QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Competencias socioemocionales docentes y prevención del bullying en Educación Primaria. Análisis de autovaloraciones y juicios situacionales[1]

Teachers' Socio-Emotional Competencies and Bullying Prevention in Primary Education: Analyzing Self-Assessment and Situational Judgement

Gema Llamero Illán, María José Hernández Serrano, Isabel Vicario-Molina
Universidad de Salamanca

gemallaero@usal.es
mjhs@usal.es
ivicario@usal.es

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18234

ABSTRACT

This study analyses primary teachers' intrapersonal and interpersonal competences for bullying and cyberbullying prevention. A self-assessment tool combining Likert-type items and situational judgement tasks, based on real school situations reported by teachers, was applied to a sample of teachers in Spain (n=66). Results show high perceived competence, especially in empathy,

[1] Este trabajo y sus resultados se enmarcan en el Proyecto Erasmus+ PreMedBullying: Preventing Bullying in Primary Schools at the Mediterranean Region (2024-2027). Referencia: KA220-SCH-44D611A0.

communication, collaboration, resilience and decision-making. However, situational judgements reveal a gap between feeling competent and choosing the most appropriate pedagogical response in complex classroom situations. Main difficulties concern emotional self-regulation, flexible decision-making, active listening, follow-up and shared responsibility in digital incidents. The findings support teacher training based on real cases, practical reflection and situated decision-making.

Keywords: bullying prevention, cyberbullying, teacher education, socio-emotional competences, situational judgement tasks.

RESUMEN

Este estudio analiza las competencias intrapersonales e interpersonales del profesorado de Educación Primaria para prevenir el bullying y el cyberbullying. Se aplicó una herramienta de autoevaluación que combina ítems tipo Likert y juicios situacionales, basados en situaciones escolares reales reportadas por docentes, a una muestra de profesorado en España (n=66). Los resultados muestran una alta competencia percibida, especialmente en empatía, comunicación, colaboración, resiliencia y toma de decisiones. Sin embargo, los juicios situacionales revelan una distancia entre sentirse competente y elegir la respuesta pedagógica más adecuada en situaciones complejas de aula. Las principales dificultades se relacionan con autorregulación emocional, toma de decisiones flexible, escucha activa, seguimiento y corresponsabilidad ante incidentes digitales. Los hallazgos apoyan una formación docente basada en casos reales, reflexión práctica y toma de decisiones situada.

Palabras clave: prevención del bullying, cyberbullying, formación docente, competencias socioemocionales, juicios situacionales.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el bullying ha sido ampliamente definido como una conducta agresiva, intencional y repetida en el tiempo (Olweus, 1994), marcada por la provocación, el desequilibrio de poder o sus efectos sobre la víctima (Guerin & Hennessy, 2002), su comprensión actual exige ir más allá de la mera identificación de episodios repetitivos o asimetrías entre iguales. El fenómeno nos obliga a preguntarnos no sólo qué ocurre cuando un menor agrede, excluye o humilla a otro, sino también qué formas de convivencia estamos enseñando, legitimando o dejando de cuestionar en los contextos educativos y sociales en los que crecen niños y niñas.

Esta reflexión adquiere especial relevancia en una sociedad crecientemente compleja y cada vez más emocionalmente desregulada, explosiva y atravesada por dinámicas de reacción inmediata (Illouz, 2025). Cuando el odio se convierte en espectáculo (Black, 2026), determinadas formas de violencia encubierta, desprecio u hostilidad simbólica corren el riesgo de normalizarse. El problema se agrava cuando la ciudadanía desplaza progresivamente los límites de tolerancia hacia la violencia. Cuando ciertas formas de daño dejan de interpelarnos, se configura una pasividad colectiva silenciosa (Khofi

& Sholeh, 2025) que observa sin suficiente respuesta lo agresivo, lo humillante o lo excluyente. Esta pasividad no es neutral, ya que redefine socialmente los límites de lo que se considera violencia y, por tanto, de aquello que merece intervención y prevención educativa. Y todo ello nos obliga a repensar la forma en que estamos enseñando a los menores a convivir e interactuar socialmente.

Algunos menores crecen en entornos donde la convivencia se ve atravesada por códigos sociales ambiguos, en los que no siempre resulta fácil distinguir entre broma, libertad de expresión y agresión, o entre pertenencia grupal, adaptación a iguales y exclusión (Su Topbaş *et al*., 2025). A ello se suma que las formas de violencia que afectan a la infancia se han diversificado, no sólo porque se producen tanto en los espacios físicos como en los digitales, sino porque con frecuencia se insertan en dinámicas sociales donde la exclusión simbólica, la banalización del odio (Crescenza, 2024), o la pasividad para alzar la voz contribuyen a su mantenimiento.

A esta complejidad se suma el papel de los adultos como modelos de convivencia. Las niñas y los niños no aprenden únicamente de los discursos explícitos sobre respeto o igualdad, sino también de las formas cotidianas en que los adultos gestionan el conflicto (Cummings *et al*., 1985), de cómo responden al desacuerdo, corrigen un estallido agresivo o toleran determinados comentarios. En el caso de los educadores, esta responsabilidad es aún mayor, ya que no sólo transmiten normas, sino que median e interpretan dinámicas grupales y ayudan a construir el clima positivo del aula. Por ello, la prevención del bullying exige también docentes y adultos con sólidas habilidades sociales, emocionales y comunicativas de enseñanza de la convivencia (Hernández-Serrano y Renés, 2025).

Desde esta lógica, los protocolos escolares son necesarios, pero insuficientes si no se acompañan de una práctica docente capaz de detectar señales tempranas, interpretar adecuadamente las dinámicas del grupo y actuar antes de que la situación se cronifique. Grădinariu y Diac señalan que las actuaciones preventivas e interventivas son importantes, pero no bastan por sí solas; el profesorado necesita formación profesional para mejorar sus actitudes hacia el grupo, diversificar sus habilidades de comunicación y comprender, expresar y regular adecuadamente las manifestaciones emocionales (Grădinariu & Diac, 2023).

El profesorado ocupa una posición especialmente relevante porque observa diariamente las interacciones entre el alumnado y puede identificar indicios que no siempre se verbalizan de forma explícita. En situaciones de bullying o cyberbullying, las señales pueden aparecer como aislamiento progresivo, evitación de determinados compañeros, cambios emocionales, pérdida de participación, conflictos aparentemente menores o formas sutiles de exclusión relacional. Murphy et al. subrayan que el profesorado debe ser capaz de reconocer los signos de bullying y abordarlos en fases tempranas, y añaden que el cuidado del alumnado requiere algo más que una obligación legal: exige docentes empáticos, capaces de reconocer las necesidades emocionales, relacionales y educativas del alumnado y responder a ellas de manera adecuada (Murphy *et al*., 2018).

Las competencias socioemocionales del profesorado les permiten interpretar mejor lo que ocurre en el aula porque conectan la percepción de las emociones, la comprensión de las relaciones y la toma de decisiones pedagógicas. Scheirlinckx *et al*. (2023) sostienen que el interés por las habilidades socioemocionales docentes ha aumentado precisamente porque el profesorado no solo transmite contenidos, sino que influye en el desarrollo social y emocional del alumnado, en el clima de convivencia en el aula y en la calidad de las relaciones educativas. Por su parte, Palomera et al. plantean que la formación inicial del profesorado debe atender de manera explícita al desarrollo de competencias emocionales —como autoestima, empatía y afectividad— y competencias sociales —como asertividad y competencias comunicativas—, ya que estas forman parte de la preparación

profesional docente (Palomera *et al*., 2017). En esta línea, Ma y Niu (2025) afirman que el profesorado con mayor competencia socioemocional puede empatizar mejor con el alumnado y ayudarle a construir relaciones sociales más eficaces, lo que contribuye a reducir la aparición de conductas de acoso. Así, las competencias socioemocionales no deben entenderse como rasgos personales accesorios, sino como recursos profesionales vinculados a la prevención, la detección y la respuesta educativa.

Dentro de estas competencias socioemocionales, las habilidades emocionales vinculadas al autoconocimiento y la autorregulación resultan especialmente necesarias para gestionar situaciones emocionalmente exigentes en el contexto escolar. La autoconciencia emocional, la regulación de las propias emociones y la resiliencia permiten al docente reconocer sus reacciones ante los conflictos, evitar respuestas impulsivas y sostener intervenciones equilibradas en situaciones de tensión o conflicto. Asimismo, favorecen una toma de decisiones más reflexiva y ajustada cuando debe intervenir ante situaciones de exclusión, intimidación o violencia entre iguales (Scheirlinckx *et al*., 2023). Además, Karimzadeh *et al*. (2012) muestran que la formación en habilidades socioemocionales puede mejorar la inteligencia emocional del profesorado y ayudarles a relacionarse positivamente con su salud general, lo que refuerza la necesidad de incluir estas competencias en la formación docente. En el ámbito del bullying, estas competencias son especialmente relevantes porque muchas situaciones requieren mantener la calma, evaluar información incompleta, gestionar conversaciones difíciles y tomar decisiones educativas fundamentadas.

Junto a estas habilidades emocionales, la prevención del bullying requiere competencias sociales que permitan al profesorado comunicarse de forma clara, escuchar activamente, colaborar con otros docentes, gestionar conflictos y establecer relaciones de confianza con el alumnado y las familias. La empatía, la escucha activa, la comunicación, el apoyo receptivo, la colaboración y la gestión del conflicto permiten construir vínculos de confianza, favorecer que el alumnado comunique situaciones de malestar y coordinar respuestas compartidas. Murphy *et al*. (2018) destacan que la empatía docente contribuye a crear y mantener un clima escolar positivo y a prevenir situaciones de bullying. Además, en su revisión señalan que las relaciones empáticas entre profesorado y alumnado generan confianza y seguridad en el aula, favoreciendo también relaciones más empáticas entre iguales. Por tanto, estas competencias no solo facilitan la intervención cuando el acoso ya ha sido detectado, sino que ayudan a crear condiciones preventivas: normas de aula más claras, mayor confianza para pedir ayuda y menor tolerancia hacia la exclusión o la agresión.

Finalmente, la formación del profesorado debería incorporar metodologías aplicadas que permitan pasar del conocimiento declarativo a la toma de decisiones en situaciones complejas. Los casos situacionales, el role-playing, el análisis de dilemas, las simulaciones, el teatro foro y la reflexión guiada permiten trabajar respuestas docentes ante escenarios ambiguos, emocionalmente exigentes y cercanos a la práctica real (Grădinariu & Diac, 2023). Palomera et al. ofrecen una evidencia especialmente pertinente para esta justificación, ya que su programa de aprendizaje socioemocional en Magisterio se desarrolló mediante una metodología experiencial y colaborativa e incluyó role-playing, estudios de caso, análisis de vídeos, autoinformes, dinámicas grupales, autoevaluación y heteroevaluación mediante rúbricas (Palomera *et al*., 2017). En esta línea, Özdemir y Babadoğan (2023) utilizaron cuestionarios basados en escenarios para identificar necesidades formativas en competencias socioemocionales de futuros docentes, y hallaron que competencias como la autoconciencia y la toma de decisiones responsable requerían mayor desarrollo. En coherencia con ello, los juicios situacionales no solo pueden resultar útiles como instrumento de evaluación, sino

también como recurso formativo para entrenar la reflexión profesional, la comunicación, la regulación emocional y la toma de decisiones ante conflictos reales o plausibles.
En este marco se sitúa el presente estudio, centrado en la evaluación de habilidades socioemocionales en educadores vinculadas a la prevención del bullying y el cyberbullying en educación primaria. El interés de los datos no reside únicamente en conocer cómo se autovalora el profesorado en las competencias interpersonales e intra personales, sino en contrastar esa percepción con su respuesta ante situaciones escolares concretas donde emiten juicios que permiten identificar necesidades formativas específicas. El estudio permite identificar posibles distancias entre la confianza declarada y la toma de decisiones situada, ofreciendo información útil para diseñar propuestas formativas más ajustadas a las necesidades reales de los docentes. Para finalizar, los resultados se interpretan no solo como datos descriptivos, sino como una oportunidad para repensar la formación docente desde una clave práctica y transformadora.
La aportación principal del estudio no reside en proponer un nuevo marco teórico sobre competencias socioemocionales docentes, sino en explorar cómo una herramienta construida a partir de situaciones escolares reales puede ayudar a identificar necesidades formativas específicas en la prevención del bullying y del cyberbullying.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO: COMBINACIÓN DE AUTOVALORACIONES Y JUICIOS SITUACIONALES

El estudio se enmarca en el proyecto PreMedBullying que pretende crear una red mediterránea de prevención del bullying y cyberbullying en Educación Primaria (para escolares de entre 6 y 12 años). Se utilizó la herramienta de autoevaluación para educadores desarrollada en el marco del proyecto, organizada a partir de un marco competencial compuesto por 5 dominios de alto nivel, 12 áreas competenciales y 34 competencias. La herramienta, en formato cuestionario, incluye dos tipos principales de ítems. En primer lugar, incorpora ítems de autoinforme, en los que los participantes valoran su grado de acuerdo, frecuencia o nivel de seguridad respecto a determinadas habilidades personales, sociales, pedagógicas y digitales. Estos ítems utilizan escalas tipo Likert de 1 a 5, donde las puntuaciones más altas indican una mayor percepción de competencia. En segundo lugar, el instrumento incluye tareas de juicio situacional, es decir, que los ítems presentan situaciones concretas vinculadas a la convivencia escolar, la gestión emocional, la colaboración con otros agentes educativos, la diversidad, la participación comunitaria, el pensamiento crítico y la seguridad online. Las respuestas de los juicios situacionales están graduadas según su adecuación educativa y se puntúan de 1 a 5, desde respuestas menos adecuadas hasta respuestas más completas, consideradas óptimas desde el punto de vista pedagógico.
Un aspecto relevante del diseño del instrumento es que los juicios situacionales no fueron elaborados únicamente desde una formulación teórica de las competencias, sino que se construyeron a partir de situaciones reales reportadas por el profesorado. Para ello, se desarrollaron previamente grupos de discusión con docentes de España (n=7), Grecia (n=10), y Croacia (n=4), en los que se recogieron experiencias, dilemas y escenas cotidianas relacionadas con la convivencia escolar, la gestión emocional del aula, la relación con las familias, la exclusión entre iguales, el uso de tecnologías digitales y la prevención del bullying y el cyberbullying. A partir de este material cualitativo, las situaciones fueron transformadas en tareas de juicio situacional. Cada una de ellas presenta un escenario educativo concreto del contexto mediterráneo y varias posibles respuestas. Esta forma de

construcción permitió que los ítems no se limitaran a evaluar conocimientos declarativos, sino que situaran al profesorado ante decisiones próximas a su práctica profesional, con valor formativo, como se indica en la siguiente sección.

2.1. Utilidad de los juicios situacionales en el ámbito de estudio

Los juicios situacionales utilizados en el estudio pueden tener un valor formativo relevante frente a otras alternativas más tradicionales. A diferencia de los cuestionarios de autovaloración, que informan sobre cómo el profesorado percibe sus propias competencias, los juicios situacionales permiten observar cómo se interpreta una situación concreta, qué alternativas se consideran más adecuadas y qué riesgos se tienen en cuenta antes de actuar. Tampoco funcionan como una simple prueba de conocimientos, ya que no preguntan únicamente por definiciones o protocolos, sino por decisiones profesionales ante escenarios escolares verosímiles. Esta característica los convierte en una herramienta especialmente útil para formar en bullying y cyberbullying, porque permiten trabajar la distancia entre saber qué debería hacerse en abstracto y decidir qué conviene hacer ante una situación concreta. En esta línea, la literatura sobre *situational judgment tests* destaca que estas tareas presentan situaciones profesionales y distintas opciones de respuesta para valorar el juicio aplicado de la persona evaluada (Whetzel & McDaniel, 2009). Además, se han utilizado en el ámbito de la formación docente para valorar atributos profesionales no estrictamente cognitivos y competencias vinculadas a la regulación emocional (Klassen *et al*., 2020; Koschmieder *et al*., 2021).

Los juicios situacionales suponen una aproximación metodológica valiosa en la investigación educativa, ya que promueven la conciencia reflexiva y la implicación metacognitiva (Kepes et al., 2025). Estudios previos han mostrado que estas herramientas pueden ayudar a los encuestados a reconocer lagunas en sus conocimientos, identificar necesidades de desarrollo y reconsiderar sus propias prácticas (Lievens *et al*., 2008; Roca *et al*., 2025).

En este estudio, su valor reside en el potencial para promover que los participantes reflexionen sobre sus propias actitudes, comportamientos y posibles áreas de mejora ante la prevención de fenómenos de acoso escolar. Además, la combinación permite comparar dos planos complementarios. La autovaloración muestra cómo el profesorado percibe sus propias competencias; los juicios situacionales permiten observar qué tipo de respuesta asociada a las mismas competencias es seleccionada, observando posibles distancias y carencias de conocimientos o habilidades asociadas a dichas competencias socioemocionales. Esta diferencia es especialmente relevante en la prevención del bullying, porque el profesorado puede sentirse preparado para intervenir, pero encontrar dificultades cuando debe actuar en situaciones ambiguas, o emocionalmente complejas.

2.2. Variables del estudio

El análisis se centra en dos dimensiones competenciales del profesorado relevantes para la prevención del acoso escolar: las habilidades intrapersonales e interpersonales. La dimensión intrapersonal se evalúa mediante 9 ítems de autovaloración y 5 juicios situacionales, e incluye las siguientes competencias: autoconciencia, regulación emocional, autoeficacia, aprender a aprender, adaptabilidad, resiliencia, perseverancia y toma de decisiones. Este primer bloque del instrumento resulta relevante porque la intervención ante el bullying exige docentes capaces de reconocer sus

propias reacciones, mantener la calma, actuar con justicia y sostener decisiones educativas en situaciones de tensión.
La dimensión interpersonal recoge variables vinculadas a la interacción y a las relaciones sociales del profesorado dentro del sistema educativo. Se evalúa mediante 12 ítems de autovaloración y 5 juicios situacionales orientados a analizar: la empatía, la escucha activa, la comunicación, la asertividad, la comprensión del desarrollo infantil, la observación, el apoyo receptivo, la colaboración y la gestión de conflictos. Este bloque conecta directamente con la capacidad docente para leer señales de malestar, acompañar a víctimas, agresores y espectadores, e intervenir en dinámicas relacionales antes de que se consoliden como acoso.

2.3. Participantes del estudio

La muestra estuvo compuesta por 66 docentes de Educación Primaria del territorio español, seleccionados mediante un muestreo incidental y por conveniencia. La participación se obtuvo a partir de una invitación abierta a responder la encuesta, difundida a través de la web del proyecto.
Se trata de una muestra de carácter exploratorio, adecuada para realizar un análisis descriptivo inicial de las respuestas y para identificar patrones relevantes en las distintas variables evaluadas. No se pretende establecer generalizaciones estadísticas amplias, sino obtener una lectura inicial sobre cómo el profesorado se percibe a sí mismo y cómo decidiría actuar ante situaciones escolares relacionadas con la convivencia, la prevención del bullying, el cyberbullying y el acompañamiento del alumnado en el aprendizaje de la convivencia positiva. En consecuencia, este trabajo debe entenderse como un estudio inicial dentro del desarrollo del proyecto, que será complementado en fases posteriores con muestras más amplias, análisis inferenciales y comparaciones entre contextos nacionales.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados relativos a las competencias intrapersonales e interpersonales, atendiendo tanto a las medias obtenidas en los ítems de autovaloración como a las respuestas seleccionadas en los juicios situacionales. El análisis se centra especialmente en identificar posibles distancias entre la competencia autopercibida y la toma de decisiones situada, así como en señalar aquellos aspectos que pueden tener mayor relevancia práctica para la formación docente en prevención del bullying y del cyberbullying.
En el bloque intrapersonal, las respuestas muestran una autovaloración generalmente alta, aunque con algunos matices relevantes para la formación docente. En autoconciencia, el profesorado declara dedicar tiempo a reflexionar sobre sus pensamientos con una media de 4,11 sobre 5 (DT=0,77). El ítem inverso sobre dificultad para comprender lo que se siente obtiene una media ajustada de 3,62 (DT=1,08), lo que indica mayor variabilidad y sugiere que la identificación emocional propia no está igualmente consolidada en todos los participantes. La regulación emocional alcanza 3,64 (DT=0,74), uno de los valores más moderados del bloque. En cambio, la autoeficacia presenta una media elevada, 4,18 (DT=0,70), y aprender a aprender alcanza 4,00 (DT=0,70). En el área de desarrollo personal y resiliencia, las puntuaciones son también altas: adaptabilidad 4,29 (DT=0,67), resiliencia 4,50 (DT=0,71), perseverancia 4,20 (DT=0,61) y toma de decisiones 4,20 (DT=0,68).
Al comparar estos datos con los juicios situacionales, aparece una distancia importante entre sentirse competente y seleccionar la respuesta más ajustada ante dilemas concretos. En el juicio sobre

autorreflexión y autorregulación emocional ante un alumno disruptivo, un 56,1% de respuestas fueron óptimas y un 43,9% no óptimas. Aunque solo un 4,5% eligió respuestas bajas, el dato indica que casi la mitad del profesorado no selecciona la opción más completa: tomar conciencia de la propia frustración, analizarla y planificar una respuesta más justa. Este resultado es relevante para la prevención del bullying, porque las primeras respuestas docentes ante conductas difíciles pueden reforzar etiquetas, sesgos o escaladas de agresión si no se acompañan de autorregulación profesional. El segundo juicio intrapersonal, sobre absentismo vinculado a malestar emocional, solo el 31,8% eligió la respuesta óptima, mientras que el 68,2% ofreció una respuesta no óptima y el 6,1% una respuesta baja. El error más frecuente fue quedarse en una posición intermedia: recopilar más información y observar el plan actual sin introducir una adaptación suficientemente activa. Este punto es clave, porque en situaciones de malestar, exclusión o posible victimización, la prevención requiere no solo observar, sino ajustar estrategias, coordinarse con la familia y el equipo educativo y ensayar nuevas formas de apoyo.

En adaptabilidad ante una política de restricción de móviles, un 34,8% de respuestas fueron óptimas y un 65,2% no óptimas. En resiliencia y perseverancia ante un conflicto con otros profesores del centro, sólo un 36,4% de respuestas fueron óptimas y un 13,6% fueron respuestas bajas. Este último dato merece atención porque algunas respuestas tienden a la retirada o a la autoprotección individual, lo que puede trasladarse a contextos de aula donde la prevención del bullying exige sostener la intervención, pedir apoyo y no abandonar la acción colectiva. Finalmente, en toma de decisiones ante dos disrupciones simultáneas con alumnado de último curso de Educación Primaria, solo el 34,8% seleccionó la opción óptima. Un 33,3% optó por una respuesta general para toda la clase, menos ajustada a las necesidades diferenciadas del alumnado. La implicación práctica es clara: la formación docente debe trabajar la toma de decisiones situada, rápida y proporcional, especialmente cuando hay riesgo de escalada emocional o de trato desigual entre los escolares.

En el bloque interpersonal, la autovaloración es todavía más alta en los docentes de la muestra. En empatía, los ítems alcanzan 4,23 (DT=0,84) y 4,67 (DT=0,51), este último con un claro efecto techo. La escucha activa obtiene 4,35 (DT=0,69), la comunicación tranquila y respetuosa 4,39 (DT=0,78), y la asertividad positiva 4,18 (DT=0,74). En las habilidades relacionadas con la comprensión del desarrollo infantil, las puntuaciones medias alcanzan 4,15 (DT=0,67), la observación de cambios emocionales o conductuales 4,14 (DT=0,52), el apoyo ante emociones difíciles 3,85 (DT=0,80), la respuesta calmada ante malestar 4,23 (DT=0,55) y el apoyo justo en conflictos 4,22 (DT=0,61). En colaboración, tanto el trabajo con otros docentes como la gestión de desacuerdos alcanzan 4,41 (DT=0,66).

Sin embargo, los juicios situacionales muestran de nuevo diferencias entre percepción y actuación situada. En el juicio sobre empatía y escucha activa, solo el 18,2% eligió la respuesta óptima. La mayoría, 65,2%, seleccionó una opción adecuada pero incompleta: escuchar y reconocer el malestar, sin llegar a explorar más profundamente la experiencia del alumno ni devolver explícitamente lo escuchado. Este resultado es muy relevante para la detección temprana del bullying: cuando un niño dice “nadie escucha mis ideas”, una respuesta tranquilizadora o genérica puede ser insuficiente si no abre un espacio real de escucha, validación e indagación.

En comunicación y asertividad, un 40,9% de respuestas fueron óptimas y un 59,1% no óptimas. El error más frecuente fue intentar resolver el problema de forma individual antes de abordar la situación mediante una comunicación clara y respetuosa con el interlocutor que está produciendo el problema.

Trasladado al bullying o cyberbullying, este patrón puede reflejar una tendencia a evitar la confrontación educativa o a gestionar el malestar sin intervenir sobre la causa relacional del problema. Los juicios vinculados al conocimiento práctico del desarrollo infantil muestran mejores resultados. Ante un alumno que se frustra y se retira de una tarea grupal un 58,5% de respuestas fueron óptimas y ninguna respuesta baja. En apoyo receptivo ante críticas repetidas entre compañeros, un 33,8% de respuestas fueron óptimas y un 66,2% no óptimas. Aunque la mayoría interviene de forma adecuada, muchos participantes priorizan detener el daño y tranquilizar al alumno afectado, pero no siempre integran la validación de las partes implicadas, la exploración de causas y el acompañamiento posterior del alumno que agrede. Para la prevención del bullying, esta diferencia es importante: no basta con cortar la conducta dañina; también es necesario comprender la dinámica relacional para evitar que se repita.

Finalmente, el juicio sobre colaboración y gestión de conflictos ante un caso de posible cyberbullying en WhatsApp obtuvo un 63,6% de respuestas óptimas. No obstante, un 36,4% no eligió la respuesta más completa y un 15,2% seleccionó respuestas bajas, algunas centradas en considerar que la actividad online fuera del horario escolar queda fuera del control del centro. Este es uno de los errores con mayor relevancia práctica: el cyberbullying desborda los límites físicos y temporales de la escuela, pero sus efectos impactan directamente en la convivencia, el bienestar y la seguridad del alumnado. Por ello, la formación docente debe reforzar la idea de corresponsabilidad educativa, coordinación con familias y respuesta institucional coherente ante incidentes digitales.

4. CONCLUSIONES EN CLAVE PRÁCTICA

Las implicaciones de este trabajo son especialmente relevantes para la formación inicial y permanente del profesorado, ya que permiten desplazar el foco desde la mera adquisición de conocimientos sobre bullying y cyberbullying hacia el entrenamiento de competencias socioemocionales aplicadas a situaciones escolares complejas. Los resultados no apuntan a una falta general de competencia docente, sino a la necesidad de fortalecer la transferencia de esas competencias a escenarios reales, en los que el profesorado debe interpretar señales ambiguas, comunicarse con alumnado y familias, coordinarse con otros profesionales y tomar decisiones educativas ajustadas a la problemática del bullying y cyberbullying.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado debería orientarse menos a la transmisión de información general y más al entrenamiento de respuestas profesionales ante situaciones concretas. En la práctica escolar, muchas situaciones de bullying no se presentan desde el inicio como casos evidentes, sino como procesos graduales: aislamiento progresivo, bromas reiteradas, cambios emocionales, silencios del grupo o conflictos que se minimizan como episodios aislados. Por ello, resulta necesario trabajar con casos progresivos y situaciones verosímiles que obliguen al profesorado a identificar indicios, valorar riesgos, decidir qué información necesita y planificar una primera respuesta educativa.

Una implicación central es reforzar las habilidades emocionales vinculadas al autoconocimiento y la autorregulación. En situaciones de bullying, el docente puede experimentar inseguridad, enfado, presión o miedo a equivocarse. La formación debería ayudarle a reconocer esas reacciones y a evitar respuestas impulsivas, defensivas o evitativas. Palomera et al. muestran que las competencias emocionales y sociales pueden trabajarse en la formación inicial docente mediante metodologías

experienciales y colaborativas, con efectos positivos en variables como autoestima, empatía, confianza comunicativa y reducción de emociones negativas (Palomera et al., 2017).

También es necesario entrenar competencias sociales aplicadas a la intervención. La prevención del bullying exige escuchar al alumnado sin exponerlo, hablar con observadores pasivos, intervenir con el grupo, comunicarse con familias y coordinarse con orientación, tutoría y equipo directivo. Estas habilidades pueden trabajarse mediante role-playing, análisis de dilemas, simulaciones y discusión guiada de casos. Por ejemplo, una formación útil no se limitaría a explicar cómo actuar ante una familia que niega el problema, sino que permitiría ensayar esa conversación, analizar el tono, prever resistencias y cerrar acuerdos concretos.

Desde el punto de vista formativo, los juicios situacionales pueden utilizarse no solo para evaluar respuestas, sino también para generar reflexión profesional. Su uso permite comparar alternativas de actuación, anticipar consecuencias, justificar decisiones y recibir feedback sobre situaciones próximas a la práctica escolar real. En el ámbito del bullying y del cyberbullying, esto resulta especialmente valioso porque muchas decisiones docentes no se toman ante casos claros y cerrados, sino ante escenarios ambiguos, emocionalmente exigentes y con información incompleta.

En el caso del cyberbullying, la formación debería incluir situaciones específicas de convivencia digital, ya que muchas conductas se producen fuera del centro pero afectan directamente a la vida escolar. El profesorado necesita criterios para reconocer esos efectos, coordinarse con familias y orientación, preservar información relevante cuando proceda y evitar actuaciones que aumenten la exposición de la víctima.

En conjunto, estas implicaciones apuntan a una formación docente más práctica, situada y acompañada, centrada en el desarrollo de la toma de decisiones educativas ante escenarios diversos, cambiantes y de distinta complejidad. Prevenir y responder al bullying y al cyberbullying no consiste únicamente en conocer el problema o activar un procedimiento, sino en aprender a valorar información incompleta, anticipar consecuencias, adaptar la respuesta al contexto, comunicarse con cuidado y sostener intervenciones educativas ajustadas cuando el bienestar de un alumno puede depender de una actuación educativa bien construida.

Prevenir el bullying y el cyberbullying implica, en última instancia, enseñar convivencia. Y ello exige preparar al profesorado para actuar también en lo cotidiano: en los silencios del grupo, en los conflictos menores, en los comentarios aparentemente inofensivos y en las primeras señales de exclusión. Para ello, la formación docente, tanto inicial como permanente, no debería limitarse sólo a explicar el fenómeno del bullying, sino a ayudar al profesorado a adquirir competencias para convertir la convivencia en un aprendizaje situado, sostenido y protector del bienestar del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Black, J. (2026). The violence of online hate: Cultivating antagonism through subjective and objective violence. *The Communication Review*, 29(1), 72-97. https://doi.org/10.1080/10714421.2025.2601426

Crescenza, G. (Ed.) (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.

Cummings, E. M., Iannotti, R. J., & Zahn-Waxler, C. (1985). Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. *Developmental psychology*, *21*(3), 495-507.

Grădinariu, T., & Diac, G. (2023). New perspectives in developing teachers' social-emotional skills to prevent bullying: The role of Forum Theatre. *Review of Artistic Education, 26*, 137–147. https://doi.org/10.2478/rae-2023-0020

Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17*, 249–261. https://doi.org/10.1007/BF03173535

Hernández Serrano, M. J., & Renés Arellano, P. (2025). De escuelas para la ciudadanía a escuelas para la transformación cívica: Principios educativos frente a la violencia. En R. Roig y G. Crescenza (Ed.) *Proteger la humanidad: educar entre la fragilidad y la resiliencia* (pp. 121-136). Kiobus.

Illouz, E. (2025). *Modernidad explosiva*. Katz Editores.

Karimzadeh, M., Goodarzi, A., & Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health & emotional intelligence in the primary teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 46*, 57–64. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.068

Kepes, S., Keener, S. K., Lievens, F., & McDaniel, M. A. (2025). An integrative, systematic review of the situational judgment test literature. *Journal of Management*, 51(6), 2278–2319. https://doi.org/10.1177/01492063241288545

Khofi, M. B., & Sholeh, M. (2025). Principal Challenges in Addressing School Bullying Through Peer Empowerment Approaches in Elementary Schools. *Journal of Elementary Education Research and Practice*, *1*(3), 141-156. https://doi.org/10.70376/0qd2aj18

Lievens, F., Peeters, H., & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review, 37*(4), 426–441. https://doi.org/10.1108/00483480810877598

Ma, J., & Niu, X. (2025). How teachers' social-emotional competence affects bullying in rural schools: The chain mediating effect of students' social-emotional competence and classmate relationship. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1661567. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1661567

Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(1), 17–23. https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic facts and effects of a school-based intervention programme. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry,* 35(7), 1171-1190.

Özdemir, E., & Babadoğan, M. C. (2023). Teacher candidates' training needs for social-emotional competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 13*(1), 95–122. https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.005

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: Mejorando las competencias socio-emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 142–149. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002

Roca, J. S., Urrea-Monclús, A., & Rodríguez-Pérez, S. (2025). Convergent Validity of the Situational Test of Social-Emotional Development (DCSE-J). *Electronic Journal of Research in Education Psychology,* 23(65), 221-244. https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i65.9721

Scheirlinckx, J., Van Raemdonck, L., Abrahams, L., Teixeira, K. C., Alves, G., Primi, R., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). Social–emotional skills of teachers: Mapping the content space and defining taxonomy requirements. *Frontiers in Education, 8*, Article 1094888. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1094888

Su Topbaş, Z., Coşkun Yüce, Z., Uzdil, N., & Şimşek, N. (2025). The Relationship Between Vulnerable Narcissism and Cyberbullying in Adolescents: The Mediating Role of Need to Belong. *Psychology in the Schools*, *62*(7), 2264-2272.

Copyright (©) Gema Llamero Illán, María José Hernández Serrano, Isabel Vicario-Molina

This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Llamero Illán, G., Hernández Serrano, M.J., Vicario-Molina, I. (2026). Competencias socioemocionales docentes y prevención del bullying en Educación Primaria. Análisis de autovaloraciones y juicios situacionales [Teachers' Socio-Emotional Competencies and Bullying Prevention in Primary Education: Analyzing Self-Assessment and Situational Judgement]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 448-459, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18234