

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CONVIVENCIA ESCOLAR: PRÁCTICAS, ESTRATEGIAS Y TEMÁTICAS.

INITIAL TEACHER TRAINING IN SCHOOL COEXISTENCE: PRACTICES, STRATEGIES, AND THEMES.

Laurent Loubiès
Magíster en Psicología Educacional
Integrante del Equipo de Convivencia Escolar de la Universidad de Chile
Santiago, Chile
lloubiesv@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6420-4844

Pablo Valdivieso
Doctor en Psicología Social
Académico Universidad de Chile
Santiago, Chile
pvaldivieso@uchile.cl
ORCID: 0000-0001-9921-5551

Resumen: La convivencia escolar es una dimensión de la educación y una responsabilidad pedagógica para los docentes. No obstante, todavía existe falta de herramientas y de preparación del profesorado en este ámbito. Este estudio explora las estrategias y las prácticas formativas empleadas en la formación inicial docente sobre convivencia escolar. Se realizaron cualitativamente diez entrevistas en profundidad a formadores de formadores vinculados a dos universidades de Santiago de Chile. Como hallazgos, se respaldó la percepción de insuficiencia y de desarticulación de la formación en convivencia. Se evidenciaron prácticas y estrategias pedagógicas emergentes en las asignaturas (formación teórica y métodos didácticos) y en las prácticas profesionales en el medio escolar (taller de práctica y supervisión). Finalmente, se relevaron temáticas de interés en la formación: gestión del clima de aula, diversidad del alumnado, maltratos y violencia escolar, colaboración entre docentes y otros adultos de la comunidad y análisis de las políticas educacionales. Se espera que estos hallazgos contribuyan a la construcción de un currículum de formación docente en la materia.

Palabras clave: formación de docente, democratización de la educación, competencias del docente, política educacional.

Resumo: A convivência escolar é uma dimensão da educação e uma responsabilidade dos professores. No entanto, ainda faltam ferramentas e formação de professores nesta área. Este estudo explora as estratégias e práticas formativas utilizadas na formação inicial de professores sobre a vida escolar. Dez entrevistas em profundidade foram realizadas qualitativamente com formadores de formadores vinculados a duas universidades em Santiago do Chile. Os resultados deste estudo confirmam a percepção de insuficiência e desarticulação da formação

em convivência. Práticas e estratégias pedagógicas emergentes foram evidenciadas nas disciplinas (formação teórica e métodos didáticos) e nas práticas profissionais no ambiente escolar (prática e oficina de supervisão). Por fim, foram discutidos temas de interesse na formação: gestão do clima de sala de aula, diversidade estudantil, abuso e violência escolar, colaboração entre professores e outros adultos, e análise de políticas educacionais. Espera-se que estes resultados contribuam para a construção de um currículo de formação de professores sobre o tema.

Palavras-chave: treinamento de professores, democratização da educação, competências do professor, política educacional.

Abstract: Learning to live together is a dimension of education and a pedagogical responsibility for teachers. However, there is still a lack of tools and teacher education in this area. This study explores the strategies and teaching practices used in initial teacher education for living together. Ten in-depth interviews with teacher educators working in two Santiago de Chile universities are analyzed qualitatively. The findings support the perception of insufficiency and disarticulation of the training for living together. Emerging pedagogical practices and strategies were evidenced in the subjects (theoretical formation and didactic methods) and professional practices in the school environment (practice and supervision workshop). In the end, topics of interest in teacher education are surveyed: classroom climate management, student diversity, abuse and school violence, the collaboration between teachers and other adults in the community, and analysis of educational policies. These findings are expected to contribute to constructing a teacher education curriculum.

Keywords: teacher education, democratization of education, teacher competences, educational policy.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar (en adelante, CE) es el conjunto de relaciones sociales desarrolladas en el ámbito escolar, tanto entre los distintos estamentos que componen una comunidad educativa como al interior de cada estamento. Entre los ámbitos temáticos que refieren al concepto de CE, se cuentan el clima escolar, las normas de disciplina escolar, la tramitación de conflictos, la participación, la formación en valores, la transversalidad educativa (MINEDUC, 2009), los hechos de violencia y el desarrollo socioemocional. De lo anterior, se desprende que la CE implica una dinámica amplia y compleja que involucra la vida de los establecimientos educacionales de manera permanente (Valdivieso et al., 2017).

La CE se ha instalado como una dimensión de la gestión de establecimientos escolares y también, como una responsabilidad pedagógica y laboral para los docentes (Carrasco et al., 2012). Ello se ha plasmado en las sucesivas Políticas Nacionales de Convivencia Escolar o PNCE (Ministerio de Educación o en adelante, MINEDUC, 2002; 2011; 2015; 2019), en leyes como la sobre Violencia Escolar (Ley N°20.536, 2011) y en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la

Calidad de la Educación (Ley N°20.529, 2011). La gestión de la CE en el aula forma parte de las tareas que se esperan de parte de los docentes y también forma parte de los criterios con los que se los evalúa (MINEDUC, 2003; Ley N°20.903, 2016): estas normativas hacen recaer sobre la figura del docente la responsabilidad de favorecer ambientes escolares propicios al aprendizaje integral y que incorporen tanto la enseñanza de los contenidos específicos a cada disciplina escolar, como la educación con referencia a un sistema de valores democráticos definidos y la resolución pacífica de conflictos (Ley N°20.536, 2011; Carrasco et al., 2012; Meza, 2013). Vale la pena citar el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante, MBE) que declara que el ambiente de aula debe ser “respetuoso, inclusivo y organizado” y debe favorecer el compromiso de los estudiantes “con la promoción de la buena convivencia”; asimismo, el MBE agrega como estándares pedagógicos el promover “el desarrollo personal y social” de los estudiantes y el fomentar sus “competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas o en adelante, CPEIP, 2021). Ideas similares se encuentran plasmadas también en los más recientes Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2021).

No obstante, una revisión de literatura latinoamericana (Leyton-Leyton, 2020) revela que los docentes acusan una falta de herramientas para crear instancias de diálogo, para manejar la indisciplina, la violencia y promover la buena CE, para desempeñar prácticas mediadoras, para promover la participación estudiantil y para desarrollar actividades concretas de educación en valores, viéndose afectada, por lo tanto, su gestión del ámbito relacional escolar. Por su parte, Carrasco y Schade (2013) señalan que las docentes del nivel inicial aprenden estas competencias mediante su experiencia personal y laboral o informándose de manera autodidacta.

En este escenario, cabe preguntarse por el modo en que se prepara al profesorado para la gestión de la CE (en tanto área del saber y de la práctica pedagógica), en el contexto de la formación inicial docente (en adelante FID).

Si bien la FID ha vivido, en Chile dentro de los últimos 25 años, un proceso de fortalecimiento y regulación institucional, las mejoras se han centrado en la actualización de contenidos disciplinares, en la formación práctica temprana y en los mecanismos de acreditación de competencias (Ávalos, 2002; Cisternas, 2011), y las dimensiones relacionadas con la CE han permanecido en segundo plano.

En coherencia con ello, distintos niveles del magisterio coinciden en considerar insuficiente la formación recibida en áreas vinculadas directamente con la CE como el dominio de grupo, la diversidad en el aula, la relación con las familias, la formación en habilidades relacionales, interpersonales y colaborativas y las problemáticas psicosociales, entre otras (Carrasco y Schade, 2013; Ruffinelli, 2013; Ferrada et al., 2015; Gaete et al., 2016; Soto-Hernández y Díaz, 2018). La situación descrita para el profesorado chileno también ha sido reportada en otros contextos latinoamericanos, particularmente en lo relativo a la preparación para abordar la resolución pacífica de conflictos (Jares, 2002) y las dimensiones afectivas e inclusivas de la práctica docente (Cassinda-Vissupe et al., 2017; Leyton-Leyton, 2020). Ante esta situación, distintas investigaciones han relevado la formación docente en los distintos ámbitos

de la CE como una necesidad urgente (Jares, 2002; Carrasco y Schade, 2013; Cassinda-Vissupe et al., 2017; Leyton-Leyton, 2020). Incluso, recientemente, también en España, se ha hecho hincapié en la necesidad de formar a los docentes en fomento de la participación familiar (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), en diversidad sexo-genérica (Sánchez Torrejón, 2021). Asimismo, en el contexto italiano, se sostiene la necesidad de formar a los docentes en inclusión y en clima socioafectivo (Lozano-Martínez et al., 2021).

En Chile, se observa un incremento de la oferta de formación continua de profesores en ejercicio, en el área de CE por parte de universidades y de agencias estatales: existen cursos de perfeccionamiento en gestión de la convivencia escolar, relación escuela-familia, competencias socioemocionales o formación en valores ciudadanos (Cubillos et al., 2023; Valoras UC, 2023). En el ámbito internacional, también agencias como el Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia en la Universidad de Córdoba, España, prestan asesoría y formación continua en el ámbito (LAECOVI, 2023).

Ahora bien, en términos de la formación en CE al interior de la FID en Chile, Leyton (2014) afirma que núcleos temáticos tales como “la realidad sociocultural de la escuela”, “la ciudadanía y los valores democráticos”, “la política educativa” y “el conflicto y la violencia” son nombrados con distintos énfasis en las mallas curriculares y luego, revisados de manera dispersa y precaria en las aulas de las carreras de Pedagogía. En una línea similar, Loubiès y otros (2020) señalan que temáticas como a) las definiciones teóricas, b) la gestión de la diversidad escolar, c) el abordaje del maltrato, d) la violencia y el conflicto, e) el manejo del clima de aula, f) las habilidades socioemocionales y g) el trabajo colaborativo, todavía constituyen desafíos pendientes para la FID en CE, sobre los que no hay investigación suficiente.

En este punto, es preciso comentar que los núcleos temáticos delineados por Leyton (2014) y Loubiès y otros (2020) se revelan útiles para abordar este tema de investigación, ya que existen, en las políticas públicas y en la discusión pedagógica, otros conceptos generales como la “transversalidad educativa” (MINEDUC, 2012) o la “educación integral” (Casassus, 2007), las cuales aluden a conceptos similares a los abordados por la CE. Para efectos de este estudio, se escogió mantener el concepto de CE tal como se lo definió más arriba, por la amplitud que éste tiene, y porque ofrece además la posibilidad de dialogar con otras líneas de investigación internacionales, como el reciente trabajo de Monge-López y Gómez-Hernández (2021), quienes han explorado y construido categorías para el estudio de la FID en CE en España, y que señalan que ésta constituye todavía un ámbito en construcción.

La investigación empírica también ha recogido experiencias formativas al interior de la FID que arrojan luces sobre prácticas, estrategias y temáticas que pueden tener cierto grado de vinculación con el ámbito de la CE, pero que no la abarcan integralmente: por ejemplo, algunas investigaciones se han centrado en la preparación docente para la “educación inclusiva”, explorando el abordaje de temáticas como el concepto de inclusión y sus vínculos con un enfoque de justicia social, la percepción de los futuros docentes sobre la inclusión educativa y la revisión de contenidos sobre enfoques de gestión de la diversidad estudiantil, entendida ésta en términos de género, socioeconómica y de necesidades educativas especiales, así como las

competencias pedagógicas para su abordaje en el aula (Salas y Salas, 2016; Jiménez y Montecinos, 2017; San Martín et al., 2017; Castillo y Miranda, 2018; Duk et al, 2019).

Otros estudios tratan sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales de los futuros docentes, sobre la problematización del ámbito emocional en el aula y en la construcción de comunidades educativas y sobre la necesidad de potenciar la formación al respecto (Bächler y Pozo-Municio, 2020; Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Sánchez, 2019).

También se han estudiado acercamientos conceptuales realizados con el profesorado en formación respecto de las teorías psicológicas que permiten comprender al estudiantado: se reporta un proceso de problematización de los marcos teóricos de la disciplina psicológica que se imparte en la FID (Moreno y Gaete-Moscoso, 2020).

Otra línea de investigación se ha preocupado de la preparación para la construcción de una relación entre escuela y familia que sea funcional a los objetivos educativos. Se estudian, por ejemplo, las creencias y representaciones sociales de docentes en formación respecto de los roles que la familia puede cumplir para apoyar el proceso formativo escolar (Cárcamo, 2015; Precht et al., 2016; Cárcamo y Garreta, 2020).

Por último, existen estudios sobre FID en materias de sistema educacional, políticas vigentes y profesión docente (Ferrada et al., 2018; Soto-Hernández y Díaz, 2018), sobre enfoque de género (Serrano et al., 2019) y sobre violencia y conflicto (Álvarez-García et al., 2010).

Como puede verse, la gran mayoría de las investigaciones reportadas explora ámbitos específicos de lo que se entiende por temáticas relacionadas con la CE, pudiendo afirmarse que la investigación sobre FID en CE se estudia todavía de manera fragmentaria.

En relación con los métodos pedagógicos usados al interior de la FID, la literatura también da cuenta de una diversidad de estrategias didácticas que tributan indirectamente a favorecer las competencias para el abordaje de la CE en futuros docentes. En este sentido, al interior de las asignaturas teóricas de la FID, se ha descrito cómo el uso de estrategias basadas en el debate facilitaría la incorporación transversal de elementos para la pedagogía intercultural, así como también facilitaría el desarrollo del pensamiento ciudadano y las habilidades relacionales (Cubillos et al., 2019; Álvarez, 2020). Se ha hecho referencia también a la “línea de vida” como recurso para desarrollar en la FID habilidades reflexivas y socioemocionales en relación con uno mismo y con otros (Tapia y Muñoz, 2019).

Asimismo, en el contexto de las prácticas profesionales, las cuales son valoradas en general como momentos propicios en la formación profesional para explorar la dimensión social y comunitaria del trabajo docente (Flores-Lueg y Turra-Díaz, 2019), se han reportado experiencias de “aprendizaje servicio” o A+S, las cuales permiten el acercamiento de futuros profesores a contextos educativos reales, caracterizados por la ruralidad y la interculturalidad. Al mismo tiempo, las prácticas desarrollan competencias actitudinales como la valoración de la diversidad, del trabajo en equipo, de la dimensión ética y moral de la labor docente y permiten, además, modificar representaciones sociales asociadas al trabajo con adultos y familias

(Williamson et al., 2015; Uribe, 2018). De modo similar, estrategias de “aprendizaje basado en problemas” o ABP favorecerían el desarrollo de competencias para la inserción de futuros docentes en equipos de trabajo (Labra et al., 2011).

De lo anterior, se desprende que la investigación se ha remitido relevar el sentido y la utilidad de estrategias didácticas específicas. Se plantea entonces el desafío de clarificar su potencialidad para la formación en CE como dimensión más amplia.

Es importante señalar que, en la actualidad, desde las políticas públicas, se lleva a cabo un intenso proceso de coordinación y mejoramiento del sistema de FID. Esta transformación incorpora la creación de nuevos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2021), la actualización de referentes importantes como el MBE (CPEIP, 2021), la instalación de un nuevo Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo (CPEIP, 2018), así como una multiplicación de la oferta formativa que considera la CE y sus conceptos afines como claves para la educación del Siglo XXI.

Teniendo en cuenta lo expuesto, nos interesa comprender la manera en que las instituciones formadoras de docentes abordan el desarrollo de conocimientos y habilidades en el ámbito de la CE, recurriendo a una diversidad de estrategias combinadas. En función de lo anterior, la pregunta que guía este estudio es la siguiente: ¿cuáles son las estrategias y las prácticas formativas que se emplean actualmente en la FID para la formación en torno a la CE?

METODOLOGÍA

Se escogió como enfoque metodológico la investigación cualitativa, con el fin de comprender las prácticas o estrategias formativas y las necesidades a las que buscan responder, en su complejidad y riqueza (Strauss y Corbin, 2002).

Los informantes claves escogidos fueron los *formadores de formadores* (en adelante, FF): se trata de los profesionales responsables de mediar en la construcción de conocimientos pedagógicos del profesorado en formación (Alvarado, 2006). Para efectos de este artículo, se consideraron formadores de formadores de un nivel universitario, al que pertenecen docentes de asignaturas de las carreras de Pedagogía al interior de las universidades y otro nivel llamado local o escolar que considera docentes en ejercicio en el rol de supervisores de prácticas profesionales. Se incorporaron FF de dos programas de formación pedagógica, alojados respectivamente en dos universidades de la ciudad de Santiago en la Región Metropolitana, con extensa experiencia en la formación de profesores: ambas universidades son tradicionales y públicas e imparten programas de FID tanto en modalidad paralela (carreras de Pedagogía) como consecutiva (post-licenciaturas). Dado que no se contaba con una nomenclatura que distinguiera a priori asignaturas de CE, se realizó al interior de dichos programas un muestreo de tipo “bola de nieve” (Fraenkel et al., 2012) en que los mismos FF de cada nivel propusieron a sus colegas como informantes. La selección de los participantes definitivos se realizó orientada por un muestreo de intensidad, dada su relación cercana con el fenómeno de estudio (Flick, 2004):

se buscó que los FF presentaran dominio teórico o práctico de la temática de CE y que impartieran asignaturas relacionadas con CE, o bien que tuvieran a cargo responsabilidades como la coordinación de prácticas profesionales. La muestra quedó compuesta por 6 mujeres y 4 varones, todos ellos docentes de profesión.

Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad semiestructuradas, de manera individual y con orientación a la experiencia (Fraenkel et al., 2011). Con la finalidad de recabar información que permitiese comprender la manera en que las instituciones abordan el desarrollo de conocimientos y habilidades en el ámbito de la CE, la entrevista incluyó las siguientes preguntas: “¿cómo enfoca las temáticas de CE desde su rol como docente universitario/supervisor de práctica?”, “¿qué iniciativas se desarrollan para hacer frente a estos desafíos formativos, en las instancias de FID de las que Ud. está a cargo?”, “¿cómo aborda el tema con sus practicantes cuando éste se presenta de manera emergente?”

Se realizó un análisis de contenido cualitativo (Taylor y Bogdan, 2000) de la información. Cabe señalar que los entrevistados aceptaron un consentimiento informado acorde a los requisitos del Comité de Ética de la Investigación de la facultad que acogió este trabajo.

RESULTADOS

En este apartado, se revisan en detalle los principales elementos que emergen de las entrevistas. En primer lugar, se hace referencia a una percepción general respecto de la insuficiencia y la desarticulación de la formación inicial docente en CE. En un segundo momento, se hace referencia a las prácticas, estrategias pedagógicas y temáticas que los FF desarrollan para preparar a los futuros profesores para el trabajo en CE. Las categorías emergentes se ordenaron en función de la densidad y riqueza de la información que proporcionaron y se presentan en la Tabla 1.

Percepción de insuficiencia y desarticulación de la formación en convivencia escolar

En primer lugar, las preguntas formuladas suscitan entre los participantes un diagnóstico generalizado: el de la insuficiencia y desarticulación de las prácticas o estrategias utilizadas. Desde su punto de vista, la FID no aborda las distintas dimensiones de la CE de forma directa y definida. Atribuyen esto a que, como cuerpo profesional, no poseen intenciones compartidas ni toman decisiones articuladas al respecto. Esta situación conduce, en su opinión, a la falta de un currículum organizado en CE que la consolide como saber pedagógico.

Perciben que las oportunidades en que se aborda la CE al interior de las aulas de Pedagogía son escasas y, además, ocurren en una limitada cantidad de asignaturas, sin ser el tema central de éstas. La consecuencia, según ellos, es una formación de poca profundidad.

La falta de un currículum organizado sobre CE, la ven también reflejada en las instancias de práctica profesional: no observan la existencia de lineamientos curriculares formales que

guén la dimensión convivencial de la formación práctica en el nivel universitario ni en el nivel de terreno. En consecuencia, los FF de ambos niveles terminan tomando sus propias decisiones respecto de cómo apoyar a sus practicantes en estas temáticas, en la medida que se vayan presentando problemáticas convivenciales a resolver.

De esto, se sigue que las prácticas y estrategias pedagógicas desarrolladas a continuación se caractericen como emergentes.

Tabla 1.

Prácticas, estrategias y temáticas en la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar

Prácticas y estrategias pedagógicas	En las asignaturas	Contenidos conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología escolar
		Prácticas didácticas de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aula invertida • Foros • Posters • Trabajo en equipo • Conexión con la propia experiencia escolar
	En la práctica profesional	Taller de Práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la cultura escolar • Investigación-acción • Jefatura y orientación
		Supervisión en terreno	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión • Co-docencia
Temáticas	Calidad del clima de aula como condición para la enseñanza		
	La diversidad sociocultural del alumnado		
	Maltrato y violencia en la escuela		
	El trabajo colaborativo entre docentes y con otros adultos		
	Las señales emanadas desde las políticas públicas		

Fuente: Elaboración propia

Prácticas y estrategias pedagógicas

En las asignaturas. En ausencia de una propuesta pedagógica articulada para abordar la CE, se identifican ciertas formas concretas y puntuales de abordarla. Estas iniciativas se circunscriben al área de formación pedagógica, la cual, a su vez, constituye una proporción menor del currículum de FID.

Contenidos conceptuales

Entre los FF entrevistados, existe una tendencia a asociar la revisión de conceptos y teorías sobre CE con asignaturas relativas a la psicología del estudiante escolar. Tienden a asumir que la comprensión del comportamiento grupal y social de los estudiantes escolares se logra remitiéndose al proceso de desarrollo psicológico individual (cognitivo, emocional, social). Consideran este conocimiento psicológico como un elemento clave en las dinámicas relacionales de la escuela.

Por otra parte, los entrevistados consideran limitado o insuficiente el carácter estrictamente teórico de la manera en que se revisan los temas relacionados a CE, al compararlo con el ejercicio profesional; ellos valoran este último como una instancia más compleja o auténtica de aprendizaje profesional.

Prácticas didácticas de aula

Respeto de la metodología de enseñanza empleada en las aulas universitarias, los FF entrevistados refieren algunas estrategias que, en cursos de formación pedagógica, favorecerían la apropiación de competencias vinculadas con la CE. Señalan métodos como el “aula invertida” (en que los estudiantes deben exponer o comentar contenidos estudiados autónomamente fuera de clases), los “foros” en clases, la confección y exposición de “posters” y el uso frecuente del “trabajo en equipo”. Los FF entrevistados caracterizan estas prácticas como innovadoras, en la medida que permiten otro tipo de interacción menos unidireccional y más colaborativa, sobre todo entre pares estudiantes.

Otro método empleado por ellos para abordar la CE en las conversaciones de aula consiste en apelar directamente a la experiencia escolar de los futuros docentes. Los FF piden a los futuros docentes que recuerden cómo fueron tratados por sus propios profesores en la etapa escolar, para motivar una valoración práctica, didáctica y ética a sus decisiones profesionales relativas a la CE.

En la práctica profesional. Los FF entrevistados otorgan un especial valor a la formación práctica como un área más relevante que la de asignaturas, en lo que respecta al desarrollo de habilidades convivenciales. Consideran que la formación práctica es más pertinente y se encuentra más sintonizada con el ejercicio profesional de la docencia. La visualizan como más contextualizada y eficaz que la formación de tipo teórico. Argumentan que la formación práctica posibilita la construcción de saberes profesionales nuevos y distintos y que opera como un filtro para ponderar los contenidos abordados en las aulas universitarias.

Valoran la práctica profesional como experiencia de contacto cercano con la realidad escolar; un encuentro insoslayable con los escolares y con su comportamiento en el aula y, por lo tanto, una potente instancia de sensibilización con la complejidad de la CE. Entre los ámbitos que la práctica profesional permite abordar, se encuentra el diagnóstico de la cultura escolar y

de aula. Este diagnóstico incorpora la comprensión de la estructura y la dinámica institucional escolar (en términos laborales y de organización estamental) y de un curso en específico, en el que se intenta conocer a sus integrantes y sus dinámicas convivenciales.

Según los entrevistados, las prácticas profesionales también pueden darse en modalidad “investigación-acción”. Valoran esta estrategia porque permite a los practicantes un acercamiento más profundo a las necesidades psicosociales de la escuela y una comprensión más integral de la CE. La estrategia de investigación-acción se orienta a descubrir, mediante la interacción colaborativa con miembros de la comunidad escolar, las necesidades y dimensiones susceptibles de ser mejoradas en el centro de práctica, para luego diseñar un plan colaborativo de desarrollo, pudiendo escogerse las relaciones interpersonales como objeto de mejoramiento.

Otro tipo de actividad relevante en la práctica profesional son las labores de “jefatura de curso” y “orientación”. En este espacio, bajo la supervisión del profesor jefe de un curso, el practicante debe tomar un rol activo en guiar a los escolares en su desarrollo personal y social, por medio de actividades típicamente asociadas a la jefatura, como charlas y dinámicas de reflexión. Las tareas también incluyen guiar la organización democrática formal del curso para el cumplimiento de sus propios fines como grupo humano.

Con el objetivo de acompañar a los estudiantes en práctica en los ámbitos descritos más arriba, los procesos formativos contemplan dos estrategias formativas distinguibles: el “taller de práctica” y la “supervisión en terreno”.

Taller de práctica

En primer lugar, algunos entrevistados describen asignaturas teórico-prácticas llamadas talleres de práctica. Estas asignaturas semestrales están a cargo de un docente universitario. Se espera que, gracias a ellas, los practicantes reflexionen sobre su experiencia en los centros de práctica a los que se encuentran asistiendo de manera simultánea. Los talleres de práctica se caracterizan por poseer niveles de complejidad y responsabilidad crecientes. Se focaliza en un curso como caso de estudio, aprovechando el espacio llamado “de jefatura y orientación”. En algunos casos, en la etapa final, el taller favorece una modalidad de investigación-acción, enfocada en la labor docente desde el ámbito de la jefatura. Se espera, entonces, el desarrollo de un “proyecto” que releve las necesidades de los estudiantes, relacionadas con organización del curso, la calidad de las relaciones y los conflictos y la violencia. Si bien la CE no es el tema obligatorio ni exclusivo de las reflexiones que guía el taller, existe la posibilidad de que los profesores en formación lo puedan desarrollar como tema principal de trabajo.

Supervisión en terreno

En segundo lugar, en terreno, los practicantes reciben apoyo directo de FF del nivel local o escolar. La relación que se construye entre los FF y los practicantes considera entre sus fines la integración entre la teoría y la práctica, mediante un análisis pormenorizado y una reflexión crítica por parte del futuro profesor respecto de la escuela. Según los FF entrevistados, el desarrollo de competencias para abordar la realidad escolar y las características del estudiantado de manera científica y crítica conduciría a la maduración de un criterio profesional para tomar decisiones pedagógicas en temas de CE. Este acompañamiento se da a partir de dos modalidades o figuras de acompañamiento del supervisor. Por una parte, se observa como práctica pedagógica la “supervisión” del proceso de clases de los practicantes en la asignatura de orientación: los supervisores retroalimentan las planificaciones y los desempeños en el aula de los practicantes. En otros casos, supervisores y practicantes trabajan en “co-docencia”, compartiendo de manera más simétrica tareas relacionadas con funciones de gestión de la CE en el aula, referidas, por ejemplo, a la tramitación de conflictos o al apoyo de estudiantes individualizados que se encuentren viviendo situaciones complejas.

En síntesis, se han evidenciado prácticas de formación en CE mediante la mención de conceptos afines en asignaturas del área de formación pedagógica y mediante dos estrategias claves empleadas en las prácticas profesionales: los llamados *talleres de práctica* y la *supervisión en terreno*. No obstante, a juicio de los propios FF entrevistados, estas prácticas, consideradas en conjunto, no poseen la recurrencia ni la sistematicidad necesarias para considerarlas como una propuesta curricular en sí misma para la FID en CE.

Temáticas de convivencia escolar emergentes de las prácticas y estrategias descritas

Concluido el apartado sobre los resultados que responden directamente a la pregunta de investigación, se presentan hallazgos secundarios de este estudio. A pesar de que el objetivo general apunta a la identificación de prácticas y estrategias pedagógicas, el carácter semiestructurado de las entrevistas permitió que los entrevistados aludieran permanentemente a temáticas, a situaciones concretas e incluso a conflictos de CE propios del cotidiano formativo que justificaban y a la vez, servían como contenido a abordar por medio de las prácticas y estrategias descritas. Por lo tanto, se justifica incorporar a modo de hallazgos estas temáticas, las cuales se organizan a continuación en cinco categorías, según su densidad de contenido.

Calidad del clima de aula como condición para la enseñanza

Los FF entrevistados asumen que el docente debe facilitar un buen clima de aula potenciando un comportamiento de los estudiantes adecuado y que minimice las conductas disruptivas en dicho espacio, en la medida en que la disrupción se entiende como un impedimento para que la clase se desarrolle de manera normal: la única manera de llevar a

cabo las actividades didácticas planificadas sería un clima de aula armónico y sin maltrato. En ese sentido, un buen clima de aula constituye un requisito ineludible para la docencia. Los FF entrevistados también se expresan sobre la necesidad de dejar atrás prácticas punitivas para el mantenimiento de la disciplina y del silencio en la sala de clases. Argumentan que esta necesidad se funda en el reconocimiento de las dinámicas relacionales perjudiciales que dichas prácticas generan entre maestros y estudiantes y también, en la progresiva conciencia que se ha ido tomando del estudiante escolar como un sujeto de derechos. Para poder mantener un clima de aula adecuado, los docentes se ven ante el desafío adicional de conocer a sus estudiantes, lo que implica acercamientos progresivos y personalizados con ellos.

Maltrato y violencia en la escuela

Las situaciones cotidianas de violencia física que se suscitan en las aulas interrumpen las actividades pedagógicas normales y constituyen una fuente de tensión que los profesores no siempre logran mitigar. Asimismo, también existe la conciencia de que muchos estudiantes son víctimas de violencia en sus hogares. Incluso, los entrevistados señalan que, al interior de los establecimientos escolares, pueden existir formas de maltrato entre los distintos estamentos. Por lo tanto, los profesores se encuentran ante el desafío de abordar el maltrato y la violencia en un contexto donde éstos están naturalizados.

La diversidad sociocultural del alumnado

A juicio de los FF entrevistados, la creciente diversificación del estudiantado escolar es otro de los factores que complejizan la labor docente. En las aulas, estudiantes con realidades problemáticas y desiguales conviven día a día, condición que afecta su capacidad de adaptarse al espacio escolar, de rendir académicamente y participar de una forma regulada y provechosa en las interacciones pedagógicas en el aula y en el cotidiano de la escuela en general. La diversidad social que caracteriza las comunidades escolares no operaría como un factor de equidad, sino que, según los FF entrevistados, trae al aula distintas situaciones altamente riesgosas y que interfieren en la dinámica escolar normal.

Otra dimensión de diversidad de la sala de clases que los FF entrevistados destacan es la coexistencia de estudiantes de distintas nacionalidades. Las alusiones recogidas se refieren a la presencia de estudiantes inmigrantes y que a veces no dominan el idioma español, lo que constituye desafíos tanto para las relaciones interpersonales como también para el ejercicio de ciertos derechos como la participación democrática al interior del estamento escolar.

Una tercera dimensión de este fenómeno es la presencia en el aula de estudiantes con necesidades educativas especiales. Cada docente no sólo debe considerar su presencia en términos de ajuste curricular disciplinar, sino las dinámicas interpersonales que pueden constituirse en torno a ellos.

Existe en los FF entrevistados, por último, la conciencia de que la tendencia en las políticas públicas es hacia la diversificación del estudiantado y hacia el posicionamiento de la inclusión como un valor social y educativo preponderante.

El trabajo colaborativo entre docentes y con otros adultos

La colaboración entre el profesor y otros adultos de los establecimientos constituye un tema directamente vinculado a la CE. Las relaciones de colaboración entre adultos también se pueden describir según su calidad y su carácter funcional y democrático. Según los FF entrevistados, se ha ido posicionando la necesidad de alejarse de concepciones individualistas del rol docente, en las que el pedir ayuda sería un signo de incompetencia y en las que el ingreso al aula de un docente adicional se consideraba una intromisión y un cuestionamiento a la competencia profesional. Considerando que, actualmente, los colegios tienden a la incorporación de la co-docencia en el aula y a más profesiones colaborando, dicha situación se instala como un desafío a la cultura docente.

En este contexto, para los FF entrevistados, la capacidad de entablar relaciones colaborativas con los pares profesionales al interior de las aulas resulta deseable, tanto por su utilidad para la enseñanza del currículum disciplinar como por su potencia modeladora hacia los estudiantes, para las relaciones colaborativas entre pares.

Al valorar experiencias colaborativas exitosas, los FF entrevistados no sólo se refieren a otros profesionales de la docencia como son las profesoras diferenciales pertenecientes a los Programas de Integración Escolar: También hacen mención a la presencia de representantes de otras profesiones, como la psicología y el trabajo social. Los FF entrevistados también destacan a los adultos responsables (padres, madres, apoderados, cuidadores) de cada alumno como potenciales colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con quienes los futuros profesores también deben aprender a trabajar.

Las señales emanadas desde las políticas públicas

La incorporación de los lineamientos e iniciativas instaladas por las políticas públicas en el ámbito educativo constituyen un ámbito constantemente tematizado por los entrevistados, quienes perciben, en dichos lineamientos, lógicas a veces contradictorias en relación con la CE. Por ejemplo, se percibe la paradoja que plantea el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, el cual exige una mejora sostenida en los puntajes de ciertas asignaturas específicas del currículum, en desmedro de la formación en CE; la influencia del pruebas estandarizadas como el SIMCE y la -otrora- PSU exagera lógicas de eficiencia y competitividad en los establecimientos, incluso a contracorriente de las intenciones y decisiones pedagógicas de los docentes, dificultando la ejecución de actividades centradas en la colaboración.

En lo relativo a la PNCE en sus sucesivas versiones, los FF entrevistados reconocen que ésta atraviesa un largo y lento proceso de apropiación por parte de la escuela y que la incorporación de sus lineamientos a la dinámica del aula es más lenta aún. Sin embargo, perciben que esta política invita un cambio de paradigma que busca trascender la concepción netamente instrumental de la transversalidad y de la disciplina en el aula para avanzar hacia una concepción de la CE entendida como un objetivo de aprendizaje en sí mismo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo principal comprender las estrategias y prácticas pedagógicas a las que recurren los FF para favorecer la preparación de futuros docentes en el ámbito de la CE. A continuación, se destacan y se comentan los principales hallazgos resultantes de este estudio a la luz de la teoría revisada al inicio.

Distintos estudios refieren la insatisfacción de los profesores en ejercicio respecto de la formación recibida en el ámbito de la CE en el marco de su formación inicial (Ruffinelli, 2013; Ferrada et al., 2015; Gaete et al., 2016; Cassinda-Vissupe et al., 2016; Soto-Hernández y Díaz, 2018; Leyton-Leyton, 2020), como también estudios como los de Leyton (2014) permiten afirmar que la FID en el área de la CE es desorganizada y precaria. El presente estudio aporta evidencia a favor de este mismo diagnóstico, por cuanto permite afirmar que esta visión es compartida por otro estamento relevante del sistema de FID, como lo es el colectivo de los FF.

Para los FF entrevistados, en términos teóricos, la CE se encuentra profundamente ligada a conceptos de desarrollo psicológico y particularmente desarrollo socioemocional. Esto es coherente con las tendencias evidenciadas por Bächler y Mozo-Municio (2020) o Moreno y Gaete-Moscoso (2020), quienes sitúan a la psicología como ciencia básica de referencia para comprender fenómenos emocionales y relacionales en la FID. Los FF entrevistados también tienden a señalar como temáticas convivenciales una diversidad de situaciones problemáticas relacionadas con la violencia escolar, con el individualismo y con la segregación, las que para ellos forman parte del cotidiano escolar. Con ello, se reconoce un avance de la instalación de la CE como un ámbito de responsabilidad laboral para los docentes (Carrasco et al., 2012).

No obstante, ninguno de los FF entrevistados vincula directamente la CE con el currículum escolar. En otras palabras, consideran la CE como un contexto o como un medio para el despliegue de competencias propiamente pedagógicas relacionadas directamente con el abordaje de contenidos disciplinarios. En concordancia con lo planteado por Valdivieso y otros (2017), podría afirmarse que la CE representa para ellos más un medio para la educación que un fin en sí misma.

Las prácticas y estrategias pedagógicas que dan respuesta a la pregunta de investigación se consideran insuficientes, desestructuradas, observándose algunas experiencias emergentes que los FF realizan de manera precariamente articulada e intencionada, no siendo posible hablar de un currículum propiamente tal al respecto. Sin perjuicio de ello, las características

metodológicas de este estudio permitieron dar un paso más allá de ese diagnóstico, lográndose identificar prácticas y estrategias que, si bien tienen un marcado carácter emergente, permiten una sistematización inicial de elementos de la preparación docente en el ámbito de la CE al interior de universidades chilenas. Esta dimensión de la formación docente en CE no se encontraba recogida por la investigación internacional (Leyton-Leyton, 2020). En este sentido, una fortaleza metodológica de este estudio fue el énfasis de las entrevistas realizadas respecto de la experiencia práctica de los FF (Fraenkel et al., 2011), quienes, a su vez, presentaban una diversidad amplia y pertinente de perfiles sustentados en el diseño muestral.

A continuación, se comentarán dichas estrategias y prácticas emergentes.

Los FF entrevistados, en sus aulas universitarias, recurren a metodologías de enseñanza que movilizan la colaboración entre pares y la reflexión a partir de experiencias de los estudiantes de Pedagogía, procurando sensibilizar sobre CE recurriendo a lo vivencial.

Si bien las prácticas y estrategias formativas descritas por los FF entrevistados, como el aula invertida, los foros, los posters, el trabajo en equipo y el recurso al recuerdo de la experiencia escolar no son las mismas reportadas por la literatura (Cubillos, Romero y Navarro, 2019; Tapia y Muñoz, 2019; Álvarez, 2020), los presentes resultados aportan ejemplos que siguen principios similares a los reportados, toda vez que comparten la voluntad de propiciar el diálogo en reemplazo de la enseñanza unidireccional, que permiten integrar contenidos teóricos con reflexiones situadas y que integran la dimensión emocional y relacional en el aula.

Por otra parte, las prácticas profesionales que los futuros docentes realizan en el nivel escolar aparecen como oportunidades significativas de acercamiento a los contextos y a los estudiantes escolares reales. De manera similar a lo que ocurre con las prácticas y estrategias en el aula de Pedagogía, si bien el presente estudio releva estrategias como la investigación-acción, la literatura al respecto destaca otras estrategias como el Aprendizaje-Servicio (Williamson et al., 2015; Uribe, 2018) o el Aprendizaje Basado en Problemas (Labra et al., 2011). Pese a que las especificidades procedimentales y de nomenclatura son distintas, estas prácticas y estrategias comparten como principio el favorecer acercamientos auténticos y relativamente prolongados a la realidad escolar, permitiendo la inmersión de futuros docentes en contextos escolares específicos, favoreciendo una sensibilización con sus complejidades y desafíos convivenciales.

También vale la pena destacar como hallazgos las principales temáticas que, a juicio de los entrevistados, permiten vehiculizar la formación en CE al interior de la FID.

En primer lugar, los entrevistados destacan la calidad del clima de aula como condición para poder enseñar, lo que implica abandonar las prácticas punitivas para el establecimiento de dicho clima y desarrollar capacidades para conocer a los estudiantes. Esta idea refrenda aquellas contenidas en el Marco para la Buena Enseñanza (2003) que brindan un especial énfasis al clima de aula como requisito o como medio para la enseñanza de objetivos propios del currículum vertical (Valdivieso et al., 2017).

En segundo lugar, relevan a la creciente diversidad del alumnado, en términos de origen social, nacionalidad y necesidades educativas especiales, lo que, según los FF entrevistados, requiere un compromiso con la inclusión como valor educativo. La pertinencia de esta temática es coherente con la relevancia que le otorgan investigaciones como las de Salas y Salas (2016), Jiménez y Montecinos (2017), San Martín y otros (2017), Castillo y Miranda (2018) y Duk y otros (2019), quienes también han posicionado el tema anteriormente.

En tercer lugar, los FF entrevistados resaltan como temática las dinámicas de maltrato y de violencia escolar, las que requieren competencias no sólo conceptuales sino también de abordaje profesional de carácter formativo y transformativo de las relaciones, en coherencia con los énfasis señalados por autores como Álvarez-García y otros (2010) Ferrada y otros (2018) y Soto-Hernández y Díaz (2018).

En cuarto lugar, los FF entrevistados subrayan la colaboración con colegas, otros profesionales de la educación y familias de los estudiantes, como forma de trabajar y de resolver problemas de manera coherente con los valores democráticos y como potente herramienta de modelamiento hacia las comunidades. En este sentido, las propuestas formativas relevadas por investigaciones como las de Cárcamo (2015), Williamson y otros (2015), Precht y otros (2016), Uribe (2018), Flores-Lueg y Turra-Díaz (2019) y Cárcamo y Garreta (2020) se revelan también pertinentes para la FID en CE.

En quinto lugar, se señaló como relevante la comprensión profunda de las políticas públicas en CE, que favorezca el tránsito hacia un cambio de paradigma en que la CE sea también un objetivo de aprendizaje. Esta idea se mantiene en coherencia con las propuestas formativas de Ferrada y otros (2018) y de Soto-Hernández y Díaz (2018), así como también con la importancia de comprender el sentido de las políticas educativas, destacado por Arístegui y otros (2006) y Valdivieso y otros (2017).

Considerando el escenario actual en que las políticas educativas que atañen directamente al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2021; CPEIP, 2021) y de manera particular a los subsistemas de FID (CPEIP, 2018), políticas que parecen modificarse a mayor velocidad que las prácticas, estrategias y temáticas de interés abordadas en las carreras de Pedagogía, el estudio de las propuestas formativas de FID en el ámbito de la CE que proliferan hoy se visualiza como un fructífero campo de investigación.

En el caso de este estudio, una de las principales limitaciones fue de carácter metodológico, considerando que las dos universidades con las que se decidió trabajar podrían no considerarse suficientemente representativas del sistema chileno de FID. Este sistema agrupa un gran número de instituciones, las cuales se caracterizan además por una gran diversidad. Será preciso que futuras investigaciones incorporen instituciones más diversas en sus muestras; por ejemplo, instituciones tanto privadas como públicas y tanto metropolitanas como de otras regiones, entre otras dimensiones.

Aun así, este estudio aporta elementos claves para el desarrollo de una línea de investigación relevante que puede proyectar un acercamiento de mayor alcance y

sistematicidad respecto de la preparación de los docentes para hacerse cargo de esta área del saber pedagógico.

Como implicancias de este estudio para la práctica de la FID, se espera que los hallazgos presentados sirvan como una sistematización inicial de información, con miras a organizar las instancias formativas de manera intencionada, para la preparación docente en materias de CE. Los resultados constituyen un aporte para ordenar y enriquecer la formación conceptual en CE, diversificar las prácticas y estrategias tanto en el aula de Pedagogía como en los centros de práctica del nivel escolar. Sirven también como impulso para focalizar el trabajo y la reflexión de futuros profesores en las temáticas señaladas aquí como emergentes. Se espera contribuir de esta manera al estudio científico del currículum de la FID en un área que cobra cada día mayor relevancia tanto en las políticas públicas como en el cotidiano escolar, como lo es la CE.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es producto de una investigación enmarcada en una tesis de magíster titulada “Desafíos que enfrenta la formación inicial docente en convivencia escolar desde la perspectiva de formadores/as de formadores/as”, desarrollada por Laurent Loubiès Valdés y dirigida por Pablo Valdivieso Tocornal en el programa de Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Chile. Se financió mediante el Proyecto n°22162356 del año 2016 del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado “Becas Magíster Nacional” de CONICYT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. (2006). Formação continuada de professores em serviço: Formação de formadores. *Profissionais da Educação: Políticas, formação e pesquisa*. 10(30), 367-387.
- 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.
- Aristulle, P. y Paoloni-Stente, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación* 43(2), 18-32. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación.
- Bächler, R. y Pozo-Municio, J. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652020000100213>
- Cárcamo, H. (2015). La familia como enemigo: imágenes que los futuros titulados en maestro de primaria de una universidad pública de Madrid poseen sobre la relación familia-escuela en un contexto multicultural. *Si Somos Americanos*, 15(2), 41-65.

- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Cassinda-Vissupe, M., Angulo-Gallo, L. y Guerra-Morales, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Educare*, 21(1), 1-16.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, (35), 131-164.
- CPEIP (2018). *Modelo de Formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Ministerio de Educación
- CPEIP (2021). *Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación
- Cubillos, J., Rauld, C, Leiva, J., Rodríguez, C., Pérez, V., Durán, H., Farias, F., Alderete, F. y Vivar, R. (2023). *Manual de competencias socioemocionales para la convivencia escolar*. Universidad de Aysén.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Ferrada, D., Villena, A. y Del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformación de la formación. Las voces del profesorado*. RIL Editores.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Lueg, C. y Turra-Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*, 35(73), 267-285.

- Fraenkel, J., Wallen, N. y Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016) ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 86(1), 3-15.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44(1), 79-92.
- LAECОВI (18 de julio 2023). *Transferencia de conocimiento*. <https://www.laecovi.com/transferencia-de-conocimiento/>
- Ley N°20.529. (2011). Ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de agosto de 2011.
- Ley N°20.536. (2011). Ley sobre Violencia Escolar. Diario Oficial de la República de Chile, 8 de septiembre de 2011.
- Ley N°20.845. (2011). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, 29 de mayo de 2015.
- Ley N°20.903. (2016). Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016.
- 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 de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134434>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260.
- Loubiès, L. (2019). *Desafíos que enfrenta la formación inicial docente en convivencia escolar desde la perspectiva de formadores/as de formadores/as*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173158>
- Loubiès, L., Valdivieso, P. y Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G. y Castillo-Reche, I. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211-225.

- Meza, M. (2013). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades*, 21, 71-83.
- Ministerio de Educación (2002). *Política de Convivencia Escolar de Chile*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2003). *Marco Para La Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2011). *Documento Síntesis. Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018)*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. Ministerio de Educación
- Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). 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.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*. 42(4), 165-182.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154.
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217-242.
- Soto-Hernández, V. y Díaz, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191-216.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Uribe, P. (2018). Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+S. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 110. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1826>
- Valdivieso, P., Leyton, I., González, P. y Toledo, F. (2017). Convivencia escolar como una finalidad de la educación: Un análisis de la política educativa chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), 89-110.
- Vallespir-Soler, J. y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92.
- Valoras UC. (18 de julio 2023). Oferta formativa. <http://valoras.uc.cl/oferta-formativa>
- Williamson, G., Espinoza, F., Ferreira, S. y Abello, E. (2015). Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 271-286.