



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**Título: “Percepciones docentes sobre el bullying escolar en
estudiantes de nivel secundario y su relación con su formación
académica”**

Autores:

Da Rosa Milagros Oriana– N.º DNI: 42.743.071

Gimenez Sebastian Lucas– N.º DNI: 43.951.367

Directora:

Lic. María Paula Laffon

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

13/07/2026

Firma autor/es:

Two handwritten signatures are shown to the right of the 'Firma autor/es:' label. The first signature is a cursive script, likely belonging to Da Rosa Milagros Oriana. The second signature is also cursive but more stylized and compact, likely belonging to Gimenez Sebastian Lucas.

**“PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL BULLYING ESCOLAR
EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO Y SU RELACIÓN
CON SU FORMACIÓN ACADÉMICA”**

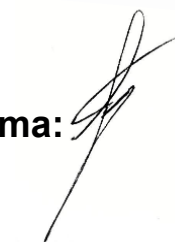
Autora: Da Rosa Milagros Oriana

Firma:



Autor: Gimenez Sebastian Lucas

Firma:



Tutora: Lic. María Paula Laffon

Firma:



AGRADECIMIENTOS

Más que el cierre de una etapa, esta tesina es nuestra declaración de principios frente al bullying: un compromiso con la empatía y la transformación desde la Psicopedagogía. Entendemos que la investigación, como el aprendizaje, es esencialmente una tarea colectiva.

Expresamos nuestra gratitud a nuestra directora de tesina, cuya rigurosidad fue el cimiento necesario para que este proyecto alcanzara su solidez científica.

Este logro pertenece, en su esencia, a nuestra dupla pedagógica. Desafiando la distancia física y el espacio virtual, logramos edificar un espacio de pensamiento compartido donde el respeto y la sincronía convirtieron cada desafío en un aprendizaje profundo. Descubrimos que investigar, al igual que aprender, cobra una dimensión transformadora cuando se co-construye con un 'otro'.

En el plano personal, agradecemos a quienes fueron nuestro motor silencioso. A la familia de Sebastián, por su apoyo inquebrantable en las etapas de mayor presión. A la familia de Milagros, especialmente a su madre, por ser el faro de confianza que iluminó este recorrido; A Ezequiel, por su entrega y compañía constante cuando el desafío parecía inalcanzable. Y a su perrohijo, presencia que nos enseñó sobre la ternura, la paciencia y el cuidado cotidiano, recordándonos que no hay aprendizaje profundo sin un espacio de contención y amor.

Finalizamos con la certeza de que este logro no nos pertenece solo a nosotros; es de todos aquellos que encendieron una luz cuando el camino parecía oscuro. Entregamos este trabajo con la humildad de quienes saben que la verdadera educación comienza con un "nosotros"

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de docentes de nivel secundario de instituciones públicas acerca del bullying escolar y su relación con la formación académica recibida para abordar esta problemática. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, mediante un diseño no experimental, transversal y descriptivo. Participaron doce docentes de escuelas públicas de las provincias de Salta y Misiones, seleccionados mediante un muestreo intencional. La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada individual y la información obtenida se analizó mediante categorización temática e interpretación de los discursos. Los resultados evidenciaron que el bullying es reconocido como una problemática presente en el ámbito escolar, aunque se identificaron diferencias en las formas de conceptualizarlo y distinguirlo de otros conflictos entre estudiantes. Los participantes señalaron la incidencia de factores individuales, grupales, familiares, institucionales y sociales en su configuración. En relación con la formación docente, se observaron trayectorias heterogéneas, caracterizadas por experiencias de capacitación diversas y, en algunos casos, insuficientes para afrontar la complejidad de estas situaciones. Respecto de las estrategias de prevención e intervención, se destacaron el diálogo, la mediación, el acompañamiento a los estudiantes, el trabajo con las familias y la promoción de la convivencia escolar, aunque también surgieron limitaciones vinculadas a los recursos y apoyos institucionales disponibles. Se concluye que la comprensión y el abordaje del bullying requieren perspectivas integrales que articulen dimensiones pedagógicas, vinculares, institucionales y sociales, destacándose la importancia de la formación docente continua y del aporte psicopedagógico en la construcción de estrategias preventivas y de intervención contextualizadas.

PALABRAS CLAVE: bullying escolar; percepciones docentes; prevención del bullying; abordaje psicopedagógico.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	8
El bullying escolar como fenómeno social, educativo y de salud pública	8
Las percepciones docentes frente al bullying, contemplando las interpretaciones, prácticas y condicionantes institucionales.....	9
La escuela secundaria como escenario para la aparición y persistencia del bullying en la adolescencia	12
La formación académica docente como herramienta estratégica para la prevención y el abordaje integral del bullying	14
La formación docente como pilar en la prevención y abordaje integral del bullying	16
METODOLOGÍA	19
Objetivos	19
General.....	19
Específicos	19
Enfoque metodológico.....	19
Diseño de investigación	20
Participantes	20
Instrumento de recolección de datos	21
Procedimiento de recolección y análisis de datos	21
RESULTADOS.....	24
Concepciones docentes sobre el bullying y sus manifestaciones en el contexto escolar	24
Factores escolares y contextuales asociados al bullying	26
Formación docente y estrategias de prevención e intervención frente al bullying ...	28
CONCLUSIÓN	31
REFERENCIAS	35
ANEXO	40
CURRÍCULUM VITAE (C.V.)	45
Milagros Oriana Da Rosa.....	45
Sebastián Lucas Giménez	45

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión esencial de los procesos educativos, ya que influye de manera directa en las experiencias de aprendizaje, en el bienestar emocional de los estudiantes y en la construcción de vínculos dentro de la comunidad educativa. En este contexto, el bullying se ha consolidado como una problemática de creciente preocupación a nivel mundial debido a su impacto en el desarrollo personal, social y académico de quienes se encuentran involucrados. Diversas investigaciones han señalado que las situaciones de acoso entre pares pueden generar consecuencias significativas tanto para quienes las padecen como para quienes las ejercen y observan, afectando la autoestima, el rendimiento escolar, la participación en la vida institucional y la percepción de seguridad dentro de la escuela (Finkelhor et al., 2015).

El interés por el estudio del bullying ha aumentado considerablemente durante las últimas décadas, impulsado por la necesidad de comprender un fenómeno que trasciende los conflictos cotidianos entre estudiantes y que se caracteriza por la presencia de conductas agresivas reiteradas, intencionales y sostenidas en el tiempo, enmarcadas en relaciones de poder desiguales. Desde los aportes pioneros de Olweus (1993), el bullying comenzó a ser reconocido como una problemática específica que requiere abordajes diferenciados respecto de otras formas de violencia escolar. Posteriormente, distintos autores ampliaron su comprensión al destacar la influencia de factores individuales, familiares, grupales, institucionales y socioculturales en su aparición y mantenimiento.

En el ámbito educativo, el bullying representa un desafío complejo debido a que se manifiesta de formas diversas y muchas veces difíciles de identificar. Las agresiones físicas, verbales, psicológicas y relacionales pueden desarrollarse tanto en espacios visibles como en situaciones menos evidentes para los adultos, lo que dificulta su detección temprana. A ello se suma el crecimiento de las tecnologías digitales y las redes sociales, que han favorecido la aparición de nuevas modalidades de hostigamiento, ampliando los escenarios en los que estas prácticas pueden desarrollarse y generando desafíos

adicionales para las instituciones educativas y las familias (Hinduja y Patchin, 2018).

Diversos organismos internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), han advertido sobre la necesidad de fortalecer las acciones destinadas a prevenir y abordar el bullying en las escuelas. Estas recomendaciones destacan la importancia de promover entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos, capaces de garantizar el ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la prevención del bullying no puede limitarse a la intervención frente a episodios específicos, sino que requiere la construcción de políticas institucionales, estrategias pedagógicas y prácticas de convivencia que favorezcan el respeto por la diversidad, la participación y el cuidado mutuo.

Dentro de este escenario, los docentes ocupan un lugar fundamental. Debido a su contacto cotidiano con los estudiantes, suelen constituirse en actores clave para la identificación, prevención e intervención frente a situaciones de acoso escolar. Sin embargo, la manera en que los docentes reconocen e interpretan estas situaciones se encuentra estrechamente vinculada con las percepciones que construyen acerca del fenómeno, sus experiencias profesionales, las características de los contextos institucionales en los que trabajan y la formación académica que han recibido sobre la temática. Por ello, comprender cómo perciben el bullying resulta relevante para analizar las prácticas que desarrollan y las decisiones que toman frente a situaciones concretas que afectan la convivencia escolar.

Las percepciones docentes adquieren especial importancia debido a que influyen en los procesos de detección, valoración e intervención. Cuando los docentes cuentan con herramientas conceptuales que les permiten diferenciar el bullying de otros conflictos entre pares, aumentan las posibilidades de reconocer tempranamente situaciones de riesgo y de implementar estrategias adecuadas para su abordaje. Por el contrario, cuando determinadas conductas son interpretadas como situaciones normales o propias de la convivencia entre adolescentes, existe el riesgo de minimizar experiencias que pueden generar importantes consecuencias para quienes las atraviesan. En este sentido, la

formación docente emerge como un aspecto central para fortalecer las capacidades institucionales destinadas a prevenir y abordar esta problemática.

La literatura especializada ha señalado que la formación inicial y continua de los docentes constituye un elemento clave para el desarrollo de competencias relacionadas con la convivencia escolar y la prevención de la violencia. No obstante, diversos estudios han evidenciado que muchos profesionales perciben limitaciones en los conocimientos y herramientas disponibles para afrontar situaciones de bullying en la práctica cotidiana. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando las experiencias formativas de los docentes y las formas en que estas influyen en sus percepciones y modos de intervención.

Los antecedentes muestran que las percepciones y la formación docente influyen en la detección y el abordaje del bullying: su reconocimiento favorece intervenciones tempranas, mientras que su minimización puede retrasarlas (Craig y Pepler, 2007; Rigby, 2002). Asimismo, la capacitación específica, la mediación y la educación emocional fortalecen respuestas preventivas e integrales (Karpenko y Donchenko, 2023; Polishchuk, 2020). Sin embargo, se identifican menos estudios cualitativos que articulen percepciones, formación y estrategias docentes en escuelas públicas de Salta y Misiones, lo que justifica recuperar experiencias situadas en esos contextos.

Además, desde una perspectiva psicopedagógica, el estudio del bullying adquiere una relevancia particular debido a que permite analizar las condiciones que favorecen u obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación dentro de la escuela. La psicopedagogía comprende al sujeto en interacción con los contextos en los que se desarrolla y reconoce que las experiencias vinculares forman parte de los procesos de construcción subjetiva y de apropiación del conocimiento. Por ello, las situaciones de violencia entre pares no pueden ser entendidas únicamente como problemáticas individuales, sino como fenómenos complejos que se configuran en el entramado de relaciones que tienen lugar dentro de la comunidad educativa.

En este marco, la intervención psicopedagógica puede realizar aportes significativos mediante la promoción de espacios de escucha, reflexión y

acompañamiento dirigidos a estudiantes, docentes y familias. Asimismo, contribuye a la construcción de estrategias institucionales orientadas a fortalecer la convivencia escolar, favorecer la inclusión y promover prácticas basadas en el respeto por las diferencias. Desde esta mirada, la prevención del bullying implica no solo actuar frente a situaciones ya instaladas, sino también generar condiciones que permitan construir vínculos saludables y entornos educativos que favorezcan el bienestar de todos los actores involucrados.

La presente investigación surge del interés por profundizar en la comprensión de las percepciones docentes sobre el bullying y la formación académica vinculada a esta problemática en el nivel secundario. Si bien existen numerosos estudios sobre el fenómeno, resulta pertinente continuar explorando cómo es interpretado por quienes desempeñan un papel central en la vida escolar cotidiana, especialmente en contextos educativos específicos como los de las provincias de Salta y Misiones. Recuperar las voces de los docentes permite acceder a experiencias, significados y valoraciones que enriquecen la comprensión del fenómeno y aportan elementos para el diseño de estrategias de prevención e intervención más ajustadas a las realidades institucionales.

En función de lo expuesto, el objetivo general de esta investigación fue analizar las percepciones de docentes de nivel secundario pertenecientes a instituciones públicas acerca del bullying y su formación académica vinculada a esta problemática. Para alcanzar dicho propósito, se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo e interpretativo basado en entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de escuelas públicas de las provincias de Salta y Misiones. A través de este abordaje se buscó comprender los significados que los participantes atribuyen al bullying, los factores que consideran asociados a su aparición, las experiencias formativas que reconocen en relación con la temática y las estrategias que emplean para prevenir e intervenir frente a situaciones de acoso escolar.

De este modo, la investigación pretende contribuir al conocimiento de una problemática que continúa representando un desafío para las instituciones educativas contemporáneas, aportando elementos de reflexión que permitan fortalecer las prácticas docentes, las propuestas formativas y las intervenciones

psicopedagógicas orientadas a la construcción de escuelas más inclusivas, participativas y respetuosas de los derechos de todos los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

El bullying escolar como fenómeno social, educativo y de salud pública

El bullying escolar constituye un fenómeno social y educativo de gran complejidad, caracterizado por conductas agresivas, intencionales y repetitivas, ejercidas por uno o varios estudiantes hacia otro en una situación de desigualdad de poder. Olweus (1993) lo define como una forma de violencia sistemática que puede ser física, verbal, psicológica o social, y que no debe entenderse como un incidente aislado, sino como un proceso sostenido en el tiempo. Estas dinámicas deterioran el bienestar de las víctimas, afectan el clima institucional, debilitan la confianza en la escuela y repercuten en la calidad de los aprendizajes, así como en la percepción general de seguridad en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, el bullying debe analizarse en un entramado más amplio de convivencia escolar y cultura social, reconociéndose como un fenómeno estructural que atraviesa a toda la comunidad educativa. Este fenómeno no solo implica la relación entre víctima y agresor, sino que además involucra a observadores, familias, instituciones y comunidades, generando un entramado complejo en el que las variables sociales, culturales y psicológicas interactúan. Incluso, organismos internacionales como UNESCO (2022) y la OMS (2020) han alertado sobre la gravedad del problema, considerándolo un asunto de salud pública que requiere políticas integrales de prevención.

Diversos autores han aportado tipologías y dimensiones que amplían la comprensión del fenómeno. Smith (2016) plantea que el bullying refleja normas sociales y culturales del grupo, más que un acto individual aislado. Espelage (2011), por su parte, sostiene que el acoso se encuentra influido por las normas del grupo de pares, que legitiman o sancionan conductas agresivas, consolidando jerarquías de poder entre estudiantes. Ortega-Ruiz y Del Rey (2003) señalan que el bullying debe entenderse como un proceso multifactorial, en el que intervienen variables individuales, familiares, escolares y comunitarias, lo que demanda intervenciones integrales. Kowalski et al. (2014) y Mavroudaki et al. (2024) identifican el ciberacoso como una extensión del bullying tradicional, con características singulares como el anonimato, la permanencia digital y el alcance masivo. Este tipo de acoso presenta un mayor impacto psicológico

debido a la imposibilidad de controlar su difusión y a la visibilidad pública que lo caracteriza. Hinduja y Patchin (2018) remarcan que el ciberbullying intensifica los daños emocionales al no existir límites temporales o espaciales, mientras que Ortega-Ruiz (2010) y Avilés-Martínez (2006) destacan la necesidad de programas sostenidos que involucren a toda la comunidad educativa. Investigaciones de Finkelhor et al. (2015) sobre victimización juvenil evidencian que el bullying, junto a otras formas de violencia entre pares, incrementa la vulnerabilidad psicológica y disminuye el sentido de apoyo institucional.

Aportes más recientes han señalado también la aparición de modalidades como el doxing, el grooming o la exclusión digital (Mayo, 2025), que obligan a repensar estrategias preventivas y de acompañamiento institucional. Castells (1997) y Bauman (2015) advierten que la lógica de las redes y la fragilidad de los vínculos digitales potencian la persistencia de estas violencias, mientras que Turkle (2011) enfatiza que la ausencia de empatía en la comunicación virtual favorece la hostilidad. Rigby (2002) explica que el acoso escolar se relaciona con las estructuras de poder de la escuela y con actitudes de tolerancia hacia la violencia institucionalizadas. Cuando la cultura escolar naturaliza el maltrato o carece de protocolos claros de intervención, los episodios tienden a intensificarse y consolidarse. Ortega y Del-Rey (2003) subrayan la importancia de estrategias de convivencia que superen el modelo sancionatorio y promuevan comunidades educativas democráticas y participativas. En esta línea, Nansel et al. (2001), en un estudio nacional en Estados Unidos, reportaron que entre el 10% y el 30% de los estudiantes estaban involucrados en situaciones de bullying, confirmando su carácter global.

Las percepciones docentes frente al bullying, contemplando las interpretaciones, prácticas y condicionantes institucionales

Las percepciones de los docentes constituyen un elemento decisivo en la manera en que el bullying es comprendido y abordado en la práctica escolar, y por lo tanto resultan una categoría central en el análisis psicopedagógico. No se trata únicamente de opiniones superficiales, sino de construcciones subjetivas complejas que se alimentan de la formación académica, la experiencia profesional y el contexto cultural en el que cada docente desarrolla su tarea.

Diversos estudios han demostrado que la forma en que los educadores interpretan las dinámicas de acoso escolar condiciona directamente la detección de los casos, la aplicación de estrategias de prevención, la atención a las víctimas y las medidas de acompañamiento institucional. Moura et al. (2019) y World-Health (2020) sostienen que las prácticas reflexivas de los docentes son fundamentales para prevenir conductas agresivas, puesto que quienes reflexionan críticamente sobre su rol y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje logran generar entornos más inclusivos y respetuosos. Zanotto-Bonamigo (2024), en Argentina, resalta que la formación psicopedagógica funciona como un recurso clave para transformar relaciones interpersonales y reducir la violencia en el aula. En esta misma línea, Polishchuk (2020) insiste en la necesidad de fortalecer la formación inicial docente mediante estudios de caso, simulaciones y talleres reflexivos, de modo que los futuros profesionales puedan identificar las múltiples manifestaciones del bullying y comprender sus causas y consecuencias. Esto demuestra que la manera en que los docentes interpretan el fenómeno determina en gran medida el éxito o fracaso de las intervenciones, ya que no basta con reconocer la conducta violenta: es indispensable analizar el contexto social, institucional y emocional en el que se produce y las condiciones que lo sostienen.

Las percepciones docentes también inciden en la valoración de factores escolares, en la interpretación de las consecuencias y en la selección de estrategias de prevención o intervención. Karpenko y Donchenko (2023) señalan que dichas percepciones explican por qué algunos entornos escolares logran reducir los episodios de violencia, mientras que otros los perpetúan o incluso los invisibilizan. Bauman (2015) destaca que la formación en competencias socioemocionales resulta crucial para que los docentes detecten señales de acoso de manera temprana y actúen preventivamente, en lugar de esperar a que el conflicto escale. En esta línea, Craig y Pepler (2007) mostraron que las percepciones de los educadores determinan la prontitud y la eficacia de las intervenciones, lo cual confirma que la subjetividad del docente es un factor de peso en la dinámica escolar. Rigby (2002) demostró que los docentes que consideran el bullying un problema serio tienden a intervenir con mayor rapidez

y con estrategias más consistentes que aquellos que lo minimizan o lo relativizan. Estas evidencias sostienen que las percepciones de los docentes funcionan como un filtro decisivo en la gestión del fenómeno. De igual modo, Sullivan, et. al. (2004) advierten que la actitud del docente frente al conflicto, su disposición a promover la participación del grupo y su capacidad para generar espacios de diálogo modifican significativamente la dinámica del aula, influyendo en la construcción de climas más propicios para la prevención del acoso. Todo ello permite comprender que las percepciones docentes no son neutras ni estáticas, sino que están en permanente construcción, se ven influidas por múltiples factores y son determinantes en la cultura institucional de cada escuela.

Estudios recientes han mostrado que dichas percepciones están mediadas por múltiples variables, entre ellas la formación académica, la trayectoria profesional, el contexto institucional, los recursos disponibles y el bagaje cultural de cada docente. Avilés-Martínez (2006) advirtió que el nivel de formación y experiencia influye de manera directa en la calidad, profundidad y diversidad de las intervenciones que se realizan. Así, docentes con mayor formación especializada o con experiencias previas en gestión de la convivencia escolar tienden a implementar estrategias más integrales, participativas y sostenidas en el tiempo. Por otro lado, la percepción docente está atravesada por factores estructurales, culturales y personales. Li (2010), en un estudio sobre percepciones docentes en contextos interculturales, mostró que los prejuicios o estereotipos pueden condicionar la forma en que se reconoce y se interpreta el bullying, lo que sugiere que la capacitación docente debe incluir perspectivas de diversidad cultural, enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. Esta ampliación del enfoque no solo permite mejorar las prácticas pedagógicas, sino también consolidar un modelo de escuela que promueva activamente la equidad, la inclusión y la convivencia pacífica. Asimismo, investigaciones recientes en América Latina han destacado que las percepciones docentes se vinculan estrechamente con los recursos disponibles en las instituciones, con la existencia de equipos de orientación y con el apoyo de los equipos directivos. Esto refuerza la idea de que estas percepciones deben analizarse no de manera aislada, sino en relación con los marcos normativos, con las políticas educativas

vigentes y con los discursos sociales más amplios sobre violencia, convivencia y derechos humanos.

La escuela secundaria como escenario para la aparición y persistencia del bullying en la adolescencia

El nivel secundario constituye un escenario de especial relevancia para el análisis del bullying, ya que en esta etapa del ciclo vital los adolescentes atraviesan procesos críticos de desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural. Es un período de grandes transformaciones en el que los jóvenes consolidan su identidad, redefinen los vínculos interpersonales, experimentan cambios en sus roles sociales y se enfrentan a dinámicas de poder propias de la adolescencia (Bourdieu, 2008). Carrera-Fernández et al. (2022) resaltan que las prácticas de acoso en este nivel suelen estar vinculadas con factores de género, etnicidad, orientación sexual u otras formas de discriminación, lo que agrava los efectos psicológicos y produce fenómenos de victimización secundaria. Al tratarse de un período de transición marcado por la búsqueda de autonomía, el desarrollo de la autoestima y la construcción de la autoimagen, la secundaria se convierte en un terreno fértil para la emergencia de estas problemáticas. Menesini y Salmivalli (2017) subrayan que la vulnerabilidad se incrementa porque los adolescentes buscan activamente reconocimiento y validación de sus pares, lo que intensifica la presión social y la probabilidad de aparición de conductas agresivas y excluyentes.

La literatura especializada muestra de manera consistente que los estudiantes de secundaria están expuestos con mayor frecuencia a episodios de bullying que en niveles educativos anteriores. Esta mayor prevalencia se explica en parte por la centralidad que adquieren los grupos de pares, la necesidad de pertenencia y aceptación social, así como por la influencia de las jerarquías grupales propias de esta etapa (Volkova, 2021). Ribakova et al. (2016) comprobaron que intervenciones orientadas a reforzar la autoestima, fomentar la mediación escolar y desarrollar programas de educación emocional reducen de manera significativa los episodios de violencia en la secundaria. Ortega-Ruiz (2010) complementa esta perspectiva señalando que este nivel educativo es el espacio donde con mayor intensidad se consolidan las dinámicas de exclusión y

pertenencia, lo que exige programas preventivos sistemáticos, continuos y adaptados a las características propias de los adolescentes. Ortega y Del-Rey (2003) destacan que durante la adolescencia media se afianzan y cristalizan los roles de víctima, agresor y observador, lo cual hace imprescindible que los docentes diseñen estrategias de acompañamiento permanente y adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Otros estudios han demostrado que en la secundaria confluyen variables adicionales que potencian el riesgo de bullying. Craig y Pepler (2007) señalan que la búsqueda de estatus, las dinámicas de popularidad, las jerarquías informales y la presión académica generan condiciones específicas de acoso en este nivel. Thornberg (2015) remarca que la escuela secundaria es un contexto donde los valores compartidos, las normas culturales, los estilos de liderazgo docente y la organización institucional tienen un papel determinante en la aparición o reducción del bullying. Por ello, el abordaje del problema no puede limitarse a la atención individual, sino que debe contemplar la dimensión cultural, comunitaria e institucional. Estudios internacionales confirman que los programas de prevención logran mayor eficacia cuando incluyen a toda la comunidad educativa (docentes, familias, directivos y actores sociales externos) en el diseño de redes de contención sólidas que funcionen como sistemas de apoyo integral (Ortega-Ruiz, 2010). Asimismo, investigaciones latinoamericanas recientes advierten que, en contextos de vulnerabilidad social, la falta de recursos institucionales y la desigualdad estructural incrementan la probabilidad de que los estudiantes sufran episodios de bullying más intensos y persistentes.

Desde una mirada psicopedagógica, la escuela secundaria puede entenderse como un laboratorio social en el que se ponen a prueba múltiples dimensiones de la convivencia, la ciudadanía, la resolución de conflictos y el respeto por la diversidad. La interacción constante entre pares, en un contexto de cambios físicos, emocionales y cognitivos intensos, convierte a este espacio en un escenario clave para la prevención y el tratamiento del bullying. Es aquí donde las tensiones propias de la adolescencia se combinan con las exigencias académicas, familiares y sociales, generando situaciones que requieren políticas escolares activas, planes de acción institucionales y un fuerte compromiso de los

docentes en la promoción de climas de aula democráticos, participativos y seguros. En este sentido, es fundamental implementar programas de prevención que incluyan la formación docente en competencias socioemocionales, el desarrollo de habilidades de empatía, asertividad y cooperación en los estudiantes, así como la promoción de climas escolares respetuosos e inclusivos.

Además, se hace evidente la necesidad de integrar a las familias, a las organizaciones comunitarias, a los servicios de salud mental y a las políticas públicas en las estrategias de prevención. El bullying en la secundaria no puede ser comprendido ni abordado de manera aislada, ya que responde a una compleja trama de relaciones que exceden el aula y se vinculan con contextos sociales, culturales y económicos más amplios. Un enfoque psicopedagógico integral debe favorecer la articulación entre escuela, familia, comunidad y Estado, promoviendo la corresponsabilidad de todos los actores involucrados. Solo de esta forma se podrán generar condiciones que garanticen el desarrollo integral de los adolescentes, asegurando su derecho a una educación inclusiva, libre de violencia, promotora de la salud mental y orientada a la construcción de proyectos vitales saludables y socialmente responsables.

La formación académica docente como herramienta estratégica para la prevención y el abordaje integral del bullying

La formación académica de los docentes, tanto en su etapa inicial como en los procesos de actualización y perfeccionamiento continuo, constituye un factor determinante en la manera en que perciben, interpretan y abordan el bullying. Desde la perspectiva psicopedagógica, se reconoce que la capacitación docente no solo implica la transmisión de contenidos teóricos, sino también la construcción de herramientas prácticas, socioemocionales y actitudinales que les permitan intervenir con eficacia y sensibilidad en situaciones de acoso. Polishchuk (2020) advierte que la preparación en convivencia escolar suele ser insuficiente y, en muchos casos, demasiado generalista, lo que deriva en respuestas poco efectivas o incluso en la invisibilización del problema. Karpenko y Donchenko (2023) remarcan que la falta de formación especializada conduce a intervenciones centradas en la sanción y el castigo, en lugar de propiciar

medidas preventivas y de restitución de derechos, lo que reduce la capacidad de las instituciones para generar climas escolares seguros y democráticos. En la misma dirección, Ttofi y Farrington (2011) demostraron que la ausencia de programas formativos específicos disminuye la eficacia de las políticas escolares y limita las posibilidades de intervención temprana, retrasando la detección de los casos y debilitando la respuesta institucional. Estas conclusiones permiten sostener que una formación docente incompleta no solo obstaculiza la prevención, sino que también dificulta el acompañamiento integral de las víctimas y el diseño de estrategias institucionales sostenibles.

En el contexto latinoamericano, diversas experiencias aportan evidencia sobre la efectividad de programas de formación docente con enfoque psicopedagógico. Chafla-USca (2017) en Ecuador y González-Montañez (2014) en Colombia muestran que los programas participativos, diseñados desde un enfoque institucional y comunitario, lograron disminuir significativamente los casos de acoso escolar al fortalecer la capacidad de los docentes para reconocer y actuar frente a las distintas formas de violencia. Ribakova et al. (2016) sostienen que la capacitación en mediación, negociación y resolución pacífica de conflictos permite no solo mejorar las competencias docentes, sino también generar un mejor clima de aula y una cultura escolar más cooperativa. Avilés-Martínez (2006) agrega que cualquier propuesta de formación debe integrar de manera articulada aspectos teóricos, prácticos y éticos, fomentando en los docentes una visión crítica, sensible y comprometida con la prevención de la violencia. Ortega-Ruiz y Del Rey (2003) advierten que la efectividad de los programas depende de su continuidad y contextualización, pues las acciones aisladas o puntuales tienden a perder impacto con el tiempo. Sullivan, et. al. (2004) enfatizan que la formación debe ir acompañada de estrategias de gestión de aula que fomenten la cooperación, el respeto mutuo y la empatía, reduciendo los riesgos de aparición del acoso escolar y promoviendo una convivencia inclusiva. Estas experiencias confirman que la formación docente debe articular teoría y práctica, sostenerse en el tiempo e involucrar a todos los actores de la comunidad escolar para generar un cambio cultural auténtico.

En el caso argentino, el marco normativo ha avanzado en la institucionalización de la formación docente en esta materia. La Ley 26.206 de Educación Nacional y la Ley 26.892 de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas, junto con guías como la de UNICEF y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2014), establecen la obligación de incorporar contenidos de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los programas de formación y capacitación. Estas normativas reflejan la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas en garantizar ambientes inclusivos y seguros para todos los estudiantes. Asimismo, documentos oficiales como el Plan Nacional de Convivencia Escolar han subrayado la necesidad de consolidar programas sistemáticos de formación continua que acompañen a los docentes en la implementación de políticas escolares efectivas, adaptadas a la diversidad de contextos socioeducativos del país. De igual modo, se han generado programas de capacitación con perspectiva de género, derechos humanos y diversidad cultural, los cuales constituyen un avance en la integración de miradas más críticas y sensibles en la práctica docente. Sin embargo, la implementación real de estas normativas suele enfrentar obstáculos vinculados a la falta de recursos financieros, la desigual distribución de la oferta de capacitación y las resistencias institucionales al cambio, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las políticas públicas y la gestión institucional.

La formación docente como pilar en la prevención y abordaje integral del bullying

Desde una mirada psicopedagógica, la formación académica debe entenderse como una herramienta estratégica para la transformación de las prácticas escolares (Avilés-Martínez, 2006; Ortega-Ruiz y Del Rey, 2003). No se trata únicamente de transmitir contenidos teóricos acerca del bullying, sino de desarrollar competencias prácticas, habilidades socioemocionales y actitudes empáticas que permitan a los docentes desempeñarse como agentes de prevención, detección, acompañamiento y transformación institucional. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de garantizar instancias de actualización permanentes que ofrezcan a los educadores recursos para

identificar las nuevas modalidades de acoso, tanto en el espacio presencial como en el digital, y para diseñar estrategias de intervención adecuadas a los contextos específicos en los que trabajan (Sullivan, et. al., 2004). Una formación sólida y contextualizada asegura que los docentes actúen con sensibilidad, eficacia y compromiso, y que además se constituyan en líderes capaces de impulsar proyectos institucionales orientados a la construcción de comunidades educativas inclusivas, protectoras y comprometidas con el derecho de los estudiantes a una vida escolar libre de violencia.

En este sentido, el fortalecimiento de la formación docente implica también generar espacios de reflexión colectiva y de trabajo interdisciplinario, donde los educadores puedan intercambiar experiencias, compartir estrategias exitosas, debatir sobre casos complejos y analizar críticamente las dificultades que enfrentan en el abordaje del bullying (Chafla-Usca, 2017; Ribakova et al., 2016). Este proceso de formación no debe concebirse como un evento aislado, sino como un itinerario continuo que se articula con la práctica pedagógica cotidiana y que responde a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas actuales. La incorporación de enfoques innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos, la educación emocional y el uso de recursos digitales, puede potenciar la efectividad de la formación, al conectar la teoría con la práctica real del aula (González-Montañez, 2014). Al integrar la formación académica con la práctica diaria, se potencia el papel de los docentes como actores clave en la consolidación de una cultura escolar basada en la equidad, el respeto, la cooperación y la convivencia pacífica. Una educación que priorice la formación en convivencia y prevención de la violencia contribuye no solo a reducir los episodios de bullying, sino también a garantizar un desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo su autonomía, resiliencia, capacidad de construir vínculos saludables y compromiso con la construcción de sociedades más justas y solidarias (UNICEF, 2014).

En consecuencia, comprender el bullying como un fenómeno multicausal y multidimensional exige un abordaje integral que articule perspectivas individuales, familiares, escolares, comunitarias y digitales. Las causas del acoso no pueden desligarse de factores estructurales como las desigualdades sociales,

las normas culturales que toleran la violencia y las deficiencias institucionales en la gestión de la convivencia escolar. La articulación entre marcos normativos, teorías psicológicas, investigaciones empíricas y estrategias pedagógicas constituye la base para diseñar intervenciones orientadas a la construcción de entornos escolares protectores, inclusivos y propicios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta mirada no solo permite entender el problema en toda su dimensión, sino que también ofrece un horizonte de acción fundamentado en la evidencia científica y en el compromiso ético de garantizar el derecho a una educación libre de violencia.

METODOLOGÍA

Problema

¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el bullying en estudiantes de nivel secundario, cómo se relacionan estas percepciones con sus formaciones académicas?

Objetivos

General

Analizar las percepciones de docentes de nivel secundario en instituciones públicas sobre el bullying y su formación académica al respecto.

Específicos

- Explorar lo que entienden los docentes de nivel secundario acerca del bullying.
- Identificar los factores escolares percibidos por los docentes como facilitadores o no del bullying.
- Conocer la formación docente recibida sobre el bullying
- Describir las estrategias que emplean los docentes para prevenir e intervenir ante el bullying.

Enfoque metodológico

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, ya que su propósito principal fue comprender las percepciones, experiencias y significados que los docentes de nivel secundario atribuyeron al fenómeno del bullying escolar y a su relación con la formación académica recibida. En palabras de Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo busca comprender la realidad en su contexto natural, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que las personas les otorgan. Por ello, la investigación no se orientó a la comprobación de hipótesis ni a la medición estadística, sino al análisis profundo de las narrativas docentes, desde un paradigma interpretativo que privilegia la comprensión sobre la predicción.

Este enfoque resultó pertinente porque permitió rescatar la voz de los actores educativos en torno a una problemática compleja y vigente en las instituciones escolares argentinas. El bullying, al ser un fenómeno relacional y contextual, requiere ser analizado desde la perspectiva de quienes

cotidianamente enfrentan su presencia en el aula. Tal como sostiene Ynoub (2011), la investigación cualitativa se basa en el estudio de significados y prácticas sociales, orientándose a la comprensión de la realidad como una construcción colectiva, en la que intervienen tanto las subjetividades como los marcos institucionales. En coherencia con esta perspectiva, se consideró que los docentes no son meros observadores del bullying, sino protagonistas y mediadores que, a partir de su formación y experiencia, definen modos de percibir, prevenir e intervenir ante las situaciones de acoso escolar.

Diseño de investigación

El diseño adoptado fue no experimental, transversal y descriptivo, dado que no se manipularon variables ni se establecieron condiciones controladas, sino que se observaron los hechos tal como se presentaron en su contexto natural. El estudio buscó describir y analizar las percepciones docentes sin intervenir en el entorno institucional. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), los diseños no experimentales de tipo descriptivo permiten identificar características, opiniones y experiencias de los sujetos, aportando una comprensión profunda del fenómeno social. En esta línea, Ynoub (2011) plantea que este tipo de diseño posibilita reconocer las múltiples dimensiones del hecho social sin fragmentarlo, priorizando la interpretación de los discursos y la identificación de los sentidos que los actores construyen sobre su experiencia.

El proceso investigativo se desarrolló de manera deductiva e interpretativa, siguiendo un itinerario flexible que permitió ajustar los procedimientos a medida que avanzaba el trabajo de campo. En coherencia con los principios del enfoque cualitativo, el conocimiento emergió de la interacción entre investigador y participantes, configurando un proceso dialógico en el que los significados fueron contruidos de forma compartida (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Participantes

El estudio contó con la participación de doce (12) docentes del nivel secundario pertenecientes a escuelas públicas de la República Argentina, de los cuales seis (6) se desempeñaban en instituciones de la provincia de Misiones y seis (6) en la provincia de Salta. Las edades de los participantes oscilaron entre los 25 y 55 años, abarcando tanto docentes en los primeros años de ejercicio

profesional como otros con trayectorias consolidadas de más de dos décadas en el ámbito educativo. Todos poseían formación superior, ya sea de nivel terciario o universitario, y se desempeñaban en distintas áreas del conocimiento, lo cual permitió acceder a percepciones diversas sobre el fenómeno estudiado.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional o por conveniencia, técnica habitual en las investigaciones cualitativas, en la cual los sujetos son elegidos no de forma aleatoria sino en función de su experiencia y pertinencia con el objeto de estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se priorizó incluir docentes que hubiesen tenido contacto con situaciones de bullying, que manifestaran interés en reflexionar sobre la problemática y que trabajaran en contextos institucionales donde la convivencia escolar constituyera un desafío cotidiano.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó la entrevista semiestructurada individual, considerada por la literatura metodológica como una de las técnicas más adecuadas en la investigación cualitativa (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este instrumento permitió mantener una conversación guiada pero flexible, en la que los docentes pudieron expresar libremente sus ideas, percepciones y vivencias en relación con el bullying escolar.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos, y se realizó en espacios previamente acordados con los participantes, procurando un ambiente de confianza y respeto. Todos los entrevistados fueron grabados en audio, con autorización previa de los docentes, y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis. Este procedimiento aseguró la fidelidad de la información y permitió preservar el sentido original de los discursos, como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), este tipo de técnica promueve un diálogo activo entre investigador y participante, posibilitando profundizar en los significados que subyacen a las prácticas y creencias educativas.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

El proceso metodológico se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se realizó un contacto inicial con las instituciones educativas seleccionadas, presentando el propósito del estudio y solicitando la autorización

correspondiente a las direcciones escolares. Luego, se convocó a los docentes voluntarios, se explicó la finalidad de la investigación y se solicitó la firma del consentimiento informado, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y anonimato.

En la segunda etapa se llevaron a cabo las entrevistas individuales. Durante este proceso se registraron observaciones contextuales, como el clima institucional, las expresiones no verbales de los entrevistados y las reacciones emocionales frente a determinadas preguntas, información que complementó la comprensión del fenómeno.

Una vez finalizada la recolección de datos, se procedió al análisis cualitativo de la información, utilizando la técnica de codificación temática o categorización inductiva. Este procedimiento consistió en leer repetidamente las transcripciones, identificar unidades de significado, agruparlas en categorías y subcategorías, y finalmente establecer relaciones entre ellas. Este proceso analítico permitió reconocer patrones, recurrencias y contrastes en las percepciones de los docentes.

Siguiendo las orientaciones de Hernández-Sampieri et al. (2014), el análisis se concibió como un proceso cíclico y reflexivo que alternó entre la descripción y la interpretación. Las categorías emergentes se organizaron en torno a los ejes teóricos previamente definidos y fueron comparadas con los hallazgos de investigaciones precedentes, lo cual posibilitó generar interpretaciones sólidas y contextualizadas.

Asimismo, se aplicó una triangulación teórica, contrastando los resultados obtenidos con la bibliografía especializada, este procedimiento fortaleció la validez del estudio y permitió situar las percepciones docentes dentro del contexto socioeducativo argentino.

Consideraciones éticas

Durante todo el proceso se respetaron los principios éticos fundamentales de la investigación social: confidencialidad, consentimiento informado, respeto y beneficencia. Los docentes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de datos y el uso exclusivamente académico de la información. Se garantizó el anonimato de los

participantes mediante la utilización de seudónimos y la supresión de datos identificatorios.

En coherencia con la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar (UNICEF, 2014), se adoptó una postura ética basada en la corresponsabilidad institucional y en la protección integral de los sujetos involucrados en contextos educativos. El estudio se desarrolló dentro del marco del respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas, promoviendo un abordaje reflexivo y comprometido con la mejora de las prácticas escolares.

RESULTADOS

Los resultados se organizaron en tres ejes analíticos contruidos en articulación con los objetivos específicos y las categorías emergentes de las entrevistas. El primero, Concepciones docentes sobre el bullying y sus manifestaciones en el contexto escolar, aborda las definiciones, las dificultades de delimitación conceptual, la invisibilización y las modalidades del acoso. El segundo, Factores escolares y contextuales asociados al bullying, analiza las dinámicas entre estudiantes, las condiciones institucionales, el contexto sociofamiliar y las limitaciones para la intervención. El tercero, Formación docente y estrategias de prevención e intervención frente al bullying, examina las trayectorias formativas, los vacíos de capacitación, las acciones preventivas y restaurativas y los obstáculos institucionales. El análisis fue cualitativo, temático e interpretativo, centrado en los sentidos contruidos por los participantes.

Concepciones docentes sobre el bullying y sus manifestaciones en el contexto escolar

Explorar lo que entienden los docentes de nivel secundario acerca del bullying constituye un eje para la comprensión del fenómeno, en tanto las percepciones docentes no solo configuran interpretaciones teóricas, sino que también orientan las prácticas de intervención, prevención y gestión de la convivencia escolar dentro de las instituciones educativas. El análisis de las entrevistas realizadas permite identificar una heterogeneidad significativa en las conceptualizaciones contruidas por los docentes, evidenciando distintos niveles de complejidad, precisión y problematización del fenómeno, así como tensiones entre saberes teóricos y experiencias prácticas.

En primer lugar, se observa la coexistencia de definiciones que oscilan entre concepciones amplias del bullying como forma de violencia sistemática, y otras más restringidas que lo asimilan a conflictos interpersonales o situaciones aisladas. Algunos docentes lo definen como una “forma sistemática y voluntaria de agredir a una persona” (Entrevista 2, 2026), lo cual se aproxima a los desarrollos teóricos de Olweus (1993), quien conceptualiza el bullying como una conducta intencional, repetitiva y mediada por un desequilibrio de poder. En esta misma línea, otras entrevistas (Entrevistas 3, 5 y 8, 2026) refuerzan esta

perspectiva al aludir al carácter reiterado del maltrato y a la intencionalidad de daño. En particular, un docente sostiene que el bullying implica “molestar siempre al mismo alumno” (Entrevista 3, 2026).

Sin embargo, en otros discursos emerge una conceptualización más difusa, donde el bullying es entendido como “expresiones de violencia generadas por burlas o acciones no conscientes” (Entrevista 1, 2026), lo que introduce una ambigüedad significativa respecto de la intencionalidad, uno de los criterios definitorios del constructo. Esta diferencia no resulta menor, ya que la omisión del carácter intencional y sistemático tiende a diluir la especificidad del bullying, favoreciendo su confusión con conflictos cotidianos propios de la interacción adolescente. De manera convergente, en otras entrevistas (Entrevistas 4 y 6, 2026) se observan definiciones centradas en la noción de “bromas” o “situaciones habituales entre estudiantes”. Incluso, un entrevistado menciona que “muchas veces son chistes entre ellos” (Entrevista 4, 2026).

Asimismo, se identifica en algunos casos una tendencia a la negación, o invisibilización del fenómeno en el ámbito institucional. Un docente sostiene que “no existe esos actos de acoso entre estudiantes en la institución” (Entrevista 7, 2026), lo cual pone en evidencia un posicionamiento que podría obstaculizar la detección temprana y la intervención oportuna. Este tipo de percepción también se manifiesta en otras entrevistas (Entrevistas 6 y 7, 2026), donde el fenómeno es minimizado o considerado excepcional. Esta tendencia coincide con lo señalado por Rigby (2002), quien advierte que la minimización del bullying por parte del profesorado constituye un factor relevante en la perpetuación del problema.

En relación con la diferenciación entre bullying y conflicto, los discursos analizados muestran limitaciones en la delimitación conceptual. Mientras algunos docentes logran identificar indicadores específicos del acoso, como el retraimiento o el aislamiento de ciertos estudiantes (Entrevista 2, 2026), señalando que “muchos chicos dejan de participar o se aíslan”, así como la persistencia de las agresiones (Entrevistas 3 y 8, 2026), otros no establecen distinciones claras entre ambas categorías, lo cual evidencia dificultades en la operacionalización del concepto. Como señalan Ortega-Ruiz y Del Rey (2003),

la comprensión del bullying como fenómeno diferenciado implica reconocer su carácter sistemático, relacional y sostenido en el tiempo.

Por otra parte, en lo que respecta a las manifestaciones del bullying, los docentes identifican diversas formas de expresión, aunque con predominio de la violencia verbal. Un entrevistado afirma que este tipo de manifestación representa “el 80%” de los casos (Entrevista 1, 2026), lo cual coincide con estudios que señalan la centralidad de las agresiones verbales en el contexto escolar (Smith, 2016). Este predominio también se observa en otras entrevistas (Entrevistas 5, 8 y 9), donde se mencionan insultos, burlas y humillaciones como formas frecuentes de interacción violenta. Un docente refiere que “las cargadas y los apodos son lo más común” (Entrevista 9, 2026), mientras que otro menciona situaciones de “humillaciones delante del curso” (Entrevista 5, 2026). Asimismo, se reconocen manifestaciones físicas y sociales, tales como la exclusión y la ridiculización, lo que permite inferir la presencia de modalidades tanto directas como indirectas de acoso.

En menor medida, también se reconocen manifestaciones vinculadas a la violencia digital, particularmente en los cursos iniciales del nivel secundario (Entrevista 1, 2026). Este reconocimiento se amplía en otras entrevistas (Entrevistas 9 y 10, 2026), donde se alude al uso de redes sociales, mensajes y emojis como formas de agresión simbólica. En relación con ello, un entrevistado señala que “muchos conflictos empiezan en redes sociales y después siguen en la escuela” (Entrevista 10, 2026). Este aspecto resulta relevante en el contexto contemporáneo, donde el cyberbullying adquiere creciente visibilidad y complejidad (Kowalski et al., 2014).

El análisis evidencia distintos grados de precisión en las conceptualizaciones docentes y tensiones entre saberes teóricos y experiencia práctica, lo cual incide en el reconocimiento del fenómeno y en las formas de intervención.

Factores escolares y contextuales asociados al bullying

Identificar los factores escolares percibidos por los docentes como facilitadores o no del bullying implica analizar las condiciones institucionales, relacionales y contextuales que, desde la perspectiva docente, inciden en la aparición, sostenimiento o disminución de situaciones de acoso entre

estudiantes. El análisis de las entrevistas permite reconocer que el bullying no es interpretado como un fenómeno aislado ni exclusivamente individual, sino como una construcción compleja que emerge en escenarios de interacción social específicos.

En primer lugar, los docentes identifican factores vinculados a las dinámicas entre estudiantes. En este marco, se mencionan diferencias entre los alumnos como desencadenantes de situaciones de burla o agresión (Entrevista 7, 2026), particularmente aquellas relacionadas con aspectos físicos, culturales o de personalidad. En este sentido, un docente señala que las agresiones suelen dirigirse hacia quienes “son diferentes al resto del grupo” (Entrevista 2, 2026). Asimismo, se alude a procesos de exclusión y formación de grupos cerrados que consolidan jerarquías internas dentro del aula, favoreciendo la reproducción de desigualdades simbólicas. En consonancia con ello, Espelage (2011) sostiene que las normas grupales pueden legitimar la violencia, en tanto ciertos comportamientos son aceptados o incluso valorados dentro del grupo.

En segundo lugar, emergen factores de carácter familiar, algunos docentes mencionan dificultades en el acompañamiento y en la comunicación entre escuela y familias (Entrevistas 7 y 8, 2026), las cuales pueden considerarse como parte de un conjunto de condiciones que intervienen en las formas de relación entre estudiantes. En relación con ello, un entrevistado sostiene que “muchas veces las familias minimizan lo que sucede entre los chicos” (Entrevista 1, 2026). Desde esta perspectiva, el análisis se orienta hacia dimensiones socioculturales que complejizan la comprensión del bullying, en línea con enfoques que lo conciben como un proceso multifactorial (Ortega-Ruiz y Del Rey, 2003), evitando interpretaciones lineales o reduccionistas.

Asimismo, se identifican factores institucionales que pueden actuar como limitantes en el abordaje del bullying. En particular, se menciona la falta de recursos específicos y de dispositivos formales para intervenir en estas situaciones (Entrevista 7, 2026). Otro remarca que “es indispensable que el Ministerio de Educación brinde protocolos claros y los recursos humanos específicos para abordar estas temáticas como (psicólogos-psicopedagogos)” (Entrevista 7, 2026), así como la ausencia de estrategias sistemáticas que

orienten la acción docente, tal como señalan Ortega-Ruiz y Del Rey (2003), la ausencia de estructuras organizativas claras puede favorecer la persistencia del acoso, al no existir marcos de acción compartidos.

Por otra parte, algunos docentes destacan la importancia del seguimiento y la participación activa del profesorado en la prevención del bullying (Entrevista 1;2;4;10;12, 2026). En la Entrevista 7 (2026) se subraya la relevancia del seguimiento, la participación de los profesores y la información a la familia, así como la necesidad de transmitir mensajes claros, promover el trabajo colaborativo entre docentes y sostener el buen trato docente-alumno. El establecimiento de normas claras, la intervención oportuna y el trabajo conjunto entre docentes pueden funcionar como factores protectores frente al acoso. En este sentido, un docente destaca que resulta fundamental “trabajar constantemente el respeto entre compañeros” (Entrevista 10, 2026).

Finalmente, se reconocen condiciones que dificultan la intervención docente. Entre ellas se destacan la insuficiencia de recursos institucionales y la escasa colaboración entre escuela y familias (Entrevistas 7 y 8, 2026). A ello se suman restricciones de tiempo y de disponibilidad institucional para sostener un seguimiento más sistemático de los estudiantes. En consonancia con ello, un entrevistado expresa que “muchas veces no contamos con las herramientas suficientes para abordar estas situaciones” (Entrevista 3, 2026), lo que evidencia la percepción de insuficiencia institucional frente a la complejidad del fenómeno.

Formación docente y estrategias de prevención e intervención frente al bullying

Conocer la formación docente recibida sobre el bullying y describir las estrategias que emplean los docentes para prevenir e intervenir supone analizar, de manera articulada y situada, los saberes disponibles, las experiencias formativas y las prácticas desplegadas en el ámbito escolar.

En primer lugar, se identifican trayectorias formativas heterogéneas. Algunos docentes refieren haber accedido a capacitaciones institucionales, cartillas ministeriales o instancias de actualización (Entrevistas 7 y 8, 2026), destacando incluso que “siempre nos capacitan” (Entrevista 8, 2026), mientras que otros mencionan búsquedas autónomas en redes, plataformas virtuales y medios de comunicación (Entrevistas 7 y 10, 2026). A su vez, se advierte que

estas experiencias no siempre se articulan entre sí ni responden a un diseño formativo sistemático o sostenido en el tiempo. En términos analíticos, esta fragmentación incide en la manera en que los docentes interpretan el fenómeno y en las herramientas que despliegan para su abordaje, lo que coincide con lo señalado por Avilés Martínez (2006) respecto de la incidencia del nivel de formación en la calidad de las intervenciones docentes.

En segundo lugar, los docentes valoran la formación recibida en términos de utilidad práctica. Se destaca que la información disponible “facilita la intervención” y permite afrontar situaciones de violencia entre estudiantes (Entrevista 7, 2026), en tanto aporta marcos de referencia y herramientas operativas para la toma de decisiones en contextos complejos. En este sentido, un docente señala que estas capacitaciones contribuyen mediante la “proposición de acciones a desarrollar” (Entrevista 8, 2026). No obstante, también se advierte que estas instancias suelen ser esporádicas y, en algunos casos, insuficientes para abordar la complejidad del fenómeno. En esta línea, Bauman (2015) subraya que la formación en competencias socioemocionales y en convivencia escolar resulta central para una intervención temprana y eficaz, especialmente en escenarios donde las dinámicas relacionales presentan altos niveles de conflictividad y fragilidad vincular.

Por otra parte, emergen vacíos formativos, algunos docentes señalan la ausencia de programas sostenidos o de espacios institucionales de reflexión sobre la temática (Entrevista 7; 1; 2; 3; 12, 2026), así como la necesidad de abordar contenidos vinculados al respeto por la diversidad.

En relación con las estrategias de intervención, se identifican prácticas orientadas a la mediación y al diálogo. Se mencionan entrevistas individuales, instancias de mediación y acuerdos entre las partes, orientados a resolver la situación inmediata y reconstruir los vínculos, la restitución de la palabra y la reparación del daño simbólico. Estas estrategias se inscriben en enfoques que promueven la convivencia democrática y la participación activa de los actores escolares (Ortega y Del Rey, 2003), desplazando modelos centrados exclusivamente en la sanción.

Asimismo, se reconocen estrategias de carácter preventivo, los docentes señalan la relevancia de transmitir mensajes claros, promover el respeto, sostener prácticas de buen trato en el aula (Entrevista 1; 2; 3; 4; 5 y 7, 2026) y generar espacios de trabajo colaborativo entre docentes. En este sentido, la prevención se configura como una dimensión estructural de la práctica, que requiere planificación, continuidad, coherencia institucional y compromiso colectivo.

Sin embargo, también se identifican limitaciones en la implementación de estas estrategias. Factores como la falta de recursos institucionales, la escasa articulación con las familias y la sobrecarga laboral condicionan la sostenibilidad de las acciones (Entrevistas 7 y 8, 2026). Estas restricciones generan escenarios en los que las intervenciones dependen en gran medida de la iniciativa individual de los docentes, dificultando la construcción de abordajes colectivos y sostenidos en el tiempo. En este sentido, la intervención no puede ser comprendida únicamente como una práctica individual, sino como un proceso condicionado por múltiples variables institucionales y contextuales.

CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito analizar las percepciones de docentes de nivel secundario pertenecientes a instituciones públicas acerca del bullying y su formación académica vinculada a esta problemática. A partir de un enfoque metodológico cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de las provincias de Salta y Misiones, fue posible comprender los significados, experiencias y valoraciones que construyen en torno a este fenómeno, así como los factores asociados a su aparición, el lugar que ocupa la formación profesional en su abordaje y las estrategias que consideran pertinentes para prevenirlo e intervenir frente a situaciones concretas.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a explorar qué entienden los docentes acerca del bullying, los resultados evidencian que se trata de una problemática ampliamente reconocida por los participantes, aunque las formas de comprenderla y conceptualizarla presentan diferencias significativas. Mientras algunos entrevistados identifican elementos característicos del fenómeno, como la reiteración de las agresiones, la intencionalidad de daño y las relaciones de poder desiguales, otros lo asocian con conflictos cotidianos o situaciones habituales de convivencia escolar. Asimismo, determinadas formas de agresión continúan siendo más visibles que otras, ya que las manifestaciones físicas y verbales fueron identificadas con mayor facilidad, mientras que las formas indirectas, relacionales o vinculadas a la exclusión social aparecieron con menor frecuencia en los discursos. Del mismo modo, las referencias al ciberbullying evidenciaron nuevos desafíos para la detección y el abordaje de situaciones de hostigamiento en contextos atravesados por la creciente presencia de entornos digitales. En algunos casos también se observaron tendencias a la minimización o naturalización de determinadas prácticas, lo que señala la necesidad de fortalecer espacios de reflexión sobre las diversas manifestaciones que puede adoptar esta problemática.

Por otra parte, respecto del segundo objetivo específico, referido a los factores escolares percibidos por los docentes como facilitadores o no del bullying, los hallazgos permitieron reconocer que las explicaciones construidas

por los participantes integran dimensiones individuales, grupales, familiares, institucionales y sociales. Las dinámicas vinculares entre estudiantes, los procesos de exclusión, las dificultades en la convivencia escolar y determinadas condiciones institucionales fueron señaladas como factores que intervienen en su configuración. En este sentido, los resultados permiten advertir que el fenómeno trasciende los límites del aula y requiere abordajes que contemplen los distintos contextos en los que se desarrolla la experiencia educativa. Esta mirada da cuenta de la complejidad del bullying y de la necesidad de comprenderlo desde perspectivas integrales que eviten explicaciones reduccionistas centradas exclusivamente en los sujetos involucrados.

En cuanto al tercer objetivo específico, vinculado con la formación docente recibida sobre esta problemática, se identificaron trayectorias heterogéneas que combinan instancias de capacitación formal, experiencias profesionales, búsquedas autónomas de información e intercambios con colegas. Aunque los participantes reconocieron la importancia de contar con herramientas específicas para abordar situaciones de bullying, también señalaron limitaciones vinculadas con la disponibilidad, continuidad y alcance de las propuestas formativas. Estos resultados permiten considerar que la formación constituye un elemento central para la identificación temprana del fenómeno, la construcción de criterios compartidos y el desarrollo de estrategias preventivas e intervenciones más pertinentes y contextualizadas dentro de las instituciones educativas.

Asimismo, en relación con el cuarto objetivo específico, orientado a describir las estrategias empleadas para prevenir e intervenir frente al bullying, los docentes destacaron la importancia del diálogo, la mediación, el acompañamiento de los estudiantes, el trabajo con las familias y la promoción de la convivencia escolar. Estas acciones fueron valoradas como herramientas fundamentales para abordar situaciones de acoso entre pares y favorecer vínculos más respetuosos dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, también emergieron dificultades asociadas a la escasez de recursos, la falta de tiempo institucional y las limitaciones para sostener acciones articuladas, evidenciando que el abordaje del bullying depende tanto de las iniciativas docentes como de las condiciones institucionales que las respaldan.

De manera integrada, los hallazgos permiten concluir que las percepciones docentes sobre el bullying se encuentran estrechamente vinculadas con las experiencias profesionales, las oportunidades de formación y las características de los contextos escolares. Esto pone de manifiesto la necesidad de superar explicaciones simplificadoras y comprender la complejidad de los procesos relacionales, sociales y educativos que intervienen en su configuración. En consecuencia, el estudio permite reconocer que la comprensión y el abordaje de esta problemática requieren perspectivas que articulen dimensiones pedagógicas, vinculares, institucionales y sociales, favoreciendo respuestas contextualizadas y sostenidas en el tiempo.

Entre los principales aportes de esta investigación se destaca la producción de conocimiento situado sobre las formas en que los docentes de instituciones públicas de nivel secundario comprenden el bullying y vinculan esta problemática con sus trayectorias formativas y sus posibilidades de intervención. Los resultados permiten reconocer que la identificación y el abordaje del fenómeno no dependen únicamente de los saberes individuales, sino también de la disponibilidad de recursos, de los criterios institucionales compartidos y de las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa. En este sentido, el estudio aporta elementos para orientar propuestas de formación docente, fortalecer dispositivos institucionales de prevención y favorecer intervenciones tempranas, contextualizadas y articuladas entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva psicopedagógica, los resultados permiten reflexionar sobre la importancia de promover espacios de escucha, orientación, trabajo interdisciplinario y construcción colectiva de estrategias que favorezcan la convivencia escolar. A su vez, invitan a comprender el bullying como un fenómeno que se inscribe en el entramado de relaciones de la comunidad educativa, favoreciendo intervenciones centradas en la participación, la corresponsabilidad y la construcción compartida de acuerdos de convivencia basados en el respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. De este modo, la psicopedagogía puede contribuir tanto a la prevención como al acompañamiento de los distintos actores institucionales, fortaleciendo prácticas

orientadas al cuidado de los vínculos y a la construcción de entornos educativos más saludables.

En cuanto a las limitaciones, es importante señalar que los resultados obtenidos corresponden a un grupo específico de docentes de instituciones públicas de las provincias de Salta y Misiones, por lo que no pretenden ser generalizables a otros contextos educativos. Asimismo, el estudio recupera exclusivamente las percepciones docentes, sin incorporar las voces de estudiantes, familias u otros actores institucionales que también participan en la construcción de la convivencia escolar y en el abordaje de situaciones de bullying.

Finalmente, como líneas futuras, se considera pertinente continuar profundizando investigaciones que incorporen perspectivas múltiples y permitan ampliar la comprensión de esta problemática desde diferentes actores y contextos educativos. Del mismo modo, resultaría valioso indagar el impacto de las propuestas de formación docente y de las estrategias institucionales implementadas para la prevención del bullying, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas y políticas orientadas a la construcción de entornos escolares más inclusivos, participativos y respetuosos.

REFERENCIAS

- Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Bauman, S. (2015). *Cyberbullying: What counselors need to know*. Wiley.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Carrera-Fernández, M. V., Almeida, A., Cid-Fernández, X. M., González-Fernández, A., y Fernández-Simo, J. D. (2022). Troubling secondary victimization of bullying victims: The role of gender and ethnicity. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(15–16), NP13623–NP13653. <https://doi.org/10.1177/08862605211005151>
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Craig, W. M., y Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(2), 86–93. <https://doi.org/10.1037/cp2007010>
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (Eds.). (2011). *Bullying in North American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (2nd ed.). Routledge.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., y Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the National Survey of Children's Exposure to Violence. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 746–754. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0676>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2018). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Corwin.
- Karpenko, O., y Donchenko, Y. (2023). Specificity of bullying in secondary education institutions in the conditions of war. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 56–62. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-1-56-62>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Ley 26.206 de Educación Nacional. (2006, 28 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. (2013, 4 de octubre). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Mavroudaki, G., Roumpidou, K., Palla, E., Manganas, G., y Christodoulou, E. (2024). Escaping the bondage of bullying: A game-based learning approach. *European Conference on Games Based Learning*, 18(1), 723–733. <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2751>
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health y Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Moura, A. A. de, Martins, E. D., Moura, V. A. de, y Martins, A. P. (2019). A psicopedagogia e suas estratégias facilitadoras no processo de

- aprendizagem. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 23(2), 479–493. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i2.12654>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Ortega Ruiz, R. (Coord.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Ortega Ruiz, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Graó.
- Polishchuk, G. (2020). Prophylaxis of school bullying at training future teachers of foreign languages. *EUREKA: Social and Humanities*, (5), 26–31. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2020.001438>
- Ribakova, L. A., Valeeva, R. A., y Merker, N. (2016). Bullying in school: Case study of prevention and psycho-pedagogical correction. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(7), 1603–1617. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.366a>
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Smith, P. K. (2016). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. SAGE.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. SAGE.

- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3(2), 161–203.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- UNESCO. (2022). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
- UNICEF, y Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2014). *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.
- Volkova, E. N. (2021). Programs for the prevention of adolescent bullying in the activities of a teacher-psychologist. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 18(3), 90–97. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180308>
- World Health Organization. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. World Health Organization.
- Ynoub, R. C. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning.
- Zanotto Bonamigo, G. (2024). The facilitating strategies of psychopedagogy in the learning process. *Revista Género e Interdisciplinaridade*, 5(3), 45–62. <https://doi.org/10.51249/gei.v5i03.2053>

ANEXO

Instrumentos de recolección de datos

Entrevista semiestructurada

Guion de entrevista semiestructurada (docentes de nivel secundario)

Apertura y encuadre (lectura sugerida del/la entrevistador/a)

Muchas gracias por aceptar participar en este estudio. Somos estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario y estamos desarrollando una investigación que forma parte de nuestro trabajo de tesis. El propósito de esta entrevista es conocer las percepciones de los docentes de nivel secundario acerca del bullying y su relación con la formación académica vinculada a este tema.

Queremos aclararle que su participación es totalmente voluntaria. La información que comparta será tratada con absoluta confidencialidad y de manera anónima: no se registrarán nombres propios ni de las instituciones educativas. Usted puede decidir no responder a alguna de las preguntas o interrumpir la entrevista en cualquier momento, sin que esto implique ninguna consecuencia.

Con su consentimiento, la entrevista será grabada únicamente en audio. Esto tiene el objetivo de resguardar fielmente sus aportes y poder analizarlos de manera rigurosa. En caso de que prefiera no ser grabado/a, se tomarán notas detalladas de la conversación.

¿Está de acuerdo en participar bajo estas condiciones? (Si acepta, solicitar la firma del consentimiento informado y la autorización para la grabación. En caso de no autorizar, proceder únicamente con notas escritas).

Preguntas de contexto

- ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia y cuántos en la institución donde trabaja actualmente?
- ¿Cuál es su formación inicial? (títulos de grado).
- ¿Ha realizado posgrados, cursos o capacitaciones que quiera contarnos?
- ¿Cuál es su cargo o área de desempeño? (materia, tutorías, dirección...).
- ¿Qué tipo de escuela es? (urbana/rural; jornada simple/completa; turno).

- ¿Cuál es el tamaño aproximado de los cursos y cuántas secciones tiene a cargo?

Exploración de percepciones docentes sobre el bullying

- Cuando piensa en “bullying” en la escuela secundaria, ¿qué entiende por ese término?
- ¿Por qué razones cree que puede hacerse visible o no en el ámbito escolar?”
- ¿Qué formas o manifestaciones considera que podrían presentarse (física, verbal, social, psicológica, digital)?
- ¿Cómo lo diferenciaría de un conflicto puntual entre estudiantes? ¿Qué señales o situaciones cree que podrían indicar que existe una situación de acoso entre estudiantes?
- ¿Podría mencionar algún tipo de situación o ejemplo que, en su opinión, podría considerarse una forma de bullying (sin referirse a casos reales ni identificables)
- En caso de que en una escuela se presente una situación de bullying, ¿qué estrategias considera prioritarias para abordarla? ¿Qué acciones cree que sería importante implementar en primer lugar y por qué?
- ¿Qué efectos cree que puede tener el bullying en los estudiantes, en los docentes y en el clima escolar?
- ¿Qué factores de la escuela cree pueden favorecer la aparición del bullying?
- ¿De qué manera cree que las prácticas en el aula y la organización escolar pueden influir en la prevención o en la intervención frente a posibles situaciones de bullying?
- ¿Conoce si la escuela cuenta con apoyos o recursos institucionales para abordar situaciones relacionadas con el bullying? En caso de conocerlos, ¿cómo considera que podrían aplicarse en el aula: con fines preventivos o de acompañamiento?
- ¿Qué Entiende por efectividad en una estrategia de prevención o intervención?
- ¿Qué aspectos o características del contexto escolar cree que pueden facilitar o dificultar la actuación de los docentes ante situaciones de acoso o maltrato entre estudiantes?

- ¿Ha recibido alguna formación o información relacionada con el bullying (por ejemplo, cursos, capacitaciones, jornadas, lecturas u otras) impartidas por la institución en la que trabaja?
- En caso de haber accedido a alguna formación o información sobre el bullying, ¿cómo evaluaría su utilidad para la práctica cotidiana?
- ¿Ha buscado o investigado por iniciativa propia sobre el tema?
- ¿Qué temáticas vinculadas al bullying considera necesarias para la formación docente?
- ¿La institución en la que trabaja promueve o facilita espacios de actualización, capacitación o reflexión entre docentes sobre convivencia escolar o bullying? En caso afirmativo, ¿cómo se desarrollan?
- ¿Conoce o ha escuchado sobre otros tipos de violencia o conflictos entre estudiantes (por ejemplo, verbal, simbólica, digital, de género)? En caso afirmativo, ¿sabe si la institución implementa alguna forma de abordaje frente a estas situaciones?
- Si se presentara una situación de acoso o maltrato entre estudiantes, ¿cómo considera que actuaría o intervendría? ¿Qué pasos cree que serían importantes seguir?
- ¿Hay algo importante que no le pregunté y que le gustaría agregar?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento, se solicita su participación voluntaria en la investigación titulada:

“Percepciones docentes sobre el bullying escolar en estudiantes de nivel secundario y su relación con su formación académica”, cuyos responsables son: Da Rosa, Milagros Oriana – DNI N.º 42.743.071; Giménez, Sebastián Lucas – DNI N.º 43.951.367

La presente investigación se desarrolla en el marco de la tesina final para la obtención del título de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario, bajo la coordinación de María Paula Laffon.

El objetivo principal de este estudio es analizar las percepciones de los docentes de nivel secundario en instituciones públicas sobre el bullying escolar y su formación académica en relación con dicha problemática, con el propósito de aportar conocimientos que contribuyan a la comprensión y mejora de las prácticas docentes en contextos escolares.

Para cumplir con este objetivo, se realizarán entrevistas semiestructuradas individuales, en las cuales se abordarán temáticas vinculadas a:

- La comprensión del fenómeno del bullying escolar.
- Los factores escolares que lo facilitan o dificultan.
- La formación docente recibida sobre el tema.
- Las estrategias de prevención e intervención que los docentes implementan.

Las entrevistas tendrán una duración aproximada de 30 a 45 minutos y podrán ser grabadas en audio únicamente con su consentimiento previo. Los registros serán utilizados con fines estrictamente académicos y analizados de forma confidencial.

La participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Podrá negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin que esto le ocasione ningún tipo de perjuicio.

La confidencialidad de los datos será resguardada conforme a lo establecido en la Ley Nacional N° 25.326 de Protección de los Datos Personales (Habeas Data). La información recolectada será utilizada únicamente en el contexto de esta investigación, y en la difusión de los resultados no se incluirán nombres ni datos que permitan identificar a los participantes o a las instituciones involucradas.

Habiendo leído y comprendido lo expuesto anteriormente, presto mi consentimiento informado para participar voluntariamente en la presente investigación.

Nombre y Apellido:

DNI:

Firma:

Fecha:

CURRÍCULUM VITAE (C.V.)

Milagros Oriana Da Rosa

Gmail: milagrosorianadarosa@gmail.com

Cel: +54 9 3765-237543

Psicopedagoga y Profesora de Educación Secundaria en Psicología, formada en el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya. Actualmente se desempeña como analista y consultora en el Observatorio de Violencia Familiar y de Género del Instituto Provincial de Estadística y Censos de la Provincia de Misiones. Asimismo, integra el equipo editorial de la revista académica *Journal Ética & Cine* (UNC–UBA/CONICET) como secretaria de redacción. Complementa su formación con estudios de Licenciatura en Psicología en la Universidad de la Cuenca del Plata (en proceso de elaboración de tesis, 2026), Licenciatura en el Tratamiento y Análisis de Datos para la Investigación Socioeconómica en la Universidad Nacional de Misiones (en proceso de elaboración de tesis, 2026) y Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario (en proceso de elaboración de tesis, 2026). Su trayectoria académica y profesional se orienta hacia la investigación en salud mental, psicopedagogía, violencia familiar y de género, convivencia escolar, metodología de la investigación y análisis de datos aplicados a las ciencias sociales.

Sebastián Lucas Giménez

Gmail: Sebastianlucasgimenez541@gmail.com

Cel: +54 9 3878-395088

Psicopedagogo, egresado del Instituto Superior del Milagro N.º 8207 de la ciudad de Salta. Actualmente se desempeña como Encargado Comercial y Administrativo de EDESA en la localidad de Estación Morillo, provincia de Salta.