciones.

De la misma forma, investigaciones actuales han comenzado a explorar cómo las emociones morales se relacionan con las conductas de acoso, destacando que una deficiente empatía y un predominio de la vergüenza

pueden estar asociados con una mayor participación en estas conductas de acoso entre pares. Asimismo, se ha observado que programas escolares que promueven la comprensión y regulación de emociones morales pueden disminuir efectivamente la incidencia de *bullying* y cyberbullying (van Noorden et al., 2019). Estos hallazgos subrayan la importancia de la educación emocional como estrategia preventiva.

En línea con la importancia de las emociones morales, se ha demostrado que su promoción puede jugar un papel crucial en la prevención de formas de violencia como el acoso escolar. Malti y otros (2020) evidencian que la simpatía está fuertemente vinculada con el desarrollo de comportamientos prosociales, facilitando la comprensión de las consecuencias afectivas de las acciones para uno mismo y para otros. De igual manera, se ha identificado que emociones como la compasión y la gratitud, que son consideradas rasgos estables, fomentan las relaciones grupales y el bienestar general (Stellar et al., 2017; Van Cappellen & Rimé, 2014). Esto refuerza la idea de que fomentar estas emociones puede ser beneficioso para mejorar el clima escolar.

De la misma forma, otros estudios han mostrado que en situaciones de *bullying* y cyberbullying, los acosadores tienden a experimentar emociones morales en menor medida en comparación con las víctimas y los espectadores, lo que podría explicar la disminución en la expresión de culpa y vergüenza (Gini et al., 2011; Mazzone et al., 2018; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Además, se ha observado que la gratitud puede estar inversamente relacionada con la victimización en contextos de acoso, sugiriendo que los acosadores exhiben menores niveles de compasión (Gini et al., 2011; Rey et al., 2019).

En resumen, aunque la relevancia de las emociones morales en el comportamiento humano ha sido ampliamente documentada, el impacto específico de estas emociones en el *bullying* y el cyberbullying entre adolescentes aún no ha sido explorado en profundidad. En particular, existen lagunas en la comprensión de

cómo estas emociones influyen en el *bullying* y los efectos emocionales en los involucrados.

Esta revisión sistemática se propone abordar estas lagunas, proporcionando una síntesis de los estudios recientes que examinan la influencia de las emociones morales en el *bullying* y el ciberbullying. Se analizaron ocho estudios publicados en los últimos catorce años, que utilizaron instrumentos validados para medir estas emociones en adolescentes de 10 a 18 años. Los resultados obtenidos no solo indican que las emociones morales pueden reducir la participación en el acoso,

sino que también pueden fomentar la defensa activa de las víctimas, lo cual es crucial para diseñar intervenciones educativas y políticas públicas más efectivas. Por lo tanto, este estudio contribuye significativamente a la comprensión de cómo las emociones morales pueden ser utilizadas como herramientas preventivas y de intervención en el contexto educativo, y se espera que estos hallazgos puedan traducirse en prácticas concretas y políticas educativas que promuevan un ambiente escolar más inclusivo y compasivo.

Metodología

La estructura y redacción del presente documento se fundamentó en el Manual Cochrane para Revisiones Sistemáticas (Centro Cochrane Iberoamericano, 2011) y en la declaración de los Elementos de Referencia para Informes de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis, técnica que fue estructurada para promover la presentación transparente del proceso desarrollado y de los resultados alcanzados durante una revisión sistemática de documentos (Moher et al., 2009).

Criterios de inclusión y exclusión

Para el normal desarrollo del presente estudio se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- a) Artículos publicados en revistas científicas, en español o inglés, en los últimos 14 años (2010 - 2024), debido a su relevancia en la actualidad;
- b) Investigaciones realizadas en población adolescente, cuyas edades oscilan entre los 10 y 18 años de edad, pues esta población es mayoritariamente vulnerable a situaciones de acoso escolar (Oriol et al., 2021);
- c) Estudios en los que el resumen respondió a la pregunta de investigación y cuyo título se encontraba acorde al tema que se aborda en la presente revisión;
- d) Investigaciones en las que se emplearon herramientas de evaluación validadas para recabar datos.

Así como también criterios de exclusión que comprenden:

- a) Estudios cuya información no se relacionaba con el tema a investigar o que se encontraban incompletos;
- b) Artículos que no fueron de acceso abierto, pues limitan la posibilidad de ser verificados por otros

autores y, en consecuencia, la transparencia de los resultados presentados;

- c) Investigaciones que incluyeron población adolescente, junto con otros grupos etarios; y
- d) Artículos en los que la evaluación de la calidad metodológica fue menor a 3 puntos, pues una metodología adecuada facilita procesos de replicabilidad, transparencia y evaluación de la validez interna de los estudios (Petticrew & Roberts, 2016).

Identificación de estudios

Para la identificación de los estudios, se realizó una búsqueda en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Science Direct* y *Taylor & Francis*. Y se empleó la siguiente estrategia de búsqueda como base: (“adolescents” OR “youth”) AND (“bullying” OR “peer abuse” OR “school bullying” OR “cyberbullying”) AND (“moral emotions”), que se ajustó de acuerdo con la base de datos empleada. Se aplicaron los siguientes filtros de búsqueda: “artículos” y “de 2010 hasta 2024”.

Selección de los estudios

La selección de los estudios se ejecutó en dos etapas, que fueron: primero, revisar los títulos y los resúmenes para identificar los artículos que se debían revisar a texto completo; y, segundo, verificar que los documentos que superaron el primer filtro cumplan con los criterios de inclusión y exclusión. En situaciones en las que se presentó incertidumbre sobre la inclusión de un artículo, se solicitó al coautor la valoración de la pertinencia de este; cuando se presentaron desacuerdos entre los coautores se procedió a una segunda revisión de los artículos en búsqueda de un consenso, cuando no fue posible, se acudió a la evaluación de artículos mediante el programa Parsifal.

Extracción de datos

Para la extracción de los datos se utilizó el programa Parsifal, a partir del cual se obtuvieron: nombres de los autores de los artículos, objetivos, método, resultados, conclusiones y sugerencias de líneas de investigación, año y país de publicación de cada estudio incluido; información que facilitó el dar respuesta al objetivo general que se mencionó en párrafos previos y que persigue la presente revisión sistemática.

Evaluación de la calidad metodológica de los estudios

La calidad metodológica de los artículos incluidos se evaluó a partir de las siguientes preguntas de elaboración propia:

- ¿Se describe claramente el enfoque o la metodología utilizada en el estudio y se justifica su elección?;
- ¿Existe una conexión clara entre los datos recopilados, su interpretación y las conclusiones elaboradas?;
- ¿Los resultados aportan a la revisión sistemática?;

- ¿El artículo ofrece implicaciones teóricas?; y
- ¿El artículo indica la población a la cual se dirige su investigación?

La selección y elaboración de las preguntas se justifica pues una adecuada metodología facilita procesos de replicabilidad, transparencia y evaluación de la validez interna de los estudios; la coherencia entre los datos recabados y su interpretación asegura una óptima validez externa; los resultados de los estudios incluidos deben ser aplicables a la revisión que se realiza para garantizar la pertinencia de las conclusiones; las implicaciones teóricas facilitan la contextualización de los resultados en líneas de investigación más amplias; y conocer a la población permite la evaluación de su aplicabilidad y la generalización de los resultados (Booth et al., 2016; Gough et al., 2017; Munn et al., 2018; Petticrew & Roberts, 2016).

Para cada una de las preguntas planteadas se establecieron las siguientes posibles respuestas “sí”, “parcialmente” o “no”, con un puntaje de 1, 0.5 y 0, respectivamente; los artículos recibieron un máximo de 5 puntos. Se incluyeron las investigaciones cuando obtuvieron un puntaje mayor a 3 y cuyos resultados aportaban a la revisión sistemática.

Desarrollo

Selección de estudios

La búsqueda en las bases de datos generó 200 resultados (ver Tabla 1). De los cuales se eliminaron 37

artículos al encontrarse duplicados y, tras revisar los títulos y resúmenes, se descartaron 134 textos más que pasaron al siguiente proceso de filtrado.

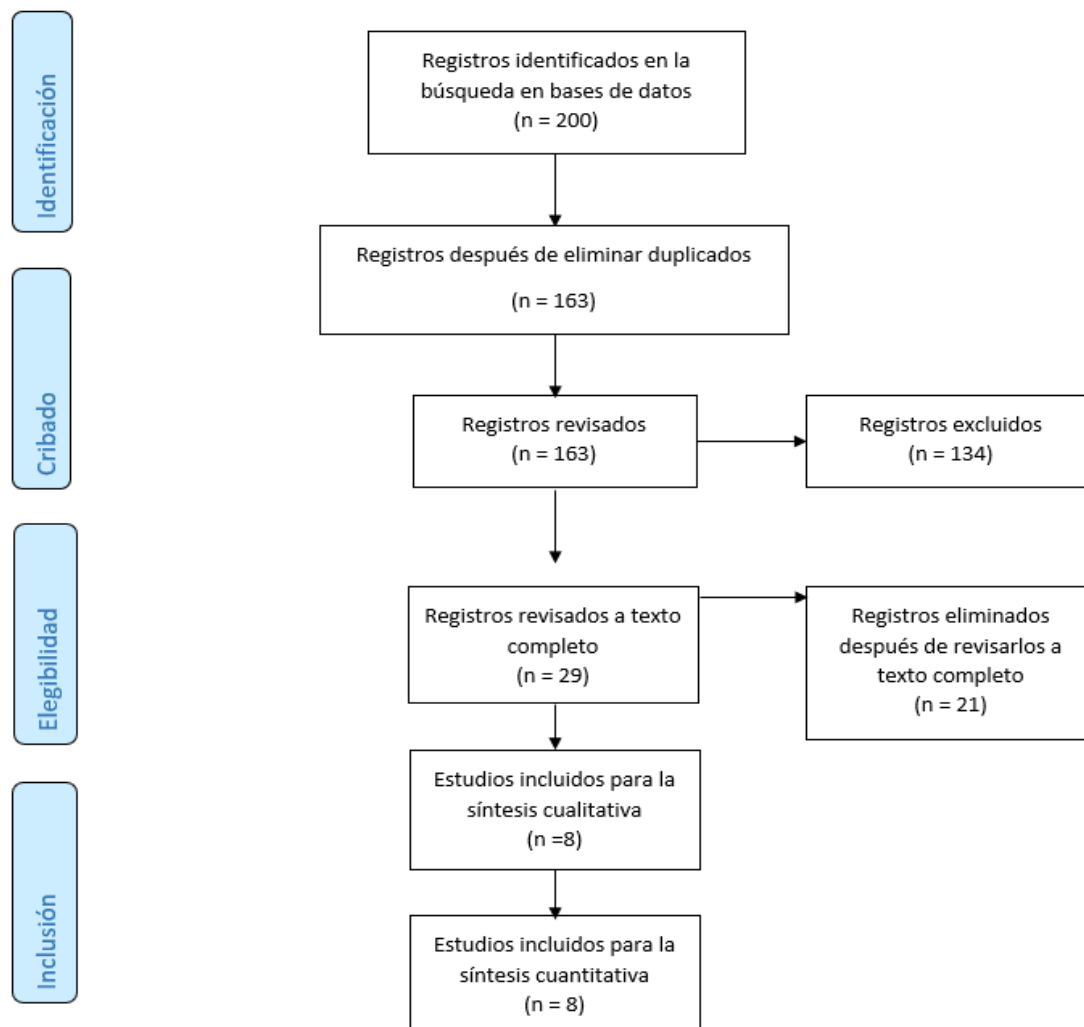
Tabla 1.
Búsqueda en Bases de Datos

Base de datos	Detalle de la búsqueda	N° Artículos
Web of Science	(moral AND emotions OR emotions) AND (adolescents OR youth OR adolescence OR púber OR juventud) AND (bullying OR "peer relationship" OR student AND behaviour OR violence OR acoso)	12
Science Direct	("adolescents" OR "youth") AND (bullying OR cyberbullying) AND ("moral emotions")	23
Scopus	(moral AND emotions OR emotions) AND (adolescents OR youth OR adolescence OR púber OR juventud) AND (bullying OR "peer relationship" OR student AND behaviour OR violence OR acoso)	93
Taylor & Francis	(moral AND emotions OR emotions) AND (adolescents OR youth OR adolescence OR púber OR juventud) AND (bullying OR "peer relationship" OR student AND behaviour OR violence OR acoso)	72

Posteriormente, se excluyeron 21 artículos más tras la revisión a texto completo de cada uno de ellos (ver Figura 1). En total, se incluyeron ocho artículos para la

presente revisión sistemática que cumplieron con los criterios establecidos en su totalidad.

Figura 1.
Diagrama de flujo de revisión sistemática y el proceso de selección



Nota. Adaptado de Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review (Sloan et al., 2017).

Resultados de los estudios incluidos

En la Tabla 2 se presenta una breve descripción de los 8 artículos incluidos en esta revisión, detallando el nombre del autor principal, país y año de publicación,

métodos y técnicas de evaluación empleados, así como resultados y conclusiones. En total, participaron 4261 adolescentes: 2277 mujeres y 1984 hombres, todos ellos escolarizados.

Tabla 2
Resultados de los estudios incluidos

<i>Autor</i>	<i>País/Año</i>	<i>Participantes</i>	<i>Método/Evaluación</i>	<i>Resultados</i>	<i>Conclusiones</i>
Alcántar-Nieblas et al.	México / 2021	ESP: 47 Total: 998 adolescentes Mujeres: 517 Hombres: 481 Edad: 12 a 15 años	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional: Tipo: no experimental TRI: <ul style="list-style-type: none"> • CASSS: apoyo social docente. • CVA: compasión a las víctimas. • EA: empatía. • SPARA: conducta prosocial del espectador. 	El apoyo docente obtuvo una correlación positiva con la compasión ($\beta = .43$, $p < .001$), empatía ($\beta = .42$, $p < .001$) y conducta prosocial de los espectadores ($\beta = .32$, $p < .001$). La empatía ($\beta = .32$, $p < .001$) y la compasión ($\beta = .25$, $p < .001$) correlacionaron de manera positiva con la conducta prosocial.	Los docentes juegan un papel importante para prevenir el acoso escolar, pues promueven el desarrollo de emociones y conductas morales en los estudiantes. Así también las emociones morales son mediadoras de la conducta prosocial.
Carlo et al.	España / 2010	CE: 22 Total: 489 Mujeres: 257 Hombres: 232 Edad media: 12.28 años	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional Tipo: no experimental - longitudinal. TRI: <ul style="list-style-type: none"> • PROM: razonamiento moral prosocial. • SSIRI: preocupación empática. • STPIRI: toma de perspectiva. • PVAS: agresión. • SPVS: comportamiento prosocial. 	La toma de perspectiva se correlacionó de manera positiva con la simpatía, comportamiento prosocial y el razonamiento moral; pero de manera negativa con la agresión. La simpatía se correlacionó de manera positiva con el razonamiento moral prosocial y de manera negativa con la agresión.	Las cogniciones y emociones sociomorales son relativamente estables, debido a que se relacionan con factores biológicos, psicológicos y sociales.
Gutzwiller-Helfenfinger & Perren	Suiza / 2021	Total: 331 Mujeres: 166 Hombres: 165 Edad media: 14.9 años	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional Tipo: no experimental - longitudinal. TRI: <ul style="list-style-type: none"> • HMF: juzgamiento moral y expectativa de emociones. • SPRS: comportamiento del observador. • OBS: comportamiento de acoso escolar fuera de línea. • EBO: comportamiento de acoso escolar en línea. • MJB: desconexión moral. • EC: Preocupación empática 	Las emociones positivas se correlacionaron de manera negativa y estadísticamente significativa con el acoso escolar. A mayor nivel de empatía menor frecuencia para ignorar el acoso escolar. ($\beta = -0.18$).	Los niveles más altos de empatía predijeron niveles más bajos de asistencia al acoso; sin embargo, la empatía no predijo el acoso en línea o fuera de línea

Influencia de las emociones morales sobre el acoso escolar

Suparli & Ramdhan	Indonesia / 2015	Total: 160 Mujeres: 103 Hombres: 57 Edad: 14 a 18 años	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional Tipo: no experimental - transversal TRI: <ul style="list-style-type: none"> TCAS: aspectos centrales del acoso escolar. MES: emociones morales primaria. 	La vergüenza (media=34.23) y la externalización (media=19.72) son más altas en comparación con la culpa (media=19.71), el desapego (media=19.72), el orgullo alfa (media=9.31) y el orgullo beta (media=9.81). Todos los aspectos de las emociones morales se correlacionaron negativamente con el ciberacoso.	Las emociones morales desempeñan un papel importante ante el ciberacoso.
Conway et al.	Canadá / 2015	Total: 122 Mujeres: 71 Hombres: 51 Edad media: 11,96	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional Tipo: no experimental - transversal TRI: <ul style="list-style-type: none"> BV: aspectos relacionados con acoso escolar en línea y cara a cara. MICS: experiencias de agresiones entre pares y victimización CSDSS: Deseabilidad social. 	42% de los participantes reportaron que fueron víctimas de acoso escolar virtual en los últimos 2 meses. 66% de los participantes reportaron que no estuvieron inmersos en agresiones de forma virtual. 69% de los participantes estuvieron expuestos a situaciones de acoso escolar presencial. Encontraron una interacción significativa entre perspectiva (perpetrador y observador) y auto atribución de emoción moral, $F(1, 120) = 903,94, p < 0,001, \eta^2 = .883$. Los participantes se autoatribuyeron mayor grado de responsabilidad sobre sus emociones morales al adoptar la perspectiva del perpetrador, en comparación con el espectador	En línea con estudios anteriores, este estudio amplía la literatura actual utilizando un enfoque metodológico diferente (dilemas morales hipotéticos) para investigar las emociones morales y las estrategias de razonamiento moral de los jóvenes.
Oriol et al.	Chile y Perú / 2023	Total: 644 Mujeres: 338 Hombres: 306 Edad: 14 a 18 años	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional Tipo: no experimental - transversal TRI: <ul style="list-style-type: none"> SDC: disposición a la compasión. GQ-6: disposición a la gratitud. EBIPQ: comportamiento de acoso escolar tradicional. PRQ: comportamiento social hacia las víctimas. MEBSC: perspectiva sobre personas que denuncian situaciones relacionadas con acoso escolar para defender a la víctima. MDBSS: nivel de disgusto ante situaciones en las que sus compañeros sufren de acoso escolar o injusticia. 	Los resultados muestran propiedades psicométricas adecuadas para ambas escalas de elevación y disgusto moral. Además, ambas emociones morales situacionales están relacionadas negativamente con el comportamiento de acoso escolar, mientras que emociones disposicionales como la compasión y la gratitud tienen un efecto positivo en el comportamiento prosocial	Se destaca la relevancia de las emociones morales para la prevención del comportamiento de acoso escolar y el papel que las emociones disposicionales auto-trascendentes tienen en el comportamiento prosocial desde la perspectiva de la psicología del desarrollo.

Fousiani et al.	Chipre / 2018	CE: 11 Total: 293 Mujeres: 163 Hombres: 130 Años escolares: 10 y 11.	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional Tipo: no experimental - transversal TRI: <ul style="list-style-type: none"> • EC: Preocupación empática. • SHN: emociones relacionadas con la naturaleza humana. • SUH: atribución de humanidad 	Las medidas de atribución de humanidad y emociones morales correlacionaron de manera positiva y estadísticamente significativa ($r = 0,76$) y ambos se correlacionaron moderadamente con Toma de perspectiva, dimensión cognitiva de la empatía ($r = 0,32$ para HN y $0,29$ para HU). La preocupación empática para las víctimas se asoció negativamente con todas las demás variables: $r = -0,35$ con naturaleza humana, $-0,42$ con atribución de humanidad, y $-0,22$ con Toma de perspectiva ($p < 0,001$ para todas las r).	Los observadores muestran una mayor preocupación empática hacia una víctima del endogrupo que ha sido lastimada por un agresor ajeno al grupo y, por lo tanto, atribuyen menor humanidad al agresor. De manera similar, encontraron que los observadores muestran una menor perspectiva hacia un acosador que ha dañado a una víctima del endogrupo, atribuyendo a su vez una menor humanidad al acosador.
Valdés-Cuervo et al.	México / 2018	UE:64 Total: 1224 Mujeres: 662 Hombres: 562 Edad: 11 a 15.	Enfoque: cuantitativo. Alcance: correlacional Tipo: no experimental - transversal TRI <ul style="list-style-type: none"> • EDPR: medida de las prácticas restaurativas que emplean los padres desde la perspectiva de los adolescentes. • SHEEFF: importancia y tolerancia que proporcionan las familias a compartir ideas y sentimientos. • SSFESS: percepciones de los adolescentes sobre las ayudas emocionales e instrumentales que reciben de los padres. • SRMSMAQ: vergüenza ante situaciones de acoso escolar. • SECAQ: empatía. 	La disciplina parental restaurativa se asocia positivamente con el clima familiar ($\beta = .54$, $p < .001$), apoyo de los padres ($\beta = 0,47$, $p < 0,001$), empatía ($\beta = 0,35$, $p < 0,001$), gestión de la vergüenza ($\beta = .37$, $p < .001$), y el rol de defensor ($\beta = .38$, $p < .001$). Los resultados indican que la disciplina restaurativa ($\beta = .16$, IC [.12 - .17], $p = .001$), clima familiar ($\beta = .15$, IC [.11 - .15], $p = .001$) y apoyo parental ($\beta = .18$, IC [.12 - .17], $p = .001$) favorecen el rol de defensor a través efectos positivos sobre la empatía y la vergüenza.	Los hallazgos sugieren que la crianza positiva es importante para estimular las emociones morales y el papel de los defensores ante el acoso escolar

Nota: ESP: Escuela Secundaria Pública. CASSS: Escala de Apoyo Social para niños y adolescentes. CVA: Escala de Compasión hacia víctimas de acoso. EA: Escala de Empatía. SPARA: Subescala del Enfoque del Rol del Participante. TRI: Técnicas para recolección de información. SSIRI: Subescala de simpatía del Índice de Reactividad Interpersonal. STPIRI: Subescala de Toma de perspectiva del Índice de Reactividad Interpersonal. PROM: Medición objetiva del razonamiento prosocial. PVAS: Escala de agresión física y verbal. SPVS: Subescala de la Escala de comportamiento prosocial. CE: Centros Escolares. HMF: Historia de funcionamiento moral. SPRS: Subescala de la Escala de roles de participación. OBS: Escala de acoso escolar fuera de línea. EBO: Escala de acoso escolar en línea. MJB: Justificación moral ante el acoso escolar. EC: Preocupación empática. TCAS: Escala de tendencia del agresor en acoso escolar virtual. MES: Escala de Emociones Morales. BV: Viñetas de acoso escolar. MICS: Escala multi ítem de acoso escolar. CSDSS: Escala corta de discapacidad social en niños. SDC: Subescala de compasión a la disposición. GQ-6: Cuestionario de disposición a la gratitud. EBIPQ: Cuestionario del proyecto europeo de intervención en acoso escolar. PRQ: Cuestionario de roles de los participantes. MEBSC: Escala de elevación moral durante situaciones de acoso escolar. MDBSS: Escala de disgusto moral durante situaciones de acoso escolar. SHN: Escala de emociones relacionadas con la naturaleza humana. SUH: escala de atribución de humanidad. UE: Unidad Educativa. EDPR: Escala de disciplina parental restaurativa. SHEEFF: Subescala de cohesión y expresividad de la Escala de Funcionamiento Familiar. SSFESS: Subconstructo de Soporte Familiar de la Escala de Soporte Social del niño y el adolescente. SRMSMAQ: Subescala de manejo restaurativo de la vergüenza del cuestionario de adolescentes mexicanos. SECAQ: Subescala del Cuestionario de Empatía y Compasión en adolescentes.

Evaluación de la calidad metodológica

Para evaluar la calidad metodológica de los estudios incluidos, se plantearon cinco preguntas con tres opciones de respuesta (sí, parcialmente y no),

otorgando un puntaje máximo de cinco puntos. Seis de los artículos obtuvieron la calificación máxima, mientras que los dos restantes obtuvieron 4.5 y 4 puntos, respectivamente.

Resultados

Debido a la heterogeneidad de los procesos en los artículos revisados, los resultados a continuación pretenden mostrar la mejor evidencia disponible. Es relevante indicar que en las 8 investigaciones revisadas se utilizaron instrumentos validados para evaluar emociones morales y aspectos relacionados con el acoso escolar, principalmente roles y prevalencia entre los estudiantes e instituciones educativas participantes.

Emociones morales presentes en el bullying y cyberbullying

La literatura revisada revela una variedad de emociones morales presentes en situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. Estas emociones incluyen la vergüenza, la culpa, la simpatía, la empatía, la compasión, la gratitud, el orgullo y la preocupación empática. Los estudios revisados se presentan desde la perspectiva del espectador, agresor y del comportamiento prosocial.

En relación al rol de los espectadores, en México se encontró que el apoyo docente tiene un efecto indirecto en la conducta prosocial a través de su impacto positivo en las emociones morales, pues se evidenció que la compasión y la empatía estaban positivamente relacionadas con la conducta prosocial de espectadores en situaciones de *bullying* (Alcántar Nieblas et al., 2021). También se revisó un estudio que mostró que el clima familiar positivo y apoyo parental lleva a los adolescentes a desarrollar emociones morales (empatía, vergüenza), lo que los hace más propensos a adoptar un rol de defensor (Valdés-Cuervo et al., 2018)

De la misma forma, en Suiza se estudió el comportamiento de los espectadores ante el acoso escolar (presencial y virtual). Se evidenció que la empatía se asoció significativamente con el comportamiento de los espectadores, niveles más altos de empatía predijeron niveles más bajos de ayuda al acosador y más ayuda a la víctima (Gutzwiller-Helfenfinger & Perren., 2021).

En Chipre, asimismo se examinó cómo la pertenencia a un grupo étnico influye en la percepción de los espectadores respecto a los acosadores en un contexto escolar. Se encontró que los observadores mostraron una mayor preocupación empática hacia una víctima del grupo interno que ha sido dañada por un acosador del grupo externo (Fousiani et al., 2019).

Por otra parte, en relación con el comportamiento agresor y prosocial en España, un estudio de tipo longitudinal destacó que la simpatía predecía incrementos en los comportamientos prosociales y disminuciones en los comportamientos agresivos a lo largo del tiempo (Carlo et al., 2010). De igual manera en Chile y Perú, se encontró que las emociones morales

situacionales (disgusto moral y elevación moral) están negativamente relacionadas con comportamientos de acoso. Por otro lado, las emociones disposicionales como la compasión y la gratitud afectaron positivamente los comportamientos prosociales hacia las víctimas (Oriol et al., 2023).

Un estudio centrado en el *cyberbullying* en Indonesia exploró el papel de las emociones morales en el ciberacoso entre adolescentes, en donde la vergüenza, culpa, orgullo alfa y beta, mostraron correlaciones negativas con el ciberacoso. Esto sugiere que niveles más altos de estas emociones pueden asociarse con una menor probabilidad de participar en comportamientos de ciberacoso. Además, se observó que la culpa fue identificada como el predictor más significativo de ciberacoso (Suparli & Ramdhani, 2015).

Finalmente, un estudio en Canadá examinó el comportamiento de acoso escolar en niños y adolescentes a través de la lente de las emociones y juicios morales, tanto en contextos cara a cara como en línea. Se observó que los participantes más jóvenes mostraban una mayor tendencia a atribuir emociones moralmente desvinculadas (orgullo) y menos emociones moralmente responsables (culpa y vergüenza) en comparación con los adolescentes mayores. Además, no se encontraron diferencias significativas entre el acoso tradicional y el ciberacoso, los participantes se autoatribuyeron mayor grado de responsabilidad sobre sus emociones morales al adoptar la perspectiva del perpetrador, en comparación con el espectador (Conway et al., 2016).

Instrumentos utilizados para evaluar las emociones morales y el acoso escolar

Se utilizaron diversos instrumentos para evaluar las emociones morales, como cuestionarios y escalas de autoinforme, los cuales constaban de ítems de respuesta tipo Likert que evalúan diversas emociones morales. Solamente un estudio utilizó dilemas morales hipotéticos con el fin de evaluar las emociones morales y las estrategias de razonamiento moral de los jóvenes (Conway et al., 2016).

En este contexto, para evaluar empatía las investigaciones emplearon la Escala de Empatía (Alcántar-Nieblas et al., 2021) y la Subescala del Cuestionario de Empatía y Compasión en adolescentes (Valdés - Cuervo et al., 2018); mientras que para evaluar preocupación empática se utilizaron la Subescala de simpatía del Índice de Reactividad Interpersonal (Carlo et al., 2010) y la Escala de Preocupación Empática (Fousiani et al., 2019; Gutzwiller- Helfenfinger y Perren, 2021).

Otros instrumentos que se emplearon para evaluar las emociones morales fueron: la Subescala de manejo restaurativo de la vergüenza del cuestionario de adolescentes mexicanos (Valdés-Cuervo et al., 2018), Escala de emociones relacionadas con la naturaleza humana (Fousiani et al., 2019), Escala de Emociones Morales (Suparli y Ramdhan, 2015), Subescala de compasión a la disposición y GQ-6: Cuestionario de disposición a la gratitud (Oriol et al., 2023).

Por otra parte, para evaluar el acoso escolar se emplearon la Escala de elevación moral durante situaciones de acoso escolar, la Escala de disgusto moral durante situaciones de acoso escolar, Cuestionario del proyecto europeo de intervención en acoso escolar (Oriol et al., 2023), Escala multi ítem de acoso escolar (Conway et al., 2016), Escala de tendencia del agresor en acoso escolar virtual (Suparli & Ramdhan, 2015), Subescala de la Escala de roles de participación, Escala de acoso escolar fuera de línea, Escala de acoso escolar en línea (Gutzwiller-Helfenfinger y Perren, 2021) y la Escala de agresión física y verbal (Carlo et al., 2010)

Víctimas, Agresores y Observadores: Prevalencia, Edad, Género y Nivel Educativo

Conway y otros (2016), refieren como resultados de su investigación, los siguientes: el 42% de los

participantes reportaron que fueron víctimas de acoso escolar virtual en los últimos 2 meses; el 69% de los adolescentes estuvieron expuestos a situaciones de acoso escolar presencial; y existieron diferencias en la autoatribución de emociones morales según la edad, los participantes más jóvenes presentaban mayores índices de emociones moralmente desconectadas cuando asumían el rol de espectadores.

En varios artículos se analizó la edad y el género de las víctimas, agresores y espectadores. En general, no se encontraron diferencias significativas de género en la mayoría de los estudios en relación con las emociones morales, solamente en el estudio desarrollado en Indonesia por Suparli y Ramdhani (2015), en el que se muestra que los hombres tienden a participar más en ciberacoso que las mujeres, especialmente en comportamientos que involucran intimidación, poder y persistencia.

Tanto en hombres como en mujeres el desarrollo de estas conductas inicia con intimidación, seguidas de establecimiento de diferencias de poder y finalmente de incremento en la frecuencia; también, se identificó que el nivel de escolaridad junto con la edad se constituye como un mejor predictor para las conductas de acoso escolar virtual que el género (Suparli & Ramdhani, 2015).

Discusión

En el marco de la revisión sistemática que examina el efecto de las emociones morales en el acoso escolar entre adolescentes, se ofrece una perspectiva amplia sobre cómo estas emociones pueden influir en el comportamiento de agresores, víctimas y espectadores. Los hallazgos subrayan la importancia de la empatía, la vergüenza, la culpa y la compasión en la dinámica del bullying y el ciberbullying, enfatizando cómo las emociones morales pueden servir como mecanismos reguladores en entornos educativos.

Los estudios incluidos en la revisión han demostrado que emociones como la empatía y la compasión no solo disminuyen la probabilidad de involucrarse en comportamientos de acoso, sino que también aumentan la disposición a intervenir en defensa de las víctimas (Alcántar et al., 2021; Kowalski et al., 2014; Wright et al., 2020). Por otro lado, la presencia de vergüenza y culpa indica una conciencia de los impactos negativos de las acciones, lo que puede reducir la participación en actos de acoso (Valencia et al., 2020; Kowalski et al., 2014). Este efecto mediador de las emociones morales resalta la importancia de integrar estrategias específicas en los programas escolares que promuevan estas emociones, las cuales han demostrado ser efectivas para reducir la incidencia de bullying y ciberbullying (van Noorden et al., 2019).

Los estudios también sugieren que existen diferencias significativas en cómo los jóvenes de diferentes edades experimentan y actúan en función de sus emociones

morales. Por ejemplo, Conway et al. (2016) observaron que los participantes más jóvenes mostraban menos emociones morales responsables como la culpa y la vergüenza en comparación con adolescentes mayores, lo que podría influir en sus comportamientos en situaciones de acoso. Las intervenciones que promueven la comprensión y regulación de emociones morales han demostrado ser efectivas para reducir la incidencia de bullying y ciberbullying. Estas intervenciones podrían fortalecer las habilidades de los estudiantes para manejar situaciones de acoso de manera más empática y consciente (van Noorden et al., 2019)

Por otra parte, los estudios revisados también destacan que el entorno social y educativo puede influir significativamente en el desarrollo de emociones morales. La crianza y las políticas educativas que fomentan un clima de apoyo emocional son cruciales para el desarrollo de respuestas emocionales apropiadas entre los jóvenes (Valdés et al., 2018). Aunque los avances son notables, aún se requiere más investigación para explorar cómo las emociones morales específicas interactúan entre sí y cómo estas interacciones afectan el comportamiento en situaciones de acoso. Además, estudiar estas dinámicas en diferentes culturas y contextos educativos podría proporcionar una comprensión más global de este fenómeno.

En relación a las implicaciones prácticas de estos resultados, es fundamental que los educadores sean

capacitados para integrar programas de educación emocional en el currículo escolar, con el objetivo de fomentar el desarrollo de emociones morales como la empatía y la compasión. Estos programas pueden incluir actividades y discusiones que promuevan la autorreflexión y la empatía, así como talleres de resolución de conflictos. Además, es crucial que los padres sean educados sobre la importancia de estas emociones en el desarrollo de sus hijos, proporcionándoles herramientas para fomentar un ambiente familiar que valore la empatía y el respeto. Los formuladores de políticas deben asegurar que las políticas educativas apoyen la integración de la educación emocional, proporcionando recursos y formación a los docentes para manejar casos de acoso y enseñar habilidades emocionales. Estas políticas deben promover un ambiente escolar seguro e inclusivo, donde el bienestar emocional de los estudiantes sea una prioridad.

Por otra parte, es importante destacar que algunos estudios mencionados no fueron incluidos en la revisión sistemática debido a criterios de selección específicos o limitaciones en el alcance de la revisión. Además, es necesario considerar la calidad metodológica de los estudios revisados. La mayoría de los estudios utilizados en esta revisión son de diseño

transversal, lo que limita la capacidad para inferir relaciones causales entre las emociones morales y el comportamiento de acoso. Para futuras investigaciones, se recomienda utilizar diseños longitudinales que permitan explorar cómo estas emociones y comportamientos evolucionan con el tiempo. Asimismo, sería beneficioso investigar cómo intervenciones específicas, como programas de desarrollo de empatía o regulación emocional, pueden influir en la mejora de las emociones morales entre los estudiantes. Estas intervenciones deben ser adaptadas a diferentes contextos culturales y educativos para ser más efectivas.

En conclusión, esta revisión sistemática ilustra claramente que las emociones morales juegan un papel fundamental en el comportamiento relacionado con el acoso escolar. Comprender estas dinámicas es vital para desarrollar estrategias efectivas de intervención y prevención que no solo aborden el comportamiento de acoso, sino que también promuevan un ambiente escolar más inclusivo y compasivo. La integración de estas emociones en el currículo escolar y en la educación familiar, así como la consideración de diferencias culturales, son pasos cruciales hacia la erradicación del acoso escolar y el ciberbullying.

Referencias

- Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, Á. A., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 173-193.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. SAGE Publications.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Centro Cochrane Iberoamericano. (2011). *Manual Cochrane de Revisiones Sistemáticas de Intervenciones, versión 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. <https://n9.cl/Ogabw>
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Conway, L., Gomez-Garibello, C., Talwar, V., y Shariff, S. (2016). Face to Face and Online: An Investigation of Children's and Adolescent's Bullying Behavior Through the Lens of Moral Emotions and Judgments. *Journal of School Violence*, 503-522. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1112805>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Fousiani, K., Michaeliades, M., y Dimitropoulou, P. (2019). The effects of ethnic group membership at school: when do observers dehumanize bullies? *The Journal of Social Psychology*, 159(4), 431-442. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1505709>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE Publications.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., y Perren, S. (2021). Tempted to join in or not? Moral temptation and self-reported behaviour in bullying situations. *British Journal of Developmental Psychology*, 2021(39), 98-124. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12348>

- Malti, T., Peplak, J., & Acland, E. (2020). Emotional experiences in moral contexts: Developmental perspectives. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of moral development: An inter-disciplinary perspective* (pp. 244–263). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.14>
- Mazzone, A., Camodeca, M., & Salmivalli, C. (2018). Stability and change of outsider behavior in school bullying: The role of shame and guilt in a longitudinal perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 164–177. <https://doi.org/10.1177/0272431616659560>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G., (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moya-Solís, A., & Moreta-Herrera, R. (2022). Víctimas de cyberbullying y su influencia en las Dificultades de Regulación Emocional en adolescentes del Ecuador. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 67-75. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14066>
- Munn, Z., Stern, C., Aromataris, E., Lockwood, C., & Jordan, Z. (2018). What kind of systematic review should I conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences. *BMC Medical Research Methodology*, 18(5), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0468-4>
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2023). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology*, 42(13), 11115-11132. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02396-x>
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2021). Correlates of bullying victimization and sexual harassment: Implications for life satisfaction in late adolescents. *The Journal of School Nursing*, 37(3), 202-208. <https://doi.org/10.1177/1059840519863845>
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2016). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Wiley-Blackwell.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2019). Being bullied at school: Gratitude as potential protective factor for suicide risk in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00662>
- Suparli, A. S., y Ramdhani, N. (2015). Does moral emotion plays role in cyber-bullying? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 165, 202-207. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.623>
- Sloan, E., Hall, K., Moulding, R., Bryce, S., Mildred, H y Staiger, P. K. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 57(1), 141–163. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.002>
- Stellar, J. E., Gordon, A. M., Piff, P. K., Cordaro, D., Anderson, C. L., Bai, Y., Maruskin, L. A., & Keltner, D. (2017). Self-transcendent emotions and their social functions: Compassion, gratitude, and awe bind us to others through prosociality. *Emotion Review*, 9(3), 200–207. <https://doi.org/10.1177/1754073916684557>
- Valdés-Cuervo, Á. A., Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in bullying. *Children and Youth Services Review*, 95, 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.015>
- Van Cappellen, P., & Rimé, B. (2014). Positive emotions and self-transcendence. In V. Saroglou (Ed.), *Religion, personality, and social behavior* (pp. 123–145). Psychology Press.
- van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., y Bukowski, W. M. (2019). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(4), 685-700. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Valencia, A., Rueda, V., García, R., y Robles, V. (2020). Emociones morales y regulación emocional: aportaciones de la neuropsicología a la actualización del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 190-202.
- Wright, M. F., Wachs, S., y Harper, B. D. (2020). The moderation of empathy in the longitudinal association between witnessing cyberbullying, depression, and anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(4), 237-244. <https://doi.org/10.25932/publishup-47050>