



Creencias de los futuros profesores de educación básica acerca del acoso escolar

Beliefs of future primary school teachers about bullying

¹ Michelle Mendoza Lira, ² Teresita Celery Henríquez, & ³ Amalia Alfaro Anabalón

Mendoza Lira, M., Celery Henríquez, T., & Alfaro Anabalón, A. (2022). Creencias de los futuros profesores de educación básica acerca del acoso escolar. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 23-36. <https://doi.org/10.29035/rce.11.23>

[Recibido: 01 marzo, 2022 / Aceptado: 25 abril, 2022]

RESUMEN

Esta investigación muestra los resultados de un estudio cualitativo, cuyo objetivo es conocer las creencias que tienen los futuros profesores de Educación General Básica acerca del acoso escolar. Este estudio se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 estudiantes que cursaban su último año de carrera y estaban próximos a titularse. De las entrevistas analizadas con la Teoría Fundamentada, emergen tres categorías: *Elementos esenciales del acoso*, *Maneras de trabajar el acoso* y *Obtención de la información del acoso escolar*. Estas tres dimensiones representan el desarrollo de las creencias de los docentes en formación respecto de este fenómeno, donde la familia, la buena convivencia escolar, el diálogo y el trabajo en comunidad escolar son valoradas como factores trascendentales para prevenir e intervenir situaciones de acoso escolar. Junto con ello, es importante agregar que, desde la perspectiva de los entrevistados, la Universidad no les proporciona las herramientas adecuadas para manejar esta problemática. Estos resultados invitan a replantear la actual formación inicial docente, en el sentido de enfocar el currículum, no sólo en aspectos cognitivos, sino también en el desarrollo social y personal de los docentes en formación para la convivencia escolar.

Palabras clave: futuros docentes, acoso escolar, creencias, convivencia escolar, formación inicial docente.

¹ Doctora en Educación. Académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841> | michelle.mendoza@unab.cl

² Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica. Colegio Sagrada Familia. Viña del Mar, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-0753-0114> | t.celeryhenrquez@uandresbello.edu

³ Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica. St. Margaret School. Viña del Mar, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6233-0281> | a.alfaroanabaln@uandresbello.edu

ABSTRACT

This research shows the results of a qualitative study, which aims to know the beliefs that future teachers of Basic General Education have about bullying. This study was carried out through semi-structured interviews carried out with 10 students who were in their last year of their studies and were close to graduating. From the interviews analyzed with Grounded Theory, three categories emerge: Essential elements of harassment, Ways of working with harassment and Obtaining information on bullying. These three dimensions represent the development of the beliefs of teachers in training regarding this phenomenon, where the family, good school life, dialogue and work in the school community are valued as transcendental factors to prevent and intervene in bullying situations. Along with this, it is important to add that - from the perspective of the interviewees - the University does not provide them with the appropriate tools to handle this problem. These results invite us to rethink the current initial teacher training, in the sense of focusing the curriculum not only on cognitive aspects, but also on the social and personal development of teachers in training for school coexistence.

Key words: future teachers, bullying, beliefs, school coexistence, pre-service teacher education.

1. INTRODUCCION

El establecimiento educacional es un lugar donde los alumnos se desarrollan de manera integral durante un tiempo prolongado (13 años obligatorios en Chile), compartiendo ocho horas al día y cinco días a la semana durante casi ocho meses con toda su comunidad educativa. Por esta razón, según la Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019), es importante procurar una buena convivencia y clima escolar para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades gratamente en todo su potencial.

Sin embargo, una de las problemáticas más serias que hoy en día influye en el ambiente escolar de los estudiantes, y que también interrumpe su desarrollo, es el acoso escolar (Menesini & Salmivalli, 2017), definido como un actuar agresivo, intencionado y repetitivo entre compañeros dentro del espacio escolar, donde la víctima es casi siempre la misma y se caracteriza por ser la más débil, por lo tanto, se le dificulta escapar de la situación y queda aislada e indefensa, ya que no tiene las mismas condiciones para defenderse (Jiménez et al., 2016; Ruiz et al., 2018).

Éste ha sido un tema muy preocupante a nivel mundial, ya que los datos demuestran un aumento exponencial de los casos de abuso al interior de las escuelas. Así, por ejemplo, y según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2018), 150 millones de estudiantes, equivalente al 50% de la población entre 13 y 15 años, acusan ser violentados por otros estudiantes dentro de su establecimiento escolar. En esta misma línea, los últimos estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019) indican que la agresión física y sexual son los abusos escolares más comunes en el mundo. Por otro lado, y a excepción de Europa y Norteamérica, donde el abuso psicológico ocupa el primer lugar, un 36% de los estudiantes ha estado involucrado de alguna manera en peleas físicas y un 32,4% ha sido atacado directamente como mínimo una vez este último año. Junto con ello, el cyberbullying afecta a un 10% de los estudiantes a nivel mundial (UNESCO 2019).

En Chile, como una forma de hacer frente a esta situación, considerando todos los niveles que participan en el acoso escolar, entró en vigor la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar (a partir de septiembre de 2011), la cual dictamina que los establecimientos educacionales del país deben contar con un reglamento que resguarde un buen clima escolar que favorezca la buena convivencia. Los encargados de esta última son los que conforman la comunidad escolar, ya sean los directivos, alumnos y familias (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2011). No obstante, ya en el año 2002 se implementó la Política de Convivencia Escolar, la cual aún se encuentra vigente y es actualizada anualmente a partir del 2015 (MINEDUC, 2015). Esta política busca que la comunidad educativa de cada establecimiento comprenda significativamente el tema de la convivencia escolar, sus causas y consecuencias y, para ello, impulsa diversas acciones, programas y proyectos.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Chile por erradicar y/o disminuir el bullying y promover la convivencia escolar a través de la implementación de diversas medidas, los datos demuestran que aún persiste este grave problema. Así pues, las estadísticas de la Superintendencia de Educación por denuncias de acoso escolar, entre los años 2018 y 2019, fueron las siguientes: 2.223 y 1.740 por maltrato físico; 1.632 y 1.366 por maltrato psicológico, respectivamente (Superintendencia de Educación, 2018). Por su parte, el *Sondeo N°5* del Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2017) reportó que, entre los estudiantes chilenos de 15 y 19 años, un 82% ha visto o escuchado un episodio de acoso escolar a lo largo de toda su vida estudiantil. De los discentes que han sido víctimas de acoso escolar, un 39% declara que no le ha afectado para nada en su vida, mientras que un 11% dice que sí le ha afectado, impidiendo el desarrollo de todo su potencial como persona.

No cabe duda de que el macrosistema educativo, así como las escuelas y todos sus agentes educativos, juegan un rol fundamental dentro de la prevención del acoso escolar. Sin embargo, según Fischer et al. (2021) y Demol et al. (2021), son los docentes quienes tienen un rol clave en la prevención y la actuación oportuna frente a las dinámicas de intimidación escolar, pero para ello necesitan contar con las habilidades adecuadas que les permitan obtener resultados positivos (Iraklis, 2020). De ahí la importancia de centrar la atención en la formación inicial docente, porque el propósito es que, desde esa instancia, los futuros maestros obtengan las herramientas para ayudar a los alumnos a prevenir y tomar medidas adecuadas respecto del acoso escolar, las cuales estarán condicionadas según lo que piensan y creen respecto de este tema (Álvarez et al., 2010).

Por esta razón, es importante comprender cuáles son las creencias de los futuros profesores respecto de este fenómeno, pues esto determinará, en gran medida, cómo lo enfrentarán cuando ejerzan su profesión. Conviene señalar que, para Ramos (2007), las creencias son ideologías de las personas sobre un asunto determinado, consideradas ciertas. Éstas están formadas según sus vivencias, son influenciadas por su contexto y condicionan las decisiones que toman según cómo entienden el mundo. Desde esta misma óptica, Borg (2003) describe las creencias como las particulares maneras de un profesor para entender a los alumnos, la esencia del aprendizaje, su salón de clases, el rol del docente en el salón y los objetivos de aprendizaje.

Pese a la importancia de conocer y comprender las creencias docentes, especialmente en la etapa de formación inicial, como una manera de monitorear y mejorar el quehacer profesional de los estudiantes de

pedagogía, no existen estudios suficientes sobre las creencias de los futuros profesores en cuanto a las implicancias del acoso escolar. En este sentido, los estudios encontrados de los últimos cinco años sobre creencias en la formación inicial docente se han enfocado en categorizar el sistema de creencias sobre matemáticas (Martínez et al., 2019; Vesga & de Losada, 2018), relaciones familia-escuela (Castro et al., 2018), ideología de género (Carretero & Nolasco, 2019); violencia contra las mujeres (Bonilla & Rivas, 2019); educación para el desarrollo sostenible (Vásquez et al., 2020) y competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera (Donoso & Gómez, 2021), entre otros.

Resulta, pues, trascendental estudiar las creencias en la formación inicial docente respecto del acoso escolar, pues esto permitirá tomar medidas para preparar a los futuros maestros en una adecuada promoción de la convivencia escolar y prevención de todas las formas de acoso escolar. Por lo tanto, en este trabajo se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias que tiene un futuro profesor de enseñanza básica sobre el acoso escolar? Para ello, la presente investigación contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de último año de Pedagogía en Educación General Básica que se encontraban realizando su práctica profesional, con el propósito de comprender y caracterizar las creencias respecto del acoso escolar que han construido durante casi toda su formación inicial docente.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, diseño y participantes

A partir de las características del objeto de estudio, esta investigación tuvo un posicionamiento epistemológico de carácter cualitativo, el cual, según Guerrero (2016), se ocupa para investigar y comprender lo que piensan y saben ciertas personas sobre un tema familiar que forma parte de su realidad. En cuanto al diseño, se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio descriptivo, debido a que en Chile existen pocos estudios respecto de esta temática. Por medio de un muestro teórico (Strauss & Corbin, 2016) y por conveniencia, se buscó integrar las perspectivas de futuros(as) docentes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de universidades públicas, privadas y mixtas de la región de Valparaíso (Chile) que estuvieran cursando el último año de carrera y, además, realizando la práctica profesional. Finalmente, se seleccionaron 10 maestros(as) en formación, quienes participaron -de manera individual- en una entrevista activo-reflexiva semiestructurada a través de la plataforma Zoom, debido al contexto de pandemia. Conviene señalar que, previo a las entrevistas, los sujetos firmaron y enviaron su consentimiento informado, el cual aseguraba la confidencialidad y el anonimato de su participación.

2.2. Instrumento

Se llevaron a cabo entrevistas activo-reflexivas semiestructuradas (Denzin & Lincoln, 2011), en las cuales el entrevistador y el entrevistado comparten juicios e ideas, teniendo como base un guion temático flexible. Esta pauta de las entrevistas fue construida a partir de la revisión de la literatura y posteriormente validada por tres

jueces expertos en convivencia escolar y formación de profesores. Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente, las entrevistas fueron realizadas por medio de una plataforma virtual y grabadas en formato audiovisual, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Si bien el contexto pandémico imposibilitó que las entrevistas fueran presenciales, Ardévol et al. (2003) indican que la modalidad en línea es igualmente positiva, puesto que los sujetos -al encontrarse en su propio ambiente- están más relajados y se muestran más colaborativos al responder. Finalmente, cada entrevista fue transcrita utilizando una adaptación del sistema de transcripción de Jefferson (2004), la cual consiste en “una serie de símbolos que permiten registrar en un texto escrito información no verbal, paraverbal y contextual en situaciones de interacción” (Bassi, 2015, p. 46).

2.3. Análisis de datos

Para analizar el contenido cualitativo, se utilizó la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, cuya clave, según Charmaz (2007), está en la co-construcción subjetiva de conceptos entre los indagadores y los entrevistados, pues de esta interacción emerge la teoría del objeto que se quiere descubrir y analizar. Además, Strauss & Corbin (2016) agregan que la Teoría Fundamentada se puede utilizar en investigaciones de temas sobre los cuales hay pocos estudios, información y avances. En este sentido, y debido a que existen pocos estudios de creencias de futuros docentes sobre el bullying, lo mejor es que las categorías emerjan del propio discurso de los entrevistados.

Así pues, y a través de una codificación abierta, axial y selectiva, además de la comparación de las respuestas de los sujetos, emanaron las siguientes categorías que dan cuenta de las creencias de los futuros maestros respecto del acoso escolar, a saber: (1) *Elementos esenciales del acoso*; (2) *Maneras de trabajar el acoso* y (3) *Obtención de la información del acoso escolar*. Al finalizar esta etapa se lograron los siguientes códigos: *Contexto familiar de los alumnos*; *Problemas de autoestima*; *Convivencia escolar*; *Diálogo*; *Trabajo a nivel de comunidad escolar*; *Formación universitaria* y *Fuentes diversas*. En la Tabla 1, se presentan las categorías y sus respectivos códigos.

Tabla 1

Categorías y códigos emergentes.

Categoría (1) Códigos:	Elementos esenciales del acoso escolar: -Contexto familiar de los alumnos. -Problemas de autoestima. -Convivencia escolar.	Descripción de la categoría: Factores que influyen en el acoso escolar.
Categoría (2) Códigos:	Maneras de trabajar el acoso escolar: -Diálogo. -Trabajo a nivel de comunidad escolar.	Descripción de la categoría: Formas de intervenir o prevenir el acoso.
Categoría (3) Códigos:	Obtención de información respecto del acoso escolar: -Formación universitaria. -Fuentes diversas.	Descripción de la categoría: Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca del acoso escolar.

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

En este punto se dan a conocer las categorías y códigos que se obtuvieron a partir de las respuestas de los entrevistados, y que revelan sus creencias respecto del acoso escolar. Para esto, se presentarán las citas más representativas que ejemplifican el análisis de la información generada.

3.1. Categoría (1) Elementos esenciales del acoso

Los futuros docentes mencionan que existen diferentes factores que están presentes en situaciones de acoso escolar, los cuales afectan tanto a las víctimas como a los victimarios. Uno de ellos es el contexto familiar de los alumnos que intimidan y aquellos que reciben dicha intimidación. Es importante recalcar que el contexto en el que viven los niños y niñas influye directamente en su vida social y escolar, por lo tanto, todas las situaciones que suceden en su hogar repercuten de manera positiva y/o negativa en ellos.

La familia es super importante, yo creo que no se tener como (x)un rol, o sea una figura paterna que trata a los niñitos de manera (x)eh violenta en cualquier sentido si, (x)va a ser si o si un, los niñitos van a replicar si o si ese ↑comportamiento↑, también creo que, bueno en verdad yo creo que todo viene por parte de la casa, o sea, yo creo que las niñas y o los niñitos que hacen bullying tienen como inseguridades, baja autoestima (Entrevistada E8).

Bueno yo creo que un factor principal es la familia, (x)em::: la situación familiar que está viviendo el niño [...] y el tema familiar cuando los papás no le ponen límites entonces ellos hacen lo que quieren>, puede ser por eso o también puede ser porque ellos ven agresividad en su familia y lo reproducen en el colegio (Entrevistada E7).

Otro de los factores evidenciados por los futuros maestros es la autoestima de los alumnos. En este sentido, concluyen que si un estudiante tiene baja autoestima buscará, a través del acoso escolar, la aprobación de sus

compañeros y, por otro lado, el niño o la niña que recibe la intimidación también ve afectada su autoestima, pues puede llegar a creer ser merecedor(a) de ese acoso y, por consiguiente, no se defiende.

Entonces son cosas que se tienen que tratar, (x)eh la autoestima del niño que fue, al que le hicieron bullying, porque probablemente esté dañado y también trabajar la autoestima del niño que hizo bullying porque probablemente ya esté dañada, [eso] (Entrevistado E5).

El importante mejorar la autoestima, [porque al final niños con baja autoestima son niños que pueden ser como, no sé cómo decirlo, niños como puntuales como para hacer bullying (Entrevistado E4).

El último factor, pero no menos importante, está relacionado con la convivencia escolar. Ésta es reconocida como un elemento fundamental para un buen clima de aula y, por tanto, para crear vínculos sanos entre compañeros(as) y profesores(as). En un ambiente donde se sienten cómodos y seguros querrán aprender, participar y desarrollarse, por lo que -desde la perspectiva de los maestros en formación- es más fácil prevenir el acoso escolar. Por lo anterior, es trascendental trabajar con los alumnos las relaciones interpersonales, el respeto y tolerancia a la diversidad.

Yo creo que teniendo una convivencia o un ambiente escolar sano donde no haya bullying va a afectar demasiado bien y muy positivo en la vida de la persona (x)eh y si bueno lo mismo va a pasar lo contrario, (x)va a pasar, si hay un ambiente con bullying, con acoso personal, o sea, esa persona no se va a sentir a gusto (Entrevistada E8).

Es importante que no tengamos que encontrarnos con el bullying y para eso hay que hacer trabajos en grupo donde se potencie la convivencia escolar (Entrevistada E7).

La mayoría de los futuros docentes está de acuerdo en que el bullying presenta un trasfondo que es necesario dilucidar, es decir, hay que averiguar qué pasa realmente en la vida de los estudiantes para que actúen de determinada manera, ya sea como acosador(a) o acosado(a). Muchas veces los niños y las niñas no conocen maneras correctas de expresar lo que les está pasando, por lo que los docentes deben incentivar una buena convivencia escolar y el diálogo para, de esta manera, generar un ambiente de confianza.

3.2. Categoría (2) Maneras de trabajar el acoso escolar

Como parte de las entrevistas, se profundizó respecto de su conocimiento teórico y práctico para prevenir e intervenir escenarios de acoso escolar. La mayor parte de los estudiantes de pedagogía respondió que la manera más adecuada de intervenir y/o prevenir es el diálogo con los alumnos, la buena comunicación y el trabajo conjunto con toda la comunidad escolar (familias, apoderados, alumnos(as), docentes, equipo directivo, etc.).

Yo creo que principalmente (x)eh tratar de hablar con él alguna circunstancia o algo, saber qué le está pasando, quienes son las personas que están involucradas en la situación (x)eh también tratar de

hablar con los apoderados, (x)eh:::, pero creo que en verdad es muy importante la conversación (Entrevistada E7).

Emm ¿qué haría?, bueno, hablaría con él y también hablaría con los papás y también yo creo que con la ayuda de un psicólogo, pa' saber cómo llevar las cosas también, (x)como poder como llevarlo (Entrevistada E2).

Estar en constante comunicación con los alumnos y alumnas es fundamental, ya que los docentes deben estar al tanto de lo que sucede dentro y fuera de la sala de clases en aspectos como, por ejemplo, qué tipo de relaciones establecen con su núcleo familiar, puesto que así lograrán un alto grado de confianza con sus estudiantes. Para que esto ocurra, también es importante que los alumnos expresen sus emociones, ya que así se podrán prevenir situaciones de acoso y mejorar la convivencia escolar. Junto con ello, el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa es clave, pues los establecimientos -al ser un microsistema- deben activar cada uno de sus componentes.

3.3. Categoría (3) Obtención de la información respecto del acoso escolar

Las respuestas de los entrevistados dieron cuenta de una situación particular: todos coinciden en que los saberes teóricos y prácticos respecto del acoso escolar han sido adquiridos por fuentes distintas a la institución de educación superior donde se forman, es decir, a través de noticias, redes sociales, aprendizaje autónomo y experiencias propias. Algunos mencionan que, durante los cuatro años de formación en la Universidad, no han recibido herramientas o estrategias para prevenir el bullying o intervenir en él.

Lo que sé, lo que he visto (x)en las, en las noticias más que nada en la tele porque en la universidad tampoco nos han hecho como talleres o cosas así en clases de sobre el bullying (Entrevistada E6).

Yo de verdad no me acuerdo en todos estos años de universidad que nos hayan hablado respecto al bullying y es heavy porque de verdad no nos están dando las herramientas en ese caso de poder abordar. Es más, hemos hablado el tema de la inclusión, pero nunca hemos hablado el tema de lo que es el bullying y cómo puede afectar (Entrevistada E3).

Resulta alarmante que los maestros en formación entrevistados sientan que la Universidad no los ha preparado adecuadamente para prevenir o intervenir en el acoso escolar, especialmente si se tiene en cuenta que son estudiantes de cuarto año que están a punto de egresar y titularse. Pese a ser un tema muy importante en la actualidad, pues cada día se conocen más y más casos de acoso escolar al interior de establecimientos públicos, subvencionados y particulares del país, la formación inicial docente no está respondiendo a la necesidad de contar con un cuerpo de maestros que puedan sortear y resolver con éxito este problema. De todas maneras, conviene mencionar que la mayor parte de los estudiantes sí tiene un conocimiento básico y adecuado del acoso escolar, pero éste proviene de fuentes externas a su preparación en la educación superior.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las intervenciones de los(as) futuros(as) docentes, pareciera ser que la familia y el contexto en general donde se desarrollan los estudiantes afectan de manera positiva o negativa su ciclo vital. Los futuros docentes mencionan que la primera es un vínculo importante, ya que es un apoyo fundamental e influye en las relaciones y la comunicación, por lo que en su ausencia existen más probabilidades de ser víctima o victimario de acoso escolar. Al respecto, Aristimuño & Noya (2015) señalan que los alumnos victimarios con más problemas y lejanía dentro de su entorno familiar reportan agredir con más frecuencia a sus pares.

Por este motivo, si no existe comunicación, diálogo, disciplina, cercanía y confianza dentro de las familias será más difícil detectar estas problemáticas (Machimbarrena et al., 2019). Además de la familia, la convivencia, el ambiente y clima de aprendizaje también son importantes, ya que tienen total relación con el acoso escolar, de manera negativa. Así pues, el estudio de Ortega et al. (2013) da a conocer que más del 50% de las problemáticas de acoso escolar son consecuencia de complicaciones entre factores que constituyen la convivencia escolar: el clima y la familia. Por el contrario, cuando la escuela se caracteriza por contar con familias comprometidas y un clima positivo que atiende, a tiempo, situaciones de intimidación escolar, esta probabilidad se reduce (Kollerová et al., 2021).

Estos factores reconocidos por los futuros docentes son trascendentales en las vidas de los alumnos y alumnas, lo cual concuerda con el estudio de Benítez et al. (2005), el cual analiza los conocimientos y actitudes que poseen los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de la Universidad de Granada, sobre la violencia entre escolares. En este sentido, las respuestas de los estudiantes de pedagogía aluden a que en las familias donde existe sobreprotección por parte de los padres, existen más víctimas y, por otro lado, los niños y niñas que realizan acoso escolar crecen en un ambiente con poca disciplina, donde las relaciones entre ellos son lejanas. De lo mencionado se puede decir que las familias afectan directamente en las actitudes de las víctimas y sus agresores.

Por otro lado, y en cuanto al tercer factor que los(as) maestros(as) en formación destacan como influyente en el acoso escolar, se encuentra la autoestima que, como se mencionó anteriormente, afecta tanto a las víctimas como consecuencia y a los victimarios como causa. Al respecto, Romero et al. (2016) y Tixe (2012) destacan, entre los resultados de sus estudios, la importancia de apoyar y acompañar tanto a los victimarios como a las víctimas de acoso escolar, porque ambos se pueden ver afectados en su salud y bienestar emocional. En esta misma línea, la investigación de Rodríguez & Gallego (2018) reveló que los futuros docentes de educación primaria de la Universidad Internacional de la Rioja perciben que la baja autoestima es una de las causas directas del acoso escolar, puesto que los alumnos, por querer llamar la atención y mostrarse fuertes, acosan a sus pares.

Por otro lado, conviene señalar que los(as) futuros(as) docentes que participaron en esta investigación perciben distintas maneras de prevenir e intervenir el acoso, tal como se muestra en los resultados del estudio

de Serrano & Pérez (2011), donde, desde la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria [ESO], se plantea que los profesores en formación y en servicio tienen la responsabilidad de saber y manejar normas, reglas o guías que se puedan utilizar para intervenir y/o prevenir. En otro estudio, Álvarez et al. (2010) llegaron a la conclusión de que los futuros maestros necesitan recibir formación sobre cómo promover la convivencia escolar, pues obtuvieron bajos resultados en el conocimiento de herramientas para generar y mantener un buen clima. Por esta razón, los autores argumentan que, con una mejor preparación, se sentirían más seguros y capaces de lograrlo.

Dentro de los elementos más mencionados por los participantes del presente estudio se encuentran el diálogo y el trabajo a nivel de comunidad escolar, lo que coincide con la visión de los futuros docentes estudiados por Fombona et al. (2016), donde también se concluyó que ambos factores son indispensables para fortalecer relaciones y llegar a consensos. Por último, los estudiantes de último año de pedagogía expresan que sus fuentes de información y conocimiento sobre el acoso escolar son limitadas. Sus respuestas concuerdan con algunos estudios desarrollados anteriormente, como los de Álvarez et al. (2010), Álvarez & Méndez (2014), Benítez et al. (2005) y Kandakai & King (2002) que, a grandes rasgos, evidencian que los maestros en formación no obtienen una preparación adecuada por parte de la Universidad, tanto en lo que respecta a la prevención como a la intervención en situaciones de acoso escolar.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el llamado es directamente a la Universidad para que puedan desarrollar más temáticas respecto del acoso escolar durante todos los años de carrera, ya que es un tema importante que afecta no sólo a las víctimas, sino a toda una comunidad escolar. Los futuros estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica ingresan a la carrera con ciertas creencias, las cuales -en la medida que se van integrando junto con conocimientos y experiencias en las prácticas y demás asignaturas- se van modificando. Por lo tanto, si los estudiantes no desarrollan ni perfeccionan sus creencias acerca del acoso escolar, las medidas de prevención e intervención que apliquen en el ejercicio de su profesión serán insuficientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A., & Méndez, I. (2014). El Conocimiento y Actitudes de los Futuros Docentes Frente al Bullying. En A. Mirete & M. Sánchez (Ed.), *La Formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 169-178). Editum.

<https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2717&edicion=1>

Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. & Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.56>

- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Aristimuño, A., & Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de educación*, 8(2), 36-65. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Benítez, J., Fernández, M., & Berbén, A. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 71-84. <https://idus.us.es/handle/11441/56642>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). *Ley N° 20.536 Sobre Violencia Escolar*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087&idParte=9185220&idVersion=2011-09-17>
- Bonilla, E., & Rivas, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia contra las mujeres en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 87-106. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Carretero, R., & Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Castro, A., García, M., & Maraver, P. (2018). Impacto del prácticum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Demol, K., Verschueren, K., Jame, M., Lazard, Ch., & Colpin H. (2021). Student attitudes and perceptions of teacher responses to bullying: An experimental vignette study. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 814-830. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1896492>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Editions.

- Donoso, E., & Gómez, R. (2021). Chilean EFL Teacher Trainees' Beliefs Regarding the EFL Teacher Competences. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.11>
- Fischer, S., Woods, H., & Bilz, L. (2021). Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined victimization and perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 31(2), 184-203. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1933290>
- Fombona, J., Iglesias, M., & Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educacao & sociedade*, 37(135), 519-538. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Una lección diaria Acabar con la violencia en las escuelas #ENDViolence*. https://www.unicef.org/media/47656/file/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_SP.pdf
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Instituto Nacional de la Juventud. (2017). *Sondeo N°5: Bullying en Establecimientos Educativos*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_bullying_en_establecimientos_educativos.pdf
- Iraklis, G. (2020). Early childhood educators' experiences of bullying episodes: a qualitative approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 774-788. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836581>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G.H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp.13-31). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Jiménez, J. A., Ruiz, J.A., Llor, L., Pérez, M., & Llor, B. (2016). Effectiveness of Anti-Bullying School Programs: A Meta-Analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>
- Kandakai, T., & King, K. (2002). Preservice teachers' beliefs regarding school violence prevention training. *American Journal of Health Education*, 33(6), 350-356. <https://doi.org/10.1080/19325037.2002.10604759>
- Kollerová, L., Soukup, P., Strohmeier, D., & Caravita, S. (2021). Teachers' active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference? *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 912-927. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865145>

- Machimbarrena, J., González, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: Una revisión sistemática. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 37-56. <https://doi.org/10.11e144/javerianacali.ppsi17-2.vfrb>
- Martínez, M., Rojas, F., Ulloa, R., Chandía, E., Ortíz, A., & Perdomo, J. (2019). Creencias y conocimiento matemático escolar al comienzo de la formación inicial docente en estudiantes de Pedagogía General Básica. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-19. <http://www.cuadernos.info/index.php/pel/article/view/24455>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar “La convivencia la hacemos todos”*. Mineduc. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2020/01/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406>
- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12285.pdf&area=E>
- Rodríguez, L., & Gallego, M. (2018). Imaginario del bullying y su vinculación a los servicios sociales. Voces desde futuros docentes de Educación Primaria. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (14), 74-94. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8836>
- Romero, V., Prado, V., & Soto, A. (2016). La influencia del bullying en la autoestima de los adolescentes. *Calidad de Vida y Salud*, 9(1), 2-12. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/255>
- Ruiz, J. A., Moral, E., Llor, E., & Jiménez, J.A. (2018). Influence of Parental Styles and Other Psychosocial Variables on the Development of Externalizing Behaviors in Adolescents: A Systematic Review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>

Serrano, M., & Pérez, M. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.77>

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

Superintendencia de Educación. (2018). *Estadísticas*. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>

Tixe, D. (2012). *La autoestima en adolescentes víctimas del fenómeno del bullying* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3604/1/T-UCE-0007-51.pdf>

Vásquez, C., Seckel, M. J., & Alsina, Á. (2020). Sistema de creencias de los futuros maestros sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en la clase de matemática. *Uniciencia*, 34(2), 16-30. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-2.1>

Vesga, G., & de Losada, M. (2018). Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas en formación y en ejercicio sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 243-267. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6909>

Datos de correspondencia

Michelle Mendoza Lira

Doctora en Educación.

Académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Andrés Bello.

Valparaíso, Chile.

Dirección postal: Quillota #980. Viña del Mar, Chile.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

Email: michelle.mendoza@unab.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.