



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

“Voces del aula: el rol docente ante el bullying en educación media básica”

Modalidad: Pre-proyecto de investigación

Estudiante : Celina Pages

Tutora : Prof.^a. Agda. Dra. Claudia Lema

Revisora : Prof.^a. Adj. Alejandra Akar

Montevideo, Uruguay

Julio, 2025

Índice

Resumen	3
Introducción	5
Antecedentes	6
Fundamentación	10
Marco teórico	12
El fenómeno del bullying y sus implicancias para la práctica docente	12
Convivencia escolar	13
Actores de la dinámica de Acoso escolar	14
Víctimas	15
Agresores	15
Observadores o testigos	15
Problema y preguntas de investigación	17
Objetivo general:	18
Objetivos específicos :	18
Metodología	18
Cronograma de ejecución	21
Referencias	23

Resumen

En el dinámico panorama actual, donde las interacciones sociales se reconfiguran constantemente, la educación emerge como un pilar fundamental tanto para el desarrollo individual como colectivo. En este contexto, los entornos escolares además de ser espacios para la adquisición de conocimientos académicos, son también espacios para la formación de valores, el desarrollo de habilidades sociales y construcción de identidades. Sin embargo, este propósito se ve opacado por fenómenos complejos como el bullying, que impacta negativamente en la convivencia educativa, incidiendo en el bienestar emocional y rendimiento académico de los estudiantes.

El presente pre-proyecto de investigación, que se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, tiene como objetivo analizar el rol de los docentes en la prevención e intervención frente a situaciones de bullying. Considerando los objetivos del estudio, se propone un diseño metodológico cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo. Dicho diseño se llevará a cabo a través de la realización de entrevistas semiestructuradas y observación participante. Este trabajo se pretende realizar en un liceo de Educación media básica de Montevideo.

Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a la expansión del cuerpo teórico existente y proporcionen aportes para la mejora continua de las prácticas educativas orientadas a la promoción de la convivencia escolar.

Palabras clave : rol docente, bullying , convivencia escolar, educación media

Abstract

In today's dynamic landscape, where social interactions are constantly being reshaped, education emerges as a fundamental pillar for both individual and collective development. In this context, school environments, in addition to being spaces for the acquisition of academic knowledge, are also spaces for the formation of values, the development of social skills, and the construction of identities. However, this purpose is overshadowed by complex phenomena like bullying, which negatively impacts educational coexistence, affecting students' emotional well-being and academic performance.

This research pre-project, framed within the Final Degree Project for the Bachelor's in Psychology at the Universidad de la República, aims to analyze the role of teachers in the prevention of and intervention in bullying situations.

Considering the study's objectives, a qualitative methodological design of an exploratory-descriptive nature is proposed. This design will be carried out through semi-structured interviews and participant observation. This work is intended to be conducted in a secondary education in Montevideo.

It is expected that the findings of this research will contribute to the expansion of the existing theoretical framework and provide insights for the continuous improvement of educational practices aimed at promoting school coexistence.

Keywords: teacher's role, bullying, school coexistence, secondary education

Introducción

Juan, de 13 años, era constantemente insultado por un grupo de compañeros debido a su apariencia física. Le llamaban con apodos ofensivos y se burlaban de su forma de vestir. Aunque al principio intentó ignorarlos, con el tiempo su autoestima se vio afectada y empezó a evitar ir a la escuela.

Mariana, de 14 años, fue completamente aislada por sus compañeras, quienes la obligaban a cumplir "órdenes" para permitirle estar cerca. La humillaban frente a todos, la obligaban a cargar sus mochilas y si se negaba, difundían mentiras sobre ella.

Pablo, de 12 años, era obligado a entregar su dinero del almuerzo a un grupo de chicos mayores. Si se negaba, lo amenazaban con golpearlo después de clase. Un día, lo encerraron en un baño y lo golpearon hasta dejarle marcas en el rostro.

Los ejemplos presentados, son casos ficticios creados para ilustrar diversas formas de acoso escolar. Aunque los nombres y situaciones han sido inventados, estos relatos reflejan experiencias reales que muchos estudiantes enfrentan diariamente en diversas instituciones educativas. En el último tiempo el acoso escolar ha adquirido mayor frecuencia en los medios de comunicación, como la televisión, la radio y la prensa, los cuales han reflejado la problemática del bullying en los centros educativos del país. Esto se debe a la creciente visibilidad de este fenómeno en la sociedad, estimulada por la repetición de acontecimientos hostiles que han generado debate.

En el siglo XXI, la educación ha adoptado una visión integral del aprendizaje, reconociendo que la escuela no solo transmite saberes, sino que también debe fomentar competencias aplicables en diversos contextos.

La figura docente ha transitado desde un enfoque conductista hacia uno mediador y facilitador del aprendizaje, dentro de un modelo colaborativo. Sin embargo, fenómenos como el bullying representan un desafío persistente para la convivencia escolar. Este tipo de violencia, que rompe los lazos entre pares y vulnera derechos, requiere una intervención activa por parte del cuerpo docente. A pesar de ello, diversas investigaciones muestran que los docentes, en ocasiones, no intervienen o lo hacen de manera poco efectiva, lo que puede agravar el problema y responsabilizar a las víctimas por las agresiones sufridas.

Con el propósito de contribuir a la presente problemática, surge la necesidad de investigar y trabajar en la prevención y atención de las situaciones de acoso entre pares. En este

sentido, la investigación está orientada a conocer la manera en que una institución de educación media básica de Montevideo, representada a través de los docentes percibe el fenómeno de acoso escolar, así como las formas de prevención e intervención que implementan.

Antecedentes

En el presente apartado se desarrollará un panorama general de antecedentes sobre la problemática del acoso escolar. El mismo se estructurará en tres secciones: antecedentes internacionales, regionales y nacionales, con el objetivo de contextualizar la temática en distintas escalas geográficas y ofrecer un marco de referencia integral que permita comprender la complejidad del fenómeno desde una perspectiva amplia y situada.

Los estudios más divulgados sobre Bullying toman como referente a Dan Olweus, psicólogo noruego, ampliamente reconocido como pionero en la investigación sobre acoso escolar.

A finales de los 60' y principios de los 70', surgió en Suecia, un interés en la sociedad por los problemas de víctimas y agresores. Pero no fue hasta 1982, que el suicidio de 3 adolescentes del norte de Noruega, a consecuencia de la intimidación grave de sus pares, lleva a que el Ministerio de Educación, iniciara una campaña contra el acoso en las escuelas (Olweus,1998). El Programa de Olweus sobre Bullying (OBPP, por sus siglas en inglés) se basa en una intervención integral y sistemática diseñada para prevenir y reducir el bullying, modificando el ambiente escolar. Dentro de sus objetivos, señala la importancia del rol de los adultos dentro de la institución y de la implicación pertinente para cambiar la situación (Olweus,1998).

Es a partir de finales de los años 80 y principios de los 90 que la problemática de acoso entre pares comienza a cobrar importancia en diferentes países, expandiéndose por Estados Unidos, España, Japón, Inglaterra, Canadá y Australia (Olweus,1998;Crespo, 2019). Fischer et al. (2020), a través de una revisión sistemática sobre la autoeficacia del profesorado en la gestión del acoso escolar y su relación con la intervención, mostró que los docentes suele reportar niveles altos de autoeficacia, lo cual es trascendental porque los docentes con más confianza tienden a intervenir más en casos de acoso. Sin embargo, a pesar del creciente interés en esta área, muchos estudios actuales son de baja calidad teórica y metodológica, basados en muestras pequeñas.

En el estudio realizado por Longobardia et al. (2018), se evidenció que las relaciones entre estudiantes y docentes tienen una influencia significativa en las conductas relacionadas con

el acoso escolar. Los resultados indicaron que tanto el estatus social como la calidad de estas relaciones se entrelazan y ayudan a comprender los roles que los adolescentes asumen en situaciones de acoso. Particularmente, se destacó que las relaciones conflictivas entre docentes y estudiantes se asocian de manera positiva con la participación activa en actos de acoso, así como con conductas que lo promueve.

Existen diversos estudios que han investigado la prevalencia del acoso escolar en Latinoamérica. Una revisión sistemática realizada por Garaigordobil et al.(2018) analizó investigaciones publicadas entre 2005 y 2018, abarcando países como Colombia, México, Argentina, Brasil, Bolivia, Perú, Chile, Nicaragua, Venezuela, Panamá, Ecuador y Puerto Rico. Los resultados indicaron una alta prevalencia de bullying, con tasas de victimización que fluctúan entre el 4.6% y el 50%, y de agresores entre el 4% y el 34.9%. Las cifras evidencian que el acoso es un fenómeno ampliamente extendido en América Latina, que afecta significativamente la convivencia y bienestar de niños, niñas y adolescentes. A su vez, los autores enfatizan en la necesidad de implementar programas de prevención e intervención, que no solo se destinan a los agresores y víctimas, sino que incluyan el trabajo con todo el entorno escolar.

En este sentido, Valdés et al. (2014) a través de un estudio realizado en tres escuelas secundarias públicas de México, exponen que en el rol docente existen creencias que limitan la comprensión del bullying y sus factores asociados. Resaltando la preocupación de que algunas de las creencias impiden reconocer el papel de la institución y de las prácticas docentes en esta dinámica, lo que resulta en un deslinde de responsabilidad en la prevención y a tener una perspectiva reducida de la capacidad de acción como agentes educativos.

En la misma línea, Avilés et al.(2020), desarrolla el estudio “ Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda” donde se compara respuestas docentes frente al acoso escolar en España y Brasil. Se investiga cómo la existencia o ausencia de Equipos de Ayuda —estructuras organizadas de apoyo entre iguales— influye en la manera en que el profesorado detecta, interpreta y enfrenta el bullying. Los resultados manifiestan que el profesorado que gestiona este tipo de estructuras muestra mayores conexiones morales, más sensibilidad ante el acoso y un incremento en sus creencias de autoeficacia para intervenir. Por otro lado, aquellos docentes que no participan en la organización y formación de estos equipos tienden a minimizar el problema, normalizando o teniendo dificultades para identificarlo. El estudio destaca la importancia de la implicación

activa por parte de los docentes en estrategias de prevención frente al fenómeno de bullying.

Conviene subrayar, que la gestión de los problemas de convivencia escolar, entre ellos manifestaciones como la violencia, ha evidenciado históricamente una carencia importante: la ausencia de criterios claros y explícitos que sirvan de referencia para el profesorado (Del Rey & Ortega, 2007). De acuerdo a estos autores, las intervenciones para fortalecer la convivencia deben ser propuestas como una labor de innovación del profesorado, siendo un reto de formación y mejora de la capacitación profesional.

En Uruguay, las investigaciones y la producción teórica sobre el acoso escolar son limitadas (Brum & Noya, 2021). Aunque en otros países el fenómeno de bullying ha sido objeto de numerosos estudios y programas de intervención, en el contexto uruguayo el abordaje sistemático es reciente y todavía incipiente. Tal como plantean Brum y Noya (2021), muchos de los estudios llevados a cabo remiten a estudios de casos, por lo que es difícil extraer las conclusiones al conjunto del sistema educativo uruguayo.

Esta falta de desarrollo teórico dificulta la comprensión integral del problema, el diseño de políticas educativas eficaces y estrategias de prevención adaptadas a las particularidades del sistema nacional.

Perez Algorta (2004) realizó un estudio descriptivo, analizando la relación entre la dinámica de bullying y la presencia de alteraciones psicológicas en adolescentes de un Instituto educativo. El estudio evaluó si existían diferencias en la presencia de trastornos psicológicos en el grupo de adolescentes que fueron considerados como "posibles" hostigadores, víctimas o hostigadores-víctimas.

Los resultados indicaron que el 10% de una población de 630 sujetos se encontraban afectados por problemáticas vinculadas al acoso escolar, y que estos adolescentes tendían a presentar un mayor nivel de psicopatología en comparación con sus pares no involucrados. Por consiguiente, se evidenció una diferenciación entre hostigadores y víctimas, presentando estos últimos una mayor prevalencia de síntomas como tristeza, soledad, confusión, así como dolores físicos sin causa médica identificable.

En el estudio titulado "Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados" (Cajigas de Segredo et al., 2006), se presentó como objetivo investigar el fenómeno de Bullying y validar una escala en población estudiantil uruguaya, debido a la falta en la región de instrumentos con estas características. La investigación se realizó con el propósito de evaluar, prevenir y mejorar las relaciones entre los actores de la institución

educativa. Se planteó que el acoso escolar suele ser conocido desfavorablemente por los actores educativos y se cuenta con cierto grado de indiferencia, desconociendo las consecuencias negativas que los comportamientos pueden llegar a tener en quienes los realizan y padecen.

La Encuesta Mundial de Salud Adolescente (2012) contempló ítems dirigidos a evaluar la intimidación entre pares, evidenciando que el 18,6 % de los estudiantes encuestados declaró haber sido víctima de dicho comportamiento.

En la investigación realizada por Aristimuño y Noya (2015), uno de los principales hallazgos en la muestra estudiada (643 casos) fue la identificación de una mayor frecuencia de violencia en los varones de 13 a 15 años de edad. Asimismo, en la Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos (2019) se manifiesta que el 48.8% de los estudiantes de educación media reportaron haber experimentado alguna forma de agresión.

La investigación de Chiarino (2017), realizada en nuestro país desde una perspectiva sistémica, ofrece distintas visiones sobre el fenómeno de bullying en un liceo de Montevideo, considerando las percepciones de los estudiantes, los adultos de la institución educativa y los adultos de la familia. Desde la perspectiva de los y las adolescentes, el problema se percibe como algo cotidiano y se vincula a una forma de relacionamiento que divierte a algunos y hace sentir mal a otros. En cambio, los adultos lo interpretan como formas de acoso u hostigamiento entre pares.

En cuanto a la trayectoria normativa, Uruguay cuenta con marcos regulatorios sobre los derechos de la infancia y adolescencia, en consonancia con las tendencias internacionales (Brum & Noya, 2021). El Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) instaura la obligación del Estado de proteger a dicha población de situaciones donde se vulneren sus derechos, como lo es la violencia cualquiera sea su manifestación.

En el año 2013 fue aprobada la Ley N° 19.098, que declaraba de interés nacional el diseño de un protocolo de prevención, detección e intervención frente al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos del país. En ésta línea, en 2017, la Administración Nacional de Educación Pública formuló un “Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media” (Anep , 2017).

El 22 de diciembre de 2023 se declaró el Proyecto de ley “ Semana de la prevención y concientización contra la violencia y el acoso escolar”, con el objetivo de prevenir la

violencia, el acoso escolar y el ciberacoso, concientizando sobre los efectos que generan en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En febrero de 2025, se presentó en Cámara de Representantes del poder legislativo de Uruguay el proyecto de ley “ Responsabilidad de los centros educativos en materia de acoso escolar”, con la finalidad de brindar garantías de protección a niños, niñas y adolescentes que puedan ser víctimas de acoso escolar, buscando la prevención de actos de violencia mediante el cumplimiento de los Protocolos de Actuación. Asimismo, responsabilizando a los Centros Educativos por su deber de proteger los derechos de los estudiantes y regulando un proceso judicial que permita a la víctima reclamar por los daños ocasionados, como un modo de no dejar impune el fenómeno de acoso en el ámbito educativo.

Fundamentación

El impulso para desarrollar la presente investigación surge a partir de mi experiencia de dos años de prácticas pre-profesionales vinculadas al trabajo con adolescentes en instituciones educativas. Durante este período tuve la oportunidad de involucrarme en algunas dinámicas que me permitieron visualizar, reflexionar y plantear interrogantes acerca de las problemáticas que emergen en torno a la convivencia.

Las dinámicas de acoso escolar no deben ser entendidas exclusivamente como una problemática individual entre estudiantes, sino como un fenómeno social de gran alcance que repercute en diversos niveles de la sociedad. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) señala que la violencia y el acoso escolar continúan siendo problemáticas vigentes a nivel mundial, lo que las convierte en una preocupación urgente no solo para el ámbito escolar o familiar, sino para la sociedad en su conjunto.

Con respecto a consecuencias vinculadas al ámbito educativo, los y las estudiantes sometidos a actos de acoso con frecuencia tienen más probabilidades de sentirse marginados/as en las instituciones educativas. Caicedo y Fernandez (2022), señalan que diferentes estudios evidencian que los daños psicológicos y físicos provocados por las dinámicas de acoso escolar producen en la víctima una disminución paulatina por el interés en el aprendizaje en el contexto escolar hasta el punto de decidir abandonar la institución educativa. Los niveles altos y continuos de ansiedad, fobia de ir a la institución educativa, pánico a salir de la escuela o de la casa por miedo a ser agredido, son consecuencias que generan vínculos inseguros y una conformación de una personalidad inestable y contraria

para el desarrollo integral de la persona (Valadez et al., 2008). Ser objeto de acoso debilita el sentimiento de pertenencia a la escuela y afecta al compromiso de continuidad de los estudios (UNESCO, 2019). En nuestro contexto, la educación constituye un derecho fundamental para todos los ciudadanos uruguayos y, a su vez, representa una obligación desde los 4 hasta los 18 años de edad, comprendiendo los niveles de educación inicial y educación media superior. Este propósito, está establecido en la Ley de Educación N° 18.437 “Ley General de Educación” del año 2008 que establece en su primer artículo a la educación como un derecho humano fundamental y pone como garante de este al Estado. Artículo 1º “...(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa...”

La obligatoriedad comprendida se consolida con el acceso efectivo al ejercicio del derecho a la educación media, el cual depende de múltiples factores de índole política-institucional, presupuestal y pedagógica (CODICEN, 2016). El Bullying se presenta entonces como una problemática compleja que se manifiesta en el sistema escolar, un fenómeno adverso a la continuidad de los estudiantes en las instituciones. La permanencia educativa requiere ser resguardada con el fin de garantizar la fluidez de las trayectorias educativas. Ésta protección implica la identificación, superación y/o mitigación de los factores de riesgo que pueden incidir en la escolarización de los y las estudiantes.

Marco teórico

El fenómeno del bullying y sus implicancias para la práctica docente

El bullying, también denominado acoso escolar, victimización entre pares u hostigamiento, constituye un patrón de abuso físico, verbal o psicológico que tiene por finalidad causar daño a otro estudiante (Graham, 2016). Este fenómeno transgrede no solo las normas escolares y sociales, sino también los derechos personales de quienes lo padecen, implicando un comportamiento desviado e injusto (Donat et al., 2017). Desde una perspectiva ética, se lo reconoce como un acto amoral e inaceptable (Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz, 2018), con graves consecuencias para la salud mental de los implicados y para el clima general de convivencia en la escuela (Ansary et al., 2015).

Tradicionalmente, los estudios sobre acoso escolar han partido de una mirada psicológica centrada en aspectos individuales y patológicos (Thornberg, 2018). Sin embargo, abordajes más recientes proponen marcos comprensivos más amplios, como el modelo ecológico de

Bronfenbrenner, que considera la interacción entre sistemas (familia, escuela, comunidad) como determinante en las dinámicas de violencia (Hymel et al., 2015). En esta línea, el interaccionismo simbólico permite entender cómo el poder se construye socialmente, reconociendo la agencia individual dentro de estructuras sociales que pueden reforzar o cuestionar los vínculos de victimización (Thornberg, 2018).

Asimismo, se ha señalado la necesidad de profundizar en factores culturales que fomentan el acoso, como los estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias, especialmente en relación con la diversidad sexual (Cerezo, 2015; Machillot, 2017). En este sentido, los vacíos en la literatura latinoamericana son significativos, tanto por la concentración de estudios en la educación secundaria como por la escasa producción sobre fenómenos como el cyberbullying y las intervenciones docentes (Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz, 2018).

Estas perspectivas subrayan la relevancia del rol docente, no solo como observador o mediador, sino como actor clave en la identificación, prevención e intervención frente al bullying. A pesar de ello, numerosos estudios muestran que los docentes no siempre intervienen activamente, lo que puede derivar en la naturalización del conflicto y la revictimización de quienes lo padecen. Desde esta mirada, resulta fundamental indagar de forma específica en las prácticas docentes y en su posicionamiento frente al fenómeno, con el objetivo de contribuir al diseño de intervenciones pedagógicas eficaces y éticas.

En síntesis, comprender el fenómeno de Bullying desde una perspectiva integral, implica atender tanto a las necesidades individuales como sociales y situar a los actores — en especial a los docentes — en el centro de los procesos de transformación para una convivencia más justa y equitativa.

Convivencia escolar

Según Aristimuño y Noya (2015), la convivencia escolar es un fenómeno inevitable que se produce entre los miembros de una comunidad educativa - estudiantes, docentes, directivos, familias y personal de apoyo- que comparten un espacio, tiempo y una tarea en común. Se lo considera una noción para analizar los vínculos entre los actores escolares y uno de los tópicos relevantes para gestionar los conflictos que se forman dentro de las instituciones (Brum & Noya, 2021). El conflicto se entiende como una parte intrínseca de la convivencia de cualquier institución. Dadas sus características es esperable que surjan situaciones en las que se enfrenten intereses y expectativas distintas entre los actores que conviven en el ámbito educativo. Según Ortega (2006) , la convivencia presupone la

existencia de un bien común cuya preservación resulta importante, favoreciendo así la resolución espontánea de los conflictos a través del diálogo y de la justicia. Sin embargo, resulta importante distinguir esta noción de la violencia escolar. La violencia escolar es un concepto más amplio, que incluye acciones y conductas negativas realizadas por cualquier tipo de actor en el entorno escolar, pudiendo dirigirse también hacia docentes u objetos. Como tal, puede implicar peleas entre alumnos, comportamientos antisociales, vandalismo, entre otros (Castillo & Frías, 2014).

Los fenómenos de conflictividad y violencia que pueden acontecer en los centros educativos son múltiples y diversos. En este caso, el Bullying, acoso escolar o maltrato entre iguales no se comprende como un conflicto, sino como un tipo concreto de violencia interpersonal (Ortega & Monks, 2006).

Bullying o Acoso escolar

El término anglosajón “Bullying” tiene varias traducciones al español, como “intimidación”, “hostigamiento”, “acoso escolar”. Se refiere a una forma de acoso o violencia escolar, que se produce cuando un/os estudiante/s están expuestos a acciones negativas perpetradas por otro/os alumno/os. A su vez, se señala que las acciones negativas se dan cuando alguien intencionalmente busca o intenta herir, causar malestar o incomodar a otras personas (Olweus 1998; Calderón 2020).

El acoso escolar tiene una serie de características prototípicas que lo diferencian de otro tipo de conflictos o problemáticas entre estudiantes. Uno de estos aspectos, alude a la intencionalidad, es decir, cuando el agresor tiene la intención de causar daño. También, la repetición, cuando los ataques no son hechos aislados, sino que ocurren de forma sistemática y repetida en el tiempo. Por otro lado, es característico que se presente un desequilibrio de poder entre los estudiantes, es decir, cuando el agresor posee una ventaja que le permite ejercer control o dominación sobre la otra persona (Olweus 1998; Avilés, 2013)

La Universidad Internacional de Valencia [VIU] (2022) clasifica el bullying en diferentes tipos, según sus características y manifestaciones : físico, verbal, psicológico, social y cyberbullying. El acoso físico, es el más común y empleado mayormente por parte de los varones. Dentro de este, se puede incluir golpes, empujones, patadas, entre otras agresiones corporales. El bullying verbal se presenta a través de insultos, apodos despectivos y/o burlas resaltando condiciones físicas o diferencias sociales. Por otra parte, el acoso psicológico consiste en cualquier conducta orientada a generar miedo o

inseguridad en la víctima. Puede manifestarse a través de humillaciones, intimidaciones reiteradas o manipulación emocional, afectando gravemente su estabilidad y bienestar mental. La exclusión social se refiere a conductas que buscan aislar o excluir a la víctima, por ejemplo, impidiendo su participación en entornos como el patio, excluyendo en grupos de trabajo en el aula o ignorando su presencia. El cyberbullying o también denominado ciberacoso, se produce a través de medios digitales como redes sociales, páginas web y/o correos electrónicos. Una de las formas más frecuentes en que se manifiesta es a través del envío de mensajes amenazantes, difusión de rumores o imágenes sin consentimiento. De acuerdo a Olweus (1998), es conveniente diferenciar entre acoso directo, que involucra ataques directos hacia la persona (empujones, golpes, etc) y acoso indirecto en forma de aislamiento y/o exclusión.

Actores de la dinámica de Acoso escolar

Los actores básicos que forman parte de la dinámica de acoso escolar son la víctima, el agresor y los observadores. Según algunas de las fuentes consultadas, se propone que los diferentes actores tienen ciertas características específicas que los llevan a la tendencia de participar en estas dinámicas (Olweus, 1998; Cano & Vargas, 2018). Por otro lado, Brum y Noya (2021) plantean que, si bien la mayoría de los autores que han investigado sobre el acoso escolar advierten la existencia de ciertas características en los protagonistas de la dinámica, no resulta útil encasillar al abordar esta temática. Sin embargo, esta categorización puede ser útil al momento de identificar y trabajar sobre situaciones de riesgo.

Víctimas

Las víctimas son los y las estudiantes que reciben las agresiones u hostigamientos, estas pueden distinguirse en pasivas o sumisas y víctimas provocadoras (Olweus, 1998). Las víctimas típicas suelen ser alumnos ansiosos e inseguros, con baja tolerancia a la frustración y baja autoestima, que muestran debilidad física o psicológica. A su vez, suelen ser introvertidos, tranquilos y sensibles. Cuando experimentan un ataque, suelen reaccionar con llanto y alejándose. Por otra parte, las víctimas provocadoras o activas, suelen ser estudiantes que combinan actitudes de ansiedad y de reacción agresiva ante el acoso. Las reacciones de la víctima pueden ser diversas, como agresiones físicas o verbales, pero no se identifica como acoso escolar debido a que es un comportamiento reactivo (Cano y Vargas, 2018).

Agresores

Los agresores típicos suelen caracterizarse por el poco control de impulsos, baja capacidad para empatizar con los demás y baja tolerancia a la frustración. Olweus (1998), menciona a otro tipo de agresor, denominado agresores pasivos, seguidores o secuaces. Estos son estudiantes que carecen de iniciativa propia para agredir, su participación en actos de hostigamiento suele estar condicionada por la influencia de figuras más dominantes dentro del grupo de pares.

Observadores o testigos

Los observadores son quienes presencian el acto de acoso, que pueden ser otros alumnos, docentes, directivos, funcionarios administrativos o cualquier persona vinculada a la institución educativa. De acuerdo a Brum y Noya (2021) la reacción de los espectadores es trascendental, ya que son quienes pueden sostener o disolver la dinámica de acoso escolar. Aunque el observador no participa activamente, su silencio o indiferencia puede ser interpretado como una forma de complicidad o tolerancia del acto de acoso.

Rol docente

En el ámbito de la educación media, el rol que desempeñan los docentes —y particularmente los adscriptos en el marco de la docencia indirecta— asume una relevancia estratégica, dado que poseen un alto potencial para intervenir como figuras de referencia positiva en la construcción de vínculos y trayectorias educativas de los adolescentes (Avilés et al., 2020 ; Brum & Noya, 2021).

En la educación contemporánea, se espera que los docentes desplieguen un conjunto de saberes y competencias que trascienden los conocimientos disciplinarios. Estos deben incluir habilidades afectivas y sociales, fundamentales para gestionar el aula desde una perspectiva humanista y democrática (Montes & Torres, 2016; Jaramillo & Orovio, 2020). En este sentido, el modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (E-P-R) ofrece una mirada integradora sobre la práctica docente, considerando las interacciones sociales, los significados compartidos y el contexto institucional como ejes centrales del proceso educativo (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018). Es una herramienta teórico-metodológica que permite analizar y reflexionar sobre la práctica docente desde un enfoque interaccionista y reflexivo. Este modelo se nutre de aportes provenientes de la psicología y la sociología, entendiendo que la enseñanza es una actividad humana compleja y que se debe comprender en situación. El modelo E-P-R también contempla a los docentes como

personas, lo cual permite abrir un abanico de situaciones que les atraviesan, situaciones contextuales que influyen directamente en su práctica. En este sentido, Maldonado (2001) plantea que el sujeto que ejerce profesionalmente la enseñanza, conforma en sí mismo un instrumento sustantivo e imprescindible en su quehacer educacional.

Desde esta perspectiva, el acto educativo se construye a través del intercambio constante entre docente y estudiantes, lo que exige revisar críticamente las prácticas tradicionales basadas en la unilateralidad, el control y la repetición (Carbonell, 2018). En este sentido, se plantea la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos de carácter cooperativo, que fomenten la participación, la reflexión y la resolución pacífica de conflictos (Gómez, 2018; Alegría, 2016). Sin embargo, investigaciones recientes muestran que en muchos casos, las acciones de los docentes frente al bullying permanecen en el plano discursivo, sin traducirse en intervenciones efectivas. Esta distancia entre el decir y el hacer se debe, en parte, a la escasa formación institucional en estrategias de intervención, esto los lleva a que se adhieran a sus creencias o transfieran esta responsabilidad a otro profesional de la institución (Acuña & Pons, 2018; Gaviria Cano, García, & Zuluaga, 2020).

En cuanto al abordaje del bullying, los docentes deben asumir un rol activo en cuatro niveles: cuidado, enseñanza, monitoreo e intervención (Donat et al., 2017). Estas dimensiones implican acompañar a los estudiantes ante problemáticas personales, enseñar contenidos de forma inclusiva, observar de manera constante las interacciones dentro del aula, y actuar cuando se detectan situaciones de acoso, priorizando la justicia restaurativa.

Estudios como los de Cerezo (2015) y Cruz-Romero (2018) evidencian que muchos docentes tienden a minimizar o normalizar el bullying, aplicando la norma sin generar un espacio de escucha y contención para las víctimas. Esta omisión tiene un fuerte impacto en el sentido de pertenencia, la motivación académica y el bienestar emocional del estudiantado (Ansary et al., 2015; Longobardia et al., 2018).

Por tanto, resulta fundamental impulsar la formación continua en resolución de conflictos, assertividad y justicia docente, entendida como la capacidad del educador para generar un ambiente de equidad, respeto y diálogo, promoviendo que los estudiantes puedan expresar sus opiniones y resolver diferencias mediante la palabra (Donat, Knigge y Dalbert, 2017; Hidalgo et al., 2018).

El docente, como agente de cambio, tiene el potencial de transformar el clima escolar y reducir significativamente las situaciones de bullying, siempre que cuente con herramientas,

respaldo institucional y formación adecuada para ello (Mendoza & Pedroza, 2015; Mucheraha et al., 2018).

Problema y preguntas de investigación

De acuerdo con lo planteado anteriormente, se considera de gran relevancia profundizar en el estudio del acoso escolar o bullying debido a las importantes repercusiones que este fenómeno genera en los sujetos involucrados, tanto a corto como a mediano y largo plazo. Las consecuencias pueden manifestarse en distintos ámbitos de la vida de los adolescentes afectando su bienestar emocional, su rendimiento académico y sus relaciones interpersonales. A su vez, el bullying vulnera directamente el derecho a la educación reconocido en instrumentos nacionales e internacionales, ya que obstaculiza que los estudiantes sean parte de un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje. Cuando los y las adolescentes se encuentran implicados en dinámicas de acoso, su permanencia, participación y rendimiento en el sistema educativo se ve comprometido.

En el presente proyecto de investigación se buscará analizar el papel de la docencia frente a las situaciones de bullying, considerándolo como uno de los agentes educativos más cercano al estudiantado. A su vez, se investigará en la educación media básica, debido a que según estudios, el rango de prevalencia de acoso escolar se da entre los 13 y 14 años de edad (Brum & Noya, 2021). En función de lo expuesto, surgen algunas interrogantes que servirán de guía para la investigación:

- ¿Qué rol cumplen los docentes frente a las situaciones de bullying o acoso escolar?
- ¿Reconocen el fenómeno de acoso escolar en la institución?
- ¿Cómo actúan y qué estrategias utilizan para prevenir el acoso escolar?
- ¿Cuenta con formación o herramientas?.

Objetivo general:

Analizar el rol de los docentes en la prevención e intervención en fenómenos de bullying en un liceo de Educación media básica de Montevideo.

Objetivos específicos :

- Valorar el conocimiento y formación que poseen los docentes para trabajar el acoso escolar.
- Identificar las estrategias que utilizan los docentes para prevenir el bullying en el aula.
- Determinar desafíos y obstáculos que perciben para intervenir en estas situaciones.

Metodología

La presente investigación se inscribe en una perspectiva educativa y de derechos entendiendo que las instituciones educativas no solo son espacios de enseñanza-aprendizaje, sino también escenarios donde se configuran relaciones sociales que pueden favorecer o vulnerar los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, basado en un abordaje cualitativo. La elección de esta metodología responde a la intención “de comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernandez Sampieri et al.,1991, Pág. 358).

Este enfoque permitirá indagar en las percepciones y perspectivas que tienen los docentes en relación a la dinámica de acoso escolar y las estrategias que utilizan en el centro educativo.

Técnica

En función de las características del proceso investigativo, se utilizará como técnica principal la entrevista semidirigida. Las entrevistas cualitativas, al ser un recurso flexible y dinámico (Taylor & Bogdan, 1987), permiten comprender las perspectivas de los docentes respecto de su experiencia frente a situaciones de acoso escolar, tal como lo expresan con sus propias palabras.

Según Hernández Sampieri et al. (1991), las entrevistas semiestructuradas se construyen a partir de una guía temática que orienta el proceso de indagación, permitiendo al entrevistador introducir preguntas complementarias con el objetivo de profundizar en los conceptos abordados y obtener información más sustantiva y detallada.

Para un registro adecuado de la información, las entrevistas serán grabadas y luego transcritas en formato digital.

Asimismo, se realizará observación participante, con el propósito de establecer contacto empírico con los docentes y los espacios de convivencia, a fin de describirlos y comprender sus dinámicas.

La observación constituye una técnica valiosa para recoger información sobre aspectos que pueden pasar desapercibidos en una entrevista, como las interacciones entre los actores educativos y las formas de convivencia. De acuerdo con Marradi (2007), esta técnica consiste en presenciar directamente el fenómeno en su ambiente natural, sin intervenir ni manipularlo.

Muestra

De acuerdo con el diseño metodológico, se conformará una muestra intencional no probabilística. Se establecerá como criterio de inclusión a aquellos docentes que cuenten con una experiencia profesional mínima de dos años en el contexto del liceo, considerando que dicho período permite una familiarización adecuada con la dinámica institucional, las prácticas pedagógicas y las problemáticas cotidianas del entorno educativo.

Análisis

El análisis de la información se realizará a través de un análisis categorial, ya que éste permite organizar, interpretar y dar sentido a los datos recolectados mediante la identificación de categorías o temas recurrentes.

Este se llevará a cabo a través de la herramienta de software ATLAS.ti, el cual permite una gestión eficiente de la información, especialmente cuando se trabaja con volúmenes amplios y diversos de datos cualitativos.

Procedimiento

Inicialmente, se establecerá comunicación con la dirección del liceo con el objetivo de informar sobre los propósitos, alcances y metodología del proyecto, y se solicitará la autorización formal para su implementación. Asimismo se diseñará la pauta de entrevista, considerando los objetivos propuestos, y se organizarán los materiales necesarios para la recolección de datos, como los formularios de consentimiento informado.

Una vez obtenida la aprobación institucional, se llevará a cabo el reclutamiento de participantes. Este se realizará con la colaboración de las autoridades del liceo, quienes

facilitarán la difusión del proyecto entre el cuerpo docente. Para ello, se solicitará autorización para enviar un correo institucional y realizar una breve presentación del proyecto en reuniones de profesores. Se invitará a participar a aquellos docentes que cumplan con los criterios de inclusión establecidos. A cada persona interesada se le explicará detalladamente el propósito de la investigación, el carácter voluntario de su participación y las condiciones de confidencialidad. Posteriormente, se procederá a la firma del consentimiento informado.

Se coordinarán entrevistas individuales, en modalidad presencial o virtual, de acuerdo con la preferencia de cada participante. Las entrevistas serán grabadas con autorización previa. Paralelamente, se llevará a cabo observación participante en espacios pedagógicos previamente definidos (clases, reuniones, recreos o actividades escolares), con el fin de registrar prácticas e interacciones relevantes. Las observaciones serán documentadas en forma de notas de campo, resguardando la privacidad y confidencialidad de los actores involucrados.

Tanto las entrevistas como los registros de observación serán transcritos y analizados mediante un enfoque categorial, con el apoyo del software ATLAS.ti, lo que permitirá organizar e interpretar los datos de manera rigurosa y sistemática.

Finalmente, se realizará una devolución de los resultados a la institución educativa, y los hallazgos serán difundidos a través de páginas web académicas y revistas especializadas.

Cronograma de ejecución

ACTIVIDADES	1°E R ME S	2°D O ME S	3°E R ME S	4°T O ME S	5°T O ME S	6°T O ME S	7°M O ME S	8°V O ME S	9°N O ME S	10°m o MES	11°v o MES
Revisión de bibliografía	X	X									
Ajustes del proyecto	X	X									
Comunicación y coordinación con autoridades del liceo		X	X								
Solicitud de Avales en Consejo de											

Educación secundaria (CES)			X	X							
Elaboración de pauta de entrevistas				X							
Selección de participantes					X						
Entrega y firma de consentimiento s informados					X						
Realización de las entrevistas con docentes						X	X				
Observaciones en campo						X	X				
Procesamiento de datos								X			
Análisis de datos									X		
Elaboración del informe final									X	X	
Devolución de resultados											X
Difusión de resultados											X

Consideraciones éticas

La presente investigación se rige por el Decreto N° 158/019 del 3 de junio de 2019, que regula toda práctica de investigación científica con seres humanos en Uruguay. Asimismo, se garantizará el cumplimiento de la Ley N.º 18.331 de Protección de Datos Personales y Habeas Data. Este marco legal garantiza el respeto por los principios éticos fundamentales, como el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y la protección de los derechos de los participantes.

A cada participante de la investigación se le otorgará información detallada acerca de los objetivos y procedimientos. La implicación en el estudio será libre y voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier etapa, sin necesidad de justificar su decisión.

Reconociendo que los contenidos y experiencias compartidas durante el estudio pueden ser movilizantes, se ha diseñado un plan de apoyo para los docentes participantes. Este protocolo buscará mitigar el impacto emocional e incluye acciones concretas como pausas voluntarias, espacios de contención emocional, técnicas de regulación y, de ser necesario, la derivación a servicios de apoyo psicológico. El objetivo es garantizar un entorno seguro y de cuidado para todos los involucrados.

Resultados esperados

Los resultados del presente estudio no tienen como propósito su extrapolación a otras realidades ni la obtención de representatividad estadística, sino contribuir al enriquecimiento del corpus teórico en torno al fenómeno social estudiado. Se espera generar conocimiento que contribuya a la discusión y comprensión del fenómeno del bullying en el nivel de enseñanza media, desde la perspectiva del cuerpo docente. Esta problemática, de creciente relevancia en el ámbito educativo, requiere ser abordada desde una mirada situada, que reconozca los sentidos y significados que los y las docentes construyen en sus contextos específicos.

Siguiendo las ideas de Rebellato (1999), se considera fundamental promover la participación activa y valorar las voces de todos los actores implicados.

Desde este enfoque, el conocimiento no se impone desde afuera, sino que se construye colectivamente a partir de las experiencias y saberes de quienes habitan la realidad educativa. En este sentido, se busca abrir un espacio de diálogo con la comunidad educativa, en el que la reflexión compartida contribuya al desarrollo de la autonomía y al fortalecimiento de prácticas institucionales más inclusivas y empáticas.

En cuanto a la difusión de los resultados, se contemplan diferentes formatos de presentación, adaptados a las características y necesidades de cada audiencia. El informe final estará destinado al equipo de dirección y al cuerpo docente, brindando un análisis de los hallazgos y recomendaciones orientados a la intervención pedagógica e institucional. Finalmente se buscará la difusión académica de la investigación a través de la participación en jornadas, congresos y otras instancias especializadas en la temática.

Referencias

- Acuña, L., & Pons, L. (2018). La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente. Atenas, 1(41), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151001>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2017). *Mapa de Ruta de Promoción de la Convivencia para instituciones de Educación Media*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/mapa_ruta_promocin_de_la_convivencia_mayo_2015.pdf
- Alegría-Rivas, L. M. E. (2016). *Violencia escolar: Las prácticas docentes y el abandono escolar* [School violence: The practice teachers and school leaving]. Ra Ximhai, 12(3, Edición Especial), 397–413. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9819
- Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B., & Zins, J. E. (2015). *Bullying in schools: Research has yet to precisely prescribe a remedy for school bullying, but some guidelines are emerging to help schools choose programs that best fit their situation*. Phi Delta Kappan, 97(2), 30–34. <https://doi.org/10.1177/0031721715610088>
- Aristimuño, A., & Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de educación*, 8(2), 36-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761503>
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1987). *La entrevista en profundidad. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, 100-132.
- Brum, S., & Noya, J. C. (2021). *Acoso escolar en Uruguay. Informe de Estado de Situación*. UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/media/6051/file/Acoso%20escolar%20en%20Uruguay.%20Informe%20de%20estado%20de%20situaci%C3%B3n.pdf>
- Caicedo Bohórquez, L. X., & Fernández Guayana, T. G. (2022). Consecuencias del bullying en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2021. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 161-179. <https://doi.org/10.15359/rep.17-2.8>

Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Silvia, N., Ugo, C., y Zamalvide, G. (2006). *Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo*. Revista Médica Uruguaya, 22(2), 143-151. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-03902006000200010

Calderón Guerrero, G., (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios*, 17(43), 345-366. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778>

Cámara de Representantes. (2016). *Acoso, hostigamiento o «bullying» en instituciones de enseñanza. Normas para su prevención*.

Cano, M. & Vargas, J.(2018). Actores del acoso escolar. *Revista médica de Risaralda*, 23(1), 60-66. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/14221/11101>

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro. https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedago%CC%8C%8Cas_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B3n_educativa__-__jaume_carbonell_sebarroja_-__2015_.pdf

Cerezo, F., & Sánchez Lacasa, C. (2015). *Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria*. Revista INFAD de Psicología, 1(1), 417–432. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.764>

Chiarino Durante, N. (2017.). *Otra mirada a la problemática bullying : aportes desde el enfoque sistémico : estudio de caso en un liceo de Montevideo*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.<https://hdl.handle.net/20.500.12008/18172>

Consejo Directivo Central (CODICEN). (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2016/junio/res-codicen-14_acta-17_exp-cetp-2444-16.pdf

Crespo, Y. (2019). El acoso escolar: Bullying. *Tareas*, (162), 127-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535059263011>

Cruz-Romero, C. (2018). *La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares*. *Revista Prospectiva*, 26, 141–160.
<https://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/5957>

Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). *Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla*. *EA, Escuela Abierta*, 10, 77-89.
https://www.researchgate.net/publication/28203713_Violencia_escolar_claves_para_comprenderla_y_afrontarla

Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). *Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying?*. *Aggressive Behavior*, 44, 29-39. <https://doi.org/10.1002/ab.21721>

Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International journal of bullying prevention*, 3, 196-212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>

Fragoza González, A., Cordero Arroyo, G., & Fierro Evans, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(3), 1-20.
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34381>

Garaigordobil Landazabal, M., Mollo-Torrico, J. P., & Larrain Mariño, E., (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica:: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología* issn-l:2027-1786, 11 (3), 1-18.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>

Gaviria Cano, A. S., García, Y., & Zuluaga, S. (2020). Teorías implícitas de docentes sobre las prácticas de bullying. *Educación y Cultura: Perspectivas Interdisciplinares*, 12(c86). <https://doi.org/10.31908/eucp.12.c86>

González-Sodis, L., Leiva, J., & Matas, A. (2020). *Estrategias para la mejora de la convivencia en el aula: el aprendizaje cooperativo como herramienta clave. Trabajo Fin de Máster*, Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49527/TFM-G1347.pdf>

Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory Into Practice*, 55(2), 136–144.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>

Haataja, A., et al. (2015). *Student-teacher relationships and school adjustment: A longitudinal study*. Journal of School Psychology, 53(6), 439–455.

Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). *Bullying y cyberbullying en Latinoamérica: Un estudio bibliométrico*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23(76), 125–155.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100125&script=sci_arttext

Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C., & Perines, H. (2018). *¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social (SJS)*. Páginas de Educación, 11(2), 85–107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>

Hymel, Shelley & McClure, Robyn & Miller, Miriam & Shumka, Ellen & Trach, Jessica. (2014). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. Journal of Applied Developmental Psychology. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>

Jaramillo, J., & Orovio, C. (2020). *La formación integral del profesorado: Un enfoque crítico-reflexivo*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(1), 25–42. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12058>

León, B., Felipe-Castaño, E., & Fajardo, F. (2016). *Cooperación entre estudiantes como prevención del bullying escolar*. Revista de Psicología y Educación, 11(1), 17–28. <https://revistas.uned.es/index.php/revista-de-psicologia-educacion/article/view/15334>

Longobardia, C., Iottia, L., Jungertb, T., & Settannia, M. (2018). *Student-teacher relationships and bullying*. European Journal of Developmental Psychology, 15(4), 419–435. https://www.researchgate.net/profile/Tomas-Jungert/publication/321625905_Student-teacher_relationships_and_bullying_The_role_of_student_social_status/links/5be14e124585150b2ba2075d/Student-teacher-relationships-and-bullying-The-role-of-student-social-status.pdf

Machillot, D. (2017). *Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares: El caso de una secundaria en Jalisco*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(72), 209–227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100209

Maldonado, H. (2001). *Escritos sobre Psicología y Educación*. Ed. Espartaco. Córdoba. Argentina.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Martínez, J. M. A., Tognetta, L. R. P., & Daud, R. P. (2020). *Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil*. Revista de investigación en psicología, 23(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18091>

Mendoza González, B., & Pedroza Cabrera, F. J. (2015). *Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva*. Revista Iberoamericana de Psicología, 9(2), 81–96. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358942803001.pdf>

Ministerio de Salud Pública (MSP), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Junta Nacional de Drogas y Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2012). *Adolescencias: un mundo de preguntas. II Encuesta Mundial de Salud Adolescentes* (GSHS).<https://www.gub.uy/junta-nacional-drogas/comunicacion/publicaciones/ii-encuesta-mundial-salud-adolescente-ano-2012>

Montes, M., & Torres, J. A. (2016). *Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva, 9(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/101>.

Morales, L. H., & Irigoyen, C. A. (2016). *El paradigma conductista y constructivista de la educación a través del decálogo del estudiante*. Medigraphic, 18(2), 4. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2016/amf162a.pdf>

Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). *The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school*. Journal of Adolescence, 62, 128–139. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29197235/>

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.

Ortega Ruiz, R. (2022). *La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia*. Fundación Torres y Prada.
<https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-CONVIVENCIA-UN-MODELO-DE-PREVENCION-DE-LA-VIOLENCIA.pdf>

Pérez Algorta, G. (2004). *Dinámica bullying y psicopatología en adolescentes*. Interpsiquis.

Rebellato, J. (1999). *Horizontes de un paradigma emancipativo. Su articulación con la práctica comunitaria*. Psicología para América Latina, Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología.
<http://www.psicolatina.org/Cero/horizontes.html>

Ruiz, R. O., & Monks, C. P. (2006). Violencia escolar y bullying. *INFORMACIÓN PSICOLOGICA*, (87), 68-80.
<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/311>

Santoyo Castillo, D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIV(4), 13-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>

Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1004–1019.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>

Universidad Internacional de Valencia (2014, septiembre 23).*Las diversas formas de bullying: fisico, psicológico, verbal, sexual, social y ciberbullying*.
<https://www.universidadviu.com/pe/actualidad/nuestros-expertos/las-diversas-formas-de-bullying-fisico-psicologico-verbal-sexual>

Uruguay. (2008). Ley N.º 18.331 de protección de datos personales y habeas data.
<http://www impo com uy/bases/leyes/18331-2008>

Uruguay. (2009). Ley N° 18.437: Ley General de Educación. Diario Oficial.
<https://www impo com uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2013). *Ley N.º 19.098: Protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social y su aplicación en los centros educativos del país*. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19098-2013>

Uruguay. (2019). *Encuesta nacional de convivencia en centros educativos 2019*. Ministerio de Desarrollo Social. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/institucional/informacion-gestion/pedidos-de-informes/encuesta-convivencia-centros-educativos-del-pais>

Uruguay. Poder Ejecutivo. (2019). Decreto N.º 158/019: Regulación sobre la investigación en seres humanos. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/158-2019>

Valadez, I., Barragán Ledesma, L., González-Gallegos, N., Josefina, F., & Barajas, R. (2008). Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 1-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12104/216>

Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Nenninger, E. H., & Manig Valenzuela, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, 36(145), 51-64. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000300004&script=sci_abstract