

# Formación inicial en convivencia escolar en estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Temuco (Chile) durante el año 2019

## Initial training in school coexistence in pedagogy students of the Catholic University of Temuco during the year 2019

BRAVO, Amapola I. <sup>1</sup>

GONZÁLEZ, Patricia S. <sup>2</sup>

SOTO, Alexis G. <sup>3</sup>

LAGOS, Leonardo D. <sup>4</sup>

### Resumen

Este estudio mide la formación inicial en Convivencia Escolar de estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Temuco; para ello se recoge información de la temática en Chile y el exterior. Se construye un instrumento validado por expertos para medir el conocimiento considerado y real en el área. Se aplica a 104 estudiantes de pedagogía, datos que son analizados, discutidos y comentados. Un resultado no previsto es la confiabilidad del instrumento y su utilidad para evaluar la formación inicial.

**Palabras claves:** formación inicial docente, convivencia escolar, políticas educativas

### Abstract

This study measures the initial formation in School Coexistence of pedagogy students of the Catholic University of Temuco; For this, information on the subject is collected in Chile and abroad. An instrument validated by experts is constructed to measure the considered and real knowledge in the area. It is applied to 104 pedagogy students, data that is analyzed, discussed and commented. An unplanned result is the reliability of the instrument and its usefulness in assessing initial training.

**Key words:** initial teaching training, school coexistence, educational policies

---

## 1. Introducción

La convivencia escolar, es entendida “como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción, (...) entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un

---

<sup>1</sup>Psicóloga, Egresada Programa Magíster en Psicología Educacional. Escuela de Psicología Temuco Facultad de Ciencias. Universidad Mayor Chile. Email: amapola.bravo@mayor.cl

<sup>2</sup> Psicóloga, Egresada Programa Magíster en Psicología Educacional. Escuela de Psicología Temuco Facultad de Ciencias. Universidad Mayor Chile. Email: patricia.gonzalezb@mayor.cl

<sup>3</sup>Psicólogo, Magíster en Educación. Académico Escuela de Psicología Temuco Facultad de Ciencias. Universidad Mayor Chile. Email: alexis.soto@umayor.cl

<sup>4</sup>Psicólogo, Magíster en Psicología. Académico Escuela de Psicología Temuco Facultad de Ciencias. Universidad Mayor Chile. Email: leonardo.lagos@umayor.cl

espacio social, que va creando y recreando la cultura escolar del establecimiento” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015, p.25).

En relación con lo anterior; actualmente a lo largo del mundo se están generando grandes reformas respecto a la manera de entender los sistemas educativos. Tal como lo manifiesta Delors (1996) dentro de los pilares fundamentales de la educación, se encuentra una formación integral que incluye los distintos ámbitos de la vida. Esto se relaciona con aprendizajes en el área del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Ante esto, cobra importancia el *aprender a vivir juntos*; por lo tanto, en nuestro país se han impulsado distintas iniciativas para abordar la educación en convivencia al interior de los establecimientos educacionales. Estos cambios comenzaron en la década de los 90 incorporando en la organización curricular los objetivos transversales de aprendizaje (OFT), luego en el año 2002 se publica la primera Política Nacional de Convivencia. El 2008 a partir de la promulgación de la Ley de Subvención escolar preferencial (SEP) se exige a los establecimientos educacionales implementar un Plan de Mejoramiento escolar (PME) que dentro de sus cuatro áreas contemple la gestión de la convivencia escolar. En septiembre del 2011 se promulga la Ley de Violencia Escolar (20.536), publicándose meses después una nueva Política Nacional de Convivencia Escolar. En el mismo período, se crea la Superintendencia y Agencia de Calidad, a partir del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa (SAC), actual SACGE. En el año 2013, de acuerdo con datos obtenidos del Ministerio de Educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), se incorporan en la prueba SIMCE ítemes sobre el desarrollo personal y social de los estudiantes, donde se evalúan temas relacionados con la convivencia escolar. A partir del 2015 se publica la actual Política Nacional de Convivencia (2015/2018) junto con la promulgación de la Ley de Inclusión (20.845) y cobran importancia los instrumentos de gestión y la articulación con los planes específicos, que contienen aspectos relacionados con la convivencia, como el Plan de Formación Ciudadana, de Sexualidad, Afectividad y Género y principalmente el Plan de Gestión de Convivencia Escolar (González y Bassaletti, 2016).

Por lo anterior, la convivencia escolar se sustenta en un enfoque formativo; es decir, se enseña y se aprende, y es precisamente aquí donde los profesores desempeñan un rol fundamental, ya que, debido a los desafíos del siglo XXI, el docente no sólo es el encargado de los componentes teóricos de la enseñanza, sino que también, en su rol formativo, se incluyen tareas que apuntan a la construcción de espacios de promoción y prevención en el ámbito de la convivencia escolar, es decir, una Pedagogía de la Convivencia (Aristegui et al., - (2005). Por ello, la importancia y necesidad de preguntarse por la formación de los profesores en el área y precisamente de aquellos que aún no se insertan dentro de las comunidades educativas; es decir, la formación inicial, entendida según Gaete et al., - (2016) como aquella educación que recibe el futuro profesor antes de su desempeño laboral.

Ante esto, los programas de pedagogía se encuentran actualmente en tela de juicio por diversos motivos. Uno de estos, serían los resultados obtenidos en evaluaciones que miden el conocimiento de los futuros profesores, como lo señalado, por ejemplo, en el estudio IEA TEDS-M, el que encontró una relación importante entre las disposiciones para asegurar la calidad y la calidad de los egresados de programas de formación docente, esto según los resultados de pruebas de conocimiento matemático y de conocimiento del contenido matemático. Los países con fuertes disposiciones para el aseguramiento de la calidad, como China (Taipéi) y Singapur, tuvieron las mejores evaluaciones en estas mediciones, mientras que los países con disposiciones más débiles, como Georgia y Chile, tendían hacia evaluaciones más bajas. Esta situación es preocupante, ya que, impacta en la gestión de aula e incide en los resultados de aprendizajes que los estudiantes obtienen (Tatto et al., - (2012).

Por lo anterior, surgen estudios que han concluido que los egresados de Pedagogía en Chile no se encuentran totalmente preparados para enfrentar la diversidad que existe en el aula siendo ésta, además, una de las principales debilidades reconocidas por los propios docentes (Rufinelli, 2013).

Por lo tanto, en lugar de diagnosticar y buscar corregir los males de la educación superior chilena desde las urgencias y tensiones del momento presente, se podría evaluar nuestra educación superior y principalmente a los futuros docentes a partir de su capacidad de abordar los desafíos que enfrentará hacia su inserción en el contexto escolar (Bernasconi, 2017).

Sin embargo, a pesar de comprender esta tarea pendiente con la formación inicial docente, existe muy poca evidencia y sistematización de investigaciones al respecto, ya que, la mayoría de los estudios se concentran en evaluar la convivencia desde la percepción de profesores, ya en ejercicio, como una especie de diagnóstico de su centro educativo y no precisamente sobre el nivel de conocimiento que poseen antes de la práctica profesional. Por otro lado; existen estudios, pero enfocados sólo en violencia escolar o Bullying, teniendo una mirada reduccionista del concepto, limitándolo a un área reactiva, de resolución de conflictos o mediación escolar.

Dentro de la revisión de investigaciones sobre formación inicial, a nivel internacional, en España, Álvarez-García et al., (2010) realizaron un estudio para evaluar el conocimiento que los futuros docentes tenían sobre la convivencia escolar, creando el *Test sobre recursos para la convivencia escolar (TRECE)*. Así mismo, en España, González et al., (2013) construyeron un cuestionario, nombrado *Evaluación de la formación docente para la inclusión (CEFI)*, donde los resultados evidenciaron una necesidad de preparación consecuente a la educación del siglo XXI, transformando las escuelas en lugares más inclusivos; ya que, el foco de este estudio estaba en el área de la inclusión más que en la de convivencia.

En Chile, Canedo (2014) investiga de forma cualitativa respecto de los conocimientos y habilidades relativas a la convivencia escolar presentes en la formación inicial docente, a través de una revisión de los perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Media (y sus menciones) de una Universidad Pública de Santiago. Los principales resultados del estudio muestran una debilidad enorme al respecto, haciendo un llamado a futuros investigadores a desarrollar estudios de formación inicial en convivencia escolar.

Paralelo a esto, Leyton (2014), hace una revisión de contenidos relativos al desarrollo de conocimientos y habilidades de convivencia escolar en la formación inicial docente de educación media en dos universidades de la Región Metropolitana, siendo sus principales hallazgos, el que existen contenidos de diferentes ámbitos de la convivencia escolar en ambas universidades, sin embargo, estos son abordados de manera breve y refieren mayoritariamente a contenidos teóricos, y no a habilidades relacionales o convivenciales. Esto permitiría desprender dentro de sus conclusiones, que la convivencia escolar, en cierta medida, se encuentra relegada a un segundo plano de la formación inicial docente de ambas casas de estudio.

Por otra parte, se puede señalar que la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, se configura con la promulgación en abril de 2016 de la Ley 20.903, que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En términos generales la ley busca elevar la calidad de la FID a través del mejoramiento de la formación (cursos y prácticas) y desarrollar una carrera docente (apoyo formativo, inducción, incentivos, reconocimientos) que incremente el valor social de la profesión en la comunidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2017). Con lo anterior, se modifican las condiciones de admisión y matrícula, elevando los requisitos de ingreso de los futuros profesores, con el objetivo de seleccionar a los estudiantes con mejor rendimiento en enseñanza media y la Prueba de Selección para ingreso a Universidades Chilenas (PSU).

La ley 20.903 (2016) incorpora dos evaluaciones censales a los estudiantes de pedagogía, una diagnóstica al inicio de la carrera (a cargo de las propias universidades) y otra un año antes de finalizar (en reemplazo de la actual Prueba INICIA). Esta medida reconoce la responsabilidad de las instituciones formadoras sobre los resultados de

sus estudiantes y obliga a implementar remediales cuando no se cumple lo esperado. Desde esta perspectiva, la ley avanza, al ubicar la responsabilidad en las instituciones.

En Chile se ofrecen más de quinientas carreras de pedagogía. Un 64% de ellas se encuentran acreditadas, un 19% no acreditadas y un 17% nunca se ha sometido a procesos de acreditación. También existe diversidad en relación con calidad, contexto socioeconómico, modalidades, jornadas, madurez de las carreras y marcos institucionales de desarrollo (Comisión Nacional de Acreditación [CNA-Chile], 2018).

En el caso de la región de la Araucanía, ésta se encuentra en cuarto lugar nacional, con 27 programas de pedagogía acreditados, con una matrícula de 3.863 estudiantes (CNA-Chile, 2018) y particularmente la Universidad Católica Temuco, quien imparte en su Facultad de Educación, 10 carreras de pedagogía acreditadas en su totalidad, que abarcan todos los ciclos de la educación. Esta reúne una matrícula de 1.788 estudiantes según los datos recogidos del Sistema de Información de Educación Superior (SIES), y se desenmarca de las otras facultades de la ciudad (Universidad de la Frontera, con 6 pedagogías, Universidad Autónoma con 5 pedagogías y Universidad Santo Tomás, con 1 pedagogía). Por lo tanto, es la Universidad con mayor número de estudiantes y tipos de pedagogías de la ciudad y la región.

Debido esto, la presente investigación se inserta en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y pretende ser un aporte a la comunidad universitaria, ya que, contribuye a tener un diagnóstico de la formación inicial de docentes en el ámbito de la convivencia escolar, pudiendo extrapolarse también a otras universidades a nivel regional o nacional.

Por esta razón este estudio busca dar respuesta a los siguientes objetivos:

#### General:

- Determinar las necesidades de formación en el ámbito de la convivencia escolar de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco durante el año 2019.
- Específicos:
  - Describir el nivel de conocimiento sobre convivencia escolar que consideran tener los estudiantes de pedagogía.
  - Describir el nivel de conocimiento real sobre convivencia escolar de los estudiantes de pedagogía.
  - Comparar el conocimiento que consideran tener y el conocimiento real, sobre convivencia escolar de los estudiantes de pedagogía, de acuerdo con edad, año de ingreso y tipo de pedagogía.

---

## 2. Metodología

El estudio se basó en un enfoque cuantitativo, siendo una investigación ex post-facto, con un diseño de corte descriptivo, no experimental y transversal, es decir, los hechos ya se han producido, y se trata de ofrecer una visión de la realidad educativa en un sólo momento, específicamente de la convivencia escolar, sin modificar el entorno, ni las variables.

La muestra estuvo compuesta por 104 estudiantes de las diez pedagogías que imparte la Universidad Católica de Temuco, entre las cuales se encuentran, Pedagogía en Educación Diferencial con Especialidad en N.E.E.T y Deficiencia Mental, Pedagogía Básica Mención, Pedagogía Media en Matemáticas, entre otras. Esta Universidad, como se ha mencionado anteriormente, ha sido reconocida en la región por su vasta trayectoria en la formación de futuros docentes, por lo que resulta interesante evaluar el desempeño que presentan los estudiantes, respecto a su formación inicial en el área de la Convivencia Escolar.

El instrumento utilizado recibe el nombre de **“Cuestionario de evaluación de la formación inicial docente en el ámbito de la Convivencia Escolar (CEFICE)”**, el cual fue creado por los investigadores. Es de carácter anónimo y

consta en total de 26 preguntas, distribuidas en dos partes, CEFICE 1 y CEFICE 2. El primero (CEFICE 1), integra el nivel de conocimiento considerado en el ámbito de la convivencia escolar y el segundo (CEFICE 2), el conocimiento real del mismo. Ambas partes del instrumento están divididas en tres dimensiones: **Dimensión Nº 1: Marco Legal** (Leyes, Equipo Convivencia Escolar, Política Nacional de Convivencia Escolar), **Dimensión Nº 2: Documentos e Instrumentos** (Plan de gestión de Convivencia Escolar, Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, Plan de formación ciudadana, Reglamento Interno, Protocolos de Actuación) y **Dimensión Nº3: Gestión de Aula** (Pedagogía de la Convivencia Escolar, Educación Socioemocional, Alianza Familia-Escuela, Técnicas conductuales de manejo de aula). La primera parte, presenta un formato de respuestas en escala Likert; la segunda, está compuesta por las mismas dimensiones y cantidad de preguntas, pero con la distinción de constituirse con respuestas en formato de alternativas.

Para la creación del CEFICE (1 y 2) se revisaron y analizaron cuestionarios sobre convivencia escolar, para posteriormente ser sometido a un proceso de validación a través de un panel de expertos (Magíster, experiencia en educación, y convivencia escolar), en términos de revisión semántica y de constructo.

Luego de la aprobación, el decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, colaboró en la gestión y socialización del estudio. La recolección de datos se realizó de forma online (redes sociales y e-mail), a través de la plataforma "Google Forms".

Una vez extraídos los datos, se usó el software SPSS 24 desde donde fueron explorados a partir de estadísticos descriptivos (año de ingreso, tipo de pedagogía y fuente de información). Cada dimensión de la primera parte del instrumento fue sometida a la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach a través del método de consistencia interna. La segunda parte del cuestionario no fue sometida, por tratarse de una prueba de conocimiento. Cada dimensión de ambas partes, se analizaron con relación al promedio obtenido de los ítems. Se compararon los resultados según la edad, a través de correlaciones aplicando el coeficiente R de Pearson. Se realizó una comparación de medias según el año de ingreso y el tipo de pedagogía, a través del ANOVA de una vía.

El estudio fue acreditado por el Comité Ético Científico, de la Universidad Mayor, sede Temuco, que se encuentra acredita por la Seremi de Salud Araucanía Sur, contemplando aspectos relevantes como la beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia.

---

### 3. Resultados

De los 104 estudiantes que participaron, la mayor frecuencia se concentró en Pedagogía en Educación Diferencial con Especialidad en N.E.E.T con un 40,4% de la muestra, seguido por Pedagogía Básica Mención con un 14,4%. La media de edad fue de 20,93 y una desviación estándar de 3.567. Respecto al año de ingreso, la mayor frecuencia se concentró el año 2019, alcanzando un 40,4% de la muestra total; seguido por los años 2016 y 2018, con un 15,4% y 14,4%, respectivamente.

Al analizar la confiabilidad del CEFICE 1 (prueba de alfa de Cronbach) se obtuvo para la Dimensión Nº1 un alfa de .850, para la Dimensión Nº2 .864 y para la Nº3 .763, lo que otorga un grado alto de confiabilidad para el instrumento.

La media del CEFICE 1, fue para la Dimensión Nº1 de 1,23 ( $\sigma$ .60), Dimensión Nº 2 de 1.15 ( $\sigma$ .65), y la Dimensión Nº 3 de 1.46 ( $\sigma$  .65), teniendo como referencia el formato de respuestas de la escala Likert (Nada, Poco, Bastante y Mucho).

En relación con los resultados obtenidos con el CEFICE 2, se realizó un análisis a través de porcentajes de logro. En la Dimensión Nº 1 se obtuvo una media de un 53% ( $\sigma$  26%); en la Dimensión Nº 2 una media de 30% ( $\sigma$  21%) y una media de 33% ( $\sigma$  21%) para la Dimensión Nº 3.

Respecto de la comparación del CEFICE 1 y 2, y luego de realizar una correlación entre variables (coeficiente R de Pearson) no se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas al comparar CEFICE 1 y 2 (Dimensión Nº 1 r 0.55, sig .583, Dimensión Nº 2 r .144, sig .159, Dimensión Nº3 r .105, sig .297) (Tabla 1).

**Tabla 1**  
Comparación CEFICE 1 y CEFICE 2

CEFICE 1	CEFICE 2	CORRELACIÓN
Dimensión Nº1: Leyes	Dimensión Nº1: Leyes	r .055, sig .583
Dimensión Nº2: Documentos e instrumentos	Dimensión Nº2: Documentos e instrumentos	r.144, sig .159
Dimensión Nº3: Gestión de Aula	Dimensión Nº3: Gestión de Aula	r.105, sig .297

**Fuente:** Elaborado por los autores

Del mismo modo, tampoco se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas al comparar el CEFICE 1 con edad (Dimensión Nº1 r .070, sig .485, Dimensión Nº 2 r -.043, sig .673, Dimensión Nº3 r .014, sig .893) y CEFICE 2 con edad (Dimensión Nº 1 r-.042, sig .670, Dimensión Nº 2 r .164, sig .095) (Tabla 2). En relación con la Dimensión Nº 3 se aprecia una asociación significativa (r .334, sig .001), que será abordada en la discusión de resultados.

**Tabla 2**  
Comparación CEFICE 1 Y 2 con edad.

CEFICE	DIMENSIONES	EDAD
CEFICE 1 (Conocimiento considerado)	Dimensión Nº1: Leyes	r .070 p .485
	Dimensión Nº2: Documentos e instrumentos	r -.043 p .673
	Dimensión Nº3: Gestión de Aula	r .014 p .893
CEFICE 2 (Conocimiento real)	Dimensión Nº1: Leyes	r -.042 p .670
	Dimensión Nº2: Documentos e instrumentos	r .164 p .095
	Dimensión Nº3: Gestión de Aula	r .334 p .001

**Fuente:** Elaborado por los autores

No se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas al comparar las medias entre el CEFICE 1 y año de ingreso (Dimensión Nº 1 sig .150, Dimensión Nº2 sig .722, Dimensión Nº 3 sig .571) y CEFICE 2 y año de ingreso (Dimensión Nº1 sig .808, Dimensión Nº 2 sig .302, Dimensión Nº 3 sig .154), como tampoco entre CEFICE 1 y tipo de pedagogía (Dimensión Nº1 sig .667, Dimensión Nº 2 sig .614, Dimensión Nº 3 sig .225) y CEFICE 2 y tipo de pedagogía (Dimensión Nº 1 sig .258, Dimensión Nº 2 sig .782, Dimensión Nº 3 sig .160), obtenidos a través del ANOVA (Tabla 3).

**Tabla 3**  
Comparación CEFICE 1 y 2 con año de ingreso y tipo de pedagogía

CEFICE	DIMENSIONES	AÑO DE INGRESO	TIPO DE PEDAGOGÍA
CEFICE 1 (Conocimiento considerado)	Dimensión Nº1: Leyes	sig .150	sig .667
	Dimensión Nº2: Documentos e instrumentos	sig .722	sig .614
	Dimensión Nº3: Gestión de Aula	sig .571	sig .225
CEFICE 2 (Conocimiento real)	Dimensión Nº1: Leyes	sig .808	sig .258
	Dimensión Nº2: Documentos e instrumentos	sig .302	sig .782
	Dimensión Nº3: Gestión de Aula	sig .154	sig .160

**Fuente:** Elaborado por los autores

Por último, de acuerdo con lo que manifestaron los estudiantes, el medio por el cual obtuvieron la información con la cual contestaron el instrumento, se concentra en la malla curricular de la Universidad, con un 40,4% del total, seguida de la información obtenida a través de amistades y familiares, con un 25%.

---

## 4. Conclusiones

Desde el análisis de confiabilidad realizado con el alfa de Cronbach, los resultados encontrados dan cuenta de que el instrumento construido es aceptable, de acuerdo con lo indicado en Abad et al., (2011).

Cabe hacer mención que esto es un resultado relevante, considerando que no existían instrumentos específicos para determinar las necesidades de formación inicial docente en Convivencia Escolar, pues sólo aparecían investigaciones centradas únicamente en un aspecto más reactivo, como lo es violencia escolar o bien asociado y focalizado con la inclusión. Por esta razón, el CEFICE se constituye en una herramienta confiable para trabajar en formación inicial docente en el ámbito de la Convivencia Escolar.

En relación con el análisis descriptivo, se observó que los estudiantes declaran en el CEFICE 1 conocer nada y poco de las tres dimensiones (marco legal, documentos e instrumentos y gestión de aula), lo cual concuerda con los resultados obtenidos en el CEFICE 2, teniendo una percepción realista, sin embargo, muestran un mejor desempeño en la Dimensión N° 1 (marco legal) sobre las otras dimensiones del CEFICE 2. Se podría inferir a partir de esto, y haciendo la relación con lo que declaran los estudiantes sobre cuál es la fuente de información a través de la cual responden el cuestionario (un 40,4% señala que ha sido a través de su malla curricular de la Universidad), que podría ser que la formación en convivencia ha estado mayormente focalizada en aspectos legales, como normativas vigentes, lo cual por un lado es positivo, ya que, constituye la puerta de entrada a todo proceso de aprendizaje mayor en el área, como lo son las otras dos dimensiones de documentos-instrumentos y gestión de aula. Así, sería un aspecto que necesitaría menor refuerzo en la formación de los estudiantes. A su vez, cabe preguntarse si el conocimiento mayor en la Dimensión de Marco legal es realmente proveniente de la formación Universitaria; o si bien lo es, a partir del acceso a información, a partir de los medios de comunicación, teniendo en consideración el auge que se le ha dado, por ejemplo, en televisión a todo lo que es la Política de Nacional de Convivencia Escolar, el enfoque formativo y la Ley N° 20.536 de Violencia Escolar.

El desconocimiento del ámbito de la Convivencia Escolar en futuros docentes es un hecho que es potencialmente poco favorecedor en la formación inicial, considerando que la Convivencia Escolar es fundamental, ya que, los docentes deben ser promotores y gestores de un clima de aula adecuado para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y principalmente para enseñar a convivir, reconociendo la diversidad del otro y participando en la toma de decisiones, desde un enfoque formativo (Banz, 2008).

Las correlaciones realizadas entre el CEFICE 1 y 2, no son significativas, así como tampoco las relaciones con la edad, siendo independientes entre sí. A excepción de la Dimensión N°3 (gestión de aula) en CEFICE 2, asociado con la edad. Donde se observa una escasa relación que sugiere que, a mayor edad, existiría un mayor conocimiento real de la temática, lo que se podría explicar por el hecho de que al aumentar los años de práctica se espera que aumente también la experiencia en el aula (Páez, 2015).

Finalmente, respecto a la comparación de medias a través del ANOVA, se concluye que ninguna de las comparaciones realizadas es estadísticamente significativa, ni año de ingreso, ni tipo de pedagogía con CEFICE 1 y CEFICE 2. Lo que nos indica que todos los estudiantes tienen el mismo nivel de conocimiento en el área de Convivencia Escolar, por tanto, se hace necesario formar a todos en la temática, independiente de las variables mencionadas, de ahí la urgencia de trabajar en la formación inicial docente, principalmente por el impacto que tiene el futuro profesor en el día a día de sus estudiantes y entorno escolar.

Ahora bien, surge la interrogante sobre cómo los futuros profesores van a colaborar en la promoción de una adecuada Convivencia Escolar, si la formación inicial docente analizada, no da cuenta de una formación integral para desarrollar la capacidad de abordar las problemáticas del quehacer pedagógico en la actualidad.

Debido a esto, la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015) indica que los profesores deben poseer un manejo profundo de todas las temáticas convivenciales, por tanto, es indispensable que la formación inicial docente realice modificaciones y le otorgue el mismo espacio y relevancia a la Convivencia Escolar y la adquisición de contenidos disciplinares de modo articulado y sistemático. De todas maneras, es importante reconocer la aproximación que existe hacia la materia; si bien es parcial y orientada más bien al enfoque normativo, permite reflexionar que este ámbito se encuentra en cierto modo, incorporado en el conocimiento de los futuros docentes.

Es de vital importancia que la formación inicial docente establezca la Convivencia Escolar como el gran punto de partida para abordar los diversos temas que se ramifican de ella y, a su vez, se construya como un pilar fundamental y transversal de la educación escolar que posibilite el aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

El escenario es sin duda complejo y no existen fórmulas ni modelos que aseguren la actualización, coherencia y asertividad del currículum de la formación inicial docente, sin embargo, esta complejidad, lejos de ser evitada, debería ser abordada en conjunto por los directivos de las facultades, los académicos y los futuros profesores, realizando un análisis bibliográfico relativo a Convivencia Escolar, formación inicial docente y de las políticas educativas de la realidad escolar chilena, para luego efectuar un diagnóstico crítico y reflexivo acerca de la formación de los futuros docentes en el área. Se espera que la universidad analizada, mediante la innovación y revisión de sus mallas, genere nuevas estrategias dirigidas a cuestionar y perfeccionar el proceso formativo en favor de una preparación adecuada y acabada respecto a los conocimientos y habilidades para la Convivencia Escolar.

Como proyecciones, se espera que esta investigación sirva de apoyo y promueva el desarrollo de investigaciones posteriores con diversos objetivos, entre los cuales se propone ampliar la muestra mediante la suma de diferentes instituciones universitarias o mayor diversidad de pedagogías, o bien focalizar los estudios en los últimos cursos de formación universitaria, como cuartos o quintos años, para así continuar la indagación en torno a la formación inicial docente, obteniendo una mayor cantidad y variedad de resultados posibles de contrastar, lo que probablemente arrojaría interesantes conclusiones. Los temas que se proponen, fueron precisamente limitancias dentro de esta investigación, ya que, por un lado, se pudo acceder una muestra poco diversa, concentrada en Pedagogía de Educación Diferencial, y con estudiantes que ingresaron el año 2019 a la Universidad.

En conclusión, el principal aporte de este estudio, además de la información descriptiva que servirá para la retroalimentación del proceso formativo de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, es proveer de una herramienta confiable para la detección de necesidades de formación en Convivencia Escolar, que permite recoger información para el diagnóstico y la reflexión del aprendizaje conceptual de la temática, la pertinencia y coherencia de estos aprendizajes con los perfiles de egreso, y la revisión de planes de estudio.

---

## Referencias bibliográficas

Abad, F., Díaz, J., Gil, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes: La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Santiago. Chile. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema\\_Nacional\\_de\\_Evaluacion\\_17abr.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf)



- Álvarez-García, D., Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J., y Rodríguez, C. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468003.pdf>
- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé*, 14 (1), 137-150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>
- Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. *Documento Valoras UC*. Recuperado de <https://docplayer.es/22926105-Convivencia-escolar-documento-valoras-uc-cecilia-banz-1-2008.html>
- Bernasconi, A. (2017). Desafíos del futuro de la educación superior chilena. *Temas de la agenda pública*, 12(96), 52-81. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior-chilena.pdf>
- Canedo, D. (2014). *Conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar presentes en la formación inicial docente* (Memoria para optar al título de psicóloga). Santiago: Universidad de Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2018). *Carreras de Pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. Recuperado de [https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Carreras-de-pedagogia\\_Serie-Estudios-CNA.pdf](https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf)
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión de la Unesco para la Educación del Siglo XXI*. Francia: Santillana, Ediciones Unesco.
- Gaete, A., Gómez, V., y Bascopé, M. (2016) ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Centro de políticas pública UC*, 11(86), 1-15. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 125-135. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/272679768\\_Inclusion\\_y\\_convivencia\\_escolar\\_analisis\\_de\\_la\\_formacion\\_del\\_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/272679768_Inclusion_y_convivencia_escolar_analisis_de_la_formacion_del_profesorado)
- González, P., y Bassaletti, R. (2016). Convivencia escolar y prevención de violencia escolar: los desafíos que vienen para Chile. *Revista Conceptos*, (35), 1-20. Recuperado de [https://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/Convivencia-y-prevenci%C3%B3n-de-violencia-escolar\\_-los-desaf%C3%ADos-que-vienen-para-Chile-Bassaletti-y-Gonz%C3%A1lez-2016-Rev-Conceptos.pdf](https://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/Convivencia-y-prevenci%C3%B3n-de-violencia-escolar_-los-desaf%C3%ADos-que-vienen-para-Chile-Bassaletti-y-Gonz%C3%A1lez-2016-Rev-Conceptos.pdf)
- Ley N° 20.903. *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas*. Santiago, Chile, 04 de marzo del 2016. Recuperado de <http://bcn.cl/1uzzn>
- Leyton, I. (2014). *Revisión de contenidos relativos al desarrollo de conocimientos y habilidades de Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente de educación media en dos universidades de la Región Metropolitana* (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa). Santiago: Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación MINEDUC. (2015). *Política nacional de convivencia escolar (2015/2018)*. Chile: MINEDUC.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): *Students' Well-Being*, OECD Publishing PISA, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

Páez, R. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Colombia: Ediciones Unisalle.

Rufinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., & Reckase, M. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary Mathematics in 17 countries. Findings from the IEA teacher education and development study in Mathematics (TEDS-M)*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542380.pdf>