

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de
bullying**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL QUE PRESENTA EL
BACHILLER:**

Sebastián Mercado Rázuri

ASESORA:

Gloria Gutiérrez Villa

Lima, 2020

Agradecimientos

A mi madre y hermana, por ser las personas más importantes en mi vida, a quienes les dedico cada esfuerzo de mis días, y quienes han contribuido más que nadie en mi formación profesional y crecimiento personal.

Al resto de mi familia, por siempre creer en mí y motivarme a querer generar un cambio positivo en este mundo.

A mi asesora Gloria, por motivarme a seguir esta especialidad desde nuestras primeras interacciones como docente-estudiante en el curso Psicología del Aprendizaje durante mi primer año en la facultad. Agradezco también la paciencia y comprensión que tuvo conmigo a lo largo de este gratificante proceso, así como el empeño y experticia que demostró en todo momento como asesora.

A Cecilia Ferreyra, María Isabel La Rosa, y Pablo Castro, por sus gentiles apreciaciones durante la elaboración de la guía de entrevista. A Talía Covarrubias, por colaborar voluntariamente con el piloto de esta investigación. A Flavia Demarini, por sus significativos consejos durante esta etapa, y su cálido apoyo cuando necesité de su ayuda. A los participantes del estudio, por poner a disposición su preciado tiempo para las entrevistas, y compartir conmigo sus ideas con tanta confianza. Y a mis colegas de trabajo, por su empatía, apoyo y motivación en todo momento.

Finalmente, agradezco a todas las personas que directa o indirectamente contribuyeron al desarrollo de esta investigación, incluidos quienes ya no están con nosotros.

Gracias por tanto.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las teorías subjetivas de un grupo de docentes de una institución educativa pública de educación básica regular de Lima Metropolitana sobre el bullying y su rol en este. Para ello, se entrevistó a 6 docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana. Posteriormente, se realizó el análisis de la información recogida siguiendo la propuesta de la teoría fundamentada, a lo cual se incorporó los procesos de análisis pertinentes para las teorías subjetivas. Las teorías encontradas en el presente estudio evidenciaron una falta de nivel argumentativo en lo que respecta a su propia fundamentación. En consecuencia, estas construcciones personales presentaron un distanciamiento significativo respecto a lo que sugiere la literatura académica sobre el tema del bullying. Las conclusiones del presente estudio proponen que los participantes elaboraron sus teorías subjetivas en el mismo momento en que manifestaban sus discursos, lo cual podría deberse a la falta de experiencia en el tema o al simple desconocimiento de este. De esta manera, los docentes sí reconocerían el bullying como una problemática necesaria de trabajar, pero no tendrían nociones sobre cómo abordarlo adecuadamente desde la docencia.

Palabras Clave: teorías subjetivas, bullying, rol docente

Abstract

The objective of this research was to know the subjective theories of a group of teachers from a public educational institution of regular basic education in Lima about bullying and their role in it. To do this, 6 volunteer teachers were interviewed for 45 minutes each. Subsequently, the analysis of the information collected was carried out based on the guidelines of the grounded theory, to which the pertinent analysis processes for subjective theories were incorporated. The theories found in the present study evidenced a lack of argumentative level regarding their own foundation. Consequently, these personal constructions presented a significant distance from what the academic literature suggests on the subject of bullying. The conclusions of the present study propose that the participants elaborated their subjective theories at the same time that they manifested their discourses, which could be due to the lack of experiences on the subject or due to simple ignorance. In this way, teachers would recognize bullying as a necessary problem to work, but they wouldn't have any notions on how to properly address it from their teacher's role.

Key Words: subjective theories, bullying, teacher roles.

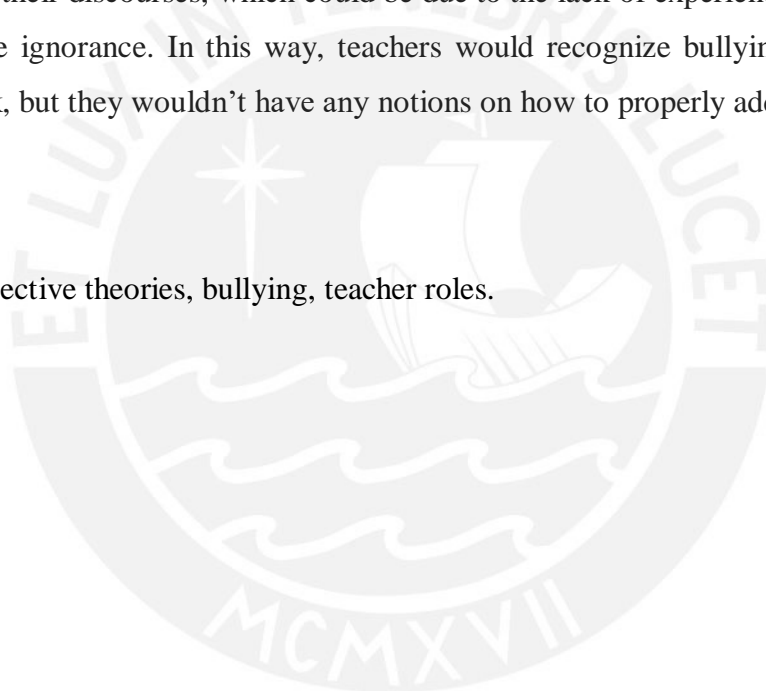


Tabla de contenido

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información.....	14
Procedimiento	16
Análisis de la información	16
Resultados y Discusión	19
TS sobre el concepto de bullying	19
TS sobre los participantes en una dinámica de bullying.....	22
TS sobre cómo prevenir el bullying	32
TS sobre el rol de la institución en casos de bullying	34
TS sobre el rol del psicólogo en casos de bullying	35
TS sobre el rol docente en casos de bullying	37
Discusión de los resultados	40
Referencias	50
Apéndices	59
Apéndice A	59
Apéndice B.....	60
Apéndice C.....	62
Apéndice D	64

Introducción

La escuela tiene como propósito ser un espacio acogedor que fomente una convivencia armoniosa entre los miembros de su comunidad, principalmente, entre los estudiantes (MINEDU, 2018). Sin embargo, existen diversas situaciones que pueden obstaculizar dicha tarea. Entre ellas, se encuentra el fenómeno del bullying o acoso escolar, el cual puede entenderse como toda agresión intencional y continua que presenta un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Ghiso, 2013; Cerezo, 2008; Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004; Olweus, 1994).

En ese sentido, las implicancias negativas del acoso escolar constituyen una situación problemática que debe ser prevenida y atendida en todas las escuelas de manera sistemática e inmediata (García, Pérez & Nebot, 2010). En el contexto peruano, se promulgó la Ley 29719 o Ley Antibullying en el año 2011, con el objetivo de “establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre estudiantes de las instituciones educativas públicas o privadas” (MINEDU, 2012). Adicionalmente, en mayo del 2018, se aprobaron los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes, mediante el Decreto Supremo 004-2018, el cual establece diversas pautas que orientan a los distintos agentes estatales involucrados en el ámbito educativo a generar entornos escolares seguros y libres de violencia (MINEDU, 2018).

A pesar de estas iniciativas gubernamentales, un estudio realizado por INDECOPI (2013) con 776 colegios privados a nivel nacional sobre la implementación de la Ley 29719 señala que esta solo se estaría cumpliendo parcialmente, pues no todas las II.EE. cumplen con ciertos requisitos, tales como contar con un psicólogo en la escuela. Asimismo, un informe elaborado por la Defensoría del Pueblo en el año 2012 concluye que las escuelas requieren de mayor seguimiento por parte de las UGEL para supervisar la concreción de los planes de tutoría y convivencia escolar.

Por otro lado, un estudio cualitativo publicado en la Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social encontró que existe una falta de conocimiento respecto a la Ley 29719 por parte de los directores, docentes y psicólogos de escuelas nacionales y privadas de Lima. Esto se debe, en parte, a la poca promoción de la ley realizada por el MINEDU, así como a las pocas capacitaciones realizadas en la mayoría de instituciones educativas públicas del país

(Huarcaya, 2016). En cuanto a los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, aún no se conocen los progresos realizados hasta la fecha.

En consecuencia, las cifras de bullying a nivel nacional se han mantenido en un elevado porcentaje, lo cual puede verse reflejado a través de la plataforma *SíseVe Contra la Violencia Escolar*, mediante la cual se reportaron más de 19 000 casos de violencia escolar entre los años 2013 y 2018, de los cuales el 21% fueron de bullying y más del 50% fueron entre estudiantes de escuelas públicas (MINEDU, 2018). Estas estadísticas denotan una clara urgencia por atender esta problemática en todo el país.

En ese sentido, para abordar este fenómeno, es importante comprender con claridad su complejidad y sus componentes, así como lo que sugiere la investigación teórica y empírica en cuanto a la participación de las autoridades escolares como los maestros. Como se explicó inicialmente, el bullying puede ser definido como toda agresión reiterada e intencional en la cual existe un desequilibrio de poder entre sus implicados (Ghiso, 2013; Cerezo, 2008; Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004; Olweus, 1994). Es importante resaltar que este es un tipo de violencia escolar, de modo que ambos términos no son equivalentes, pues no todo acto de violencia en la escuela es bullying (García & Ascensio, 2015). Adicionalmente, es necesario recalcar que este fenómeno puede darse tanto entre pares como de docentes a estudiantes, aunque el primer caso suele ser el más frecuente (NASEM, 2016).

En ese sentido, dentro de la dinámica del acoso entre escolares, existen tres roles que estos pueden asumir: el de abusador/agresor, víctima u observador (Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004). Los abusadores, frecuentemente, presentan una gran necesidad de dominar y subyugar al resto, por lo que suelen ser físicamente más fuertes que sus víctimas. A menudo, son impulsivos, desafiantes y agresivos con los adultos; tienden a irritarse con facilidad; denotan una falta de empatía, baja competencia social, y alto comportamiento antisocial; y suelen presentar altos niveles de agresión física, verbal y relacional (Arroyave, 2012; Avilés, Irurtia, García-López & Caballo, 2011; NASEM, 2016; Quintana, Montgomery, Malaver & Ruíz, 2014). Usualmente, su conducta se origina a partir del aprendizaje vicario producto de la reacción ante el acoso propiamente vivenciado u observado hacia otros niños (Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004). También pueden adoptar este rol cuando se desarrollan en un entorno familiar desafiante o abusivo, con experiencias de disciplina autoritaria e intimidación por parte de los mismos miembros (Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004; MEP, 2015; NASEM, 2016).

Por otra parte, las víctimas suelen ser niños y niñas callados, sensibles, precavidos, retraídos, tímidos, ansiosos e inseguros (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004; NASEM,

2016). Estos rasgos conllevan a que, usualmente, tengan pocos amigos y pasen más tiempo solos que el resto (Phye, 2004). Asimismo, tienden a ser físicamente más débiles que sus pares, y a menudo exhiben características físicas deficientes o que no son socialmente muy deseables. Además, suelen ser los más jóvenes de la clase; y, frecuentemente, presentan baja competencia social y desajuste emocional, incluida la depresión (Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004; Olweus, 2001).

También se encuentran los observadores del acoso, quienes son testigos de la situación y deciden si intervienen o no en ella (Coloroso, 2005). Es así como existe un grupo de estudiantes que opta por apoyar al abusador y tomar un rol activo en la agresión, mientras que existe otro grupo que elige defender a la víctima en el mismo momento (Padgett & Notar, 2013). A su vez, existen observadores que adoptan un rol más pasivo en la situación, pues deciden apoyar al abusador o a la víctima, pero sin intervenir directamente, ya sea reforzando verbalmente al agresor o denunciándolo ante un profesor (Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004).

Es importante señalar que la probabilidad de que un estudiante intervenga en una situación de acoso depende de ciertas variables, tales como su personalidad, estatus social, desarrollo moral, entre otras (Obermann, 2011). Es importante resaltar que muchos observadores suelen optar por no intervenir en la situación de bullying, pues no saben cómo ayudar a la víctima, por temor a también ser acosados, o por percibir un manejo ineficiente de los docentes como autoridades (Padgett & Notar, 2013).

Tomando en cuenta estos tres roles, es importante mencionar que las consecuencias del bullying pueden darse en todos los implicados, tanto a corto como a largo plazo (NASEM, 2016). Por un lado, las víctimas tienden a presentar una disminución en su autoestima, aversión a la escuela, aislamiento y ansiedad social, depresión, bajo rendimiento académico, impotencia, agresividad, entre otros. (Gini & Pozzoli, 2009; Lereya, Copeland, Costello & Wolke, 2015; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011).

Asimismo, las víctimas pueden empezar a manifestar intenciones de tomar represalias ante los mismos agresores, o hacia otros estudiantes con el fin de experimentar algún sentido de empoderamiento, por lo que pueden volverse abusadores de niños/as menos dominantes (Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004). En el caso de los agresores, estos suelen manifestar problemas de conducta, comportamientos violentos para resolver conflictos o conseguir algo, falta de empatía ante el sufrimiento ajeno, bajo rendimiento académico, problemas futuros con la ley, etc. (Castro-Morales, 2011; Cerezo, 2008; MINEDU, 2018).

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

Por otra parte, los observadores suelen experimentar insensibilidad ante situaciones cotidianas de agresión, tienden a normalizar y valorar la violencia como herramienta social, pueden sufrir de impotencia y culpabilidad por las víctimas no asistidas, entre otras consecuencias (MINEDU, 2018; NASEM, 2016; Polanin, Espelage & Pigott, 2012). Adicionalmente, en lo que respecta a la comunidad educativa, se suele percibir un ambiente de impunidad para los abusadores, por lo que los docentes y directivos suelen perder autoridad ante los alumnos (MINEDU, 2018).

Además, es importante recalcar que las agresiones presentes en las dinámicas de bullying no solo involucran el maltrato físico. Por el contrario, el abuso puede manifestarse de forma verbal e, incluso, indirectamente, mediante conductas como la exclusión social, el esparcimiento de rumores, o la elaboración de material de mofa sobre la víctima (MINEDU, 2018; Ruiz, Riuró & Tesouro, 2015). Actualmente, existe un incremento en relación a los casos de Cyberbullying, producto del fácil acceso que tienen los estudiantes a las redes sociales y al poder atacar a otros anónimamente (Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz, 2018).

Por otra parte, resulta pertinente mencionar que el bullying es un fenómeno que puede ser influenciado por múltiples factores, según el contexto en el que se manifieste (Maunder & Crafter, 2018; Morcillo et al., 2015). En ese sentido, desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner, se puede analizar esta problemática entendiendo que puede manifestarse de diferentes maneras, según las prácticas culturales predominantes de la sociedad en la que se dé, la manera en la que el bullying es entendido en la esfera pública, las normas de cada escuela, las creencias de cada docente, el estilo de crianza de cada familia, etc. (Maunder & Crafter, 2018; Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Por lo tanto, para llevar a cabo una aproximación adecuada ante este fenómeno, se deben realizar intervenciones integrales que consideren todas las variables involucradas en el mismo (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

En ese sentido, existen muchos aspectos importantes a considerar en lo que respecta a los esfuerzos por reducir esta problemática, tales como la formación ciudadana en las escuelas, el rol de los medios de comunicación, las narrativas en los textos escolares, entre otros (NASEM, 2016). Uno de los elementos fundamentales a tomar en cuenta es la participación de los docentes, cuyas estrategias resultan esenciales para la prevención y reducción del bullying, pues son los adultos que cuentan con más oportunidades de intervención en este tipo de situaciones y, además, son los profesionales en la vida de los estudiantes que pueden observar sus interacciones sociales con mayor frecuencia y detalle (Wachs et al., 2019; Valdés et al.,

2013; Farmer et al., 2011; Pepler, 2006). En ese sentido, parte de su rol en relación a este tema consiste en establecer un clima de aula armonioso y conciliador, en el que se respeten las diferencias de todos los estudiantes y se fomente la reflexión sobre las consecuencias de las acciones propias o ajenas (Castro-Morales, 2011; MINEDU, 2018).

De esta manera, se espera que los docentes promuevan un ambiente inclusivo, tolerante, empático y justo, el cual no permita que las posibles relaciones de poder entre los estudiantes desencadenen agresiones discriminatorias, excluyentes, abusivas, etc. (Sanders & Phye, 2004). Este rol del docente se enmarca en un enfoque centrado en conocimientos y habilidades, en el cual el profesor asume un rol de investigador sobre los procesos del aula, en la medida que este va optimizando progresivamente sus prácticas pedagógicas con el fin de promover el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006).

Partiendo de la premisa anterior, la literatura psicológica propone ciertas maneras de aproximarse al fenómeno del bullying desde la docencia. Por un lado, es recomendable que los docentes presten atención a lo que reportan los estudiantes, evitando realizar atribuciones o prejuicios al respecto, para así llegar a las soluciones más justas y objetivas posibles (Jacobson, 2010). Además, deben evitar emplear medidas punitivas hacia los abusadores, pues estas refuerzan la noción de que el poder es una herramienta social efectiva (Furlong, Soliz, Simental, & Greif, 2004; Sanders & Phye, 2004).

Por otro lado, es responsabilidad del docente atender todos los casos potenciales de bullying sin subestimar ninguno. En ese sentido, si el docente no es percibido por los estudiantes como una autoridad eficiente para abordar este tipo de situaciones, los mismos estudiantes no se involucrarán en los esfuerzos por reducir esta problemática, lo cual puede conducir a que sea normalizada en la institución educativa (Burger et al., 2015; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio & Salmivalli, 2014). Esto también implica que los maestros deben estar atentos ante cualquier situación reiterada de abuso en los distintos espacios del colegio, pues estas ocurren principalmente cuando no hay presencia de un adulto (Castro-Morales, 2011). En ese sentido, es importante tener en cuenta que la mayoría de víctimas suelen no reportar los abusos, por lo que resulta relevante que los docentes estén capacitados en cómo identificar posibles casos (NASEM, 2016).

Por otra parte, es importante que los profesores eviten ejercer medidas disciplinarias muy autoritarias y unidireccionales (“tú me respetas a mí porque yo lo digo”); por el contrario, deben proponer iniciativas que permitan construir aprendizajes a partir de la resolución de

conflictos, y promover la obediencia de los estudiantes sin prohibir la divergencia (López, Bilbao & Rodríguez, 2010; Milicic & Arón, 2000). En ese sentido, las sanciones que se establezcan siempre deben ir acompañadas de un ejercicio reflexivo que profundice en aspectos tales como la empatía y la consideración de otras perspectivas, con el fin de promover cambios cognitivos, afectivos y conductuales (Castro-Morales, 2011).

A su vez, es recomendable que los docentes no prioricen la competitividad entre estudiantes como un elemento central del clima de aula, pues la investigación empírica al respecto sugiere que ello puede promover la elevación de los niveles de bullying entre pares (López, Bilbao & Rodríguez, 2010). Por lo tanto, es preferible fomentar ambientes cooperativos, en el que se valoren las habilidades socio afectivas y los aspectos morales que permitan el fortalecimiento de adecuados vínculos entre los estudiantes (Milicic & Arón, 2000).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es importante señalar que la percepción que tienen los docentes respecto al bullying y cómo deben proceder ante el mismo puede influir significativamente en las medidas que empleen para atender dicha problemática (Veenstra et al., 2014; Blain-Arcaro et al., 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003). Por ejemplo, algunos estudios han encontrado que los docentes suelen intervenir en situaciones de bullying solo si las perciben como graves, es decir, potencialmente peligrosas para los estudiantes (Bilz et al., 2016; Yoon, 2004).

También se ha detectado que otras variables cognitivas por parte de los maestros pueden influir en su predisposición a intervenir en estos escenarios, tales como la empatía que pueden sentir por las víctimas, sus niveles de autoeficacia como autoridad, etc. (Yoon, 2004; Blain-Arcaro et al., 2012; Fischer & Bilz, 2019). Inclusive, existe evidencia empírica que sugiere que los docentes suelen intervenir significativamente más en casos de bullying donde se presenta una agresión física que en los casos en los que solo hay agresiones verbales, pues los perciben como más graves o solo consideran los primeros como casos de bullying (Bauman & Del Rio, 2006; Craig et al., 2011).

Es por ello que este fenómeno ha sido explorado durante los últimos años desde perspectivas educativas, filosóficas, sociológicas, entre otras (Maunder & Crafter, 2018). Desde la psicología, se ha investigado sobre este tema a través del estudio de las creencias de los docentes. Sin embargo, no se ha ahondado profundamente acerca de las teorías subjetivas (TS) de los maestros, un constructo psicológico que puede resultar considerablemente útil para

conocer y comprender sus construcciones cognitivas más profundas (Catalán, 2011; Porlán, Rivero, & Martín, 1998).

En ese sentido, las TS son un tipo de creencia que orienta el pensamiento y la conducta de las personas, incluyendo su práctica profesional, pues estas tienden a ser elaboradas, específicamente, acerca del campo ocupacional de los sujetos (Castro & Cárcamo, 2012; Flick, 2004; Catalán, 2010). Esto también ocurre en el caso de los docentes, por lo que conocer sus TS podría resultar útil para comprender por qué abordan ciertos temas de la manera como lo hacen, tales como el manejo del bullying en la escuela (Kerman, 2016; Retuert & Castro, 2017).

Para definir adecuadamente este concepto, primero es importante considerar que el ser humano se encuentra constantemente realizando construcciones explicativas acerca de sus experiencias en el mundo, con el fin de comprenderlas, ordenarlas y darles sentido, para luego orientar su conducta en función de ello (Castro-Carrasco, et al., 2012; Kelly, 1955). En el marco de estas construcciones personales, se encuentran las teorías subjetivas, las cuales pueden ser entendidas como un tipo de creencia particular que se caracterizan por tener una estructura argumentativa hipotética, parcial o totalmente explícita, que permiten justificar o explicar eventos a posteriori sobre el yo y sobre el mundo; y que luego ejercen una influencia en la conducta del sujeto (Catalán, 2016; Flick, 1992; Gurtler, 2001).

En ese sentido, las TS podrían considerarse “hipótesis” que las personas elaboran a partir de sus experiencias cotidianas, de modo que no poseen una base científica y, por ende, no son generalizables (Catalán, 2010). Aun así, el carácter explicativo de las mismas le permite al sujeto “predecir”, en cierta medida, nuevas conductas o sucesos, lo cual, a su vez, implica que orientan el accionar del mismo (Catalán, 2010; Krause, 2005). Estas características de las TS constituyen su función simplificadora de la realidad, ya que la sintetizan en categorías y conceptos que le brindan al sujeto un sentido para poder actuar sobre ella (Catalán, 2010).

Por otra parte, resulta pertinente destacar que las TS, siendo parte del modelo representacional que cada persona tiene acerca del mundo, y considerando la influencia que pueden ejercer factores como la cultura, suelen ser construcciones distintivas de cada individuo (Kincheloe, 2001; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Sin embargo, esto no significa que varias personas no puedan compartir las mismas TS o coincidir en algunos aspectos (Catalán, 2016). Asimismo, estas pueden ser reproducidas, lo que significa que pueden provenir de otras personas o del medio sociocultural (Catalán, 2016).

Además, las TS pueden experimentar variaciones a lo largo de la vida de cada persona, pues son significativamente influenciadas por las experiencias, valores y creencias de cada una

(Castro-Carrasco, et al., 2012; Castro, 2008; Krause, 2005; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Sin embargo, tienden a ser resistentes al cambio, lo cual puede promover sesgos cognitivos en el sujeto; es decir, que este perciba únicamente lo que confirme sus TS (Castro-Carrasco, et al., 2012).

En cuanto al reconocimiento de las TS, estas suelen manifestarse en enunciados proposicionales (“Si/Cuando..., entonces...”), pues poseen una estructura hipotética argumentativa (Catalán, 2010). Si faltara algún elemento en dicha expresión, el restante podría estar implícito, por lo cual sería necesario analizar la parte explícita, entre otros elementos, para completar el enunciado (Catalán, 2010). Dicha inferencia cobra gran importancia de ser realizada cuando es necesario, pues permite encontrar la hipótesis elaborada por el sujeto, lo cual es fundamental para la identificación y análisis de las TS (Catalán, 2010).

En relación a las clasificaciones de las TS, se pueden establecer dos categorías principales según el tipo de contenido que estas presentan. Por un lado, pueden ser de contenido explícito, cuando el sujeto es capaz de expresarlas verbalmente y pueden ser verificables en su acción, aunque este último elemento no es necesario en todos los casos (Catalán, 2010). También pueden ser de contenido implícito, ya sea explicitables, cuando son comunicables por el sujeto o inferidas de su discurso; o no explicitables, cuando los contenidos son inaccesibles para la misma persona, pero pueden ser inferidas y/u observables a partir de su conducta (Catalán, 2010).

Por otra parte, es importante mencionar que las TS poseen dos tipos de estructura: la superficial, compuesta por el sentido literal de lo manifestado por el sujeto; y la profunda o latente, conformada por el significado abstracto que subyace la primera (Catalán, 2010). En ese sentido, comprender la estructura profunda puede resultar más complejo al no poseer corporeidad alguna (Catalán, 2010). Adicionalmente, en este tipo de estructura, puede existir una carga afectiva; es decir, un significado emocional, el cual puede ser abordado desde tres perspectivas de análisis: la del objeto, la de su relación con otras TS, y la del sujeto o colectivo que las elaboran (Catalán, 2010).

La primera está vinculada a la valencia que el sujeto le otorga al objeto de la TS (positiva o negativa), por lo que determina la cercanía emocional que la persona tendrá con los elementos implicados en la misma (Catalán, 2010). En relación con otras TS, el sujeto puede percibir que algunas son mejores que otras, las cuales podrían ser consideradas como teorías subjetivas supra ordenadas, pues dominan o subordinan a otras dependientes (Catalán, 2010). Finalmente, en relación con el sujeto, se puede evidenciar el grado de compromiso emocional

y convicción argumentativa de la persona con los contenidos de la misma (Catalán, 2010). Además, se pueden establecer distintas combinaciones entre los tres criterios de análisis (Catalán, 2010). Por ejemplo, poseer una opinión muy negativa acerca de la violencia escolar, pero no demostrarlo tanto a nivel conductual-como implementar medidas preventivas-por el bajo grado de compromiso emocional con dicha TS.

Teniendo en cuenta los elementos fundamentales para considerar a las TS como tales-como el carácter argumentativo que deben poseer-resulta relevante conocer los tres niveles logrados por las construcciones identificadas como TS para determinar si ameritan tal denominación. El primer nivel es el pre teórico, en el cual se formulan hipótesis incompletas; es decir, proposiciones parciales que pueden ser completadas a partir de una inferencia (Catalán, 2010). En este nivel, evidentemente es más complicado acceder al contenido de la TS, pues quien la formula no es consciente de la misma, por lo que es más probable conocer solo una parte de ella (Catalán, 2010).

El siguiente nivel es el teórico restringido, en el que se construyen teorías que se aproximan a la estructura hipotética de una TS como tal (Catalán, 2010). En ese sentido, se podrían considerar como TS los enunciados que aparentan formalmente una implicación, en un sentido restringido del concepto (Catalán, 2010). Finalmente, se encuentra el nivel teórico, compuesto por contenidos organizados en redes o sistemas de hipótesis que se relacionan en torno a un tema específico (Catalán, 2010). Tanto para el sujeto como para el investigador, este tipo de TS pueden ser de mayor generalidad y de menor accesibilidad (Catalán, 2010). De esta manera, se podrían considerar únicamente a las TS del nivel teórico como tales. No obstante, los dos primeros niveles también podrían incluirse, pues aportan al cumplimiento de propósitos descriptivos, interpretativos y de intervención (Catalán, 2010).

Adicionalmente, y tomando en cuenta la orientación explicativa que cumplen las TS, se pueden establecer dos tipos de estas construcciones: las regresivas y progresivas (Catalán, 2010). Las primeras sirven para justificar eventos a posteriori; es decir, eventos que ya ocurrieron. De esta manera, suelen servir como justificaciones y tienen una baja o nula capacidad predictiva (Catalán, 2010). Las progresivas poseen una elevada capacidad predictiva, y su elaboración tiende a ser una manifestación de proactividad (Catalán, 2010). Es importante recalcar que ambos tipos no son necesariamente incompatibles, pues también existen las TS regresivo-progresivas. Estas permiten justificar eventos ya ocurridos y, a la vez, realizar una predicción en función de dicho evento; dependiendo del contexto de su aplicabilidad (Catalán, 2010).

Como las TS no solo permiten comprender el mundo, sino también poder actuar en él (Castro-Carrasco, et al., 2012), en el caso de los profesionales, las TS ejercen un influyente rol orientador en la manera como comprenden, planifican y actúan en su quehacer laboral (Castro & Cárcamo, 2012; Flick, 2004). Inclusive, como se mencionó previamente, ellos tienden a elaborar TS sobre su propio campo ocupacional, lo cual incrementa la importancia de conocerlas en las distintas disciplinas (Catalán, 2010). En ese sentido, la práctica pedagógica de los docentes también está influenciada por este tipo de construcciones (Clark & Peterson, 1990; Gómez, 2008; Jiménez, 2005). Esto involucra la manera en la que un docente maneja temas como el clima del aula y la convivencia escolar, lo cual engloba la problemática del bullying (Kerman, 2016; Retuert & Castro, 2017).

En ese sentido, el estudio sobre las TS que los docentes poseen cobra gran relevancia, pues permite conocer, desde sus construcciones más implícitas hasta sus razonamientos más explícitos, por qué actúan como actúan (Retuert & Castro, 2017). De esta manera, el conocer este tipo de información puede resultar muy valioso para futuras intervenciones; en este caso, las que busquen abordar el tema del bullying desde el rol docente. Asimismo, mediante el lenguaje, evidenciar las TS de las personas implica un proceso reflexivo muy profundo, por lo que los sujetos que logran hacerlas explícitas cuentan con mayores condiciones de generar cambios cognitivos que influyan en su accionar diario (Catalán, 2010). En este contexto, la reflexión de los docentes sobre sus propias TS, a partir del poder verbalizarlas, ayudaría a promover una mejor práctica pedagógica por parte de los mismos.

A pesar de la relevancia del estudio de las TS en el campo de la cognición docente, estas no han sido investigadas ampliamente en cuanto al tema de la convivencia escolar y, por lo tanto, respecto al bullying. Sin embargo, existen ciertos antecedentes académicos que han encontrado información relevante sobre las creencias de profesores en relación a este tema.

Retuert y Castro (2017) llevaron a cabo un estudio con un grupo de docentes chilenos que tuvo como objetivo conocer sus teorías subjetivas respecto a la construcción de la convivencia escolar. Los participantes evidenciaron considerar a las carencias de afecto en el hogar como un factor influyente, de manera negativa, en el modo que un estudiante se relaciona con sus pares, atribuyéndole mayor responsabilidad al ámbito familiar en lo que respecta a la disminución del maltrato entre pares.

También encontraron que los docentes creían que a más ocupados estén los alumnos en el aula, menos conflictos habrían entre ellos. En consecuencia, los profesores implementaban más actividades en sus clases como medida preventiva de situaciones conflictivas. Además, se

halló una atribución por parte de los docentes respecto a su estado anímico, considerándolo como un factor determinante del clima del aula. Por último, los maestros consideraban el cumplimiento de normas como un elemento fundamental para la convivencia escolar, evidenciando una concepción implícita de la obediencia como la reproducción pasiva de reglas ya establecidas (Retuert & Castro, 2017).

Asimismo, un estudio realizado por Kerman (2016) sobre las creencias de un grupo de docentes de la ciudad de Buenos Aires en relación al bullying encontró que algunos maestros consideraban que las medidas punitivas eran las más efectivas para trabajar esta problemática. Adicionalmente, se evidenció que los docentes no creían que un cambio en la escuela ayudaría a reducir la cantidad de abusos entre estudiantes. Esto puede deberse al hecho que suelen encontrar en factores externos, como la familia, las principales causas de violencia escolar, volviendo el problema imposible de manejar desde la escuela (Cuadra, 2009; López, Carrasco, Morales, Ayala, López & Karmy, 2011; Loza & Frisancho, 2010; Volante & Müller, 2006).

Otra investigación, realizada en México y con el mismo objetivo, encontró que los profesores consideraban que las diferencias más notorias entre los estudiantes, como el nivel socioeconómico, podría ser una causa que facilite la manifestación del bullying (Valdés et al., 2013). También se concluyó que los docentes poseían la creencia que las estrategias de afrontamiento que debían implementar respecto a este tema debían ser meramente de carácter informativo y sensibilizador. En ese sentido, demostraron una inclinación por informar a los estudiantes y maestros sobre las consecuencias del bullying, pero sin proponer medidas más holísticas e integrales que involucre a la escuela (Valdés et al., 2013).

Adicionalmente, otras investigaciones han encontrado que el pensamiento de los docentes respecto al acoso escolar puede involucrar creencias tales como considerar el bullying como algo natural del comportamiento cotidiano de los estudiantes, siendo este parte de su proceso de socialización y que, por ende, deben afrontarlo solos para que así estén preparados para lidiar con las situaciones adversas de la vida (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Del mismo modo, se ha detectado que las cogniciones de los profesores influyen a tal punto que si una víctima de bullying no encaja con el esquema mental que tienen sobre esta, son capaces de ignorar su caso y subestimarlos como algo menor (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

A partir de estos estudios y todo lo discutido hasta este punto, la presente investigación pretende conocer las teorías subjetivas de un grupo de docentes de una institución educativa pública de educación básica regular de Lima sobre el bullying y su rol en él.



Método

La presente investigación se enmarca en el paradigma constructivista. Este sostiene que “el propósito de la investigación es entender y reconstruir las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) sostiene inicialmente, con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones, al ir mejorando la información y la sofisticación” (Guba & Lincoln, 2000). En ese sentido, debido a que los participantes pueden tomar mayor consciencia del contenido y significado de sus construcciones durante el desarrollo de la investigación, las formulaciones pueden mejorar y sofisticarse conforme la misma se lleva a cabo. Por lo tanto, el investigador cumple un rol de facilitador que aporta en la construcción de la información a partir de la interacción con los participantes (Guba & Lincoln, 2000)

Adicionalmente, para esta investigación, este paradigma parte desde una ontología relativista, la cual comprende la realidad como construcciones individuales derivadas a partir de la experiencia social con el mundo (Flores, 2004). Por ende, se considera una epistemología transaccional/subjetivista, esto quiere decir que el investigador y el sujeto de estudio están vinculados interactivamente, de modo que los hallazgos son obras creadas a lo largo de la investigación (Ramos, 2015). Asimismo, se utiliza una metodología hermenéutica, lo que significa que los resultados se construyen a partir de la interacción verbal entre el sujeto y el investigador (Guba & Lincoln, 2000).

En base a los elementos previamente descritos respecto al paradigma constructivista, el diseño metodológico de la presente investigación corresponde a un estudio de caso, el cual fue realizado desde una metodología cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2009; Guba & Lincoln, 2000) y analizado según la propuesta de la teoría fundamentada; específicamente, por la de Catalán para el estudio de las teorías subjetivas (Catalán, 2010).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 6 docentes, 1 hombre y 5 mujeres, de una institución educativa pública de educación básica regular de Lima (Ver Tabla 1). El criterio de selección fue por conveniencia; es decir, según la cercanía que los participantes tenían con el investigador (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Por otro lado, la estrategia utilizada para incorporar los participantes a la muestra fue por invitación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Tabla 1.

Datos de los participantes

Participante	Sexo	Grado	Dedicación	Curso de enseñanza	Años de experiencia como docente
E1	Mujer	Secundaria	Tiempo completo	Comunicación integral	24
E2	Hombre	Primaria y Secundaria	Tiempo completo	Educación física	18
E3	Mujer	Primaria	Tiempo completo	Comunicación integral	20
E4	Mujer	Primaria	Tiempo completo	Ciencias naturales	28
E5	Mujer	Secundaria	Tiempo completo	Matemáticas	21
E6	Mujer	Primaria y Secundaria	Tiempo completo	Historia	19

Adicionalmente, es importante mencionar que, en el proceso de selección de los participantes, así como en el desarrollo de toda la investigación, se tomaron las consideraciones éticas correspondientes; específicamente, las indicadas en el reglamento del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la PUCP. Por ende, se solicitó el consentimiento informado a cada participante, a través de un protocolo, en el cual se explicaban los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de información, la confidencialidad garantizada de la información manejada, el derecho para retirarse del estudio en cualquier momento del mismo, sin que ello genere repercusión alguna, así como la posibilidad de tener acceso a los resultados globales de la investigación.

Técnicas de recolección de información

En función de los objetivos de la presente investigación, se utilizó la técnica de entrevista; específicamente, la entrevista en profundidad orientada a proconstruir teorías subjetivas propuesta por Catalán (2010). Esta técnica se enmarca en un contexto de reflexión, pues lo que se busca es conocer lo que subyace bajo la superficie del discurso explícito del

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

sujeto, de modo que prevalece la reflexión y el cuestionamiento en todo momento de la entrevista (Catalán, 2010). De esta manera, los participantes respondieron espontáneamente a un total de cinco preguntas abiertas, las cuales estuvieron seguidas de repreguntas que el investigador realizó con el fin de hacer más explícitas las teorías subjetivas de los sujetos.

Las preguntas realizadas fueron las siguientes: ¿cómo decidió ser docente?; ¿qué es, para usted, ser docente?; para usted, y desde su experiencia como docente, ¿cómo definiría el bullying?; en su experiencia como docente, ¿alguna vez ha atendido un caso de bullying?, ¿cómo lo manejó?, ¿por qué lo hizo así?; y ¿cuál considera usted que es su rol como docente en situaciones de bullying?, ¿por qué lo considera así? (Ver Apéndice A). En todas las preguntas, se les pidió a los participantes que sustenten sus respuestas, y se formularon repreguntas a partir de estas. Por ejemplo, se les consultó por los aspectos no contemplados en sus respuestas. En ese sentido, si un docente alegaba que el bullying podía manifestarse únicamente mediante agresiones físicas, se le preguntaba acerca de qué consideraba que era entonces una agresión verbal, o por qué esta no podría ser considerada una manifestación de bullying. Otro tipo de repregunta consistía en contrastar las respuestas de los participantes con evidencia empírica. Por ejemplo, se citó investigaciones que demuestran los efectos nocivos de las medidas punitivas para abordar situaciones de bullying cuando los maestros manifestaban que esa era la adecuada aproximación.

De esta manera, las preguntas elaboradas estuvieron orientadas según las siguientes áreas: aspectos personales vinculados a la vocación docente, conceptualización de la docencia, conceptualización del bullying, experiencia atendiendo casos de bullying, y construcción subjetiva sobre el rol docente en situaciones de bullying. En cuanto a las estrategias de indagación, se utilizó los recursos propuestos por Woods (1989) al momento de llevar a cabo las entrevistas. Estos consistieron en formular preguntas orientadas a la búsqueda de opiniones, pedir aclaraciones y explicaciones, buscar realizar comparaciones para una mejor comprensión, indagar acerca de la lógica de un argumento, solicitar información adicional, corroborar respuestas utilizando el parafraseo de preguntas anteriores, resumir respuestas, formular preguntas a modo de hipótesis, etc.

Procedimiento

Validación del instrumento

En primer lugar, se procedió a validar la guía de entrevista según el criterio de tres jueces. A cada uno, se le entregó una matriz en la cual indicaron si consideraban que las preguntas eran las adecuadas y qué aspectos hubiesen cambiado de las mismas. A partir de sus observaciones, se procedió a precisar con mayor claridad los enunciados de algunas preguntas, de modo que estas estuviesen orientadas a promover que los participantes se expresen en sus respuestas y reflexiones.

Fase piloto

Una vez que la guía de entrevista fue aprobada, se pasó a aplicar un piloto con un docente voluntario. Cabe mencionar que se tomaron las mismas consideraciones éticas para esta fase de la investigación. Luego, se pasó a realizar los ajustes pertinentes a la guía de entrevista.

Fase de contacto

Los participantes fueron contactados según la cercanía que tenían con el investigador, a partir de un contacto en común con la institución educativa. Primero, se les preguntó si estaban interesados en participar del estudio. Si aceptaban la invitación, se procedía a acordar una reunión con cada uno para realizar las entrevistas.

Fase de entrevistas

En cada una de las entrevistas, se solicitó, a través de un protocolo, el consentimiento informado del docente (Ver Apéndice B) y se tomaron todas las consideraciones éticas correspondientes. Las entrevistas fueron realizadas en la sala de reuniones de la escuela, y cada una tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Asimismo, en cada entrevista, se indagó sobre los aspectos de la vida de los participantes que estos consideraron que fueron relevantes para su decisión vocacional, así como sobre sus experiencias y consideraciones acerca del bullying. Adicionalmente, con el fin de evidenciar y reflexionar sobre las TS de los profesores, se realizaron repreguntas sobre la información que brindaba el participante en sus respuestas. Una vez que las entrevistas fueron realizadas, se procedió a transcribirlas para luego analizarlas.

Análisis de la información

Respecto al análisis de la información obtenida en las entrevistas, se realizó una codificación de los datos bajo el diseño de la investigación cualitativa de la teoría

fundamentada, la cual está compuesta por tres fases: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. En la primera, se analizaron los datos en partes descompuestas, con el fin de establecer categorías y subcategorías, así como identificar información que fuera conceptualmente similar. En la codificación axial, se construyeron las categorías reagrupando los datos inicialmente fragmentados, y se buscó relacionarlas entre sí. Finalmente, en la codificación selectiva, se elaboró el modelo de la teoría construida, organizado en función de una categoría central y donde se evidenciaron las relaciones entre sus elementos (Strauss & Corbin, 2002).

Adicionalmente, siguiendo con la propuesta de Catalán (2010), en la etapa de la codificación abierta, se asignó la categoría de TS cuando correspondía. En ese sentido, esta fue la única categoría no emergente (previa) en la categorización de los datos. Asimismo, cada TS identificada fue analizada según su estatus teórico, y su tipo de contenido (Catalán, 2010). Luego de esto, se agruparon los enunciados teóricos encontrados en teorías subjetivas generales según su significado, con el fin de reducir el conjunto de fragmentos identificados como TS para rescatar la funcionalidad semántica de las mismas (Catalán, 2010).

Finalmente, es pertinente resaltar que, para la presente investigación, se consideraron los criterios de rigor científico de transparencia, credibilidad, transferibilidad, y reflexividad. En cuanto al primero, se ha puesto a disposición todas las herramientas utilizadas en el estudio para futuras investigaciones. Respecto al segundo, se buscó que toda la investigación, desde la metodología hasta los resultados, pueda ser replicable en otro contexto. En relación al criterio de transferibilidad, se esperaba que los resultados pudiesen ser encontrados en poblaciones semejantes a las del presente estudio. Por último, en cuanto al criterio de reflexividad, se pretendió controlar la subjetividad del investigador en todo momento, separando creencias, deseos, entre otros aspectos que puedan sesgar la investigación y no permitan un análisis objetivo de los datos (Meyrick, 2006; González, 2002).



Resultados y Discusión

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir de las distintas codificaciones realizadas (Ver Apéndices C y D). Estos serán analizados, en una primera parte, a la luz de las características de las TS encontradas. Seguidamente, se pasará a discutir dichos resultados a partir de la evidencia teórica y empírica.

Mediante la categorización de las TS encontradas según el sentido de su información, se obtuvo un total de dos categorías principales: aspectos teóricos sobre el bullying y los roles de los actores de la institución educativa. La primera categoría está conformada por las siguientes subcategorías: TS sobre el concepto de bullying, TS sobre los participantes en una dinámica de bullying y TS sobre cómo prevenir el bullying. La segunda categoría la conforma la subcategoría de TS sobre el rol de la institución en casos de bullying, TS sobre el rol del psicólogo en casos de bullying, y TS sobre el rol docente en situaciones de bullying. De esta manera, se estableció un total de 6 apartados agrupados en dos categorías principales.

Es importante resaltar que todas las subcategorías han sido conformadas por TS elaboradas por diferentes participantes, de modo que estas han compartido cierto sentido pero con fundamentos y estructuras diferentes. Del mismo modo, algunas TS han sido construidas a partir de las respuestas de dos o más profesores.

Aspectos teóricos sobre el bullying

En esta sección, se presentarán las TS de los docentes referentes a los aspectos teóricos sobre el bullying. Entre ellos, se encuentra la conceptualización de dicho fenómeno, las características de los participantes que suelen estar involucrados, y las maneras más efectivas de prevenir esta problemática.

Teorías subjetivas sobre el concepto de bullying

En esta primera subárea, se presentarán y analizarán las TS de los docentes respecto al concepto del bullying, las cuales fueron las siguientes: si se da un conflicto entre estudiantes por envidia de algo que el otro posee, entonces se trata de un caso de bullying (E1); si se da un maltrato de un grupo hacia una sola persona, entonces es una situación de bullying (E2); cuando hay un caso de bullying, hay que entenderlo como una cuestión de manejo de emociones (E2 & E3); si se identifica un caso de bullying, se debe entender como algo natural de la edad de

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

los estudiantes (E5); y si se observan situaciones agresivas reiteradas, entonces podría estar ocurriendo un caso de bullying (E4).

En cuanto a la primera TS sobre el concepto del bullying, se pudo identificar a partir de la siguiente respuesta:

“(…) yo lo definiría como una especie de acoso que realizan los estudiantes los unos a los otros, porque ven en otros lo que no tienen ellos; y en algunos casos, les molesta, les da envidia, de tal manera que no se sienten iguales y los maltratan”. (E1, mujer, docente de secundaria)

En esta cita, resulta difícil evidenciar un enunciado hipotético o condicional. Es por ello que la presente TS alcanza un nivel preteórico, pues su estructura solo puede ser inferida a partir del discurso de la docente. Asimismo, su contenido es de tipo implícito explicitable, pues la profesora no está consciente de la teoría, pero sí puede comunicar su contenido, al definir explícitamente lo que considera que es el bullying. Además, la presente teoría puede ser evidenciada e inferida desde el accionar de la docente al momento que busca prevenir el bullying. Esta concordancia se verá más adelante en el apartado respecto a las TS sobre cómo prevenir el bullying.

La segunda TS sostiene que si se da un maltrato de un grupo hacia una sola persona, entonces se trata de una situación de bullying:

“Creo que si vemos que un grupo maltrata a un solo compañero, entonces se trata de un caso de bullying, porque una sola persona no puede defenderse contra varios. Entonces, como la persona está indefensa, se vuelve una víctima, y por eso creo que ese acoso calificaría como bullying, porque hay una víctima”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

La presente TS puede ser considerada de nivel teórico, pues está basada en una red o sistemas de hipótesis: si un grupo acosa a una persona, esta no podría defenderse; si no puede defenderse, se vuelve una víctima; si hay una víctima, entonces está ocurriendo un caso de bullying. Como se puede apreciar, la teoría está fundamentada a un nivel muy profundo, pues se apoya en otras TS que se pueden inferir de la respuesta del docente, y están organizadas consistentemente en relación con un tema específico. Asimismo, el contenido de la presente teoría puede considerarse de tipo explícito, ya que puede ser verbalizado por el profesor.

La siguiente TS propone que cuando se presenta un caso de bullying, se trata de una cuestión de manejo de emociones:

“En base a mi experiencia, cuando hay un caso de bullying, se trata principalmente de una cuestión de manejo de emociones. Se juntan todos los que no saben controlar sus impulsos, y maltratan al más débil...”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

“Si ocurre una situación de bullying, entonces hay un problema de control de emociones. Porque todo gira en torno a eso, como los papás no suelen trabajar eso en casa, termina teniendo consecuencias en el colegio”. (E3, mujer, docente de primaria)

Esta TS presenta un contenido de tipo explícito, pues en ambas respuestas se puede apreciar la teoría concretamente verbalizada. Sin embargo, a pesar que ambos docentes coinciden en este punto, la teoría solo alcanza un nivel teórico restringido, pues en ninguna de las dos citas se puede observar una fundamentación profunda y detallada de la misma. En ese sentido, el docente E2 justifica la teoría alegando que todos los estudiantes que no saben cómo manejar sus impulsos se unen para maltratar al más débil, pero no llega a explicar por qué ocurre esto. En el caso de la docente E3, sí logra argumentar de manera un poco más elaborada el origen del problema del manejo de emociones, atribuyéndolo a la falta del trabajo de los padres respecto al tema.

La siguiente TS consiste en que, si se identifica un caso de bullying, se debe entender como algo natural de la edad de los estudiantes. Esta ha sido identificada a partir de la viñeta a continuación:

“El bullying existe en todos los colegios, y creo que en realidad ha existido desde siempre, solo que no le habíamos puesto nombre. Y bueno, creo que es normal, ¿no? Es algo que inevitablemente se va a dar entre los chicos. Si vemos que se está dando un bullying hacia un compañero, yo creo hay que entenderlo como algo natural de la edad, como parte de su desarrollo, y eso nos permite, o por lo menos a mí, manejarlo con más calma y no como algo urgente o de lo que hay que alarmarse”. (E5, mujer, docente de secundaria)

Como se puede apreciar, la docente E5 concibe el bullying como algo natural de la edad de los estudiantes, algo que, incluso, podría formar parte de su desarrollo humano; por ello, lo denomina como algo “inevitable”. Esto, como se puede apreciar en la cita, orienta la práctica pedagógica de la profesora, pues, si observa una situación de bullying, no la atenderá con la urgencia que ello amerita. Esto puede tener diversas implicancias que serán discutidas más adelante.

Así, la presente TS puede ser considerada de nivel teórico restringido, puesto que se evidencia una estructura hipotética clara pero no una sustentación en cuanto al porqué considerar el bullying como parte natural de la edad de los estudiantes. No obstante, sí es importante recalcar que la docente E5 basa esta teoría en el hecho que el bullying existe en muchos colegios y que siempre ha existido. Adicionalmente, puede considerarse el contenido de la misma de tipo explícito, pues la profesora está consciente del contenido y puede manifestarlo detalladamente.

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

La última teoría de este primer apartado propone que si se observan situaciones agresivas reiteradas, entonces podría estar ocurriendo un caso de bullying:

“Según las capacitaciones que he recibido y por lo que he podido investigar, el bullying consiste en agresiones reiteradas de un estudiante hacia otro más débil. Así que, si por ejemplo veo que están molestando a un compañero constantemente, todos los días, me voy a dar cuenta fácilmente que está ocurriendo un bullying entre ellos”. (E4, mujer, docente de primaria)

Esta teoría califica como una de nivel teórico, pues no solo presenta una base condicional entre la frecuencia de una agresión, y la definición de bullying; también fundamenta esta hipótesis en otras, basadas en información científica. Es por ello que esta TS coincide con lo que señala la literatura psicológica al respecto, lo cual será discutido en la segunda parte de este capítulo. Asimismo, el contenido de la TS puede considerarse de tipo explícito, puesto la docente puede verbalizarla, así como su sustentación.

Teorías subjetivas sobre los participantes en una dinámica de bullying

Las TS de este segundo apartado ahondan en los participantes en una dinámica de bullying. Estas han sido divididas en dos grupos: TS sobre las víctimas y TS sobre los abusadores. Ambas partes poseen sus propias subcategorías, de modo que este apartado abarcará varios aspectos del tema.

En primer lugar, se analizarán dos TS que no fueron clasificadas en ninguno de los dos grupos, pues profundizan en el tema de los participantes de manera general. Estas fueron las siguientes: si se presenta una situación de bullying, entonces debe haber un líder que está orquestando el abuso (E2); y para que haya un abusador, tiene que haber un abusado (E6).

La primera teoría fue recogida de la siguiente intervención:

“Como en todo conflicto social, siempre hay un líder, alguien que comanda al resto a hacer algo que suele ser malo. Y en el bullying pasa lo mismo; por eso, si existe una situación de bullying en una escuela, definitivamente debe haber un líder que está guiando a los demás para que abusen del compañero que es la víctima”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

La presente TS coincide con lo señalado por el mismo docente en el apartado anterior respecto al concepto del bullying, pues él mismo indicó que este problema se da únicamente cuando un grupo de estudiantes abusa de uno solo. Por ende, es coherente que esta otra teoría conciba a los participantes de una dinámica de bullying como líder, seguidores, y víctimas. De esta manera, la TS complementa la anterior, al explicar que en ese abuso grupal, existe un líder que lo orquesta y lo dirige, mientras que el resto solo lo sigue.

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

Adicionalmente, se puede considerar a la presente teoría de nivel teórico restringido, pues evidencia una implicancia entre el hecho de una situación de bullying y la existencia de un líder. Además, posee una sustentación básica en lo que refiere a lo que ocurre en todos los conflictos sociales y sus implicados. Asimismo, el contenido de la TS puede considerarse de carácter explícito, por la facilidad del docente para poder verbalizarlo, así como la estructura de la teoría.

La segunda TS propone que existe una relación complementaria en la existencia de un abusador y una víctima:

“Yo creo que ambos, abusador como víctima, existen por la existencia de otro. Me explico, un abusador busca una víctima por X razones; por ejemplo, para desquitar su rabia; y el abusador, también busca ser abusado, ya sea para sentir que existe, al no tener muchos amigos en el colegio, o porque simplemente le gusta provocar a la gente. Entonces, al final, no hay uno sin otro, para que uno exista, necesita del otro, se complementan”. (E6, mujer, docente de primaria y secundaria)

Esta respuesta, por parte de la docente E6, evidencia una TS de nivel preteórico, pues la estructura hipotética/condicional puede inferirse a partir del discurso explícito, pero no está enunciada como tal. Esto, sumado a que el contenido de la teoría puede ser comunicable por la profesora, califica a la misma de tipo implícito explicitable.

Cabe señalar que esta teoría se basa en diversas creencias tales como las motivaciones que tienen los abusadores para abusar y las de las víctimas para ser abusados. Como se podrá apreciar en los siguientes apartados, las teorías que conciben a los participantes con este tipo de actitudes ejercen un rol significativo en el accionar de los docentes en relación a este tema.

Teorías subjetivas sobre las víctimas

Las TS referentes a las víctimas de bullying han sido clasificadas en tres subcategorías: la primera, consiste en las TS sobre las consecuencias que pueden sufrir las víctimas si no reportan el abuso; la segunda, está conformada por las TS respecto a las características psicológicas de las víctimas; y la tercera, agrupa las TS en relación a las cualidades que necesitan las víctimas para enfrentar a los abusadores.

En cuanto a la primera TS sobre las consecuencias que pueden sufrir las víctimas al no reportar los abusos, se encontró a partir de la siguiente viñeta:

“Si una víctima no comunica que está siendo abusada, entonces dará la impresión de que quiere ser abusada, porque, si de verdad quiere que el abuso pare, tiene que informarlo a una autoridad del colegio inmediatamente. Como te digo, si no lo hace, va a dar qué pensar, como que si quisiera ser abusado o como si le gustara, no sé si por

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

masoquismo o algo así (risas). Y eso después le puede jugar en contra, porque de ahí le van a preguntar por qué no dijo nada antes, y puede que no le crean”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

La presente TS sostiene que si un estudiante que está siendo víctima de bullying no comunica tal abuso, daría la impresión que quisiera recibirlo. En ese sentido, el docente E2 no alega que esta sería la verdadera razón por la que la víctima no reportaría la situación. Sin embargo, sí manifiesta una TS sobre la percepción que ello generaría en los demás y las futuras consecuencias que le podría traer a la víctima, como que no le crean un testimonio.

De esta manera, la TS en mención alcanza un nivel teórico restringido, porque presenta una relación de causalidad entre el no reportar un abuso por parte de una víctima y la impresión que esto daría. Además, evidencia una sustentación básica al momento de alegar que si un estudiante quiere dejar de ser abusado, debe informar la situación a una autoridad del colegio inmediatamente. Adicionalmente, el contenido de la teoría puede comprenderse como uno de tipo explícito, pues tanto la estructura como el fondo de la teoría pueden ser comunicados verbalmente por el docente.

La siguiente teoría de esta primera subcategoría fue interpretada a partir de la siguiente cita:

“(…) Como te comenté antes, las víctimas son quienes sufren de abusos reiterados por parte de compañeros que suelen ser más fuertes que ellos en algún sentido. Y bueno, entonces, si la víctima no reporta el caso, arrastrará ese problema durante toda su vida, porque nunca lo solucionará...será una víctima constante en el colegio, y en el futuro, quizás, donde trabaje”. (E4, mujer, docente de primaria)

Esta TS alcanza un nivel teórico restringido, puesto que posee una estructura hipotética evidente pero una fundamentación muy limitada para llegar al nivel teórico, ya que no termina de explicar detalladamente por qué la víctima continuaría siendo abusada durante toda su vida. Asimismo, aparenta un contenido explícito en la medida que la docente logra verbalizarlo, así como enunciar la teoría proposicionalmente. Cabe resaltar que, en el apartado anterior, la docente E4 fue quien elaboró la TS más alineada a lo que sugiere la literatura psicológica en lo que respecta al concepto del bullying. De esta manera, como se puede observar al inicio de la cita, para construir esta teoría, la profesora se basa en su TS sobre la condición de un abuso reiterado para la existencia de una situación de bullying. Esto permite evidenciar varios aspectos sobre la naturaleza de las TS, los cuales serán discutidos más adelante.

Por otro lado, respecto a la segunda subcategoría de las TS sobre las víctimas, se encontraron dos teorías referentes a sus características psicológicas. La primera fue recogida del siguiente relato:

“(…) Ahora, este tipo de problemas suele mantenerse en el tiempo, suele ser constante...así que también habría que preguntarle a la víctima si está haciendo algo que promueva que lo molesten. Incluso me atrevería a pensar que si una víctima quiere ser abusada, es porque tiene alguna psicopatía o algo así, porque ya pues...desear que abusen de ti, eso solo lo tiene una persona que tiene un problema mental, algo así como los chicos que se cortan a propósito por ejemplo”. (E6, mujer, docente de primaria y secundaria)

A partir de este párrafo, se puede interpretar la siguiente TS: si la víctima de bullying quiere ser abusada, es porque tiene una psicopatía. En ese sentido, la presente teoría muestra un nivel teórico restringido, puesto que evidencia un enunciado proposicional explícito, así como una fundamentación básica cuando se refiere a otros casos en los cuales los estudiantes buscan experimentar dolor. Asimismo, estas explicaciones permiten considerar a la TS como una de contenido explícito.

Adicionalmente, resulta pertinente señalar que esta teoría coincide, parcialmente, con lo manifestado por la docente E4 respecto al concepto de bullying, pues en ambas TS se alude a este problema como un abuso reiterado. En ese sentido, esta concepción, como se puede observar al inicio de la cita, orienta, en cierta medida, la construcción de esta TS, sirviendo, incluso, como una teoría base: “si el abuso perdura en el tiempo, habría que preguntarle a la víctima si está haciendo algo para que la molesten”. Para la docente E6, el tema estaría vinculado a una condición psicopática de la víctima, lo cual explicaría por qué el abuso se mantiene.

En los próximos apartados, se podrá evidenciar cómo esta TS se relaciona con otras que poseen los docentes respecto a cómo abordar situaciones de bullying, cuál es el rol del psicólogo en cuanto a la problemática, etc.

La segunda TS sobre las características psicológicas de las víctimas se interpretó a partir de la siguiente intervención:

“(…) Como te había dicho, el grupo se pone de acuerdo para abusar del más débil, y, liderados por alguien, ejercen ese maltrato. Pero, como dije antes, el problema también está en la víctima. Por eso, si un estudiante es víctima de bullying, yo diría que probablemente esa persona es débil y cree que se merece ese maltrato, por baja autoestima o algo así”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

A partir de esta viñeta, se puede determinar que la TS consistiría del siguiente enunciado: si un estudiante es víctima de bullying, es porque es débil y porque cree que merece

ser maltratado (E2). De esta manera, se puede afirmar que la presente teoría alcanza un nivel teórico y posee un contenido explícito explicitable. En ese sentido, esta teoría se basa en una red de hipótesis, la cual incluye la TS del docente sobre el concepto del bullying, acoso grupal hacia el más débil; y su TS en cuanto a las percepciones que genera una víctima que no reporta un abuso, como si quisiera seguir siendo abusada. Adicionalmente, el profesor añade, en esta última intervención, un elemento a este sistema de enunciados organizados: la víctima cree que se merece ser abusada porque tiene una baja autoestima o algo similar. La relación entre estas hipótesis será desarrollada más adelante.

La tercera y última subcategoría está conformada por cuatro TS, las cuales serán analizadas a continuación. En cuanto a la primera, se pudo extraer de la siguiente intervención:

“(…) Entonces, yo pienso que...ahora, si no se atreve a enfrentarlos, es porque no tiene muchas herramientas, ¿no? Quizás tiene miedo, o algo así...entonces, en ese caso, sí tiene que asistir al tutor, inmediatamente al tutor: “me está pasando esto, por favor, ayúdeme...usted concilie la situación”. (E1, mujer, docente de secundaria)

La presente cita evidencia la siguiente TS: si una víctima no se atreve a enfrentar a los abusadores, es porque no tiene muchas herramientas personales (E1). En esta teoría, se puede apreciar una relación hipotética entre las “herramientas” que poseen los estudiantes, y el atreverse a enfrentar a los abusadores. Sin embargo, la justificación de por qué existe esta asociación condicional entre ambas variables carece de profundidad reflexiva. Por lo tanto, la presente TS alcanza un nivel teórico restringido; y, además, muestra un contenido de tipo explicitable, al poder ser verbalizado por la docente en su respuesta.

La segunda TS de esta subcategoría también hace referencia a ciertas falencias que tienen las víctimas, las cuales no les permiten enfrentar a los abusadores:

“Cuando yo veo que le están haciendo bullying a alguien aquí en el colegio, ya sé un poco quién es quién. Por ejemplo, en el caso del abusado, si no se puede defender del abusador, es porque es débil y porque no sabe pelear. Entonces, el abusador se aprovecha de eso para golpearlo todo el tiempo. Así es siempre pues, agarran a alguien de punto que saben que pueden fastidiar”. (E5, mujer, docente de secundaria)

Como se puede observar, la docente E5 propone que si una víctima no puede defenderse del abuso, es porque es débil y porque no sabe pelear. De esta manera, la misma profesora alega que ha construido esta hipótesis basándose en su experiencia. Esto denota una clara estructura condicional entre el hecho que la víctima no pueda defenderse y su habilidad para pelear o su fortaleza física. Por lo tanto, se puede considerar a la presente TS de nivel teórico restringido, ya que requiere de una fundamentación más elaborada para poder ser considerada de nivel

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

teórico. Asimismo, su contenido es de tipo explícito, pues es comunicable concretamente por la docente.

Adicionalmente, resulta pertinente señalar que esta TS podría estar vinculada a la que brindó la misma profesora en el apartado anterior, en relación al concepto de bullying: si se identifica un caso de bullying, se debe entender como algo natural de la edad (E5). En ese sentido, ambas teorías atribuyen la problemática del bullying a aspectos más básicos, como la capacidad de las víctimas para defenderse o la naturalidad del bullying como parte del desarrollo de los estudiantes. Este vínculo será discutido más adelante.

Por otro lado, se encontró una tercera TS que comparte cierto significado con la anteriormente descrita:

“(…) Luego de que todo se calmó, me puse a pensar en cómo se hubiera podido evitar todo. Y entre muchas cosas, creo que si el estudiante hubiese sabido pelear, hubieran abusado menos de él, porque lo hubiesen respetado más, hasta le podrían haber tenido más miedo, o algo así”. (E1, mujer, docente de secundaria)

Por un lado, se puede apreciar la TS a partir del siguiente enunciado: si las víctimas supieran pelear, serían menos abusadas (E1). Esta evidente estructura condicional, permite considerar a la presente teoría como una de nivel teórico, ya que se basa en otras hipótesis tales como el respeto que un estudiante puede obtener a partir del miedo que genera en el resto. Del mismo modo, el contenido puede considerarse de tipo explícito, ya que la docente no tiene dificultades en expresarlo de manera verbal.

Como se había señalado, esta TS se vincula con la anterior en el sentido que complementa la lógica secuencial de la misma: si la víctima no se defiende, es porque no sabe pelear; pero si supiera pelear, sería menos abusada, porque los demás le tendrían respeto y hasta miedo. De esta manera, se puede apreciar cómo el sentido de ambas teorías se llegan a complementar en cierta medida, aludiendo que el saber defenderse físicamente es un elemento fundamental para ser menos abusado. En ese sentido, resulta relevante cuestionar el por qué ambos docentes priorizan en sus respuestas la capacidad de la víctima de poder responder a los abusos físicamente. Más adelante, se podrá evidenciar cómo esta teoría se vincula con las demás respecto a cómo deben proceder los estudiantes en situaciones de bullying.

La última TS de esta subcategoría ahonda en la autoestima como una cualidad necesaria de las víctimas para que puedan enfrentar a los abusadores:

“(…) Como te dije, una víctima que quiere ser abusada, probablemente tenga una psicopatía. Pero hay estudiantes que no quieren ser abusados...y bueno, yo creo que si tienen una buena autoestima y son seguros de sí mismos, pueden confrontar al abusador

o abusadores sin ningún problema. Entonces, en realidad no son víctimas por mucho tiempo”. (E6, mujer, docente de primaria y secundaria)

En esta breve cita, se puede apreciar cómo la docente E6 se basa en su TS sobre la salud mental de las víctimas que quieren ser abusadas para elaborar esta nueva teoría respecto a los estudiantes que son víctimas de bullying pero que no quieren ser abusados. En ese sentido, la profesora alega que con una “buena” autoestima, las víctimas podrían enfrentar a los abusadores sin ningún problema. De esta manera, se puede determinar que la presente TS puede ser considerada de nivel teórico restringido, pues no posee una fundamentación profunda sobre por qué una “buena” autoestima les permitiría a las víctimas enfrentar a los abusadores. Del mismo modo, el contenido de esta teoría podría considerarse de tipo explícito.

Adicionalmente, la docente señala al final de la cita que, al enfrentarse a los abusadores, las víctimas ya no serían consideradas como tales por mucho tiempo. Esto denota ciertos aspectos en los cuales la profesora E6 basa su concepción sobre las víctimas, los cuales serán discutidos más adelante.

TS sobre los abusadores

En este segundo grupo del presente apartado, se analizarán las TS sobre los abusadores. Estas han sido divididas en tres subcategorías: TS sobre la personalidad de los abusadores, TS sobre el motivo de los abusos, y TS sobre el contexto familiar de los abusadores.

En relación con la primera subcategoría, se identificaron dos TS; la primera fue recogida de la siguiente intervención:

“(…) He tenido casos en los que le he llamado la atención al estudiante que está ejerciendo los abusos, y me topo con la sorpresa que no se inmuta en lo absoluto. Entonces, ya después me he dado cuenta que es porque tienen una alta autoestima. Así que uno les puede llamar la atención todo lo que quieras, pero no van a reaccionar ni se van a incomodar”. (E3, mujer, docente de primaria)

La TS interpretada a partir de esta respuesta puede ser enunciada de la siguiente manera: si se le llama la atención a un abusador, este no reaccionará porque tiene una alta autoestima (E3). En ese sentido, para llegar a dicha estructura, ha sido necesario realizar una inferencia a partir del discurso de la docente. Por lo tanto, la presente TS puede ser considerada de nivel preteórico, y su contenido de tipo implícito explicitable, ya que no puede ser verbalizado como una teoría, pero sí enunciado en lo que respecta a su sentido. Es importante cuestionar lo que

la profesora considera respecto a cómo se debe proceder con los abusadores si es que las llamadas de atención son poco efectivas con ellos; esto será discutido más adelante.

La segunda teoría de esta primera subcategoría sostiene que si una persona no es empática, no tendría remordimientos en maltratar a otra:

“Creo que la característica principal de quienes abusan es la falta de empatía. Entonces, si un estudiante no tiene empatía por el resto, perfectamente podría maltratar a sus compañeros sin remordimiento alguno. Es lo más lógico, si no se pone en el lugar de la víctima, si no piensa en cómo se va a sentir el otro con ese maltrato... ¿cómo se supone que sienta algún tipo de remordimiento cuando hace ese tipo de acciones? Para él, o para ella, le va a ser muy fácil ejercer un bullying hacia otro si no tiene ese peso en su consciencia”. (E4, mujer, docente de primaria)

La presente TS puede considerarse de nivel teórico, ya que se apoya en una serie de enunciados relacionados entre sí, partiendo desde la definición de la empatía hasta el cargo de consciencia que un abusador puede tener después de ejercer un abuso. La estructura condicional de la teoría sería la siguiente: si un estudiante no tiene empatía por el resto, no tendría remordimientos en maltratar a sus compañeros (E4). Como se puede apreciar en la viñeta, tanto la hipótesis como el sentido de la teoría han podido ser expresados por la docente. Por lo tanto, esta TS presenta un contenido de tipo explícito.

La tercera TS de esta subcategoría ahonda en que si un estudiante disfruta de maltratar de otro, es porque tiene una psicopatía (E2):

“Creo que ya se vuelve otra cosa cuando un chico sabe que le está haciendo daño a otro, y sabiendo eso, lo sigue haciendo, y hasta lo disfruta. En esos casos, me parece que esos alumnos podrían tener algún tipo de psicopatía, quizás por herencia familiar, porque tengo entendido que ese tipo de condiciones pueden transmitirse por generaciones”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

Esta TS podría considerarse de nivel preteórico, ya que no evidencia una estructura hipotética concreta. Asimismo, su contenido aparenta ser de tipo implícito explicitable, puesto que el sentido de la teoría es comunicable por el docente, pero no logra enunciarla como tal. Es importante mencionar que la presente teoría podría estar vinculada a la elaborada por la docente E6 en cuanto a la salud mental de las víctimas. En términos generales, ambos profesores sostienen que si un abusador o una víctima disfrutan del abuso, tendría alguna patología psicológica. Incluso, el docente E2 sustenta su teoría en una posible carga genética. Ambos postulados serán discutidos en la segunda parte del capítulo.

Respecto a las TS sobre el motivo de los abusos, se pudo identificar dos TS. La primera ahonda en las creencias de los abusadores:

“(…) Pero, lógicamente, no solo la víctima puede pensar que se merece el abuso. También creo que si vemos un grupo de estudiantes abusando del compañero más débil de la clase, es posible que ellos creen que ese alumno se lo merece. Imagino que deben buscar alguna justificación para abusar de esa persona, pues, ¿no? Porque si no les ha hecho nada, deben inventarse alguna excusa, probablemente el líder del grupo hace eso, para ejercer ese maltrato hacia el compañero”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

La TS recogida de este párrafo puede enunciarse de la siguiente manera: si un grupo de estudiantes le hacen bullying a otro, es porque creen que se lo merece (E2). Como se puede apreciar, esta TS coincide con las otras elaboradas por el mismo docente respecto al bullying: abuso grupal hacia el más débil, y orquestado por un líder. Asimismo, en la presente TS, el profesor explica que los abusadores tienen esa creencia a modo de excusa para justificar el maltrato.

De esta manera, se puede considerar a la TS en mención como una de nivel teórico restringido, ya que evidencia una estructura hipotética argumentativa, pero la sustentación de la misma carece de profundidad y detalle. Además, el contenido de la teoría puede considerarse de tipo explícito, puesto que puede ser comunicado de manera verbal por el docente.

La segunda TS de esta subcategoría refiere a que si un estudiante es violento con sus compañeros, es para sentir que existe:

“Yo creo que si un estudiante abusa de otro, puede estar haciendo eso para sentir que existe. Porque, como te dije antes, este tema tiene mucho que ver con la envidia. Y a veces, algunos chicos envidian al más inteligente de la clase, o al más querido, o al que ven que sus padres lo quieren mucho. Y todo eso puede generar envidia en alguien que no se siente apreciado, alguien que siente que no existe en su casa porque siempre está solo. Y bueno, al abusar de otro, puede desquitar esa envidia, y, a la vez, sentir que existe de alguna manera, sobre todo si otros le refuerzan esa conducta”. (E1, mujer, docente de secundaria)

La presente TS alcanza un nivel teórico, puesto que se sustenta en otras teorías elaboradas por la misma docente, tales como la conceptualización del bullying como un problema originado por la envidia hacia un estudiante. Asimismo, el contenido de la presente TS puede considerarse de tipo explícito, al poder ser expresado verbalmente por la docente en su discurso. Es importante mencionar que dicha teoría podría implicar ciertas discrepancias con la TS elaborada por la docente E3 en el grupo anterior, en el cual alegaba que los abusadores suelen tener una alta autoestima. Esta aparente discordancia será en discutida más adelante.

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

La última subcategoría de este grupo está conformada por las TS referentes al contexto familiar de los abusadores: si un estudiante no recibe afecto en su hogar, o no fue un hijo deseado, terminará abusando de sus compañeros (E3 & E6); si un estudiante es maltratado en casa o ve violencia en su hogar, también maltratará a sus compañeros en la escuela (E1, E2, & E4); si un estudiante no tiene límites en su hogar, puede terminar abusando de otros estudiantes (E1).

Respecto a la primera TS identificada, se pudo interpretar desde la siguiente intervención:

“Si un alumno no recibe el afecto necesario en casa, va a terminar abusando de sus compañeros, porque se va a quedar con muchos vacíos, producto, justamente, de esa falta de cariño. Y para canalizar esa frustración de no ser querido, se va a desquitarse con el resto, tratando de sentirse superior o importante al abusar de alguien más débil”. (E3, mujer, docente de primaria)

“Yo creo que sin un alumno no ha sido deseado por sus padres, si es que fue un accidente o algo así, puede terminar siendo uno de esos abusadores. Porque, como no va a ser querido en su casa, va a venir al colegio a desquitarse con los demás, de pura frustración”. (E6, mujer, docente de primaria y secundaria)

En ambas citas, se puede evidenciar la estructura hipotética de la TS. En ese sentido, la docente E3 sostiene que lo que podría desencadenar que un estudiante abuse de otro sería la falta de afecto en su hogar, mientras que la profesora E6 alega que la causa sería por no haber sido hijos planificados. Aun así, ambas argumentaciones atribuyen el origen de los maltratos al contexto familiar de los abusadores; específicamente, por las frustraciones que pueden generar en los estudiantes. De esta manera, la presente TS podría ser considerada de nivel teórico restringido y de contenido explícito.

La segunda teoría de esta subcategoría surge desde las siguientes respuestas:

“Bueno, yo creo que, como muchos de los orígenes de las conductas humanas, el hogar es la cuna de muchas conductas, ¿no? El padre, la madre...que ellos, también, de repente, arrastran de sus padres, algún tipo de maltrato. Y después ellos hacen lo mismo con sus hijos, y así se sigue repitiendo la secuencia. Y bueno, quienes son maltratados en casa, inevitablemente van a replicar eso en el colegio porque es lo aprenden, lo que se les queda de su hogar”. (E1, mujer, docente de secundaria)

“Creo que si hay niños que abusan de otros, es porque ellos también han sido maltratados, y es la única manera que conocen de relacionarse con el resto”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

“Entonces, al final todo viene de casa. Si el alumno tira un papel al piso, ¿de dónde es eso?; ¿por qué voy a insultar a otro compañero?, porque en la casa le ponen apodosos;

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

¿por qué juego tosco?, porque en la casa lo están golpeando. O sea, si ve violencia en su hogar, ya sea hacia él o entre sus mismos padres, va a replicar eso con sus compañeros”. (E4, mujer, docente de primaria)

Estas argumentaciones evidencian una TS de nivel teórico restringido, pues se puede observar una estructura hipotética argumentativa en todas las intervenciones, pero en ninguna se propone mayor sustento sobre la idea central de la teoría. En ese sentido, el contenido de la misma podría considerarse de tipo explícito, ya que todos los docentes pueden expresarla verbalmente en sus discursos. Es importante recalcar que las tres intervenciones aportan diferentes elementos que son dignos de considerar para la discusión de los resultados, tales como la cadena de maltratos por generaciones (E1), la violencia como manera de relacionarse con el resto (E2), y la violencia observada entre los mismos padres (E4).

La tercera y última TS se interpretó a partir de la presente respuesta:

“(…) También hay un tema de límites...y es que, si no lo ponen ningún tipo de límite al chico o a la chica en su hogar, puede terminar abusando de otros compañeros, porque en su cabeza, nada le impide hacer lo que quiera. Y si algo no le gusta, si alguien le respondió feo, o simplemente alguien le cae mal, no va a tener muchas reparaciones en empezar a maltratar a quien le provoque”. (E1, mujer, docente de secundaria)

Esta TS podría ser considerada de nivel teórico restringido, ya que se presenta con una clara estructura condicional, pero carece de una fundamentación profunda al respecto. Asimismo, se puede determinar que su contenido es de tipo explícito, por la capacidad de la docente de poder verbalizar tanto el sentido como la estructura de la teoría. De esta manera, la presente TS refuerza la idea central de esta subcategoría: el origen de las conductas de los abusadores podría encontrarse en su contexto familiar, incluyendo el estilo de crianza que han recibido.

Teorías subjetivas sobre cómo prevenir el bullying

En este apartado, se presentarán las TS de los docentes respecto a cómo prevenir el bullying. Las teorías identificadas fueron las siguientes: si se realizan talleres sobre el manejo de las emociones, se podrá prevenir el bullying (E1 & E3); si se promueve que los padres hablen más con sus hijos, se logrará prevenir el bullying en la escuela (E5); para prevenir el bullying, se debe trabajar el tema en la clase con películas (E4); si se quiere prevenir el bullying en la escuela, se deben llevar policías a la institución (E5).

En cuanto a la primera TS, se pudo recoger desde las siguientes viñetas:

“Como te dije, el bullying tiene que ver con la envidia, por eso, si lo que se quiere es prevenirlo, entonces se debe trabajar el tema de las emociones con talleres para los chicos”. (E1, mujer, docente de secundaria)

“Creo que, para prevenir el bullying, hay que enseñarles a los chicos a manejar sus emociones. Que aprendan que no porque sienten ira o rabia, deben actuar con lo primero que se les viene a la cabeza...hay que enseñarles a pensar las cosas dos veces y respirar antes de actuar. Eso creo que lo podemos lograr a través de talleres, por ejemplo”. (E3, mujer, docente de primaria)

Como se puede apreciar, ambas docentes sostienen que la manera más efectiva de prevenir el bullying es mediante la realización de talleres sobre el manejo de las emociones. Es importante resaltar que la docente E1 especifica que esto podría ser una buena medida preventiva, pues concibe al bullying como un problema que consiste principalmente en la envidia que un estudiante puede sentir hacia otro. Esto evidencia la relación entre las TS de una misma persona, lo cual será desarrollado más adelante en el capítulo. De esta manera, la presente TS puede considerarse de nivel teórico restringido, puesto que se puede observar una estructura condicional pero no una argumentación profunda ni detallada. Asimismo, el contenido de la teoría se puede considerar de tipo explícito, ya que ambos docentes pueden manifestarla de manera verbal sin ninguna dificultad.

La segunda TS fue recogida a partir de la cita a continuación:

“(...) Es cuestión de que los chicos se expresen, hay que escucharlos, saber qué es lo que les está pasando, por qué uno estaría agrediendo a otro sin ningún motivo...eso, hablando se entienden las cosas. Por eso creo que es buena idea promover o impulsar a que los padres hablen con sus hijos, así se podría prevenir problemas como el bullying”. (E5, mujer, docente de secundaria).

La presente TS podría ser considerada de nivel preteórico, ya que se necesita inferir su estructura hipotética argumentativa. Además, el contenido de la misma puede considerarse de tipo implícito explicitable, porque la idea central de la teoría puede ser comunicado por la docente, pero no puede enunciar su base proposicional. Es importante resaltar que esta propuesta de la profesora E5 consiste en prevenir el bullying desde el accionar de los padres, pues no especifica en ningún momento qué debería hacer un docente para lograrlo.

La tercera teoría se interpretó desde la siguiente respuesta:

“Para prevenir el bullying, se debe trabajar el tema en clase con películas. Creo que esta medida puede ser muy efectiva porque los chicos pueden ver cómo se siente la persona que pasa por todos esos maltratos. Y eso, creo que es una manera más visual para que los chicos puedan entender todo el tema, y así reflexionen”. (E4, mujer, docente de primaria)

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

Esta teoría alcanza un nivel teórico restringido por lo evidente de su estructura condicional, y por el nivel de profundidad que brinda la docente E4 para sustentarla, pues no se explaya detalladamente en por qué dicha medida podría ser efectiva para prevenir el bullying. De esta manera, el contenido de la teoría podría ser considerado de tipo explícito. En lo que respecta a la eficacia de la propuesta de la profesora E4, se discutirá en la segunda parte del capítulo, así como la relación que esta teoría mantiene con otras de la misma docente.

La cuarta TS fue recogida a partir de una intervención de la docente E5:

“Hace tiempo hubo una iniciativa de traer policías a las escuelas para que converse sobre la responsabilidad ciudadana, algo así...y también se encargaban de cuidar los recreos. Eso creo que ayudó bastante, y si queremos prevenir del bullying, debemos adoptar una medida así...por mí, haría exactamente eso, para que los chicos ensayen para la vida real”. (E5, mujer, docente de secundaria)

Esta teoría puede ser considerada de nivel preteórico, ya que no presenta una estructura hipotética argumentativa explícita. Asimismo, su contenido puede considerarse de tipo implícito explicitable, ya que el sentido central de la teoría puede ser comunicado por la docente, pero no puede ser enunciada de forma proposicional.

Resulta pertinente resaltar que la profesora E5 alega al final de la cita que el traer policías a la institución podría servirles a los estudiantes a modo de ensayo para la vida real. Esto podría estar denotando algunos aspectos sobre las construcciones personales de la docente en cuanto al propósito de la escuela y sus concepciones acerca de la formación ciudadana. Por otro lado, respecto a la naturaleza de esta medida, se podría pensar que la presente TS estaría vinculada con la de la misma docente E5 sobre la conceptualización del bullying: si se presenta una situación de bullying, debe verse como algo natural de la edad (E5). Esta aparente relación será desarrollada en mayor detalle más adelante.

Roles de los actores de la institución educativa

En esta sección, se presentarán las TS de los participantes acerca de los roles que consideran que tienen los distintos actores de las instituciones educativas, específicamente, la escuela como institución, los psicólogos, y los docentes.

Teorías subjetivas sobre el rol de la institución en casos de bullying

Este apartado consiste en las TS sobre el rol de la escuela como institución en casos de bullying. La primera fue recogida a partir del siguiente extracto de las entrevistas:

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

“La escuela también tiene funciones que debe cumplir cuando tiene que abordar este tipo de casos. Por ejemplo, deben ponerse en comunicación con los padres. Justamente eso va a permitir que se tomen las medidas necesarias, como mandar al agresor a un psicólogo”. (E1, mujer, docente de secundaria)

“Cuando se tiene que abordar un caso del bullying, no es solo el docente que debe intervenir. La escuela también tiene que hacer lo suyo...tiene que ponerse en contacto con los padres de los involucrados y atender con ellos la situación”. (E6, mujer, docente de primaria y secundaria)

Ambas intervenciones ahondan en la idea que la escuela también tiene responsabilidades en lo que respecta a atender casos de bullying; específicamente, la de contactar a los padres de las víctimas y los abusadores. En ese sentido, la TS encontrada podría enunciarse de la siguiente manera: si se presenta un caso de bullying, la escuela tendría el deber de ponerse en contacto con los padres de los involucrados (E1 & E6). Esta teoría podría ser considerada de nivel teórico restringido, pues se presenta con una estructura hipotética con hipótesis incompletas; además, se puede evidenciar cierto intento de justificación en ambas intervenciones. Al mismo tiempo, el contenido podría considerarse de tipo implícito explicitable, puesto que ambos docentes son capaces de comunicar el sentido de la teoría, pero no enunciarla como tal.

La segunda teoría se podría enunciar de la siguiente forma: si la escuela no hace nada para prevenir el bullying, también es responsable de la existencia del mismo (E2):

“La escuela también debería ver un poco de culpabilidad en ellos como terceros; porque si yo reporto y derivo, okey. Pero si yo, como escuela, no hago nada para prevenirlo, también estoy siendo un cómplice indirecto de alguna manera; estoy teniendo algo de responsabilidad en que, finalmente, exista el bullying en la institución”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

La presente TS podría considerarse de nivel teórico restringido, ya que se presenta con una estructura hipotética argumentativa parcialmente evidente, pero no está acompañada de una explicación argumentativa profunda. Asimismo, el contenido de la teoría podría ser considerado de tipo explícito, porque este puede ser expresado de manera verbal por la docente, así como la base condicional de la teoría.

Teorías subjetivas sobre el rol del psicólogo en casos de bullying

Este apartado versa sobre las TS de los docentes respecto al rol del psicólogo en relación con el tema del bullying. La primera TS se interpretó desde la siguiente cita:

“Cuando se presentan casos de bullying, creo que son más un trabajo para la psicóloga de la institución, porque nosotros manejamos temas de conducta, ¿no? Pero ya llega un punto en el que puede más que nosotros, y ahí es donde tenemos que pasar el caso a los psicólogos”. (E1, mujer, docente de secundaria)

A partir de esta breve respuesta, se puede determinar que la TS de la E1 consiste en que si se presenta un caso de bullying en la institución, sería un trabajo más apropiado para la psicóloga de la institución (E1). En lo que respecta a esta cita, se puede evidenciar que algunos profesores, como la maestra E1, consideran que el tema del bullying en sí consiste en algo que debe manejar más el psicólogo de la escuela, alegando que el docente a veces no cuenta con las competencias para ello. Esta idea será discutida más adelante; sin embargo, se puede observar, desde ya, una constante en la mayoría de entrevistados por delegar el problema del bullying a los psicólogos de las instituciones educativas.

En ese sentido, es importante mencionar que los docentes E2, E4, y E5 manifestaron respuestas similares a la de la maestra E1. No obstante, dichas intervenciones no podían ser consideradas como TS, pues presentaban una estructura que se asemejaba más a la de una concepción o atribución. Aun así, comparten el sentido de la presente TS, lo cual indica cierto consenso en lo que respecta a este tópico.

Por otra parte, la TS identificada podría ser considerada de nivel teórico restringido, ya que se evidencia una estructura hipotética argumentativa en la misma, pero su justificación solo alcanza a explicar que esto se debe a que los docentes no poseen muchas competencias para atender ese tipo de situaciones. Además, el contenido de la teoría podría considerarse de tipo explícito, al poder ser verbalmente expresado por la profesora en su respuesta.

La última TS de este apartado propone que si hubiesen más psicólogos en las escuelas, el problema se solucionaría (E3 & E5):

“Creo que gran parte del problema se solucionaría si contrataran más psicólogos en los colegios, aquí solo tenemos una para toda la institución, eso significa que la pobre debe estar más ocupada...”. (E3, mujer, docente de primaria)

“Algo que definitivamente tiene que pasar es que contraten más psicólogos en todos los colegios del país, porque ellos son quienes tienen las herramientas necesarias para solucionar este problema”. (E5, mujer, docente de secundaria)

Ambos docentes sugieren que el problema del bullying se solucionaría con la contratación de más psicólogos en las instituciones educativas. En la viñeta de la profesora E5, justifica esta teoría alegando que los psicólogos son quienes cuentan con las herramientas que se requieren para solucionar esta problemática. Esto coincide con lo señalado por los demás

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

docentes en cuanto a las competencias de los psicólogos para atender estos casos. Dichas atribuciones se discutirán en la segunda parte del capítulo.

Por otra parte, se puede considerar a la presente TS como una de nivel teórico restringido, al contar con una estructura condicional explícita; además, posee un contenido de tipo explícito, al poder ser verbalizado en su totalidad por las docentes.

Teorías subjetivas sobre el rol docente en casos de bullying

En este último apartado, se analizarán las TS elaboradas por los profesores sobre el rol del docente en relación con el bullying. Se logró identificar un total de cuatro TS, las cuales serán analizadas a continuación. En primer lugar, se encuentra lo reportado por tres diferentes docentes:

“Si queremos prevenir el bullying desde la docencia, tenemos que hablarlo con todas sus letras con los chicos....hay que decirles que eso está mal, hablarles sobre cómo se siente la persona que está siendo la víctima de la situación, y estar al tanto de cualquier cosa que pueda pasar, sobre todo en los recreos”. (E1, mujer, docente de secundaria)

“Si lo que se busca es atacar el problema del bullying como docentes, tenemos que observar los espacios en los que puede ocurrir, justamente, una situación de bullying; por ejemplo, a la hora de educación física. Y también debemos hablarles del problema antes de que ocurra”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

“Yo creo que para prevenir el bullying, desde mi posición como docente, se debe hablar con los alumnos, y que ellos digan realmente qué es lo que les molesta, qué es lo que les fastidia, qué es lo que no les gusta. Eso va a ayudar a prevenirlo, y obviamente, también tenemos que estar alertas a cualquier eventualidad, ¿no? Tenemos que observarlos lo más que podamos”. (E4, mujer, docente de primaria)

Como se puede apreciar en las tres viñetas, cada profesor sostiene que parte del rol del docente, en lo que respecta al bullying, consiste en hablar con los estudiantes sobre el tema antes que se presente un caso, así como observar constantemente los diferentes espacios en los que podría ocurrir una situación de bullying. Estas explicaciones conforman la siguiente TS: si se quiere prevenir el bullying desde la docencia, se debe observar y hablar con los estudiantes sobre el tema (E1, E2 & E4). De esta manera, los docentes reconocen que tienen un rol preventivo en cuanto al tema del bullying.

En ese sentido, las dos primeras citas que conforman esta teoría evidencian un enunciado que puede ser considerado de nivel teórico restringido, puesto que en ambas respuestas se puede observar un amplio desarrollo sobre cuál debería ser el rol de los docentes en estas situaciones, pero se omite la explicación sobre por qué ese sería el rol. Por otro lado,

la TS manifestada en la respuesta de la docente E4 presenta un nivel preteórico, ya que su estructura hipotética-argumentativa no está explícita. Además, su contenido es de tipo implícito explicitable, pues incluye el sentido general de la TS mas no su base proposicional.

La segunda TS identificada en este último apartado puede enunciarse de la siguiente manera: si un docente no puede manejar un caso de bullying, debe derivarlo a otros especialistas (E1, E2, E4 & E5). Esta teoría ha sido reconstruida a partir de las siguientes intervenciones:

“(…) tratamos de derivar ciertos casos que observamos, porque nosotros no somos psicólogos, para que los especialistas deriven el caso, según la ciencia que ellos dominan, a alguien que lo pueda ayudar por intermedio de sus padres, ya que hay muchos casos que simplemente no podemos manejar”. (E1, mujer, docente de secundaria)

“Claro, porque de ahí me va a decir “¿qué hizo usted como tutor si ha observado eso?”, entonces yo tengo que hacer mi trabajo de tutor. Si yo veo que es un caso que escapa de mis manos, tengo que derivarlo a donde la psicóloga del colegio, y si no hay, recomendarles a los padres que lleven al chico a uno”. (E2, hombre, docente de primaria y secundaria)

“Creo que hay casos que ya superan un poco nuestras competencias como maestros, y es ahí donde entra el psicólogo o la psicóloga de la institución, para encargarse de la situación. Pero nuestro rol va más por identificar y derivar”. (E4, mujer, docente de primaria)

“En lo que respecta a solucionar, creo que nuestra labor como educadores es derivar el caso si es que es muy complicado. Si se puede solucionar conversando con los involucrados y generando los compromisos, a buena hora. Pero si se trata de una situación más seria, creo que ahí debemos derivar el caso a un especialista, porque no podemos con tanto”. (E5, mujer, docente de secundaria)

En estas viñetas se promueve la idea que es el rol del docente derivar a un psicólogo los casos de bullying que superen sus capacidades para poder manejarlos. Esta podría ser considerada la TS elaborada por más profesores en toda la codificación selectiva, lo cual será discutido más adelante. Además, coincide profundamente con lo encontrado en el apartado anterior respecto al rol del psicólogo en este tema. De esta manera, la teoría identificada puede considerarse de nivel preteórico, puesto que su estructura condicional necesita ser inferida a partir de las respuestas de los participantes; y su contenido puede clasificarse como uno de tipo implícito explicitable, en la medida que este puede ser comunicado por los docentes pero no enunciado como una teoría.

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

Por otro lado, la tercera TS que conforma este apartado explica que si un docente se percata que existe un caso de bullying en su salón, tiene la obligación de intervenir para que el abuso cese (E3):

“Yo creo que, más que un rol, es una obligación, una obligación de intervenir en el primer momento que se detecte algo que se asemeje a un bullying. Como te mencioné antes, en cierto punto, los alumnos también son nuestros hijos, y como buena madre (risas), debo interferir apenas vea que existe un conflicto entre ellos”. (E3, mujer, docente de primaria)

De esta manera, la maestra E3 menciona que el docente tiene la obligación de intervenir en caso detecte alguna situación de bullying en su salón. Esto lo vincula con otra TS respecto al vínculo que se establece con los estudiantes; el cual considera que es, en cierto punto, maternal. Sin embargo, la docente no especifica cómo debería darse dicha intervención, por lo que la presente TS podría considerarse de nivel preteórico. Además, se requiere de una inferencia para poder evidenciar la relación condicional entre los elementos de la teoría. De igual manera, el contenido de la misma puede ser considerado de tipo implícito explicitable, puesto que puede ser comunicado por la docente, pero no manifestado en forma de enunciado proposicional.

La última TS de este apartado propone que si un docente identifica una situación de bullying, tiene que sancionar a los responsables haciéndoles preparar una presentación sobre el buen trato (E3):

“(…) Ahora, creo que sí es importante tomar medidas rápidas que le permitan al alumno reflexionar sobre lo que ha hecho. Algo que creo que funciona bastante, mejor que el castigo incluso, es que hagan una presentación sobre lo que es el buen trato. De esta manera, le permite al chico o a la chica poder reflexionar sobre lo que hizo. En mi opinión, si un profesor identifica un caso de bullying en su salón, tiene que sancionar a los responsables haciéndoles preparar una presentación sobre el buen trato, eso creo que es lo más efectivo”. (E3, mujer, docente de primaria)

Esta TS resulta bastante explícita en lo que refiere a su contenido, pues la docente E3 sostiene, con evidente certeza, que una adecuada manera de intervenir en situaciones de bullying es sancionando a los responsables haciéndoles preparar una presentación sobre el buen trato. Inclusive, considera que los docentes deben proceder de dicha manera, como si fuera parte de su rol. Sin embargo, la profesora no termina de explicar profundamente por qué esta sería una buena medida. Por lo tanto, la presente TS alcanzaría un nivel teórico restringido, y su contenido sería de tipo explícito.

A partir de los resultados encontrados, se puede concluir que la mayoría de las TS encontradas fueron de nivel teórico restringido, y de contenido explícito. En base a estos hallazgos, se podría pensar que el tipo de teorías encontradas sugieren un alto nivel de reflexión por parte de los docentes. Sin embargo, el contenido de las teorías aparenta lo contrario, ya que la mayoría carece de un nivel reflexivo profundo en lo que respecta al tema.

En ese sentido, las TS encontradas evidencian un significativo distanciamiento de lo que sugiere la literatura académica respecto al bullying. Por ejemplo, una docente manifestó que el bullying debería entenderse como una dinámica natural del desarrollo humano de los estudiantes (E5), mientras que otra profesora señaló que dicho fenómeno consiste más acerca de un problema de envidia entre los estudiantes (E1). Como se discutió en el capítulo del marco teórico, el bullying consiste en el acoso reiterado e intencional entre estudiantes que evidencian un desequilibrio de poder (Ghiso, 2013; Cerezo, 2008; Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004; Olweus, 1994).

De esta manera, el poseer creencias sobre el bullying que no se ajustan a las definiciones académicas puede resultar en un abordaje inadecuado de la problemática, ya que no se estaría conociendo con exactitud qué es lo que se debe trabajar o prevenir (Salazar & García, 2018; Valdés et al., 2013; Kerman, 2016). En ese sentido, existe una gran diferencia entre aproximarse a este fenómeno como algo que ocurre, en parte, por las relaciones de poder entre los estudiantes; que como algo inherente a su desarrollo humano, o como un producto de un único proceso afectivo como la envidia (Valdés et al., 2013; Kerman, 2016). Por un lado, se consideran las variables que están a la base del bullying, mientras que en los otros dos escenarios, se piensa desde una sola variable, ignorando las muchas otras que pueden estar presentes; o como algo inevitable, al ser parte del desarrollo natural de los mismos estudiantes.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas de los docentes estarían siendo orientadas por estas teorías, lo cual puede tener diversas implicancias (Catalán, 2010). Por ejemplo, como argumentó la docente E5, no consideraría que debería atender los casos de bullying que se presenten en la institución con mucha urgencia, ya que esto sería algo imposible de evitar. Del mismo modo, el docente E2 manifestó que siempre debe haber un líder orquestando un abuso grupal hacia una víctima para considerar el acto como bullying. De este modo, se puede apreciar el alcance de estas TS en las prácticas cotidianas de los docentes, ya que, por un lado, no se le estaría dando la merecida importancia al tema; y, por otro lado, se estarían ignorando otras formas en las que se puede manifestar el bullying, tales como agresiones de una víctima

hacia otra, como sugiere la evidencia científica (Furlong, Soliz, Simental & Greif, 2004; Lereya, Copeland, Costello & Wolke, 2015).

En ese sentido, es importante señalar que los mismos docentes indicaron durante las entrevistas que no conocían mucho sobre el bullying y que no contaban con suficientes espacios en la institución para poder discutir acerca del mismo. En base a esta información y al nivel académico de las construcciones explicativas de los maestros respecto al tema, se podría pensar que dichas teorías fueron elaboradas en el mismo momento que los docentes manifestaban sus respuestas. En tal sentido, autores como Avendaño, Krause, y Winkler sostienen que ciertas TS pueden ser construcciones que no han podido ser elaboradas a profundidad por la falta de espacios de reflexión y/o por simple desconocimiento sobre el tema (1993; Flick, 1992). Esto, según los autores mencionados, conlleva a que las personas elaboren TS en el mismo momento que manifiestan sus discursos. En consecuencia, las teorías enunciadas no serían muy difíciles de explicitar para los sujetos, pero el nivel de reflexión de las mismas no sería muy profundo por la falta de conocimiento y/o experiencias al respecto (Avendaño, Krause, & Winkler; 1993; Flick, 1992).

Adicionalmente, resulta pertinente resaltar que se identificaron diversos vínculos entre las categorías de la codificación selectiva (Ver Apéndice D). En ese sentido, ciertas TS de los docentes, como las relacionadas al concepto del bullying o a las características de los participantes, tuvieron ciertas inherencias en otras teorías, como las del rol docente. Por ejemplo, el profesor E2 sostuvo que los abusadores que disfrutaban de los abusos suelen tener una psicopatía; y, cuando se le consultó sobre cuál es su rol en estos escenarios, el docente manifestó una teoría que proponía que los casos deberían ser derivados a la psicóloga de la institución.

Otro ejemplo puede evidenciarse en la TS de la docente E3 sobre la conceptualización del bullying como una cuestión de manejo de emociones. En consecuencia, la misma profesora manifestó una TS respecto a cómo prevenir el bullying, la cual estaba orientada hacia la realización de talleres sobre el manejo de las emociones. De la misma manera, la docente E5, quien consideraba que el bullying es algo natural del desarrollo de los estudiantes, alegó que una medida efectiva para prevenirlo consistiría en traer policías a la institución, pues sería inevitable prevenir el acoso en sí, y solo quedaría evitar el acto físico. Como se puede apreciar, los docentes sostienen ideas muy diferentes sobre cómo deben abordar la problemática del bullying desde la docencia, y estas, a la vez, se apoyan en las TS que los mismos maestros habían elaborado sobre la conceptualización de este fenómeno.

De esta manera, se puede apreciar cómo las TS de cada participante mantienen cierto vínculo, en el sentido que una orienta la construcción de la otra. En el primer caso, por ejemplo, el entender a los abusadores con patologías psicológicas influye en el rol que el docente considera que tiene en cuanto al bullying, el cual consistiría en derivar los casos a un psicólogo. En ese sentido, autores como Catalán explican que las TS son parte del sistema de creencias de las personas, y, por lo tanto, se encuentran organizadas de modo que el sentido de cada una se interrelaciona con las que comparten cierto significado o con las que pertenecen a la misma temática (2010).

En la misma línea de discusión, se puede observar que muchas de las TS que poseen los participantes pueden ser consideradas de tipo supra ordenadas; es decir, que dominan a otras dependientes (Catalán, 2010). En ese sentido, utilizando el ejemplo anterior, la TS del docente acerca de su rol en situaciones de bullying está sujeta a su TS sobre las características de los abusadores. De esta manera, las teorías elaboradas respecto a los aspectos teóricos sobre el bullying, específicamente los de conceptualización y características de los participantes, aparentan ejercer un dominio sobre las referentes a los roles y sobre cómo prevenir dicho fenómeno. Esto podría explicarse en función del contenido de estas teorías, pues constituyen las nociones más básicas que tienen los maestros respecto al bullying. Por lo tanto, las otras teorías que se construyan, como las referidas al rol docente, partirán de lo que se entiende por bullying y quiénes son sus protagonistas (Retuert & Castro, 2017; Salazar & García, 2018).

Otro tipo de TS que se pudo identificar fueron teorías progresivas, las cuales poseen una alta capacidad predictiva (Catalán, 2010). En ese sentido, respecto al desempeño docente en función del sueldo, algunos participantes manifestaron teorías que predecían un mejor rendimiento en sus labores como educadores si es que hubiese un aumento en su remuneración económica. Asimismo, varios docentes manifestaron TS que pronosticaban una reducción parcial o absoluta del bullying como consecuencia de la contratación de más psicólogos en la institución. Esto coincide con lo encontrado en otros estudios, como el de Valdés, en el cual se identificó un alto porcentaje de profesores que tenían la creencia que el bullying podría reducirse significativamente contratando más psicólogos (Valdés et al., 2013). Estos resultados pueden deberse a la atribución de patologías que los maestros tienden a realizar hacia los abusadores, lo cual, consecuentemente, califica como un desplazamiento de la responsabilidad (Allen, 2010; James et al., 2008).

Asimismo, la mayoría de los docentes reconocieron cierta responsabilidad en las víctimas de bullying, pues alegaron que estos podrían querer ser abusados por una supuesta baja autoestima, o por simplemente no saber defenderse. Esto podría calificar como una TS de tipo regresiva, ya explicaría los abusos ya ocurridos en un función de las cualidades de las víctimas (Catalán, 2010). En consecuencia, aquellos docentes manifestaron otra TS pero esta vez de tipo progresiva, ya que predecía el término o la reducción de la problemática a partir de la potenciación de las capacidades de las víctimas (Catalán, 2010).

En ese sentido, si bien la aproximación de reforzar ciertas aptitudes de las víctimas es sugerida, en cierta medida, por la literatura psicológica, el delimitar la persistencia de la problemática a estos factores contribuye al desplazamiento de la responsabilidad por parte de los docentes previamente mencionado (Valdés et al., 2013; Allen, 2010; James et al., 2008). En consecuencia, se podría llegar a focalizar las posibles soluciones en las mismas víctimas, y no en cómo atender esta problemática desde la docencia (Kerman, 2016; Allen, 2010; James et al., 2008). Además, el fomentar que los estudiantes aprendan a pelear para ganarse el respeto de sus compañeros puede conducir a varios resultados negativos, entre ellos, reforzar la idea del poder como herramienta social efectiva y promover las agresiones físicas entre pares (Furlong, Soliz, Simental, & Greif, 2004; Sanders & Phye, 2004). Esto también podría denotar la manera en la que el docente establece el vínculo de respeto con los estudiantes, sus creencias y concepciones acerca de la obediencia y la disciplina, etc (Milicic & Arón, 2000).

Por otro lado, es importante mencionar que algunas de las TS encontradas en la sección del rol docente en situaciones de bullying sugieren que los maestros podrían no haber albergado las vivencias suficientes como para elaborar TS sólidas al respecto (Catalán, 2010; Avendaño, Krause, & Winkler; 1993; Flick, 1992). Esto estaría vinculado con la conclusión principal de la investigación, pues los maestros aparentan no contar con un profundo conocimiento o experiencias en torno al bullying, lo cual, consecuentemente, puede tener implicancias en el rol que consideran que tienen respecto a dicho tema (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

En ese sentido, los docentes manifestaron TS tales como la siguiente: “Si un docente quiere prevenir el bullying, debe hablar sobre el tema con los estudiantes y estar atento a cualquier situación de abuso” (E1, E2 & E4). Si bien el contenido de esta teoría no es contradictorio con lo que sugiere la literatura académica, no se evidencia una reflexión profunda sobre lo que el docente debe hacer para prevenir escenarios de bullying en la institución. Otro ejemplo puede encontrarse en el siguiente enunciado: “Si un docente identifica una situación de bullying, tiene que sancionar a los responsables haciéndoles preparar una

presentación sobre el buena trato” (E3). Nuevamente, se puede apreciar una respuesta que aparenta no haber sido elaborada desde un profundo proceso reflexivo, por lo que tampoco se evidencia un sustento muy sólido como base de la teoría. Además, teorías como estas no especifican qué acciones podría realizar el docente desde su rol, entendiendo que este abarca aspectos pedagógicos como la formación ciudadana (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio & Salmivalli, 2014; Castro-Morales, 2011)

Por otra parte, es importante señalar que se encontraron TS respecto al rol docente como educador. Si bien el sentido de dichas teorías no versa sobre el tema del bullying, estas proveen información relevante sobre el manejo del docente respecto a las relaciones interpersonales entre los estudiantes. En ese sentido, se encontró que la mayoría de los participantes consideran que su rol como educadores implica suplir las carencias formativas y afectivas del hogar del estudiante, y, además, este rol debe estar focalizado en formar a los estudiantes para que sean mejores personas. A partir de sus respuestas, se podría sugerir que los docentes poseen un alto grado de compromiso emocional con el contenido de estas teorías (Catalán, 2010).

De este modo, se puede apreciar que los maestros consideran que su rol involucra tareas que no se reducen al terreno académico. Por el contrario, este abarca funciones que están orientadas a compensar lo que los estudiantes no reciben en sus hogares. En consecuencia, este tipo de TS puede tener diferentes implicancias en las percepciones que los docentes tienen sobre las necesidades de los alumnos, sus expectativas de resultado inmediato y futuro, entre otros aspectos, los cuales pueden afectar la manera en la que los maestros manejan la convivencia dentro del aula (Retuert & Castro, 2017).

Adicionalmente, si los docentes consideran que no solo deben cumplir su rol como maestros, sino también suplir el de los padres, o por lo menos compensar por su incumplimiento, pueden terminar abarcando una gran variedad de funciones que les pueden resultar abrumadoras y muy demandantes (Ochoa & Peiró, 2012). En ese sentido, autores como Blasco sugieren que esto puede llevar a que los docentes prioricen, de manera excesiva, la formación individual de cada estudiante (2003). En consecuencia, los mismos maestros podrían llegar a descuidar el trabajo de aspectos más colectivos, como la convivencia entre los estudiantes, la comunicación intragrupal, el trabajo cooperativo, etc. (Ochoa & Peiró, 2012; Blasco, 2003).

Por otro lado, es importante mencionar ciertas coincidencias entre los resultados de la presente investigación y lo encontrado en otros estudios. Por ejemplo, al igual que lo identificado en las respuestas de los participantes, algunos docentes entrevistados por Valdés

consideraban que el bullying se origina por la envidia de un estudiante hacia otro, lo cual es disonante con lo que sugiere la literatura psicológica al respecto (Valdés et al., 2013). Otra similitud con los hallazgos de dicho estudio radica en la tendencia de los maestros por atribuir las conductas de los abusadores y de las víctimas a una supuesta baja autoestima, lo cual podría estar vinculado con lo discutido anteriormente sobre la responsabilidad que se le otorga al rol del psicólogo en estos escenarios y las competencias que los docentes consideran que tienen para manejar temas socio-afectivos (Allen, 2010; Valdés et al., 2013).

Asimismo, se pueden identificar resultados similares con el estudio de Kerman, pues muchos de los profesores con los que se trabajó en dicha investigación manifestaron creencias vinculadas a la imposibilidad de prevenir el bullying en la institución, pues habrían estudiantes queriendo acosar y otros queriendo ser acosados (Kerman, 2016). Esta relación complementaria entre los participantes en una dinámica de bullying también se encontró en la presente investigación, lo cual podría derivar en medidas únicamente de intervención y no preventivas, pues el acoso, desde esta perspectiva, sería inevitable (Salazar & García, 2018).

Otro aspecto similar a lo encontrado en dicho estudio versa sobre la concepción de algunos docentes sobre el origen del bullying, atribuyéndolo más al contexto familiar que a la institución educativa (2016). Si bien la idea de la existencia del aprendizaje social de los abusadores en hogares violentos o muy autoritarios es acertada, el poseer este tipo de creencias puede restar implícitamente la responsabilidad que tiene la escuela en lo que respecta a la existencia y permanencia de esta problemática (Kerman, 2016). Esto puede tener implicancias en el accionar de los docentes en cuanto al abordaje de este fenómeno (Tucker & Maunder, 2015).

Además, esta atribución a la familia de los estudiantes resulta disonante, en cierta medida, con lo señalado por los mismos docentes sobre el rol que tienen de suplir o compensar por las carencias formativas y afectivas del hogar. Inclusive, cuando se les consultó sobre cómo prevenir el bullying en la escuela, algunos maestros señalaron TS que sugerían una mayor responsabilidad por parte de los padres de familia. Por lo tanto, sería importante que los docentes reflexionen acerca de las distinciones que hay entre el rol que poseen y el de los padres, pues no llegan a delimitar con claridad la responsabilidad que tiene cada uno en relación al bullying. A esto se le puede añadir la gran relevancia que le otorgan al psicólogo de la institución e, incluso, a las víctimas, en lo que respecta a sus capacidades de poder defenderse.

En ese sentido, los maestros sí lograrían reconocer que tienen un rol preventivo y de intervención en cuanto al bullying, pero manifiestan dicho reconocimiento únicamente cuando

se les pregunta explícitamente sobre ello. Mientras que en la mayoría de sus otras respuestas respecto al bullying, sobre las características de los participantes o el origen de la problemática, atribuyen una responsabilidad implícita hacia otros actores de la institución educativa. Por lo tanto, se necesitaría investigar a mayor detalle con el fin de poder encontrar una posible estructura profunda que evidencie una TS general de tipo supra ordenada que muestre quiénes son las personas que los docentes realmente consideran que tienen mayor responsabilidad en este tema, y de qué manera esto afecta el rol que creen que tienen en cuanto al bullying (Catalán, 2010; Salazar & García, 2018).

En síntesis, se puede afirmar que los participantes de la presente investigación manifestaron diversas TS sobre el bullying, incluyendo el rol que consideran que tienen en él. En ese sentido, la mayoría de los maestros sí consideran que parte de su rol como docentes, así como el de la institución educativa, consiste en prevenir e intervenir en este tipo de situaciones. Sin embargo, los participantes evidencian una falta de reflexión sobre el tema que puede llevar a que propongan medidas muy básicas y poco efectivas para solucionar el problema (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005). Del mismo modo, reconocen el bullying como una problemática necesaria de trabajar, pero no saben cómo hacerlo desde la docencia. En consecuencia, derivan la responsabilidad a los psicólogos, la incapacidad de las víctimas de poder defenderse, los padres de familia, o la atribuyen a factores como la remuneración económica que reciben.

Esto coincide con lo encontrado en estudios como el de Bauman y colaboradores, quienes también pudieron identificar una menor probabilidad de intervención en docentes que conocían menos acerca del bullying, los cuales, a su vez, manifestaban propuestas de abordaje poco efectivas y desplazaban la responsabilidad hacia otras autoridades de la institución educativa (Bauman et al., 2008). Es importante recordar que si los docentes no son percibidos por los estudiantes como autoridades capaces de intervenir adecuadamente en este tipo de situaciones, los mismos estudiantes no reportarán los abusos ni contribuirán a su reducción (Bauman & Del Rio, 2006; Salmivalli et al., 2005).

Sin embargo, es importante destacar que algunos docentes sí manifestaron TS que se aproximan a lo que sugiere la literatura psicológica en cuanto al abordaje del bullying y sus conceptos teóricos, como la existencia de un líder, por ejemplo, o la necesidad de observar los espacios en los que no suele haber presencia adulta. Este era el caso de los maestros que habían asistido a alguna capacitación o contaban con ciertas experiencias en el manejo de casos de acoso escolar. Por esta razón, los resultados hallados demuestran ciertas discordancias entre las

construcciones personales de cada docente sobre el tema, lo que conlleva a que conciben el problema de diferente manera y, por ende, propongan distintas maneras de abordarlo (ej: hablar sobre el tema vs. empoderar a las víctimas a defenderse de los abusos).

Considerando lo señalado en el párrafo anterior, a pesar de no contar con una profunda fundamentación en sus teorías, la mayoría de los docentes aparentó cierto grado de convicción argumentativa al enunciarlas, lo cual indicaría que estarían seguros o convencidos de la veracidad o precisión de sus respuestas (Catalán, 2010; Krause, 2005; Gurtler, 2001). Esto podría resultar en una variedad de esfuerzos individuales por atender esta problemática, lo cual puede ser contraproducente e, incluso, más perjudicial para los estudiantes, al percibir información contradictoria por parte de los docentes (NASEM, 2016; Allen, 2010; Tucker & Maunder, 2015).

Además, se evidenció que cada docente se apoya en sus propias construcciones acerca del bullying para elaborar otras TS. De esta manera, el rol que consideran que tienen al respecto, y la manera que creen que es la más efectiva de abordar el problema, la basan en otras de sus construcciones sobre el bullying, principalmente las referentes a la conceptualización que tienen acerca del mismo y las características de los participantes. De esta manera, es probable que los docentes interpreten los hechos de modo que confirmen sus teorías, lo cual los llevaría a explicar los casos que identifiquen en la escuela a partir de sus propias construcciones (Retuert & Castro, 2017; Kincheloe, 2001). En consecuencia, su rol estaría circunscrito en abordar el bullying desde sus perspectivas individuales.

Por lo tanto, sería necesario trabajar la falta de conocimiento sobre el tema y propiciar mayores espacios de discusión y reflexión acerca del mismo, lo cual podría permitir una reacomodación cognitiva por parte de los docentes, y, en consecuencia, se podrían evidenciar cambios en sus prácticas pedagógicas (Retuert & Castro, 2017; Catalán, 2011; Gómez, 2008). De esta manera, se esperaría que los maestros se aproximen a un abordaje adecuado de la problemática, el cual debería incluir un eje preventivo que involucre la priorización de habilidades socio-afectivas, la promoción de la autonomía de los estudiantes, el fortalecimiento de su desarrollo moral, entre otros puntos de trabajo (NASEM, 2016; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio & Salmivalli, 2014; Castro-Morales, 2011; Milicic & Arón, 2000).

Asimismo, a partir de un proceso reflexivo, se esperaría que los docentes inclinen sus esfuerzos hacia la promoción de un ambiente de convivencia armonioso entre los estudiantes, en el que se trabajen los aspectos que están a la base de las relaciones de poder y no se perciba una tolerancia hacia las agresiones entre pares (Sanders & Pbye, 2004; Milicic & Arón, 2000).

Además, el poder tener más espacios para meditar sobre el tema, sobre todo de manera colectiva, permitirá que los maestros reconsideren cuál es el rol que tienen en este tipo de situaciones (Retuert & Castro, 2017; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio & Salmivalli, 2014). Esto resulta de vital importancia pues, como se mencionó previamente, los docentes tienen una privilegiada oportunidad de prevenir e intervenir en situaciones de bullying al ser los adultos más cercanos a estos escenarios (Wachs et al., 2019; Valdés et al., 2013; Farmer et al., 2011; Pepler, 2006).

Es importante mencionar que los procesos de capacitación docente sobre el tema del bullying no solo deben contemplar un eje informativo, en el que se busque que los maestros conozcan la definición académica de este fenómeno y sus elementos más centrales, sino también un eje de desarrollo de competencias que les permitan intervenir de manera adecuada ante este tipo de situaciones (De Luca, Nocentini & Menesini, 2019). Es por ello que incluso los participantes que aparentaban poseer ciertas nociones acerca del bullying no lograban elaborar adecuadas propuestas de intervención.

Esto resulta fundamental, pues los docentes que pasan por un entrenamiento enfocado en el desarrollo de competencias suelen percibirse más confiados y capaces de atender escenarios de abusos entre estudiantes, lo cual incrementa su probabilidad de intervención y que esta sea la más efectiva (Alsaker, 2004). En consecuencia, los mismos estudiantes percibirán a los maestros como adultos de confianza, lo cual suele estar correlacionado inversamente con los niveles de bullying en la escuela, pues existe un mayor sentido de comunidad en la institución en donde no se considera justificable ningún tipo de violencia (Campaert et al., 2017; Morin et al., 2015; Duong & Bradshaw, 2014).

Por otra parte, resulta pertinente mencionar que la presente investigación tuvo ciertas limitaciones a lo largo de su desarrollo. Por un lado, se contó con un tiempo fijo para realizar las entrevistas, lo cual no permitió ahondar profundamente en cada área de indagación. Asimismo, la cantidad inicial de participantes fue reducida a 6 personas, pues 2 desertaron durante la aplicación de las entrevistas. En consecuencia, se recabó menos información para el análisis, lo cual acortó la cantidad de TS que pudo haberse encontrado en el presente estudio. Además, no se realizaron observaciones de aula, lo cual pudo enriquecer significativamente los hallazgos de la presente investigación al permitir corroborar las TS de los participantes en sus prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, se recomienda continuar estudiando sobre las TS en el ámbito de la convivencia escolar, pues el estudio de las mismas implica la reflexión por parte de los

participantes, lo cual conlleva a una toma de conciencia de sus acciones como docentes en cuanto a este tema. Del mismo modo, resulta relevante profundizar en esta línea de investigación con otras herramientas de estudio, tales como otros tipos de entrevista, observaciones de aula, entre otras.

Además, el presente estudio no tuvo como objetivo analizar las diferencias de las respuestas de los participantes según sus características personales. Por ese motivo, la muestra con la que se trabajó fue relativamente homogénea, ya que la mayoría de los participantes fueron mujeres y presentaron un promedio similar en lo que refiere a sus años de experiencia como docentes. Por lo tanto, resultaría pertinente que se explore a profundidad qué diferencias podrían encontrarse con docente más nóveles, o con una población que incluya más hombres. Asimismo, sería relevante continuar con los estudios enfocados en las posibles relaciones entre las construcciones personales de los docentes acerca del bullying y otras variables como sus propias vivencias de bullying como escolares, niveles de agresividad, satisfacción laboral, etc (Bradshaw et al., 2007; Oldenburg et al., 2015; De Luca, Nocentini & Menesini, 2019).

Finalmente, es importante mencionar que la presente investigación puede resultar provechosa para futuras investigaciones que se realicen sobre el tema de la cognición docente o sobre la convivencia escolar. Asimismo, los resultados encontrados pueden ser de gran utilidad para posibles intervenciones respecto al bullying; tales como capacitaciones sobre el tema a maestros peruanos, principalmente de instituciones educativas públicas. Cabe mencionar que los criterios de rigor científico fueron respetados durante toda la aplicación de la investigación, así como durante el análisis de la información.

Referencias

- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-20.
- Alsaker, F. D. (2004). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school. En P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289–306). Cambridge: University Press.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Avendaño, C., Krause, M., & Winkler, M. I. (1993). Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas. *Psyche*, 2(1), 107-114.
- Avilés, J., Irurtia, M., García-Lopez, L., & Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: bullying. *Behavioral Psychology*, 19, 57-90.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.
- Bilz, L., Steger, J., & Fischer, S. M. (2016). On the accuracy of teachers' identification of pupils involved in bullying. *International Journal of Psychology*, 63, 122–136.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J.D., Cunningham, C.E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence*, 11(3), 226-245.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361-382.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: an examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher education*, 51, 191–202.
- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive behavior*, 43(5), 483–492. <https://doi.org/10.1002/ab.21706>

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

- Castro, P. (2008). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores*. 2008. 206f (Tesis de Doctorado en Psicología). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Castro, P. & Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(1).
- Castro-Carrasco, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, (46), 159-172.
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista Neuropsiquiatría*, 74(2), 242-249.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-215). La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 48, 353-358.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Eds.), *La investigación de la enseñanza* (pp. 444-543). Barcelona: Paidós.
- Coloroso, B. (2005). A bully's bystanders are never innocent. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(8), 49-51.
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Preservice teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 34(2), 21-33.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., & Simons-Morton, B. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216–224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9
- Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967.

- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2012). Rol de las Instituciones Educativas de Lima Metropolitana y el Callao frente a la Violencia y al Acoso Escolar: Sistematización del Resultado de la supervisión realizada a 65 Instituciones Educativas. Documento de Trabajo, Lima.
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in psychology*, *10*, 1830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Duong, J. & Bradshaw, C. (2014). Associations between bullying and engaging in aggressive and suicidal behaviors among sexual minority youth: The moderating role of connectedness. *Journal of School Health*, *84*(10), 636-645.
- Farmer, T.W., Hamm, J.V., Leung, M.-C., Lambert, K., & Gravelle, M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: Bullying in schools that do and do not have a transition during the middle grades. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(9), 1106-1117.
- Fischer, S. M. & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, *56*, 751-764.
- Flick, U. (1992). *La perception quotidienne de la santé et de la maladie. Théories subjectives et représentations sociales*. Paris: L'Hartmann.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, *5*(1), 2-9.
- Furlong, M., Soliz, A., Simental, J., & Greif, J. (2004). Bullying and abuse on school campuses. *Encyclopedia of Applied Psychology*. En C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (Vol. 1, pp. 295-300). New York: Elsevier Inc.
- García, L. (2011). "Bullying en el Perú". Conferencia presentada en el Seminario El Acoso Escolar: Aspectos Psicológico y Educativo. Lima.
- García, M. & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, *17*(2), 9-38.
- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Elsevier España*, *24*(2), 103-108.

- Ghiso, A. (2013). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 535-556.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-14.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Denman C, Haro JA, compiladores. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 113-145). Sonora, México: Colegio de Sonora.
- Gurtler, L. (2001). El rol de las teorías subjetivas en el amor. En M. Kiegelmann (Eds.), *Qualitative research in Psychology* (pp. 51-65). Alemania: Huber.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155.
- Huarcaya, F. (2016). Factores que influyen en la aplicación de la ley 29179 (Ley Antibullying) en las instituciones educativas de Lima. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 67–74.
- Huarcaya, F. (2016). *Factores que inciden en la aplicación por las instituciones educativas de las medidas que establece la Ley 29719 o Ley antibullying. Estudio de caso en instituciones educativas de los distritos de Independencia, San Luis y Miraflores* (Tesis para optar el grado de Magister en Gerencia Social). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- INDECOPI (2013). INDECOPI presentará al MINEDU y Defensoría del Pueblo estudio sobre cumplimiento de Ley Antibullying. Portal Web INDECOPI. Lima, 30 de mayo. Última Revisión: 08/07/19.
http://www.indecopi.gob.pe/0/modulos/NOT/NOT_DetallarNoticia.aspx?PFL=0&NOT=640

- Jacobson, R. (2010). On bullshit and bullying: taking seriously those we educate. *Journal of Moral Education*, 39(4), 437-448.
- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying Behavior in Secondary Schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17, 160-173. Doi: 10.1002/car.1025
- Jiménez, A. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*, (18), 211-236.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs (Vols. I y II)*. London: Routledge.
- Kerman, B. (2016). Un Estudio Descriptivo De Las Creencias Docentes Acerca Del Fenómeno Bullying. *European Scientific Journal*, 27-34.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Krause, M. (2005). *Psicoterapia y cambio. Una mirada desde la subjetividad*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Lereya, ST., Copeland, WE., Costello, EJ., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531.
- López Leiva, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2010). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche*, 20(2), 7-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-222820110002 00002>
- Loza, J. & Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 59-86.
- Maunder, R. & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Elsevier*, 38, 13-20.

- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology, 11*(5), 799 – 808.
- Milicic, N. & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche, 9*(2), 117-123.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2012). Reglamento de la Ley 29719. 03 Junio.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2013). Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú. Resolución Suprema N° 001-2007-ED: Enero del 2007.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2018). *Guía para prevenir y atender el acoso entre estudiantes*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2018). SíseVe Contra la violencia escolar: *Estadística sobre violencia escolar en el Perú*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2018). Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes. Resolución Suprema N° 004-2018-MINEDU: Mayo del 2018.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. Costa Rica: MEP.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education, 28*(4), 718-738.
- Morcillo, C., Ramos-Olazagasti, M. A., Blanco, C., Sala, R., Canino, G., Bird, H., & Duarte, C. S. (2015). Socio-Cultural Context and Bulling Others in Childhood. *Journal of child and family studies, 24*(8), 2241–2249. doi:10.1007/s10826-014-0026-1
- Morin, H.K., Bradshaw, C.P., & Berg, J.K. (2015). Examining the link between peer victimization and adjustment problems in adolescents: The role of connectedness and parent engagement. *Psychology of Violence, 5*(4), 422-432.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM). (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482.
- Obermann, M-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239-257.
- Ochoa, A. & Peiró, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 13*(3), 28-48.

- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 33-44.
- Olweus, D. (1994) Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen, & S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Orellana, O., García, L., Yanac, E., Rivera, J., Alvites, J., Orellana, D., Araujo, G., Canseco, P., & Mendoza, C. (2012). Competencias comunicativas y salud mental positiva en el perfil profesional de los profesores de la educación básica de lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 15(2), 61-87.
- Padgett, S. & Notar, C. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1, 33-41. doi: 10.13189/ujer.2013.010201.
- Pepler, D.J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16-20.
- Phye, G. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. San Diego, California: Elsevier Inc.
- Polanin, J., Espelage, D., & Pigott, T. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2006). Síntesis enfoques didácticos, fundamentos y características. Curso de Didáctica General de la Facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Quintana, A., Montgomery, J., Malaver, C., & Ruíz, G. (2014). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista De Investigación En Psicología*, 15(2), 35-47.
- Ramos, G. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol*, 23(1), 9-17.
- Reijntjes, A., Kamphuis, JH., Prinzie, P., & Telch, MJ. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252.

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

- Retuert, G. & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46, 1-20.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor Distribuciones.
- Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12384
- Salazar, S. & García, Y. (2018). *Teorías implícitas de docentes sobre las prácticas de bullying* (Tesis de maestría). Recuperado del Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira - RIBUC. (DDMPDH67)
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487.
- Sanders, C. & Phye, G. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. San Diego, California: Elsevier Inc.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteencountry international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–1133.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Swearer, S., Espelage, D., & Napolitano, S. (2009). *Bullying Prevention & Intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press.
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73.
- Tucker, E. & Maunder, R. (2015). Helping children to get along: teachers' strategies for dealing with bullying in primary schools. *Educational Studies*, 41(4), 466-470.
- Valdés, A., Maning, A., Urias, M., Ramirez, M., Vera, J., Bautista, G., & Santis, J. (2013). Creencias de docentes de secundaria acerca del bullying. En *Intervención psicoeducativa en Sonora* (pp. 55-65). México: Editorial Pearson Educación.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009), "Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa" [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum*:

Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135-1143.

Volante, P. & Müller, M. (2006). Cambios en el discurso sobre resultados de aprendizajes en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social. *Revista Pensamiento Educativo, 39*(2), 205-224.

Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: a multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence, 39*, 642–668.

Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27–35.

Yoon, J.S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*(1), 37-45.

Apéndice A

Guía de entrevista

1. Aspectos personales vinculados a la vocación docente

Para comenzar, quisiera que me comente cómo decidió ser docente.

2. Conceptualización de la docencia

¿Qué es, para usted, ser docente?

3. Sobre el concepto de bullying

Para usted, y desde su experiencia como docente, ¿cómo definiría el bullying?

4. Experiencia atendiendo casos de bullying

En su experiencia como docente, ¿alguna vez ha atendido un caso de bullying? ¿Cómo lo manejó? ¿Por qué lo hizo así?

5. Sobre el rol docente en casos de bullying

¿Cuál considera usted que es su rol como docente en situaciones de bullying? ¿Por qué lo considera así?

6. ¿Hay alguna información adicional que quisiera añadir?

Apéndice B

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Sebastián Mercado Rázuri, estudiante de la especialidad de Psicología Educacional de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por Gloria Gutiérrez Villa, profesora de la misma casa de estudios. El objetivo de la investigación es conocer las teorías subjetivas de profesores escolares acerca del bullying.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, lo que le tomará 45 minutos de su tiempo, aproximadamente. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio, las grabaciones serán destruidas. Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial. Para ello, los protocolos de entrevista serán codificados por participante, de manera que se resguarde la identidad de los mismos. La información obtenida se utilizará solo para fines académicos.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento de la investigación sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Finalmente, usted puede solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información descrita en el presente documento. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo, estoy de acuerdo con que los datos personales que proporcione al investigador serán usados para fines académicos.

Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Para esto, puedo comunicarme con Sebastián Mercado al correo a20143277@pucp.pe

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha



Apéndice C

Libro de códigos

TS sobre el bullying

1. Aspectos teóricos sobre el bullying

1.1 TS sobre el concepto del bullying

- 1.1.1 Si se da un conflicto entre estudiantes por envidia de algo que el otro posee, entonces se trata de un caso de bullying (E1)
- 1.1.2 Si se da un maltrato de un grupo hacia una sola persona, entonces es bullying (E2)
- 1.1.3 Cuando se presenta un caso de bullying, se debe entender como una cuestión de manejo de emociones (E2 & E3)
- 1.1.4 Si se identifica un caso de bullying en la escuela, se debe entender como algo natural de la edad (E5)
- 1.1.5 Si se observan situaciones agresivas reiteradas, entonces podría estar ocurriendo un caso de bullying (E4)

1.2 TS sobre los participantes en una dinámica de bullying

- 1.2.1 Si se presenta una situación de bullying, entonces debe haber un líder que está orquestando el abuso (E2)
- 1.2.2 Para que haya un abusador, tiene que haber un abusado (E6)
- 1.2.3 TS sobre las víctimas

1.2.3.1 TS sobre las consecuencias que pueden sufrir al no reportar los abusos

- 1.2.3.1.1 Si una víctima no comunica que está siendo abusada, dará la impresión que quiere ser abusada (E2)
- 1.2.3.1.2 Si la víctima no reporta el caso, nunca dejarán de maltratarla, por lo que arrastrará ese problema durante toda su vida (E4)

1.2.3.2 TS sobre las características psicológicas de las víctimas

- 1.2.3.2.1 Si la víctima quiere ser acosada, es porque tiene una psicopatía (E6)
- 1.2.3.2.2 Si un estudiante quiere ser maltratado por sus compañeros, es porque cree que se merece tal abuso (E2)

1.2.3.3 TS sobre las cualidades necesarias para enfrentar a los abusadores

- 1.2.3.3.1 Si una víctima no se atreve a enfrentar a los abusadores, es porque no tiene muchas herramientas personales (E1)
- 1.2.3.3.2 Si la víctima no se defiende del abuso, es porque es débil y no sabe pelear (E5)
- 1.2.3.3.3 Si las víctimas supieran pelear, abusarían menos de ellas (E1)
- 1.2.3.3.4 Si una víctima tiene una buena autoestima y es segura de sí misma, entonces se atreverá a confrontar al abusador sin ningún problema (E6)

1.2.4 TS sobre los abusadores

1.2.4.1 TS sobre la personalidad de los abusadores

- 1.2.4.1.1 Si se le llama la atención a un abusador, este no reaccionará porque tiene una alta autoestima (E3)
- 1.2.4.1.2 Si un estudiante no tiene empatía por el resto, no tendría remordimientos en maltratar a algún compañero de clase (E4)
- 1.2.4.1.3 Si un estudiante disfruta de maltratar de otro, es porque tiene una psicopatía (E2)

- 1.2.4.2 TS sobre el motivo de los abusos
 - 1.2.4.2.1 Si un grupo de estudiantes le hacen bullying a otro, es porque piensan que se lo merece (E2)
 - 1.2.4.2.2 Si un estudiante es violento con sus compañeros, es para sentir que existe (E1)
- 1.2.4.3 TS sobre el contexto familiar de los abusadores
 - 1.2.4.3.1 Si un estudiante no recibe afecto en su hogar, o no fue un hijo deseado, terminará abusando de sus compañeros (E3 & E6)
 - 1.2.4.3.2 Si un estudiante es maltratado en casa o ve violencia en su hogar, también maltratará a sus compañeros en la escuela (E1, E2, & E4)
 - 1.2.4.3.3 Si un estudiante no tiene límites en su hogar, puede terminar abusando de otros estudiantes (E1)
- 1.3 TS sobre cómo prevenir el bullying
 - 1.3.1 Si se realizan talleres sobre el manejo de las emociones, se podrá prevenir el bullying (E1 & E3)
 - 1.3.2 Si se promueve que los padres hablen más con sus hijos, se podrá prevenir el bullying en la escuela (E5)
 - 1.3.3 Para prevenir el bullying, se debe trabajar el tema en la clase con películas (E4)
 - 1.3.4 Si se quiere prevenir el bullying en la escuela, se deben llevar policías a la institución (E5)

2. Roles de los actores de la institución educativa

- 2.1 TS sobre el rol de la escuela como institución respecto al bullying
 - 2.1.1 Si se presenta un caso de bullying, la escuela tendría el deber de ponerse en contacto con los padres de los involucrados (E1 & E6)
 - 2.1.2 Si la escuela no hace nada para prevenir el bullying, también es responsable de la existencia del mismo (E2)
- 2.2 TS sobre el rol del psicólogo en cuanto al bullying
 - 2.2.1 Si se presenta un caso de bullying en la institución, sería un trabajo más apropiado para la psicóloga (E1, E2, E4, & E5)
 - 2.2.2 Si hubieran más psicólogos en las escuelas, el problema se solucionaría (E3 & E5)
- 2.3 TS sobre el rol docente en situaciones de bullying
 - 2.3.1 Si se quiere prevenir el bullying desde la docencia, se debe observar y hablar con los estudiantes sobre el tema (E1, E2 & E4)
 - 2.3.2 Si no se puede manejar el caso, el docente debe derivarlo a otros especialistas (E1, E2, E4 & E5)
 - 2.3.3 Si un docente se percata que existe un caso de bullying en su salón, tiene la obligación de intervenir para que el abuso cese (E3)
 - 2.3.4 Si un docente identifica una situación de bullying, tiene que sancionar a los responsables haciéndoles preparar una presentación sobre el buen trato (E3)

Apéndice D

Codificación selectiva de teorías subjetivas

