

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria de colegios públicos en

Lima Metropolitana

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON  
MENCION EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL QUE PRESENTA LA BACHILLER:**

Paola Jimena Flores Flores

**ASESORA:**

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Lima, 2020

## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

### Agradecimientos

A mi mamá, papá, hermana y abuelos por su apoyo constante en todo momento, por motivarme a seguir cumpliendo mis sueños y a ser una mejor persona.

A mi asesora, Gloria Gutiérrez, por su orientación, conocimiento, dedicación y paciencia en todo el proceso.

A los/as docentes que me brindaron su tiempo y confianza en cada entrevista, al igual que a los encargados de la institución educativa por las facilidades para llevar a cabo la investigación.

A mis amigas de la facultad, por su apoyo y momentos compartidos a lo largo de la carrera.

A toda persona que estuvo involucrada de alguna manera en la investigación, por preguntarme por el tema y darme ánimos.



## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

### Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer las concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria de colegios públicos en Lima Metropolitana. Por ello, se realizó una investigación de enfoque cualitativo haciendo uso de entrevistas semi estructuradas a seis docentes de una institución pública de varones, teniendo como criterios que sean activos en la institución educativa y enseñen en el nivel de secundaria. Como parte de los resultados principales, se obtuvo que estos presentan un conocimiento reducido sobre el concepto, brindando mayor importancia al bullying de tipo físico, desvalorizando el rol del espectador y el daño psicológico como emocional que genera este fenómeno. Como conclusión, se puede decir que este conocimiento limitado por parte de los docentes influye en sus concepciones y creencias que presentan sobre ello, lo cual podría afectar en medidas o estrategias poco efectivas para el control de las situaciones de bullying, por lo que es importante innovar las capacitaciones para abordar estas ideas, poder deconstruirlas y formar nuevos conocimientos.

*Palabras claves:* Concepciones y creencias docente, acoso escolar, conocimiento.

### Abstract

The objective of this research was to know the conceptions and beliefs about bullying in secondary public school teachers in Metropolitan Lima. Therefore, a qualitative research was carried out using a semi-structured interview with six teachers of a public institution for boys, based on criteria that are active in the educational institution and teach at the secondary level. As part of the main results, it was obtained that they present reduced knowledge about the concept, giving greater importance to physical bullying, devaluing the viewer's role and the psychological and emotional damage caused by this phenomenon. In conclusion, it can be said that this limited knowledge on the part of teachers influences their conceptions and beliefs that they present about which can affect measures or strategies that are not very effective for controlling bullying situations, which is why important to innovate the training to address these ideas, be able to deconstruct them and form new knowledge.

*Key Words:* teacher's conceptions and beliefs, bullying, knowledge.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	5
Método .....	24
Participantes .....	24
Técnicas de recolección de información .....	26
Procedimiento .....	27
Análisis de información .....	28
Resultados y discusión .....	30
Concepciones sobre el bullying .....	31
Creencias sobre el bullying .....	36
Otras características del bullying .....	57
Estrategias .....	65
Referencias .....	79
Apéndices .....	88
Anexo A: Ficha de datos .....	88
Anexo B: Guía de entrevista .....	89
Anexo C: Consentimiento informado .....	90

## **Introducción**

La violencia en las escuelas es un problema global (Ministerio de Educación, 2013) que afecta a los actores educativos como los alumnos, padres de familia y la misma institución educativa ya que, de una u otra forma, empatizan con la agresión sucedida (Rasse y Berger, 2018). Este concepto hace referencia a aquellas situaciones de violencia y agresión que se producen dentro del ambiente educativo, tanto a agresiones entre alumnos y maestros como entre los mismos estudiantes (Pujol, 2015), siendo un comportamiento nocivo que se manifiesta bajo diferentes formas, tales como la intimidación, el abuso, el bullying, el acoso, violencia sexual, el maltrato físico y psicológico de un individuo o de un grupo social (Manig, Navarro, Madueño y Ruelas, 2017; Pujol, 2015). Esta situación constituye una preocupación que ha crecido considerablemente en países como Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Perú y México (Carbajal, Contreras y Herrera, 2016) por la falta de una intervención efectiva a esta problemática (Gómez, León y Felipe, 2011, citado en Manig et al., 2017).

Un tipo de violencia escolar, como se ha mencionado, es el bullying, el cual llega a afectar a toda la comunidad escolar, ya que influye negativamente en el clima escolar y en el ambiente de aprendizaje, en general, atentando contra el fin último de la educación: formar ciudadanos que sepan convivir con respeto en el marco de sociedades democráticas (Valdéz, Estévez y Manig, 2014).

La palabra bullying deriva del inglés “bully”, que significa “matón” o “bravucón”; los cuales son términos aceptados y utilizados en la comunidad científica internacional que hacen referencia a un fenómeno específico (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Asimismo, Olweus (1993) siendo uno de los pioneros del tema, la define como un fenómeno de agresión intencional de uno o varios escolares, sobre otro u otros, de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe desequilibrio de poder entre quien agrede y es agredido. De igual manera, Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) la describen como una actividad agresiva que algunos

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

escolares apoyados por la inhibición o aliento del grupo aplican repetida y deliberadamente sobre otros alumnos de forma sistemática usando modalidades físicas, verbales o sociales. Igualmente, se le reconoce una dimensión ética, por lo que es definido como una conducta de transgresión moral, injusta e inmoral (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016).

Mientras que el MINEDU (2017) la define como un tipo de violencia caracterizado por un comportamiento intencional de hostigamiento, falta de respeto y maltrato verbal o físico que recibe un estudiante, además de considerársele las siguientes características: continuidad en el tiempo, desequilibrio de poder e intencionalidad; al igual que puede darse de forma directa e indirecta (Del Moral, Suárez, y Musitu, 2013; Ministerio de Educación, 2017; Pujol, 2015). Tales características y formas serán explicadas con mayor detalle en los siguientes cuadros:

#### Cuadro 1

*Características para que una situación sea denominada bullying*

Continuidad en el tiempo	Desequilibrio de poder	Intencionalidad
El acoso se repite constantemente a lo largo de un periodo de tiempo	Implica una desventaja en la que el agresor es más fuerte (ya sea una condición real o si es percibida de manera subjetiva)	El agresor escoge deliberadamente a la víctima, que es percibido como el estudiante más débil y vulnerable, con la intención de causarle daño

Fuente: MINEDU (2012).

#### Cuadro 2

*Formas de bullying*

Directa	Indirecta
Modo más común a través de insultos, humillaciones, uso de apodosos o apelativos denigrante, peleas y agresiones físicas	Se caracteriza por propiciar la exclusión social de la víctima por medio de amenazas, difusión de rumores escritos o verbales, por mensajes

## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

---

ridiculizantes o calumnias que alejen o inhiban su participación en los grupos

---

Fuente: MINEDU (2012).

Por otro lado, este fenómeno puede expresarse de distintas formas: física, verbal, exclusión social y cyberbullying, y en cada una se presenta un componente psicológico. La física se basa en golpear, empujar, patear, dar puñetazos, esconder, robar, romper objetos u obligar a otro a realizar algo que no quiere. El verbal se refiere a insultar, poner apodos, hablar mal de alguien, difundir rumores falsos, amenazar y burlarse de la forma de comunicarse de otros. En el caso de la exclusión social alude a ignorar o hacer “la ley del hielo”. Por último, el cyberbullying es el hecho de intimidar utilizando el celular o internet, haciendo uso de correos electrónicos, páginas web o redes sociales; refiriéndose a acciones como colgar imágenes comprometedoras o datos que perjudican o avergüenzan a la víctima, dejar comentarios ofensivos en foros o enviar mensajes amenazadores por estos correos (MINEDU, 2012; Pineda, Rivera-Fong, Téllez y Jiménez, 2015; Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015).

Entre los principales protagonistas de este fenómeno se tiene a los bullies o agresores, las víctimas y los espectadores; cada uno de los cuales cuenta con características muy particulares y pueden desarrollar distintas consecuencias psicológicas, que son necesarias conocer para comprender la dinámica del bullying (Arias, 2014). Estas serán explicadas con mayor detalle en el siguiente cuadro:

### Cuadro 3

*Características y consecuencias que pueden desarrollar los protagonistas o participantes en el bullying*

	Agresor	Víctima	Espectadores
Características	Son estudiantes que disponen de mayor poder (sea por su	Pueden ser de diferentes tipos, una de ellas es la víctima	Son los testigos de la agresión sin ser partícipes directos de la misma, por

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

Agresor	Víctima	Espectadores
<p>tamaño, fuerza física, status en el grupo, edad, origen, y entre otros), y que son proclives a la agresión en sus relaciones con los demás. Igualmente, no han desarrollado la capacidad de empatía ni reconocen a sus víctimas como iguales<sup>3</sup>, suele tener dificultades para controlar sus impulsos y emociones, por lo que intentan aliviarlo mediante la violencia pues, de esa manera, reafirman su personalidad y posición de líderes en el grupo de amigos<sup>5</sup>.</p>	<p>pasiva, las cuales son personas inseguras, físicamente más débiles, con baja autoestima y se muestran tímidas, vulnerables o distintas a los demás; otra es la víctima provocadora o activa, aquella que muestra conductas agresivas, ansiosas e inseguras lo cual genera tensión e irritación en sus compañeros provocando en ellos rechazo y agresión. Sin embargo, en términos generales, todos los tipos de víctimas carecen de habilidades para la resolución de problemas y por lo tanto no saben cómo reaccionar ante conductas de violencia<sup>5</sup>.</p>	<p>lo que pueden ser alumnos, adultos, profesores o padres<sup>1</sup>. Existen cuatro tipos según el grado y tipo de implicación: activos, pasivos, prosociales y puros. Los activos son los que ayudan al agresor, los segundos refuerzan indirectamente al agresor por medio de atención, sonriendo, asintiendo y entre otras acciones. El prosocial es aquel que ayuda a la víctima. Mientras que los puros son los que observan la situación y no realizan ninguna acción<sup>3</sup>.</p>



## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

	Agresor	Víctima	Espectadores
Consecuencias	Pueden interiorizar que la violencia y la agresión son formas adecuadas para alcanzar sus objetivos, como podrían llegar a realizar conductas delictivas en el futuro, conducta antisocial <sup>5</sup> , baja o ausencia de empatía y de sentimientos de culpa, impulsividad <sup>2</sup> , baja comprensión moral y fracaso escolar <sup>1</sup> .	Miedo, enfado, estrés, vergüenza, altos niveles de ansiedad <sup>5</sup> , bajos niveles de motivación, sentimientos de indefensión y culpa, disminución de la autoestima, fracaso escolar <sup>1</sup> , aislamiento social, generalizar una percepción hostil del mundo que los rodea <sup>5</sup> , ideas suicidas, depresión y, en algunos casos, estrés post-trauma <sup>1</sup> .	A pesar de estar involucrados indirectamente en las conductas violentas, pueden sufrir de consecuencias puesto que se acostumbran a la presencia del bullying como un acto cotidiano, y llegan a creer que la violencia es una forma aceptada de relacionarse, al igual que podrían desarrollar insensibilidad ante la injusticia o sufrimiento, y comportarse o manifestar las mismas consecuencias que el agresor o la víctima <sup>4</sup> . Además, estos al temer verse implicados, desarrollan mecanismos de defensa basados en el miedo que los conducen a despreocuparse por los demás, a callarse ante los abusos ajenos y reducir su capacidad de empatía <sup>2</sup> .

Fuentes: Basterra (2016)<sup>1</sup>; Garaigordobil y Oñederra (2010)<sup>2</sup>; MINEDU (2012)<sup>3</sup>; Programa Convivir, Dirección de Vida Estudiantil y UNICEF (2015)<sup>4</sup>; Pujol (2015)<sup>5</sup>.

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Por tanto, se destaca la idea de que todos los implicados en una situación de bullying podrían sufrir síntomas depresivos, ansiedad y baja autoestima (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Pujol, 2015; MINEDU, 2017).

Si bien toda esta definición es ampliamente aceptada en la literatura académica (Rigby & Smith, 2011), no es compartida, o no necesariamente se adapta al complejo entorno de la comunidad escolar (Maunder y Crafter, 2018), puesto que existen tendencias relacionadas con la edad en cuanto a cómo es el bullying, al igual que los términos utilizados para describir el acoso y el tipo de comportamiento que se muestra pueden diferir entre culturas (Smith & Monks, 2008). Por lo que es necesario tomar en cuenta un modelo ecológico de Bronfenbrenner que permitirá explicar los diferentes factores que podrían estar asociados al acoso escolar y/o bullying.

Este modelo propone el estudio de los distintos ambientes donde se desarrolla las personas, estos ambientes se relacionan entre sí, abarcando desde el entorno más inmediato del individuo hasta el más general (Jara y Morales, 2016), por ende, se logra centrar en factores personales, familiares, sociales y culturales (García-Piña y Posadas-Pedraza, 2018). Estas estructuras son denominadas microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Considerando el fenómeno del bullying en este modelo, el primer ambiente, es decir, el microsistema, estaría asociado con factores relacionados a las personas que agreden (falta de seguridad, baja autoestima, pobre empatía, deseo de dominar a otros o falta de reconocimiento de límites), los que reciben la agresión (dificultad para establecer límites con otros, baja autoestima, falta de seguridad y/o sobreprotección familiar) y los observadores (identificarse con las personas que agreden, conducta más activa en la victimización) (García-Piña y Posadas-Pedraza, 2018). En cuanto el mesosistema, estaría relacionado con factores familiares como una escasa estructura familiar, relaciones basadas en el poder, violencia familiar, falta de reconocimiento sobre los derechos humanos, escasa supervisión o sobreprotección familiar. En

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

el caso del exosistema, las causas estarían en el ambiente escolar, responsabilizando a los planes de estudio que no incluye sensibilización o capacitación sobre el tema, escasa supervisión de los profesores y/o directivos, tolerancia y naturalización de la violencia, visualizar el acoso como “cosa de chicos” y/o dificultad en el establecimiento de normas y límites. Como último ambiente, está el macrosistema, los factores estarían relacionados al ambiente social y cultural, como el aprendizaje de procesos de socialización por medio de la superioridad de un grupo sobre otro, dificultad del Estado para combatir detonantes como corrupción, desigualdad y/o pobreza, exposición de la violencia en los medios de comunicación y/o naturalización de la violencia (García-Piña y Posadas-Pedraza, 2018).

Asimismo, el impacto de este fenómeno se podría observar en investigaciones de Chester, Callaghan, Cosma, Donnelly, Craig, Walsh y Molcho (2015, citado en Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz, 2018), donde señalan que hay una prevalencia de bullying de 29.2% para Europa y Estados Unidos. Mientras que otros estudios muestran un margen de entre 26.1 y 33.5% para Europa y valores entre 20 y 40% para Estados Unidos (Schultze-Krumbholz, Göbel, Scheithauer, Brighi, Guarini, Tsorbatzoudis, Barkoukis, Pyzalski, Plitcha, Del Rey, Casas, Thompson y Smith, 2015; Tokunaga, 2010; citado en Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz, 2018).

Por otra parte, esta problemática se puede observar en todo América Latina. Como menciona el informe de la Unicef en Latinoamérica y El Caribe sobre la violencia escolar, el cual sugiere que entre 50% y 70% de los estudiantes han estado involucrados en algún tipo de agresión entre iguales (Eljach, 2011). En esta línea, Román y Murillo (2011), en un estudio realizado en 16 países latinoamericanos, reportaron prevalencias de bullying que oscilan entre 13% y 63%, concluyendo que es un fenómeno muy serio y de gran magnitud. De la misma forma, González Castro (2015) señala que el 64.2% del total de alumnos de secundaria en Latinoamérica han sido víctima de bullying.

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

En cuanto al contexto peruano, según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales que se realizó a adolescentes entre 12 y 17 años, se obtuvo que el 68,5% fue víctima de violencia por sus pares en la institución educativa en algún momento de su vida en 2019, siendo entre las agresiones más comunes los insultos, burlas, uso de apodos, golpes y chismes (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019). En cuanto a los tipos de violencia que se ejercían en la institución educativa en algún momento de su vida se presentaban la psicológica o física, y ambas. En el caso de la violencia psicológica alcanzó 41% en el 2019, cifra que ha disminuido significativamente en 30 puntos porcentuales, respecto al 2015, presentándose por medio de hostigamiento, acoso y amenazas, siendo el hostigamiento el tipo de violencia que sufrió 95.5% de adolescentes por parte de sus pares, seguidos del acoso con 41.7%, y amenazas 14.2% durante el año 2015 (INEI, 2016). En cuanto la violencia física, se obtuvo que el 2.9% de adolescentes fueron víctimas en la institución educativa en el 2019, en algún momento de su vida. Esta cifra ha disminuido significativamente 27,5 puntos porcentuales respecto a los datos obtenidos en el año 2015, que alcanzó 30,4% (INEI, 2019). Mientras que el 24.6% de adolescentes sufrió violencia física y psicológica en el 2019.

Adicionalmente, según la plataforma SíseVe del MINEDU (2020), desde el 2013 se han reportado 39.864 casos reportados de violencia escolar a nivel nacional. De todos estos casos, solo se obtiene el 21% de los reportes (que se han dado entre el 2013 al 2018) son considerados como bullying ya que incluía agresiones físicas y psicológicas. De la misma manera, el mismo portal señala que existe una mayor prevalencia de violencia escolar en Lima Metropolitana con 16.686 casos reportados, con un mayor predominio en colegios públicos (84%), entre escolares (54%), dándose tanto en hombres (51%) como en mujeres (49%), y habiendo un mayor énfasis en secundaria (55%), seguido de primaria (36%) e inicial (9%).

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Por lo mencionado anteriormente, se puede decir que este fenómeno es complejo y, en consecuencia, se debe tener conocimiento no solo sobre su concepto, sino, también, acerca de las peculiaridades y características que presentan (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010).

Sin embargo, los docentes llegan a minimizar estas acciones al presentarse en la institución educativa. Como señala García (2011, citado en Huarcaya, 2016), el profesorado no tipifica adecuadamente el bullying, por ello, suele minimizar agresiones que cumplen con los criterios para ser considerado como tal debido al desconocimiento sobre el tema o también por ideas erróneas que poseen. Si bien se reconoce que hay que prevenir esta problemática y mejorar la convivencia escolar; pero no se identifica por los docentes como un problema significativo a tratar continuamente, por eso son pocas las acciones desarrolladas alrededor de este aspecto (Huarcaya, 2016).

Esta idea se demuestra en un estudio realizado en México con maestros de primaria y secundaria. Se obtuvo que no conocen la existencia del bullying en sus planteles, y no saben cómo identificarlo (Gómez, 2011, citado en Huarcaya, 2016). De igual manera, otro estudio en el mismo país señala que los docentes tienden a minimizar la violencia, y se limitan a realizar técnicas como hablar a solas con el culpable, con la familia o derivar al psicopedagogo, lo que ocasiona que uno caiga en la simplicidad educacional (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007, citado en Ochoa y Peiró, 2010).

Asimismo, el profesorado puede confundir al bullying con otros fenómenos de violencia que ocurren en la escuela, lo que no permite darle la importancia que tiene la identificación y prevención de la problemática misma (Valdéz, Manig, Urias, Ramírez, Vera, Bautista y Santis, 2013).

En contextos internacionales, como un estudio en España se señala que los educadores de Educación Secundaria Obligatoria están preocupados e interesados por el bullying, sin embargo, adolece de conocimientos y de formación, especialmente en los diferentes tipos en

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

que éste podría manifestarse en estos momentos (Serrano y Pérez, 2011). Por otro lado, un estudio del mismo país afirma que los docentes sin ayuda de otros profesionales, no se sienten preparados para resolver problemas de malas relaciones y violencia en el instituto, lo cual influye en las creencias preconcebidas que tengan acerca de la violencia entre iguales (O'Moore, 2000, citado en Rubio, 2013), lo cual indica la necesidad de modificar las creencias erróneas que puedan tener los docentes para que estén en buena disposición de hacer frente a la violencia escolar (O'Moore, 2000, citado en Rubio, 2013).

Del mismo modo, en Puerto Rico se encontró que el 34% del profesorado no conocen el concepto científico del bullying, 40% contestaron que no se sentían preparados para enfrentar agresores conocidos como bullies, 92% manifestaron no haber obtenido información sobre el acoso, o bullying durante su formación magisterial, y el 60% consideró relevante informarse mejor acerca de este fenómeno (García, 2008, citado en Manig et al., 2017).

Igualmente, en un estudio en Costa Rica, solo un 16% del profesorado refirió haber recibido durante su formación, contenidos o alguna capacitación en la universidad sobre manejo de la violencia escolar. De la misma forma, se debe considerar que casi la totalidad de participantes que recibió alguna capacitación sobre el tema en sus centros de trabajo indicó la necesidad de una mayor formación en el tema (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010).

Además, en México, se encontró que los docentes aplicaban una gama limitada de actuaciones ante situaciones que pueden generar disconvivencialidad, es decir, que los profesores estaban poco capacitados sobre la promoción de convivencia escolar (Ochoa y Peiró, 2010). Inclusive, ellos mismos perciben una falta preparación para afrontar este tipo de conflictos y se sienten desmotivados ante este asunto, llegando a minimizar ciertos actos que se presentan en las aulas como la hostilidad, el insulto o la discriminación (Ochoa y Peiró, 2010).

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Por otra parte, en un estudio de Bolivia donde se reveló que el 34% de los docentes no conocen el concepto de bullying, 92% carecían de información sobre este fenómeno durante su formación, el 60% consideró importante informarse mejor acerca de este tema y 40% no se sentía preparado para enfrentar a los agresores (Manig et al., 2017).

En el contexto nacional, se encontró que los profesores y autoridades de una institución educativa en Arequipa desconocen programas o estrategias para prevenir e intervenir en casos de maltratos entre escolares (Abarca y Hanco, 2012, citado en Arias, 2014). Por otro lado, un estudio en Lima encontró que solo el 5% de los educadores está altamente capacitado para abordar este fenómeno y que sus estrategias son efectivas, el 17.5% tiene una preparación adecuada que le permite identificar y actuar en esos casos, 22.5% presenta una buena preparación, el 47.5% usa mecanismos conocidos para violencia escolar, no específicamente bullying, y el 30% no está preparado para abordar esta problemática (Sáenz y Vergara, 2016).

Con todos los estudios mencionados, se puede decir que los docentes tienen dificultades respecto a cómo están entendiendo el fenómeno de bullying, y esto podría afectar a su actuación.

Por lo mismo, existen características del ambiente escolar que influyen en esta desinformación y/o conocimiento limitado del profesorado acerca del bullying, siendo la falta de supervisión del comportamiento de los estudiantes, poco compromiso e interés por parte de los docentes, carencia de habilidades pedagógica y relacional de los mismos, al igual que la ausencia de políticas y programas para la prevención del bullying (Valdéz et al., 2013). De igual forma, esta puede ser ocasionada por la carencia del cumplimiento de la Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas (N°29719), conocida como “Ley Antibullying”, específicamente, en el artículo 6°, donde señala que las obligaciones de los docentes y los miembros del personal auxiliar de la institución educativa tienen la obligación de detectar, atender y denunciar de inmediato ante el Consejo Educativo

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Institucional (Conei) los hechos de violencia, intimidación, hostigamiento, discriminación, difamación y cualquier otra manifestación que constituya acoso entre el alumnado (MINEDU, 2011). Sin embargo, en un estudio en Lima se encontró que esta ley tiene un bajo grado de implementación por el poco o nulo conocimiento de la norma que tienen los directores, educadores, psicólogos, padres de familia y estudiantes, dándose un mayor desconocimiento en los colegios públicos a comparación de los privados (Huarcaya, 2016).

Principalmente, uno de los factores que podría tener gran influencia serían las creencias de los docentes acerca del fenómeno y las estrategias que utilizan para manejarlo, generando que sea una dificultad para prevenir la problemática y pueda desarrollar un manejo inadecuado del mismo (Valdés, Estévez y Manig, 2014).

Estas creencias parten de la perspectiva fenomenológica la cual sostiene que las personas a través de las interacciones que tienen con objetos, sucesos y/u otras personas, desarrollan creencias que influye en la forma en que experimentan y actúan en sus contextos sociales (Valdés, Estevez y Manig, 2014). Por este motivo, lo que los educadores hacen o pueden hacer está estrechamente vinculado con sus creencias (Catalán, 2011). En la misma línea, Kerman (2016) las define como ideas que permiten interpretar la realidad basadas en experiencias personales, información proveniente de otras personas, imaginación y/o deducciones, al igual de ser fuertes predictores del comportamiento permitiendo que las personas puedan organizar su mundo y dar significado a sus experiencias (Rasse y Berger, 2018). Además, presentan dos características que hace que sean constructos o significados difíciles de modificar. Una de ellas es que tienden a ser universales ya que se conciben como productos del pensamiento considerados como verdaderos (Catalán, 2011), y la segunda señala que son de carácter implícito, por lo que las personas no son totalmente conscientes de estas (Valdés, Estevez y Manig, 2014; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Adicionalmente, según Valdés, Estévez y Manig (2014), existen creencias en los docentes que restringen su



### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

comprensión acerca del bullying y de los factores asociados al mismo. Esto no les permite visualizar el papel de la escuela y de sus propias prácticas en cuanto al fenómeno, generando que desplacen su responsabilidad en la prevención del problema y se desarrollen una visión reducida de sus posibilidades como agentes educativos.

Asimismo, están asociadas a los conceptos, ya que un concepto constituye un sistema organizado de las propias creencias, permitiendo comprenderlas en términos de formación, consistencia y organización (Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan, 2008, citado en Donoso, Rico y Castro, 2016). Si bien tanto las concepciones como creencias son términos que pueden ser difíciles de diferenciar, Thompson (1992) señala que una concepción se emplea para referirse a un constructo general donde las creencias son componentes de las concepciones. Del mismo modo, Pajares (1992) distingue que las creencias son consideradas como verdades personales con un componente afectivo y evaluativo, mientras que las concepciones son organizadores de conceptos con una naturaleza cognitiva (Pajares, 1992). Por esta misma asociación, Thompson (1992) destaca que no es posible separar el estudio de las creencias de los docentes y el conocimiento de los mismos.

Siguiendo con el tema de las concepciones, estas agrupan distintos significados y conocimientos teóricos y empíricos que tienen un rol clave en el pensamiento y acción (Ponte, 1999). Cabe destacar que el mismo autor señala que varios de estos conocimientos que se integran provienen de experiencias a temprana edad, de la cultura a la que uno pertenece y de la profesión a la que uno se dedica. Por ende, las concepciones que tengan los educadores sobre las causas, medidas preventivas y estrategias de resolución ante el bullying, influirán en sus actitudes como en sus acciones respecto a la problemática (Kerman, 2016).

Esto se puede observar en diversos estudios de Donoso, Rico y Castro (2016), quienes señalan que las concepciones y creencias de los docentes tienen un reflejo directo en lo que expresan, en lo que hacen, en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes,

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

y en su forma de actuar en la práctica docente (Aguilar, 2003; Benítez, 2013; Contreras, 2009; Flores, 1998; Gamboa, 2014; Gil, 1999; Gil y Rico, 2003; Moreno y Azcárate, 2003; Thomaz, Cruz, Martins y Cachapuz, 1996). De igual manera, se puede contemplar en un estudio de Kagan (1992) quien señala que las concepciones y creencias ayudan a los profesores a controlar la incertidumbre y la ambigüedad que pueda darse en su práctica. Por ende, los docentes construyen creencias en función de tres factores: sobre los estudiantes, tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran; sobre los aspectos fundamentales que deben enseñar, el contenido y la disciplina a la cual corresponden; y sobre sus experiencias previas como estudiantes.

De esa manera, se podría decir que ambas son de vital importancia porque llegan a reflejar lo que los docentes expresan, en lo que hacen, en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y en su forma de actuar en la práctica docente (Donoso, Rico y Castro, 2016). Si bien pueden parecer sinónimos, se establece que las creencias son verdades personales indiscutibles, derivadas de la experiencia o fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo; mientras que las concepciones son los marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas (Pajares, 1992).

Algunas de estas concepciones y creencias que presenta el profesorado se basan en excluir las agresiones de índole social como bullying, es decir, los docentes llegan a considerar las agresiones psicológicas y sociales como menos dañinas que las físicas y, desconocer las diferencias de poder entre el agresor y la víctima. Esto último ocasiona que los mismos supongan que la víctima puede resolver dicha situación por su cuenta sin la intervención de un docente (Valdéz, Estévez y Manig, 2014). De la misma forma, se presentan creencias respecto a la agresión como un comportamiento apropiado y aceptable, siendo un factor que propiciaría esta problemática (Pujol, 2015).

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

De la misma manera, atribuyen las causas del bullying a factores individuales, familiares y escolares (Valdéz et al., 2013). En el área individual, los autores señalan las diferencias físicas como un factor que hace vulnerable al estudiante ante sus compañeros y el nivel socioeconómico como provocador de envidia o rencor entre los mismos. En el ámbito familiar, lo relacionan con la monoparentalidad, poca educación de valores, conflictos familiares o ausencia emocional de los padres. Mientras que, en el ámbito escolar, a pesar de no ser considerada por los autores como causa, señalan que la escuela tiene un papel secundario en el origen del bullying ya que, si bien facilita la expresión de los problemas de los estudiantes, no se puede supervisar la conducta de los estudiantes en sus horas libres (Valdéz et al., 2013).

Algunas de estas concepciones de los docentes se podrían observar en un estudio de Shephard, Ordóñez y Mora (2015, citado en Manig et al., 2017), donde se obtuvo que el 24.7% cree que la violencia ocurre simplemente porque los agresores son más fuertes que las víctimas, el 27.9% considera que las víctimas provocan a los agresores y el 29.2% identifica que las principales formas de violencia escolar son las bromas e insultos donde se utiliza un lenguaje ofensivo. En este sentido, los profesores no aplican consecuencias a la violencia verbal que genera humillaciones, dado que se reporta que únicamente en el 4% de estas situaciones intervienen para su solución (Manig et al., 2017).

Por otro lado, es relevante destacar que estas creencias acerca del bullying afectarían las estrategias de afrontamiento que los educadores utilizan (Valdéz et al., 2013). Esta relación entre creencias y estrategias es mencionada por Valdéz, Estévez y Manig (2014), donde señalan que las primeras constituyen un elemento fundamental en la explicación de las estrategias que usan los docentes para organizar y monitorear el trabajo de los estudiantes, como para promover la convivencia y reaccionar ante las conductas inadecuadas. Por tanto, al ser estas afectadas, generaría dificultades en la prevención, un manejo inadecuado cuando se presenta el problema y, puede influenciar en las medidas preventivas y de resolución que ellos usarían

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

(Valdéz et al., 2013; Kerman, 2016) al igual que, en su proceso de planificación, administración del aula, enseñanza y evaluación (Valdéz, Estévez y Manig, 2014).

Estas estrategias que usan los docentes para el manejo del bullying tienen un papel relevante en la explicación de la frecuencia e intensidad con que se presenta este fenómeno. Esto permite afirmar que las acciones destinadas a incrementar la eficacia en la manera en que el profesorado se enfrenta a este tipo de situaciones son esenciales para aumentar la efectividad de cualquier programa de prevención del bullying (Valdéz, Estévez y Manig, 2014).

Asimismo, estas mismas estrategias son divididas en reactivas y proactivas. Las primeras se manifiestan como respuesta directa a situaciones de bullying, dentro de las cuales se encuentran hablar con los involucrados, reunir a los padres y castigar a los agresores, entre las más mencionadas (Dake et al., 2003, citado en Valdéz, Estévez y Manig, 2014). Mientras que las proactivas, que son aquellas enfocadas en la prevención del fenómeno, tales como una mejor supervisión y comunicación con los estudiantes (Dake et al., 2003 y Rotg et al, 2010, citado en Valdéz, Estévez y Manig, 2014).

De igual modo, se encontró que las estrategias consideradas por los docentes como efectivas para intervenir en situaciones de bullying implican el desplazamiento de la responsabilidad del manejo de la problemática hacia otros actores; esto ocasiona una mayor dificultad en el manejo efectivo del mismo, ya que esto se originaría por la falta de habilidades del profesorado para administrar estas situaciones (Valdéz, Estévez y Manig, 2014). En cuanto las estrategias preventivas, aunque mencionan diversos tipos de acciones, no se apreció la presencia de creencias que impliquen un carácter sistémico e inclusivo de los diversos actores en las mismas (Valdéz, Estévez y Manig, 2014).

Por todo lo señalado acerca de las estrategias de los educadores, se puede decir que estos los docentes suelen simplificar los procesos de actuación pedagógica debido al desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas que se presentan; o

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

también porque actúan por intuición o por prácticas acostumbradas, hasta al punto que creen que no se podría hacer nada; o por medio de medidas como aislarlos, expulsarlos al pasillo o a su casa (Ochoa y Peiró, 2010). De igual manera, otras medidas o acciones que el profesorado se limitan en realizar consisten en hablar a solas con el culpable, hablar con la familia, recurrir a expertos sociales, dar un parte oficial, comunicar al director, derivar al psicopedagogo y echarlos de clase (Ochoa y Peiró, 2010). Con todo lo señalado, Ochoa y Peiró (2010) sostienen la idea de que hay cierta incongruencia entre la situación y la actuación ya que las acciones de los docentes serían similares en el caso que se presente una discriminación que, en el caso de hablar en clase. Por ende, Navarro Manig y Valdez (2017) concluyen que el educador es ecléctico cuando afronta el bullying y no presenta un razonamiento teórico que fundamente sus distintas prácticas, por lo que se puede decir que algunas de estas prácticas podrían resultar contradictorias y contraproducentes ya que, en lugar de ser prevenida por los docentes, es estimulada de forma directa o indirecta (Valdéz, Estévez y Manig, 2014; Manig et al., 2017).

Por todo lo mencionado anteriormente, se puede decir que se debe tomar importancia a las concepciones y creencias que posean los docentes respecto al bullying porque estas constituyen la base de cómo ellos están entendiendo esta problemática (Rasse y Berger, 2018), específicamente, las causas, medidas preventivas y estrategias que presenten. El reconocimiento de estas permitiría profundizar sobre las mismas, al igual que en su uso para administrar las aulas ya que el sistema de creencias que tienen influirá en las actitudes que tomen frente a estas situaciones (Kerman, 2016). En consecuencia, estas creencias afectarían los procesos de planificación, administración del salón de clases, enseñanza y evaluación realizadas por el profesorado.

Además, estas permitirán visualizar y reconocer el papel de los mismos docentes y de la escuela ante el bullying, en lugar de desplazar la responsabilidad o presentar una visión reducida sobre su accionar como agentes educativos (Valdéz, Estévez y Manig, 2014).

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Inclusive, se buscaría fortalecer la colaboración entre estos para el desarrollo de los programas preventivos sobre convivencia escolar (Valdéz, et al., 2013; Rasse y Berger, 2018), y/o intervenciones que se enfoquen a cambiar la forma en que los docentes perciben y actúan frente a estas situaciones (Valdéz, Estévez y Manig, 2014).

Por otra parte, se debe destacar que existen diversos estudios (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003, citado en Benítez, Fernández y García, 2007) realizados sobre bullying. Sin embargo, se posee poca información acerca de cómo los profesores entienden y perciben este fenómeno entre sus alumnos, lo cual es relevante conocer porque el profesorado es la clave para la implementación de los programas de intervención (Benítez, Fernández y García, 2007).

Asimismo, es relevante esta temática ya que la agresión entre los estudiantes es un tema que afecta a todos los actores de la comunidad escolar y que, de una u otra forma, empatizan con lo sucedido. Adicionalmente, permite saber que quizás la agresión que en determinado momento se presenta en contra de una alumna o alumno, puede que no se trate de un episodio eventual o circunstancial, sino que responda a un maltrato que se ha venido presentando desde tiempo atrás. Contrariamente, si esto no se conoce, es posible que se dejen pasar por alto muchas agresiones entre estudiantes, pues no se les da importancia, al considerarse como situaciones esporádicas que no llegan a lesionar seriamente a quienes estén involucrados (Prieto, Carrillo, Jiménez, 2005, citado en Alfaro, Kenton y Leiva, 2010).

Después de toda la problemática planteada, el objetivo de esta investigación es conocer las concepciones y creencias sobre el fenómeno de bullying por parte de los docentes de escuelas secundarias de Lima Metropolitana, que se llevará a cabo mediante una metodología cualitativa.



## **Método**

El presente estudio se enmarca en el paradigma constructivista el cual, según Guba y Lincoln (2000), tiene como propósito de investigación el de comprender y reconstruir la realidad previa que los participantes y el propio investigador sostienen desde un principio por medio de la interacción, pero aún se está abierto a nuevas interpretaciones las cuales pueden ir mejorando y sofisticándose en el progreso de la investigación (Guba y Lincoln, 2000; Catalán, 2016). Este paradigma comprende una ontología relativista, es decir, que las realidades son construcciones que varían según cada individuo o grupo, y que podrían ser alteradas. Igualmente, presenta una epistemología subjetivista, lo cual significa que los hallazgos se crean conforme avanza y desarrolla el estudio. Asimismo, tiene una metodología hermenéutica, lo cual refiere a que los resultados se construyen y son refinados a partir de la interacción entre los participantes y el investigador (Guba y Lincoln, 2000).

Teniendo en cuenta este paradigma constructivista, se podría señalar que el diseño metodológico empleado corresponde a un estudio de caso puesto que se busca explorar un proceso según la recopilación de datos obtenidos (Creswell, 2005). Del mismo modo, estará analizado bajo el modelo de análisis temático inductivo, la cual consiste en identificar y analizar los temas a partir de la lectura y relectura cuidadosa de la información que se ha recogido para poder inferir los resultados que permitan la comprensión e interpretación del fenómeno del estudio (Braun y Clarke, 2006).

## **Participantes**

La selección de participantes se realizó de forma intencional según los contactos establecidos por la investigadora con el coordinador de Tutoría de la institución educativa, dependiendo de la disponibilidad de los docentes que accedieron a la entrevista.



### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Participaron 6 docentes de los cuales 2 fueron hombres y 4 mujeres, con que oscila entre 34 a 58 años, con años de experiencia que oscilan entre 7 a 20 años, todos presentaban un grado de instrucción superior, ejercían una jornada escolar completa. Además, contaban con especialidades que variaban en lengua y literatura, matemática, ciencias sociales, química y biología, al igual que una de los docentes disponía con un trabajo adicional, específicamente, docente en un instituto, y pertenecieron a una institución pública de varones de Lima Metropolitana. Como criterio de inclusión se estableció que todos los participantes sean docentes activos de la institución educativa pública y que enseñen en algún grado de secundaria puesto que hay una mayor prevalencia de bullying en las escuelas públicas (84%) y en el grado de secundaria en el país (55%) según el portal SíseVe (MINEDU, 2020).

Estos datos fueron recogidos confidencialmente por medio de una ficha que los participantes llenaron para recolectar su información sociodemográfica, considerando el grado de instrucción de los docentes, si contaban con especialidad, si eran profesores de tiempo completo y presentaban un trabajo adicional, ya que permite conocer su formación y desarrollo para la profesión. De la misma manera, para la selección y desarrollo de la investigación, los participantes fueron informados sobre los estándares éticos del estudio. Por ello, se solicitó el consentimiento informado a cada uno de los participantes a través de un protocolo, donde se le explicó el objetivo de investigación, las técnicas de recolección, confidencialidad en el manejo de la información, anonimato, así como se obtuvo el permiso para realizar grabaciones de audio y se le informó la posterior destrucción de esta, al igual que la condición voluntaria de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento durante el desarrollo del estudio.

## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

### Técnicas de recolección de información

En vista de que se buscaba describir las concepciones y creencias de los docentes acerca del bullying, se utilizó un instrumento como técnica de recolección de información: la entrevista semi estructurada (Flick, 2004). Además de hizo uso de una ficha para recolectar los datos sociodemográficos de los participantes. El instrumento será descrito a continuación:

#### *Entrevista semiestructurada*

Esta tenía una duración de 30-35 minutos aproximadamente y poseía como objetivo ir más allá del conocimiento de los participantes para profundizar en sus concepciones y creencias respecto al tema. Esta entrevista se focalizó en diferentes áreas como:

- Experiencia personal del docente: permite conocer la motivación para ser docente, los desafíos que enfrenta con los estudiantes y cómo soluciona las mismas.
- Definición, características y experiencia con el bullying: se busca explorar sobre la concepción que tiene cada participante acerca del fenómeno, las características que le atribuyen para ser considerado como tal, los factores que consideran que estarían vinculados con el fenómeno y los participantes involucrados en esta dinámica. Al igual que profundizar sobre su experiencia con el bullying, si ha presenciado o conocido este tipo de situaciones, cómo se da en su salón y las acciones que realizó frente a esta.
- Impacto y consecuencias del bullying: para profundizar acerca del tipo de consecuencias que genera esta problemática tanto en el alumno, docente e institución educativa.
- Estrategias para el manejo del mismo: permite conocer las estrategias o tácticas que usa el docente para frenar o prevenir una situación de bullying, si considera relevante el involucramiento de la familia en estas situaciones, los requerimientos y preparación para trabajar el bullying en la institución educativa.

## **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

### **Procedimiento**

Como parte del procedimiento, en primer lugar, se llevó a cabo la elaboración de la guía de la entrevista la cual fue revisada por la asesora de la investigación y jueces externos. Luego, se realizó el piloto del estudio para corroborar la comprensión, claridad y organización de las preguntas al igual que el tiempo que tomará la misma. Después de esto, se realizó los ajustes necesarios en la guía de entrevista. Posteriormente, se empezó la fase de aplicación o recolección de información, haciendo uso de criterios de rigor como transparencia, reflexividad y jueces externos para fortalecer la credibilidad y validez de los hallazgos.

#### *Fase Piloto*

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó un estudio piloto para confirmar la estructura de la guía de entrevista y la comprensión de las preguntas. En esta participó un docente de un colegio privado del distrito de San Isidro en Lima. Con la información obtenida, se hizo los ajustes correspondientes para poder pasar a la fase de aplicación.

#### *Fase de Aplicación*

Primero se contactó con el director de la institución pública por medio de una carta de presentación, para explicar el objetivo y características de la investigación para obtener su autorización. Esto se derivó por el coordinador de Tutoría, el cual aprobó la autorización. Luego de la aprobación, se hizo entrega de un consentimiento informado para el coordinador de Tutoría donde se aseguró la confidencialidad de los datos de los participantes y de la institución educativa, además que se especificó que la información obtenida será utilizada con motivos académicos. Después, el mismo coordinador invitó a los docentes de secundaria para que participen de la entrevista, por lo que 8 accedieron a participar y se inscribieron en un horario de entrevistas indicando la hora y fecha donde podían llevarla a cabo, brindando sus horarios de entrevista con los padres de familia,

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

El día del encuentro fueron en 5 días distintos en la misma institución educativa, específicamente, en un aula o, en algunos casos, en la sala de reuniones donde se atienden a los padres. Primero se hizo entrega del consentimiento informado donde hace constancia de su participación y conocimiento de que la entrevista sería grabada. Una vez aprobado esto, se llevó a cabo la entrevista donde se realizó repreguntas para poder profundizar más sobre el contenido. Cabe destacar que, inicialmente, se anotaron 8 docentes para realizar entrevistas, sin embargo, 2 de ellos rechazaron participar en estas una vez que se dio el encuentro. Una de ellas rechazo en ser grabada, mientras que la otra participante señaló que solo podía otorgar 10 minutos de su tiempo, a pesar que se indicó que duraría 30 minutos aproximadamente como es señalado anteriormente, por lo que la participante termino por abandonarla por decisión propia. Según lo que señala Polkighorne (1989, citado en Creswell, 2013), recomienda entrevistar de 5 a 25 participantes para reunir datos a través de entrevistas las cuales pueden tener mayor duración por las reflexiones del investigador y las descripciones de los informantes.

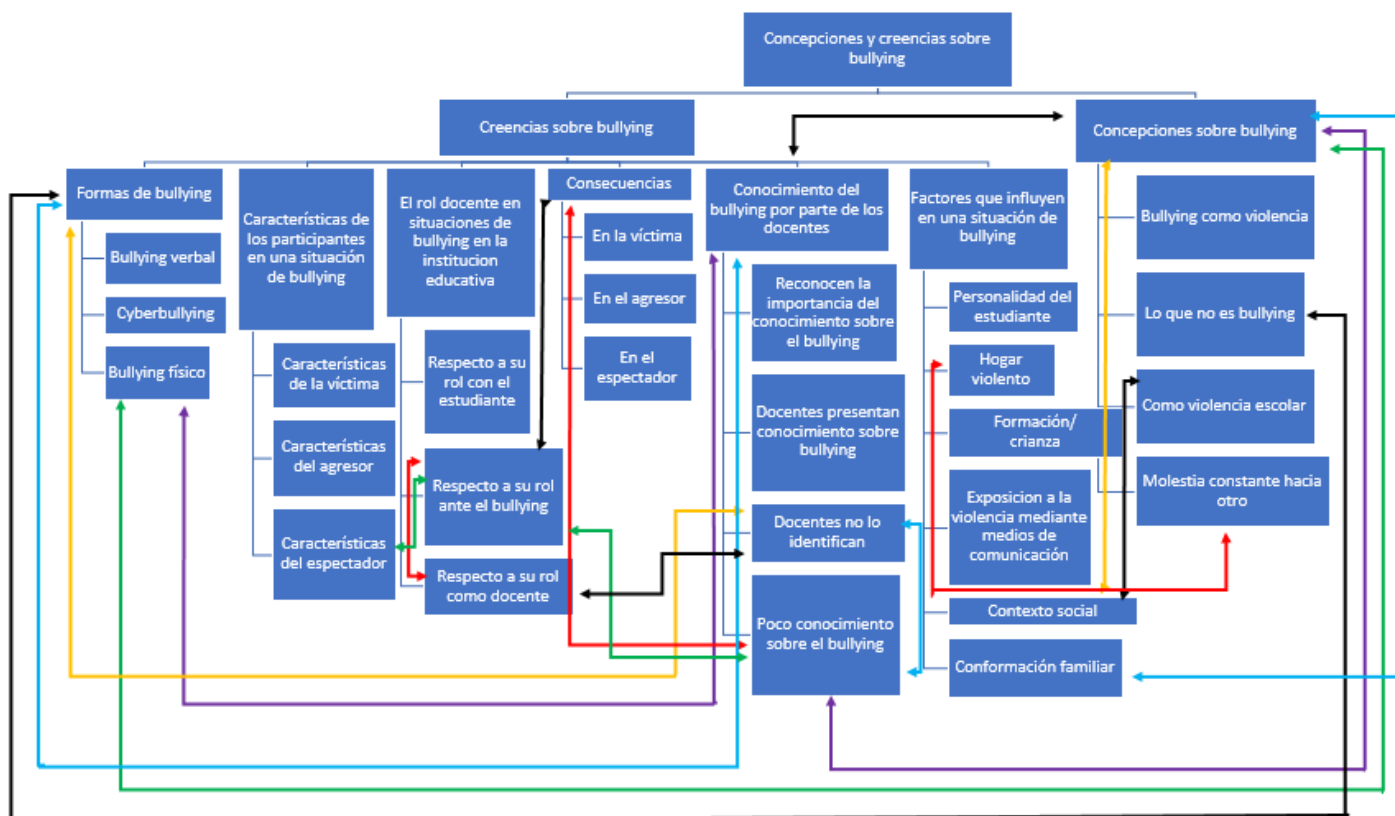
### **Análisis de información**

Se llevo a cabo el análisis temático el cual consiste en las siguientes fases. La primera, en la familiarización de los datos, que consiste en la transcripción, lectura y relectura de la información recogida buscando una estructura y significados. La segunda, se trata de generar códigos iniciales, que trata de organizar la información en un grupo que tenga el mismo significado, siendo un tipo de codificación inductiva ya que se parte de los datos sin hacer una codificación previa. Como tercera fase, se realizó la búsqueda de temas, el cual consiste en organizar la información en temas que responda la pregunta de investigación permitiendo interpretar los aspectos del fenómeno. Como cuarta y última fase, se revisaron los temas que se han realizado, al igual que una recodificación y descubrimientos de nuevos temas (Braun y Clarke, 2006).



### Resultados y discusión

Como se ha mencionado, el objetivo del presente estudio fue conocer las concepciones y creencias de los docentes sobre el bullying en una escuela secundaria pública en Lima Metropolitana. Por ende, se presentará los resultados y discusión de la investigación agrupadas en las siguientes unidades de sentido: concepciones, creencias, otras características del bullying y estrategias. Esto se puede visualizar en la Figura 1, la cual grafica las concepciones y creencias sobre el bullying que se han encontrado en los participantes junto con las subáreas en las que se divide cada unidad de sentido, con flechas como indicadores de las diferentes relaciones que presentan entre ambos constructos o entre las mismas creencias. Lo cual prueba que estos constructos afectan al conocimiento de los participantes, ya que son el reflejo directo en lo que expresan, en lo que hacen y en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, como su forma de actuar en la práctica docente (Aguilar, 2003; Benítez, 2013; Contreras, 2009; Flores, 1998; Gamboa, 2014; Gil, 1999; Gil y Rico, 2003; Moreno



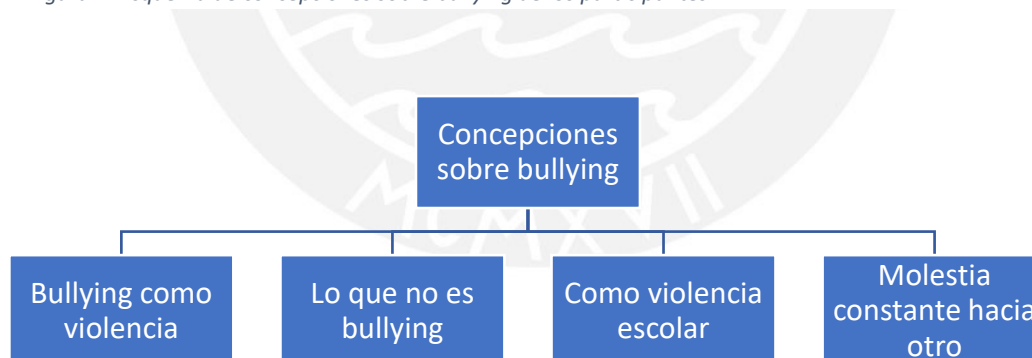
### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

y Azcárate, 2003; Thomaz, Cruz, Martins y Cachapuz, 1996, citado en Donoso, Rico y Castro, 2016).

En el caso de la unidad de sentido “concepciones” incluye la sub área de concepciones sobre el bullying. En cuanto a “creencias” implica las sub áreas de creencias sobre las formas de bullying, creencias sobre las consecuencias del bullying, sobre los factores que influyen en una situación de bullying, sobre las características de los participantes en una situación de bullying, creencias de los docentes sobre su rol en situaciones de bullying en la institución educativa y creencias sobre el conocimiento del bullying por parte de los docentes. En tanto, “otras características de bullying” abarca los actores participantes en una situación de atención de bullying, capacitaciones sobre bullying y lugares donde ocurre el bullying. Asimismo, en el caso de “estrategias”, implica las estrategias que realizan los docentes para enfrentar el bullying, y las estrategias de los docentes para detectar el mismo.

### Concepciones sobre el bullying

Figura 2: Esquema de concepciones sobre bullying de los participantes



En este apartado, como se visualiza en la Figura 2, se verán las concepciones sobre el bullying que se han encontrado en los participantes, y sus sub áreas: bullying como violencia, molestia constante hacia otro, como violencia escolar y lo que no es bullying. Cada una de estas será explicada a continuación:

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

Iniciando con la concepción de bullying como violencia, donde uno de los docentes la califica (P1) como un tipo de violencia verbal, física o psicológica que es consecutiva, mientras que otro participante (P2) lo denomina cuando el estudiante está afectado o siendo agredido: “P2: Ya que, por ejemplo, cuando lo hacen por las redes sociales, dicen agredirse por las redes sociales, ya ahí es un bullying donde se ve afectado el estudiante” (Bullying es cuando el estudiante está afectado o siendo agredido, docente mujer). De la misma manera, es definido por uno de los docentes (P5) como una molestia constante hacia otro: “P5: Cuando un alumno para molestando al otro psicológicamente lo insulta, eh...física y psicológicamente lo para molestando” (Bullying es cuando se molesta al otro, docente hombre), donde podrían llegar a agredirse o pegarse: “P5: Pero si he visto peleas entre uno a uno, que se molestan por cualquier cosa y ya empiezan a pelearse y se sacan ¿no?” (Estudiante se molestan y empiezan a pegarse y/o agredirse, docente hombre), y que sería considerado como grave cuando es una agresión física constante: “P5: no es que van y le pegan a cada rato, no. Eso sería más grave. Pero a veces lo molestan” (Agresión física como algo grave, docente hombre), y sería leve cuando no sucede de manera frecuente: “P5: Eh...por ejemplo el alumno que le comenté que tenía problemas a veces lo molestan, le tiran su palmazo, lo molesta, pero es algo muy, no es algo grave, es leve” (Molestias como algo leve, docente hombre). A continuación, se puede apreciar una de las citas:

“P1: El bullying, es cuando entre pares, en este caso, entre estudiantes, se ejerce violencia verbal, física o psicológica o combinado contra un estudiante de manera reiterada, de manera consecutiva, a intervalos como quiera, pero hay una constancia y eso provoca en el estudiante” (Bullying como violencia consecutiva, docente mujer)

Esta concepción y/o idea sobre bullying que presentan los participantes llama mucho la atención ya que parece relacionarse con la creencia que sostienen sobre el bullying físico (ver Figura 1), dándole mayor valor a este tipo de bullying sobre las otras formas, lo que podría ocasionar implicaciones negativas como que los mismos docentes no identifiquen las otras



### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

formas del fenómeno (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010). Y esta falta de identificación sería causada por un conocimiento restringido que tienen sobre el tema (ver Figura 1), generando que los docentes basen su conocimiento en lo que genera un daño visible a los estudiantes, vinculando el bullying físico con la creencia del conocimiento del bullying que tienen los docentes (ver Figura 1), desvalorizando el daño emocional y/o psicológico que puede presentar los otros tipos en que se expresa este fenómeno.

En la categoría de bullying como violencia escolar, todos los participantes reconocen que este fenómeno es un tipo de violencia escolar, señalando que es la violencia ejercida hacia alguien en el ámbito educativo, mencionando como ejemplo una de las citas: “P1: Como violencia escolar, claro, está es tipificado como violencia escolar. Claro, porque si hemos definido como violencia ejercida ¿no? de alguien a una persona. Escolar porque está en el ámbito de las instituciones educativas” (Bullying es la violencia ejercida hacia alguien en un ámbito educativo, docente mujer).

Respecto a lo que no es bullying, los participantes (P2, P5) señalan que las bromas del día a día no califican para ser considerados como tal sino como acoso, ya que es definida como la "chacota del día" mientras que el bullying es agresivo y más grave (P2). Mientras que otro participante (P5) menciona que no es considerado como tal porque la molestia viene de ambas partes. A continuación, se mostrará algunas de las citas:

“P2: Es que a veces todo queda en la chacota como le digo ¿no? Entonces, no es que sea algo violento, agresivo, ni que lleguen a los golpes, solo se quedan en las bromas que son parte del día a día” (Queda como bromas del día a día, docente mujer)

“P2: Claro, el acoso este, es la molestia que se hacen todos los estudiantes que no es constante, no se ve diariamente ¿no? Que se ponen apodos, se insultan, como parte de la chacota del día a día de ellos. Pero, el bullying va más allá, es más agresivo, afecta las partes emocionales y psicológicas del estudiante” (Acoso es la broma del día y el bullying es cuando afecta al estudiante, docente mujer)

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

“P5: Más que todo, que uno molesta a este, el otro también lo molesta, se molestan, se molestan los dos. No tanto lo veo eso como bullying, lo veo.....porque los dos responde ¿no? Ósea son los dos que están ahí, ahí, ahí y se molestan, se consultan, están ahí” (Molestia de ambas partes no es bullying, docente hombre)

Con todo lo señalado se puede llegar a la idea de que los docentes no llegaron a definir el bullying como tal, pero hay un intento por parte de los participantes en definirla según sus conocimientos, vinculando las concepciones sobre el bullying con las creencias sobre el conocimiento que presentan los docentes como se puede contemplar en la Figura 1. Esto podría relacionarse con lo propuesto por Valdéz, Manig, Urias, Ramírez, Vera, Bautista y Santis (2013), donde los docentes al definir el bullying, no consideran las diferencias de poder entre víctimas y agresores, la intención deliberada de causar miedo en la víctima y el carácter sistemático de la violencia como características principales del bullying (Cobo y Tello, 2008; Olweus, 1993, citado en Valdéz et al. 2013). De igual manera, solo estarían considerando el bullying físico como el más grave que los otros tipos, lo que destaca que los docentes le den un mayor valor, sin tomar en cuenta que no pueden identificar otras formas de bullying (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010), esto volvería a relacionar las creencias de las formas de bullying con la dificultad de identificar ese tipo de situaciones por parte de los docentes (ver Figura 1).

Esto se vincula con lo que no es considerado como bullying por los entrevistados, y que concuerda con Alfaro, Kenton y Leiva (2010), ya que algunos y algunas docentes opinan que los insultos, burlas, críticas, pellizcos, empujones o maltrato son parte del día a día o de la interacción y/o socialización que hay entre estudiantes (Gómez Nashiki, 2013), esto relaciona las creencias sobre las formas de bullying con el concepto de lo que no es bullying, lo cual se puede observar en la Figura 1. Pero al no tenerse una noción clara de las implicaciones emocionales que podría generar en los estudiantes, no se interviene adecuadamente (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010), lo cual se asocia a las creencias sobre las consecuencias que genera el

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

bullying con las creencias sobre el rol del docente ante el bullying, como se contempla en la Figura 1.

De esa forma, estas concepciones pueden deberse a un conocimiento reducido sobre este fenómeno por parte de los docentes, basándose en lo que genera un daño visible a los estudiantes, sin tomar en cuenta el daño emocional y/o psicológico, al igual que las distintas formas en que se presenten, relacionando las creencias sobre las consecuencias que ocasiona el bullying con el poco conocimiento que presentan los docentes (ver Figura 1). Cabe destacar que, por ser concepciones, es relevante tener en cuenta las experiencias personales de los docentes cuando eran estudiantes o laboraban en otras instituciones educativas, ya que han podido presenciar bullying verbal o psicológico sin que estas hayan tenido alguna repercusión, lo que genera que normalicen este tipo de situaciones, no las puedan identificar como tal y haya un nulo accionar.

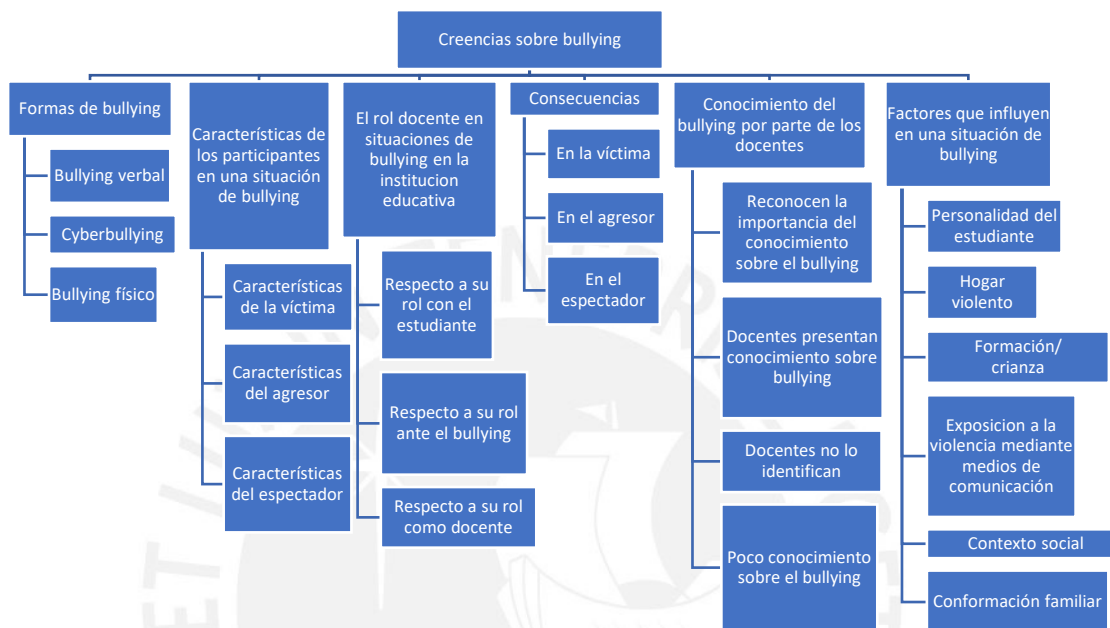
Siguiendo la idea de la limitación de las concepciones, esta podría ser explicada por problemas de codificación y decodificación de la información que están recibiendo, sentimientos, pensamientos y/o intenciones como en la capacidad para reflexionar sobre el asunto, ya sean en docentes y/o alumnos (Blanchad y Muzás, 2007, citado en Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017), lo que ocasionaría que se conceptualice el bullying a través de las agresiones físicas o a partir de lo visible, o que no se codifique adecuadamente la información de los otros tipos como las consecuencias psicológicas y/o emocionales que genera. Esto puede darse porque, de acuerdo con Rodríguez (2007, citado en Morales y Pindo, 2014), este bullying indirecto es más difícil de detectar, ya que son formas de agresión, amenaza o exclusión (mediante, un gesto, mirada y/o señal obscena) que se lleva a cabo a espaldas de cualquier persona que puede advertir sobre la situación, por lo que el agresor podría permanecer en el anonimato, lo que conlleva a que haya mayor dificultad de poder denunciar,

## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

puesto que contiene un componente sutil (Dot, 1988, Cerezo, 2004, citado en Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017).

### Creencias sobre el bullying

Figura 3: Creencias sobre bullying de los participantes



En este apartado, como se grafica en la Figura 3, se verán las creencias sobre el bullying que se han detectado de los participantes, al igual que sus sub áreas como las creencias sobre las formas de bullying, los factores que influyen en una situación de bullying, las características de los participantes en una situación de bullying, el rol docente en situaciones de bullying en la institución educativa, las consecuencias del bullying, y el conocimiento del bullying por parte de los docentes. Cada una de estas estará compuesta por diferentes categorías y serán explicadas a continuación:

#### *Sobre las formas de bullying*

Esta comprenderá el bullying verbal, físico y cyberbullying. Cabe destacar que uno de los docentes (P1) reconoció que la forma de bullying que predomina más en la institución

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

educativa es la verbal y física: “P1: Verbal y físico, en el contexto donde yo estuve fue físico y verbal, las dos cosas” (Bullying verbal y físico, docente mujer).

En el caso del bullying verbal, los participantes (P4, P6) sostienen que entre los estudiantes buscan atacar los defectos del otro: “P6: A veces viene, ya que ellos se conocen, que el mismo barrio, o de repente tienen amistades acá y buscan un defecto y ahí es cuando atacan” (Atacar los defectos del otro, docente mujer), y se fastidian usando el nombre de la mamá de los estudiantes (P2, P4, P5): “P2: Últimamente, los estudiantes se suelen averiguar los nombres de las mamás, entonces oh la Julia, la Julia, y lo hacen para molestar” (Fastidian con el nombre de la mamá, docente mujer).

En cuanto al bullying físico, según los participantes se manifiesta a través de quitar objetos personales como útiles escolares o comida: “P3: Por ejemplo, dentro de eso, yo he podido observar durante todos estos años, por ejemplo, estudiantes que le quitan las comidas a otros estudiantes ¿no? (...) He visto eso, he visto que se aprovechan de otras personas al quitarle sus útiles” (Quitar objetos personales, docente hombre), y/o peleas entre estudiantes fuera del colegio: “P5: Sí, sí, claro, por eso yo digo que acá no he visto esos casos, que se esperan a la esquina y un grupo le pega, no. Más es que, y ha habido pero este año no, que recuerde el año pasado” (Peleas fuera del colegio, docente hombre). Cabe destacar que todo lo mencionado, se relaciona y es justificado por estar en colegio de hombres por uno de los participantes: “P5: Bueno, cuando es colegio de hombres es así ¿no? Lamentablemente, son sus características, no debería ser, pero sus características son de pelea, insultos” (Colegio de hombres se caracteriza por peleas e insultos, docente hombre). De igual manera, los participantes (P2, P6) mencionaron que han conocido casos de cyberbullying pero, como docentes, no logran intervenir: “P2: Por ejemplo, el acoso cibernético, a veces no entramos en ese campo, pero también se da” (Acoso cibernético, pero no se interviene).

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Es importante aclarar que los participantes (P3, P5), reconocieron hasta 3 tipos de bullying: físico, verbal y cyberbullying, y este último solo es mencionado por uno de los docentes (P2) a grandes rasgos. Sin embargo, no mencionaron los demás tipos como la exclusión social o sexual, siendo estos resultados similares a las investigaciones realizadas por O'Moore (2000, citado en Benítez, Berbén y Fernández, 2005) y Hazler, Millar, Carney y Green (2001, citado en Benítez, Berbén y Fernández, 2005) quienes señalaron la incapacidad del profesorado para reconocer episodios de bullying y la infravaloración de determinadas agresiones de tipo verbal y social, comprobando la relación entre las creencias de las formas de bullying con que el docente no logra identificar situaciones de este fenómeno (ver Figura 1). En el caso del bullying verbal, coincide P6 y Moreno (2017), ya que menciona que los estudiantes hacen uso de los chistes, bromas para ofender a los compañeros que no estén dentro de sus grupos, valiéndose de las condiciones físicas, sustituyendo su nombre, y entre otras ofensas. Al igual que puede presentarse por insultos, calumnias, burlas, apodos y /o sobrenombres (Avilés, 2006, citado en Enríquez y Garzón, 2015), y como señala uno de los entrevistados (P1), incluiría el uso del nombre de la mamá, ya que es con el fin de ofender o molestar a otro compañero.

En el caso del bullying físico, Enríquez y Garzón (2015) señala que esta se evidencia por conductas como pegar, empujar, daños en los materiales educativos, robo de dinero, entre otras (Calderero, Salazar y Caballo, 2011, citado en Enríquez y Garzón, 2015) como también a golpear y destruir pertenencias personales del compañero (Batista, 2010, citado en Enríquez y Garzón, 2015), lo cual coincide con conductas consideradas por P3 y P5. En cuanto el cyberbullying, como se da este vínculo entre pares en un espacio virtual, se encuentran más alejados de la posibilidad de que los docentes intermedien, ya que es un territorio de menor visibilidad (Lanzilloti y Korman, 2018), aunque son conscientes del término.

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Si bien los participantes logran reconocer e identificar los tipos de bullying físico, verbal y cyberbullying, demostrando que hay cierto conocimiento de por medio, no logran identificar otros tipos. Esto podría relacionarse con la falta de conocimiento sobre el concepto del bullying, que se puede contemplar en la Figura 1 y se mencionó en la anterior sub área, y vuelve a ser señalada por Valdés, Estévez y Manig (2014): “los docentes no tuvieron en cuenta aspectos relativos a las diferencias de poder entre el agresor y la víctima, o a identificar las agresiones indirectas, la intención del agresor a causar daño y el carácter continuo de estas agresiones” (Gómez Nashiki, 2005; Harwood y Copfer, 2011, citado en Valdés, Estévez y Manig, 2014). Esto afecta negativamente a la forma de actuar de ellos ante este tipo de situaciones, tales como promover que las víctimas se sientan responsables por las agresiones sufridas, procurar que las víctimas o agredidos se enfrenten a su agresor por sí solos y/o no darle la importancia debida a las agresiones verbales y sociales (Gómez Nashiki, 2005; Harwood y Copfer, 2011, citado en Valdés, Estévez y Manig, 2014), reflejando la relación entre las creencias sobre el rol que tiene el docente ante una situación de bullying con el poco conocimiento que poseen sobre el mismo (ver Figura 1). Esta idea de no brindar la debida relevancia a otros tipos de bullying, se puede contemplar cuando uno de los docentes (P5) justifica el bullying físico por estar en colegio de varones y, como se señaló anteriormente, podría deberse a experiencias personales sosteniendo la idea de que ellos han podido realizar y/u observar estas mismas prácticas cuando estaban en su época escolar, y que actualmente son normalizadas ahora en su rol como docente, lo cual influye en el momento de detectar este tipo de situaciones. Todo lo mencionado, conlleva a que solo ciertos tipos de bullying sean considerados por ellos como las más relevantes o importantes debido a la visibilidad del mismo, aunque esta no es una característica fundamental para que el fenómeno sea categorizado como tal por los docentes, puesto que por el restringido conocimiento de ellos y la normalización de

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

agresiones y/o actitudes físicas, se pueden subestimar acciones y/o ser consideradas como parte de la socialización entre estudiantes.

#### *Sobre los factores que influyen en una situación de bullying*

En este apartado se explicará factores como la personalidad del estudiante, problemas en casa, hogar violento, formación en casa, conformación familiar y exposición a la violencia mediante medios de comunicación.

En la categoría personalidad del estudiante, dos de los participantes (P2, P3) considera que los estudiantes que son tímidos, con dificultad para expresarse, con baja autoestima y más propensos a ser víctimas de una situación de bullying: “P3: Creo que esas sobre todas, la timidez, el hecho de no tener mucha autoestima, el hecho de ser muy noble” (Estudiantes con timidez y baja autoestima son víctimas, docente hombre). Esta idea es apoyada por Pineda, Rivera-Fong, Téllez y Jiménez (2015) quienes consideran que es una de las principales causas del surgimiento del bullying con un 19.6%, quedando detrás de la intolerancia (44.6%) y las agresiones producto de imitación (23.2%). De la misma manera, que coincide con Arias (2014), quien señala que las víctimas padecen de una personalidad introvertida y una baja autoestima, al igual que son considerados débiles físicamente, tranquilos, ansiosos, siendo características que llaman la atención de los agresores. Esto puede deberse a que los docentes presentan la creencia que las personas con rasgos de introversión, les cuesta más expresar por lo que están pasando y habría una mayor tendencia a que se queden callados, así como podrían tener la idea de que no pueden defenderse.

Esta falta de expresividad por parte de las víctimas se podría explicar con lo señalado por Gómez Nashiki (2013), quien sostiene que es difícil hablar con estas ya que se muestran distantes, apenados e incluso con permanentes acciones a la defensiva, tratan de evitar conversar del tema que les preocupa y/o molesta. Igualmente, que les es difícil reconocer que



### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

no pueden revertir este tipo de situaciones por sus propios recursos, viviendo con sentimientos de soledad muy grandes, pues por lo regular son aislados y no cuentan con el apoyo y/o ayuda de los compañeros ni, en ocasiones, del docente.

Otro de los factores considerados por los participantes (P3, P4) es el hogar violento, donde se señala que los estudiantes traen los problemas de violencia que sucede en sus casas hacia la institución educativa: “P4: De repente él ve problemas de violencia en el hogar, traen el problema típico de la casa y lo transfieren al más débil en el aula” (estudiante trae los problemas de violencia en el hogar al aula, docente mujer). Siguiendo esa línea, puede considerarse que los estudiantes son violentos, es porque los padres también lo son: “P5: Un alumno violento, que viene acá violento, es porque en casa ¿cómo vivirá? ¿qué problemas tendrá? Y encima, hay alumnos violentos, que los padres son violentos también” (estudiantes violentos porque tienen padres violentos, docente hombre). Este factor viene a ser recalcado por P4, P5 y Valdéz, Estévez y Manig (2014) como un elemento de influencia directa para el bullying es la presencia de violencia en el hogar. Al igual que Alfaro, Kenton y Leiva (2010), donde un 85% concordó que vivir dentro de un ambiente familiar violento podría provocar que estudiantes aprendan conductas violentas como formas de resolución de conflictos.

Esto puede vincularse con el factor de formación de los estudiantes propuesto, donde uno de los participantes (P1) considera que los valores y la formación es importante: “P1: Pero creo que los valores y la formación que han tenido los chicos desde casa es indispensable, cómo ha sido criado” (valores y formación en casa es indispensable, docente mujer). Esto coincide con lo señalado por Manig, Navarro, Madueño y Ruelas (2017) en que esta formación es esencial, puesto que el comportamiento agresivo de los estudiantes es influenciado por lo que perciben en sus hogares. Esta puede ser influida por el contexto violento al que el estudiante está expuesto, ya que es mencionado por uno de los docentes (P1) que este podría ser asimilado en los mismos estudiantes. En la misma línea, y como otro factor propuesto por el mismo

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

docente (P1) se encuentra la exposición a la violencia mediante medios de comunicación la cual puede generar que se normalice estas conductas. Esta idea es apoyada por los mismos autores (Manig et al., 2017), coincidiendo de que la violencia escolar se relaciona con el contexto donde se desarrollan los estudiantes y es reproducida en la escuela como en el aula de clases (ver Figura 1). Del mismo modo, Ruiz, Riuró y Tesouro (2015), señalan que los medios de comunicación tienen una gran influencia en los comportamientos sociales de estudiantes. A continuación, alguna de las citas:

“P1: La violencia que estamos viendo casi de manera intermitente, los feminicidios, muerte, la violencia la estamos respirando ¿no? Entonces creo que también es la atmósfera que impregna a nuestros niños y cuando digo nuestros, es a todas estas generaciones que se están formando. Ya sea colegio estatal o particular” (Contexto violento impregna en los estudiantes, docente mujer)

“P1: Si uno de los chicos está acostumbrado a ver violencia entre sus padres, o estar expuesto ante contextos donde también haya, o la propia televisión, redes sociales, verá estas conductas como normales y las repetirá en otros ambientes con sus compañeros en el colegio” (Estudiante expuesto a violencia normalizará estas conductas, docente mujer)

Estas creencias pueden deberse a que los docentes consideran que la violencia es aprendida, y que este modelamiento se da en los hogares, por parte de los padres. Por ende, los propios docentes podrían tener las creencias sobre los padres como los principales responsables de estas actitudes agresivas de los estudiantes, puesto que estarían imitando lo que ven diariamente, reflejando la relación entre el concepto de molestias constantes hacia el otro con la creencia del hogar violento como factor que propiciaría el bullying (ver Figura 1). Esto es explicado por Beane (2006, citado en Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017), quien menciona que el bullying se aprende y se desaprende, por lo que puede evolucionar a una violencia antisocial y patológica matizada por maneras hostiles, alienadoras y poco consecuentes con las normas y valores sociales que prevalecen, provocando una interiorización

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

de la violencia, ya que que afectaría en el desarrollo normal de la persona en conflictos neuróticos (Castro y Reta, 2013, citado en Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017).

Además, esta actitud agresiva podría estar vinculada al contexto donde uno se desarrolla, y que las condiciones actuales en las que está el contexto y los medios de comunicación del país se reproduce una cultura violenta de manera constante y una exposición de la misma. De esa forma, se puede concluir con la idea de que el bullying, como cualquier comportamiento social, es modelado a partir del proceso de socialización (Simkin y Becerra, 2013, citado en Voloschin, Becerra y Simkin, 2016), ya que los agentes juegan roles de facilitadores, comprobando la relación entre el concepto bullying con el contexto social como factor que influye en una situación de bullying (ver Figura 1). Asimismo, se podría observar en alguno de los factores mencionados como la familia, donde existen estudios que sostienen que los niños que experimentan un estilo de crianza autoritario, agresión verbal o física o violencia familiar, tienden a reproducir un comportamiento agresivo en sus demás grupos de pertenencia; al igual que los medios de comunicación que tienen un rol relevante a la hora de promover una valoración positiva de la violencia (Voloschin, Becerra y Simkin, 2016). Y solo este comportamiento podrá disminuir si la intervención del entorno es positiva y oportuna (Castro y Reta, 2013, citado en Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017). De ahí la urgencia de ayudar a los estudiantes para que pongan en práctica acciones más positivas que a todas luces tendrán un mejor impacto, que el etiquetarles o humillarles cuando acosan o son objeto de acoso (Beane, 2006, citado en Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017).

Por otro lado, se tiene la creencia de que los estudiantes que provienen de familias monoparentales son consideradas como disfuncionales y son un obstáculo para poder enseñar (P2, P6), llegando a ser señalado como un factor que propiciaría el bullying: “P6: o que viene de hogares disyuntivos, padres nomás, o madres nomás, o a veces viven con los abuelitos” (Familias disfuncionales como factor, docente mujer). A continuación, la afirmación:

## **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

“P2: Bueno la más desafiante es encontrar que cada estudiante tiene un mundo distinto. Viene de familia disfuncionales, monoparentales y a veces, este.... Se encuentran, por decir, desprotegidos por la propia familia. Entonces, enseñar en esas condiciones no es nada fácil ¿no?” (Dificultad con estudiantes de familia no convencionales, docente mujer)

Esto podría ser ocasionado por la creencia de los docentes o la impresión que tienen acerca de la presencia de ambos padres o de una familia nuclear para que haya un óptimo desarrollo en el estudiante (Manig et al., 2017). De lo contrario, este sería propenso a desarrollar actitudes o comportamientos disruptivos, posiblemente, porque no se le estaría brindando el apoyo parental necesario. Asimismo, esto puede darse debido a que los participantes entienden o interpretan la idea de que una familia no convencional sería considerado poco adecuada para el estudiante. (Manig et al., 2017). Esta idea es comprobada por De la Cruz (2016), quien señala que hay una relación entre la funcionalidad familiar y el bullying como violencia escolar, como se contempla en la Figura 1, debido a que las familias que promueven ambientes de amor, claridad, confianza y sobre todo buena comunicación, establecen vínculos con los niños/as muy fuertes. Esto se puede explicar debido a que una familia nuclear brinda o ayuda en el mecanismo de socialización primaria del adolescente lo que conlleva un proceso inicial de interiorización de prácticas y creencias sociales que preparan al individuo para su actuación en otros escenarios sociales, al igual que permite construir una fuente de apoyo afectivo e instrumental esencial lo que genera que se desempeñen efectivamente en sus roles sociales y que puedan regular la relación de los individuos en otros espacios sociales (Valdés y Vera, 2015).

### *Sobre las características de los participantes en una situación de bullying*

Este apartado verá las características de la víctima, agresor y espectador, las cuales se refiere a los rasgos o peculiaridades que posee cada actor en la dinámica del bullying según los participantes entrevistados.

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

Con respecto a la primera categoría, uno de los docentes (P2) señala que las víctimas se caracterizan porque son los inteligentes: “P2: Antes era sobre el estudiante que era tontito ¿no? Pero ahora se agarran con los inteligentes. Si uno sobresale, ahí a él lo atacan” (Víctima son los inteligentes, docente mujer). Igualmente, otros docentes (P3, P6) refieren que las víctimas presentan miedo a venir al colegio: “P6: Ya no quiere venir, tiene miedo ¿por qué? Porque no solamente es en una clase, sino en todas las clases y obviamente a cualquiera lo ofusca, no se siente bien” (Miedo a venir al colegio, docente mujer), se sienten intimidados y no pueden expresarse (P3, P5). A continuación, se muestra la cita:

“P3: Porque el alumno se siente intimidado, se siente con miedo, es más...eh...no es fácil de descubrir porque el entorno que ellos propician es un entorno que el estudiante al que le están haciendo bullying no puede decir nada Se siente intimidado, con miedo y no puede decir nada” (Se siente intimidado, con miedo y no puede decir nada, docente hombre)

Estas características son apoyadas por Legue y Maguendzo (2013) mencionando que la víctima se caracteriza por ansiedad, timidez, baja autoestima, dificultad en sus habilidades sociales, problemas para expresarse y terror intenso a ir al colegio cuando en realidad el temor está provocado por el acoso, y puede poseer un rendimiento muy alto como bajo (Programa Convivir; Dirección de Vida Estudiantil y UNICEF, 2015). Además, que se pone en juego la valoración social de la víctima por parte de los restantes miembros del grupo (Voloschin, Becerra y Simkin, 2016).

De igual manera, otro de los docentes (P6) señala que el agresor se siente bien haciendo daño a otra persona: “P6: Este niño es el que provoca eso, porque justamente para él está grabado la maldad, él se siente bien haciéndole daño a los demás, y a veces algunos lo hacen por curiosidad” (Agresor se siente bien haciendo daño, docente mujer), pero es consciente que está obrando mal: “P6: Cuando se ven involucrados, sabe que están haciendo lo mal” (Agresor sabe que está actuando mal, docente mujer), por lo que estas características provendrían de la

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

casa (P2, P4): “P2: hay estudiantes ¿no? Que viene ya de casa con ese patrón de agresividad” (Agresividad viene de casa, docente mujer). A continuación, se mostrará una de las citas:

“P4: y yo digo eso ya viene de casa. Eso ya tiene, y con el tiempo se van haciendo más agresivos. Y si uno los deja y los padres no le ponen un freno, ya no van a ser agresivos, si no van a ser agresivos contra su persona y contra su familia, ósea con la esposa y todo, si no se los trata a tiempo” (Agresividad viene de casa, docente mujer)

Como señala uno de los entrevistados (P4) y Teruel (2007, citado en Legue y Maguendo, 2013) los agresores pueden ser víctimas de abuso y maltratos, carecen de afecto y se educan en un entorno familiar problemático, por esta razón, utilizan la violencia para suprimir esta carencia. De la misma forma, según P6 y Gairín et al. (2013, citado en Legue y Maguendo, 2013), los agresores buscan la necesidad y el deseo de tener el control, el poder y de infligir daño al que consideran indefenso. Sin embargo, no llegan a ser conscientes de esto, debido a que experimentan placer al causar sufrimiento en los demás y justifican sus conductas señalando que fueron las víctimas las que provocaron sus acciones (Legue y Maguendo, 2013).

Tanto las características personales de la víctima como del agresor, deben ser consideradas con mucha prudencia, ya que en realidad por sí solas no explican el fenómeno que es el bullying. Por lo que es necesario tener en cuenta los factores contextuales, puesto que estos desempeñan un papel determinante en la atribución de roles que pueden ser cambiantes en el transcurso del tiempo. De esa manera, es “lo que ocurre” lo que hace débil a la víctima y fuerte a quienes agreden (Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, Van de Meulen y Granizo, 2005, citado en Collell y Escudé, 2006).

En el caso de las características del espectador, uno de los participantes (P1) menciona que aquel que no cuenta la situación que está pasando, ocasiona que se refuerce el bullying: “P1: Ah claro, los espectadores que tampoco dicen nada. Según la literatura sobre el tema,

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

señala que también están realizando bullying o siendo cómplices al quedarse callado, por lo que al esperar ya están participando del hecho” (Espectador no cuenta lo que pasa, docente mujer). Contradiendo a P3 que considera que es el espectador el primero en hablar sobre la situación de bullying, sobre todo, cuando esta se agrava: “P3: Como le digo, cuando ya de repente cuando la situación es demasiado ya, porque siempre cuando la situación se agrava ya comienzan a hablar” (Espectadores hablan cuando la situación se agrava, docente hombre).

Igualmente, esta última cita es refutada por P1 y Avilés (2012, citado en Carozzo, 2015), ya que en realidad el espectador tiene un rol pasivo ante los actos de violencia contra uno de sus compañeros, ya que consideran que no es asunto suyo y no tienen por qué inmiscuirse, por lo que actúan de manera indiferente (Carozzo, 2015), generando que se imponga la cultura del silencio, esta impide que las personas adultas sepan qué estudiante está siendo víctima de bullying, reflejando la relación entre las creencias sobre características del espectador y el rol docente para detectar una situación de bullying (ver Figura 1). Por ende, es relevante desarrollar en las personas una cultura de la denuncia ante la amenaza del silencio cómplice cuando se presenta un comportamiento de acoso escolar (Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017). De la misma manera, como señala P1 y Ortega y Del Rey (2003 en Legue y Maguendzo, 2013) pueden producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor como miedo a ser víctima de una agresión similar, falta de empatía e insolidaridad respecto a los problemas de los demás, al mantener esta conducta indiferente (Enríquez y Garzón, 2015). Con todo lo mencionado, se podría decir que los docentes identifican la gran mayoría de características de los participantes y los roles del mismo, por ejemplo, identificaron que la víctima le cuesta expresar por lo que está pasando, tiene miedo y son denominadas como inteligentes, al igual que reconocen que los agresores pueden educarse en un ambiente familiar problemático, reprimen estos para desfogarlos con la víctima y buscan ejercer daño a esta

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

porque les genera placer. Aunque, solo algunos de los participantes (P1, P3, P4) lograron identificar el rol de los espectadores como parte de la situación, y podría haber un desconocimiento de las características porque pueden no tener mucho conocimiento del rol y la importancia del mismo, como también podrían creer que este rol no es tan relevante en esta situación.

Esta idea puede ser explicada por el concepto “círculo del bullying”, donde los actores más importantes en una situación de acoso entre escolares son el agresor y la víctima, pero el resto del grupo también asume un papel ante la situación (Collell y Escudé, 2006), sin embargo, podría haber un mayor protagonismo en los dos primeros. Al igual que pueden estar influidos por los mitos y creencias que circulan sobre el bullying que están lejos de la realidad del siglo XXI, tales como “siempre ha habido malos tratos”, “son cosas de niños”, “en nuestra escuela no pasa”, “la víctima se lo merece”, “la víctima es la única que necesita ayuda”, lo cual no se podría aceptar (Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015). Es por ello que es necesario que se sensibilice y concientice a la comunidad educativa para que no acepte tales mitos y/o creencias para poder abordar la problemática de manera más eficaz (Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015).

#### *Sobre el rol docente en situaciones de bullying en la institución educativa*

En esta sub área se comprende al docente respecto a su rol con el estudiante, respecto a su rol ante el bullying y a su rol como docente. En la primera categoría, uno de los participantes (P3) mantiene como creencia que ellos, como docentes, tienen la misión de que el estudiante reflexione sobre sus acciones. Igualmente, otro de los docentes sostiene la creencia que hay menos tiempo entre docente y estudiantes (P5). A continuación, las citas:

“P3: Entonces hay que estar conversando, reflexionando a cada momento. Es el curriculum oculto que nosotros los profesores tenemos porque dentro de lo que es nuestro curriculum, no tenemos que hacer



### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

ese tipo. Nuestro curriculum oculto es hacer que alumno reflexione por cada acción que de repente este sucediendo anormal en clase” (Misión del profesor es que el estudiante reflexione, docente hombre)

“P5: Lamentablemente, el profesor no se da...no...o sea...no hay tiempo. El profesor no tiene tiempo y...ya pues...no nos damos abasto. Tiene que haber un especialista de...tratar esos problemas, de conversar con el alumno más, a profundidad, y es lo que lamentablemente el profesor no puede ¿no? porque no hay tiempo, no tenemos tiempo” (Docente pasa menos tiempo con los estudiantes, docente hombre)

Navarro, Manig y Valdéz (2017) coinciden con P3 en dialogar con los estudiantes buscando que ejerzan una reflexión donde el agresor reconozca su error y genere empatía. Esto también lo destaca Agudelo y Gallego (2017), quienes señalan que invitar a los estudiantes a reflexionar sobre los comportamientos que fomentan la convivencia, así como identificar y reconocer las conductas que vulneran los derechos de los otros y perjudican el bienestar de todos en el aula, por eso, es necesario que la convivencia en la escuela se vuelva una práctica cotidiana.

Asimismo, Rasse y Berger (2018) junto con P5 coinciden en que el docente no cuenta con tiempo para apoyar al estudiante o escucharlo, tiene un gran desgaste en su trabajo diario, puesto que debe encargarse de una serie de funciones adicionales a la labor pedagógica en aula y si a esto se le agrega el agotamiento emocional que le produce el lazo afectivo que genera con sus estudiantes, por lo que se estaría frente a profesionales cuya salud mental peligran (Aleman, Aleman y Ramirez, 2004; Extremera, Rey y Pena, 2010, citado en Rasse y Berger, 2018).

Luego, centrándose en el docente respecto a su rol ante el bullying, se menciona que ellos no pueden erradicarlo: “P2: Porque si nosotros queremos eliminar el bullying, no lo vamos a poder hacer” (Profesores no pueden eliminar el bullying, docente mujer), y que la teoría sobre

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

cómo hay que actuar en estos casos difiere de lo que al final se hace (P5). A continuación, una de las citas:

“P5: A veces en teoría parece fácil, pero en práctica es diferente, lo que dice la teoría es diferente a la práctica. No que “hay que hablar”, se le habla, pero hay que ser más...no sé pues, rígido, y radical a veces con ellos. Porque a veces uno le habla bonito y ellos se ríen, se burlan, entonces hay que hablarle de otra manera” (Teoría difiere de la práctica, docente hombre)

Del mismo modo, Navarro y Galindo (2013) coincide con P5, en que los docentes suelen tener informaciones de ciertos actos de violencia escolar, sin embargo, no actúan directamente contra ella y prefieren delegarlo a otras personas. Incluso, en algunos casos, proceden de manera equivocada, usando la violencia como método para eliminar la misma, hecho que causa el efecto contrario pues lo establece aún más en el colegio. Igualmente, como señala Lavilla (2011), es difícil de identificar y, por tanto, también de suprimir, apoyando la idea de P2.

Como parte de la otra categoría, los participantes señalan que el rol docente se basa en instruir y educar (P3, P6): “P3: Entonces, nosotros tenemos un rol importante que es el de educar, de ser un guía, un acompañante para ellos” (Docente con rol de instruir y educar, docente hombre), por lo que se considera que uno de sus roles es apoyar al estudiante: “P6: hacemos una entrevista quizás pero no hablamos tanto como un psicólogo profesionalmente lo hace. Tratamos de apoyar, de ayudar quizás” (Docente busca apoyar al estudiante, docente, mujer). Como señala P3 y P6, es aquel que instruye, educa y apoya al estudiante, como quien guía a otra persona hacia un proceso de formación. Esta idea es apoyada por Navarro y Galindo (2013), quienes mencionan que el docente presenta un arduo moldeamiento en la formación integral del sujeto.

Con todo lo mencionado, se podría decir que el rol del docente es desgastante por tener que educar, instruir y apoyar al estudiante académicamente y como persona, esto puede

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

perjudicar al momento que tengan que observar o monitorear alguna situación de bullying, reflejando la relación entre las creencias sobre el rol del docente y su rol ante situaciones de bullying, como se contempla en la Figura 1, generando que no la identifique como tal, a pesar de posiblemente poseer el conocimiento del mismo, lo que lleva a que tome acciones que vayan en contra la teoría o se implemente estrategias inadecuadas, esto vincularía las creencias de que los docente no logran identificar situaciones de bullying con las creencias del rol del docente (ver Figura 1). Por ende, es necesario tener en cuenta las demandas que tiene el docente diariamente. Sin embargo, desde una visión más interna, esta falta de detección es explicada a una carencia de empatía por parte de los docentes hacia los demás, según Craig, Henderson y Murphy (2000, citado en Mártir-Rivera, 2015), existe una relación entre empatía y el deseo de identificar escenarios donde se desarrollaba conductas de bullying, esto genera que los docentes tiendan a no observar interacciones negativas entre los estudiantes o si las ven, no son consideradas como tal, sino como “cosas de muchachos”, sin prestar la menor atención, siendo indiferentes a las relaciones interpersonales de los estudiantes. Esto se debe a que los docentes no se motivan a ayudar y pueden llegar a considerar al estudiante como un objeto y no como individuo, llevando a que no quieran involucrarse a este tipo de situaciones (Craig, Henderson y Murphy, 2000, citado en Mártir-Rivera, 2015).

#### *Sobre las consecuencias del bullying*

En esta sub área se comprenderá las consecuencias en la víctima, en el agresor y en el espectador.

En cuanto las consecuencias en la víctima, uno de los participantes (P4) señala que la víctima no quiere asistir al colegio: “P4: Eso ya translimita una agresión y hay chicos que ya no quieren venir, ya lo agarraron tanto” (Estudiantes no quieren venir, docente mujer), o que los padres retiren al estudiante de la institución educativa: “P4: Que los padres dejen...retiren el próximo año y no vengán alumnos. Porque dicen que hay muchos agresores” (Retirar al estudiante del

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

colegio, docente mujer). Al igual que se puede llegar a una consecuencia más grave como el suicidio (P1). A continuación, una de las citas:

“P1: Bueno creo que eso ya, lo que se ve en internet, en televisión cuando se ve esos temas, puede provocar incluso el suicidio en los estudiantes y eso es lo más grave, los resultados o la consecuencia más grave” (Bullying puede generar suicidio, docente mujer)

Estas ideas son apoyadas por Tixe (2012), señalando que los estudiantes se niegan a asistir al colegio, o podrían llegar a abandonarlo. Esto coincide con lo mencionado por P1, ya que también pueden desarrollar conductas agresivas con sus hermanos menores y/o cuadros depresivos con ideas suicidas, siendo este último una consecuencia fatal en casos de acoso escolar (Moreno, 2017). Además, de poder generar una imagen negativa de sí mismos, desarrollar una baja autoestima, presentar niveles elevados de ansiedad y una pérdida de la calidad de vida a nivel general (Avilés et al., 2011; Guerra et al., 2011; Olweus, 1997, citado en Pujol, 2015).

Asimismo, Velasco, Seijo y Vilariño (2013), señalan que la estabilidad del rol de la víctima es relativa a lo largo del tiempo, puesto que la mayor parte de las características que forman la definición clásica de la víctima se componen como parte de su personalidad, manteniendo este rol a lo largo de su vida, lo que facilita que sufran distintos tipos de victimización como mobbing, violencia de género (Glaso, Matthiesen, Nielsen y Einarsen, 2007, citado en Velasco, Seijo y Vilariño, 2013) o doméstica (Falb et al., 2012, citado en Velasco, Seijo y Vilariño, 2013).

En el caso de las consecuencias del agresor, donde uno de los docentes (P3) señalan que este presenta sentimientos de superioridad: “P3: Eh...una especie de complejo de superioridad, algo de qué “yo si lo puedo hacer”, entonces tú me estás permitido, y me siento poderoso o algo así” (Agresor con sentimientos de superioridad, docente hombre). Igualmente, que se presentan sanciones hacia el agresor: “P4: Bueno, hay sanciones, ósea de tanta agresión

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

ya los tiene...mira tales alumnos...el comportamiento” (Agresor recibe sanciones, docente mujer), y/o la expulsión de este del colegio: “P5: Pueden llegar a expulsarlo del colegio, derivarlo, que lo cambien de colegio” (Agresor puede ser expulsado del colegio, docente hombre). Esto coincide con lo propuesto por Olweus (2005, citado en Arias, 2014) acerca de la superioridad del agresor sobre la víctima. En el caso de las sanciones y expulsión que mencionaban (P4 y P5), no son consideradas por los autores, sino que se toman en cuenta como consecuencias la falta de empatía, ausencia de remordimiento por sus acciones, dificultad para relacionarse con sus compañeros, su rendimiento académico es bajo al igual que su autoestima y suele ser problemático en clase (Moreno, 2017). De la misma manera, Olweus (1997, citado en Pujol, 2015), señala que pueden aprender que la violencia y la agresión son formas correctas de conseguir sus objetivos, lo que podría generar que la conducta antisocial se alargará en el tiempo, ocasionando la realización de actos delictivos en el futuro. Por lo que estas manifestaciones de violencia pueden llevar a una habituación de la conducta al punto de visualizarla como normal e institucionalizarla en la cotidianidad (Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2017).

En cuanto las consecuencias que genera al espectador, caben destacar que solo uno de los docentes (P3) pudo reconocer este rol y los efectos que podrían ocasionar este tipo de situaciones de bullying, generando en ellos empatía hacia la víctima o que se mantengan al margen de la situación presente. A continuación, la cita:

“P3: Eh...bueno, en el caso de los observadores, ellos...hmmm...si se involucran tal vez si, tal vez el espíritu de solidaridad, pero si no se involucran, el hecho de no poder ayudarlos, hay una palabra, pero no lo recuerdo. El hecho de mantenerse al margen, de todo este tipo de acciones que no deben ser permitidas” (Espectadores presentan empatía o se mantienen al margen, docente hombre)

Del mismo modo, el hecho de mantenerse al margen vendría a ser más una característica que una consecuencia. Al igual que no se considera la empatía hacia la víctima como posible

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

consecuencia (P3), contrariamente, se señala la falta de esta, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que incrementan el riesgo de que en el futuro sean protagonistas directos de la violencia (Enríquez y Garzón, 2015). Con todo esto se podría decir que hay un cierto conocimiento de las consecuencias del agresor, aunque de las más inmediatas y a un nivel conductual, sin tomar en cuenta las que afectarían al nivel emocional y a largo plazo. Estas pueden llegar a afectar la relación entre pares, el desarrollo cognitivo y la introyección de normas en el desarrollo psicoafectivo (Gagné, 2004, citado en Zabaraín y Sánchez, 2009) como un intenso daño en el crecimiento personal y social de la víctima, del agresor y de los testigos (Hoyos, 2005, citado en Zabaraín y Sánchez, 2009) y llegando a favorecer el proceso de victimización, lo que genera que la percepción de maltrato o abuso de poder desvíe todo el transcurso normal del desarrollo de los estudiantes (Zabaraín y Sánchez, 2009).

Igualmente, logran reconocer las de la víctima, ya que se le da una mayor importancia a esta, posiblemente, porque hay la posibilidad del suicidio, lo que generaría que se dejara de lado a los demás actores, en especial, a los espectadores. Cabe destacar que fueron reconocidos solo por uno de los participantes (P3) como involucrado en una situación de bullying. Por ende, se puede decir que los docentes no están informados o su conocimiento es restringido.

#### *Sobre el conocimiento del bullying por parte de los docentes*

Esta se divide en las siguientes categorías: poco conocimiento sobre el bullying, docentes presentan conocimiento sobre este, docentes no lo identifican e importancia del conocimiento sobre este. De manera general, se presentan docentes que reconocen que están poco informados sobre el bullying por lo que no están preparados: “P2: el conocimiento que tenga cada profesor, pero no siempre estamos informados o al tanto de este tema” (docentes no están bien informados sobre bullying, docente mujer). Al igual que señalan que nunca ha visto

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

bullying: “P2: No, en esta institución, yo no veo bullying, veo acoso y en otras instituciones. Bueno, yo he pisado hasta ahorita 9 instituciones y nunca he visto “bullying” (Docente nunca ha visto bullying, docente mujer).

Por otro lado, otros de los docentes (P3) consideran que presentan conocimiento al respecto: “P3: Veo que hay muchos profesores que tienen bastante conocimiento en ese tipo de casos” (Docente con conocimiento sobre el bullying, docente hombre). De igual manera, uno de los participantes (P1), señala que la importancia de conocer sobre este tema es para que el docente puede atender y calificar este fenómeno adecuadamente: “P1: ¿Desde la posición del docente? Tener conocimiento ¿no? Saber claramente como tipificar, calificar el bullying y tomar la debida atención y poder atender estos casos, siendo tutor como no siendo” (Docente puede atender y calificar el bullying, docente mujer).

En cuanto al poco conocimiento, coincide P2 con Sobrino y Pérez (2011), donde revelan que los docentes están preocupados e interesados por el bullying, sin embargo, carecen de conocimientos y de formación, especialmente en los diferentes tipos en que este puede manifestarse en estos momentos. Asimismo, el mismo docente (P2) concuerda con Pineda et al. (2015), ya que señala que los profesores perciben el bullying como un problema que no se presenta o es poco frecuente en sus escuelas, por ende, hay mayor probabilidad que no lo hayan visto. De la misma forma, reconocen que es una problemática pero que tales situaciones no son evidentes dentro del aula de clase (Navarro y Galindo, 2013). Respecto a la importancia, Benítez, Fernández y García (2007) como P1, señalan que este conocimiento es clave para distinguir las diferentes manifestaciones que se dan entre los estudiantes, reflejando el vínculo entre las creencias sobre el conocimiento sobre el bullying de los docentes y las formas de bullying (ver Figura 1). Al igual que los partícipes de la situación, para así reconocer situaciones de acoso escolar y planear las acciones a seguir para tratar tal fenómeno (Navarro y Galindo, 2013).

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Para entender mejor esta idea sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre el bullying, hay que reconocer que el conocimiento propio es producto del aprendizaje, el cual desempeña varias funciones, una de ellas es la percepción la cual se caracteriza por ser activa, constructiva y selectiva con base en los conocimientos o esquemas cognitivos de cada sujeto (Estévez, 2002, citado en Yescas, 2013). En este sentido, la realidad en sí misma deja de ser la clave del actuar y en su lugar se coloca la realidad construida por el propio sujeto. Esto puede influir en los docentes si no reconocen que el concepto de violencia está vinculado con toda acción capaz de lesionar a un individuo física, emocional o psicológicamente (Organización Mundial de la Salud, 2003; García y Madriaza, 2005, citado en Alfaro, Kenton y Leiva, 2010), y no únicamente a las de tipo físico y sexual, como se ha mencionado anteriormente en la sub área “formas de bullying”, generando que haya poco conocimiento de las implicaciones de violencia y por ende no puedan intervenir adecuadamente (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010). Por ello, una de las funciones a las que apunta la educación es la construcción del conocimiento de la realidad y en otro nivel, el conocimiento sobre cómo actuar en ella (Yescas, 2013).

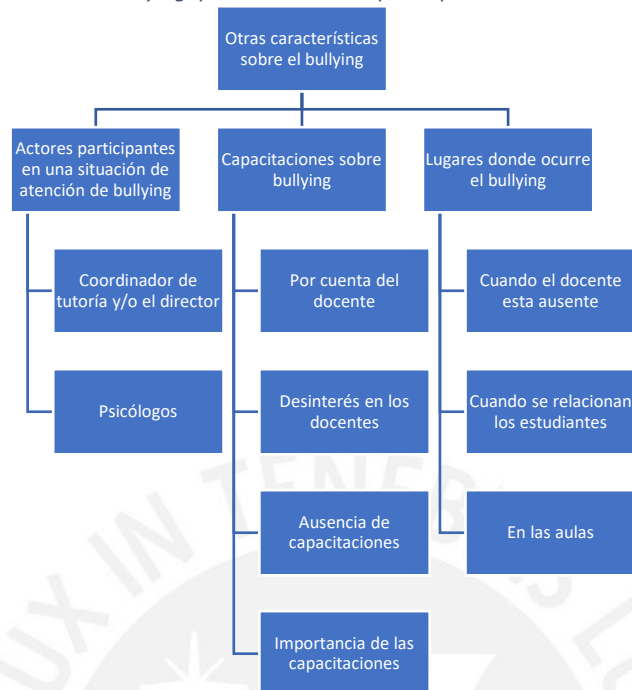
Con todo lo mencionado, se puede explicar que hay una falta de conocimiento sobre el bullying porque no llegan a obtener información acerca del tema, y se guían por las experiencias anteriores que han tenido o por el concepto que ellos manejan de violencia y/o bullying. Mientras que, otros confiesan no tener conocimiento al respecto, esto podría deberse a que no se le han brindado o capacitado sobre el tema, sin embargo, reconocen su importancia.



## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

### Otras características del bullying

Figura 4: Otras características sobre el bullying que consideran los participantes



Este apartado hace referencia a otros aspectos que los participantes han destacado sobre el fenómeno, y que es graficado con la Figura 4, mostrando que está compuesto por sub áreas como los actores que participan en una situación de atención de bullying, capacitaciones sobre bullying y los lugares donde ocurre el bullying. Cada una de ellas está conformada por categorías que serán explicadas a más detalle a continuación:

#### *Actores participantes en una situación de atención de bullying*

Esta sub área está conformada por el coordinador de tutoría, el director, los docentes, la familia y psicólogos. En la primera categoría, uno de los participantes (P6) señala que el coordinador tiene un rol indispensable en estas situaciones, mientras que los tutores solo se encargan de reportar o informar la situación: “P6: Si se presenta, ya pues obviamente tutoría, nosotros solo reportamos como tutores” (Coordinador de tutoría interviene y tutor solo informa,

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

docente mujer). Asimismo, otros participantes (P1, P5) señala que el director está involucrado solo en casos de mayor gravedad. A continuación, una de las citas:

“P1: Los coordinadores de tutoría indudablemente, director, subdirector. Porque ellos están, de manera directa, encargados de la formación general. Y ya en última instancia, cuando hay entrevista frente a la gravedad de los temas, el director tiene que estar, para dar una entrevista” (Director y coordinador intervienen en casos más graves, docente mujer)

La intervención del director es comprobada por Arias (2014), aunque este último recalca que es necesario el compromiso de todas autoridades (promotor, director, subdirector, prefecto, entre otras) tanto para promover la conducta positiva y rechazar las conductas violentas, sin limitarse a dos actores.

De la misma manera, otro de los actores mencionados por los participantes (P1, P6) es la familia, donde señalan que ellos tienen el rol principal en este tipo de situaciones: “P6: Uno, la participación del padre de familia. Número uno, participación del padre de familia” (participación de la familia, docente mujer) aunque uno de los docentes, señala que tantos padres como docentes deben involucrarse: “P1: Tantos padres como docentes” (padres y docentes, docente mujer). Al igual que Valdéz, et al. (2013), quien señala que es necesario la intervención de diferentes actores para prevenir el bullying, dentro de los cuales se encuentran los estudiantes, padres de familia y la misma escuela.

Del mismo modo, otro de los participantes recalca que es necesario el involucramiento de los psicólogos para atender este tipo de situaciones, específicamente, para brindar estrategias para manejar de las mismas: “P2: psicólogos ¿no? Que nos puedan brindar herramientas y estrategias para manejar este tipo de situaciones, ellos son los expertos y quienes nos pueden brindar las estrategias necesarias y la información, claro” (Psicólogos brindan estrategias para manejar bullying, docente mujer). Además, que uno de los docentes admite que es necesario un psicólogo de manera permanente en la propia institución educativa: “P4: Psicológicamente,

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

una ayuda en terapia. Necesitan muchos chicos. Y nosotros necesitamos permanente un psicólogo” (Necesidad de un psicólogo permanente, docente mujer), sobre todo, porque estos duran unos meses en el colegio y hay bastantes alumnos que lo necesitan (P5).

“P5: Y otro problema es que acá, no hay un psicólogo perenne, no hay un psicólogo que este todo el año, está un mes, dos meses, de ahí se va, ya no hay psicólogo, y acá es necesario un psicólogo, y eso uno, dos o tres, porque hay bastante alumno que necesita, como se puede decir, una terapia, pero no la hay” (Ausencia de psicólogo, docente hombre)

Esto es apoyado por Huarcaya (2016), quien señala que es imprescindible que haya psicólogos en los colegios estatales para que ejerzan funciones en temas de convivencia y bullying, y contribuyan a la formación integral de los estudiantes, en caso contrario, no se podrá sostener las medidas que implementan sobre la convivencia escolar, ya que el psicólogo es el encargado en liderar en cuanto formación teórica y técnica sobre el tema.

Los participantes pudieron reconocer la necesidad e intervención del coordinador de tutoría, director, psicólogo y, si bien mencionaban su rol como docentes, detallaban que este era más restringido y recalcaban el de la familia. Cabe destacar que los docentes buscarían darle la responsabilidad únicamente a los padres de familia para que ejerzan en estas situaciones, siendo una forma de buscar responsables, cuando cada actor de la institución educativa tiene una responsabilidad y es relevante reconocerla como tal, al igual que la importancia de cooperar y trabajar todos para poder enfrentar este fenómeno. Así lo señala Beane (2006, citado en Morales-Ramírez y Villalobos-Cordero, 2018), puesto que para que la institución educativa brinda una adecuada educación debe formar y construir la personalidad individual y social de sus estudiantes, es necesario fortalecer los vínculos que haya entre los integrantes de la comunidad educativa.

### *Capacitaciones sobre bullying*

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

Esta sub área comprenderá cuando la capacitación por cuenta del docente, desinterés en los docentes, ausencia de capacitaciones, e importancia de las mismas. Con respecto a la ausencia de capacitaciones, es percibido por varios de los entrevistados (P1,P2,P3,P6), ya que señalan que no se ha dado alguna desde el tiempo que trabaja ahí, como señala uno de los docentes: “P3: No, bueno, yo recién tengo dos años acá y no recibo ningún tipo de capacitación sobre el bullying” (Ausencia de capacitación sobre bullying, docente hombre), mientras que otro de los participantes (P2) reconoce que es importante que lo brinden, pero ni las instituciones ni el Ministerio lo hace: “P2: Bueno, creo que forma parte, en papeles esta, que uno debe hacerlo, pero la institución no lo brinda (Ausencia de capacitación sobre bullying, docente mujer”, “P2: Lamentablemente, no. El Ministerio no lo brinda, lo único que nos brinda es como planificar, cómo hacer una clase” (Ministerio no brinda capacitaciones, docente mujer).

Sin embargo, el mismo participante logra contradecirse, ya que más adelante señala que el Ministerio llega a brindar capacitaciones, pero no se tiene acceso a esta: “P2: El Ministerio nos lo brinda todo, pero ahora hay videoconferencias a las que no tenemos acceso” (Ministerio brinda capacitaciones, docente mujer). Esta idea sobre la ausencia es apoyada por Alfaro, Kenton y Leiva (2010), quien señala que hay un déficit de capacitación para los docentes en lo que respecta a la temática de violencia escolar, y teniendo una gran responsabilidad sobre la formación de los estudiantes, no pueden llevar a cabo esta función si no tienen la preparación necesaria para ello, sobre todo siendo un problema tan complejo como la violencia. Si bien se menciona que el MINEDU no brinda o no tienen acceso a estas (P2), contrariamente, el mismo MINEDU (2018) las ofrece a partir del responsable del SiseVe de la UGEL, ya que este se encarga de organizar acciones de capacitación virtual o presencial sobre temas relacionados con la atención de los casos de violencia escolar. A continuación, la cita mencionada:

“P2: Bueno, lo hacemos, invertimos, es cuestión de dinero y tiempo. Porque a veces hay ONG’s que te brinda capacitaciones, entonces nosotros lo hacemos (...) Claro, no nadie nos va a felicitar o darnos una

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

solución por eso, sin embargo, lo hacemos” (Docentes invierten dinero y tiempo en capacitaciones, docente mujer)

Por otro lado, el mismo participante (P2) señala que hay docentes que presentan un desinterés sobre estas capacitaciones: “P2: Entonces, hay profesores que dicen, bueno no voy a invertir en algo que no vale” (Docentes no invierten en capacitaciones porque no consideran que lo valga, docente mujer). En este sentido, los propios docentes perciben que les falta preparación para afrontar conflictos y se sienten desmotivados ante este asunto (Esteve, 2006, en Ochoa y Peiró, 2010), provocando un posible desinterés por su parte, como menciona P3 junto con Andino (2018), no todos los docentes están dispuestos a capacitarse en temas relacionados con la gestión de la violencia escolar. De igual manera, estas capacitaciones permiten que ellos estén preparados ante las situaciones de bullying que se presenten: “P5: Porque así nos permite estar preparados para cuando se presenten esas situaciones ¿no? Así ya sabemos que hacer, o bueno, estar más informados del tema también, más actualizados ¿no?” (Capacitación permite estar preparados ante bullying, docente hombre), y ser capaces de enfrentarlas: “P4: Para que cada uno mida el respeto, saber con qué ente humano está trabajando, como poder mediar esa situación o cómo frenar esa situación ¿no?” (Capacitación permite saber cómo mediar una situación de bullying, docente mujer). Esto coincide con lo propuesto por Villalobos (2014), la cual señala que los procesos de capacitación se convierten en herramientas para compartir experiencias que favorezcan la reducción del fenómeno, al igual que contribuirá a una adecuada atención y prevención del mismo en los diferentes centros educativos. Del mismo modo, estas tienen como objetivo enseñar prácticas pacíficas para resolver conflictos y tomar de decisiones que permitan fortalecer el clima positivo del aula y la convivencia armónica de todos los agentes de la comunidad educativa (Gibbons & Rossí, 2015).

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Esta ausencia de capacitaciones podría ser explicada por una falta de coordinación con la UGEL, generando que los docentes no puedan resolver situaciones y/o problemas emocionales, sociales, familiares y económicos de los estudiantes, y estos al no sentir ayuda, ocasionan que desarrollen estados emocionales de angustia, tristeza o frustración, provocando que cuestionen el desempeño de los docentes, lo que puede generar que lleguen al escepticismo frente a nuevas iniciativas o propuestas en contra de la violencia escolar (Martínez et al., 2007, citado en Andino, 2018). Al igual que ocasiona que la resolución ante el bullying sea poco frecuente o inexistente, provocando que los conflictos y agresiones entre estudiantes no sean identificados o poco controlados (Andino, 2018).

Cabe recalcar que algunos de los docentes no buscan ni se interesan por estas mismas capacitaciones porque no hay un reclamo directo por el mismo. Asimismo, en caso lleguen a obtenerlas, posiblemente, el contenido es abordado de manera muy superficial, no es adaptado para el contexto o realidad donde se enseñe, o no está siendo procesada adecuadamente por los docentes. Es por eso que para poder trabajar mejor este fenómeno en las instituciones educativas, sobre todo, en las capacitaciones, es necesario plantear uno de los modelos propuestos por del Marco del Buen Desempeño Docente del MINEDU (2012), el cual se basa en que los docentes puedan reconocer de la diversidad y responder a esta, donde se presenta diferentes dimensiones que comparte los docentes con otras profesiones (colegiada, reflexiva, relacional y ética) y otras específicas para la profesión (pedagógica, política y cultural). Tomando en cuenta que el tema principal es la problemática del bullying en las instituciones educativas y las declaraciones de los participantes, se considera propicio enfocarse en trabajar las capacitaciones desarrollando y/o reforzando las dimensiones reflexiva, colegiada, ética y política del docente (MINEDU, 2012).

La primera permitiría que el docente tome consciencia de su práctica social y toma de decisiones como de la de sus colegas, y genere compromisos de transformación de las

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

relaciones sociales, siendo capacidades necesarias en desarrollar para reflexionar tanto las creencias y concepciones que tienen los educadores sobre el fenómeno. En el caso de la colegiada, busca interactuar, coordinar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos en la escuela con sus pares, posibilitando el trabajo colectivo y reflexión sistemática sobre las prácticas que se usan, esto generaría que haya una mejor cohesión entre los docentes y directivos, al igual que una mejor planificación y conocimiento del plan de acción ante situaciones de bullying. En la dimensión ética, se busca que el docente se haga responsable y tome acciones que aplique con la misión de la institución y los fines del sistema educativo nacional, fomente el respeto de los derechos, rechace prácticas como discriminación y/o violencia, y sea un referente de conducta y actitudes éticas, lo cual va de la mano con la dimensión específica de política, ya que alude a la formación de ciudadanos orientados a transformar las relaciones sociales desde la justicia social y equidad. Esto permitirá que los docentes tomen mayor importancia al tema del acoso escolar o bullying, a la vez que tome acción ante una situación así en vez de evadirla y/o disminuir su relevancia por el tipo de bullying que se presente (MINEDU, 2012).

#### *Lugares donde ocurre el bullying*

Esta comprende categorías como cuando el docente está ausente, cuando se relacionan entre estudiantes y en las aulas. Con respecto a la ausencia del docente, se señala que los estudiantes aprovechan para pelearse: “P5: se pelean cuando no hay profesor” (Bullying cuando el docente está ausente, docente hombre). De igual manera, aprovechan los momentos cuando se relacionan como en el recreo, hora de salida y entre el cambio de clases: “P1: Ocurren cuando están, esto...los chicos entre ellos, solos, en las horas donde ellos pueden relacionarse, recreo, salida. Esto...cuando termina una hora y empieza la otra...los cambios de hora. Y cuando llegan temprano también, hay algunos que llegan temprano” (Bullying cuando los estudiantes pueden relacionarse, docente mujer). Aunque, una de las docentes (P4) señala que estas situaciones de bullying se dan en las

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

aulas: “P4: En grupos, en las aulas, generalmente en las aulas” (Bullying ocurre en las aulas, docente mujer).

Según Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) y P5 coinciden en que el número elevado de comportamientos de acoso se producen en espacios donde hay poca vigilancia del adulto. De la misma manera, Arias (2014) coincide con P1, ya que sostiene que las formas de acoso suelen ocurrir en el recreo, durante la ejecución de actividades extracurriculares y de regreso a casa (Harris & Petrie, 2006, citado en Arias, 2014), incluyendo el aula como espacio donde podría ejercer este fenómeno, como lo señala Pineda et al. (2015) y P4, ya que mencionan que los mismos estudiantes ubican el salón como el principal lugar donde ocurre el bullying.

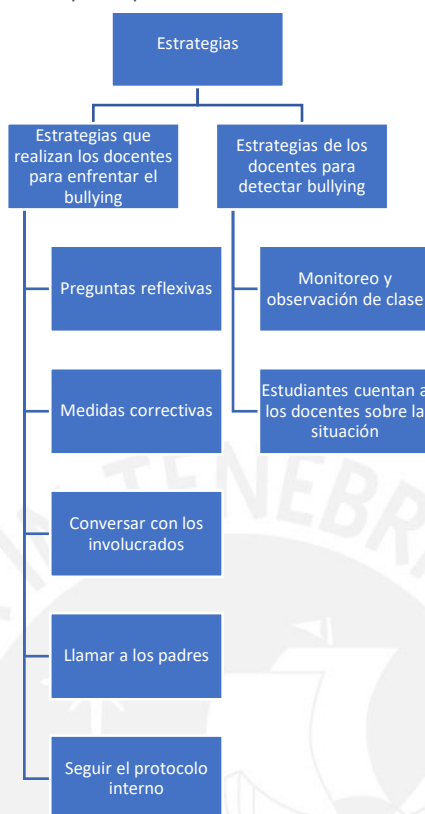
Estas concepciones pueden explicar que los docentes logran identificar los lugares donde ocurre este tipo de situaciones, aunque consideran que esto se da cuando los profesores están ausentes o fuera de la institución educativa, posiblemente, debido a que no hay adultos y son áreas donde es difícil detectar el bullying. Sin embargo, algunos entrevistados (P2 y P4) no mencionan las aulas como lugares donde ocurra este tipo de situaciones, por lo que los docentes se estarían contradiciendo, ya que en la sub área de formas de bullying mencionada anteriormente, se señala que durante las clases se agreden verbalmente, evidenciando la presencia de este fenómeno dentro de las aulas, por lo que el bullying tomaría acción a la vista de los profesores.



## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

### Estrategias

Figura 5: Estrategias que plantean los participantes



En este apartado que se visualiza en la Figura 5, se puede observar las estrategias a las que recurren los participantes en casos de bullying, y están divididos en dos sub áreas: estrategias que realizan los docentes para enfrentar el bullying y las estrategias de los docentes para detectar bullying. Cada una de ellas, está compuesta por categorías que serán explicadas a continuación

#### *Estrategias que realizan los docentes para enfrentar el bullying*

En esta se verá las preguntas reflexivas, medidas correctivas, conversar con los involucrados, llamar a los padres y seguir el protocolo interno. En cuanto las preguntas reflexivas, los docentes buscan concientizar o que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus acciones o hechos: “P6: Número dos, que el estudiante realmente concientice lo que está haciendo ¿cómo? Dándose cuenta de qué lo que hizo estaba mal, y que

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

no se vuelva a repetir” (Estudiante reflexione sobre sus acciones, docente mujer), y estas preguntas se basan en sacar lo más interno de la persona (P2). A continuación, algunas de las citas:

“P2: Le pregunto “¿qué te pasa? y ¿por qué está así? ¿cómo crees que puedes cambiar?” Ellos empiezan a sacar todas sus cosas internas y al final le digo, “¿y tú cómo crees que puedes cambiar? ¿Qué deberías hacer?” entonces a través de preguntas reflexivas, ellos pueden dar sus respuestas” (Preguntas reflexivas para sacar lo interno de la persona, docente mujer)

Lo propuesto por P2 y P6 coincide con Navarro, Manig y Valdéz (2017) señalando que se hacen ejercicios de reflexión y se enfatiza la importancia del respeto, procurando que el agresor reconozca su error. Con esto logran que los estudiantes confíen en ellos, lo que les permite abordar mejor los temas de violencia (Navarro, Manig y Valdéz, 2017). En esta misma línea, uno de los docentes (P3) propone hablar con los estudiantes, aunque no debería juntarse a los involucrados (MINEDU, 2018), ya que las personas acosadas están en una situación de desventaja (Programa Convivir; Dirección de Vida Estudiantil y UNICEF, 2015). A continuación, una de las citas:

“P3: Converse con ambas partes para que el estudiante que cometía eso, pudiera detenerse. Explicándole que lo que hacía podía hacer sentir mal a su compañero, que pudiera ponerse en los zapatos del otro, que a él tampoco le gustaría que le hagan. Más allá de llamar la atención lo que busco en conversar y hacer que reflexionen sobre lo que han hecho” (Estudiantes reflexionen sobre sus acciones, docente hombre)

Asimismo, en cuanto las medidas correctivas como estrategia, según los participantes, suelen considerar como adecuadas el llamar la atención a los estudiantes solo en caso se presente una agresión verbal: “P4: Esa agresión verbal, llamamos la atención, es difícil que pasemos a otro” (Llamar la atención solo cuando es agresión verbal, docente mujer). Mientras que, en el caso de una agresión física, se suele bajar la nota de conducta del estudiante (P2), se le cambia de sección de salón al agresor (P1, P2), se aplica sanciones: “P1: Por ejemplo, he

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

visto que varios alumnos los han sancionado, les han dado una semana de sanción ¿no? No han venido” (Sanción o suspensión, docente mujer) o se le expulsa de la institución educativa: “P5: Y ese alumno ya no está acá. Uno de los implicados ya no está porque era muy violento, muy violento el chico, y ya no está” (Expulsión del colegio, docente hombre). A continuación, algunas de las citas:

“P2: Entonces “la Nancy, la Nancy”. Y yo le digo “tienes que saber que mi mamá se llama Nancy”. “Ya miss”, entonces le digo “que te escuche otra vez y simplemente te bajo en conducta”, “ya está bien profesora” (Bajar en conducta al estudiante, docente mujer)

“P1: Entonces lo que se hizo inmediatamente fue cambiar al estudiante de sección y se tomó el poder de hablar con el estudiante, ya que no se había hablado con el supuesto agresor, y se pudo cambiar esto. Cambio de ambiente el estudiante y se pudo mitigar el algo” (Cambio de sección del salón, docente mujer)

Lo propuesto por P1, P2 y P5, coinciden con Navarro, Manig y Valdéz (2017), ya que señalan que los docentes afrontan el acoso con diversas prácticas que involucran tantos aspectos punitivos como centradas en el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia. Esto sugiere que el docente es ecléctico cuando afronta el acoso, y no posee un razonamiento teórico que fundamente sus distintas prácticas (Navarro, Manig y Valdéz, 2017), poniendo el ejemplo de la suspensión, es una medida contradictoria dado que no resuelve la conducta violenta en los estudiantes agresores, más bien la aumenta (Manig et al., 2017).

De igual manera, otra de las estrategias se basa en juntar a los participantes para conversar con el docente el cual tiene el papel de moderador: “P1: se hacen por separado, y algunas veces también se les junta. Pero generalmente se les pone juntos no para una confrontación sino para conversar porque el docente tiene que ser moderador” (Juntar para conversar, docente mujer). Mientras que otros docentes señalan como estrategia, la de

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

conversar con los involucrados, pero por separado, ya que lo que se busca es evitar algún enfrentamiento (P3). A continuación, la cita:

“P3: Conversar con ambas partes ¿no? Conversar con ambas partes (...) Casi nunca los enfrentó. Siempre hablar con las personas afectadas a un lado, con las personas que están afectando a otros. Casi nunca los reúno y les digo “oye tú ¿por qué lo bulleas”? No, no lo sé, trato de no enfrentarlos” (Conversar con ambas partes por separado, docente hombre)

Otra es la de llamar y/o conversar con los padres de familia. Específicamente, en situaciones donde que puedan ser clasificadas como leves, un insulto o sean repetitivas: “P5: Yo llego hasta llamar a los padres. Si es algo, digamos...leve ¿no?” (En caso la situación sea leve, docente hombre). Con el fin de que la situación de bullying no se vuelva a presenciar: “P5: he llamado a sus padres, para que no vuelva a pasar esto” (Para que no vuelva a pasar, docente hombre), o también para hacer entender al padre que su hijo que ejerce un rol de agresor puede necesitar algún apoyo psicológico como ellos mismos porque hay casos donde los padres son los agresores (P4). A continuación, la cita mencionada:

“P4: Primero hacerle entender a los padres que necesitan un apoyo psicológico los hijos ¿no? Y también ellos, los padres, necesitan apoyo, porque...hay padres que agreden, y los chicos ven el ejemplo de los padres. Pero las cosas han cambiado, hay una terapia para la mamá, para los hijos. Ellos tienen que entender qué es lo que necesitan. Se le hace entender a los padres, se comunica, se habla con ellos, se les explica y cuando los manda al psicólogo, el psicólogo les explica y ellos tienen que ver la parte humana” (Hacer entender que su hijo necesita apoyo psicológico, docente mujer)

Esta estrategia es apoyada por Navarro, Manig y Valdéz. (2017) junto con P3, P4 y P5, ya que así puedes generar acuerdos que favorezcan principalmente al estudiante, refiriendo que aprovechan estas reuniones con los padres de familia para hablarles de la importancia de la disciplina y de llegar a acuerdos con estudiantes acerca de su conducta.

Igualmente, otra de las estrategias planteadas, se basa en seguir el protocolo interno que tiene la institución educativa en caso de bullying. Según dos de los participantes (P1, P5), el

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

primer paso es hablar a los estudiantes buscando que se concilien, esperando a que no se vuelva a repetir. A continuación, una de las citas:

“P1: Los protocolos internos son llamadas y entrevista con los estudiantes, generalmente funciona porque se le llama y se le dice, estás incurriendo en esto, esto, esto. Si se puede hacen que concilien o pidan las disculpas, que no se vuelva a hacer, que no están jugando, que no tiene por qué molestarlo, fastidiarlo o agarrarlo de punto” (Entrevista a los estudiantes, docente mujer)

Asimismo, tres de los participantes (P1, P5, P6) informan de esto a los padres de familia. Al igual que se derivaría al psicólogo (P1, P2, P3, P6), específicamente, cuando se presentan agresiones a nivel físico: “P3: [sobre en qué momentos se deriva a tutoría o psicología] cuando hay agresiones, cuando la agresión es física” (Cuando hay agresiones físicas, docente hombre). Además, de agregar que el psicólogo permite tratar al estudiante a un nivel emocional y darle las pautas necesarias a la familia para apoyarlo: “P1: Luego el estudiante estuvo con visitas al psicólogo, en ese tiempo se llamaban promotores en los colegios del estado. Y ya, aconsejando a la familia para que pueda sobrellevar esto y superarlo, a nivel emocional” (Tratar al estudiante a nivel emocional, docente mujer). En la misma línea, se propone derivar a un centro. Aunque, cabe destacar que uno de los participantes (P5) no tenían muy claro el lugar donde se deriva, ya que mencionaba centro de rehabilitación, hospital y/o centro psicológico. A continuación, la cita mencionada:

P5: Cuando ya se pelean, se les deriva inmediatamente. Ya si ese chico se pelea una vez, y sigue peleando dos veces, ya la segunda, tres, ya se llama al padre para que se derive y manden a otro lugar. Ósea no lo botan...no lo sacan del colegio, sino a un centro ¿no? No sé, psicología, a un hospital para que vaya a sus charlas, algo así, eso ya lo ve tutoría (Derivar a un centro, docente hombre).

Según lo planteado por el MINEDU (2017), se llega a tomar acciones de los casos y derivarlos a las entidades correspondientes, en este caso al coordinador de tutoría. Sin embargo, los participantes no hacen referencia a un seguimiento o cierre de por medio, solamente P1

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

menciona que “debe haber un cierre” y que la institución “cumple hasta un punto”. Por ende, estos pasos a seguir no son reconocidos en su totalidad por los participantes o cada uno tiene una interpretación diferente del mismo, pues si bien coinciden que como primer paso es necesario hablar con los involucrados, luego puede derivarse a hablar con los padres, al coordinador de tutoría, al psicólogo o a un centro, dependiendo de la gravedad del asunto. No obstante, no se define con exactitud lo considerado como “grave”, y solo se refieren a este concepto vinculándolo con agresiones físicas, desconociendo el lugar donde debe ser derivado, inclusive señalan que una vez que llega a derivarse al coordinador de tutoría, ellos ya no están encargados del problema ni lo supervisan. Cuando la situación es considerada grave o repetitiva, se suele llamar a los padres: “P5: Si es muy grave, también llamamos a los padres inmediatamente” (Informar a los padres, docente hombre), se deriva al coordinador de tutoría (P6), o a un centro: “P5: Si es muy grave, a la primera nomás se lo llevan. Lo derivan a un hospital, no se cual, centro de rehabilitación, no sé exactamente, pero de eso se encarga coordinación de tutoría” (Si es muy grave la situación, docente hombre) o al psicólogo del colegio: “P6: ¿cómo estamos acá? Bueno ahora está el psicólogo. Tratamos que realmente, si vemos algo que se repite, entonces tenemos que ver...tratar ¿no? Derivarlo a psicología” (Cuando es repetitivo, docente mujer). Cabe destacar que, en términos de los docentes, la gravedad es cuando se llega a los golpes, puños y si hay algún herido: “P5: Tan grave pues este...ya pues.....que se hayan sacado sangre, puñetes, golpeados los dos. Y ahí si lo llevan pues ¿no?” (Si hubo agresión física, docente hombre). A continuación, una de las citas mencionada:

“P6: En el caso que se vuelva a repetir. En la primera informas con los padres de familia, en la segunda si se vuelve a dar, se va a tutoría. La primera lo haces como tutor, la segunda con tutoría y la tercera ya es informe de ellos” (Si es repetitivo o grave, se deriva a tutoría, docente mujer)

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

De manera general, en cuanto las estrategias empleadas, se puede decir que las actuaciones de los docentes se limitan a hablar a solas con el culpable, hablar con la familia, recurrir a expertos sociales, derivar al psicopedagogo y/o echarlos de clase las cuales son mencionadas por los participantes. Sin embargo, esto implica caer en la trampa de la simplicidad educacional (Ochoa y Peiró, 2010), puesto que los docentes no tienen conocimientos suficientes sobre las estrategias, lo que lleva a que usen medidas punitivas que podrían dar el efecto contrario, y en vez de mejorar la conducta de los agresores, pueden incentivar a usar las mismas disposiciones en sus compañeros o incitar la agresión. Al igual que no tienen conocimiento sobre el protocolo interno, inclusive no se realiza un seguimiento del caso, llegando a darle la responsabilidad al coordinador de tutoría, buscando desligarse de la situación. Todo esto podría ser causado por la falta de conocimiento, prevención y acciones a tomar, ya que estarían usando medidas que han visto en sus propias experiencias como estudiantes y que buscan imitar sin darse cuenta de los efectos negativos que generan, y que han sido mencionados en las sub áreas de capacitaciones sobre el bullying y, en creencias sobre el conocimiento de bullying por parte de los docentes.

#### *Estrategias de los docentes para detectar bullying*

Esta comprenderá, monitoreo y observación de clase, y estudiantes cuentan a los docentes.

En la primera categoría, monitoreo y observación en clase, uno de los docentes (P3) señala que observa la situación para saber todo lo que ha pasado, tener pruebas de lo sucedido y luego poder preguntar al implicado la razón de sus acciones.

“P3: Entonces yo trato de buscar la forma para que ellos no se den cuenta que me han dicho. Trato de observar primero, poco a poco me introduzco en su ambiente para yo tener indicios directamente para decir “sabes que yo he visto, no es que me han contado”. Observar y luego preguntar al estudiante”  
(Observar para tener pruebas, docente hombre)

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

Esta idea es apoyada por UNICEF (2017) y Arias-Sandoval (2018), quienes señalan que es relevante, sin embargo, es necesario que se haga un seguimiento o exploración de los espacios educativos al igual que estar atentos a los cambios significativos en el comportamiento que puedan tener los estudiantes tales como retraimiento, pasar tiempo solo, disminuye su rendimiento u observar si presenta signos externos. En contraste a lo señalado, el mismo autor considera que parte de la detección de estas situaciones es relevante no minimizar la gravedad de las agresiones (Enríquez y Garzón, 2015). Y como se ha visto a lo largo de esta sección, los participantes consideran la agresión física como más grave que la verbal o la de algún otro tipo.

Otra de las formas para detectar se basa en que los estudiantes les cuenten a los docentes, según uno de los entrevistados (P5), serían la víctima o los espectadores los que revelan la situación de bullying, recalando que ha notado una facilidad en los estudiantes por contarle permitiendo la detección de la misma. A continuación, una de las citas:

“P5: Bueno los alumnos mismos hablan, los alumnos comunican ¿no? A veces no son los que están en estudio sino otros y hablan “no, a él lo están molestando” “profesor a él lo molestan, lo insultan”. Y uno mismo comunica. Entonces, por ese lado detectamos ¿no? Bueno en mi caso ha sido fácil detectar, pero no sé cómo será en otros casos. Esta muy, digamos, secreto, pero en este caso si he notado porque los alumnos hablan, felizmente hablan” (Víctima o espectador cuentan el problema, docente hombre)

Esto es sustentado por Arias-Sandoval (2018), señalando que el diálogo es una forma de detección para generar un espacio de confianza con el estudiante permitiendo que este pueda expresar lo ocurrido (Galván, 2014). Sin embargo, esto se contradice con la teoría, ya que la víctima generalmente no reacciona o protestan frente al acoso escolar, aunque en ocasiones muestran su miedo (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018), y el espectador, como se ha mencionado anteriormente en la categoría de características del espectador, es pasivo ante los actos de violencia contra uno de sus compañeros, porque consideran que no es asunto suyo y no tienen por qué inmiscuirse (Avilés, 2012, citado en Carozzo, 2015). Si bien los docentes



### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

presentan maneras de detectar, la observación no viene a ser muy constante debido al desgaste del mismo rol docente, como se ha señalado en la sub área de creencias sobre el rol docente en situaciones de bullying en la institución educativa. Además, hay que tener en cuenta que uno debe estar informado para poder identificar este fenómeno, y si hay poco conocimiento sobre este, puede ser que lo que se identifique no sea realmente bullying y/o no se pueda reconocer a los involucrados adecuadamente.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación sobre las concepciones y creencias sobre el fenómeno de bullying por parte de docentes de escuelas secundarias, se puede concluir que los participantes presentan concepciones y creencias limitadas, refiriéndose a que los participantes tienen, en su mayoría, información que difiere a la teórica respecto al bullying. Asimismo, de manera general y según lo encontrado en la Figura 1, se podría apreciar una mayor cantidad de creencias que de concepciones por parte de los docentes, por lo que se puede decir que los participantes se estarían guiando más por las experiencias personales y/o deducciones que por su conocimiento teórico y empírico, por lo que se podría inferir que hay más cantidad de deducciones que de conocimientos. Aun así, se encuentran varias relaciones entre ambos constructos, llegando a relacionar una creencia y/o concepción como causa, consecuencia, influencia o conexión con otra. Por ejemplo, algunos de los participantes vinculan más el concepto de bullying con la forma física, ya que asocian el fenómeno con un golpe, herida o daño visible, sin llegar a considerar las burlas, insultos, chismes o ley del silencio. Cabe destacar que, esta cantidad de relaciones mencionadas, da a entender que tanto las creencias como las concepciones que presentan los docentes tienen mucha consistencia entre ellas, y por ello, puede haber más resistencia por parte de los mismos en querer cambiarlo.

Del mismo modo, es relevante señalar que la mayoría de estas relaciones provienen de subáreas como concepciones de bullying, las creencias de formas de bullying, conocimiento del bullying por parte de los docentes y, su categoría, los docentes no identifican el bullying,

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

dando a entender que son las principales creencias y/o concepciones que dan base y han influido al resto, ya que según las concepciones que uno tenga sobre el bullying, formará su propia creencia sobre el mismo. De esa forma, todo esto termina afectando al conocimiento que uno transmite, a sus acciones y en la práctica docente, puesto que las creencias y concepciones se asemejan a lentes que determinan la visión personal de algún aspecto del mundo. Esta visión influye y predispone en la realización de cualquier acción ligada a dicho aspecto (Aguilar, 2003; Philipp, 2007, citado en Donoso, Rico y Castro).

Siguiendo con las conclusiones, centrándose en las concepciones de los participantes, se puede reconocer que poseen un conocimiento en ciertas áreas mencionadas como las mismas concepciones sobre bullying, donde los entrevistados lograron identificar el rol del agresor y víctima como sus características, sin embargo, tuvieron dificultades en distinguir al espectador, posiblemente por el poco conocimiento sobre el mismo y, se podría inferir, que lo califican como un rol no tan relevante. Esto se relaciona con la sub área de las consecuencias del bullying, ya que los docentes logran identificarlas, en especial, las que se generan en la víctima y afectan de manera inmediata y conductual, específicamente, la del suicidio, por lo que se le puede estar brindando una mayor atención a la víctima, desvalorizando las consecuencias emocionales y a largo plazo que presentan los otros participantes.

Por otro lado, los participantes mostraron un conocimiento reducido en otras sub áreas, como en las estrategias que realizan los docentes para enfrentar este fenómeno, ya que existe escaso conocimiento sobre estas, puesto que los participantes se limitan a tomar acciones como hablar a solas con los involucrados, con la familia o derivar al psicólogo, siendo opciones que implica caer en la simplicidad educacional (Ochoa y Peiró, 2010), al igual que ocasiona que se usen medidas que puedan agraviar la situación o, inclusive, buscan que otro actor, como el coordinador de tutoría, se haga cargo del caso y desligarse de la misma. Todo esto genera que se estimule este tipo de situaciones sea de forma directa o indirecta en lugar de prevenirlo o

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

parar con ello. De igual manera, la ausencia de conocimiento se presenta en la sub áreas de estrategias de los docentes para detectar bullying, puesto que, a pesar de usar la observación y/o ser informados por otros actores de la institución educativa, la desinformación de los participantes puede jugar en contra, ya que ocasiona que no logren identificar un caso de este tipo. Asimismo, esta falta de conocimiento también sucede en la sub área de creencias sobre el conocimiento del bullying, lo cual podría deberse a la falta de las capacitaciones. Siguiendo la línea de las capacitaciones sobre bullying, los participantes percibieron una ausencia de estas en la institución educativa y, en caso hayan recibido en otro lado o anteriormente, parece que el contenido no es procesado adecuadamente ni los temas explicados claramente para generar esta limitación entre los participantes.

Como parte de sus concepciones, en cuanto las formas de bullying, los participantes identificaron el físico, verbal y cyberbullying, por lo que pueden ser consideradas por los mismos como las más relevantes o evidentes por ser de tipo conductual o por generar un daño más evidente o visible, sin embargo, algunos participantes normalizaron y justificaron el de tipo físico por estar en colegio de varones. Por ende, se puede decir que los participantes podrían no mostrar el mismo interés por las otras formas de bullying que existen o no llegar a identificarlas porque son un tipo de violencia indirecto, por lo tanto, no es fácil de identificar. Igualmente, en cuanto los lugares donde ocurre este fenómeno, los participantes reconocieron estos sitios, sobre todo, en momentos cuando los docentes están ausentes o fuera del colegio. No obstante, algunos desconocieron el aula como lugar donde se ejerce este fenómeno, lo cual se contradice cuando mencionan que se dan casos de agresiones verbales dentro de las aulas.

En el caso de las creencias que presentaron los docentes, en la sub área sobre el rol de estos ante situaciones de bullying mencionaron que se les exigen varias funciones que los perjudicaría al momento de observar o tomar acciones frente a este tipo de casos, ocasionando que tomen medidas no adecuadas o en contra de lo que saben. De la misma manera, en cuanto

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

las creencias que tienen sobre los factores que influyen en esta situación, los docentes destacaron que los estudiantes agresores presentan estos comportamientos agresivos y/o violentos porque son aprendidos en casa y, además, por la violencia expuesta en los medios de comunicación y el contexto actual del país. Cabe destacar que consideraron a la familia como la principal responsable de los acontecimientos de bullying por ser los primeros referentes de prácticas, creencias y normas para interactuar, por lo que reproducirán toda acción que vean de ellos. Sin embargo, el hecho de solo responsabilizar a uno de los factores, podría considerarse como una forma de evadir la responsabilidad y/o rol que tienen los docentes ante el bullying, puesto que cada actor de la comunidad educativa junto con la familia tiene sus propias responsabilidades que deben cumplir y trabajar en conjunto de todos los actores para poder hacer frente a este tipo de situaciones.

Por todo lo mencionado, se puede recalcar que hay un conocimiento reducido y/o escaso sobre el bullying por parte de los docentes y que sus concepciones y creencias se basan más en sus experiencias enfrentando esta problemática que en la información sobre la misma. Para generar una mejora sobre esto, es necesario innovar las capacitaciones que se brinda en las instituciones educativas como del MINEDU acerca de este fenómeno para no solo abordar el lado informativo, sino poder centrarse en las creencias de los docentes sobre el tema. Esto hace referencia a que se aborde los prejuicios o ideas que tienen ellos sobre el bullying para recogerlas y deconstruirlas, y así poder empezar a formar nuevos conocimientos con la información adecuada sobre el tema, por lo que sería relevante aplicar el modelo de las dimensiones del educador propuesto por el Marco del Buen Desempeño Docente para que ellos logren el desarrollo de capacidades como la reflexión y toma de consciencia de las acciones. De esa forma, las estrategias, la identificación, la detección, las acciones y el manejo de las situaciones de bullying serán mucho más viables para el docente puesto que, en vez de brindarle

### **Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

información sobre este fenómeno, se buscaría que desarrollen habilidades que les permitan crear nuevos conocimientos o una nueva interpretación sobre el fenómeno (MINEDU, 2012).

Algunas de las limitaciones del estudio fueron la brevedad del tiempo para realizar y aplicarla investigación, por lo que no se pudo utilizar mayores herramientas de recojo de información como la observación de clases, lo cual permitirá contrastar las concepciones y creencias de los docentes sobre el tema. Asimismo, el rechazo de los participantes en desarrollar las entrevistas también fue una limitación, ya que se pudo obtener una mayor cantidad de los mismos. De la misma manera, la muestra solo se realizó en una institución educativa de colegio de varones, por lo que se sugeriría en realizar el estudio en otras instituciones educativas mixtas para profundizar sobre el bullying desde ambos géneros y ahondar sobre el tipo de bullying que predomina más en cada uno.

Del mismo modo, como recomendaciones para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en temas que no se pudieron por la limitación de la extensión del trabajo, tales como formación del docente, motivación de la carrera de educación, creencias de los docentes sobre el involucramiento de los padres ante situaciones de bullying, creencias de los docentes sobre el rol de los padres de familia y los desafíos que perciben los mismos en la institución educativa, puesto que daría un mejor enfoque sobre las creencias del profesorado permitiendo ahondar acerca del rol de los padres en este tipo de situaciones sabiendo el papel que tienen y que se le atribuyen en el tema del bullying. Al igual que continuar esta línea de investigación para conocer más sobre el pensamiento docente y cómo este influye en sus accionar y en las estrategias que emplea. Asimismo, como parte de las consideraciones éticas, se recomienda señalar los datos de contacto de el/la asesor/a del trabajo de investigación en el formato del consentimiento informado.

**Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

Por último, como prospectiva, este estudio permite identificar la problemática que se da en instituciones educativas públicas, y dar una mayor base para las capacitaciones que se puedan brindar sobre este tema.



## Referencias

- Agudelo, J. y Gallego, A. (2017). Repensar el acoso escolar desde el desarrollo humano: una oportunidad para los profesionales de la Educación. *Revista Espacios*, 38(45).  
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p13.pdf>
- Alfaro, I., Kenton, K., y Leiva, V. (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Enfermería Actual en Costa Rica*, 18, 1-10.
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad: Revista de Educación*, 13(1), 108-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235498>
- Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista Psicológica Arequipa*, 4(1), 11-32.
- Arias-Sandoval, L. (2018). Reflexiones en torno al fenómeno bullying en el contexto costarricense, *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.19>
- Basterra, M. (2016). *Programa de prevención y detección del acoso escolar a través de la Educación Personalizada y el desarrollo de la inteligencia afectiva en 5° de primaria* (Tesis de grado). Universidad Internacional de La Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4765/BASTERRA%20GONZALEZ%2C%20M%2C%20AA%20ARANZAZU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benítez, J., Berbén, A. y Fernández, M. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 26, 71-84. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/39220319\\_Conocimiento\\_y\\_actitud\\_del\\_maltrato\\_entre\\_alumnos\\_bullying\\_de\\_los\\_futuros\\_docentes\\_de\\_Educacion\\_Infantil\\_Primeria\\_y\\_Secundaria](https://www.researchgate.net/publication/39220319_Conocimiento_y_actitud_del_maltrato_entre_alumnos_bullying_de_los_futuros_docentes_de_Educacion_Infantil_Primeria_y_Secundaria)
- Benítez, J., Fernández, M. y García, A. (2007). Conocimiento, percepciones y actitudes hacia el maltrato entre iguales entre el profesorado en activo y los docentes en formación. *Psicología Educativa*, 12, 151-167. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/280246953\\_Conocimiento\\_percepciones\\_y\\_actitudes\\_hacia\\_el\\_maltrato\\_entre\\_iguales\\_entre\\_el\\_profesorado\\_en\\_activo\\_y\\_los\\_docentes\\_en\\_formacion](https://www.researchgate.net/publication/280246953_Conocimiento_percepciones_y_actitudes_hacia_el_maltrato_entre_iguales_entre_el_profesorado_en_activo_y_los_docentes_en_formacion)

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cano-Echeverri, M. y Vargas-González, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista médica Risaralda*, 24(1). Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-06672018000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-06672018000100011)
- Carbajal, J.; Contreras, L. y Herrera, J. (2016). *Violencia Escolar en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa estatal en el distrito de San Juan de Lurigancho* (Tesis de grado). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú  
Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/76/Violencia.escolar.en.estudiantes.de.nivel.secundario.de.una.Instituci%C3%B3n.Educativa.Estatal.en.el.distrito.de.San.Juan.de.Lurigancho-2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista ESPIGA*, 14(29), 1-8.  
Recuperado de [https://www.uned.ac.cr/academica/images/caam/Art%C3%ADculos/01-CAROZZO-LOS\\_ESPECTADORES\\_Y\\_EL\\_C%C3%93DIGO\\_DEL\\_SILENCIO.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/caam/Art%C3%ADculos/01-CAROZZO-LOS_ESPECTADORES_Y_EL_C%C3%93DIGO_DEL_SILENCIO.pdf)
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán y J. Redondo (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-739
- Collel, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28203415\\_El\\_acoso\\_escolar\\_un\\_enfoque\\_psicopatologico](https://www.researchgate.net/publication/28203415_El_acoso_escolar_un_enfoque_psicopatologico)
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J.W. (2013). *Quality Inquiry & Research Design: choosing among five approaches*. USA: SAGE.
- De la Cruz, G. (2016). *Disfunción familiar como factor asociado a Acoso Escolar (bullying) en adolescentes de educación secundaria en un Colegio Nacional de Trujillo* (Tesis de grado). Universidad Privada Antenor Orrego, Perú.



### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

- Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, C. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213.
- Donoso, P; Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 20(2), 76-97.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, Panamá: Unicef Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de [https://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Violencia\\_escolar\\_America\\_Latina\\_y\\_Caribe.pdf](https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf)
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-233.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galván, M. (2014). *El bullying dentro del salón de clases* (Trabajo de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, D.F. México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30887.pdf>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Pirámide.
- García-Piña, C. y Posadas-Pedraza, S. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta Pediátrica de México*, 39(2), 190-201. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/apm/v39n2/2395-8235-190-201.pdf>
- Gibbons, M. & Rossi, M. (2015). Evaluación de Impacto de un Programa de Inclusión Social y Prevención de Violencia Estudiantil. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Evaluaci%C3%B3n-de-impacto-de-un-programa-de-inclusi%C3%B3n-social-y-prevenci%C3%B3n-de-violencia-estudiantil.pdf>
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(58), 839-870. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>
- González Castro, R. (2015). La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. *Altamira Revista Académica*, 3(11), 6-21. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/283090568\\_LA\\_VIOLENCIA\\_FAMILIAR](https://www.researchgate.net/publication/283090568_LA_VIOLENCIA_FAMILIAR)

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

#### \_Y\_SU\_INFLUENCIA\_EN\_LA\_VIOLENCIA\_ESCOLAR\_BULLYING\_ACTIVAPASIVA\_Y\_TESTIGO\_EN\_ALUMNOS\_DE\_SECUNDARIA

- Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J.A. Haro. (comps). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora, México: Colegio de Sonora.
- Herrera-López, M.; Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(75), 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
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2016). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2013 y 2015*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2019*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/presentacion\\_enares\\_2019.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/presentacion_enares_2019.pdf)
- Jara, N. y Morales, K. (2016). *Una propuesta ecológica para combatir el bullying en adolescentes* (Trabajo de grado). Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2937/4/Tesis\\_Una\\_propuesta\\_ecologica\\_para\\_combatir\\_el\\_bullying.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2937/4/Tesis_Una_propuesta_ecologica_para_combatir_el_bullying.Image.Marked.pdf)
- Kagan, D. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*, 27, 65 – 90.
- Kerman, B. (2016). Un estudio descriptivo de las creencias docentes acerca del fenómeno bullying. *European Scientific Journal*, 23-34.
- Lanzillotti, A. y Korman, G, (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 817-839. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-817.pdf>
- Lavilla, L. (2011). Bullying: estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- Legue P. y Maguendzo A. (2013). Quienes participan en el Bullying. *Revista EducarChile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=194861>

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

- Manig, A.; Navarro, A.; Madueño, M. y Ruelas, A. (2017). Las fuentes de la violencia escolar desde la perspectiva de los docentes. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 4(12), 37-50. Recuperado de [http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas\\_y\\_Gestion\\_Educativa/vol4num12/Revista\\_de\\_Sistemas\\_y\\_Gestion\\_Educativa\\_V4\\_N12\\_4.pdf](http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol4num12/Revista_de_Sistemas_y_Gestion_Educativa_V4_N12_4.pdf)
- Mártir-Rivera, N. (2015). *Conocimiento teórico-práctico de los maestros de primaria y secundaria sobre el "bullying" o acoso escolar* (Trabajo de grado). Universidad de León, España. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6026/Tesis%20Nilda%20M%C3%A1rtir%20Rivera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maunder, R. y Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13-20.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2011). *Ley N° 29719*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29719/ley-29719.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2012). *Prevención e Intervención educativa frente al acoso entre estudiantes*. Recuperado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/prevencion-e-intervencion-educativa-frente-al-acoso-entre-estudiantes.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2013). *Paz Escolar: Estrategia nacional contra la violencia escolar*. Recuperado de <http://www.infanciaymedios.org.pe/documentos/legislacion/Estrategia%20Nacional%20Paz%20Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2017). *Guía para prevenir y atender el acoso entre estudiantes*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Files/Materiales/Documentos/Prevenci%C3%B3n-Atenci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2017). *Protocolos para la atención de la violencia escolar*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5891/Protocolos%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

- Ministerio de Educación (MINEDU). (2018). *Orientaciones: portal SiseVe contra la violencia escolar*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5890/Orientaciones%20Portal%20S%C3%ADseVe%20contra%20la%20violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2020). *Número de casos reportados en el SiseVe a nivel nacional*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Morales, A. y Pindo, M. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa* (Tesis de grado). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>
- Morales-Ramírez, M. y Villalobos-Cordero, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista electrónica Educare*, 21(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154512001/html/index.html>
- Moreno, Y. (2017). *Bullying escolar y autoestima en estudiantes de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Navarro, A., Manig, A. y Valdéz, A. (2017). Prácticas docentes ante situaciones de acoso entre estudiantes. *Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE*. San Luis Potosí, México. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/322032441\\_PRACTICAS\\_DOCENTES\\_ANTI\\_SITUACIONES\\_DE\\_ACOSO\\_ENTRE\\_ESTUDIANTES](https://www.researchgate.net/publication/322032441_PRACTICAS_DOCENTES_ANTI_SITUACIONES_DE_ACOSO_ENTRE_ESTUDIANTES)
- Navarro, R. y Galindo, S. (2013). *El docente frente a los actos de bullying* (Trabajo de grado para licenciatura). Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17286/T26.13%20N322d.pdf?sequence=3>
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 113-122.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school, what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R. y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del ebip-q y del ecip-q, *Psicología Educativa*, 22(1). 71-79.

### Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (39), 307-332
- Pineda, A., Rivera-Fong, L., Téllez, M. y Jiménez, R. (2015). Percepción del bullying en alumnos y profesores del Distrito Federal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 121-147
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43 – 50). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Programa Convivir; Dirección de Vida Estudiantil y UNICEF. (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>
- Pujol, R. (2015). *Violencia escolar y bullying en un centro de educación secundaria: propuesta de intervención* (Trabajo Final de Grado de Criminología). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/95821/1/TFG\\_Raquel\\_Pujol\\_2015.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/95821/1/TFG_Raquel_Pujol_2015.pdf)
- Rasse, C. y Berger, C. (2018). Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-11.
- Rigby, K. & Smith, P. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14, 441–455.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Román, M. y Murillo, F. (2011). Latin America: school bullying and academic achievement. *Cepal Review*, 104, 37-53. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/236632516\\_Latin\\_America\\_School\\_bullying\\_and\\_academic\\_achievement](https://www.researchgate.net/publication/236632516_Latin_America_School_bullying_and_academic_achievement)
- Rubio, M. (2013). Estudio sobre la percepción del profesorado en educación secundaria obligatoria del acoso escolar. *Revista de Educación Social*, 16.
- Ruíz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12384

**Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

- Sáenz, S. y Vergara, J. (2016). *Bullying en estudiantes de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 07 y nivel de preparación del docente para abordarlo*. (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Perú.
- Serrano, M. y Pérez, M. (2011). Formación del profesorado de Educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/77>
- Smith, P. K., & Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 101–112.
- Sobrino, M. y Pérez, M. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 56-68.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the Research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). Nueva York: Macmillan.
- Tixe, D. (2012). *La Autoestima en adolescentes víctimas del fenómeno de Bullying*, Quito. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central de Ecuador.
- UNICEF. (2017). *Cuaderno de Protección: guía de educación en derechos y ciudadanía global de UNICEF Comité Español*. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/GUIAPROTECCION.pdf>
- Valdés, A. y Vera, J. (2015). El papel de las familias en el origen y la prevención del bullying: estrategias para la acción. En A. Bazán, D. Castellano y A. Limón (coord.), *Familia, escuela y comunidad. Volumen II. Investigación en psicología y educación* (pp. 277-297). D.F, México: Tinta Roja. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/294581569\\_El\\_papel\\_de\\_las\\_familias\\_en\\_e](https://www.researchgate.net/publication/294581569_El_papel_de_las_familias_en_el_origen_y_la_prevenccion_del_bullying_Estrategias_para_la_accion)  
[l\\_origen\\_y\\_la\\_prevenccion\\_del\\_bullying\\_Estrategias\\_para\\_la\\_accion](https://www.researchgate.net/publication/294581569_El_papel_de_las_familias_en_el_origen_y_la_prevenccion_del_bullying_Estrategias_para_la_accion)
- Valdéz, A., Estévez, E. y Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, 36(145). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000300004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300004)

**Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria**

- Valdéz, A., Manig, A., Urias, M., Ramírez, M., Vera, J., Bautista, G. y Santis, J. (2013). Creencias de docentes de secundarias acerca del bullying. En M.E. Zahar. (Ed.), *Intervención Psicoeducativa en Sonora* (pp. 55-65). Naucalpan de Juárez, México: Pearson. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/283503453\\_Creencias\\_de\\_docentes\\_de\\_secundaria\\_acerca\\_del\\_bullying](https://www.researchgate.net/publication/283503453_Creencias_de_docentes_de_secundaria_acerca_del_bullying)
- Velasco, J.; Seijo, D. y Viñariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En R. González, R. Fernández, R. Arce, M. del Mar Ferradás, C. Freire (Ed.), *Psicología y salud II: salud física y mental* (pp. 113-126). Galicia, España: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/267749629\\_Consecuencias\\_del\\_acoso\\_escolar\\_en\\_la\\_salud\\_psicoemocional\\_de\\_ninos\\_y\\_adolescentes](https://www.researchgate.net/publication/267749629_Consecuencias_del_acoso_escolar_en_la_salud_psicoemocional_de_ninos_y_adolescentes)
- Villalobos, G. (2014). La capacitación como forma de prevención del bullying. *Revista ESPIGA*, 14(29), 9-20. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/2962-1455477358.pdf>
- Voloschin, C., Becerra G. y Simki, H. (2016). Bullying escolar, dominancia y autoestima, una mirada desde la psicología social. *Revista de Ciencias Sociales*, 92, 62-67. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/11/12.-dossier-VOLSCHIN.pdf>
- Yescas, R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Revista Semestral de Asociación brasilera de psicología escolar a educacional*, 17(2), 339-354. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a16.pdf>
- Zabaraín, S. y Sánchez. D. (2009). Implicaciones del bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. *Psicogente*, 12(22), 407-421.

## Apéndices

### Anexo A: Ficha de datos

#### Ficha de datos

1. Nombre \_\_\_\_\_
2. Sexo:  Masculino       Femenino
3. Edad \_\_\_\_\_
4. ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce como docente? (años) \_\_\_\_\_
5. Grado de instrucción  
 Superior       Secundaria       Primaria
6. ¿Cuál es su jornada laboral?  
 Tiempo completo       Medio tiempo
7. ¿Cuenta con alguna Especialidad?       Si       No  
a. Si respondió “si”, especificar cual \_\_\_\_\_
8. ¿Cuenta con un trabajo adicional?       Si       No  
a. Si respondió “si”, especificar cuál \_\_\_\_\_



## Anexo B: Guía de entrevista

## Guía de entrevista

1. **Experiencia personal como docente/Motivación y dificultades como docente:**
  - ¿Cómo llegó a ser profesor/a?
  - ¿Qué situaciones te han resultado más desafiantes al trabajar con los estudiantes? ¿Por qué?
  - ¿Qué acciones llevaste a cabo para dar solución o enfrentar estas situaciones? ¿Por qué? ¿Para qué?
  - En su experiencia ¿ha conocido situaciones de bullying?
2. **Definición, características y experiencia con el bullying:**
  - ¿Qué entiende por bullying?
  - ¿Cuáles son las características de una situación de *bullying*? ¿Considera que es una forma de violencia escolar?
  - ¿Cómo se da/ocurre el bullying? ¿Por qué? ¿Qué factores influyen para que se presente?
  - ¿Quiénes consideras que participan en una situación de bullying?
  - ¿Dónde ocurre el bullying? ¿Ha tenido oportunidad de presenciar una situación de bullying? ¿Podría darme un ejemplo de esta situación?
3. **Impacto y consecuencias del bullying:**
  - ¿Cuáles son las consecuencias que consideras que genera el bullying a nivel del alumno, del docente y de la institución educativa?
4. **Estrategias para el manejo del bullying:**
  - ¿Qué acciones considera adecuadas para el manejo del *bullying*? ¿Existe un protocolo o procedimiento establecido cuando se detecta una situación de bullying? ¿Cómo lo aplican?
  - ¿Qué se necesita para enfrentar el bullying en la escuela? ¿Quiénes deben participar? ¿Quiénes intervienen en la atención y solución cuando se detecta un caso de bullying?
  - ¿Qué requerimientos crees que se necesitan para trabajar el bullying? ¿Cómo lo manejan/aproximan cuando se involucran los padres?
  - ¿Cómo considera que es la preparación en esta institución educativa acerca del bullying? ¿Por qué?
  - ¿Algo más que desee añadir?

## Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria

### Anexo C: Consentimiento informado

#### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El objetivo de este consentimiento es informar a los participantes de esta investigación sobre la naturaleza de la misma y el rol que ejercen como participantes.

La presente investigación es conducida por Paola Flores Flores, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El fin de este estudio es conocer las creencias de los docentes de secundaria acerca del bullying.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le solicitará responder un breve cuestionario de 10 minutos aproximadamente y responder a preguntas en una entrevista que durará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Cabe resaltar que todo lo conversado será grabado para que la investigadora pueda transcribir las ideas que se han expresado. Una vez transcritas, las grabaciones pasarán a ser eliminadas.

La información que se recoja será usada solo para fines de esta investigación. Asimismo, las respuestas que brinden serán codificadas con un número de identificación, por lo que permanecerán de manera anónima.

Si tiene alguna consulta o duda sobre este estudio, puede realizarlas en cualquier momento durante su participación. Además, su participación es voluntaria, por lo que puede retirarse del proyecto en cualquier momento, sin que esto perjudique a su persona, al igual que si se siente incómodo con algunas de las preguntas, tiene el derecho de hacérselo saber a la investigadora.

Gracias por su participación.

---

Yo, ..... acepto participar voluntariamente en este estudio conducido por Paola Flores Flores. También he sido informado/a de que el objetivo de este estudio es conocer las creencias de docentes en secundaria sobre el bullying, y me han informado que tendré que responder a un cuestionario y a distintas preguntas en una entrevista que tomará aproximadamente 60 minutos.

Asimismo, reconozco que los datos e información que yo brinde para esta investigación será confidencial y no será utilizada con otro fin que no sea académico.

Me han informado que puedo realizar preguntas sobre el estudio y que puedo retirarme de este cuando yo lo decida, sin que haya un perjuicio hacia mi persona.

En caso tenga preguntas sobre mi participación, puedo contactarme con la investigadora a través de su correo electrónico: [paola.flores@pucp.pe](mailto:paola.flores@pucp.pe)

Entiendo que una copia del consentimiento me será entregada.

Lima, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 2019.

.....

Firma del participante

.....

Firma de la investigadora