



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología
Carrera de Psicología Social

Percepción de inspectores sobre acoso escolar en estudiantes del colegio Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca en el periodo 2020-2021

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Psicólogo Social

Autor:

Jean Carlos Parra Bonete

CI: 0106827546

Correo electrónico: jean22k@gmail.com

Directora:

Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez

CI: 1103213862

Cuenca - Ecuador
14 de marzo de 2021



RESUMEN

El fenómeno del bullying o acoso escolar ha sido un problema dentro del sistema educativo mundial que perjudica al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, llegando a tener repercusiones en las víctimas y agresores que pueden ir desde conductas delictivas, problemas emocionales como depresión y baja autoestima, hasta el suicidio. Este estudio pretende entender el fenómeno del bullying o acoso escolar desde la perspectiva de los inspectores institucionales, teniendo como objetivo visibilizar cómo es su percepción ante casos de bullying dentro de la Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca. Se hizo una aproximación al conocimiento que poseen sobre éste fenómeno, al igual que los componentes cognitivos y emocionales que construyen la percepción del acoso escolar. Siendo un estudio cualitativo de tipo fenomenológico, se realizaron entrevistas semiestructuradas al grupo de estudio conformado por seis inspectores de la institución educativa. Los resultados señalan que la percepción de los inspectores sobre el acoso escolar se construye de forma intuitiva y basada en la experiencia, teniendo más impacto que la educación técnica sobre el acoso escolar, demostrando una alta capacidad para dar respuesta y solución a las situaciones de acoso que se presentan dentro de la institución.

Palabras clave: Acoso escolar. Bullying. Percepción. Inspectores. Colegio.



ABSTRACT

The phenomenon of bullying has been a problem within the world education system that harms the integral development of children and adolescents, having repercussions on victims and aggressors that can range from criminal behavior, emotional problems such as depression and low self-esteem, even suicide. This study aims to understand the phenomenon of bullying or bullying from the perspective of institutional inspectors, with the objective of making visible how their perception is in cases of bullying within the Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca school. An approach was made to the knowledge they have about this phenomenon, as well as the cognitive and emotional components that build the perception of bullying. Semi-structured interviews were conducted with the study group made up of six inspectors from the educational institution, the information was analyzed in a categorical matrix. The results indicate that the inspectors' perception of bullying is built intuitively and based on experience, having more impact than technical education on bullying, demonstrating a high capacity to respond to and solve bullying situations that are presented within the institution.

Key words: Bullying. Perception. Inspectors. High school.



ÍNDICE

Contenido

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
PROCESO METODOLÓGICO	21
Participantes	21
Aplicación y validación de herramienta	21
Aspectos éticos	22
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	24
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	33
REFERENCIAS CONSULTADAS	36
ANEXOS	39
Guía de preguntas para la entrevista	39

Índice de ilustración

Ilustración : Cuadro de competencias de Inspectores. Realizado por investigador	16
--	----



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Jean Carlos Parra Bonete, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Percepción de inspectores sobre acoso escolar en estudiantes del colegio Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca en el periodo 2020-2021", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 14 de marzo de 2021

Jean Carlos Parra Bonete
C.I: 0106827546



Cláusula de Propiedad Intelectual

Jean Carlos Parra Bonete, autor/a del trabajo de titulación "Percepción de inspectores sobre acoso escolar en estudiantes del colegio Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca en el periodo 2020-2021", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 14 de marzo de 2021

Jean Carlos Parra Bonete

C.I: 0106827546



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El acoso escolar o bullying ha sido un fenómeno vigente en el sistema educativo desde hace mucho tiempo. Ha sido estudiado desde diversos enfoques alrededor del mundo, desde universidades hasta entidades gubernamentales y privadas debido al impacto en la sociedad.

Dentro del contexto ecuatoriano, el acoso escolar ha sido abordado desde diversas orientaciones, principalmente enfocadas en los estudiantes y estrategias para dar solución al bullying tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Una perspectiva del acoso escolar que no ha sido abordado a profundidad es la perspectiva del acoso escolar desde los inspectores educativos o tutores, quienes son los encargados de la disciplina y el mantenimiento del orden por parte de los estudiantes.

Entrando un poco más en contexto, se tiene como antecedente principal a nivel nacional un estudio dirigido por el Ministerio de Educación y la UNICEF (2015) realizado en 126 planteles públicos y privados de la Costa, Sierra y Amazonia, el cual demostró que el 23% de los estudiantes entre 11 y 18 años sufrían de bullying, siendo las formas más comunes de violencia los insultos y apodos (38 %), los rumores o revelación de secretos (28%), la sustracción de pertenencias (27 %), los golpes (11 %) y el ciberacoso (10%), entre otros. Este estudio es de los más completos en cuanto a datos sobre el acoso escolar en nuestro país (Ministerio de Educación, UNICEF, y World Vision 2015).

Un estudio realizado en Cuenca por Shephard, Ordóñez y Mora (2015) sobre el bullying en las escuelas muestra que; cerca de un 45 % de víctimas se encuentran en instituciones fiscales y fiscomisionales, siendo los apodos, las amenazas, agresión física y social las formas más comunes de bullying. Además, señala que no existen formas adecuadas de intervención debido a reglas ambiguas dentro de las instituciones o la pasividad de los docentes.

Como marco de referencia legal sobre el acoso escolar se tiene que, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la CEPAL, en el apartado cuatro llamado Educación de Calidad se expresa que el ambiente educativo debe garantizar el goce de derechos y beneficiar el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (CEPAL 2015). También dentro del Plan Nacional “Toda una Vida”, el eje 1 de Derechos para toda una vida, en el objetivo 1 manifiesta que es obligación del estado preservar, fortalecer y



mejorar la calidad de la educación en pleno goce de derechos de todos los ciudadanos (Consejo Nacional de Planificación, 2017).

Por parte del Estado, El Ministerio de Educación está comprometido con la erradicación de toda forma de violencia en el contexto escolar, así como su desnaturalización. El acoso escolar, entendido como violencia psicológica, verbal y/o física intencional producida entre estudiantes, de forma reiterada a lo largo de un periodo de tiempo determinado y que implica un desequilibrio de poder o fuerza, es una de las problemáticas que esta cartera de Estado atiende de forma prioritaria a través de aplicación de rutas y protocolos de atención y respuesta, capacitación a autoridades, entrega de guías e investigaciones sobre esta problemática (Sistema Nacional de Educación 2012).

Establecido el contexto nacional del acoso escolar, es necesario identificar el problema de investigación, el cual visualiza la prevalencia del acoso escolar como un factor de riesgo para el desarrollo integral de los jóvenes, ante el cual surge la necesidad de visibilizar la percepción de los inspectores de la Unidad Educativa y evidenciar su preparación en las dimensiones de conocimiento, categorías cognitivas y emocionales que conforman la percepción del acoso escolar, con la finalidad de mejorar los procesos de diagnósticos e intervenciones para la correcta intervención.

Teniendo claro la problemática y el contexto de la investigación, Ortega, Rey y Mora-Merchán (2001) destaca la escuela como ámbito de convivencia, reconoce que es básico e indiscutible que a la escuela se va a aprender, pero que “no debemos olvidar que el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y reglas sociales que enseñan cuáles son los papeles que cada uno tiene que desarrollar” (p. 49). Se trata de un replanteo de la mirada tradicional al papel de la institución escolar que se sintetiza en que la escuela no debe renunciar a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido” (Ortega, Rey, y Mora-Merchán 2001).

Al sistema educativo le corresponde la facilitación de instrumentos y herramientas para la inserción de los niños, niñas y jóvenes en la sociedad, fomentando en ellos la superación personal y el desarrollo nacional y mundial. El rol de la educación contemporánea se cumple cuando se constituye en uno de los espacios para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos (Organización Panamericana



de la Salud y Krauskopf , 2006). El espacio escolar es un lugar donde los saberes se hacen públicos y accesibles, y por lo tanto es ahí donde se sintomatiza la crisis. La resignificación social de la escuela pasa por la vigencia de lo público, con saberes que son orientados para todos sin restricciones ni jerarquías, y sin expoliaciones de saberes previos (Díaz-Aguado, 2005).

Los estudiantes valorizan las diversas oportunidades escolares, la vida escolar es un ámbito que fomenta y privilegia la formación de amistades y en ellos tienen influencia la metodología implementada por los docentes. Dentro del ámbito escolar, los estudiantes viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, rivalidades y lealtades, y sobre estos aprendizajes construir el desarrollo de la identidad social (FLACSO, 2005). La violencia escolar aparece en este contexto como directo adversario para los estudiantes, tanto en su desarrollo personal, como en la construcción de su propia identidad, al igual que en sus derechos.

Para entender la violencia en el sistema educativo o también llamada “violencia escolar”, es necesario adaptar los principales contextos educativos: la escuela y la familia, de forma que se logren integrar armónicamente estos dos contextos, logrando un consenso entre la educación del hogar, desde la cual se imparten las bases sobre la armonía, buenos modales, normas y valores sociales, y la escuela, donde se fomenta y se construye en base a lo aprendido en el hogar, integrando la formación en áreas académicas, por un lado, de la mano de padres y/o cuidadores, mientras que por el otro lado de la mano de docentes e inspectores (Organización Panamericana de la Salud y Krauskopf, 2006).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), define a la violencia como:

“el uso deliberado de la fuerza física o poder, que causa o tiene muchas posibilidades de causar lesiones contra uno mismo, otra persona o comunidad. La definición abarca tanto la intimidación y amenaza como la acción efectiva, la violencia interpersonal, el comportamiento suicida y los conflictos armados. [...] Destaca que sus consecuencias pueden ser muerte, lesiones, daños psicológicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, familias y comunidades” (p.5).

La violencia es un fenómeno psicosocial, pluricausal y multifacético que se relaciona con causas concretas, generando sufrimiento, independientemente del contexto, cultura o características personales. El grado de tolerancia de una persona a las manifestaciones de



la violencia puede variar, pero se comparten sentimientos de opresión, sufrimiento y alienación. La violencia implica el ejercicio de poder por medio de la fuerza para producir daño, en el uso deslegitimado y oportunista del poder sobre los otros, teniendo como objetivo último el someter al otro por medio de la fuerza emocional, psicológica, física, intelectual, económica, política, social, institucional, etc. (Organización Panamericana de la Salud y Krauskopf, 2006).

Según Barasch y Webel (2002), los tipos de violencia pueden ser: a) *violencia abierta o manifiesta*, en donde sus efectos son visibles de manera inmediata, este tipo de violencia ha causado alarma en las instituciones educativas impulsando los programas de prevención, b) *violencia estructural*, ésta subyace en las instituciones culturales, sociales y económicas, puesto que se expresa en la discriminación por edad, género, nivel económico, etnia, etc., facilitando el autoritarismo.

Desde una aproximación a la visión social, hay diversos factores que inciden en las muestras de violencia en el ámbito escolar, siendo algunas de ellas la desigualdad de recursos y oportunidades, los cuales, a su vez; devienen en contextos caóticos donde se dan otras manifestaciones de violencia como pueden ser la familiar, sexual o la participación en eventos violentos, provocando en la sociedad académica, y en particular en los estudiantes, confusión y pérdida de valores, problemas de conducta, respuestas negativas hacia padres y maestros o incluso el fracaso escolar. Esto es solo una de las diversas caras que tiene el acoso escolar (Organización Panamericana de la Salud y Krauskopf, 2006).

Los programas educativos muestran la importancia de una visión sistémica en el ámbito escolar conformando un componente estratégico de potencialidades, pero también de conflictos, es decir que puede ser tanto potenciador del desarrollo como condicionador de conflictos personales y relacionales. La convivencia en el ámbito académico se ve amenazada cuando la comunidad educativa, es decir docentes, inspectores, directivos, personal administrativo y estudiantes, incluyendo en ocasiones a los padres, llevan consigo conflictos sin resolver. A pesar de que parezcan no tener importancia, los conflictos de los miembros de la comunidad académica deriva en un clima escolar dañino los cuales pueden ocasionar la violencia en las instituciones escolares, incluidos el bullying o acoso escolar (Ortega, 2003).



El acoso escolar o bullying es un fenómeno recurrente en los entornos educativos, consistiendo en una de las formas de violencia más común. Se define al acoso escolar como: “un sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social” (Olweus, 1998, p. 18). Mientras que Ortega lo define como: “Un subconjunto de una conducta agresiva en la que hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo” (Ortega, Rey y Mora-Merchán, 2001, p. 8).

Nicolaides S., Toda Y., y Smith P. K. (2002), consideran que para poder delimitar el concepto de acoso escolar es necesario conocer sus características, las cuales se plasman en una intención de generar daño físico o emocional, causando un desequilibrio entre la víctima y el abusador. La importancia de conocer estas características posibilita delimitar el problema y mejorar el conocimiento del mismo.

Estas diversas miradas sobre el acoso escolar permiten identificar que, dentro de la interacción entre pares se pueden generar actos negativos y agresivos realizados por uno o más estudiantes o victimarios que agreden a sus víctimas de forma física, verbal, social, psicológica o de tipo virtual: *cyberbullying*; causando un desequilibrio de poder y fuerza entre los implicados.

Desde áreas como la Psicología o la Pedagogía, se reconoce al acoso escolar como una dificultad que afecta de forma radical tanto a las víctimas como a los victimarios al igual que a las personas que lo perciben. Peña, Urday, Soto y Ruiz (2014), explican que el bullying es un fenómeno sistemático que presenta una dinámica de triada de violencia, es decir una relación basada en la violencia entre víctima, agresor y espectador; causando en ellos ansiedad, depresión, desmotivación académica, problemas de autoestima, culpa, o incluso pueden llegar a conductas auto lesivas, suicidio o también actos ilegales en forma de venganza.

El acoso escolar o violencia entre pares es un fenómeno que afecta a la juventud y que comparte rasgos relacionados al desequilibrio de poder, intencionalidad, reiteración, pero también muestra una especificidad al momento de interpretar sus consecuencias y deducir la acción e intervención (Ortega-Ruíz, Rey y Casas, 2016).

El acoso escolar presenta muchas configuraciones, dinámicas, tipologías y manifestaciones, las cuales evidencian una diversidad de características, actores, tipos, momentos y espacios.



En cuanto a la tipología, la más común es la *agresión física* siendo la más fácil de detectar, se presentan también la exclusión social (*maltrato relacional*), abusos verbales, sociales y psicológicos como insultos, amenazas, chantaje y extorsión, las cuales son más complicadas de detectar ya que podrían darse incluso frente al docente o inspector debido al grado de discreción que maneja el abusador, al igual que la manipulación para mantener el silencio en la víctima (Ortega et al., 2001).

Estos tipos de violencia se presentan en determinados espacios y momentos donde se efectúa el acoso escolar, estos tienen que ver con el tiempo y el lugar donde se presentan las agresiones y conductas de violencia, ya que se intenta evitar a toda costa la presencia de docentes y personal administrativo siendo los más frecuentes baños, aulas vacías o bodegas, gimnasios y parques aledaños a la institución, además de que usan los recreos y las horas de salida para poner en práctica los actos de violencia (Ortega et al., 2001).

Los principales actores del acoso escolar son: el agresor que provoca daño en una persona, la víctima, y, los espectadores que se dividen en 4 grupos: los indiferentes que no intervienen en el acto, los culpabilizados, los amoraes que justifican la agresión, y los que intervienen ya sea animando al agresor o defendiendo a la víctima (Torrado, Beltrán, y Vargas, 2016).

Respecto a las víctimas, pueden ser provocadoras o sumisas. Las provocadoras exponen una combinación de ansiedad con reacción agresiva percibida como desafiante, generalmente usada como excusa para la agresión. Esta clase de respuestas de defensa suelen ser motivadas por la valoración positiva de la violencia en el grupo familiar, donde se incita a las víctimas a responder la agresión con más agresión (García, Guerrero y Ortiz, 2012). Por su parte las víctimas sumisas o pasivas demuestran inseguridad, ansiedad y sumisión, y a la vez se muestran físicamente débiles, con actitud negativa ante la violencia y ante las agresiones, suelen huir o llorar. En la mayoría de las ocasiones las víctimas pasivas vivencian su experiencia negativa en silencio y permanecen solitarios en la institución educativa (Olweus, 1998).

Los acosadores presentan características relacionadas con mayor fortaleza física respecto a sus víctimas y sus compañeros en general, poca preocupación por los sentimientos ajenos, pueden mostrarse depresivos, impulsivos, hostiles, demostrar poca empatía, altos niveles de autoestima, presentar déficit en habilidades comunicativas y resolución de conflictos, además de agresión y manipulación. Se describen dos categorías



de hostigadores: los activos; que en forma directa agreden a su víctima, y los pasivos; que participan o apoyan la planificación del acto acosador, pero no actúan en el mismo (Olweus, 1998). Entre las posibles motivaciones del hostigador se encuentra la necesidad de poder y dominio ante sus semejantes, las dificultades familiares juegan un papel determinante, ya que muchos de los agresores han experimentado conflictos familiares; igualmente, se identifica como un componente causal de hostigamiento, el beneficio propio, pues al ejercer su conducta hostigadora, un estudiante puede obtener dinero, comida, objetos de valor y reconocimiento social (Olweus, 2007).

A nivel de las causas o factores que predisponen al acoso escolar se evidencia la carencia de una red consolidada de apoyo social a los estudiantes, la presencia de falencias en la integración social, vulnerabilidad escolar, además de dificultades para relacionarse, lo cual genera bajo status social y concepción estigmatizada de débiles (Torrado Duarte et al., 2016). Otro factor que favorece la aparición de acoso escolar está relacionado con los rasgos físicos de las víctimas los cuales llevan al agresor a interesarse en ellos, evidencia de esto es que hay un alto índice de acoso escolar hacia estudiantes con obesidad, con dificultades de habla o visuales, con discapacidades físicas, cognitivas o incluso por aspectos culturales, étnicos o de género (Moreno, 2007).

Entre las principales consecuencias que experimentan los estudiantes que son víctimas de acoso escolar están los relacionados con problemas de salud física, emocional y social. Los estudiantes víctimas consideran a las instituciones educativas como lugares inseguros y se resisten a asistir a sus clases prefiriendo quedarse en su hogar o escapando de la institución, suelen tener dificultades para conciliar el sueño, enuresis o dificultades en su contención urinaria, dolores abdominales y de cabeza, ansiedad, depresión, baja autoestima, déficit en habilidades sociales, aislamiento, incluso tendencias criminales y suicidas (Robalino, 2016).

Son muchos los agentes educativos que pueden tener incidencia directa en procesos de prevención e intervención frente a situaciones de acoso escolar, los docentes son unos de los principales agentes educativos preventivos e interventores, de manera específica tenemos a los inspectores de aula, también llamados coordinadores o vigilantes de aula.

Según el artículo 120 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), considera que los docentes podrán ser promovidos a la función de inspectores o subinspectores educativos. Para ello, los profesionales de la educación deberán cumplir con los siguientes



requisitos antes de participar en el concurso de méritos y oposición: se debe superar las evaluaciones tomadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, deben tener al menos un diploma de educación superior en áreas relativas a gestión de centros educativos o haber ejercido anteriormente cargos directivos dentro del sistema académico, aprobar los exámenes de selección para administración educativa, aprobar el programa de formación de directivos y estar en categoría E del escalafón (p.4).

Un aspecto importante de la función de los inspectores es que los sistemas educativos definen la labor de éstos como “dinamizadores”, es decir que fungen como mecanismo interno que garantice el progreso necesario para alcanzar los objetivos que demandan la sociedad como lo son la correcta aprehensión de conocimientos al igual que el desarrollo integral de los estudiantes. Se dice que los inspectores deben cumplir con ciertas competencias, llamadas competencias generales, las cuales componen las competencias específicas (Soler Fierrez, 2015).

Las competencias generales de los inspectores son: a) *conocimiento*, en el cual se integran conocimientos científicos, pedagógicos y legales, b) *habilidades*, que se conforma por la experiencia docente, la competencia digital en el estudio de las TIC’s y competencias en técnicas de inspección y supervisión, y c) *actitudes*, que contiene la capacidad de liderazgo, espíritu de observación, disposición al diálogo y ética profesional (Soler Fierrez, 2015).

Sobre la primera competencia, en cuanto a los conocimientos se conoce que, en países desarrollados los inspectores deben contar con un título superior en licenciatura universitaria, en principio, el título que se debe exigir a los inspectores debe ser de mayor nivel que el de los docentes que inspeccionan con la finalidad de considerarse legitimados para poder actuar sobre ellos. Además se le exige un conocimiento basto que compete no solo a una titulación superior en ciencias o letras, sino deben abarcar más conocimientos, recalcando la titulación en el área pedagógica ya que les proporcionarán conocimiento sobre sus funciones; organización, planificación, administración y evaluación (Soler Fierrez, 2015).

Las habilidades, como segunda competencia de los inspectores, están relacionadas directamente con el “saber hacer” y no solo el “saber”. Los inspectores deben haber sido docentes antes, es decir haber dado clases en los niveles que inspeccionan y conocer por propia experiencia las dificultades que puede pasar un docente, además debe conocer la



importancia de la organización en el desarrollo de la enseñanza y la consecución de objetivos y contenidos curriculares y formas de evaluación. En adición, dentro de las habilidades se exige como competencia el dominio sobre las TIC's, de manera que estas puedan dar una mayor calidad a los sistemas educativos, al igual que permite una ágil comunicación e interacción con los alumnos y una relación más interactiva, continuada y dinámica. Dentro de las habilidades se tiene las *técnicas de inspección y supervisión*, las cuales se componen por la práctica en el manejo de instrumentos de recolección de información, como lo son las pautas de supervisión, escalas de calificación, cuestionarios, guías de observación y entrevistas, entre otros; el segundo subcomponente son instrumentos para el tratado de información como lo es la estadística aplicada y bancos de datos, el tercer subcomponente son los instrumentos para la transmisión y traslado de información como lo son la elaboración de informes, memorias, ponencias de estudio, etc., y el último es la práctica en la realización de visitas a inspección, donde se demuestra el dominio sobre procesos burocráticos, es decir la participación en administración (Soler Fierrez, 2015).

En cuanto al componente de las actitudes, éstas son vinculadas al campo de la afectividad (querer hacer), frente a los conocimientos (saber) y las habilidades (saber hacer). Las actitudes proporcionan pautas de comportamiento que dificultan o facilitan el ejercicio de la inspección ya que se componen de sentimientos ya sea positivos o negativos, deseos, convicciones, temores, prejuicios, etc., las actitudes y los valores son la clave para el ejercicio de la profesión de inspector de educación (Soler Fierrez, 2015).

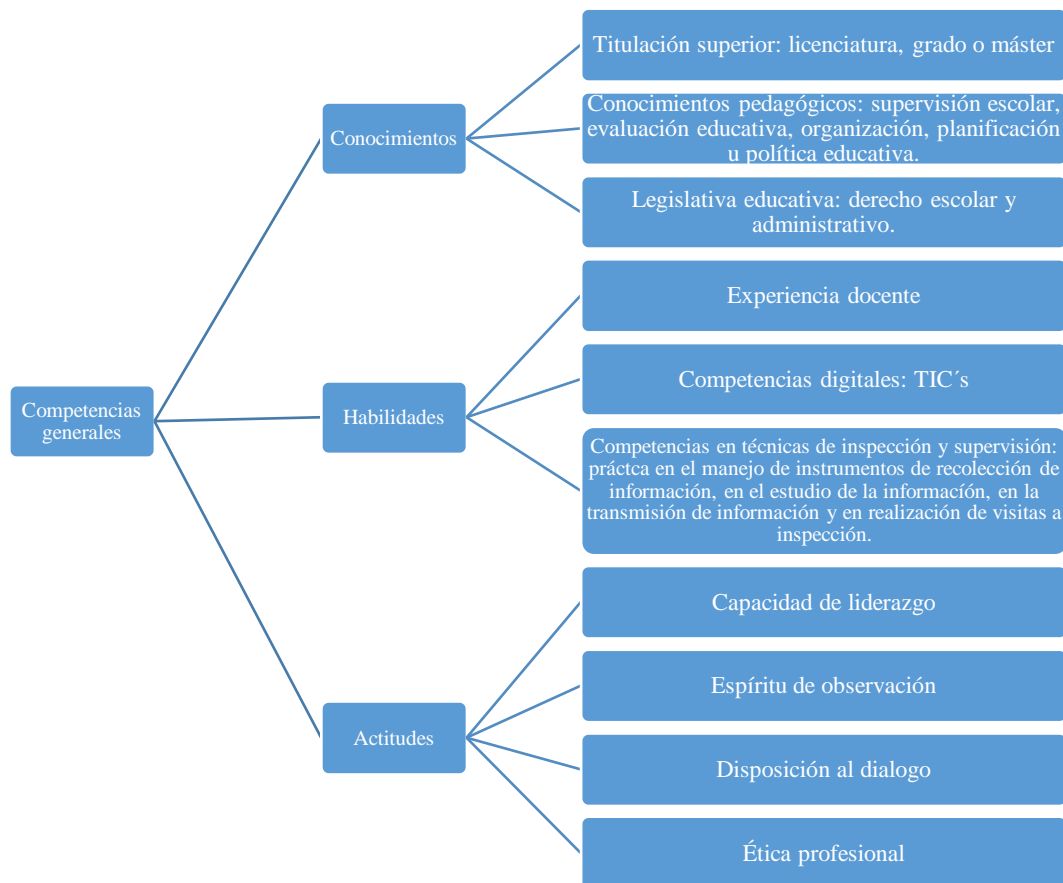
Uno de los grandes componentes de las actitudes es el liderazgo, delimitado como la función de orientar y reconducir situaciones por lo que es importante su preparación. Generalmente a los inspectores se les realiza consultas sobre cualquier tema y se les pide ayuda tanto en temas personales como educativos que pueden ir desde consejos hasta asesorías, todo bajo lineamientos de respeto, por ello es importante su capacidad para reconocer que puede hacer estas actividades. Deben ser personas abiertas con la facilidad de empatizar para que se logre un diálogo, recepción y aceptación de ideas y opiniones con los estudiantes con cierto grado de objetividad, lo cual abre al segundo componente: el espíritu observador.

Se trata de la capacidad de enterarse de lo que pasa en su contexto educativo con el fin de comprobar el desarrollo de la educación, por lo cual es vital las relaciones estrechas con estudiantes, docentes y la comunidad académica en general, realizando todas sus acciones

dentro de una estricta dimensión ética, objetiva y proactiva, sobre todo en temas de equidad, justicia y respeto. De esta forma se sintetiza los dos últimos componentes: la disposición al diálogo y la ética profesional: el primero donde se procura la apertura hacia todos, y el segundo que promueve la justicia y equidad como remedio a las deficiencias y problemas dentro del sector educativo.

A continuación, en la Figura 1, se resumen las competencias que debe tener un inspector de aula:

Ilustración : Cuadro de competencias de Inspectores. Realizado por investigador



Continuando con la siguiente categoría, Peña Quintana et al. (2014) explica que la percepción del acoso entre pares parte de un conocimiento básico sobre la definición del acoso escolar, es decir que por influencia cultural o por los medios de comunicación, todos adquirimos una noción de lo que es el bullying sin necesariamente haberlo vivido, a esto lo denomino como conocimiento base sobre el cual se construye la percepción del acoso escolar,

Sobre esta idea básica del bullying se va construyendo la percepción, principalmente por la experiencia, ya que el acoso escolar permanece latente en el ámbito académico. Se



considera que al menos una vez todos hemos vivido o presenciado un acto de violencia escolar (Ortega et al., 2001).

De lo mencionado previamente se confirma que al inspector le ha sido asignado un rol importante a nivel de liderazgo y estructuración normativa, elementos importantes a la hora de velar por la seguridad y desarrollo de los estudiantes, logrando la resolución de los diversos problemas que pueden darse en el contexto educativo. Comúnmente el *modus operandi* ante situaciones de acoso es el cese inmediato de los actos de violencia y separación de los involucrados como primera fase para la intervención (Cabrera, 2014). El diálogo al ser punto clave en la intervención intenta identificar las razones por las cuales inició el acoso escolar para dar paso a la búsqueda de una solución en conjunto con el departamento de consejería estudiantil (DECE) de las instituciones (Peña Quintana et al., 2014). En casos donde se dan actos de violencia, se da parte al personal administrativo, ya sea director o rector de la institución, los cuales a su vez informan a los padres para dar una solución estructural al problema. Este es el modelo implementado por instituciones educativas en Latinoamérica (Ortega-Ruiz, Rey y Casas, 2016).

En Países Nórdicos y Reino Unido, ha sido implementado un Código de Conducta Específico sobre hostigamiento escolar entre iguales, de uso obligatorio para las instituciones educativas. Asimismo, Noruega, Finlandia y Suecia principalmente, desarrollan estrategias que involucran no solo a las escuelas sino a toda la sociedad, estableciendo leyes estatales en tres ámbitos diferentes: política nacional, política comunitaria y política escolar nacional (Torrado Duarte et al., 2016).

En América Latina, países como México, Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Chile y Perú, entre otros, han realizado estudios descriptivos de este fenómeno y han implementado programas de atención y prevención del hostigamiento escolar. Sin embargo, no se evidencian políticas educativas concretas, encaminadas a su prevención, disminución y atención. No obstante, los ministerios de educación de los respectivos países han propuesto programas y estrategias orientadas a la erradicación de la violencia, al fomento del buen trato, la prevención del maltrato y la formación escolar en convivencia que; sin embargo, no han sido evaluados (Aguirre, 2009).

En situaciones de acoso escolar destaca la importancia de evidenciar la categoría cognitiva de los agentes de prevención e intervención, de manera particular de los inspectores. Dicha categoría posibilita analizar la cognición interpersonal y auto concepto



de la propia capacidad para actuar de forma preventiva ante la violencia entre pares, se abordan aquellas subcategorías que infieren en la percepción sobre el acoso escolar, y se compone de una serie de habilidades que, en teoría, los inspectores deberían desarrollar para comprender dicho fenómeno y cumplir con su rol (Peña Quintana et al., 2012).

Una de estas habilidades es la comunicación. Diversos autores enfocados en el estudio del acoso escolar como Ortega (2001), Nicolaidis (2002) y Peña Quintana (2014), coinciden que la comunicación es un aspecto fundamental para comprender cómo se da el acoso escolar y cómo actuar ante estas situaciones. Al momento de intervenir es necesario tener un manejo no solo para usar recursos verbales y no verbales, sino también para reconocerlos. Generalmente la víctima no expresa de forma abierta y verbal cuando sufre acoso escolar, por lo cual puede hacer gestos o movimientos que indiquen su situación, de ahí la importancia de saber reconocer las expresiones de lenguaje de los involucrados (Robalino Izurieta, 2016).

Otro componente importante es la cognición interpersonal, entendida como aquellas habilidades de deducción y escucha importantes para elevar las posibilidades de deducir las causas del acoso escolar, al igual que la destreza de proponer soluciones para los involucrados. La cognición interpersonal se define como aquellas facetas de pensamiento o percepción que permite resolver y comprender los problemas en relación a los otros, permitiendo comprender fenómenos sociales, políticos, económicos, etc., y abarca procesos como el razonamiento moral y juicios de valor, resolución cognitiva de problemas, empatía, autocontrol, pensamiento crítico y abstracto (Briñol, Becerra, Díaz y Valle, 2005)

El siguiente componente es la capacidad de afronte o afrontamiento, es decir son las habilidades para poder mantener la calma, relajación y control, al igual que la confianza en sí mismo para poder actuar ante una situación de acoso escolar. En síntesis es la facultad de aceptar los límites donde se puede llegar ante una situación de acoso y aceptar si se puede o no actuar con los involucrados (Giménez-Gualdo 2014).

El componente de las actitudes se refiere a las creencias y posibles estigmas sobre el acoso escolar. La percepción como tal se compone de una integración entre la experiencia, el conocimiento y la carga emocional implicada, una carga emocional negativa hacia el acoso escolar puede ser dada por la experiencia, coadyuvando a la conformación de creencias negativas o estigmas sobre el bullying, logrando que la percepción sea



tergiversada y, por ende, la percepción hacia el fenómeno no sea la adecuada. Una de las principales creencias en nuestro contexto es que la agresividad es parte del crecimiento y desarrollo ayudando a *endurecer* al estudiante, las cuales justifican falsamente la violencia no solo entre estudiantes, sino de docentes a estudiantes (Peña Quintana et al. 2014). Otra falsa creencia se relaciona al sexo, pues los profesores hombres no solo infravaloran el número de malos tratos ya que pueden normalizarlos, al mismo tiempo que dan menos apoyo al estudiante, en contraste, las docentes mujeres muestran mayor empatía a la hora de tratar con problemas, y más aún cuando son situaciones de bullying en niveles de primaria (Cerezo, 2017).

El último concepto dentro de la categoría cognitiva es la objetividad para la búsqueda de soluciones. Nuestra condición humana nos exhorta a tener juicios de valor sobre cualquier situación que pase en nuestras vidas, como seres humanos podemos tener carga emocional que suele ser difícil de dejar de lado. En las situaciones de acoso escolar, es importante que se logre dejar de lado los diversos juicios de valor sobre las víctimas o hacia los agresores, y buscar la objetividad descartando el rencor, pena o lástima hacia los involucrados. La objetividad permite la búsqueda de soluciones que no tengan preferencia hacia una persona más que con la otra, sino que se opten por opciones que cesen el acto de violencia y que puedan asegurar la paz y el desarrollo integral de los estudiantes (Peña Quintana et al., 2014).

En lo referente a las categorías emocionales, vale la pena distinguir términos *emocionales* que pueden ayudar a discernir su impacto psicológico en quien las experimenta. Emoción es una reacción brusca, rápida del organismo ante un estímulo que la provoca, tiene gran afectación fisiológica en el cuerpo. El sentimiento es el componente cognitivo de la emoción, se lo define también como la dimensión valorativa de la realidad que produce un efecto negativo o positivo (Arándiga, 2014).

Las categorías emocionales integran el control emocional y la reacción emocional, las cuales se ven interrelacionados. La reacción emocional son aquellas expresiones que surgen al momento de presenciar una situación de acoso escolar, pudiendo ser, pero no limitándose a: enojo, ira, tristeza, pena, etc. Esas reacciones emocionales van a ser subjetivas y dependerán del estado emocional de la persona, de su experiencia y de su estructura cognitiva para percibir y analizar una situación de violencia. Respecto al control emocional, alude a la capacidad de mantener la calma cuando se evidencia una situación de violencia entre estudiantes. Al tener una carga emocional fuerte es posible



que el sujeto no logre controlarse y se deje llevar por la ira, el rencor, la tristeza o cualquier otro sentimiento, lo cual se debe evitar (Peña Quintana et al., 2014).

Otro concepto a analizar es el compromiso de involucramiento, el cual se refleja en el rol del inspector como la disposición al diálogo y el liderazgo. El inspector al ser un líder con la preparación suficiente, presenta la facilidad de involucramiento, mostrando no solo empatía hacia sus estudiantes, sino la debida preocupación e importancia que le da no solo a sus estudiantes, sino a la comunidad educativa como tal. (Soler Fierrez, 2015).

Finalmente tenemos la empatía, entendida como el acto de sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean. No se trata únicamente de reaccionar a una serie de emociones de los demás, como pueden ser la pena o la tristeza; sino de leer la atmósfera emocional que rodea a la gente. Se trata de ponerse, sin esfuerzo, en la piel del otro, de negociar sensiblemente una interacción con otra persona sin ánimo de ofenderla ni hierirla, de preocuparse por sus sentimientos. En otras palabras, es la habilidad o voluntad de adoptar la perspectiva de otros llevando a un mayor entendimiento y tolerancia hacia otras posiciones, haciendo menos probable que aparezcan los conflictos y reacciones hostiles (Miller y Eisenberg, 1988).

Finalmente, se puede inferir en base a todo lo manifestado previamente y enfocándonos en el rol de los agentes educativos la pertinencia de evidenciar el rol dinamizador del inspector frente a situaciones de acoso escolar, para lo cual deberá hacer uso de una serie de conocimientos sobre el fenómeno, además de competencias cognitivas y emocionales; las cuales le posibilitarán la resolución de problemas de interrelación que se pueden generar dentro del contexto escolar, potencializando de manera eficaz una convivencia escolar proactiva y pacífica.

Ante lo mencionado previamente se plantea como *objetivo general* de la presente investigación el visibilizar la percepción de los inspectores sobre el acoso escolar en el colegio Unidad Educativa Particular Católica durante el periodo 2020-2021, el cual será operativizado a través de los *objetivos específicos* de: a) Identificar las categorías relacionados al conocimiento de los inspectores frente al fenómeno psicosocial del acoso escolar y b) Caracterizar las categorías cognitivas y categorías emocionales que conforman la percepción que poseen los inspectores frente al fenómeno psicosocial del acoso escolar.



PROCESO METODOLÓGICO

La presente investigación es de *enfoque cualitativo*, dado que se hizo uso de la entrevista, instrumento que posibilitó la identificación de la percepción de los inspectores frente a situaciones de acoso escolar. Su *alcance* fue *exploratorio*, evidenciable en la descripción y caracterización de las categorías ligadas al conocimiento de los inspectores sobre el acoso escolar, además de la identificación de las variables cognitivas y emocionales presentes en la percepción de los inspectores. La investigación es de corte fenomenológico pues busca las percepciones y opiniones del grupo de estudio seleccionado sobre la problemática del acoso escolar.

Participantes

Los participantes de la investigación fueron inspectores pertenecientes a la Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca. En un inicio el grupo de estudio estuvo conformado por 7 inspectores, de los cuales se trabajó con 6 debido a que no se logró contactar a uno de los participantes. El grupo de estudio o *muestra* fue seleccionado por muestreo por conveniencia. El grupo de estudio estuvo integrado por 2 mujeres y 4 varones, de edad entre los 30 y 50 años. Otro aspecto a considerar fue que el grupo de inspectores entrevistados hayan laborado por más de 1 año en la institución, lo cual posibilitó delimitar el grupo de investigación, también debían ser inspectores a cargo de un curso como mínimo. Adicionalmente se limitó la muestra a inspectores dejando de lado a docentes que cumplieran parte del rol de inspector como lo son profesores de educación física, religión, o al inspector general.

Aplicación y validación de herramienta

La herramienta para la recolección de información fue una entrevista semiestructurada. La herramienta constó de 20 preguntas guía, con la apertura para añadir las preguntas que sean necesarias dependiendo de las respuestas de los participantes.

La guía de preguntas para la entrevista fue previamente corregida por la tutora institucional y por un docente externo al grupo de estudio. Después fue corregida y validada por la Psicóloga de la institución educativa en la que se trabajó. La validación de la herramienta de investigación cualitativa residió en la revisión de un agente externo con preparación en la temática.



El procedimiento consistió en la realización de la entrevista con la validación previamente efectuada. Se realizaron las entrevistas semiestructuradas mediante la plataforma Zoom, esto debido a que la investigación se vio afectada por la crisis sanitaria provocada el COVID-19, lo cual impidió que las entrevistas se las realicen de forma presencial, optando por esta plataforma en particular debido a que ya se manejaba dentro de la institución para brindar clases a los estudiantes, y por ende ya existía un conocimiento de las diversas funciones de la plataforma.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su debida transcripción y un primer análisis de la información, para después realizar una matriz categorial de análisis de datos donde se organizó la información en función a las categorías de conocimiento, cognitivas y emocionales con su respectiva interpretación. Para éste análisis se usaron las transcripciones para organizar la información por similitudes de respuestas, las cuales se contrastaba con la base teórica. Tanto la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada, al igual que la matriz de análisis se hicieron en función a las categorías teóricas manejadas: conocimiento del acoso escolar, componentes cognitivos y componentes emocionales de la percepción del acoso escolar.

Aspectos éticos

Como aspectos éticos se solicitó la autorización de la Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca para desarrollar la investigación con los inspectores de bachillerato, con una carta compromiso previamente entregada al rector de la institución. Además, se acordó un consentimiento informado, explicado verbalmente antes de realizarse la entrevista, de igual forma se les hizo llegar una hoja de consentimiento para la posterior recepción, teniendo en cuenta la crisis sanitaria. En dicho consentimiento se aclaró que la información proporcionada era confidencial, con fines académicos que contribuyan al conocimiento del tema a nivel local y nacional y que su identidad será protegida. Al ser aceptados los términos se continuo con la investigación.

Se planteó una devolución de información donde se expondrán los resultados de la investigación hacia los participantes y las respectivas autoridades de la institución, brindando el informe final para su revisión donde se analicen los resultados reflejados en la realidad de la institución educativa.

Como criterios éticos y satisfaciendo las implicaciones éticas de beneficencia y respeto por los derechos, el proceso de investigación está a disposición de los participantes, sin



violiar o representar un daño hacia sí mismos y allegados, al igual que no representa un problema para su posición como docente, respetando su anonimato, confidencialidad respecto al uso de información y voluntariedad al momento de ser partícipes o de brindar cierta información.



PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación, que tiene por objetivo visibilizar la percepción que tienen los inspectores respecto al fenómeno del acoso escolar o bullying, evidenciando cuánto conocen del fenómeno y cuán preparados están para intervenir en situaciones de bullying dentro del colegio.

Las entrevistas, una vez que fueron realizadas, debidamente transcritas y analizadas en una matriz interpretativa, arrojaron una serie de respuestas organizadas en función a las categorías determinadas en la fundamentación teórica, las cuales serán detalladas desde lo más general hasta lo más específico.

Los resultados están organizados en función a las categorías: Conocimiento del acoso escolar, Componente cognitivo y Componente emocional.

Conocimiento del acoso escolar

En función de los datos sociodemográficos, parece existir una relación entre el tiempo que se ejerce como inspector de la unidad educativa y el conocimiento sobre bullying. Es decir, en función de la información recabada se evidencia que los inspectores con más años de experiencia poseen mayores conocimientos sobre el acoso escolar en comparación con los que tienen menor experiencia dentro de la institución.

Se evidenció que el conocimiento general del acoso escolar que poseen los inspectores se construye de forma intuitiva, es decir, gran parte de la información que poseen sobre el bullying y sus formas de intervención vienen dadas por su sentido común, más que por estudio y formación técnica en el tema. Esto se pudo evidenciar en varios comentarios de los participantes donde expresaban que el acoso escolar “*es un mal*”, o es un mero “*acto de violencia entre jóvenes*” (E5JP), no obstante, no conocían las implicaciones del acoso escolar a nivel de desequilibrio de poder o su multicausalidad. La propia experiencia de los inspectores, ya sea que ellos lo vivieron en su época escolar, o por haberlo presenciado en sus primeros años trabajando en el área educativa, fundamenta también sus conocimientos sobre el acoso escolar. Además de ello es pertinente mencionar que la preparación académica en pedagogía era un requisito que algunos inspectores no poseían para ejercer su rol como inspectores.

No obstante, a pesar que algunos inspectores no contaban con estudios en el área de pedagogía, se identificó que presentaban algunas de las competencias que debe tener un



inspector, como lo son: la experiencia docente, la competencia digital y uso de TIC's, conocimiento en técnicas de inspección y supervisión, liderazgo, observación, disposición al dialogo, ética profesional y manejo de reglamentos.

La concepción del acoso escolar la construyen en función de su experiencia, aunque no se utilice terminología académica, dan a entender que conocen en qué consiste el bullying.

Respecto a las causas del acoso escolar, se tienen aproximaciones a lo que expresa la teoría. Evidenciaron que la familia juega un papel fundamental en las conductas de agresión o victimización que puedan presentar los estudiantes, expresando además que el acoso escolar puede generar falencias en la integración social de los mismos, reconociendo además que puede tomarse como estigmatizado el hecho de que las conductas violentas son producto de la influencia de los medios de comunicación y videojuegos, aun cuando se ha demostrado mediante estudios de que no siempre es un factor determinante para que se dé acoso escolar.

Respecto a las consecuencias, los inspectores expresaron que pueden ser tanto físicas como psicológicas, y en menor medida de tipo social. Reconocieron que sus principales consecuencias son: golpes, insultos, depresión, suicidio y tendencias delictivas, por el contrario, pocos fueron los inspectores que consideraron al aislamiento social como una posible consecuencia, ya que se toma al aislamiento y soledad de los estudiantes como una causa del acoso o como una característica de las víctimas.

La mayoría de los entrevistados coincidieron que el acoso escolar se puede dar de forma física, psicológica y verbal, sin embargo, fueron solo dos los inspectores que mencionaron al cyberbullying como una cuarta modalidad, lo cual evidenció que los inspectores conocen las diversas modalidades tradicionales y directas del acoso escolar entre estudiantes; sin embargo, no necesariamente consideran al acoso virtual dentro de la tipología del bullying, dado que es una tipología más indirecta, pero no por ello menos perjudicial. Al contrario, el impacto del cyberbullying sobre la estructura psicológica, personal y social de los estudiantes es muy fuerte, pero al ser una tipología que hace uso de redes sociales y medios virtuales los inspectores tienen menos mecanismos para reconocerlo. A pesar de ello, un participante mencionó que el cyberbullying se está volviendo más frecuente por la modalidad virtual de las clases debido a la crisis sanitaria del COVID-19.



Otro aspecto importante sobre el conocimiento del acoso escolar es poder reconocer a los involucrados y las posibles características que puedan presentar cada uno de ellos. Los participantes de la entrevista concordaron en que los principales actores son: la víctima y el agresor, y solo la mitad de los inspectores reconocía a los observadores como una parte importante del bullying. Respecto a sus creencias sobre los agresores, relataron una serie de posibles características, entre las que destacaron las conductas agresivas llamándolos “*alzados*” o “*belicosos*”, un regionalismo para describirlos como buscapleitos, altaneros, agresivos y tendientes a creerse superiores. Lo cual se refleja en el marco teórico donde se expresa que los agresores presentan características de fortaleza superior a sus compañeros, tanto física como psicológica, generando un gran nivel de autoconfianza y sentimientos de superioridad.

Sin embargo, también hubo criterios de ciertos inspectores que argumentaron que los abusadores pueden actuar de forma violenta como una forma de “escape” o “desahogo”, ya que comentaron que suelen sentirse inferiores ya sea por tener un hogar disfuncional, o también por ausencia de figuras paternas que les brinden cuidado y atención, motivo por el cual, los agresores “*buscan la atención que no les dan en sus casas*” (E5JP).

En cuanto a las víctimas, los inspectores expresaron que pueden ser sumisas, calladas, inseguras y débiles. No obstante; si bien reconocen a las víctimas pasivas, no reconocen a las víctimas provocadoras, es decir no perciben que una víctima pueda provocar más violencia como respuesta a la ansiedad.

En adición a esto, hay un comentario en particular de un participante quien expresó:

“se dice que los estudiantes que tienen alguna discapacidad, casi que, de 10 estudiantes, los 8 son, digamos así maltratados psicológicamente. No se diga de los otros chicos regulares, se dice que, de 10 estudiantes 2 son los acosados” (E3SA).

Este comentario en particular es de mucha importancia ya que el inspector denotó que la violencia es más frecuente en estudiantes que presentan alguna discapacidad, lo cual se ve reflejado en parte por la fundamentación teórica, concretamente en los estudios de Ortega donde se explica que los agresores se fijan en particularidades físicas o psicológicas de sus compañeros para usarlos como base para el bullying, lo cual puede incluir una discapacidad física o cognitiva. Este aspecto en particular es muy importante debido a la poca cantidad de estudios dedicados al bullying en personas con discapacidad.



La información bibliográfica expone que el acoso escolar hacia los estudiantes con una discapacidad ya sea física o intelectual, se da de igual forma que hacia estudiantes sin discapacidad, es decir se basan en insultos y agresiones físicas. Sin embargo un aspecto detallado por Nicolaidis, es la posibilidad de que los estudiantes con discapacidad también puedan ser agresores, lo cual no ha sido investigado en el contexto ecuatoriano, y la información a nivel de Latinoamérica es escasa ya que son casos muy particulares, por tanto se considera un tema relevante para próximas investigaciones, aunque pueda ser difícil la aproximación hacia los estudiantes con discapacidad que se conformen como agresores, no se pierde la importancia de que sea un tema emergente y de mucho interés para áreas educativas y psicológicas.

En lo referente a los observadores, a pesar de que fueron poco identificados, se considera que pueden presentarse indiferentes y no intervenir de ninguna forma ya que “ni les va, ni les viene”, o también pueden evidenciar culpabilización, es decir sienten la necesidad de actuar pero no lo hacen por intimidación de los agresores ya que, como se expresó en una entrevista “*si intervienen puede que luego vayan contra él*” es decir que los agresores pueden ver a estos espectadores como futuras víctimas. También reconocieron a los observadores amorales que alientan al agresor, y por ultimo a los que intervienen de forma positiva o negativa, ya sea animando al agresor o tratando de detener el conflicto. En particular con los observadores que intentan detener el conflicto, uno de los inspectores afirmó que siempre hay en cada curso, mínimo una persona que reniega los actos de acoso escolar, y es precisamente con ellos con quienes prioriza crear lazos de confianza ya que podría ser un informante sobre los conflictos que pueden darse.

Sobre los principales espacios y momentos donde se pueden realizar actos de violencia entre estudiantes, los inspectores de la institución expresaron que se da con más frecuencia en el recreo y en cambios de hora dentro del aula, siendo los lugares más comunes según la información referenciada y en función a la infraestructura de la institución educativa. Durante los recreos se dan actos de bullying con más frecuencia por la cantidad de estudiantes en un mismo patio, es fácil para los agresores “*perderse*” con las víctimas, y ya que gran parte del bullying en los recreos se los puede dar en grupos, es más fácil para los agresores “*esconderse a plena vista*”. Mientras que durante los cambios de hora donde un docente muchas veces debe cruzar grandes distancias para ir de un aula a otra, esos minutos sin supervisión son los más adecuados para cometer los acosos hacia estudiantes, e incluso otro tipo de conductas de violencia escolar.



La percepción de los inspectores sobre la correcta intervención en situaciones de bullying responde directamente a dos aspectos importantes: los procedimientos establecidos por los reglamentos de convivencia de la institución y por los lazos de confianza que tienen con los estudiantes. Los inspectores expresaron en las entrevistas que la estrategia correcta para intervenir ante situaciones de acoso escolar es una aproximación directa con los involucrados, es decir que los inspectores logran intervenir por los lazos de confianza que crean con los estudiantes lo que les permite acercarse e indagar qué está pasando, de hecho los testimonios de los entrevistados recalcan de forma puntual lo importante que es saber tratar a sus estudiantes como amigos, tener una apertura al dialogo y “romper las barreras” que puedan haber entre ellos y sus alumnos.

Los inspectores de la institución educativa expresaron que “...es importante darles confianza...”, “...hablarles de forma madura y directa...” (E5JP), “...tratarles como seres humanos iguales...”, “... ver a los estudiantes como amigos...” (E3SA); entre otros testimonios que reafirman la importancia de mostrarse transparentes ante sus alumnos para crear y reforzar los lazos de confianza y compañerismo que permiten intervenir en situaciones de acoso escolar ya que esto facilita el proceso de ayudarles, teniendo siempre en cuenta el respeto del uno hacia el otro.

Pero además de la confianza, otro aspecto vital de intervención para los inspectores en casos de bullying fueron los diversos procedimientos que han aprendido en la institución educativa, ya que, según comentaron, el reglamento tiene una “ruta” a seguir en casos de bullying, la cual consiste en la pronta detección del acto de violencia, la separación de los involucrados y la redacción de un informe que pasa al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), siendo el DECE el encargado de decidir si se debe abrir un proceso de seguimiento con los involucrados, si amerita una sanción o si se debe llamar a sus representantes. Los inspectores en sus testimonios aseguraron estar conscientes de que pueden intervenir en casos de bullying en la medida que el reglamento lo permita, pero si la situación “llega a mayores” se da paso al DECE.

Es importante recalcar la importancia de los lazos de confianza entre los docentes, inspectores y estudiantes, por muchos aspectos, ya que no solo permite mejorar la enseñanza generando un entorno escolar un poco más “cálido y familiar”, sino también porque permite un acercamiento más “como amigos” cuando se den situaciones problemáticas de cualquier índole, como pueden ser problemas personales, que necesiten



un consejo o asesoría en asignaturas, adicionalmente de la mejor intervención en casos de violencia escolar y acoso escolar.

Componente cognitivo

La segunda categoría de análisis fue el componente cognitivo de la percepción del bullying. A nivel de este componente se evidenció la comunicación con los involucrados en situaciones de acoso escolar, destacando los entrevistados que la comunicación debe ser abierta, directa y frontal, basada en la confianza y respeto, lo cual puede ser una base importante en la solución de casos de acoso escolar. Los inspectores priorizaron la comunicación frente a actos de violencia, tratando de entender y comprender la situación para poder brindar consejos, asesorías y soluciones que eviten dar parte al DECE.

Expresaron además que buscan que los estudiantes se comuniquen con ellos en calidad de “*amigos*” o como “*personas en las que pueden confiar*” (E5JP), ya que expresaron que buscan “*entender al estudiante porque puede haber algo detrás que le orilla a actuar así*” (E3SA).

Otro elemento importante de la comunicación es la comunicación no verbal, la cual fue visualizada por los inspectores como un elemento muy importante a la hora de tratar con estudiantes en situaciones de bullying, ya que no siempre pueden o quieren contar que sufren abuso escolar, algunos inspectores expresaron que “*uno se da cuenta cuando algo le pasa*”, según explicaron pueden reconocer cuando un estudiante está siendo víctima porque “*llega desanimado a clase, siempre se ve triste, no participa y se aísla de sus compañeros*”, además expresaron que se dan cuenta de las diversas miradas que suelen haber entre víctima y agresor o agresores, y a veces suelen intervenir antes de que pase algo. Un inspector mencionó que cuando ve que alguien está por agredir a un estudiante, va hacia el agresor y le dice algo similar a “*veras que él es mi pana, no le harás nada*” (E5JP), como dando una suerte de advertencia de que está pendiente si algo sucede, recalcando la importancia de saber manejar bien la comunicación verbal y no verbal ya que no solo le permite intervenir de mejor forma en situaciones de bullying, sino que podría ayudar a prevenirlas.

El siguiente componente es la capacidad de afronte, la cual fue relacionada por los inspectores con la comunicación y la observación, como técnicas que les permiten identificar las causas del acoso escolar. Para los entrevistados la mejor forma de conocer todo el contexto del acoso escolar es preguntando y hablando, ya que a veces hasta los



propios estudiantes no conocen del todo la razón de la violencia. El testimonio del participante (E3SA), a modo de anécdota explicaba que en una pelea de dos chicas estudiantes, ambas aseguraban que se insultaron una a la otra, esto lo sabían por rumores que habían escuchado de compañeros, la habilidad del inspector de indagar, preguntar y hablar con los involucrados dio respuesta a que ninguna de ellas había insultado a la otra, sino el conflicto se originó en base a meros rumores, y con esto el inspector recalcó que es importante *“siempre observar, investigar, averiguar de cualquier forma, siempre estar atento”* a lo que pasa en el acto de acoso para poder deducir mejor las soluciones, que a veces pueden ser tan simples como un *“diálogo y una disculpa”*.

La capacidad de afronte necesaria por parte de los inspectores para recabar información de manera objetiva y mantener la calma en la intervención de situaciones de acoso escolar, fue relacionada con su rol y profesionalismo, plasmable en la respuesta de: *“es mi trabajo y debo ser profesional”*. Los participantes expresaron que no presentaban muchos problemas al momento de intervenir ante casos de bullying porque eran motivados por su labor como inspectores, el cual se cimenta en el control de la conducta y disciplina, al igual que su compromiso con la institución, y en particular, un inspector detalló que lo que le ayudaba mucho a ser objetivo y actuar de forma correcta era su *“vocación como inspector”*, lo cual evidencia que los inspectores entrevistados para intervenir ante situaciones de acoso escolar mantienen presente siempre su profesionalismo y ética como miembros de una institución educativa, validándose en su experiencia. El inspector (E5JP) comentó que en sus primeros años como inspector actuaba muy mal cuando se daban problemas de conducta y violencia entre estudiantes, pero que es algo que lo fue *“puliendo”* con la experiencia. Al igual que la participante de (E4EG) mencionó que en su función cada año van mejorando sus técnicas y su conocimiento, por lo que consideraba su labor como *“un crecimiento continuo”* donde iba mejorando sus capacidades como inspectora y como posible interventora en casos de abuso entre estudiantes.

Las actitudes de los inspectores hicieron referencia a las principales creencias estigmatizadas que puedan presentar. En este punto una de las principales creencias estigmatizadas sobre las razones que pueden influir en que un joven puedan ser agresivo, estaba la atribución de la culpa a los hogares disfuncionales que los estudiantes puedan tener, reflexionando en que *“si un niño crece sin amor, en un hogar donde hay drogas y alcohol, va a ser violento”*, lo cual no coincide con lo manifestado por Olweus (1998) y



Ortega (2003) para quienes, un hogar disfuncional puede ser un factor para que un joven sea violento en el ámbito educativo, pero no se da siempre, dado que los jóvenes agresores pueden incluso venir de hogares funcionales donde la confianza y la atención que reciben es muy fructífera, por lo tanto no se puede considerar al contexto familiar disfuncional como variable directa para que un estudiante sea agresor.

Otra creencia estigmatizada es sobre la violencia aprendida en medios de entretenimiento como películas y videojuegos, un comentario sobre esto fue emitido por el participante (E2FG) quien expresó: “...*Más que todo esto de violencia es películas y cosas digamos que les incentivan a creer que ellos son más que los otros*”, afirmando que la violencia puede ser aprendida y replicada de películas, lo cual no se relaciona directamente con lo evidenciado por Cerezo (2017) quien explica que no siempre es un factor, aunque hay casos en los que si se ha determinado su influencia, no obstante, no se puede determinar que la violencia en películas y videojuegos sea el único determinante para que se den actos de violencia en jóvenes.

El ultimo componente de la categoría cognitiva es la objetividad para dar soluciones, lo cual se evidenció en lo manifestado por los inspectores quienes afirmaron que la objetividad en su trabajo se logra gracias a la ética profesional que manejan dentro de la institución, y adicional a esto la relación de confianza y amistad que se va creando entre estudiante y docente o inspector. Pero también es importante destacar que una parte del grupo de estudio exclamaba que sienten una obligación moral, decían que “*deben hacer algo*” o que se sentían mal al pensar que “*podieron hacer algo más para ayudar*” lo cual refleja la empatía de los inspectores hacia los estudiantes. Estas perspectivas las podemos observar en 2 casos particulares, el primero entrevistado de código E3SA que comentó que sentía una obligación de actuar para ayudar a los chicos víctimas de bullying ya que él en su infancia también fue víctima, y sentía ese “*compromiso*” de “*ayudar como me habría gustado que me ayuden a mi*” citando sus palabras, y, el segundo entrevistado de código E5JP quien expresó que actuaba porque pensaba en los estudiantes como si fueran sus hijos, manifestando “*si mis hijos pasaran por lo mismo, me gustaría que alguien les ayude*”.

Componente emocional

El último componente de la percepción del bullying abarca las categorías emocionales de control y reacción emocional, la cuales se encuentran fuertemente interrelacionadas.



Frente a este componente los participantes expresaron que sienten diversas emociones al momento de presenciar actos de acoso escolar, que pueden variar desde la ira frente a la situación, tristeza, o, incluso la calma cuando perciben que la situación de abuso entre estudiantes llega a solucionarse.

Los inspectores reconocen que son situaciones complejas que podrían llevarles a actuar mal y dejarse llevar por la ira, pero, no obstante, su profesionalismo y vocación los mantiene controlados ya que, según comentó un participante *“no podemos actuar de mala manera, porque haríamos daño a los jóvenes y podrían mandarnos del colegio”*. Los inspectores tratan de mantener un control de sus emociones en función de su vocación, profesionalismo y objetividad, procurando mantener *“la cabeza fría”*, lo cual, según expresó un inspector, se fortalece con la experiencia.

En lo referente al compromiso de involucramiento y empatía, los inspectores han valorado mucho la confianza, la vocación y la ética profesional para tener la iniciativa de actuar ante casos de bullying, las cuales se ven nutridas por una parte emocional. La participante (E4EG) expresó que un impulso que tenía para intervenir y detener la violencia entre estudiantes era en función que se sentía *“conmovida”* por qué imaginaba que los estudiantes podrían ser sus familiares y se *“sentía mal”* de ver esas muestras de violencia. La participante (E4EG), al igual que los casos ya mencionados del inspector (E3SA), y el inspector (E5JP9) fundamentan su actuación en razones personales, expresando que sienten el deber de ayudar, ya sea por haber vivido en carne propia el acoso escolar o pensar que podría pasarles lo mismo a sus seres queridos, todo lo cual podría incrementar la empatía hacia los estudiantes insertos en situaciones de acoso escolar.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y dando alcance a los objetivos de investigación se pueden deducir las siguientes conclusiones:

En función a las categorías de estudio como fueron: el conocimiento del acoso escolar, los componentes cognitivos y emocionales, los que conforman la percepción del bullying, se concluye que los inspectores poseen conocimiento basto sobre el problema, haciéndolos capaces de intervenir y dar cese a los actos de violencia entre estudiantes.

Los inspectores, al actuar de forma intuitiva y empírica ante el acoso escolar, aseguran un contacto más fuerte con los involucrados ya que el trato llega a ser equilibrado, se ven y se tratan como pares pasando la barrera de estudiante – docente, llegando a la zona de amistad, lo cual en estos casos beneficia a la solución de problemas. Adicionalmente se resalta que los inspectores cumplen la mayoría de requisitos para ejercer su función, no obstante, algunos no presentan el requisito de preparación académica en el área pedagógica.

Dando respuesta al objetivo general, la percepción de los inspectores sobre el acoso escolar es basta y eficiente, demostrando capacidad a la hora de enfrentarse ante casos de violencia entre estudiantes, es decir que la percepción que tienen sobre dicho fenómeno es amplia ya que poseen conocimiento basto sobre el bullying, además de una debida preparación tanto en las formas de actuar como en el control emocional y resiliencia necesario para ejercer su rol de inspector y dar respuesta a las diversas situaciones de bullying.

Respecto al primer objetivo específico, los inspectores muestran un conocimiento amplio sobre el acoso escolar, pudiendo reconocer casi en su totalidad las diversas modalidades y expresiones de bullying, al igual que logran reconocer las posibles características de los involucrados, y, las consecuencias del acoso escolar cuando no se lo detecta e interviene.

A nivel de conocimientos de la temática del acoso escolar se identifica como principal causa al contexto familiar disfuncional y en menor medida a la influencia de medios de comunicación y videojuegos. A nivel de las consecuencias del acoso evidencian las físicas (golpes) y psicológicas (insultos, depresión, suicidio, tendencias delictivas) y en menor medida las sociales (aislamiento). En lo referente a su tipología visualizan la física, psicológica y verbal, no obstante, hay poco reconocimiento del cyberbullying. En cuanto



a los protagonistas del acoso escolar hay una plena identificación del agresor y víctima, no así del observador.

Adjudican al agresor sentimientos de superioridad, pero también, aunque en menor medida sentimientos de inferioridad y falta de atención, relacionándolo con la ausencia de figuras paternas. En lo referente a las víctimas identifican la tipología pasiva (sumisa, insegura, débil, callada), pero no identifican a las víctimas provocadoras, evidenciando que pueden ser víctimas por el hecho de presentar alguna característica física o cognitiva diferente. A nivel de los observadores a pesar de ser poco identificados, los caracterizaron como espectadores neutros, que no intervienen a favor de la víctima por temor a la retaliación, pero también hubo identificación de observadores a favor del agresor y a favor de la víctima.

Evidencian como espacios del acoso escolar el patio y el aula en el momento del recreo o en cambios de hora.

A nivel de los procesos de intervención consideran que los mecanismos más fiables son ejecutar los reglamentos de convivencia estudiantil con la intervención del DECE en el caso que lo amerite y los lazos de confianza que mantienen con sus estudiantes.

Sobre el segundo objetivo específico, el componente cognitivo y emocional de los inspectores resulta óptimo, ya que manejan de forma idónea la carga que puede conllevar el afrontar situaciones de acoso escolar, manteniendo siempre sus objetivos en mente y sus emociones y sentimientos a raya para evitar un mal accionar que no solo signifique perjudicar a los estudiantes, sino poner en riesgo su puesto en la institución.

En cuanto a las variables cognitivas presentes en la percepción de los inspectores frente a situaciones de acoso escolar se evidenció que la capacidad de afronte de los inspectores para identificar las causas de acoso escolar versaban sobre el mantenimiento de su objetividad y calma; en tanto que para el proceso de intervención se basaban en el manejo de la comunicación, la observación la aplicación de su rol y profesionalismo, el cual lo validaban con su experiencia.

En cuanto al componente emocional de la percepción de los inspectores frente a situaciones de acoso escolar se evidenció que las reacciones emocionales integraban emociones de ira, tristeza o incluso calma cuando percibían que la situación de acoso se



había solucionado, tratando de mantener el control emocional en función de su vocación, profesionalismo y objetividad.

Las limitaciones de esta investigación se relacionaron con el hecho de que se tuvo que modificar la recolección de la información a una modalidad de entrevistas virtuales debido a la emergencia sanitaria por COVID-19, lo cual imposibilitó que se pudiera realizar la entrevista con una inspectora, disminuyendo el número de entrevistados. Al ser una muestra pequeña estos datos no son generalizables sino aplicables al grupo de investigación.

Se recomienda a futuros investigadores tomar en consideración todas estas variables intervinientes previamente mencionadas, y, además profundizar en el análisis de las categorías cognitivas y emocionales, e incluir el análisis de categorías sociales, de igual manera se recomienda el estudio de la educación virtual al igual que sus implicaciones en el desarrollo de los estudiantes.

La presente investigación puede constituir una línea base para futuras investigaciones que profundicen en las variables cualitativas insertas en la dinámica del acoso escolar sobre todo a nivel de variables cognitivas y emocionales. Se recomienda que se profundice el estudio del acoso escolar desde la perspectiva de los inspectores ampliando el grupo de estudio, además del estudio de las categorías nuevas que surgieron en base al estudio como pueden ser: el acoso escolar en personas con discapacidad, la influencia de los videojuegos y medios de comunicación en conductas violentas, la importancia del contexto familiar en el bullying y la educación y el bullying en tiempos de COVID-19.

Como parte de las categorías emergentes que pueden significar nuevos estudios alrededor del acoso escolar, se evidencia la pertinencia de investigar el bullying hacia personas con discapacidad, pero no limitando a que estudiantes pueden ser víctimas de acoso escolar, sino que también puedan provocarlo. De igual forma el abordaje de la influencia del contexto familiar en el acoso escolar, y adicionalmente la influencia real de películas y videojuegos sobre los niños y si son causantes del bullying en instituciones educativas.

Para finalizar es necesario recalcar que la presente investigación tuvo sus inicios meses antes de la pandemia por el Coronavirus, por lo que se estimaba que la educación seguiría siendo presencial hasta etapas finales del proyecto. Conociendo que la educación se volvió virtual como medida de contingencia el panorama cambió por lo que se destaca la



necesidad de estudiar cómo la educación en línea afecta al aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, ya que, con la educación en línea, el ciberacoso o cyberbullying es más frecuente y por desgracia son escasos los mecanismos que tienen las instituciones para controlar estos actos de violencia.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Aguirre, F. (2009). *Violencia Escolar y Política Educativa en el Perú*. Lima: *Universidad Alberto Hurtado-Cide*
- Arándiga, A. V. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Instituto Psicopedagógico EOS Perú*, 11.
- Barasch, David P., y Charles P. Webel. (2002). *Peace and Conflict Studies*. *Sage Publications*.
- Briñol, P., Becerra, A., Díaz, D., y Valle, C. 2005. El efecto de la necesidad de cognición sobre la influencia interpersonal. *Universidad de Oviedo* 17(4):645-50.
- CEPAL. (2015, septiembre). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Cerezo, F. (2017). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(7). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1192>
- Consejo Nacional de Planificación. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021 Toda una Vida – Secretaría Técnica Planifica Ecuador*. <https://www.planificacion.gob.ec/plan-nacional-de-desarrollo-2017-2021-toda-una-vida/>
- Díaz-Aguado, M. (2005). “Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla” [versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación* 37, 17-47.
- FLACSO. (2005). Diagnóstico preliminar sobre el fenómeno de la violencia estudiantil interinstitucional en el área metropolitana de San Salvador y un modelo



- programático de prevención e intervención para disminuir esta forma de violencia. El Salvador: FLACSO.
- García, B Guerrero, J. y Ortiz, B. (2012). La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Giménez-Gualdo, Ana M. (2014). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Un acercamiento cualitativo desde la perspectiva de los escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 3(3):15.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011). Quito: Registro Oficial, 417, segundo suplemento, 27 de Junio del 2014. Recuperado de http://www.educar.ec/servicios/regla_loei-6.html.
- Miller, P. y Eisenberg, N. (1988). “The relation of empathy to aggressive and externalizing/ antisocial behavior”. *Psychological Bulletin*, 103, 324 - 344.
- Ministerio de Educación, UNICEF, & World Vision. (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. (p. 76). [https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar\(1\).pdf](https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar(1).pdf)
- Moreno, J. (2007). Comportamiento Antisocial en los Centros Escolares: Una Visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-206.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Disponible en <www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm>.
- Organización Panamericana de la Salud y Dina Krauskopf. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. *Washington D.C.* 25-55.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2007). *Acoso Escolar: Hechos y Medidas de Intervención*. Research Centre forHealthPromotion. Universidad de Bergen, Noruega.
- Ortega, Rosario (2003). La violencia escolar, estrategias de prevención. España: Grao.
- Ortega, Rosario, Rosario Del Rey, y Joaquín A. Mora-Merchán. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno de Maltrato entre Iguales. 20.



- Ortega-Ruiz, R., Rey, R. D., y Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: Clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 12.
- Quintana, Alberto Peña, Urday, John Montgomery, Soto, Carmela y Ruiz S., Gabriela (2014). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología* 15(2):35.
- Robalino Izurieta, Gladys. (2016). El bullying en las unidades educativas. Estrategias de intervención. Cuenca. 2016. *Universidad de Cuenca. Facultad de Ciencias Médicas* Volúmen 34 No. 1 (2016):94-102.
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Mora Oleas, C. (2015). Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar – “Bullying”. Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Revista Médica del Hospital José Carrasco Arteaga*, 7(2), 155–161. <https://doi.org/10.14410/2015.7.2.ao.30>
- Sistema Nacional de Educación. (2012). Acoso Escolar – Ministerio de Educación. *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/acoso-escolar/>
- Soler Fierrez E., (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13(4).
- Nicolaidis S., Toda Y., y Smith P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Torrado Duarte, O. E., Beltrán Villamizar, Y. I. y Vargas Beltrán, C. G. (2016). «Prevalencia del Hostigamiento Escolar en las Instituciones Públicas de Bucaramanga-Colombia». *Sophia* 12(2):173-86.



ANEXOS

Guía de preguntas para la entrevista

1. Edad
2. Sexo
3. ¿Cuánto tiempo tiene en la docencia?
4. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en la institución?
5. ¿Cuánto tiempo lleva como inspector?
6. ¿Cuáles son las funciones que le competen realizar en su labor como inspector?
7. ¿Qué piensa usted sobre el acoso escolar?
8. ¿Cuáles cree que son las causas y las consecuencias del acoso escolar?
9. ¿Cuáles son los tipos y como se evidencian?
10. ¿Cuáles son los protagonistas del acoso escolar y cuáles son sus principales características?
11. ¿Cuáles son los espacios y momentos en donde se da el acoso escolar?
12. ¿Qué posibles soluciones se pueden dar frente a situaciones de acoso escolar?
13. ¿A quién le corresponde intervenir frente a situaciones de acoso escolar?, ¿por qué?
14. ¿Ha tenido problemas para intervenir en situaciones de acoso escolar?
15. Desde su rol, ¿cómo puede intervenir frente a situaciones de acoso escolar?
16. ¿Cómo es la comunicación con los protagonistas del acoso escolar?
17. ¿Ha enfrentado situaciones de acoso escolar?, ¿cómo se ha sentido frente a esta situación, como ha manejado esta situación?
18. ¿Cómo se siente al presenciar una situación de acoso escolar?
19. ¿Cómo maneja esas emociones al intervenir en la situación?
20. ¿Cómo influyen esas emociones en sus acciones?