Tipo de Artículo: *Artículo de investigación original*
Área: *Educación y Ciencias Sociales*

El rol del docente en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional para la prevención del acoso escolar en Educación Básica

The role of teachers in implementing social and emotional learning programs for bullying prevention in Basic Education

Marcos Alberto Chinga Zambrano[1], Kelvin Manuel Orellana Mero[2], Ana Lucía San Andrés Mendoza[3], Delia Georgina Bravo Bonoso[4], Erick Ismael Álava Bravo[5]

Cita:
Chinga Zambrano, M. A., Orellana Mero, K. M., San Andrés Mendoza, A. L., Bravo Bonoso, D. G., & Álava Bravo, E. I. (2026). El rol del docente en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional para la prevención del acoso escolar en Educación Básica. *TESLA Revista Científica*, *6*(2), e762.

https://doi.org/10.55204/trc.v6i2.e762

Recibido: 10/08/2026
Revisado: 16/09/2026
Corregido: 08/10/2026
Aceptado: 19/10/2026
Publicado: 05/11/2026

Licencia:
Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Los autores conservan sus derechos morales y patrimoniales.

The contents are licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

[1]Unidad Educativa Particular «Inmaculada María Auxiliadora», Pedernales, Manabí, Ecuador
[2]Unidad Educativa José Jeremías Vera Loor, Ecuador
[3]Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador
[4,5]Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador

[1]marcoszambrano559@gmail.com; [2]kelvinorellana1982@hotmail.es; [3]anitasanandres2002@gmail.com; [4]delia.bravo@unesum.edu.ec; [5]erick.alava@unesum.edu.ec

[1]0009-0003-9485-6546; [2]0009-0000-1017-2189; [3]0000-0002-0514-2935; [4]0000-0003-4787-8403; [5]0000-0002-2328-2755

Resumen: El acoso escolar es uno de los problemas de convivencia más persistentes de la escuela: afecta a cerca de un tercio de los estudiantes del mundo y, en Ecuador, seis de cada diez han vivido violencia entre pares y uno de cada cinco ha sufrido acoso reiterado. Los programas de aprendizaje socioemocional constituyen una estrategia preventiva eficaz, cuyo éxito depende del docente que los implementa. El objetivo de este estudio fue analizar el rol del docente en la implementación de programas de ASE para la prevención del acoso escolar en Educación General Básica de una Unidad Educativa Fiscal de Portoviejo. Con un enfoque mixto de triangulación concurrente, se aplicó un cuestionario tipo Likert (α = 0,91) a 28 docentes y entrevistas a cuatro autoridades (rector, vicerrector, psicóloga y orientadora vocacional del DECE), analizadas mediante análisis temático. Los resultados muestran un nivel alto de prácticas de ASE (M = 3,58), aunque informales, un nivel medio de formación específica (M = 3,21) y un nivel medio-bajo de apoyo institucional percibido (M = 2,86); la formación previa se asoció con mayor implementación (p = 0,012). Las autoridades reconocen al docente como modelo emocional, mediador y detector temprano del acoso, pero señalan como barreras la sobrecarga administrativa, la falta de un programa estructurado y la débil articulación con el DECE y las familias. Se concluye que el docente es el agente decisivo de la prevención y requiere formación continua, tiempo institucional y un enfoque de escuela completa integrado al Código de Convivencia.

Palabras clave: *aprendizaje socioemocional, acoso escolar, rol docente, prevención, Educación Básica, Ecuador.*

Abstract: Bullying is one of the most persistent problems of coexistence in schools: it affects about a third of the world's students and, in Ecuador, six out of ten have experienced violence between peers and one out of five has suffered repeated bullying. Socio-emotional learning programs are an effective preventive strategy, whose success depends on the teacher who implements them. The objective of this study was to analyze the role of the teacher in the implementation of ASE programs for the prevention of bullying in Basic General Education of a Public Educational Unit of Portoviejo. With a mixed approach of concurrent triangulation, a Likert questionnaire (α = 0.91) was applied to 28 teachers and interviews with four authorities (rector, vice-rector, psychologist and vocational counselor of the DECE), analyzed through thematic analysis. The results show a high level of ASE practices (M = 3.58), although informal, a medium level of specific training (M = 3.21) and a medium-low level of perceived institutional support (M = 2.86); previous training was associated with greater implementation (p = 0.012). The authorities recognize the teacher as an emotional model, mediator and early detector of bullying, but point to administrative overload, lack of a structured program and weak articulation with the DECE and families as barriers. It is concluded that the teacher is the decisive agent of prevention and requires continuous training, institutional time and a whole school approach integrated into the Code of Coexistence.

Keywords: *social and emotional learning, bullying, teacher role, prevention, Basic Education, Ecuador.*

INTRODUCCIÓN

La escuela es, después de la familia, el principal escenario de socialización de niños, niñas y adolescentes; en ella se aprenden tanto los contenidos académicos como las formas de relacionarse con los demás. Sin embargo, en ese mismo espacio se reproduce una de las formas de violencia más silenciosas y persistentes: el acoso escolar o bullying, entendido como una conducta agresiva, intencional y repetida, ejercida por uno o varios estudiantes contra otro que tiene dificultades para defenderse, en una relación asimétrica de poder (Olweus, 1993). Lejos de ser un conflicto ocasional, el acoso es un patrón sistemático que daña el bienestar, la pertenencia y el aprendizaje de quienes lo sufren y compromete también a quienes lo ejercen o lo presencian sin intervenir (Salmivalli, 2010).

La magnitud del fenómeno a escala mundial es considerable. El informe Behind the numbers de la UNESCO (2019), que sintetiza datos de 144 países y territorios, estima que casi uno de cada tres estudiantes (32 %) fue acosado por sus compañeros

al menos una vez en el último mes, y que los estudiantes acosados con frecuencia tienen casi tres veces más probabilidades de sentirse ajenos a la escuela y más del doble de faltar a clases. Los resultados de PISA 2022 indican, a su vez, que el 20 % de los estudiantes de 15 años de los países de la OCDE reportó haber sido acosado al menos varias veces al mes, con predominio de las formas verbales y relacionales, y que los centros con alta prevalencia de acoso obtienen puntuaciones significativamente más bajas (OECD, 2023).

América Latina presenta cifras aún más elevadas. Román y Murillo (2011), a partir del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo aplicado a estudiantes de sexto grado de 16 países, encontraron que el 51,1 % había sido víctima de robos, insultos, amenazas o golpes por parte de sus compañeros, con desempeños significativamente inferiores en lectura y matemáticas; en Ecuador, el 21,9 % declaró haber sido golpeado por sus pares, una de las cifras más altas de la región. UNICEF (2021) estima que entre el 50 % y el 70 % de los estudiantes de América Latina y el Caribe han sufrido alguna forma de acoso escolar, más frecuente entre los varones salvo en la exclusión y los rumores, que afectan más a las niñas. La investigación regional ha crecido de forma sostenida, aunque evalúa escasamente la eficacia de los programas de intervención (Herrera-López et al., 2018).

En Ecuador, el primer estudio nacional sobre violencia entre pares, realizado por el Ministerio de Educación del Ecuador, UNICEF y World Visión (2017) con 5 511 estudiantes de octavo de Educación General Básica a tercero de Bachillerato, reveló que el 58,8 % había sido víctima de al menos un acto violento en el último quimestre y que el 23 % uno de cada cinco sufría acoso escolar reiterado. Las formas más frecuentes fueron las verbales y psicológicas, en particular los insultos y apodos ofensivos (38 %), seguidas por los rumores, la sustracción de pertenencias, los golpes y el ciberacoso, y la mayoría de los episodios ocurrieron en el aula y en presencia de otros compañeros. Según cifras oficiales recientes, entre 2022 y 2024 se registraron cerca de 1 200 casos de acoso escolar y, solo en 2024, 1 201 casos de violencia física y 1 099 de violencia psicológica, lo que motivó el Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025); la distancia entre estos registros y la prevalencia autorreportada sugiere un importante subregistro.

Tabla 1

Indicadores estadísticos del acoso escolar y la violencia entre pares en los niveles mundial, regional y nacional

Nivel	Indicador	Valor	Fuente
Mundial	Estudiantes acosados por sus pares al menos una vez en el último mes (144 países)	32 %	UNESCO (2019)
Mundial	Estudiantes de 15 años acosados al menos varias veces al mes (promedio OCDE, PISA 2022)	20 %	OECD (2023)
Regional	Estudiantes de sexto grado víctimas de robo, insultos, amenazas o golpes (16 países)	51,1 %	Román y Murillo (2011)
Regional	Estudiantes de América Latina y el Caribe que han sufrido alguna forma de acoso escolar	50-70 %	UNICEF (2021)
Ecuador	Estudiantes de 11 a 18 años víctimas de al menos un acto violento entre pares en el quimestre	58,8 %	Ministerio de Educación del Ecuador et al. (2017)
Ecuador	Estudiantes de 11 a 18 años víctimas de acoso escolar reiterado	23 %	Ministerio de Educación del Ecuador et al. (2017)
Ecuador	Casos de acoso escolar registrados en el sistema educativo (2022-2024)	≈ 1 200	Ministerio de Educación del Ecuador (2025)

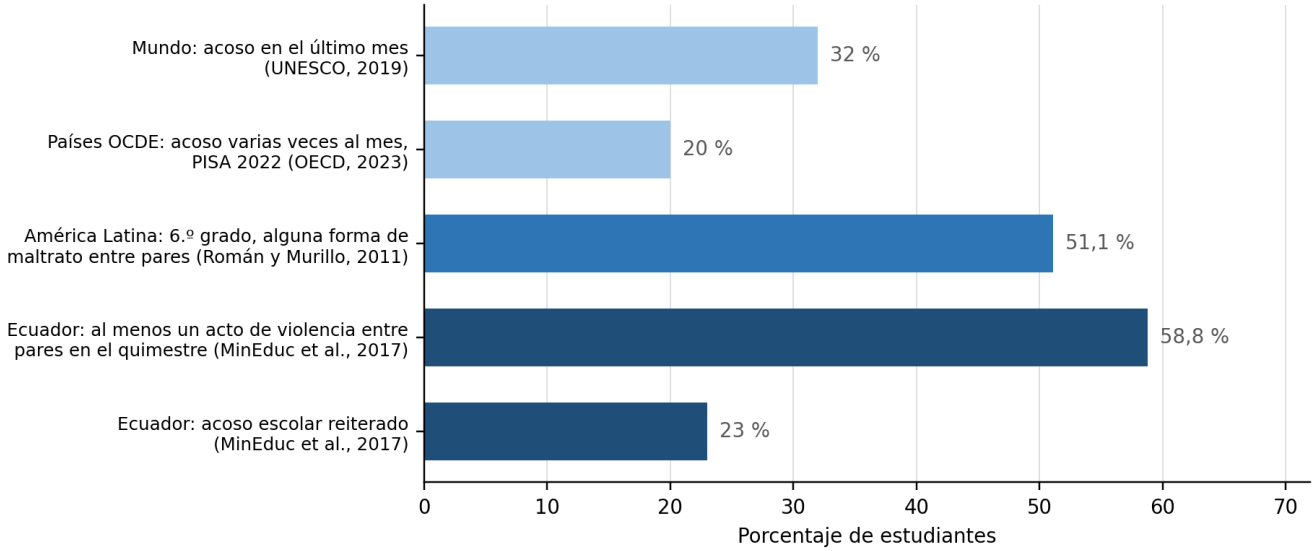
Nota. Los indicadores no son estrictamente comparables entre sí porque difieren en la definición operativa, la población y el periodo de referencia; se presentan con fines de contextualización.

Frente a este panorama, la evidencia internacional converge en que las intervenciones más eficaces no son las acciones aisladas ni las respuestas exclusivamente disciplinarias, sino los programas sistemáticos que transforman el clima escolar y desarrollan en los estudiantes las competencias para reconocer y regular sus emociones, comprender las de los demás, resolver conflictos y tomar decisiones responsables (Bradshaw, 2015; Gaffney et al., 2021). Los programas de aprendizaje socioemocional (ASE) responden a esa lógica: el metaanálisis de Durlak et al. (2011), con 213 programas universales y más de 270 000 estudiantes, demostró mejoras significativas en las competencias socioemocionales, la conducta prosocial y el rendimiento académico, junto con una reducción de los problemas de conducta, y Taylor et al. (2017) confirmaron que esos beneficios se mantienen años después. Un hallazgo central de ambos estudios es que los programas conducidos por los propios docentes de aula resultan tan eficaces como los conducidos por especialistas externos, lo que sitúa al profesorado en el centro de la estrategia preventiva.

Esa centralidad no está exenta de tensiones. El docente que implementa un programa de ASE no solo enseña contenidos sobre emociones: modela con su conducta la regulación emocional y el respeto, construye relaciones de apoyo, gestiona el

Figura 1

Prevalencia del acoso escolar y la violencia entre pares según distintas fuentes internacionales, regionales y nacionales



Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2019), OECD (2023), Román y Murillo (2011) y Ministerio de Educación del Ecuador et al. (2017). Los porcentajes corresponden a indicadores con definiciones y periodos de referencia distintos.

clima de aula y detecta tempranamente las señales de victimización (Jennings y Greenberg, 2009), para lo cual requiere competencias socioemocionales propias, formación específica, tiempo y respaldo institucional, condiciones que con frecuencia no se garantizan (Schonert-Reichl, 2017). En Ecuador, el marco normativo vigente asigna al docente funciones explícitas de prevención, detección y derivación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021; Ministerio de Educación del Ecuador, 2020); no obstante, se conoce poco acerca de cómo el profesorado de Educación General Básica asume ese rol en la práctica cotidiana, especialmente en instituciones fiscales de Manabí.

DESARROLLO

Aprendizaje socioemocional y el rol docente en su implementación

El aprendizaje socioemocional (ASE) se define como el proceso mediante el cual niños, jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para gestionar las emociones, alcanzar metas, sentir y mostrar empatía, establecer relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020). En la tradición iberoamericana, Bisquerra (2009) lo aborda desde la educación emocional, entendida como un proceso educativo continuo y permanente que potencia el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral y del bienestar personal y social. Ambos enfoques coinciden en que estas competencias no son rasgos fijos de personalidad, sino aprendizajes susceptibles de enseñanza explícita y sistemática en la escuela.

El marco de CASEL (2020) organiza esas competencias en cinco áreas interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable; Bisquerra (2009), por su parte, distingue la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Ambos modelos subrayan que el desarrollo de estas competencias ocurre en múltiples contextos el aula, la institución, las familias y la comunidad que deben actuar de manera coordinada (Oberle et al., 2016).

Tabla 2

Competencias socioemocionales y su expresión en el aula de Educación Básica

Competencia	Definición	Expresión observable en el aula
Autoconciencia	Reconocer las propias emociones, pensamientos y valores y su influencia en la conducta.	El estudiante nombra lo que siente, identifica sus fortalezas y reconoce cómo su estado emocional afecta su trabajo y sus relaciones.
Autogestión	Regular emociones, pensamientos y conductas; manejar el estrés y perseverar hacia metas.	Utiliza estrategias de calma ante la frustración, espera su turno, controla impulsos agresivos y organiza sus tareas.
Conciencia social	Adoptar la perspectiva de otros, mostrar empatía y comprender normas sociales y éticas.	Reconoce el malestar de un compañero, respeta la diversidad y comprende el daño que causan las burlas o la exclusión.
Habilidades relacionales	Establecer y mantener relaciones saludables; comunicarse, cooperar y resolver conflictos.	Trabaja en equipo, pide y ofrece ayuda, negocia soluciones y defiende a quien es agredido.

Competencia	Definición	Expresión observable en el aula
Toma de decisiones responsable	Elegir conductas constructivas evaluando consecuencias, normas y bienestar propio y ajeno.	Rechaza participar en agresiones, informa a un adulto ante situaciones de acoso y asume la responsabilidad por sus actos.

Nota. Elaborado a partir de CASEL (2020) y Bisquerra (2009).

La eficacia del ASE cuenta con un sólido respaldo empírico. Durlak et al. (2011) identificaron que los programas eficaces comparten cuatro prácticas, resumidas en el acrónimo SAFE: están secuenciados (actividades conectadas y progresivas), son activos (aprendizaje mediante la práctica), están focalizados (tiempo específico para desarrollar habilidades) y son explícitos (metas claras sobre las competencias que se enseñan); los programas que cumplían estas condiciones produjeron efectos significativamente mayores y la calidad de la implementación resultó determinante. Taylor et al. (2017) corroboraron, con 82 intervenciones y más de 97 000 estudiantes, que los beneficios se mantienen en seguimientos de seis meses a varios años.

El docente como agente de implementación

Si el programa es la herramienta, el docente es quien la hace funcionar. Jennings y Greenberg (2009) propusieron el modelo del aula prosocial, según el cual la competencia socioemocional y el bienestar del docente influyen directamente en la calidad de las relaciones docente-estudiante, en la eficacia de la gestión del aula y en la implementación de los programas de ASE; esos procesos configuran un clima de aula saludable que favorece los resultados académicos, sociales y emocionales de los estudiantes. El modelo advierte también sobre la cascada de desgaste: un docente emocionalmente agotado reacciona con mayor dureza, deteriora sus relaciones con el grupo e implementa los programas con menor fidelidad, lo que empeora el clima del aula y aumenta su propio desgaste.

Schonert-Reichl (2017) añade que los docentes son los motores del ASE: enseñan explícitamente las competencias, las modelan en las interacciones cotidianas y construyen el entorno relacional donde se practican; sin embargo, la formación inicial rara vez incluye contenidos de ASE y el estrés laboral docente se asocia con una implementación menos eficaz. Oberle et al. (2016) sitúan esa labor en un enfoque sistémico: la implementación es eficaz cuando la institución define una visión compartida, destina recursos, forma a su personal, integra el ASE en el currículo y en las políticas de convivencia, y coordina las acciones con las familias y la comunidad.

programas de igual diseño producen resultados distintos: la fidelidad y la dosis, pues los programas con problemas de implementación pierden gran parte de su efecto (Durlak et al., 2011); la formación y el acompañamiento, ya que la capacitación sin seguimiento rara vez modifica la práctica docente, mientras que el entrenamiento continuo y el apoyo entre pares la consolidan (Oberle et al., 2016); el liderazgo directivo, expresado en la asignación de tiempo y en la inclusión del ASE en el proyecto educativo; y el bienestar docente, condición de posibilidad, pues un profesorado sobrecargado difícilmente podrá modelar aquello que pretende enseñar (Jennings y Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Estos factores orientaron las dimensiones del instrumento de este estudio

La ciencia de la implementación identifica varios factores que explican por qué.

Acoso escolar y su prevención

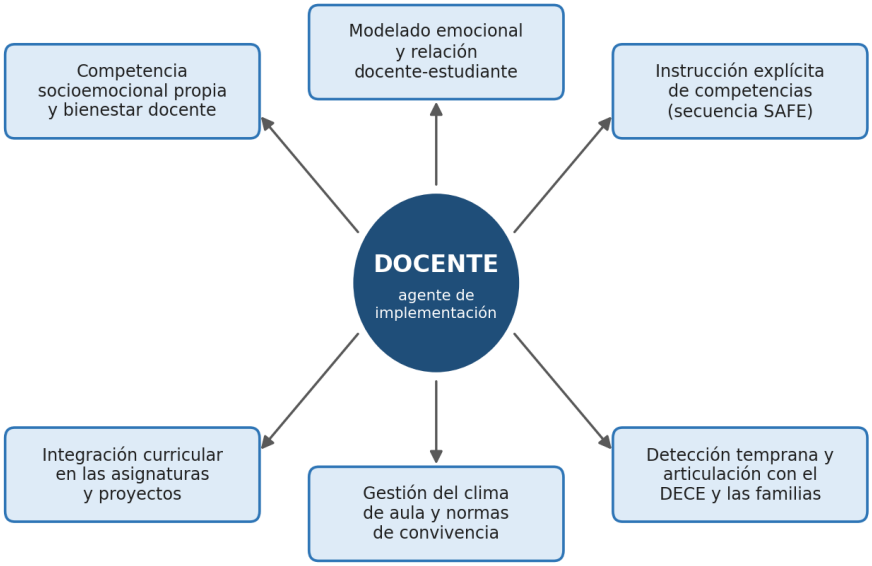
La definición clásica de Olweus (1993) sigue siendo la referencia conceptual: un estudiante es acosado cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más compañeros, en una relación con desequilibrio de poder real o percibido. De ella se derivan tres criterios que distinguen el acoso de otros conflictos entre pares: la intencionalidad de causar daño, la repetición en el tiempo y la asimetría de poder, sea física, social o psicológica. El estudio nacional ecuatoriano adoptó un criterio operativo semejante: enfrentar la misma forma de violencia por parte de otro estudiante más de tres veces durante un quimestre (Ministerio de Educación del Ecuador et al., 2017).

Las manifestaciones del acoso suelen agruparse en cuatro modalidades: física (golpes, empujones, daño o sustracción de pertenencias), verbal (insultos, apodos ofensivos, amenazas), relacional (exclusión deliberada, rumores, manipulación de amistades) y ciberacoso, que amplifica el alcance y la permanencia del daño. Las formas verbales y relacionales son las más frecuentes en Educación Básica y, a la vez, las más difíciles de detectar por el adulto y las que con mayor facilidad se naturalizan como bromas (Ministerio de Educación del Ecuador et al., 2017; OECD, 2023).

Uno de los aportes más influyentes para la prevención es la comprensión del acoso como fenómeno de grupo. Salmivalli (2010) demostró que, además del agresor y la víctima, la mayoría de los compañeros participa de alguna manera asistiendo o reforzando al agresor, permaneciendo como espectadores pasivos o, en minoría, defendiendo a la víctima y que la conducta

Figura 2

Dimensiones del rol docente en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional



Nota. Elaboración propia a partir de Jennings y Greenberg (2009), Oberle et al. (2016), Schonert-Reichl (2017) y Durlak et al. (2011).

de los espectadores modula la frecuencia del acoso: aumenta donde se refuerza al agresor y disminuye donde predominan las conductas de defensa. El estudio ecuatoriano confirmó esta dinámica: ocho de cada diez casos de acoso por insultos ocurren ante otros compañeros (Ministerio de Educación del Ecuador et al., 2017). La Tabla 3 presenta los roles y sus implicaciones para la labor docente.

Tabla 3

Roles participantes en el acoso escolar e implicaciones para la intervención docente

Rol	Descripción	Implicación para el docente
Agresor	Inicia y lidera la conducta de acoso; suele buscar estatus o dominio en el grupo.	Establecer límites claros, consecuencias educativas y oportunidades de obtener reconocimiento por conductas prosociales.
Asistente	Se suma activamente a la agresión iniciada por otro.	Trabajar la responsabilidad individual y la toma de decisiones frente a la presión de grupo.
Reforzador	Alienta al agresor con risas, atención o comentarios, sin agredir directamente.	Visibilizar el efecto del refuerzo; cambiar las normas del grupo sobre lo que es gracioso o aceptable.
Espectador pasivo	Observa sin intervenir; puede sentir miedo o indiferencia.	Enseñar estrategias seguras de ayuda (acompañar a la víctima, avisar a un adulto) y desnaturalizar la pasividad.
Defensor	Apoya a la víctima, la consuela o pide ayuda a un adulto.	Reconocer y proteger estas conductas; convertirlas en el referente de la norma de aula.
Víctima	Recibe la agresión repetida y tiene dificultad para defenderse.	Detectar señales tempranas, ofrecer apoyo, derivar al DECE y acompañar sin exponer.

Nota. Elaborado a partir de Salmivalli (2010).

Para las víctimas, la evidencia documenta ansiedad, síntomas depresivos, baja autoestima, aislamiento, ausentismo y deterioro del rendimiento; UNESCO (2019) muestra que los estudiantes acosados con frecuencia se sienten ajenos a la escuela y faltan a clases con mucha mayor probabilidad, y Román y Murillo (2011) comprobaron que quienes estudian en aulas con mayores niveles de violencia obtienen desempeños inferiores en lectura y matemáticas. Los agresores presentan mayor riesgo de conductas antisociales posteriores, y el conjunto del grupo convive en un clima de inseguridad que erosiona la pertenencia y la disposición a aprender (OECD, 2023; Salmivalli, 2010).

Las revisiones sistemáticas permiten afirmar que el acoso escolar puede reducirse mediante programas bien diseñados. Ttofi y Farrington (2011), a partir de 44 evaluaciones rigurosas, estimaron que los programas antiacoso reducían la perpetración entre un 20 % y un 23 % y la victimización entre un 17 % y un 20 %; los componentes asociados a mayor eficacia fueron la formación de docentes, la formación de padres, la supervisión de los patios, los métodos disciplinarios firmes pero no punitivos, la gestión y las normas de aula, la política antiacoso de toda la escuela y el trabajo cooperativo, junto con una mayor intensidad y duración. La actualización de Gaffney et al. (2019), con 100 evaluaciones, confirmó reducciones medias del 19-20 % en la perpetración y del 15-16 % en la victimización

Tabla 4

Componentes de los programas antiacoso asociados con mayor eficacia y responsabilidad docente implicada

Componente	Evidencia	Responsabilidad docente implicada
Enfoque de escuela completa y política antiacoso	Gaffney et al. (2021); Ttofi y Farrington (2011)	Conocer y aplicar la política institucional; participar en su construcción y revisión.
Normas de aula	Gaffney et al. (2021); Ttofi y Farrington (2011)	Construir normas con los estudiantes, hacerlas visibles y aplicarlas con coherencia.
Formación docente	Ttofi y Farrington (2011)	Participar en capacitaciones y comunidades de práctica; transferir lo aprendido al aula.
Gestión del aula y métodos disciplinarios	Ttofi y Farrington (2011)	Intervenir de forma inmediata, firme y no humillante; usar consecuencias educativas.
Información y formación a las familias	Gaffney et al. (2021); Ttofi y Farrington (2011)	Comunicar señales de alerta y acuerdos de convivencia; mantener canales abiertos con los representantes.
Participación informal de los pares	Gaffney et al. (2021)	Promover conductas de defensa y apoyo entre compañeros; valorar públicamente la ayuda.
Trabajo con las víctimas	Gaffney et al. (2021)	Detectar, escuchar, proteger y derivar al DECE; acompañar la reintegración al grupo.
Intensidad y duración del programa	Ttofi y Farrington (2011)	Sostener las actividades a lo largo del año escolar y no reducirlas a campañas puntuales.

Nota. Elaboración propia.

En Ecuador, la prevención del acoso escolar se sustenta en un marco normativo que asigna responsabilidades explícitas a las instituciones y al profesorado. La Ley Orgánica de Educación Intercultural, reformada en 2021, garantiza el derecho a una educación en ambientes seguros y libres de violencia, establece la obligación de prevenir, detectar y atender el acoso escolar y fortalece el papel de los Departamentos de Consejería Estudiantil y de los Códigos de Convivencia (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021). Los Protocolos y rutas de actuación definen las acciones de detección, intervención, derivación y seguimiento, y establecen que cualquier miembro de la comunidad educativa en primer lugar el docente debe reportar de inmediato las situaciones observadas a la autoridad institucional y al DECE (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020). El Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo añade el fortalecimiento de la detección temprana, la formación del personal y la coordinación interinstitucional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Tabla 5

Marco normativo e institucional ecuatoriano para la prevención del acoso escolar y disposiciones relevantes para el docente

Instrumento	Año	Disposiciones relevantes para el rol docente
Ley Orgánica de Educación Intercultural (reforma)	2021	Derecho a ambientes seguros y libres de violencia; obligación institucional de prevenir y atender el acoso escolar; DECE como instancia de atención integral; Código de Convivencia como instrumento de gestión de la convivencia.
Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia	2020	Rutas diferenciadas para violencia entre pares y acoso escolar; deber de detección y reporte inmediato del docente; derivación al DECE; seguimiento y acompañamiento a víctimas, agresores y familias.
Estudio nacional Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador	2017	Línea base nacional de prevalencia; identifica el aula como principal escenario del acoso y la presencia de espectadores como regularidad; fundamenta la prevención desde la convivencia.
Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo	2025	Fortalecimiento de la detección temprana, la formación del personal docente y DECE, la coordinación interinstitucional y el registro de casos.

Nota. Elaborado a partir de Asamblea Nacional del Ecuador (2021), Ministerio de Educación del Ecuador (2020, 2025) y Ministerio de Educación del Ecuador et al. (2017).

El ASE como estrategia de prevención del acoso

La relación entre ambas variables es teórica y empíricamente consistente. El acoso se sostiene en déficits de empatía, en dificultades de regulación emocional, en normas de grupo que toleran la agresión y en la pasividad de los espectadores (Salmivalli, 2010); el ASE desarrolla precisamente la conciencia social y la empatía, la autogestión de los impulsos, las habilidades para resolver conflictos y la toma de decisiones responsable, y transforma el clima relacional del aula (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011). No es casual que varios de los componentes más eficaces de los programas antiacoso normas de aula, participación de los pares, gestión positiva del aula sean a la vez prácticas nucleares del ASE (Gaffney et al., 2021; Ttofi y Farrington, 2011).

En esta articulación el docente ocupa una posición de bisagra: su competencia socioemocional, su formación y su modelado determinan la calidad de la implementación; esta desarrolla competencias en los estudiantes y configura un clima de aula protector que reduce la agresión, aumenta las conductas de defensa y facilita el reporte, todo ello bajo condiciones institucionales que pueden potenciar o bloquear el proceso (Jennings y Greenberg, 2009; Oberle et al., 2016).

Figura 3

Modelo lógico de la relación entre el rol docente, la implementación del ASE y la prevención del acoso escolar



Nota. Elaboración propia a partir de Jennings y Greenberg (2009), Durlak et al. (2011), Salmivalli (2010) y Oberle et al. (2016).

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, entendido como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo para obtener una comprensión más completa del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), con un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) en el que ambos tipos de datos se recolectan de manera simultánea y con igual prioridad, se analizan por separado y se integran en la interpretación para confirmar, complementar o contrastar los hallazgos (Creswell y Plano Clark, 2018). El componente cuantitativo tuvo un alcance descriptivo-correlacional, no experimental y transversal; el cualitativo adoptó un enfoque interpretativo orientado a comprender los significados que las autoridades atribuyen al rol docente.

La investigación se realizó en una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí, que ofrece los subniveles de Educación General Básica (Preparatoria, Elemental, Media y Superior) y Bachillerato. La población estuvo constituida por los 28 docentes de los subniveles de Educación General Básica, a quienes se aplicó el cuestionario en su totalidad, por lo que se trabajó con un censo. Para el componente cualitativo se seleccionaron, mediante muestreo intencional por criterio de rol, cuatro autoridades con responsabilidad directa en la gestión de la convivencia: el rector (A1), el vicerrector (A2), la psicóloga del Departamento de Consejería Estudiantil (A3) y la orientadora vocacional del DECE (A4).

Tabla 6

Caracterización de los docentes participantes (n = 28)

Variable	Categoría	f	%
Sexo	Femenino	19	67,9
	Masculino	9	32,1
Edad	25 a 34 años	6	21,4
	35 a 44 años	11	39,3
	45 a 54 años	8	28,6
	55 años o más	3	10,7
Años de experiencia docente	Menos de 5	4	14,3
	5 a 10	7	25,0
	11 a 20	10	35,7
	Más de 20	7	25,0
Subnivel en el que labora	Preparatoria (1.º EGB)	3	10,7
	Elemental (2.º a 4.º EGB)	8	28,6
	Media (5.º a 7.º EGB)	8	28,6
	Superior (8.º a 10.º EGB)	9	32,1
Formación previa en ASE	Sí (curso, taller o diplomado)	9	32,1
	No	19	67,9

Nota. Datos ilustrativos de la plantilla metodológica; deben sustituirse por los datos reales de la institución.

Para el componente cuantitativo se diseñó el cuestionario Rol docente en la implementación de programas de ASE y pre-

vención del acoso escolar, compuesto por una sección sociodemográfica y 24 ítems con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), organizados en cuatro dimensiones derivadas del marco teórico: conocimiento y formación en ASE (D1), prácticas de implementación en el aula (D2), detección y actuación frente al acoso escolar (D3) y apoyo institucional percibido (D4), además de dos preguntas de respuesta múltiple sobre barreras percibidas y formas de acoso observadas en el último quimestre. La validez de contenido se estableció mediante juicio de tres expertos (V de Aiken promedio = 0,89) y el instrumento se pilotó con diez docentes de otra institución fiscal del cantón, con una consistencia interna adecuada (α de Cronbach global = 0,91).

Tabla 7

Estructura del cuestionario aplicado a los docentes y confiabilidad por dimensión

Dimensión	Contenido de los ítems	Ítems	α
D1. Conocimiento y formación en ASE	Dominio conceptual de las competencias socioemocionales; formación recibida; familiaridad con programas estructurados.	6	0,86
D2. Prácticas de implementación en el aula	Enseñanza explícita, integración curricular, normas de convivencia, técnicas de autorregulación, uso de un programa secuenciado.	7	0,88
D3. Detección y actuación frente al acoso	Reconocimiento de señales, intervención inmediata, aplicación del protocolo, derivación al DECE, comunicación con familias.	6	0,84
D4. Apoyo institucional percibido	Tiempo asignado, respaldo directivo, acompañamiento del DECE, recursos y materiales, inclusión del ASE en el Código de Convivencia.	5	0,79
Total		24	0,91

Nota. Escala Likert de cinco puntos. Los niveles interpretativos de las medias se definieron como: muy bajo (1,00-1,80), bajo (1,81-2,60), medio (2,61-3,40), alto (3,41-4,20) y muy alto (4,21-5,00).

Para el componente cualitativo se empleó la entrevista semiestructurada, con una guía de doce preguntas organizadas en cuatro ejes: concepción del ASE y su lugar en la gestión institucional, rol atribuido al docente en la prevención del acoso, articulación entre docentes, DECE y familias, y barreras y necesidades de formación. Las entrevistas duraron entre 35 y 45 minutos y fueron grabadas y transcritas literalmente con autorización de los participantes.

Se obtuvo la autorización de la máxima autoridad institucional y el consentimiento informado de todos los participantes, con garantía de anonimato, confidencialidad y uso exclusivamente académico de la información. El cuestionario se aplicó de forma presencial durante dos jornadas pedagógicas y las entrevistas se realizaron en la misma semana. Los datos cuantitativos se procesaron con SPSS versión 26 (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) y, dada la naturaleza ordinal de la escala y el tamaño de la población, se emplearon el coeficiente de Spearman para explorar la relación entre dimensiones y la prueba U de Mann-Whitney para comparar a los docentes con y sin formación previa en ASE (α = 0,05). Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis temático siguiendo las seis fases de Braun y Clarke (2006), con codificación independiente de dos investigadores y resolución de discrepancias por consenso; finalmente, los hallazgos de ambos componentes se integraron en una matriz de triangulación metodológica.

RESULTADOS

La Tabla 8 y la Figura 4 presentan los estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones. La mejor valorada fue la detección y actuación frente al acoso (D3; M = 3,94; DE = 0,61), en nivel alto, lo que indica que los docentes se perciben capaces de reconocer señales de victimización, intervenir y derivar los casos al DECE. Las prácticas de implementación del ASE (D2) alcanzaron también un nivel alto, aunque cercano al límite inferior de la categoría (M = 3,58; DE = 0,69); en cambio, el conocimiento y la formación en ASE (D1) se situaron en nivel medio (M = 3,21; DE = 0,74) y el apoyo institucional percibido (D4) obtuvo la media más baja (M = 2,86; DE = 0,82). La mayor dispersión en D4 y D1 revela experiencias heterogéneas respecto a la formación recibida y al respaldo institucional.

Tabla 8

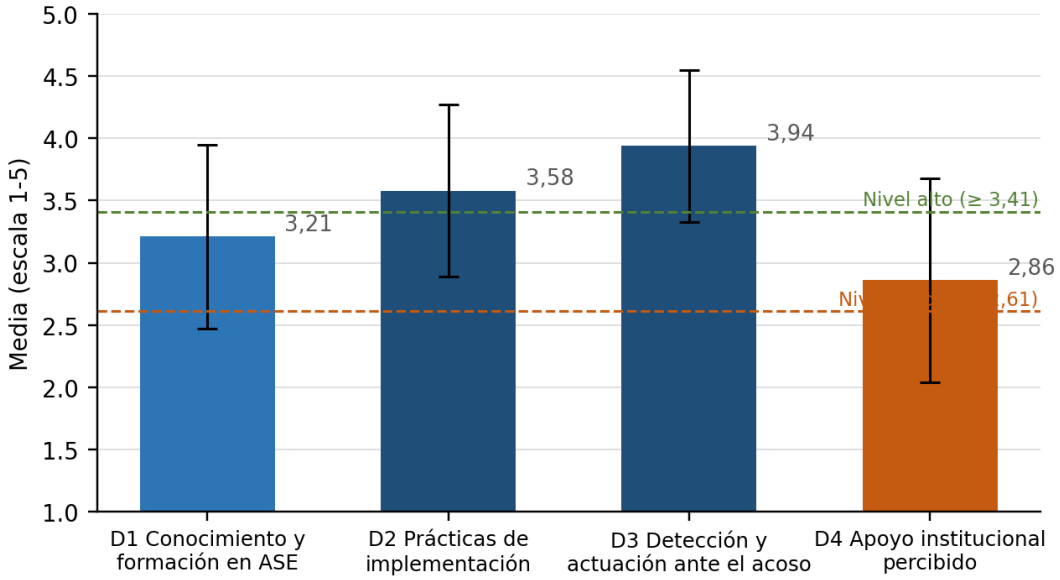
Estadísticos descriptivos de las dimensiones del rol docente en la implementación del ASE (n = 28)

Dimensión	Mín.	Máx.	M	DE / Nivel
D1. Conocimiento y formación en ASE	1,83	4,67	3,21	0,74 / Medio
D2. Prácticas de implementación en el aula	2,14	4,86	3,58	0,69 / Alto
D3. Detección y actuación frente al acoso	2,67	5,00	3,94	0,61 / Alto
D4. Apoyo institucional percibido	1,40	4,40	2,86	0,82 / Medio
Escala global	2,25	4,58	3,43	0,58 / Alto

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Datos ilustrativos de la plantilla metodológica.

Figura 4

Medias y desviaciones estándar de las dimensiones del cuestionario aplicado a los docentes



Nota. Las barras de error representan una desviación estándar. Las líneas punteadas señalan los umbrales de los niveles interpretativos.

Prácticas de implementación del ASE en el aula

El análisis por ítems de la dimensión D2 (Tabla 9) muestra un patrón claro: las prácticas más extendidas son las de carácter relacional e informal, mientras que las que exigen planificación y estructura son minoritarias. El 82,1 % de los docentes construye las normas de convivencia con sus estudiantes y el 75,0 % incorpora actividades para identificar y nombrar emociones; sin embargo, menos de la mitad desarrolla de forma planificada actividades de empatía y resolución de conflictos 46,4 %, apenas el 39,3 % integra contenidos socioemocionales en las asignaturas y solo el 21,4 % utiliza un programa estructurado con una secuencia definida de sesiones. En conjunto, el ASE se practica como un conjunto de iniciativas individuales de aula más que como un programa institucional secuenciado, activo, focalizado y explícito.

Tabla 9

Frecuencia de acuerdo con los ítems de la dimensión Prácticas de implementación del ASE en el aula (n = 28)

Ítem	f	% acuerdo	M
Construyo las normas de convivencia del aula junto con mis estudiantes y las aplico con coherencia.	23	82,1	4,11
Incorporo actividades para que los estudiantes identifiquen y nombren sus emociones.	21	75,0	3,93
Coordino con el DECE acciones preventivas de convivencia y ASE.	17	60,7	3,64
Aplico técnicas de autorregulación (respiración, pausas activas, rincón de la calma).	15	53,6	3,50
Desarrollo de forma planificada actividades de empatía y resolución de conflictos.	13	46,4	3,36
Integro contenidos socioemocionales en las asignaturas que imparto.	11	39,3	3,18
Utilizo un programa estructurado de ASE con una secuencia definida de sesiones.	6	21,4	2,36

Nota. f y % corresponden a las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo (valores 4 y 5 de la escala). Datos ilustrativos.

Formas de acoso observadas y barreras percibidas

Las formas de acoso observadas con mayor frecuencia por los docentes en el último quimestre (Tabla 10) reproducen el patrón nacional: predominan las agresiones verbales insultos y apodos ofensivos señaladas por el 85,7 %, seguidas por la exclusión social (64,3 %) y la difusión de rumores (50,0 %); el acoso físico (35,7 %), el ciberacoso (28,6 %) y el daño a pertenencias (25,0 %) resultan menos frecuentes. Los docentes de los subniveles Media y Superior reportaron el ciberacoso en una proporción considerablemente mayor (41,2 %) que los de Preparatoria y Elemental (9,1 %), en coherencia con el acceso creciente a dispositivos digitales a partir de los diez años.

Tabla 10

Formas de acoso escolar observadas por los docentes en el último quimestre (n = 28; respuesta múltiple)

Forma de acoso	f	% total	% Prep.-Elem. (n = 11)	% Media-Sup. (n = 17)
Verbal (insultos, apodos ofensivos, burlas)	24	85,7	81,8	88,2

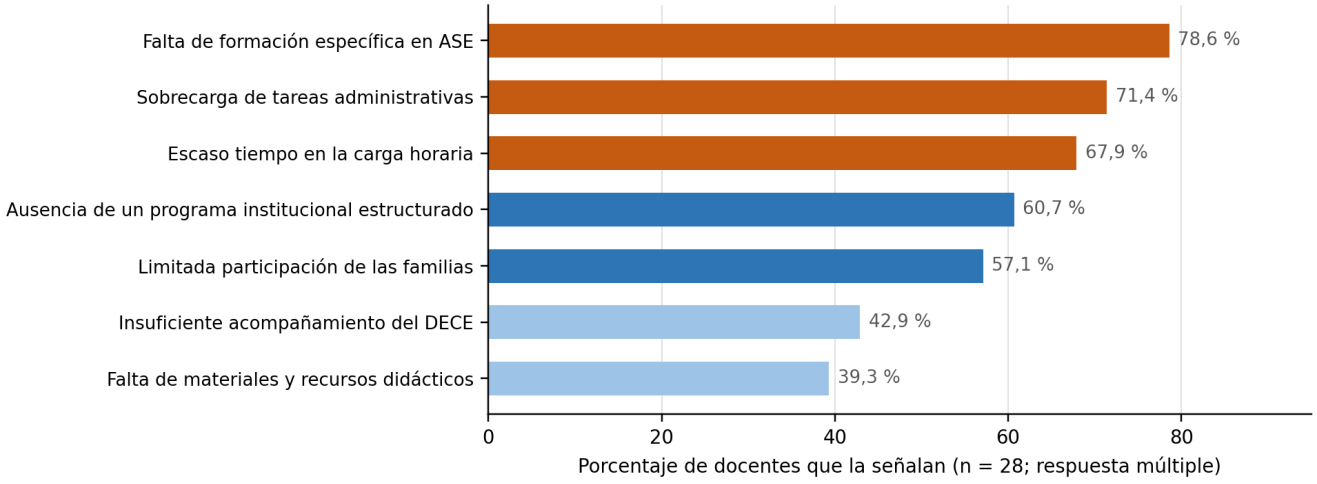
Forma de acoso	f	% total	% Prep.-Elem. (n = 11)	% Media-Sup. (n = 17)
Exclusión social deliberada	18	64,3	63,6	64,7
Difusión de rumores	14	50,0	36,4	58,8
Físico (golpes, empujones)	10	35,7	45,5	29,4
Ciberacoso (redes sociales, mensajería)	8	28,6	9,1	41,2
Daño o sustracción de pertenencias	7	25,0	27,3	23,5

Nota. Prep.-Elem. = Preparatoria y Elemental; Media-Sup. = Media y Superior. Datos ilustrativos.

En cuanto a las barreras (Figura 5), la falta de formación específica en ASE es la más señalada (78,6 %), seguida por la sobrecarga de tareas administrativas (71,4 %) y el escaso tiempo en la carga horaria (67,9 %); más de la mitad identifica además la ausencia de un programa institucional estructurado (60,7 %) y la limitada participación de las familias (57,1 %), mientras que el insuficiente acompañamiento del DECE (42,9 %) y la falta de materiales (39,3 %) ocupan los últimos lugares. Las tres barreras principales remiten a condiciones de trabajo y de desarrollo profesional, no a la disposición del profesorado, en coherencia con la baja valoración del apoyo institucional.

Figura 5

Barreras percibidas por los docentes para la implementación de programas de ASE orientados a la prevención del acoso escolar



Nota. Pregunta de respuesta múltiple; los porcentajes no suman 100. Datos ilustrativos de la plantilla metodológica.

Relaciones entre dimensiones y efecto de la formación previa

La Tabla 11 presenta las correlaciones de Spearman entre las dimensiones. Se observa una correlación positiva y moderada entre el conocimiento y la formación en ASE y las prácticas de implementación (rs = 0,58; p <0,01), entre el apoyo institucional percibido y las prácticas de implementación (rs = 0,52; p <0,01) y entre las prácticas de implementación y la detección y actuación frente al acoso (rs = 0,47; p <0,05); la relación entre conocimiento y apoyo institucional no fue significativa. Las prácticas de ASE son, por tanto, más intensas en los docentes con mayor formación y mayor respaldo institucional percibido, y se acompañan de una mayor capacidad percibida para detectar y actuar frente al acoso.

Tabla 11

Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del cuestionario (n = 28)

Dimensión	D1	D2	D3	D4
D1. Conocimiento y formación en ASE	—			
D2. Prácticas de implementación	0,58**	—		
D3. Detección y actuación frente al acoso	0,41*	0,47*	—	
D4. Apoyo institucional percibido	0,31	0,52**	0,29	—

*Nota. * p <0,05; ** p <0,01. Datos ilustrativos de la plantilla metodológica.*

La comparación según formación previa reforzó este hallazgo: los nueve docentes con algún curso, taller o diplomado en ASE obtuvieron una media significativamente mayor en prácticas de implementación (M = 4,02; DE = 0,48) que los diecinueve sin esa formación (M = 3,37; DE = 0,66; U de Mann-Whitney = 36,5; p = 0,012). En la dimensión de detección y actuación la diferencia fue menor y no significativa (M = 4,11 frente a M = 3,86; p = 0,214), lo que indica que la capacidad

de reaccionar ante el acoso está más extendida que la de prevenirlo mediante la enseñanza sistemática de competencias.

4.2. Resultados cualitativos

El análisis temático de las entrevistas permitió identificar cuatro categorías: (1) concepción del ASE y su lugar en la gestión institucional; (2) rol atribuido al docente en la prevención del acoso; (3) articulación entre docentes, DECE y familias; y (4) barreras y necesidades de formación (Tabla 12).

Tabla 12

Categorías emergentes del análisis temático de las entrevistas a las autoridades educativas

Categoría	Subcategorías	Fragmento representativo
1. Concepción del ASE y lugar en la gestión institucional	Valoración positiva; presencia transversal pero no programática; vinculación con el Código de Convivencia	"Lo socioemocional está en el Código de Convivencia y en los proyectos escolares, pero no tenemos un programa como tal, con sesiones y seguimiento; depende mucho de cada docente" (A1, rector).
2. Rol atribuido al docente	Modelo emocional; mediador de conflictos; primer detector; responsable del clima de aula	"El docente es el primero que se da cuenta: ve quién se aísla, quién llega triste, quién es el blanco de las burlas. Si no lo ve él, nadie lo ve" (A3, psicóloga del DECE). "Los niños aprenden más de cómo el docente maneja su propio enojo que de cualquier charla sobre emociones" (A2, vicerrector).
3. Articulación docentes-DECE-familias	Derivación oportuna; sobrecarga del DECE; participación familiar intermitente	"Somos dos personas para más de novecientos estudiantes; atendemos los casos que llegan, pero la prevención de verdad tiene que hacerse en el aula" (A4, orientadora vocacional).
4. Barreras y necesidades de formación	Sobrecarga administrativa; rotación del personal; ausencia de un programa estructurado; demanda de formación práctica	"Los docentes están llenos de plataformas, informes y planificaciones; el tiempo para trabajar lo emocional se lo quitan de donde pueden" (A2, vicerrector). "No necesitan más teoría, necesitan herramientas: qué hacer el lunes en el aula cuando un niño se burla de otro" (A3, psicóloga del DECE).

Nota. A1 = rector; A2 = vicerrector; A3 = psicóloga del DECE; A4 = orientadora vocacional del DECE. Fragmentos ilustrativos de la plantilla metodológica.

En la primera categoría, las autoridades valoran el ASE como eje de la convivencia, pero reconocen que se desarrolla de forma transversal y dispersa proyectos escolares, horas de tutoría e iniciativas individuales, sin un programa con objetivos, secuencia y evaluación definidos. En la segunda, el docente es descrito como modelo emocional, mediador de conflictos y, sobre todo, primer detector del acoso; la coherencia entre lo que dice y lo que hace es señalada como condición de credibilidad de cualquier enseñanza socioemocional.

La tercera categoría evidencia una articulación funcional pero insuficiente: el DECE atiende las derivaciones, pero su capacidad dos profesionales para más de novecientos estudiantes limita el trabajo preventivo, que las autoridades ubican en el aula; la participación de las familias se describe como intermitente. La cuarta categoría confirma desde la gestión las barreras señaladas por los docentes sobrecarga administrativa, rotación del personal, inexistencia de un programa estructurado y una demanda explícita de formación práctica y situada.

Triangulación de los hallazgos

La integración de los dos componentes muestra una alta convergencia (Tabla 13): docentes y autoridades coinciden en la disposición favorable del profesorado, en el predominio de prácticas informales sobre programas estructurados, en la centralidad del docente como detector temprano, en la limitada capacidad preventiva del DECE y en las barreras de tiempo, sobrecarga y formación. La principal divergencia se localiza en la articulación docente-DECE: mientras el 60,7 % de los docentes afirma coordinar acciones preventivas, el DECE describe esa coordinación como reactiva y centrada en la derivación de casos; una segunda divergencia aparece respecto a las familias, cuya escasa participación los docentes atribuyen a una barrera externa y las autoridades a la falta de estrategias institucionales de convocatoria.

Tabla 13

Matriz de triangulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos

Hallazgo cuantitativo (docentes)	Hallazgo cualitativo (autoridades)	Interpretación integrada
Prácticas de ASE en nivel alto (M = 3,58), pero solo el 21,4 % usa un programa estructurado.	El ASE es transversal y depende de cada docente; no existe un programa con secuencia ni evaluación.	Convergencia: disposición favorable e iniciativas de aula que no alcanzan el estándar SAFE de los programas eficaces.
Detección y actuación en nivel alto (M = 3,94).	El docente es el primer detector; sin él, los casos no llegan al DECE.	Convergencia: el rol reactivo del docente está consolidado; el rol preventivo es incipiente.
Formación en ASE en nivel medio; el 78,6 % la señala como principal barrera; la formación previa se asocia con más prácticas (p = 0,012).	Demanda de formación práctica y situada; rechazo a capacitaciones teóricas.	Convergencia: la formación es la palanca más clara de mejora y debe ser práctica, continua y acompañada.

Hallazgo cuantitativo (docentes)	Hallazgo cualitativo (autoridades)	Interpretación integrada
Apoyo institucional en nivel medio-bajo (M = 2,86); 71,4 % sobrecarga; 67,9 % falta de tiempo.	Sobrecarga administrativa, rotación del personal y ausencia de tiempo asignado.	Convergencia: las barreras son estructurales; requieren decisiones de gestión, no solo voluntad docente.
El 60,7 % afirma coordinar acciones preventivas con el DECE.	La coordinación es reactiva y se limita a la derivación de casos; el DECE está desbordado.	Divergencia: distinta concepción de lo que significa coordinar; necesidad de definir roles y espacios de trabajo conjunto.
El 57,1 % identifica la limitada participación de las familias como barrera.	Las familias que más se necesitan no acuden; faltan estrategias de convocatoria.	Divergencia parcial: la barrera es compartida, pero su causa se atribuye a actores distintos.

Nota. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar el rol del docente en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional para la prevención del acoso escolar en Educación Básica de una institución fiscal de Portoviejo. Los hallazgos permiten caracterizar ese rol como asumido pero incompleto: el profesorado se reconoce y es reconocido como el actor central de la prevención y despliega prácticas de ASE en el aula, pero lo hace de manera informal, sin programa estructurado, con formación limitada y en condiciones institucionales que dificultan la sistematicidad.

El primer hallazgo relevante es la brecha entre la práctica informal y el estándar de eficacia. Las prácticas más extendidas normas construidas con los estudiantes, actividades para nombrar emociones, técnicas de autorregulación son valiosas y corresponden a varias dimensiones del rol docente descritas por Jennings y Greenberg (2009); sin embargo, solo uno de cada cinco docentes utiliza un programa secuenciado y menos del 40 % integra el ASE en sus asignaturas. La evidencia metaanalítica es concluyente en que los efectos significativos corresponden a programas que cumplen las condiciones SAFE y se implementan con fidelidad (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), por lo que el nivel alto de la dimensión de prácticas no permite suponer que la institución esté obteniendo los beneficios preventivos del ASE. Como señalan Oberle et al. (2016), el ASE tiende a quedar en el nivel de las iniciativas de aula cuando no existe una decisión institucional que lo convierta en programa.

Asimismo, la asimetría entre el rol reactivo y el rol preventivo, donde los docentes se perciben muy capaces de detectar e intervenir ante el acoso, y las autoridades confirman que el profesorado es la principal vía de entrada de los casos al DECE, lo que indica que los protocolos del Ministerio de Educación del Ecuador (2020) han instalado en el profesorado la noción del deber de detección y derivación. No obstante, la prevención primaria aquella que, según Bradshaw (2015), reduce la incidencia antes de que los casos aparezcan descansa en la enseñanza sistemática de competencias y en la transformación del clima del aula, dimensiones menos desarrolladas en la institución. La correlación moderada entre prácticas de implementación y detección sugiere, en la línea de Salmivalli (2010), que los docentes que trabajan activamente la convivencia disponen también de mayor sensibilidad para reconocer los roles de agresor, víctima y espectador en su grupo.

De la misma forma, la formación como palanca de cambio en ASE se situó en nivel medio, fue señalada como la principal barrera por cerca del 80 % de los docentes y discriminó con claridad entre quienes implementan más y menos prácticas. Este resultado es coherente con la observación de Schonert-Reichl (2017) de que la formación inicial docente rara vez incluye el ASE y de que la formación continua, cuando es práctica y acompañada, modifica la enseñanza; las autoridades fueron explícitas al demandar herramientas concretas antes que teoría, lo que converge con la recomendación de Oberle et al. (2016) de combinar capacitación, acompañamiento en el aula y comunidades de práctica.

Desde una perspectiva complementaria, Cabezas Heredia et al. (2024) describieron niveles predominantemente altos de resiliencia en docentes universitarios ecuatorianos; aunque su población difiere de la estudiada aquí, el antecedente invita a examinar los recursos individuales de afrontamiento sin confundirlos con el apoyo organizacional necesario para sostener el aprendizaje socioemocional en la escuela.

En este sentido, el más consistente entre ambos componentes, es el carácter estructural de las barreras: la sobrecarga administrativa, la falta de tiempo, la ausencia de un programa institucional y la limitada capacidad del DECE no dependen de la voluntad del docente individual. Jennings y Greenberg (2009) describen cómo la sobrecarga y el agotamiento desencadenan una cascada que deteriora la relación con los estudiantes y la fidelidad de la implementación; los resultados muestran el primer eslabón de esa cascada en una institución fiscal ecuatoriana. Los componentes que Gaffney et al. (2021) y Ttofi y Farrington (2011) asocian con la eficacia de los programas antiacoso política de escuela completa, formación docente, información a las familias, intensidad y duración son precisamente los que exigen decisiones de gestión y recursos, y la razón de dos profesionales del DECE para más de novecientos estudiantes ilustra por qué la prevención no puede delegarse

en el departamento de consejería y debe residir en el aula, como reconocen las propias autoridades.

El predominio de las agresiones verbales y relacionales reproduce lo documentado en el estudio nacional (Ministerio de Educación del Ecuador et al., 2017) y en PISA 2022 (OECD, 2023); son las modalidades más naturalizadas, las que más dependen de la sensibilidad del adulto para ser reconocidas y las que mejor responden a la enseñanza de la empatía y a las normas de aula que desaprueban la burla y la exclusión (Salmivalli, 2010). El aumento del ciberacoso en los subniveles Media y Superior anticipa, además, la necesidad de incorporar la ciudadanía digital al ASE desde quinto grado.

Las divergencias de la triangulación refuerzan esta lectura: docentes y DECE entienden la coordinación de maneras distintas derivación de casos frente a trabajo preventivo conjunto y la escasa participación familiar se atribuye a actores distintos, lo que indica que la alianza con las familias, uno de los componentes eficaces según Gaffney et al. (2021), no ha sido objeto de una estrategia deliberada. El problema no es la falta de actores comprometidos, sino la falta de un enfoque sistémico que los articule (Oberle et al., 2016).

CONCLUSIONES

El acoso escolar es un problema de alta prevalencia en el mundo, en América Latina y, de manera acentuada, en Ecuador, donde seis de cada diez estudiantes han experimentado violencia entre pares y uno de cada cinco ha sido víctima de acoso reiterado, con predominio de las formas verbales y relacionales que ocurren en el aula ante otros compañeros. La evidencia demuestra que los programas de aprendizaje socioemocional reducen la agresión y mejoran el clima escolar cuando se implementan de forma secuenciada, activa, focalizada y explícita, y que su eficacia depende decisivamente del docente que los conduce.

En la Unidad Educativa Fiscal estudiada, el docente asume el rol de agente central de la prevención: muestra una disposición favorable hacia el ASE, construye normas de convivencia con sus estudiantes, trabaja la identificación de emociones y se percibe capaz de detectar y actuar frente al acoso, siendo la principal vía de ingreso de los casos al DECE. Sin embargo, ese rol se ejerce de manera predominantemente informal y reactiva: solo una minoría utiliza un programa estructurado y la integración curricular del ASE es limitada.

El conocimiento y la formación en ASE del profesorado se ubican en un nivel medio y constituyen la barrera más señalada; al mismo tiempo, son la variable que más claramente diferencia a los docentes que implementan prácticas de ASE de los que no lo hacen, por lo que la formación continua, práctica, situada en el aula y acompañada por el DECE y las autoridades se perfila como la estrategia prioritaria de mejora.

El apoyo institucional percibido se sitúa en un nivel medio-bajo, y las principales barreras sobrecarga administrativa, escaso tiempo, ausencia de un programa institucional, limitada capacidad del DECE y participación intermitente de las familias son de naturaleza estructural. La perspectiva de las autoridades converge con la de los docentes y añade la necesidad de redefinir la articulación entre el aula, el DECE y las familias en términos de prevención conjunta y no solo de derivación de casos.

Se concluye que la prevención del acoso escolar en Educación Básica exige transitar de un conjunto de iniciativas individuales de aula hacia un enfoque de escuela completa que convierta el ASE en un programa institucional integrado al Código de Convivencia y al proyecto educativo, con tiempo asignado en el horario, formación docente continua, roles definidos para el DECE y una estrategia deliberada de alianza con las familias. En ese marco, el docente formado, acompañado y con tiempo para hacerlo puede ejercer plenamente el rol que la evidencia y la normativa le asignan: modelar la regulación emocional y el respeto, enseñar explícitamente las competencias socioemocionales, construir un clima de aula protector y detectar tempranamente el acoso, transformando a los espectadores pasivos en defensores.

FINANCIACIÓN

La presente investigación no recibió financiación de entidades públicas, privadas ni de organismos externos.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con el desarrollo, los resultados ni la publicación de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Tabla 14

Contribución de autoría según taxonomía CRediT

Participación en:	Chinga Zambrano	Orellana Mero	San Andrés Mendoza	Bravo Bonoso	Álava Bravo
Conceptualización	X	X		X	
Análisis formal	X			X	X
Adquisición de fondos	—	—	—	—	—
Investigación	X	X	X		X
Metodología	X			X	X
Administración del proyecto	X			X	
Recursos	X	X	X		
Redacción – borrador original	X	X	X		
Redacción – revisión y edición	X		X	X	X
Discusión de los resultados	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
Revisión y aprobación de la versión final del trabajo	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

Nota. X = participación del autor. — = no aplica por ausencia de financiación. Los dos últimos criterios corresponden a los cinco autores.

REFERENCIAS

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial, Suplemento N.º 434, 19 de abril de 2021.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322-332. https://doi.org/10.1037/a0039114

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cabezas Heredia, E., Molina Granja, F., Viñán Guerrero, P. E., Santillán Lima, J. C., & Ayala Martínez, C. J. (2024). Resiliencia en docentes universitarios: estudio de caso en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Universidad y Sociedad, 16*(6), 560–569. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4797

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). SAGE.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111-133. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001

Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37-56. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Herrera-López, M., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica: Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23*(76), 125-155.

Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo* (2.ª ed.). Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador, UNICEF, y World Vision. (2017). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador: Violencia entre pares en el sistema educativo*. UNICEF Ecuador. https://www.unicef.org/ecuador/informes/una-mirada-en-profundidad-al-acoso-escolar-en-el-ecuador

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277-297. ht

tps://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Román, M., y Murillo, F. J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL, 104*, 37-54.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

UNICEF. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: Una revisión sistemática*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.