

Violencia en el territorio escolar: percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación respecto a su preparación académica

Violence in the school territory: perception of Chilean Physical Education teachers in training regarding their academic preparation

*Franklin Castillo-Retamal, **Elizabeth Flores-Ferro, ***Cynthia González-Valencia, ****Carlos Matus-Castillo, *****Fernando Maureira-Cid, *****Jaime Cárcamo-Oyarzún, *****Rodrigo Gamboa-Jiménez, *****Jaime Pacheco-Carrillo, *Eugenio Merellano-Navarro

*Universidad Católica del Maule, **Universidad Católica Silva Henríquez, ***Universidad de Antofagasta, ****Universidad Católica de la Santísima Concepción, *****Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, *****Universidad de La Frontera, *****Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, *****Universidad del Bío-Bío

Resumen. El objetivo de esta investigación fue conocer el nivel de preparación de los futuros profesores de Educación Física frente a la violencia escolar. Este estudio responde a una metodología cuantitativa, no experimental y de corte transversal, donde se recopilieron datos para conocer la impresión de los futuros docentes mediante un cuestionario online a través de la herramienta Google Forms. La muestra estuvo compuesta por 217 estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Física de ocho instituciones formadoras chilenas. Los resultados indican que los profesores en formación identifican el bullying como un elemento que impacta negativamente en los aprendizajes de los estudiantes (98,6%), por otro lado, un 55,3% indica que no recibió formación específica para afrontar episodios de violencia escolar (VE). A su vez, el 48,4% indica poseer conocimientos sobre VE y el 60% se siente capacitado para identificar tipos de violencia física y verbal. Se concluye que es fundamental que el itinerario formativo tenga presente los conceptos de convivencia y VE para la formación inicial de profesores.

Palabras clave: Violencia; Convivencia; Formación; Educación; Estudiantes; Docentes.

Abstract. The objective of this research was to know the level of preparation of future Physical Education teachers in the face of school violence. This study responds to a quantitative, non-experimental and cross-sectional methodology, where data was collected to know the impression of future teachers through an online questionnaire through the Google Forms tool. The sample consisted of 217 final-year students of the Pedagogy in Physical Education career from nine Chilean training institutions. The results indicate that teachers in training identify bullying as an element that has a negative impact on student learning (98.6%), on the other hand, 55.3% indicate that they did not receive specific training to deal with episodes of school violence (SV). In turn, 48.4% indicate having knowledge about SV and 60% feel capable of identifying types of physical and verbal violence. It is concluded that it is essential that the training itinerary take into account the concepts of coexistence and school violence for the initial training of teachers.

Keywords: Violence; Coexistence; Training; Education; Students; Teachers.

Fecha recepción: 23-08-23. Fecha de aceptación: 11-11-23

Eugenio Merellano-Navarro
emerellano@ucm.cl

Introducción

El contexto escolar se presenta como un escenario promotor de interacción donde desde edades tempranas se trabajan habilidades con incidencia en el desarrollo de la personalidad que contribuye a erigir en la sociedad seres críticos, analíticos y reflexivos capaces de convivir en armonía (Gómez & Salazar, 2015). Según Gómez (2020), la obligación social, política y legal de proporcionar ambientes escolares seguros para todos los estudiantes se ha convertido en una prioridad. Las políticas escolares, las prácticas y los proyectos de ley que abordan el problema de la violencia escolar (VE) son cada vez más y mejores. En el contexto de la política educativa chilena, se adoptó el término *convivencia escolar* en línea con el enfoque internacional de *aprender a vivir juntos*, resaltando la importancia de una convivencia saludable en las instituciones educativas (Valdivieso et al., 2020). Esto se refleja en el currículum nacional, que establece objetivos transversales para fomentar un ambiente de respeto, empatía y solidaridad (Ministerio de Educación [Mineduc], 2012).

Es en el territorio escolar donde se hacen presente bastantes actos de violencia (Munevar et al., 2023) y la clase de Educación Física (EF) es un espacio donde existe mayor

probabilidad de que ocurran eventos, ya que, en los contenidos y metodologías utilizadas por los profesores, generan en los estudiantes mayor posibilidad de interacción, permitiendo el acercamiento físico y aumentando la probabilidad de actos agresivos (Benítez-Sillero et al., 2021; Gómez, 2020). Aun así, el maestro de EF puede utilizar los recursos y actitudes inclusivas con el fin de promover la interacción social entre los estudiantes, fomentando los cambios que ocurren dentro y fuera de la escuela (Lucon & Schwartz, 2004). En este contexto, Aguilar et al. (2021) indica que la EF como asignatura se constituye como un cuadro perfecto para desarrollar las competencias interpersonales como intrapersonales. Algunas actividades extracurriculares realizadas en la escuela pueden colocar a un estudiante dentro de un contexto situacional relativamente peligroso, mientras que otras rutinas escolares pueden situar a los estudiantes en una situación más segura (Gómez, 2020).

Estudios como los de Chacón et al. (2017) afirman que los escolares que desarrollan Actividad Física (AF) habitual, tienden a vivenciar mayores situaciones de agresividad, apareciendo éstas con mayor frecuencia cuanto mayor sea la habitualidad de la práctica de AF, permitiendo también que sean mayores las oportunidades de aprendizaje en la resolución de dichas situaciones. Bajo esta idea, Pérez (2022)

señala que la resolución de conflictos a través del diálogo o el trabajo en equipo y otros valores pueden resultar problemáticos si el profesorado no los tiene suficientemente en cuenta, podrían dar lugar a conductas discriminatorias ya sea por género, por motricidad o características físicas. Pérez y García (2013) y López et al. (2023) sostienen que la EF, debido a sus características intrínsecas, permite el desarrollo de la mejora de la convivencia escolar gracias a las continuas exposiciones de los alumnos a situaciones donde deben regular sus conductas y resolver problemas ajustándose a unas reglas externas. En este sentido, la EF es señalada como un medio que podría resultar relevante para el abordaje de la prevención de este tipo de conductas (Aguilar et al., 2021; Calzada et al., 2016; Castillo et al., 2019; Jiménez-Barbero et al., 2020; Murillo, 2022; Sánchez et al., 2016).

En esta situación, la escuela y especialmente los profesores, tienen la responsabilidad de crear entornos libres de violencia, facilitando así la interacción de los estudiantes y permitiéndoles ser los protagonistas de su propia educación. Sin embargo, uno de los principales desafíos que enfrentan los educadores en situaciones de violencia en el entorno escolar se relaciona con la carencia de una formación adecuada, lo que resulta en una alta dependencia de su propia iniciativa para adquirir conocimientos a través de cursos externos. Andino (2018) argumenta que mejorar la gestión de la violencia y los conflictos en el aula forma parte de las habilidades profesionales necesarias para los maestros, vale decir, la capacitación constituye una parte esencial de su crecimiento profesional, ya que contribuye a perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la preparación de los profesores es crucial para prevenir, abordar y resolver situaciones de esta naturaleza y, a partir de ello, se ha establecido como objetivo de este trabajo analizar el nivel de preparación de profesores de EF de ocho universidades de Chile frente al fenómeno de la violencia escolar.

Metodología

El estudio es de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 217 estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Física de ocho universidades que imparten el programa en Chile en diferentes zonas geográficas (norte, centro y sur del país). Del total, 96 estudiantes declararon tener sexo biológico femenino (44,2%) y 121 masculino (55,8%). El 69,1% se encontró en el rango etario de 21 a 23 años y el 24,4% entre 24 y 26 años. El 70% de la muestra cursaba su carrera en una universidad privada (70,0%) y 30% en universidades públicas.

Instrumento

Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario para docentes en formación basado en lo propuesto por López (2020), el que se enfoca en el análisis del conocimiento que reciben para llevar cabo sus prácticas profesionales en

relación con la VE. El instrumento utilizado presenta 4 dimensiones, a saber, a) información sociodemográfica, donde se obtienen datos acerca del sexo biológico, edad y universidad en la que estudia; b) Formación del docente sobre violencia escolar con 8 afirmaciones y cinco niveles de respuesta: *Muy en desacuerdo*, *Desacuerdo*, *Algo de acuerdo*, *De acuerdo*, *Muy de acuerdo*; c) Tipos de violencia, orientada a identificar y afrontar los distintos tipos de violencia en el territorio escolar. Esta dimensión presenta 10 tipos de violencia y cinco niveles de respuesta: *No capacitado*, *Poco capacitado*, *Medianamente capacitado*, *Bastante capacitado*, *Totalmente capacitado*; d) Conocimientos del profesor en formación ante situaciones de violencia escolar. Se presentan 15 situaciones de violencia con siete niveles de respuesta: *No haría nada*, *Diálogo con los estudiantes*, *Llamo la atención de los estudiantes*, *Informo al personal de apoyo*, *Me comunico con los padres*, *Me comunico con la policía*, *No sé cómo intervenir*.

Análisis estadístico

Se aplicó estadística descriptiva como tablas de frecuencia. Para realizar las comparaciones entre porcentaje de respuestas según sexo biológico, edad y tipo de universidad se utilizaron pruebas de Chi-cuadrado (X^2). Se consideró significativo valores $p < 0,05$. La consistencia interna del cuestionario fue 0,846, verificada por el coeficiente α de Cronbach, valores superiores a 0,70 fueron considerados aceptables (Tavakol & Dennick, 2011). Respecto del consentimiento informado, estaba contenido en el cuestionario y para responder el mismo, fue necesario aceptar las condiciones de participación que se establecieron conforme los criterios éticos de la Declaración de Helsinki. Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS 27.0 para Windows.

Resultados

En la tabla 1 se observan los porcentajes de respuestas a los ítems relacionados con la formación del futuro docente, donde el ítem 7. *El bullying tiene un impacto en el aprendizaje de los estudiantes*, posee un 98,6% de respuestas *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*, seguido del ítem 5. *Conozco el significado del término bullying* con un 92,6%. Por el contrario, el ítem 3. *En la universidad que estudio recibo orientaciones, talleres y/o cursos relacionados con la violencia escolar*, obtuvo un 55,3% de respuestas *Muy en desacuerdo* y *Desacuerdo*, seguido del ítem 6. *Conozco la Ley 20.536 de 2011, contra el hostigamiento e intimidación o bullying*, con un 36,4%.

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los porcentajes de respuestas según el sexo biológico sólo reveló diferencias significativas en el ítem 7. *El bullying tiene un impacto en el aprendizaje de los estudiantes* ($p=0,049$), donde las mujeres poseen un mayor porcentaje de respuestas *Muy de acuerdo* (Mujeres=93,4%; Hombres=82,3%) y el ítem 8. *Es responsabilidad del profesor educar al estudiante sobre la convivencia* ($p=0,042$), donde los hombres poseen un mayor porcentaje de respuestas *Muy de acuerdo* (Mujeres=17,7%; Hombres=32,2%).

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los

porcentajes de respuestas según los rangos de edad muestran diferencias significativas sólo en el ítem 8. *Es responsabilidad del profesor educar al estudiante sobre la convivencia* ($p=0,027$), donde los estudiantes con edades de 21-23 años poseen un mayor porcentaje de respuestas *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* (69,3%) que los estudiantes con edades de 26 o

más años (50,0%).

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los porcentajes de respuestas según el tipo de Universidad (privada v/s pública), no muestran diferencias significativas en ningún ítem.

Tabla 1.

Porcentaje de respuestas a los ítems de la formación del futuro docente sobre violencia escolar.

Ítem n (%)	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Estoy preparado para informar casos de violencia escolar a las autoridades.	5 (2,3)	21 (9,7)	61 (28,1)	76 (35)	54 (24,9)
2. Poseo conocimientos suficientes acerca del tema de violencia escolar para identificar las señales del acoso en todas sus manifestaciones.	4 (1,8)	27 (12,4)	81 (37,3)	80 (36,9)	25 (11,5)
3. En la universidad que estudio, recibo orientaciones, talleres y/o cursos relacionados con la violencia escolar	36 (16,6)	84 (38,7)	69 (31,8)	21 (9,7)	7 (3,2)
4. Conozco el protocolo que debe utilizar un profesor para reportar casos de violencia o acoso escolar cuando se tienen sospechas.	18 (8,3)	59 (27,2)	62 (28,6)	61 (28,1)	17 (7,8)
5. Conozco el significado del término <i>bullying</i> .	2 (0,9)	1 (0,5)	13 (6,0)	83 (38,2)	118 (54,4)
6. Conozco la Ley 20.536 de 2011, contra el hostigamiento e intimidación o <i>bullying</i>	18 (8,3)	61 (28,1)	71 (32,7)	51 (23,5)	16 (7,4)
7. El <i>bullying</i> tiene un impacto en el aprendizaje de los estudiantes ^a	1 (0,5)	0 (0,0)	2 (0,9)	22 (10,1)	192 (88,5)
8. Es responsabilidad del profesor educar al estudiante sobre la convivencia ^{a-b}	4 (1,8)	6 (2,8)	65 (30,0)	86 (39,6)	56 (25,8)

Valores expresados n (%). p-valor de análisis chi cuadrado: ^a diferencias significativas de los ítems según sexo; ^b diferencias significativas de los ítems según rango de edad.

En la tabla 2 se observan los porcentajes de respuestas a los ítems relacionados a la pregunta ¿cuán capacitado te sientes para identificar los siguientes tipos de violencia?, donde el ítem 3. *Violencia verbal* posee un 60,3% de respuestas *Bastante capacitado* y *Totalmente capacitado*, seguido del ítem 1. *Violencia física* con un 59,9%. Por contrario el ítem 6. *Violencia autoinfligida* obtuvo un 39,1% de respuestas *No capacitado* y *Poco capacitado*, seguido del ítem 7. *Violencia sexual* con un 36,9%.

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los porcentajes de respuestas según el sexo biológico sólo reveló diferencias significativas en el ítem 2. *Violencia psicológica* ($p=0,006$), donde las mujeres poseen un mayor porcentaje de respuestas *Totalmente capacitado* (Mujeres=16,7%; Hombres=3,3%) y el ítem 4. *Violencia social* ($p=0,042$), donde las mujeres poseen un mayor porcentaje de respuestas *Totalmente capacitado* (Mujeres=9,4%; Hombres=1,7%).

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los

porcentajes de respuestas según los rangos de edades no muestran diferencias significativas en ningún ítem.

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los porcentajes de respuestas según el tipo de universidad (privada v/s pública) muestran diferencias significativas en el ítem 4. *Violencia social* ($p=0,035$), donde las universidades públicas poseen un mayor porcentaje de respuestas *Bastante capacitado* y *Totalmente capacitado* (Privada=26,9%; Pública=41,6%); en el ítem 5. *Violencia interpersonal* ($p=0,014$), donde el estudiantado de universidades públicas posee un mayor porcentaje de respuestas *Bastante capacitado* y *Totalmente capacitado* (Privada=19,0%; Pública=40,0%); en el ítem 6. *Violencia autoinfligida* ($p=0,049$), donde las universidades públicas poseen un mayor porcentaje de respuestas *Bastante capacitado* y *Totalmente capacitado* (Privada=17,1%; Pública=35,3%) y en el ítem 9. *Violencia por razones de género* ($p=0,016$), donde las Universidades públicas poseen un mayor porcentaje de respuestas *Bastante capacitado* y *Totalmente capacitado* (Privada=38,8%; Pública=58,5%).

Tabla 2.

Porcentaje de respuestas frente a la pregunta ¿cuán capacitado te sientes para identificar los siguientes tipos de violencia

Ítem	No capacitado	Poco capacitado	Medianamente capacitado	Bastante capacitado	Totalmente capacitado
1. Violencia física	4 (1,8)	17 (7,8)	66 (30,4)	78 (35,9)	52 (24,0)
2. Violencia psicológica ^a	9 (4,1)	33 (15,2)	85 (39,2)	70 (32,3)	20 (9,2)
3. Violencia verbal	5 (2,3)	16 (7,4)	65 (30,0)	78 (35,9)	53 (24,4)
4. Violencia social ^{b-c}	13 (6,0)	36 (16,6)	100 (46,1)	57 (26,3)	11 (5,1)
5. Violencia interpersonal	21 (9,7)	52 (24,0)	89 (41,0)	43 (19,8)	12 (5,5)
6. Violencia autoinfligida ^c	27 (12,4)	58 (26,7)	83 (38,2)	31 (14,3)	18 (8,3)
7. Violencia sexual	23 (10,6)	57 (26,3)	58 (26,7)	57 (26,3)	22 (10,1)
8. Violencia institucional	21 (9,7)	57 (26,3)	75 (34,6)	48 (22,1)	16 (7,4)
9. Violencia por razones de género ^c	17 (7,8)	34 (15,7)	69 (31,8)	74 (34,1)	23 (10,6)
10. Violencia mediante redes sociales	17 (7,8)	36 (16,6)	80 (36,9)	56 (25,8)	28 (12,9)

Valores expresados n (%). p-valor de análisis chi cuadrado: ^a diferencias significativas de los ítems según sexo; ^c diferencias significativas de los ítems según tipo de Universidad.

En la tabla 3 se observan los porcentajes de respuestas a los ítems relacionados con actuar el profesor frente en diversas situaciones de violencia, donde el ítem 14. *Estudiantes protagonizan peleas dentro del espacio escolar*, posee el

porcentaje más alto de respuestas *Informaría al personal de apoyo de la escuela* con un 65,0%; el ítem 7. *Un estudiante insulta a otro* posee el porcentaje más alto de respuesta *Llamo la atención de los estudiantes por sus acciones* con un 46,1%; el ítem 11. *Los estudiantes crean rumores negativos sobre sus compañeros de clase* posee el porcentaje más alto de respuesta *Diálogo con los estudiantes* con un 46,5%; el ítem 12. *Estudiantes publican en las redes sociales fotos o videos humillantes de sus compañeros* posee el porcentaje más alto de respuesta *Me comunico con los padres del menor* con un 27,2%; el ítem 6. *Un estudiante saca un arma de fuego en la sala de clases* posee el porcentaje más alto de respuesta *Me comunico con la policía* con un 38,7%; el ítem 6. *Un estudiante saca un arma de fuego en la sala de clases*, posee el porcentaje más alto de respuesta *No sé cómo intervenir en situaciones de violencia escolar* con un 13,6%.

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los porcentajes de respuestas según el sexo biológico sólo reveló diferencias significativas en el ítem 11. *Los estudiantes crean rumores negativos sobre sus compañeros de clase* ($p=0,026$), donde las mujeres poseen un mayor porcentaje de respuestas *Llamo la atención de los estudiantes por sus acciones*

(Mujeres=43,8%; Hombres=25,6%) y, el ítem 14. *Estudiantes protagonizan peleas dentro del espacio escolar* ($p=0,026$), donde las mujeres poseen un mayor porcentaje de respuestas *Informaría al personal de apoyo de la escuela* (Mujeres=76,0%; Hombres=56,2%).

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los porcentajes de respuestas según los rangos de edades no muestran diferencias significativas en ningún ítem.

Las pruebas de Chi-cuadrado (X^2) comparando los porcentajes de respuestas según el tipo de universidad (privada v/s pública) muestran diferencias significativas en el ítem 6. *Un estudiante saca un arma de fuego en la sala de clases* ($p=0,003$), donde las Universidades privadas poseen un mayor porcentaje de respuestas *No sé cómo intervenir en situaciones de violencia escolar* (Privada=17,1%; Pública=4,6%) y en el ítem 9. *Un estudiante verbaliza temerle a sus compañeros* ($p=0,011$), donde las universidades públicas poseen un mayor porcentaje de respuestas *Llamo la atención de los estudiantes por sus acciones* (Privada=2,6%; Pública=15,4%) y, las Universidades privadas, poseen un mayor porcentaje de respuestas *Informaría al personal de apoyo de la escuela* (Privada=48,7%; Pública=38,5%).

Tabla 3.

Porcentaje de respuestas frente a cómo debe actuar el profesor frente a diversas situaciones de violencia.

Ítem	A	B	C	D	E	F	G
1. Peleas en la sala de clases	84 (38,7)	56 (25,8)	64 (29,5)	12 (5,5)	0 (0,0)	1 (0,5)	0 (0,0)
2. Un estudiante saca un arma blanca en la sala de clases	128 (59,0)	5 (2,3)	12 (5,5)	14 (6,5)	40 (18,4)	18 (8,3)	0 (0,0)
3. Un estudiante comete un acto de vandalismo en el espacio escolar	129 (59,4)	19 (8,8)	12 (5,5)	39 (18,0)	12 (5,5)	6 (2,8)	0 (0,0)
4. Un estudiante roba a otro	96 (44,2)	29 (13,4)	27 (12,4)	51 (23,5)	9 (4,1)	5 (2,3)	0 (0,0)
5. Un estudiante amenaza a otro	92 (42,4)	37 (17,1)	50 (23,0)	34 (15,7)	0 (0,0)	4 (1,8)	0 (0,0)
6. Un estudiante saca un arma de fuego en la sala de clases ^c	89 (41,0)	1 (0,5)	8 (3,7)	6 (2,8)	84 (38,7)	29 (13,4)	0 (0,0)
7. Un estudiante insulta a otro	14 (6,5)	100 (46,1)	100 (46,1)	2 (0,9)	0 (0,0)	1 (0,5)	0 (0,0)
8. Un estudiante promueve, a través de las redes sociales, falsos rumores negativos y calumnias sobre otro compañero	71 (32,7)	32 (14,7)	54 (24,9)	53 (24,4)	1 (0,5)	5 (2,3)	1 (0,5)
9. Un estudiante verbaliza temerles a sus compañeros ^c	99 (45,6)	14 (6,5)	78 (35,9)	25 (11,5)	0 (0,0)	1 (0,5)	0 (0,0)
10. Los estudiantes ponen sobrenombres ofensivos a sus compañeros	19 (8,8)	85 (39,2)	100 (46,1)	10 (4,6)	0 (0,0)	2 (0,9)	1 (0,5)
11. Los estudiantes crean rumores negativos sobre sus compañeros de clase ^a	30 (13,8)	73 (33,6)	101 (46,5)	9 (4,1)	0 (0,0)	3 (1,4)	1 (0,5)
12. Estudiantes publican en las redes sociales fotos o videos humillantes de sus compañeros	97 (44,7)	37 (17,1)	15 (6,9)	59 (27,2)	2 (0,9)	7 (3,2)	0 (0,0)
13. Estudiantes amenazan verbalmente a otros compañeros	70 (32,3)	87 (40,1)	32 (14,7)	26 (12,0)	1 (0,5)	1 (0,5)	0 (0,0)
14. Estudiantes protagonizan peleas dentro del espacio escolar ^a	141 (65,0)	26 (12,0)	11 (5,1)	36 (16,6)	1 (0,5)	2 (0,9)	0 (0,0)
15. Estudiantes discriminan a otros por sacar buenas notas	22 (10,1)	82 (37,8)	100 (46,1)	10 (4,6)	0 (0,0)	2 (0,9)	1 (0,5)

A= Informaría al personal de apoyo de la escuela; B= Llamo la atención de los estudiantes por sus acciones; C= Diálogo con los estudiantes; D= Me comunico con los padres del menor; E=Me comunico con la policía; F= No sé cómo intervenir en situaciones de violencia escolar; G= No haría nada, son situaciones entre estudiantes. Valores expresados n (%). p-valor de análisis chi cuadrado: ^a diferencias significativas de los ítems según sexo; ^c diferencias significativas de los ítems según tipo de Universidad

Discusión

El propósito del estudio fue analizar el nivel de preparación de profesores de EF de ocho universidades de Chile frente al fenómeno de la violencia escolar. Los principales hallazgos encontrados señalan tener capacitación en todos

los tipos de violencia, existiendo diferencias en función del sexo e institución en la que estudian. Además, manifiestan desconocimiento sobre la ley contra el hostigamiento e intimidación.

Diversos estudios manifiestan la insuficiente preparación de los educadores en su desempeño profesional en

relación a la VE, no obstante, aún son escasos los trabajos que desarrollen esta temática en futuros profesionales de la EF. Los resultados destacan la carencia de aspectos cruciales en la formación inicial docente, tales como recibir orientaciones o cursos relacionados con la VE y, particularmente, en el tratamiento y enfoque de la convivencia escolar (48,4% indica poseer conocimientos sobre VE), resultado adverso, debido a que diferentes autores resaltan la necesidad de abordar los desafíos educativos contemporáneos en la formación inicial (Loubiès et al., 2020). De igual manera, Canelo (2014) enfatiza la relevancia de una formación sólida en convivencia, pues los educadores tienen un papel fundamental en la comunidad escolar, incluida la construcción de ambientes armónicos.

Los resultados revelan que, a pesar de un conocimiento limitado previo, los docentes en formación son capaces de identificar y reportar señales de VE, sin embargo, existe un desacuerdo significativo en cuanto a la formación universitaria en este aspecto (55.3% señala que no recibe formación en su casa de estudio). Investigaciones previas y los hallazgos actuales indican que la formación básica no proporciona las habilidades necesarias para afrontar la VE, lo cual repercute en la capacidad de los docentes para intervenir eficazmente (Álvarez et al., 2010).

En esta línea, uno de los resultados expresados en la Tabla 1 asociados al impacto que tiene el bullying en los aprendizajes se encuentra alineado con los hallazgos de Morales y Villalobos (2017), quienes indican que el acoso tiene un fuerte impacto en el bienestar socioemocional de los estudiantes afectados, generando sentimientos de tristeza, miedo y malestar general, influyendo esto de manera negativa en el aprendizaje (Wei & Graber, 2023). Por su parte, De la Plaza y González (2019) sostienen que los estudiantes que son víctimas de acoso escolar experimentan altos niveles de estrés y ansiedad, lo que puede dificultar su concentración y rendimiento en el aula. La constante preocupación por ser objeto de burlas o agresiones puede llevar a la disminución de la motivación para asistir a la escuela y participar activamente en las actividades académicas. Además, el miedo constante al acoso puede afectar la autoconfianza y la autoeficacia de los estudiantes, lo que a su vez influye en su capacidad para aprender y desarrollarse plenamente (Leyton, 2020).

Es en este contexto que el rol del profesor adquiere una importancia significativa, situación también reflejada en los resultados de la Tabla 1, donde los educadores no solo tienen la responsabilidad de impartir conocimientos, sino también de promover un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje, coincidiendo con Garzón et al. (2019) y Benítez-Sillero et al. (2020). En esta línea, se afirma que es crucial que los profesores estén capacitados para detectar signos de bullying y violencia escolar, así como para intervenir de manera efectiva. Para abordar este problema, es fundamental que los profesores eduquen a los estudiantes sobre la importancia de la convivencia respetuosa y el rechazo de cualquier forma de violencia (Arboccó de los Heros, 2020; Garaigordobil et al., 2017; Gallego & Agudelo, 2022;

López, 2022; Peña & Gomes, 2019; Zambrano de León & Macías, 2023).

En cuanto a la diversidad de tipos de violencia escolar expresada en la Tabla 2, es posible identificar que los futuros profesores efectivamente reconocen los tipos que existen, pero no necesariamente se sienten capacitados para abordarlas. En este sentido, mejorar la formación en esta área, especialmente en etapas iniciales, es fundamental para mitigar los efectos de la VE en el entorno escolar (Monge & Gómez, 2020). La Ley 20.536 (2011) representa un recurso importante para la comunidad educativa, sin embargo, muchos docentes en formación desconocen su contenido, por tanto, la formación universitaria y la implementación de esta ley en la práctica escolar son vitales para abordar la VE (Mineduc, 2011).

La identificación precisa de los tipos de VE es crucial para la intervención adecuada, aunque los docentes en formación pueden estar preparados para enfrentar situaciones de esta naturaleza, la incapacidad de identificar los tipos específicos puede llevar a decisiones inadecuadas, por tanto, la capacitación es esencial para reconocer y gestionar distintos tipos de violencia (Andino, 2018).

La violencia puede manifestarse de formas sutiles, como el acoso verbal y el aislamiento social, o de manera más evidente como peleas físicas o intimidación constante. Reconocer los diferentes tipos de violencia es esencial para abordarlos de manera adecuada y prevenir su propagación (Berkowitz et al., 2023; Tanrikulu, 2018), en este contexto, los profesores juegan un papel crucial en la identificación y prevención de la violencia en la escuela, por cuanto su capacidad para intervenir, educar y fomentar un ambiente de convivencia respetuosa puede marcar una diferencia significativa en la creación de un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes (Salmivalli et al., 2021).

Es necesario un esfuerzo conjunto de docentes, investigadores y futuros educadores para mejorar la formación inicial docente en relación a la VE. Investigar, innovar y colaborar para analizar la realidad de la convivencia escolar y la política educativa chilena permitirá un diagnóstico crítico y reflexivo de la formación docente, con miras a mejorar la intervención ante la VE (Bravo et al., 2019; Gomes & Morais, 2019; Gómez, 2012; Nieves, 2019).

En relación con los resultados sobre cómo afrontar situaciones extremas de violencia como el uso de armas en la sala de clases, los profesores en formación indican que no sabrían intervenir ante esos hechos, aunque estos casos son afortunadamente raros, subrayan la urgente necesidad de abordar el acoso y la VE de manera efectiva. Una de las posibilidades es la educación para la convivencia, la que no solo implica enseñar a los estudiantes a respetar a sus compañeros sino también a reconocer y denunciar situaciones de acoso (Gaffney et al., 2019). De acuerdo con Cedeño (2021), un aspecto clave es la comunicación entre los estudiantes y el personal de apoyo de la escuela. Si un estudiante verbaliza que teme a sus compañeros o si se detectan señales de que está siendo víctima de acoso, es esencial que los

profesores y el personal de apoyo intervengan de inmediato. La comunicación abierta con los estudiantes y la creación de canales confidenciales para denunciar el acoso pueden marcar la diferencia en la prevención y mitigación de la violencia escolar (Prince, 2020).

En resumen, el bullying tiene un impacto profundo en el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes, es responsabilidad del profesor educar sobre la convivencia respetuosa y prevenir el acoso escolar, la detección temprana del mismo y la comunicación abierta son pasos esenciales para garantizar un entorno educativo saludable y libre de violencia (López & Ovejero, 2018; López Arancibia, 2023).

Conclusión

En general, los resultados revelan que los futuros docentes muestran una alta conciencia y sensibilidad hacia la VE, particularmente en lo que respecta al impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se identifican áreas donde la formación y la percepción de capacitación podrían mejorarse, como en la identificación de ciertos tipos de violencia y en la intervención en situaciones específicas. Las diferencias por sexo biológico y tipo de universidad también resaltan la importancia de adaptar la formación y capacitación para abordar las necesidades específicas de diferentes grupos. Es fundamental que las instituciones educativas revisen y ajusten sus programas de formación docente para garantizar que los futuros profesores estén mejor preparados para identificar, prevenir y abordar la VE en todas sus manifestaciones.

En cuanto a las proyecciones del estudio, se sugiere incorporar talleres asociados a la VE y luego evaluar el impacto en la resolución de problemas del futuro profesorado de EF, con la finalidad de levantar un modelo de acción frente a las diferentes situaciones y así entregar herramientas sólidas tanto teóricas como prácticas para formar profesionales cada vez más competentes.

Referencias

- Aguilar, M., García, C., & Gil, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria (Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Revista Retos*, 41, 492–501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., & Núñez, J., L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56. <https://goo.su/dXEPe6B>
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Arboccó de los Heros, M. (2020). Para que aflore lo mejor de nosotros: una mirada a la escuela desde la psicología humanística. *Educación*, 26(1), 11–28. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n1.2180>
- Berkowitz, R., Sowan-Basheer, W. & Winstok, Z. (2023). Bystanders' Behavioral Responses to Intimate Partner Violence: The Role of Gender, Culture, and Education. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 32(5), 651-668. <http://doi.org/10.1080/10926771.2022.2146556>
- Bravo, A., González, P., Soto, A. & Lagos, L. (2019). Formación inicial en convivencia escolar en estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Temuco (Chile) durante el año 2019. *Revista Espacios*. 41(26), 276-285. <https://goo.su/LYB6>
- Benítez-Sillero, J., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A. & Calmaestra, J. (2020). Prevention and educational intervention on bullying: physical education as an opportunity. *Movimiento*, 26, e26091. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>
- Benítez-Sillero, J., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F. & Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36-50. <http://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Calzada, J., Cachón, J., Lara, A & Zagalaz, M. (2016). Influencia de la actividad física en la calidad de vida de los niños de 10 y 11 años. *Journal of Sport and Health Research*, 8(3), 231-244. http://www.journalshr.com/papers/Vol%208_N%203/V08_3_7.pdf
- Canedo, D. (2014). *Conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar presentes en la formación inicial docente*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134700>
- Castillo Retamal, F. (2019). Biodanza y Educación Física: configuración disciplinar para el incremento de la autoestima escolar. *VIREF Revista de Educación Física*, 8(3), 19-32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340555>
- Cedeño Sandoya, W. (2021). School violence a complex problem. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 504-511. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200504&lng=es&lng=en
- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., & Linares, M. (2017). Relación entre práctica físicodeportiva y conductas violentas en escolares de Educación Primaria de la provincia de Granada. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 3-15. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1728>
- De la Plaza Olivares, M & González Ordi, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de victimología*, 9, 99-131. <http://doi.org/10.12827/RVJV.9.01>
- Gaffney, H., Ttofi, M. & Farrington, D. (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>
- Gallego, A. & Agudelo, J. (2020). Acoso escolar: ¿están preparados los maestros en formación para afrontarlo? *Revista de investigaciones*, 21(36). <https://goo.su/8gSZLs0>
- Garaigordobil, M., Martínez, V., & Machimbarrena, M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 4(1), 25-32. <https://goo.su/Ve-rAGwn>
- Garzón González, J. A., Rojas Londoño, O. D., Cañizares Vasconez, L. A., & Culqui Cerón, C. P. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *RECIMUNDO*, 3(2), 543-565. <https://doi.org/10.26820/recimundo/3.2.abril.2019.543-565>
- Gomes, S., & Morais, A. D. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Gómez, A. (2012). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. <https://goo.su/poQW1N>
- Gómez, R. (2020). *Bullying y educación física. Una fundamentación bibliográfica* [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. <https://goo.su/ry0JE>
- Gómez, J. & Salazar, C. (2015). Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de educación física. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10(1), 41-47. <http://hdl.handle.net/10553/12948>
- Jiménez-Barbero, J., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V., Llor-Zaragoza, L. & Ruiz-Hernández, J. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <http://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 80, 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López Arancibia, L. (2023). Violencia escolar: un estudio en adolescentes. *Journal of neuroscience and public health*, 3(3), 419-428. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i3.3>
- López, C. (2020). *Estudio de la opinión de los futuros docentes sobre la violencia escolar y sus repercusiones en el ámbito de la educación superior: estrategias de prevención e intervención* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/63970>
- López Hernández, L., & Ovejero Bruna, M. (2018). Percepción de las consecuencias del bullying más allá de las aulas: Una aproximación cuasi-cuantitativa. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.9>
- López, J. R. (2022). Valores en la cultura de paz: camino para la prevención de violencia escolar. *Prohimum*, 2(4), 30-50. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0017>
- López Sánchez, M. M., Arrieta-Rivero, S., & Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo (Physical education and school coexistence, a proposal from the curriculum). *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Loubiès, L., Valdivieso, P & Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Lucon, N. & Schwartz, M. (2004). *Educação Solidária: compartilhar é divertido* [Archivo PDF]. <https://goo.su/GweDw>
- Martínez-Baena, A., & Faus-Boscá, J. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática (Bullying in schools and Physical Education: A systematic review). *Retos*, 34, 412-419. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59527>
- Mineduc. (2011). Ley 20.536, sobre violencia escolar. Ministerio de Educación de Chile. <https://bcn.cl/29bd5>
- Mineduc. (2012). *Bases curriculares educación básica*. Biblioteca digital Mineduc, 1-247. <https://goo.su/rig9y>
- Monge, C. & Gómez, P. (2020). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Morales-Ramírez, M., & Villalobos-Cordero, M. (2017). The Impact of Bullying in the Integral Development and Learning from the Perspective of Children in Preschool and School. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.2>
- Munevar Mariño, S. K., Burbano Pantoja, V. M., & Valdivieso Miranda, M. A. (2023). Mitigación de la violencia rural en Santander-Colombia: Una estrategia para menuegar la agresión escolar. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(2), 340-355. <https://doi.org/10.31876/rce.v29i2.39980>
- Murillo, J. (2022). *Programa de intervención para prevenir el bullying en Educación Física. Revisión Bibliográfica* [Trabajo de grado, Universidad Miguel Hernández de Elche]. <http://dspace.umh.es/handle/11000/28383>
- Nieves, Á. (2019). El educador social ante la violencia escolar: formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores. *Voces de la Educación*, 4(7) 1-29. <https://hal.science/hal-02516613/>
- Pérez, F. (2022). *La educación física y los juegos cooperativos contra el acoso escolar* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56891>
- Pérez, J. & García, E. (2013). Competencias básicas y

- Educación Física en primaria: una aclaración conceptual. *Trances*, 5(3), 229–250. <https://goo.su/guxE3HR>
- Peña Jiménez, P., & Gomes-Franco e Silva, F. (2019). Leer en igualdad: una aproximación a los requisitos de los textos. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 26, 283–297. <https://doi.org/10.30827/reu-gra.v26i0.134>
- Prince, Á. (2020). Hacia un modelo de mediación educativa holística para el abordaje constructivo del conflicto en la escuela. *ReNaCientE - Revista Nacional Científica Estudiantil - UPEL-IPB*, 1(1), 110–135. <https://doi.org/10.46498/renacipb.v1i1.1400>
- Roman, G. & Taylor, J. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *Journal of School Health*, 83(6), 400–407. <https://doi.org/10.1111/josh.12043>
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. & Garandeau, C. (2021). Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Sánchez, J., López, G., Valero, A., & Gómez, A. (2016). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 28, 45–58. <https://goo.su/f3qv>
- Tanrikulu, I. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74–91. <https://doi.org/10.1177/0143034317745721>
- Tavakol M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *Int J Med Educ*, 2, 2–53. <http://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Valdivieso, P., Leyton, I., González, P & Toledo, F. (2020). Convivencia escolar como una finalidad de la educación: Un análisis de la política educativa chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), 89–110. <https://goo.su/wAl4t>
- Wei, M. & Graber, K. (2023). Bullying and Physical Education: A Scoping Review. *Kinesiology Review*, 12, 217-234. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0031>
- Zambrano de León, K. & Macías Cruzatty, F. (2023). Las tecnologías de información y comunicación en la prevención de la violencia de género en universitarios. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 309-330. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v8i8.5848>