



**Competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying
en una escuela secundaria de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires**

Aldana Mariel Brizuela

Legajo N°: 25.299

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad de Flores

Licenciatura en Psicopedagogía

Directora de Carrera: Lic. Laura Waisman

Tutor/a temático/a: Lic. Marité Sarthe

Asesora metodológica: Esp. Lic. Zulma Gastaldo

Febrero de 2021

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Marco teórico.....	6
Competencias de la inteligencia emocional.....	6
Las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	12
Bullying o acoso escolar.....	14
La institución educativa y el bullying	17
El rol docente frente al bullying	19
Abordaje psicopedagógico del bullying	23
Antecedentes.....	24
Planteo del problema	34
Objetivos.....	36
Objetivo general	36
Objetivos específicos.....	36
Método.....	36
Diseño.....	36
Participantes	37
Técnicas de recolección de datos.....	37
Procedimiento.....	38
Resultados.....	38
Discusión	49
Conclusión	55
Referencias	59
Anexo	66

Resumen

El fenómeno del bullying o acoso escolar ha crecido notoriamente en las últimas décadas, obtenido gran difusión en los medios masivos de comunicación, y siendo objeto de numerosas investigaciones. Asimismo, la exploración sobre las competencias propias de la inteligencia emocional ha sido objeto de variados trabajos, especialmente en el ámbito educativo. Sin embargo, se encontraron escasas investigaciones que relacionen las competencias emocionales del docente y su rol frente a las situaciones de bullying en la escuela secundaria. Por este motivo, el objetivo principal de la investigación fue analizar las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en una escuela secundaria de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. El diseño metodológico utilizado fue de tipo cualitativo, descriptivo, no experimental y transversal. La entrevista semiestructurada fue el instrumento de recolección de datos elegido, y se aplicó a una muestra de once docentes de la institución seleccionada. Los principales resultados evidencian que los profesores no cuentan con estrategias concretas de educación emocional para el abordaje de las situaciones de bullying, sino que implementan intuitivamente el diálogo y la mediación, basándose en la empatía y la identificación de los estados emocionales de sus estudiantes. Con frecuencia recurren al personal directivo, preceptores y profesionales del Equipo de Orientación, para la resolución de situaciones de conflicto que los desbordan. Se destaca la figura de la psicopedagoga de la institución en el acompañamiento de la víctima y del agresor, así como del curso y de las familias. Se concluye en la necesidad de enriquecer la formación docente con herramientas adecuadas al desarrollo de competencias emocionales.

Palabras clave: bullying – escuela secundaria – inteligencia emocional - psicopedagogía

Abstract

The phenomenon of bullying or harassment at school has grown notoriously in recent decades, being widely disseminated in the mass media, and being the subject of numerous investigations. Likewise, the exploration of the competences of emotional intelligence has been the subject of various works, especially in the educational field. However, little research was found that relates the emotional competencies of the teacher and their role in the face of bullying situations in secondary school. For this reason, the main objective of the research was to analyze the emotional competencies of the teacher in the face of bullying situations in a secondary school in Los Polvorines, Province of Buenos Aires. The methodological design used was qualitative, descriptive, non-experimental and cross-sectional. The semi-structured interview was the chosen data collection instrument, and it was applied to a sample of eleven teachers from the selected institution. The main results show that teachers do not have specific emotional education strategies to deal with bullying situations, but rather intuitively implement dialogue and mediation, based on empathy and the identification of the emotional states of their students. They frequently turn to the directive staff, preceptors and professionals of the Guidance Team, to resolve conflict situations that overwhelm them. The figure of the institution's psychopedagogue stands out in the accompaniment of the victim and the aggressor, as well as the course and the families. It concludes in the need to enrich teacher training with adequate tools for the development of emotional competencies.

Keywords: bullying - secondary school - emotional intelligence – psychopedagogy

Introducción

El término *bullying* fue descrito por Olweus (1993) como una situación donde un alumno es agredido u hostigado por otro, de manera reiterada y de manera sostenida en el tiempo. También se conoce como acoso escolar, hostigamiento o maltrato entre iguales. Según Campelo y Lerner (2014), constituye una de las formas más habituales en las que se manifiesta la violencia escolar. Es una conducta intencionada de maltrato físico y/o psicológico al que se encuentra sometido un alumno por parte de sus pares. Para Peral y Navarro (2015), esta situación se caracteriza por la intimidación, la indefensión y ausencia de provocación por parte de la víctima, la desigualdad física y de estatus social entre acosado y acosador. Generalmente, además de la víctima y el agresor, interviene el rol de los espectadores, que se convierten en el entorno cómplice para que la situación se encubra y se perpetúe. Algunas de las formas de bullying incluyen las bromas humillantes, la exclusión de grupos sociales, la difamación, y hasta la agresión física (Landazábal, 2018).

Frente a esta realidad, toda la comunidad educativa se debe comprometer en la búsqueda de soluciones, y especialmente en la planificación de acciones preventivas a la aparición de la violencia en la escuela. El desarrollo de habilidades propias de la inteligencia emocional en los estudiantes es uno de los pilares fundamentales para enfrentar este tipo de conflictos. Las competencias emocionales hacen referencia a los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2000).

En este sentido, la presente investigación se enfoca en el estudio de las competencias emocionales de los docentes de nivel secundario, ya que son los

responsables directos del desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos (Palomera et al., 2008). Como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), las emociones y su regulación afectan a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, en su salud mental y física, así como en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento académico; y también a los docentes, en su salud mental y física, en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento laboral.

El objetivo principal de este estudio fue analizar las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en una escuela secundaria de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. Se implementó para ello un diseño metodológico cualitativo, descriptivo, no experimental y transversal. A partir de las entrevistas administradas a once docentes de la institución seleccionada, se pudo relevar información sobre las competencias emocionales con las que cuentan los docentes, así como su conceptualización de la inteligencia emocional y el fenómeno del bullying. Los resultados permitieron determinar cuáles con las estrategias que utilizan para la resolución de conflictos en el contexto áulico, y en particular para el abordaje de las situaciones de bullying. Asimismo se indagó sobre el rol de la psicopedagogía ante esta problemática.

Marco teórico

Competencias de la inteligencia emocional

El término *emoción* remite a los sentimientos y a los pensamientos relativos a estados biológicos y psicológicos, y el tipo de tendencia a la acción que los caracterizan (Goleman, 1995). Para este autor, las emociones se constituyen como un grupo de familias, y considera como principales: la ira, el miedo, la tristeza, y la alegría. Cada

una de estas familias se agrupa en torno a los estados de ánimo. En igual forma, Bisquerra (2010) habla de emoción como un estado del organismo que se caracteriza por una exaltación que predispone a la acción, y que está compuesta por tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. Se genera como respuesta a un acontecimiento externo o interno, por lo que un mismo objeto o situación puede generar emociones diferentes en distintas personas.

Asimismo, Rosetti (2018) menciona que las emociones son vivencias que tienen un rostro, es decir, que las emociones básicas como son el miedo, la ira, tristeza, el asco y la sorpresa se acompaña con un rostro que le es propio. La expresión en el rostro implica un proceso que es parte de un programa biológico estructurado en el cerebro para expresar la vivencia emocional subyacente, y esto tiene como finalidad la de cumplir con una comunicación no verbal que antecede al desarrollo del lenguaje en la evolución de la especie.

La función de las emociones, según Goleman (1995), se relaciona con dar respuesta a situaciones nuevas, problemas que resolver, a través de recursos mentales, centrándose en sentimientos y actitudes. En tanto estudios realizados por Jenkins y Oatley (1996) afirman en que las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, y social, y se involucran en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el desarrollo y bienestar personal. Asimismo, Bisquerra (2010) considera a la adaptación como la función más importante de las emociones.

Desde hace varias décadas, numerosos investigadores han tratado de acercarse al estudio de la conducta humana, buscando las respuestas a interrogantes como ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a situaciones de la vida cotidiana? En este sentido, Thorndike (1920) utilizó el término de *inteligencia social*, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Por su parte, Wechsler y Kodama

(1949) mencionaron que en el comportamiento inteligente influyen factores no intelectivos. Más tarde, Gardner (1983) incluyó la idea de que los indicadores de inteligencia no explican la capacidad cognitiva, porque no tienen en cuenta la inteligencia intrapersonal, ni la inteligencia interpersonal.

La primera descripción del concepto de *inteligencia emocional* fue desarrollada por Mayer y Salovey (1990), quienes la definieron como la capacidad de comprender emociones, tanto propias como ajenas, y utilizar esa comprensión para guiar la conducta y procesos de pensamiento para producir mejores resultados. Posteriormente Goleman (1995) definió a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, tener la facultad de motivarnos y manejar correctamente las relaciones. Seguidamente le dio relevancia a las competencias tales como: autocontrol, autoestima, empatía, dedicación, integridad, habilidad para comunicar y aceptar cambios.

A grandes rasgos, el modelo de Mayer y Salovey (1997) sostiene que la inteligencia emocional cuenta con cuatro ramas o habilidades:

- Percibir y expresar emociones de forma precisa. Este punto tiene que ver básicamente con la habilidad para percibir, identificar las expresiones voluntarias y las no voluntarias, valorar y expresar adecuadamente las distintas emociones. Ya sea a través del lenguaje, la conducta, en obras de arte, u otros.
- Usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva. Las emociones experimentadas pueden priorizar ciertos pensamientos y poner el foco de atención en la información más importante.
- Comprender las emociones. Implica interpretar y comprender también aquellas emociones más complejas que suelen combinar otras emociones

antagónicas, como por ejemplo amor y odio, así como cierta habilidad para poder reconocer el paso de un estado emocional a otro.

- Regular las emociones para el crecimiento personal y emocional. Consiste en la capacidad de moderar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin que haya necesariamente represión de las mismas.

La inteligencia emocional involucra, entonces, el desarrollo de una serie de competencias. Para Goleman (1999), la competencia emocional constituye una capacidad aprendida, que puede dar como resultado un rendimiento extraordinario, por ejemplo, en el ámbito de trabajo. Posteriormente Bisquerra (2003) describe las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Según este autor, es posible diferenciar dos grandes grupos: por un lado, la capacidad de autorreflexión, es decir, identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; y por otro lado, encontramos la capacidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, que involucra habilidades sociales, empatía, comprensión de la comunicación no verbal.

Según Mayer y Salovey (1990), la inteligencia emocional supone “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (p. 398). En concreto, Bisquerra (2000) estructura las competencias emocionales según: Conciencia y control emocional, relacionado con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás; Regulación emocional, que hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación; Autonomía personal, en la que se incluyen la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda y recursos y auto-

eficacia emocional; Inteligencia interpersonal, relacionada con el dominio de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación y asertividad; Habilidades de vida y bienestar relacionadas con la identificación de problemas, fijación de objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y experiencia óptima.

Por otra parte, Bisquerra (2010) observó a partir de sus investigaciones que existen varios contextos en los que se aplican las competencias emocionales, como el sistema de educación formal, los medios socio-comunitarios, organizaciones e instituciones de salud. Manifiesta que la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, y que la educación formal es un contexto ideal para lograr este objetivo llegando a toda la población. También agrega que la finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra, 2010).

Teniendo en cuenta las competencias emocionales, el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones; y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. También, Bar-On (2000) propone un modelo de inteligencia emocional, en el que la define como la capacidad de entender y encaminar las emociones propias para que estas trabajen para uno mismo y no en contra, lo cual ayuda a ser más eficaces y tener éxito en distintas áreas de la vida. Si bien para describir a la inteligencia emocional se tiene en cuenta la capacidad para percibir, asimilar,

comprender y regular las propias emociones y las de los demás tal como la definen Mayer y Salovey (1997), según Bar-On (2000) también hay que tener en cuenta otros elementos importantes para incluir al concepto tales como rasgos de personalidad o habilidades de tipo social y afectivo.

Para Mayer y Salovey (1990), la comprensión de las emociones indica la capacidad para desglosar las señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. De esta manera, una persona que comprenda las emociones podría percibir diferencias entre emociones emparentadas, como por ejemplo la alegría y el enorgullecimiento, y reconocer que no atender la irritación puede llevar a la furia. En tanto, la capacidad de controlar las emociones es una parte de este tipo de inteligencia, que incluye la capacidad de controlar las emociones propias, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar el pensamiento y el comportamiento. Respecto al control de las emociones, Goleman (1995) sostiene que la mente emocional es mucho más veloz que la mente racional, ya que se pone en funcionamiento sin detenerse a considerar lo que está haciendo. Esta velocidad de reacción imposibilita la reflexión analítica propia de la mente racional.

La inteligencia emocional es, entonces, una forma de interactuar con el mundo que le otorga especial relevancia a las emociones, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y la empatía. A su vez, estas habilidades configuran rasgos de personalidad como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una adaptación social positiva (Goleman, 1995). Para el autor mencionado, las competencias emocionales podrían servir de sustento a las demás competencias a nivel cognitivo. En el proceso de desarrollo de la inteligencia emocional se requiere cierto tiempo y constancia, que permiten lograr un cambio hacia la

competencia emocional favorable, para lo cual los estímulos internos y externos desde la familia, el entorno escolar, y demás grupos de pertenencia, son de vital importancia para dicho desarrollo.

Las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo con lo que plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), la escuela tiene la posibilidad de ser significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva, y esto va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y profesores en el contexto educativo. En este sentido, Mena et al. (2008) define el clima escolar como la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar, y señala que el establecimiento educativo tiene un rol clave en la prevención de conductas de riesgo y que la efectividad de estas acciones preventivas dependerá de la gestión y liderazgo educativo. El clima áulico es parte de la construcción del clima escolar. Manríquez (2014) hace referencia al clima emocional en el aula, que es el que permite que los estudiantes perciban apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sientan respetados en sus diferencias, así como también, identificados con el curso y con la institución escolar.

En el clima áulico y escolar juega un papel fundamental el nivel de conflictividad que se vivencie al interior de las instituciones. Si bien es importante aprender a prevenir el conflicto, cabe destacar que en las relaciones interpersonales y sociales es inevitable. Bisquerra (2010) menciona que el conflicto hace desarrollar y poner en funcionamiento las capacidades cognitivas y emocionales de la persona al implicar una interacción social. En este punto, es posible afirmar que existe una relación entre conflicto y emoción, ya que, según el tipo de problemas, se pueden experimentar

emociones como la rabia, la ansiedad o la tristeza. Ante esta situación, es de suma importancia trabajar la regulación emocional, generando estrategias de regulación, las cuales implican cambiar la respuesta impulsiva por otra más adaptativa (Bisquerra, 2015).

En este sentido, los aprendizajes significativos son producto de la interacción que fluye entre el docente y el estudiante, mediatizados por emociones de lo más variadas. Por esta razón, las emociones resultan determinantes en la construcción del conocimiento, ya que condicionan los procesos cognitivos. El aprendizaje significativo se logrará brindándoles a los estudiantes una experiencia agradable, y, por el contrario, si la experiencia de aprendizaje le resulta desagradable y desencadena emociones negativas, esto dará lugar al rechazo por la disciplina o a la escolaridad en general. (Rodríguez Meléndez, 2016).

Los estados emocionales representan un hecho significativo para el campo educativo, puesto que a partir del autoconocimiento y control de las emociones se pueden transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una manera significativa. De allí que, si se trabaja adecuadamente con las emociones, se estimularía a los estudiantes en la aprehensión de aprendizajes tanto para la vida personal como la vida profesional, promoviendo la construcción de aprendizajes de calidad. Por esta razón, Turner y Céspedes (2004) plantean que los estudiantes que sientan apatía por los contenidos escolares, pueden ser nuevamente estimulados y motivados bajo un ambiente emocionalmente más contenedor y amoroso.

En el campo educativo, es posible entonces estimular a los estudiantes para que respondan a ciertos acontecimientos o situaciones, que aprendan a manejarse frente a ellas, y donde el docente, a partir del dominio de sus emociones propias, pueda colaborar para que el proceso escolar sea una experiencia gratificante para ambos

(Rodríguez Meléndez, 2016). Es posible, entonces, ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las situaciones, y en el caso del docente, además de dominar la disciplina que imparte, debe ser capaz de controlar tanto los impulsos propios como el de los estudiantes, con el fin de crear un clima áulico propicio para que se cumplan los objetivos pedagógicos propuestos.

Bullying o acoso escolar

El término *bullying* fue utilizado por primera vez por Olweus (1993), quien lo definió como una situación donde un alumno es agredido u hostigado de manera reiterada y durante un tiempo, por otro alumno o varios de ellos. El término proviene del vocablo inglés *bull*, que significa “toro”, por lo que *bullying* se puede entender como “torear”. Este concepto alude al acoso escolar o acoso entre iguales, y, según Campelo y Lerner (2014), constituye una de las formas de expresión en que se puede manifestar la violencia en contextos escolares. Es una conducta intencionada de maltrato físico y/o psicológico al que se encuentra sometido un alumno por parte de sus pares.

La intimidación, el hostigamiento, la indefensión de la víctima, la ausencia de provocación por parte de la víctima, la desigualdad física, psicológica y social entre acosado y acosador, un entorno cómplice, y la persistencia en el tiempo de las agresiones, son las características básicas del *bullying* (Peral y Navarro, 2015). Bajo la misma línea Landazábal (2018) menciona como conductas frecuentes: el ignorar, excluir del grupo de amigos, contar mentiras o falsos rumores sobre otro estudiante. Todas ellas son situaciones muy difíciles de sobrellevar para el estudiante que está siendo intimidado.

Se considera bullying cuando un alumno es molestado repetidamente de forma negativa, pero no cuando alguien molesta a otro de manera amistosa o como en un juego, y tampoco cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean. De acuerdo a lo que plantea Tresgallo (2020), las situaciones de bullying se caracterizan por el poder que ejerce un alumno sobre otro, generalmente más débil, en forma de maltrato de manera intencionada y perjudicial, destinado a provocar miedo, dolor y/o daño en la persona, convirtiéndola en su víctima. Cabe destacar que, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), el bullying se convirtió en la primera causa de suicidio adolescente.

Zysman (2014) detalla que las conductas de acoso se pueden manifestar de distintos modos, permitiendo diferenciar varios tipos de hostigamiento. En las situaciones de bullying estos tipos de conductas se suelen dar en simultáneo, con el fin de afectar la autoestima y participación social del acosado. Dentro de esta categorización, se pueden incluir:

- Hostigamiento verbal: refiere a colocar apodosos con fines ofensivos, uso de adjetivos descalificativos con el fin de desvalorizar a la víctima, amenazas.
- Hostigamiento físico: acciones que implican el contacto físico, tales como empujones, golpes, destruir útiles escolares de la víctima.
- Hostigamiento social: aislar socialmente al acosado de un grupo, no invitarlo a reuniones fuera del ámbito escolar, excluirlo de los grupos y redes sociales.
- Hostigamiento psicológico: consiste en acciones que atemorizan al acosado, desvalorizando su autoimagen.

- **Ciberbullying:** en estos casos el acoso se da de manera virtual, los canales son muy variados: mensajes de texto, correo electrónico, videos, mensajes de audio, juegos on line, redes sociales.

En toda situación de bullying es posible distinguir dos roles fundamentales, según explica Olweus (1993): el agresor y la víctima. En el caso del agresor, Olweus (1998) lo describe como alguien que manifiesta actitudes positivas hacia la violencia, es impulsivo y dominante, carente de empatía, y no puede controlar su ira y hostilidad hacia los demás. Tresgallo (2008), por su parte, señala que los agresores generalmente tienen una gran capacidad para poner apodos, ridiculizar e intimidar a otros, con el objeto de mostrar superioridad. Para Zysman (2014), el alumno que cumple el papel del agresor aprende que la violencia, la intimidación y el sometimiento son las formas adecuadas para vincularse y conseguir sus propósitos. Estos estudiantes evidencian confusión en los valores morales, no diferencian el bien del mal, muestran dificultad para seguir normas y aceptar la autoridad, y pueden presentar altos índices de ausentismo escolar.

La víctima, por su parte, se caracteriza por mostrarse débil, insegura, sensible y tímida, evidenciando un bajo nivel de autoestima. Asimismo, es posible distinguir dos tipos de víctima: la víctima pasiva, que es rechazada socialmente, es insegura, y tiene dificultad para hacer amistades; y la víctima activa o provocativa, cuya personalidad coincide en parte con los agresores y en parte con las víctimas (Tresgallo, 2008). Para Zysman (2014), las consecuencias que puede acarrear ser víctima de bullying para un niño implican que no se sienta seguro en la escuela, y que no pueda desarrollarse con alegría y optimismo en otros ámbitos de su vida. También puede sufrir impacto en su salud física, inestabilidad nerviosa, miedo, soledad, trastornos en sus relaciones familiares y sociales, y consecuencias en la vida escolar como desmotivación,

desinterés, falta de atención en clase, y bajo rendimiento académico. En algunos casos graves, la víctima de bullying puede tender a la autoagresión o incluso llegar al suicidio (UNICEF, 2015).

Cabe señalar que Jiménez Vázquez (2007) habla de un nuevo implicado en la situación de bullying, que cumple el rol de espectador. Según sostiene dicho autor, el acoso es un fenómeno grupal en el que participan, además del acosador y el acosado, los espectadores; ellos no agreden directamente pero presencian e incluso arengan las agresiones. Landazábal (2018) expone que el espectador es quien reprueba el acoso, pero no hace nada, ya sea por sentirse impotente o por temor a volverse víctima. Del mismo modo, Tresgallo (2020) sostiene que la falta de intervención ante una injusticia, no exime de responsabilidad al espectador, sino que lo convierte en cómplice. Además, al estar involucrados directa o indirectamente ante una situación de bullying, los que actúan como espectadores pueden sufrir consecuencias tales como: aprender a no involucrarse y a temer, acostumbrarse al acoso como un hecho cotidiano, creyendo que la violencia es una forma aceptada de relacionarse. Pueden llegar a comportarse, manifestar y sufrir las mismas consecuencias que el agresor o la víctima (Landazábal, 2018).

La institución educativa y el bullying

La Ley N° 26.892 (2013) aborda la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. La misma establece que en todas las escuelas del país, tanto públicas como privadas, haya instancias de participación comunitaria de docentes, padres y alumnos, para prevenir y solucionar los conflictos que se presentan en todos los niveles educativos. En el artículo 3 se describen los objetivos de esta ley:

- a) Garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica.
- b) Orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico.
- c) Promover la elaboración o revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas, estableciendo así las bases para que estas últimas elaboren sus propios acuerdos de convivencia y conformen órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa.
- d) Establecer los lineamientos sobre las sanciones a aplicar en casos de transgresión de las normas.
- e) Impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas.
- f) Promover la creación de equipos especializados y fortalecer los existentes en las jurisdicciones, para la prevención e intervención ante situaciones de violencia.
- g) Desarrollar investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre la convivencia en las instituciones educativas y el relevamiento de prácticas significativas en relación con la problemática.

En este marco, las instituciones educativas deben implementar procedimientos y acciones concretas para evitar y contener la situación de bullying, promoviendo el respeto, los valores, y el diálogo. Uno de los objetivos de la escuela es formar ciudadanos para la vida en sociedad, donde las relaciones deben basarse en el respeto y la tolerancia, pero a menudo la violencia que se vive al interior de las instituciones

refleja que algo no está funcionando, que el objetivo no se está cumpliendo (Campelo y Lerner, 2014) . En cuanto a la responsabilidad del establecimiento educativo ante casos de bullying, UNICEF (2015) establece que se deben tomar medidas de protección y prevención, informar sobre los recursos disponibles, y mantener la comunicación con las familias para planificar las acciones de detención de la violencia y el acoso.

La escuela es un espacio que permite a los niños y adolescentes construir experiencias de vida en comunidad, para que aprendan a crear vínculos democráticos, pluralistas, basados en el respeto mutuo. Este trayecto es parte importante de su formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria, y es uno de los ejes fundamentales de la institución escolar. En términos de Manríquez (2014), la escuela se forja como una apuesta al lazo social. En este sentido, resulta esencial la figura del docente y su papel en el desarrollo de vínculos respetuosos entre los estudiantes.

El rol docente frente al bullying

Dentro de la institución escolar, el docente ocupa un lugar muy cercano a los estudiantes, esto le permite identificar las relaciones que tejen los alumnos con sus pares y le posibilita detectar o incluso prevenir actos violentos dentro del aula (Da Silva y Rezende, 2017). Sin embargo, autores como Valle et al. (2018) muestran que los docentes no suelen proteger a las víctimas de bullying ni mediar en situaciones de acoso, y el motivo es que no cuentan con una capacitación suficiente para la resolución de conflictos. Cerezo (2015) también sostiene que existe ausencia de respuesta respecto a situaciones de bullying por parte de los profesores, y las víctimas generalmente no reciben ayuda. Por otro lado, Cruz-Romero (2018) señala que las prácticas de los

profesores respecto a la resolución de conflictos, habitualmente se focalizan en la aplicación de normas como una forma de mediar.

Asimismo, cabe destacar la importancia de la relación docente-alumno, ya que cuando es positiva favorece la participación escolar y el sentido de pertenencia con la institución, incidiendo también en el respeto a las reglas y en la motivación. Por el contrario, un vínculo negativo entre el docente y sus estudiantes afecta negativamente el compromiso escolar, generando ausentismo, desgano y problemas de comportamiento (Ansary et al., 2015). Tal como afirman Longobardia et al. (2018), en el vínculo docente-alumno se tejen conexiones emocionales sumamente relevantes, que pueden influir significativamente en el comportamiento de los estudiantes, por ejemplo, en su rendimiento académico, en su nivel de adaptación a la institución escolar, y en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Una buena relación e interacción entre docentes y alumnos, permite que éstos últimos se sientan más seguros dentro de la escuela, aún a pesar de la presencia de agresores (Haataja et al., 2015). Muchas veces, la falta de capacitación del docente en cuestiones de mediación y de conflictividad, contribuye a que se invisibilicen situaciones de acoso escolar, o que no se tome debida conciencia de su magnitud y sus consecuencias. A menudo, los docentes que ejercen un liderazgo autoritario en el aula, terminan imponiendo una modalidad de vínculos en la que predomina la desigualdad de poder entre los mismos alumnos. Debido a que promueve una estructura marcada por las jerarquías, provoca la exclusión e intolerancia entre los estudiantes (Hidalgo et al., 2017).

Por estas razones se hace necesario incorporar en el aula el aprendizaje cooperativo, en el que la transmisión de conocimiento no se delegue sólo en el docente, sino que se distribuya entre todos. De esta manera se fortalecerán también los vínculos

entre los estudiantes (León del Barco et al., 2016). Para que el docente se constituya en un agente de cambio frente a las situaciones de bullying, es importante que sus intervenciones no se limiten a la acción punitiva para los agresores, sino que promueva el diálogo, la empatía, el respeto, y el autocontrol entre sus estudiantes (Mendoza y Pedroza, 2015)

Sin embargo, como sostiene Pérez (2016), las acciones de los docentes para detener el acoso no suelen sostenerse en el tiempo, ya que se sienten inseguros de intervenir a causa de las reacciones de los estudiantes. Por otro lado, en muchos casos se observa que las estrategias docentes frente a estos casos sólo se basan en imponer su autoridad, de manera verticalista y punitiva. Las bajas tasas de actuación de los docentes refuerzan en los estudiantes la idea de que el acoso no tiene consecuencias severas, o, peor aún, que la intervención de los adultos termina agravando la situación. Para Donat et al. (2017), los docentes deben tratar a sus alumnos con dignidad, tranquilidad y respeto, creando un clima democrático y abierto a la expresión de opiniones y sentimientos propios, y a la divergencia e intercambio de ideas entre los estudiantes.

Este clima áulico se origina gracias a la implementación de ciertas estrategias por parte del docente, vinculadas al desarrollo de la inteligencia emocional. De acuerdo a lo que plantean Adame Obrador y cols. (2011), las estrategias emocionales utilizadas por los docentes pueden concretarse en dos grandes categorías: Por un lado, las estrategias internas o personales, que responden a la capacidad de los profesionales para controlar sus emociones y estados de ánimo, utilizar el sentido del humor como mecanismo de control ante el estrés o la frustración, y auto-observar su conducta como mecanismo de afrontamiento. Por otro lado, las estrategias interpersonales son aquellas que favorecen las habilidades sociales como tácticas comunicativas, empáticas y negociadoras: los procedimientos para mantener conductas adecuadas a través de

refuerzos y/o extinguir las respuestas inadecuadas; y también las acciones para mejorar la coordinación de docentes y la organización escolar en general. Ambos tipos de estrategias docentes son imprescindibles para hacer frente a situaciones de conflicto. Por ejemplo, controlar las propias emociones frente al conflicto supone mejorar su gestión y favorecer una buena resolución, ya sea hacia un alumno de manera individual o hacia el grupo de clase.

Por otro lado Hernández Barraza (2017), menciona que las emociones que pueden presentarse en el desempeño del docente, dependerán en gran medida del contexto en el que los profesionales de la educación desarrollan su actividad, de sus creencias sociales sobre la enseñanza y la regulación de las emociones. El docente debe poseer un nivel alto de comprensión de las emociones, porque a través de esto podrá motivar y dirigir los objetivos que plantean los planes y programas de estudio.

Para Bisquerra (2000), educar las emociones implica un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, teniendo como finalidad el bienestar personal y emocional. Bajo esta premisa, es posible suponer que el docente que no tiene una formación emocional adecuada, se sentirá incapaz para controlar una conducta que se considera inapropiada, ya sea por parte de los estudiantes o en su propio desempeño. Si la tendencia de una emoción es la reacción, el profesor que no haya desarrollado competencias emocionales encontrará dificultades para mantener un diálogo armónico con los estudiantes y lograr sus objetivos de enseñanza. Por el contrario, si cuenta con una formación emocional podrá tener mejores herramientas para guiar la construcción de aprendizajes significativos en sus alumnos (Bisquerra, 2000).

Abordaje psicopedagógico del bullying

El bullying o acoso escolar, como sostienen Díaz-López et al. (2019), es el principal fenómeno responsable del quiebre en el clima de convivencia escolar. Dada la gravedad y la frecuencia de estos hechos de acoso, es de suma relevancia intervenir con los estudiantes, con los grupos, y con todos los actores institucionales. Estas intervenciones buscarán favorecer el desarrollo de competencias emocionales que redunden en mejoras dentro de las relaciones entre docentes y alumnos, un aumento de las herramientas emocionales de ambos y, en consecuencia, una disminución de los fenómenos violentos.

La psicopedagogía tiene como objetivo, precisamente, trabajar con el niño, la familia y la escuela, sensibilizándolos sobre las consecuencias de su conducta. Institucionalmente, el trabajo psicopedagógico contribuye a la prevención o reducción de las dificultades de aprendizaje, con el objetivo de favorecer un ambiente educativo saludable que no genere barreras para el aprendizaje y la participación, mediante la aplicación de intervenciones primordialmente preventivas con los estudiantes, el equipo de profesionales y la familia (Garitano et al., 2018). Además, tiene como objetivo detectar problemas ya instalados y, si es necesario, proponer cambios en la estructura general de la institución, en el accionar de los involucrados, y/o derivar al alumno a otro profesional (Herrerías, 2006).

La función de la psicopedagogía es analizar y señalar los factores que intervienen o dificultan el buen aprendizaje en una institución, proponiendo y colaborando con el desarrollo de proyectos favorables al cambio. En este sentido, Monelos et al. (2015) afirman que los aprendizajes escolares promueven cambios estables en la personalidad y la dinámica de grupo. Es por esto que, cuando el bullying se identifica de manera temprana, sus efectos y consecuencias se pueden mitigar y

reducir en el espacio escolar, favoreciendo las intervenciones tempranas del psicopedagogo. Esta actuación debe darse con un equipo multidisciplinario, que involucre a profesionales de la salud, educación y asistencia social, como los Equipos de Orientación Escolar y agentes externos a la institución. El bullying es, ante todo, una forma específica de violencia. Por tanto, debe ser identificado, reconocido y tratado como un problema social complejo cuya resolución es responsabilidad de todos (Pérez, 2016).

El rol del psicopedagogo escolar, con el apoyo e involucramiento de los padres y otros miembros del contexto educativo, debe basarse en promover campañas de concientización anti-bullying, para que las personas cercanas a las víctimas puedan identificar los síntomas observando a los niños, ver si tienen algún cambio de humor, irritación, accesos de llanto, insomnio, falta de atención o dolor que impliquen su inasistencia a clase. Todos estos signos pueden estar indicando alguna disfunción en las relaciones interpersonales dentro de la escuela (Garitano et al., 2018). En los casos de bullying, el diagnóstico debe hacerse lo antes posible, y le corresponde al psicopedagogo orientar a profesores, padres y alumnos para que los cambios se produzcan realmente y sean positivos. Por este motivo, es fundamental el trabajo mancomunado entre la escuela, las familias y otras instituciones de la comunidad que luchan por reducir la violencia en todos los ámbitos de la vida social.

Antecedentes

El estudio del fenómeno del bullying o acoso escolar se ha visto incrementado en las últimas décadas, además de lograr notoriedad en los medios masivos de comunicación. Existen numerosas investigaciones sobre el desarrollo de este tipo de

violencia en las instituciones educativas, incluso en el nivel superior. Por otro lado, la exploración de la inteligencia emocional y las competencias que involucra, también se ha presentado como un ámbito profuso de estudios, especialmente en el campo de la educación. Como sostienen Fernández Berrocal et al. (2017), “la importancia y el impacto de las emociones en la educación se ha consolidado de tal manera en el ámbito académico que ya desde 2014 existe el primer manual sobre las emociones en la educación” (p. 16).

Asimismo se han encontrado trabajos dedicados a vincular variables como la inteligencia emocional y la convivencia escolar, con el desarrollo de vivencias de bullying por parte de los estudiantes, ya sea como víctimas, agresores y/o espectadores. Sin embargo, a partir de los criterios de búsqueda utilizados, como “competencias emocionales docentes”, “inteligencia emocional y violencia escolar”, “bullying en nivel secundario”, entre otros, se observan pocas investigaciones que relacionaran las competencias emocionales del docente y su rol frente a las situaciones de bullying en la escuela secundaria. Además, resultó dificultoso hallar estudios nacionales y actuales referidos a la temática específica. Se mencionan aquellas investigaciones que resultaron más enriquecedoras para el desarrollo del presente trabajo, teniendo en cuenta su pertinencia con las variables estudiadas.

Adame Obrador et al. (2011), realizaron una investigación que tuvo como objetivo principal: conocer y analizar las estrategias socioemocionales que utilizan los docentes en sus aulas, tanto para la gestión de las dinámicas que se desarrollan diariamente, como las que usan para resolver situaciones conflictivas. Como muestra consideraron un total de 18 docentes, 14 de los cuales resultaban representativos de situaciones de aula; y los otros 4 casos presentaron información sobre situaciones más genéricas que consideraron bajo la categoría “centro” (referidas a otros profesionales, y

temáticas sobre la familia, principalmente) y que, por tanto, no podían ser consideradas como situaciones específicas del aula. Los docentes que conformaron la muestra ejercían en ese momento o habían ejercido en educación primaria y secundaria. El instrumento de evaluación utilizado fue la entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron que hay una diferencia significativa entre el número de estrategias intrapersonales e interpersonales utilizadas por los docentes frente a situaciones áulicas conflictivas, con predominio de éstas últimas. De las estrategias internas destacan aquellas cuya finalidad es el control de las propias emociones: quedarse callado, valorando qué debe hacer, dejar pasar un tiempo o tener mucha paciencia. Tranquilizarse y recuperar el auto-control parecen, en ese sentido, los objetivos prioritarios para que la situación no se les vaya de las manos. La mayoría de los docentes presentan estrategias externas muy concretas que les permiten afrontar las situaciones conflictivas que describen, en vez de habilidades personales que les ayuden a gestionar dichas situaciones. Se observó que la mayoría de las estrategias que los docentes utilizan ante un grupo conflictivo son de carácter más preventivo (crear la figura del compañero tutor) que las que se usan ante casos individuales (cambiarlo de sitio, de compañero/a de mesa). De las estrategias externas vale la pena remarcar que algunas van explícitamente dirigidas a mejorar la capacidad emocional del propio alumnado, por ejemplo: favorecer una percepción objetiva de lo ocurrido, hacer entender al alumno la situación real; pedirle autocontrol de su conducta o tranquilizar al alumno, sacarlo al pasillo. Los autores concluyen en la importancia de desarrollar las estrategias socioemocionales en los docentes, tanto en la gestión del día a día como en la gestión frente a situaciones problemáticas.

Ortega-Ruiz et al. (2013) exploraron el valor predictivo de las dimensiones de la convivencia escolar ante la implicación del bullying. El objetivo fundamental de su

investigación fue indagar en las claves de la convivencia escolar que inciden e influyen de manera directa en la aparición de la violencia escolar, en especial, del fenómeno del acoso escolar o bullying. La metodología fue cuantitativa, y la muestra por conglomerados estuvo compuesta por 7037 estudiantes de 38 centros de Educación Secundaria de la región de Andalucía, con edades comprendidas entre 9 y 20 años, y cursando entre 5º grado de primaria y 2º año de bachillerato. El instrumento aplicado fue la Escala de Convivencia Escolar (ECE). Los resultados muestran, en primer lugar, que existe una fuerte relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de bullying, en el sentido negativo. Los autores concluyen que gran parte del comportamiento social que está implícito en fenómenos escolares como el establecimiento de sistemas disciplinares, la disruptividad, o aparición de procesos de enfrentamiento a las normas establecidas por parte de los estudiantes, la propia interacción social horizontal de los alumnos entre sí, su ajuste a normas y convenciones propias del sistema de iguales, explican la participación, o no, en fenómenos de acoso y, en general, malos tratos entre iguales. El trabajo sobre el clima social general de la institución educativa está siendo considerado como uno de los pilares fundamentales para prevenir estos problemas. Los resultados destacan la relevancia de las relaciones en el plano vertical y horizontal, particularmente la gestión que realizan los docentes y los problemas de disruptividad e indisciplina.

Peñalva Vélez et al. (2013) llevaron adelante un trabajo de investigación con el objetivo de explorar las competencias emocionales de alumnos de primer año de magisterio, para posteriormente clasificarlos en función de diferentes perfiles competenciales. Participaron todos los alumnos de primer año de magisterio matriculados en el curso 2009-10 en la Universidad Pública de Navarra. La muestra final se compuso de 110 alumnos que habían cursado previamente estudios de

bachillerato o de formación profesional. Cabe señalar que el 88,2% resultaron mujeres. Como instrumento de recolección se utilizó la Escala de Competencias Emocionales de Soriano y Osorio. Los participantes fueron agrupados mediante dos análisis de clúster: en función de sus competencias emocionales personales y en función de sus competencias emocionales sociales. A partir de las competencias emocionales personales, se encontraron tres grupos de alumnos: los personalmente competentes (45,1%), los buenos trabajadores de equipo (42,2%) y un tercer grupo con pocas habilidades personales (12,7%). El análisis de las competencias emocionales sociales muestra otros tres grupos de alumnos: los social-empáticos (52,9%), los líderes de equipos de trabajo (25,5%) y los poco competentes socialmente (21,6%). La combinación de las dos anteriores categorías muestra nueve distintos tipos de alumnos con diferentes perfiles competenciales. Los principales resultados muestran que uno de cada dos alumnos presenta un déficit en competencias emocionales, que incluyen habilidades personales e interpersonales, y que les lleva a tener miedo a hablar en público (43,6%), a no sentirse capaz de liderar un grupo (40%) o a no intentar asumir el mando e imponer un ritmo de trabajo cuando trabaja en equipo (60,9%). A partir del supuesto de que la educación emocional estructurada y explícita de los futuros profesores es una forma de prevención primaria, se concluye que la intervención dirigida a que estos adquieran competencias emocionales y sociales puede traducirse en habilidades de manejo del estrés que disminuyan la vulnerabilidad del profesorado al burnout, y en habilidades docentes que permitan transmitir a sus futuros alumnos competencias emocionales y sociales.

En Ecuador, del Val Martín et al. (2016) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo principal fue comprender las estrategias utilizadas por los docentes en el manejo de la inteligencia emocional para la resolución de conflictos dentro del aula. La

metodología utilizada fue de enfoque cualitativo, bajo un diseño de investigación-acción. Como técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizaron; la entrevista, la observación no participante y el análisis de contenido. La población estuvo integrada por 20 docentes de nivel secundario de la Unidad Educativa Santa María de la Trinidad, de los cuales 7 fueron tomados como muestra. Tras el análisis de los resultados obtenidos, se observó que las estrategias empleadas por los docentes están basadas en la conducta, es decir, actúan en función del comportamiento emitido por los estudiantes, apelando a que la buena conducta tiene como recompensa un premio y la mala obtiene un castigo. Por otra parte, los autores observaron falencias en el manejo de las emociones y en el uso de estrategias para resolver los conflictos que se presentan en el aula, no obstante, demostraron interés en aprender a manejar sus emociones para mejorar su desempeño laboral.

Pegalajar Palomino y López Hernández (2015) buscaron evaluar el nivel de autorrealización y crecimiento personal de alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia, España. Partieron de una evaluación preliminar acerca del nivel de autorrealización y crecimiento personal, para establecer el punto de partida con que el que desarrollar experiencias de aprendizaje basadas en estas nuevas técnicas de atención consciente denominadas *mindfulness*. Para ello, se implementó una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recogida de datos mediante la técnica de encuesta. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE) para así poder analizar contenidos considerados clave para el constructo “autorrealización” de la persona. Los participantes fueron 183 estudiantes del Profesorado de Educación Infantil. Los resultados muestran que los futuros docentes presentan niveles muy favorables de autorrealización y desarrollo personal, principalmente en conductas de sociabilidad, respeto y colaboración. Los participantes

se muestran, a su vez, bastante motivados y eficientes en la planificación de las tareas. Además, expresan altos niveles de esfuerzo y persistencia, buscan alternativas, son tolerantes, autónomos y disfrutan en la realización de proyectos. Cabe señalar que se encontraron resultados más optimistas en el caso de las alumnas y entre aquellos que han accedido a la carrera por vocación, por influencia de un familiar vinculado a la docencia o para obtener cierta estabilidad laboral. Las autoras concluyen que el proceso de formación inicial del docente debe plantear el desarrollo de competencias emocionales, pues resultan cruciales para la calidad de la enseñanza del sistema educativo. De este modo, se deben articular acciones tendentes a facilitar el desarrollo de habilidades para que el docente tome conciencia de sí mismo, a la vez que maneje y reconozca tanto sus emociones y motivaciones como las de los otros.

Por otro lado, Berumen-Martínez et al. (2016) desarrollaron una investigación sobre las competencias emocionales de los docentes en el nivel secundario de una institución educativa de la Ciudad de México. El trabajo se planteó desde un modelo metodológico mixto, y se realizaron observaciones no participantes tipo etnográficas en dos grupos de estudiantes, analizando los datos de forma cualitativa. Para los datos cuantitativos, se aplicó una escala de competencias emocionales y se utilizó un diseño descriptivo y transeccional. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos y 8 docentes en formación. Los resultados mostraron que el 27,5% de los futuros docentes tiene la capacidad de identificar, reconocer y comprender sus propias emociones y sentimientos, mientras que el 52,5% ocasionalmente reconocen, identifican y comprenden las emociones propias y ajenas.

Díaz-Lopez et al. (2019) estudiaron los efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying, considerando la importancia de fortalecer el clima de convivencia escolar y de dotar a los alumnos y alumnas de

competencias emocionales. El diseño de investigación fue pre-experimental con medidas repetidas pre-test y pos-test. El objetivo principal fue analizar la eficacia de un programa de inteligencia emocional en la mejora del clima de convivencia y el bullying, así como en el desarrollo de ciertas habilidades emocionales. La muestra escogida fue de 28 alumnos de 2º año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pertenecientes a una institución educativa de Murcia, España. Los sujetos fueron 13 hombres y 15 mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años. Como instrumentos de recogida de información se utilizaron: el Test BULL-S, test de evaluación sociométrico de la violencia entre escolares. En segundo lugar, la escala MESSY, que permite a evaluar las habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos sociales adaptativos. En tercer lugar, se hizo uso de la escala SMAT para valorar la motivación. En cuarto lugar, se utilizó la escala de Empatía de Bryant, a través de la cual se midió el constructo empatía. La quinta y última escala que conforma el cuestionario empleado para el desarrollo de la indagación fue CACIA, Cuestionario de auto-control infantil y adolescente. La investigación pretendió evaluar los efectos de la implementación de un programa, basado en la inteligencia emocional, sobre ciertos elementos de la convivencia escolar y el bullying (frecuencia de las agresiones y conciencia en la gravedad de las mismas por parte de los estudiantes), así como sobre la motivación, la empatía y el autoconcepto. Los datos evidencian la pertinencia del programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE), diseñado para la mejora de ciertos aspectos del clima de convivencia y acoso escolar, así como para desarrollo de la motivación y la empatía. Se concluye que la idea de promover el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para mejorar la convivencia es una propuesta que parece acertada, viable y fructífera. Uno de los pilares fundamentales para abordar el bullying son las relaciones de la comunidad educativa basadas en el respeto, en la

apuesta por las conductas prosociales y en el uso del diálogo como medio de resolución de conflictos. Por ello, se hace evidente la pertinencia y la necesidad de abordar la inteligencia emocional en el currículum escolar, no sólo de manera transversal sino desde un punto de vista práctico y funcional.

La investigadora Gutiérrez Ángel (2019) desarrolló un estudio con el objetivo de identificar la influencia que tiene el estar implicado en la dinámica del bullying en los niveles de Inteligencia Emocional de cada uno de los tres roles existentes: víctima, agresor y observador. El método empleado fue correlacional correspondiente con un diseño *ex post facto*, de carácter retrospectivo y comparativo, ya que se compararon los tres roles implicados en la dinámica del bullying con una variable dependiente, que en este caso, se corresponden con cada uno de los niveles de la Inteligencia Emocional. La muestra estuvo compuesta por 175 estudiantes de 3º y 4º años de sus estudios de Grado, de la Universidad de Almería, España. Los instrumentos de recolección de datos consistieron en: un cuestionario *ad hoc* sobre datos sociodemográficos de los participantes; en segundo lugar el Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24), cuya finalidad es evaluar la Inteligencia Emocional percibida por el sujeto; y en tercer lugar, el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela, cuyo objetivo principal es evaluar distintos aspectos de la violencia escolar, tomando en este caso como referencia la visión de los profesionales de la educación. Los resultados pusieron de manifiesto que tanto las no víctimas como los no agresores poseen niveles más altos en cada una de las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional. Se concluye, por lo tanto, que el verse implicado en algún episodio relacionado con la violencia escolar, ya sea como víctima o como agresor, influye de manera negativa en los niveles de Inteligencia Emocional, ya que disminuye los mismos. En el caso de los observadores, dependiendo

del posicionamiento que adopten ante estos hechos, poseen niveles más altos o más bajos de Inteligencia Emocional.

Por último, Briseño Agüero y González Corzo (2020) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue analizar el rol de los docentes en situaciones de bullying, para lo cual realizaron un análisis documental. Los resultados de la revisión de artículos evidenciaron que el papel del docente debe observarse desde cuatro niveles: el cuidado, la enseñanza, el monitoreo y la intervención. Respecto al cuidado, refieren que los maestros deben prestar ayuda a sus alumnos si tienen problemas; la enseñanza se basa en las competencias disciplinares de los docentes para explicar su materia; el monitoreo es la manera en que los docentes vigilan las actividades de sus alumnos; y la intervención apunta a la modalidad de resolución que aplican los docentes cuando algún estudiante se comporta de manera inapropiada. Esta investigación muestra que el docente debe ser formado profesionalmente en el manejo de las emociones y resolución de conflictos, como también se vuelve necesario el mejoramiento de la convivencia desde la interacción maestro-alumno. Se evidencia la necesidad de repensar el papel de los docentes, señalando que su formación debe retomar una postura reflexiva, que profundice en desarrollar la asertividad en la resolución de los conflictos. Las autoras concluyen que en la actualidad, existe poca evidencia sobre la relación de la conducta de los docentes con respecto al acoso escolar, por lo que sugieren indagar en el mejoramiento de herramientas que preparen a los docentes para reconocer problemas de conducta interna en sus alumnos. Por otro lado, destacan la importancia de integrar en los estudios de bullying la perspectiva de diferentes actores, ya que observaron que existen pocos estudios que presenten diferentes miradas del problema.

Planteo del problema

El crecimiento del fenómeno de bullying o acoso escolar preocupa y ocupa a muchos países del mundo, y ha dado origen a numerosos estudios científicos y programas de intervención desde políticas educativas concretas. Los estudios sobre bullying de las últimas décadas alertan sobre la necesidad de profundizar en la dimensión emocional y moral de los involucrados, tanto de la víctima y del agresor, como de los espectadores (Sánchez et al., 2012). Se trata de un fenómeno cada vez más frecuente, y con consecuencias de enorme gravedad.

Según datos del informe del Observatorio Nacional de bullying sin fronteras para la República Argentina, el acoso escolar sigue creciendo en las aulas de los colegios primarios y secundarios, públicos y privados de nuestro país. En 2019 este fenómeno experimentó un crecimiento del 30%, pasando de 2.974 casos graves de acoso escolar denunciados hasta el 30 de octubre de 2018 en la justicia y los ministerios de educación, a 3.870 reportados al 30 de octubre de 2019 (Bullying Sin Fronteras, 2019). Prácticamente la mitad de los casos se produjeron en escuelas públicas y privadas de cinco jurisdicciones: la Provincia de Buenos Aires y de la Capital Federal, Santa Fe, Córdoba y Mendoza. De acuerdo a este informe, el bullying y el ciberbullying son causa directa de más de 300 muertes por año, entre suicidios y homicidios, en América Latina y España. También se observan datos preocupantes, no sólo en relación al aumento de denuncias, sino que se confirman casos más violentos, con al menos 140 intentos de suicidio entre niños de primaria, adolescentes de secundaria y jóvenes universitarios, que ya no podían soportar la tortura cotidiana del acoso escolar.

Frente a esta realidad, es necesario implementar estrategias de acción y de prevención del acoso dentro de los establecimientos educativos, entre las cuales las competencias de inteligencia emocional resultan de gran relevancia y efectividad (del Val Martín et al., 2016). A partir del modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), es posible afirmar que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar con exactitud las emociones propias; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones ajenas; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Las estrategias utilizadas por los docentes para la resolución de conflictos en el aula, y las competencias emocionales que implican, no han sido suficientemente estudiadas aún (Briseño Agüero y González Corzo, 2020). Con la realización de este trabajo se espera dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en una escuela secundaria de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires?

Asimismo, se pretende responder a estos interrogantes: ¿Con qué competencias emocionales cuentan los docentes del nivel secundario? ¿Qué situaciones de bullying se presentan con mayor frecuencia en la institución estudiada? ¿Cuáles son las estrategias docentes para el abordaje de las situaciones de bullying? ¿Qué intervenciones puede realizar la psicopedagogía frente a esta problemática?

Objetivos

Objetivo general

Analizar las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en una escuela secundaria de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Describir las competencias emocionales con las que cuentan los docentes del nivel secundario.
- Indagar sobre las situaciones de bullying que se presentan en la institución.
- Explorar las estrategias docentes y psicopedagógicas para el abordaje del bullying desde la educación emocional.

Método

Diseño

El trabajo de investigación se llevó a cabo dentro de un enfoque cualitativo, ya que se orienta al estudio del accionar humano, y especialmente a la búsqueda de información sobre la perspectiva de los docentes sobre sus competencias emocionales para el abordaje de los casos de bullying. En sentido amplio, Quecedo y Castaño (2002) definen a la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Por su flexibilidad y características, es el tipo de diseño que mejor se adapta a los objetivos planteados, al ambiente y a los participantes del estudio. Como toda

investigación cualitativa, el presente estudio busca la comprensión de los aportes y las perspectivas propias de cada participante que conforma la muestra, ya que una característica básica de los estudios cualitativos es que son investigaciones centradas en los sujetos a estudiar de manera integral o completa. La modalidad elegida es el Estudio de Caso, ya que se trata de un estudio descriptivo no estructurado, y que se enfoca en una única institución (Montero y León, 2002). Por otro lado, se trata de una investigación no experimental, ya que los hechos se analizan luego de ocurridos, y no se realiza ninguna manipulación de las variables de estudio, sino que se observan tal y como suceden, y luego se extraen conclusiones a partir del análisis y vinculación de las mismas. En relación a la dimensión temporal, se presenta un estudio transversal. Como sostienen Hernández Sampieri y Torres (2018), los estudios transversales son aquellos en los que se recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito se centra en describir variables y analizar su comportamiento en un momento dado.

Participantes

La muestra estuvo conformada por once ($n=11$) docentes de nivel secundario de la institución, y fue seleccionada según un muestreo aleatorio simple (Hernández Sampieri y Torres, 2018). Se consideró como criterio de inclusión que contaran con más de 5 años en el cargo, y se excluyó al personal directivo, por no desempeñarse frente a curso. Todos los participantes accedieron a realizar sus aportes a la investigación, comprendiendo los objetivos de la misma, y firmando un formulario de consentimiento informado.

Técnicas de recolección de datos

El instrumento para la recolección de datos utilizado fue la entrevista semi-estructurada, que se caracteriza por ser un proceso comunicativo que se da en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado. La finalidad primordial de la entrevista en el marco de una investigación cualitativa, es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones (Hernández Sampieri y Torres, 2018). La entrevista se administró de acuerdo a un cuestionario elaborado con anterioridad, que se propuso indagar sobre: conceptualizaciones de los docentes respecto a la inteligencia emocional y sus competencias, papel de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el surgimiento y resolución de conflictos dentro del aula, conocimiento sobre el fenómeno del bullying y estrategias implementadas en su abordaje, entre otros.

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a establecer contacto con las autoridades del establecimiento, para solicitar su autorización en referencia al desarrollo del trabajo. Una vez obtenido el permiso, se procedió a contactar telefónicamente a los docentes del nivel, informándoles sobre los objetivos de la investigación y la confidencialidad de sus datos. Con aquellos que accedieron a participar, fue necesario recurrir a espacios de encuentro virtuales (*Google Meet*), debido al contexto de distanciamiento social por causa de la emergencia sanitaria por COVID-19. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a transcribir los aportes más significativos de los participantes, y a realizar el análisis de contenido.

Resultados

Los docentes participantes de la investigación conformaron una muestra de 11 unidades de análisis, de las cuales 8 resultaron mujeres y 3 hombres. Sus edades estaban comprendidas entre los 29 y los 52 años. En relación a las materias que dictan, se encontró una amplia diversidad de respuestas, abarcando ciencias exactas, ciencias sociales, y otros espacios curriculares como Educación Física. Todos los participantes contaban con, al menos, 5 años de antigüedad en el cargo, llegando hasta los 27 años. Estos datos sociodemográficos se pueden observar en la Tabla siguiente:

Tabla 1. *Datos sociodemográficos de los participantes*

Unidad de análisis	Sexo	Edad (años)	Antigüedad (años)
1	Mujer	39	10
2	Mujer	31	8
3	Mujer	29	5
4	Mujer	48	24
5	Hombre	41	18
6	Mujer	40	10
7	Hombre	35	7
8	Hombre	37	12
9	Mujer	37	9
10	Mujer	52	27
11	Mujer	45	19

Fuente: Elaboración propia, Brizuela, 2020

A partir del trabajo de campo realizado, se procedió a analizar la información obtenida de las entrevistas a los docentes, tomando como ejes los objetivos planteados.

En primer lugar, para describir las competencias emocionales con las que cuentan los docentes del nivel secundario, se comenzó por indagar sobre los conceptos de emoción, de inteligencia emocional, y las competencias que ésta última involucra desde el punto de vista de los participantes. Sus afirmaciones refieren que las emociones

constituyen una respuesta a estímulos internos o externos, a modo de reacción o reflejo involuntario. Casi la totalidad de los entrevistados coincide en señalar que se trata de vivencias humanas, en ocasiones difíciles de controlar. Esto se refleja en expresiones como la siguiente:

Docente 1, 39 años:

Entiendo que las emociones tienen que ver con los sentimientos y los estados de ánimo. Son como reacciones frente a lo que nos pasa. Pueden ser muy fuertes o más leves y controlables, pero creo que tienen que ver con algo más primitivo, más innato del ser humano. Hay emociones que no se pueden controlar, por más que uno intente.

Por otro lado, los docentes en su totalidad se mostraron familiarizados con el concepto de inteligencia emocional, algunos con más conocimientos teóricos y otros intuitivamente, pero todos relacionaron este término con la capacidad de manejar las emociones y reconocerlas, para convivir en sociedad con mayor armonía. Esto afirmaban:

Docente 4, 48 años:

La inteligencia emocional es la capacidad que tenemos todas las personas, más o menos desarrollada, de entender las emociones, de poder ponerles nombre, de interactuar sanamente con los otros. Es como que tiene dos dimensiones, diría “hacia adentro” y “hacia afuera”. Porque ser inteligente emocionalmente no tiene que ver sólo con autocontrolarse, no “sacarse”, y esas cosas; sino que también es entender lo que le pasa al otro, el porqué de sus reacciones. Ser comprensivo para mí también es parte de la inteligencia emocional.

En función de lo mencionado, es posible explorar sobre las competencias que, según los docentes, involucra la inteligencia emocional. La mayoría de ellos mencionó

el autoconocimiento y la identificación de las emociones propias, el autocontrol, la empatía, y la mediación constructiva en los conflictos. Algunos de estos aspectos aparecen en la expresión:

Docente 5, 41 años:

Dentro de lo que es la inteligencia emocional, hay muchas competencias. Pienso que reconocer las emociones propias y ajenas es la más importante. También la solidaridad, la empatía, ser atentos con la otra persona. Y ser mediadores en lugar de generar conflictos, eso también. Nos pasa mucho en la vida cotidiana, parece que todos tenemos la tendencia a ser agresivos con los demás, a criticar. Creo que poner paños fríos en esas situaciones es una habilidad de inteligencia emocional.

En relación al desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, se realizaron preguntas respecto de su autopercepción, la identificación de las emociones de los alumnos, sobre el papel que juegan las emociones en el aprendizaje y en su desempeño como docentes. Se halló que el 80 % de los docentes afirma que son conscientes de sus emociones. Dentro de las respuestas obtenidas se destaca:

Docente 2, 31 años:

Soy muy consciente de lo que siento, de mis estados de ánimo, de todo lo que me pasa y cómo lo voy viviendo. Puedo afirmar con seguridad, quizás parezca soberbia por lo que voy a decir, pero me conozco muy bien.

Asimismo, más de la mitad de los entrevistados afirma sentirse capaz de identificar los estados emocionales de sus estudiantes, a partir de indicadores como el lenguaje no verbal, o cambios en su conducta. Sostienen que, para poder reconocer lo que les sucede a sus alumnos, se conjugan la capacidad de observación y de escucha por

parte del docente, y la facilidad para expresarse que tienen hoy la mayoría de los adolescentes. Al respecto, señalaba uno de los participantes:

Docente 8, 37 años:

Los adolescentes no tienen filtro. Es bastante simple darse cuenta de lo que les pasa, y con más razón si los conocés desde hace un tiempo. Casi como si fuera alguien de tu familia, o alguien cercano: te das cuenta cuando está distinto, si está bajoneado por algo o enojado. Hay que mirar muy bien, eso sí, porque a veces entre la multitud de caras adentro del aula, se te pierden esos detalles.

La totalidad de los profesores manifiesta que los estados emocionales tienen una incidencia directa, no solamente en los aprendizajes de los alumnos, sino en su desempeño como docentes. Consideran que las emociones atraviesan todos los ámbitos de la vida humana, incluyendo el laboral, y que condicionan la forma de enseñar, la manera de encarar la tarea cotidiana, y el nivel de receptividad por parte de los estudiantes. Esto comentaban:

Docente 3, 29 años:

Me parece fundamental ser consciente de mis propias emociones en todo momento. Creo que es esencial cuando se trabaja con adolescentes. Saber qué me pasa, cómo estoy, y cómo están ellos también. Creo, no, estoy segura de que el estado de ánimo influye muchísimo en la forma de enseñar, en cómo encarás el aula ese día. Las emociones fuertes te marcan para un montón de aspectos de tu vida, y el trabajo en las escuelas es uno de los más importantes, porque dedicamos gran parte del día a dar clases, y si no estás bien las cosas no salen como las planificaste.

En este punto, todos los entrevistados coincidieron en señalar que los conflictos que se presentan en el aula podrían prevenirse o resolverse de forma más efectiva, si se hace hincapié en el desarrollo de competencias emocionales. Cabe destacar que sólo uno de los participantes hizo referencia a la inteligencia emocional de los docentes, ya que el resto se enfocó en la conflictividad entre los alumnos y en el incentivo a sus habilidades emocionales. Una de las expresiones fue la siguiente:

Docente 6, 40 años:

Pienso que sí, totalmente, los problemas dentro del aula se podrían manejar mucho mejor si todos, profesores y alumnos, manejáramos mejor nuestras emociones. Hay problemas leves, como una mala contestación, o un enojo del profe por una tarea no hecha, y situaciones mucho más graves, de falta de respeto, conflictos entre los mismos alumnos, y todo eso se resolvería más fácil si cada uno pone un poco de empatía y de comprensión. Creo que las competencias emocionales son fundamentales, sobre todo en la secundaria, pero ya desde chiquitos. Hay que darle más bolilla a la educación de las emociones, sin dudas.

El segundo objetivo específico planteado fue indagar sobre las situaciones de bullying que se presentan en la institución. Para ello, se les preguntó a los docentes sobre cuáles eran los conflictos que observaban en el aula, y cuáles las estrategias de resolución que implementaban. Asimismo, se les solicitó que definan el término “bullying” y sus indicadores más relevantes. Los conflictos que se observan con mayor frecuencia, según lo expresado por los docentes, se relacionan a la desmotivación y a la falta de respeto por parte de los alumnos, tanto hacia la autoridad como entre pares. Uno de sus aportes fue:

Docente 7, 35 años:

En general lo más difícil hoy en día es que los chicos te escuchen. Es difícil engancharlos, lograr su atención, y eso genera una cierta tensión, porque vos querés dar clase pero a veces sentís que le estás hablando a la pared. También hay mucha falta de respeto entre ellos, se insultan, se tratan mal. Igual todas estas son cuestiones leves, porque hablamos de conflictos adentro del aula, y no de los problemas que tienen los chicos en sus casas. Eso es otra historia...

Entre las estrategias de resolución de conflictos que implementan los docentes en el aula, mencionaron especialmente el diálogo con los estudiantes, tanto en instancias individuales como grupales. Por otro lado, tres de los docentes reconocieron que, cuando no pueden resolver la situación, recurren al equipo de conducción o a los preceptores, para que acompañen a los estudiantes fuera del aula y conversen con ellos, de manera que se pueda continuar con la clase. Esto decían al respecto:

Docente 4, 48 años:

Lo que más observo es el desinterés, la falta de motivación, y eso termina en discusiones. Es como que se aburren en clase, entonces se ponen a molestar. Y molestan, molestan, hasta que alguno se enoja o le cae mal, y ahí empieza todo. Veo mucho eso, las discusiones entre ellos. También les faltan el respeto a los profesores. Las formas en que lo resuelvo yo... Bueno, primero hablando. Trato de hablarles mucho, de que hablen entre ellos también. Que entiendan lo que pueden estar generando en el otro. Y cuando la situación se desmadra, busco a algún directivo o preceptor.

La totalidad de los entrevistados manifestó saber de qué se trata el fenómeno del bullying, relacionándolo con situaciones de hostigamiento, bromas sostenidas en el tiempo que recaen sobre un mismo estudiante, y relaciones desiguales de poder.

También dieron a entender que se trata de una situación grupal, ya que, además de la víctima y el agresor, suele haber testigos o cómplices que encubren la realidad.

Docente 11, 45 años:

Claro, creo que hoy todos sabemos lo que es el bullying. Es la palabra en inglés para nombrar al maltrato entre compañeros de escuela. Pero de ese maltrato como sostenido, como la persecución, el acoso. Vulgarmente sería “tomar de punto” a un compañero, y hostigarlo y humillarlo todo el tiempo. Y lo peor es que no siempre es una situación de uno contra uno, siempre hay más involucrados, y cómplices, y testigos que saben lo que pasa pero se cubren entre ellos. Es terrible, y cada vez sucede más. O por lo menos, se ve más en los medios. También creo que siempre hay una cuestión de poder en el fondo, como que el que agrede busca sentirse superior de alguna manera.

La mayoría de los docentes participantes coincidió en indicar que no es sencillo detectar casos de bullying entre los alumnos. Generalmente los espectadores se vuelven encubridores, la situación se naturaliza y parece no ser necesario darle intervención a los adultos. Además, en la mayoría de los casos la víctima de las agresiones no lo manifiesta, por temor a represalias más severas. Algunos de los indicadores relevantes que puntualizaron los docentes fueron los cambios de actitud repentinos en algún estudiante, el retraimiento, el ausentismo y el bajo rendimiento académico. Una de sus respuestas fue la siguiente:

Docente 5, 41 años:

No es nada fácil detectar casos de bullying. Muy pocas veces es algo evidente, y te das cuenta porque hay un alumno al que molestan todo el tiempo, lo cargan, le ponen apodos. Pero muchas veces ese chico se ríe, no parece importarle.

Entonces no sabés si es una broma entre amigos, o si de verdad hay agresión.

También pienso que se puede distinguir cuando hay alguien muy retraído, o que empieza a faltar mucho a la escuela de repente. Puede ser por problemas en la casa, o al contrario, los problemas están en la escuela y por eso evita ir.

En tercer lugar, se pretendió explorar las estrategias docentes y psicopedagógicas para el abordaje del bullying desde la educación emocional. En el transcurso de las entrevistas, se les preguntó a los docentes respecto a las intervenciones que lleva a cabo desde su rol frente a las situaciones de acoso entre estudiantes, y sobre los aportes que realiza la psicopedagoga y otros profesionales. Respecto a las estrategias implementadas por los docentes, se repitieron las respuestas en relación al diálogo con los alumnos, especialmente con la víctima y el agresor por separado. También dos de los docentes mencionaron la posibilidad de realizar actividades grupales, para llamar a la reflexión a todos los involucrados de manera indirecta, y contribuir a la prevención de estas situaciones. Una docente comentó:

Docente 10, 52 años:

Al principio me paralizaba, honestamente te digo. Tengo muchos años de docencia, y me duele ver cómo se han agravado los casos de violencia dentro de las escuelas. Hoy en día la palabra “bullying” está en boca de todos, y no sé hasta qué punto se sabe diferenciar bien el concepto, pero bueno, creo que todos tenemos que hacer algo para frenar esto. Y como docentes cumplimos un rol muy importante, sobre todo dando el ejemplo. Si denigramos constantemente a los estudiantes, los exponemos frente a la mirada poco benevolente de los demás, no podemos pretender que se formen como ciudadanos de bien y respeten al otro. (...) Yo lo primero que hago es hablar con cada uno, pero fuera del aula. Y si veo que la situación es muy grave, o por algún motivo no la puedo manejar, consulto con algún colega.

En muchos casos, los docentes se ven desbordados por la situación y se sienten incapaces de resolverla por sí mismos, por lo que acuden a los preceptores, directivos, o a los profesionales del Equipo de Orientación Escolar. Los docentes señalaron que, tanto la Orientadora Educacional como la Orientadora Social, tienen gran injerencia en los casos de bullying. La psicopedagoga particularmente es quien se enfoca en el acompañamiento de la víctima y del agresor, y en la derivación a profesionales externos si fuera necesario. Junto con la O.S. realizan entrevistas con las familias de los involucrados, y son las encargadas, además de los directivos, de cumplimentar los pasos formales requeridos en cada caso, por ejemplo, la intervención de la justicia. Estas afirmaciones se reflejan en la siguiente respuesta de dos de los docentes:

Docente 6, 40 años:

La psicopedagoga nos da una mano enorme en estos casos. Yo no me considero capacitada para abordar algunas problemáticas con las que vienen los chicos hoy, y siempre recorro a ella o a los directivos para que me asesoren.

Particularmente en los casos de bullying, hay toda una serie de pasos formales que cumplir, además de darle la contención adecuada a los alumnos, tanto a la víctima como al agresor. Seguramente se aplican medidas disciplinarias o sanciones, pero eso no alcanza para que la situación no se repita. La psicopedagoga y la Orientadora social son las que mejor pueden manejar el tema, además de ayudarnos a los docentes a manejar este tema dentro del aula.

Docente 7, 35 años:

Por suerte no nos tocaron casos muy graves, o por lo menos yo no lo recuerdo.

En general en estos casos, además del Equipo de la escuela, suelen darle intervención a algún psicólogo para el acompañamiento de los chicos, y si el caso es muy grave hay que hacer una exposición civil o algo similar. En ese caso

también se le da intervención a la justicia, de alguna manera. Es como que queda asentada la denuncia.

Por último, y a modo de cierre, se indagó sobre la opinión docente respecto a la influencia que tienen las competencias emocionales de los estudiantes en los casos de bullying, y si consideran pertinente que la educación emocional sea parte de los programas de formación docente. En este punto, todos los entrevistados afirmaron que la inteligencia emocional de los alumnos es determinante para la prevención y resolución de los conflictos en el aula, y particularmente de las situaciones de hostigamiento entre pares. El autocontrol, la empatía y la capacidad de expresar los propios sentimientos, son, especialmente, las competencias emocionales más nombradas por los docentes al hablar de la prevención del bullying en el aula. Esto se refleja en respuestas como la siguiente:

Docente 9, 37 años:

Si un estudiante tiene buen control de sus emociones, no se deja llevar por sus impulsos, sabe reconocer cuándo está haciendo daño a otro, y cuestiones como esas, difícilmente se convierta en agresor. Y del mismo modo, si el estudiante reconoce sus emociones, puede lidiar con ellas, puede expresar frente a otros lo que le sucede, seguramente no va a convertirse en víctima de bullying.

Los profesores que participaron de esta investigación contaban con, al menos, cinco años de antigüedad en la docencia. Sin embargo, varios de ellos reconocieron haber tratado cuestiones referidas a la educación emocional durante su carrera. De todos modos, la gran mayoría de los entrevistados reconoció que el desarrollo de competencias emocionales no tiene el lugar que se merece en los planes de estudio de los profesados. Como manifestaba una de las docentes, no se trata solamente de

ayudar a los estudiantes a tener mayor empatía y mayor conciencia de sí mismos, sino, en primer lugar, de desarrollar esas habilidades en el docente. Esto decía:

Docente 2, 31 años:

Pienso que saber manejar las emociones y saber relacionarse con los demás, es tan importante para un docente como formarse en la disciplina que dicta. Para reducir el nivel de conflictos que hay actualmente en las escuelas, es necesario transmitir a los estudiantes un buen ejemplo de ciudadanía, siendo respetuosos, comprensivos, tranquilos, responsables y solidarios.

Discusión

La presente investigación se propuso analizar las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en una escuela secundaria de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. La información relevada en las entrevistas a los profesores de la institución puso en evidencia que los docentes no cuentan con estrategias concretas de actuación frente a las situaciones de bullying, ya que sus intervenciones se fundan en el sentido común y la intuición. Como sostienen Adame Obrador et al. (2011), generalmente los docentes formulan intuitivamente estrategias de intervención frente a los conflictos, mayoritariamente enfocadas en las acciones interpersonales, pero no muestran desarrollo de habilidades personales que colaboren en la gestión de conflictos. Los autores destacan la importancia de cultivar las competencias emocionales en los docentes, tanto para la intervención en situaciones de acoso escolar como para la resolución de otro tipo de conflictos. De acuerdo a la información relevada en las entrevistas, las competencias emocionales que ponen en juego los docentes se vinculan con la empatía, la escucha comprensiva, y la mediación como herramienta de

resolución de conflictos. No obstante, la mayoría de los docentes se reconocen desbordados por las situaciones graves de acoso, debiendo recurrir al personal directivo, preceptores, o profesionales del Equipo de Orientación.

Al describir las competencias emocionales con las que cuentan los docentes del nivel secundario, en cumplimiento del primer objetivo específico planteado, las entrevistas mostraron que, en términos generales, los docentes presentan un buen nivel de autoconciencia de sus emociones, y de empatía o reconocimiento de los estados emocionales de sus alumnos, a partir de indicadores como el lenguaje no verbal y los cambios repentinos de conducta. En cambio, los resultados de la investigación de Berumen-Martínez et al. (2016) mostraron que apenas un cuarto de los docentes tiene la capacidad de identificar, reconocer y comprender sus propias emociones y sentimientos, mientras que la mitad de ellos ocasionalmente reconocen, identifican y comprenden las emociones propias y ajenas. Por otro lado, en el presente estudio se observó que los participantes reconocen que en ocasiones resulta difícil lograr el autocontrol, ya que vinculan a las emociones con reacciones involuntarias en respuesta a estímulos internos o externos. La totalidad de los docentes manifestó que los estados emocionales tienen una incidencia directa, no solamente en los aprendizajes de los alumnos, sino en su desempeño profesional, y que condicionan su forma de enseñar, la manera de encarar la tarea cotidiana, y el nivel de receptividad por parte de los estudiantes.

Asimismo se halló que la totalidad de los docentes está familiarizada con el concepto de “inteligencia emocional”, definiéndola como la capacidad de reconocer y manejar las emociones, para favorecer la convivencia social. De acuerdo a lo que plantea Goleman (1995), la inteligencia emocional se puede describir como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, tener la capacidad de automotivarse y de relacionarse con los demás adecuadamente. Los entrevistados

mencionaron dentro de las competencias que involucra la inteligencia emocional: el autoconocimiento y la identificación de las emociones propias, el autocontrol, la empatía y el reconocimiento de las emociones ajenas, y la mediación y el diálogo como herramientas de resolución de conflictos. Tal como sostienen Mayer y Salovey (1997), las habilidades emocionales básicas son: percibir y expresar emociones, usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva, interpretar y comprender los estados emocionales complejos y el paso de un estado a otro, y regular las emociones para el crecimiento personal, moderando las emociones negativas y potenciando las positivas.

El segundo objetivo específico consistió en indagar sobre las situaciones de bullying que se presentan en la institución. La totalidad de los entrevistados manifestó saber de qué se trata el fenómeno del bullying, relacionándolo con situaciones de hostigamiento, bromas sostenidas en el tiempo que recaen sobre un mismo estudiante, y relaciones desiguales de poder. Como describen Peral y Navarro (2015), los aspectos característicos del bullying incluyen la intimidación, el hostigamiento, la indefensión y ausencia de provocación por parte de la víctima, la desigualdad física, psicológica y social entre acosado y acosador, un entorno cómplice, y la persistencia en el tiempo de las agresiones. De acuerdo a lo aportado en las entrevistas, es posible afirmar que la escuela seleccionada no presenta altos niveles de conflictividad, aunque el bullying está presente y es reconocido por varios de los participantes. A menudo son testigos de las faltas de respeto y las cargadas e insultos constantes que se profesan entre determinados alumnos. Sin embargo, manifiestan que no es sencillo detectar si se trata de hostigamiento o de bromas entre amigos, ya que todo el grupo, y hasta la misma víctima, suele reírse de la situación y disimular su incomodidad. Además, los casos más severos son encubiertos por los espectadores, y no denunciados por la víctima por temor a represalias del agresor. Entre los indicadores a tener en cuenta para detectar casos de

bullying, los docentes señalaron los cambios de actitud repentinos en el alumno, el retraimiento, el ausentismo y el bajo rendimiento académico.

También refirieron la frecuencia de los episodios de ciberbullying, ya que en el trabajo cotidiano en el aula observan y escuchan comentarios en relación al acoso virtual. Las redes sociales resultan los medios más utilizados para insultar, humillar y difamar a otros compañeros. Además del acoso entre pares, los profesores señalaron conflictos ocasionados por faltas de respeto hacia las figuras de autoridad, desmotivación de los alumnos, y conductas disruptivas. En concordancia con Ortega-Ruiz et al. (2013), es posible afirmar que los contextos violentos propician la aparición del fenómeno del bullying. Los autores sostienen que el acoso entre pares se ve fomentado por conductas indisciplinadas, regímenes de sanciones muy severos o muy laxos, disruptividad en el aula, interacciones disfuncionales entre el grupo de pares. Los resultados de la investigación de Ortega-Ruiz et al. (2013) ponen en evidencia la relevancia del rol docente frente a los problemas de disruptividad e indisciplina, como así también en el tipo de liderazgo y el vínculo que establece con sus estudiantes.

De acuerdo a los aportes realizados por los entrevistados, la estrategia que suelen implementar los docentes ante situaciones conflictivas dentro del aula, es el diálogo y llamado a la reflexión, tanto en instancias individuales como grupales. Estos resultados están en concordancia con la investigación de Adame Obrador et al. (2011), quienes observaron que, frente a los conflictos áulicos, los docentes implementan mayoritariamente estrategias interpersonales o externas, ya sea de carácter preventivo o resolutivo, por ejemplo, cambiar de banco al alumno que presenta problemas o pedirle que se retire del aula. También del Val Martín et al. (2016) encontraron que las estrategias empleadas por los docentes están basadas en la conducta, es decir, actúan en función del comportamiento de los estudiantes, generalmente implementando premios y

castigos. Los profesores reconocieron que, cuando se ven incapacitados para resolver la situación y encauzar de nuevo al grupo hacia objetivos pedagógicos, recurren a preceptores o directivos para que retiren del aula a los alumnos involucrados. Del mismo modo, los autores del Val Martín et al. (2016) observaron falencias en los docentes en lo referente al manejo de las emociones y el uso de estrategias para resolver los conflictos que se presentan en el aula.

El tercer objetivo específico de la investigación pretendió explorar las estrategias docentes y psicopedagógicas para el abordaje del bullying desde la educación emocional. En este punto, todos los docentes entrevistados coincidieron en señalar que los conflictos que se presentan en el aula podrían prevenirse o resolverse de forma más efectiva, si se hace hincapié en el desarrollo de competencias emocionales, principalmente de los estudiantes. Pocos de los participantes mencionaron la importancia de la inteligencia emocional en el docente para la gestión de los conflictos y el abordaje del acoso escolar. Peñalva Vélez et al. (2013) encontraron que los estudiantes y futuros docentes presentan déficits en competencias emocionales, tanto intra como interpersonales, evidenciando temores a liderar un grupo o a hablar en público. El trabajo de Adame Obrador et al. (2011), en cambio, destacó algunas de las estrategias intrapersonales que utilizan los docentes frente a las situaciones de conflicto, que apuntan principalmente a lograr el autocontrol, como quedarse callado, esperar a tranquilizarse, apelar a la paciencia.

Como estrategias posibles a implementar desde su rol, los entrevistados señalaron el diálogo con los involucrados, separando al agresor y a la víctima. Algunos docentes hicieron referencia a las actividades grupales para llamar a la reflexión, y para lograr intervenciones de carácter preventivo en relación a la violencia. Del mismo modo, en el estudio de Adame Obrador et al. (2011) se encontró que muchos docentes

utilizan estrategias dirigidas a mejorar las competencias emocionales del propio alumnado, por ejemplo: fomentar la reflexión objetiva sobre lo sucedido y la autocrítica, o propiciar el autocontrol por parte de los alumnos.

En relación al accionar de la psicopedagoga de la institución, los profesores destacaron la importancia de su rol frente a los casos de hostigamiento entre alumnos. Desde la detección de casos poco evidentes, hasta el acompañamiento de los estudiantes y la derivación a otros profesionales externos, incluyendo también la orientación al docente y el trabajo con las familias. También destacaron las intervenciones de la Orientadora Social y del equipo directivo, especialmente en lo que respecta a los pasos formales que se deben cumplimentar en los casos de mayor gravedad. Según plantean Díaz-López et al. (2019), promover el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para mejorar la convivencia escolar es fundamental para el abordaje del fenómeno del bullying, apuntando a las relaciones de toda la comunidad educativa basadas en el respeto, en la apuesta por las conductas prosociales y en el uso del diálogo como medio de resolución de conflictos.

Los docentes destacaron la importancia de las competencias emocionales para la prevención y resolución de situaciones conflictivas, especialmente del bullying. Consideran que la empatía, el autocontrol y la capacidad de expresar los propios sentimientos, son habilidades fundamentales para evitar la gestación de entornos violentos dentro de la escuela. Como afirman Briseño Agüero y González Corzo (2020), el docente debe recibir capacitación profesional en el manejo de las emociones y la resolución de conflictos, para mejorar a su vez la interacción con los alumnos y la convivencia en el aula.

De acuerdo a lo que plantean los entrevistados, es preciso fomentar el desarrollo de estas capacidades en los estudiantes, aunque no muchos reconocen la relevancia de

contar con la inteligencia emocional en su propio desempeño. No obstante, la mayoría de los profesores señaló falencias en su formación académica respecto a los conceptos básicos de la educación emocional. En el estudio de del Val Martín et al. (2016) también se observó que los docentes no contaban con formación suficiente, aunque mostraban interés en aprender a manejar sus emociones para mejorar su desempeño laboral. Por otro lado, Peñalva Vélez et al. (2013) sostienen que la capacitación docente en inteligencia emocional puede permitirles reducir el riesgo de estrés laboral y *burnout*, como así también transmitir a sus estudiantes un modelo adecuado de competencias emocionales y sociales. Asimismo Pegalajar Palomino y López Hernáez (2015) concluyen que las competencias emocionales del docente resultan cruciales para la calidad de la enseñanza del sistema educativo, por lo que se debe repensar el lugar que se le otorga en los programas de formación, facilitando que desarrolle habilidades como la toma de conciencia de sí mismo, a la vez que maneje y reconozca tanto sus emociones y motivaciones como las de los demás.

Conclusión

La pregunta problematizadora que guió la presente investigación fue: ¿Cuáles son las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en una escuela secundaria de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires? A partir de la información relevada, es posible afirmar que los docentes no cuentan con recursos específicos desde su formación de base para el abordaje del bullying en el aula, sino que implementan estrategias intuitivas, basadas en la empatía, el diálogo, la mediación, y la autorregulación de las emociones.

En relación al primer objetivo específico planteado, se observa que los docentes del nivel secundario cuentan con habilidades emocionales como el autoconocimiento y la identificación de los estados emocionales de sus estudiantes, a partir de ciertos indicadores como el lenguaje no verbal y los cambios abruptos de conducta. Sin embargo, reconocen ciertas falencias en lo que se refiere al autocontrol, y al conocimiento de conceptos básicos relativos a la educación emocional, que les permitan, no solamente gestionar los conflictos de la manera más apropiada, sino transmitir a sus alumnos un modelo valioso de asertividad, conciencia de sí mismo, solidaridad y convivencia democrática.

De acuerdo a lo expuesto por los docentes durante las entrevistas, se observa que el bullying es un fenómeno presente en la institución, en respuesta al segundo objetivo específico planteado. No se infieren altos niveles de conflictividad en el clima escolar, pero sí se advierten situaciones negativas como faltas de respeto, bromas e insultos entre pares, como así también hacia las figuras de autoridad. Los docentes manifiestan preocupación por la dificultad para detectar casos de acoso, ya que las situaciones que se presentan en el aula suelen parecer bromas entre amigos, contando con la aprobación del resto del grupo e incluso de la misma víctima. Por otro lado, señalan que los casos graves suelen pasar desapercibidos a su mirada, porque son encubiertos por los observadores, y no denunciados por el agredido por temor.

En relación al tercer objetivo específico, la investigación se propuso explorar las estrategias docentes y psicopedagógicas para el abordaje del bullying desde la educación emocional. Como se mencionó anteriormente, los docentes no muestran contar con estrategias concretas desde la educación de las emociones para abordar los conflictos en el aula. Frente al bullying particularmente, intentan utilizar el diálogo individual con el agresor y con la víctima, o en algunos casos realizan actividades

grupales invitando a la reflexión y apostando a la prevención de la violencia. Sin embargo, la mayoría de los docentes reconoce no sentirse capacitado para abordar situaciones complejas de bullying, por lo que recurren al equipo directivo, los preceptores, o los profesionales del Equipo de Orientación Escolar. En este punto, se destacan las intervenciones de la psicopedagogía en el acompañamiento de los estudiantes involucrados, tanto de la víctima como del agresor y los testigos. La Orientadora Educacional es quien se encarga también de realizar las derivaciones a otros profesionales, en caso de ser necesario. Asimismo, junto con la Orientadora Social y el equipo de conducción, llevan adelante entrevistas con las familias de los alumnos, y dan intervención a otras instituciones de acuerdo a lo que establece el marco normativo.

En relación a todo lo expuesto a lo largo del trabajo, se evidencia la importancia de integrar las competencias emocionales en el abordaje de los casos de bullying. Un docente asertivo, empático y mediador colaborará con la construcción de un clima áulico favorable a los vínculos sanos entre pares, previniendo así la aparición de la violencia. Además, la inteligencia emocional le permitirá contar con el conocimiento y las estrategias concretas para encarar la resolución de conflictos en caso de que aparezcan, y para colaborar en la educación emocional de los estudiantes. En definitiva, las competencias emocionales involucran tomar conciencia de las propias emociones, aprender a identificarlas y autorregularlas, reconocer y comprender los estados emocionales de los demás. Todas ellas, habilidades necesarias para que, tanto alumnos como docentes, puedan constituir trayectorias escolares satisfactorias, y para formar ciudadanos respetuosos y solidarios en todos los ámbitos de la vida en sociedad.

En función de todo lo planteado, se sugieren otras líneas de investigación para futuros estudios, teniendo en cuenta que la exploración de las competencias emocionales y su relación con el bullying y otras formas de violencia escolar aún no ha

sido profundamente desarrollada. Se recomienda incluir la indagación sobre la perspectiva de otros actores institucionales, como los alumnos, las familias, los directivos, y los equipos de orientación. De esta manera será posible comprender más globalmente el fenómeno del bullying en nuestras escuelas secundarias, y la relevancia de fomentar el desarrollo de las competencias emocionales para prevenir y gestionar los conflictos que se presentan cotidianamente en la convivencia escolar.

Referencias

- Adame Obrador, M. T., de la Iglesia Mayol, B., Gotzens Busquets, C., Rodríguez Rodríguez, R. y Sureda García, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 77-86.
- Ansary, S., Elías, J. M., Greene, B. y Stuart, G. (2015). Las mejores prácticas para abordar (o reducir) el bullying en las escuelas. *Kappanmagazine*, 97(2), 31.
- Bar-On, R. (2000). Inteligencia emocional y social: percepción de inventario de cocientes emocionales. En R. Bar-On, y J. Parker (Eds.), *El manual de inteligencia emocional: teoría desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y el trabajo*, pp. 363-388.
- Berumen-Martínez, R., Arredondo-Chávez, J. M. y Ramírez-Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 487-505.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 37-43.
- Bisquerra, R. (2010) *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.

- Briseño Agüero, T. y González Corzo, I. (2020). El rol del docente en situaciones de bullying: una revisión documental. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 66-77.
- Bullying Sin Fronteras. (2019). *Estadísticas de bullying en Argentina*.
<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2019/10/estadisticas-de-bullying-en-argentina.html>
- Campelo, A. y Lerner, M. (2014). *Acoso entre pares. Orientaciones para trabajar desde la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 417-424.
- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (25), 141-162.
- Da Silva, J., L. y Rezende, M. (2017). Prevención y abordaje del bullying: el papel de los profesores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628.
- del Val Martín, P., Triviño, M. A. y Baque, M. C. (2016). Desarrollo de las competencias emocionales en los docentes como método para resolución de conflictos en el aula. En P. del Val Martín, *Entre la Poesía y el Movimiento*, Editorial Cuadernos de Sofía, pp. 95-111.
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F. y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135.
- Donat, M., Knigge, M. y Dalbert, C. (2017). *Ser un buen maestro o un maestro justo: ¿Qué experiencias del comportamiento de los profesores puede predecir mejor el acoso escolar?* Wiley Periodicals Inc.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández Berrocal, P., Cabello González, R. y Gutiérrez Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Garitano, E., Andonegi, A. y Ruiz, U. (2018). Propuesta de intervención para detener el bullying. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 25-39.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Verdaguer.
- Gutiérrez Ángel, N. (2019). Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la inteligencia emocional. *Acción Psicológica*, 16(1), 143–156.
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2015). Una mirada procesual sobre la implementación de un plan de estudios contra el bullying: en qué se diferencian los profesores y qué explica la variación. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 564–576.
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, 37, 79-92.
- Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (vol. 4). Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Herreras, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Diálogos educativos*, (12), 2-18.

- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perines, H. (2017). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 85-107.
- Jenkins, J. M. y Oatley, K. (1996). Episodios emocionales y emocionalidad a lo largo de la vida. En *Manual de emoción, desarrollo adulto y envejecimiento*, Academic Press, pp. 421-441.
- Jiménez Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales* (Tesis de doctorado, Universidad de Huelva, España).
- Landazábal, M. (2018). *Bullying y cyberbullying: estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Editorial UOC.
- León del Barco, B., Polo del Río, M., Gozalo, D. y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88.
- Ley N° 26.892 de 2013. Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. 11 de septiembre de 2013.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645/texto>
- Longobardia, C., Iottia, N., Jungertb, T. y Settannia, M. (2018). Las relaciones alumno-maestro y el bullying: el rol del estatus social de los estudiantes. *Journal of adolescence*, 63, 1-10.
- Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última Década*, 41, 153-178.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Inteligencia emocional. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Qué es la inteligencia emocional: desarrollo emocional e inteligencia emocional. *Implicaciones educativas*, 3, 31.
- Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2008). *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela*. Documentos Valoras UC, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de investigación psicológica*, (5)2, 1947-2086.
- Monelos, E., Mendiri, P. y García-Fuentes, C. (2015). El bullying: revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 35, 74-78.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.
- Oatley, K. y Jenkins, M. (1996). Emotional Episodes and Emotionality Through the life Span.
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar "bullying" en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Pegalajar Palomino, M. D. C. y López Hernández, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Peñalva Vélez, A., López Goñi, J. J. y Landa González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Peral, J. A. y Navarro, P. (2015). *Bullying, Cyberbullying y Sexting, ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Editorial Pirámide.
- Pérez, J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar? *Revista Desarrollo y Sociedad*, 77, 183-230.
- Quecedo, R. y Castaño, C. M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 5(1), 12-18.
- Rodríguez Meléndez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Vinculando*, 17, 11-26.
- Rosetti, D. (2018). *Emoción y sentimientos: no somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan*. Ediciones Ariel.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales De Psicología*, 28(1), 71-82.

Thorndike, E. L. (1920). La inteligencia y su uso. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar (bullying): documento para padres y educadores. *REOP*, 19, 328-333.

Tresgallo, E. (2020). *Acoso escolar: los graves peligros de las redes sociales. Pautas de intervención*. Editorial Pirámide.

Turner, L. y Céspedes, B. (2004). *Pedagogía de la Ternura*. Editorial Pueblo y Educación.

UNESCO. (2020). *Recomendaciones para la gestión de la educación de las emociones en el contexto actual de crisis*. <https://es.unesco.org/news/recomendaciones-gestion-educacion-emociones-contexto-actual-crisis>

UNICEF. (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. MEP, Costa Rica.

Valle, J. E., Stelko, A., Morais, E. y Cavalcanti de Albuquerque, L. (2018). Influencia del bullying y la relación profesor-alumno en el compromiso escolar: análisis de un modelo explicativo. *Estudios de Psicología*, 35(4), 411-420.

Wechsler, D. y Kodama, H. (1949). *Wechsler intelligence scale for children*. Psychological Corporation, New York.

Zysman, M. (2014). *Bullying: cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso*. Editorial Páidos.

Anexo

Modelo de entrevista dirigida a los docentes

- Edad:
 - Materia que dicta:
 - Antigüedad docente:
- 1) ¿Cómo describiría el concepto de “emociones”?
 - 2) ¿Qué es para Ud. la “inteligencia emocional”? ¿Qué competencias involucra?
 - 3) ¿Se considera una persona consciente de sus propias emociones? ¿En qué medida?
 - 4) ¿Cree usted que el estado emocional puede influir en el desempeño laboral de los docentes? ¿De qué manera?
 - 5) ¿Es capaz de identificar los estados emocionales de sus estudiantes? ¿A partir de qué indicadores?
 - 6) Según su parecer, ¿qué papel juegan las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
 - 7) ¿Piensa que el desarrollo de competencias emocionales puede influir en la resolución de conflictos dentro del aula? Explique
 - 8) ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes observa en el aula?
 - 9) ¿Qué estrategias emplea Ud. para la resolución de esos conflictos?
 - 10) ¿Está familiarizado con el término “bullying”? ¿Cómo lo definiría?
 - 11) ¿Qué indicadores le permiten identificar una situación de bullying?
 - 12) ¿De qué manera interviene frente a esta situación?
 - 13) ¿Qué aportes realiza la psicopedagoga de la institución en los casos de bullying?

- 14) ¿Intervienen otros miembros de la institución o externos a ella? ¿De qué manera?
- 15) ¿Cómo influyen las competencias emocionales de los estudiantes en los casos de bullying?
- 16) ¿Considera necesario incluir cuestiones referidas a la educación emocional dentro de los programas de formación docente? ¿Por qué?

¡Gracias por tomarse el tiempo para responder!

Formulario de consentimiento informado

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a docentes de nivel secundario de una escuela de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.

Para cumplimentar con un requisito académico se realizará una investigación sobre *las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en el nivel secundario*. Por ello, le brindaré información y lo/a invitaré a participar de esta investigación. No obstante, no tiene que decidir hoy si participar o no. Todo aquello que Ud. no comprenda será explicado en profundidad.

Tipo de Intervención de Investigación

Para el desarrollo de este trabajo, se realizarán entrevistas a 11 docentes de la institución que se ofrezcan a participar de manera voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aun cuando haya aceptado antes.

Confidencialidad

No se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación, ni la información recogida que usted aporte para el proyecto, ni su información personal. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en vez de su nombre. Sólo los investigadores sabrán cuál es su número y se mantendrá la información con sumo secreto. No será compartida ni entregada a nadie.

Usted posee el derecho a negarse o retirarse cuando lo considere pertinente. Esto es una reconfirmación de que la participación es voluntaria e incluye el derecho a retirarse.

Formulario de Consentimiento

He sido invitado/a a participar en la investigación que refiere a *las competencias emocionales del docente frente a situaciones de bullying en el nivel secundario*.

Entiendo que me realizarán una serie de preguntas referidas a mi actuación. He sido informado/a de que no existen riesgos, y que los beneficios pueden traducirse en mejoras institucionales. Se me ha proporcionado el nombre del/la investigador/a que puede ser fácilmente contactado/a. La información en torno a la investigación me ha sido leída y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento.

Firma del Participante:

Aclaración:

Fecha: