

Competencias de los futuros docentes para la gestión de conflictos y la prevención de la violencia escolar en la formación inicial universitaria.

Competencies of future teachers for conflict management and prevention of school violence in initial university training.

MSc. Salazar Valverde Lorena Patricia

Independiente

lorenap.salazar@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-9408-0947>

Ecuador

Lic. Guerra Benavides Carolina Estefania

Independiente

estef12381@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3434-6512>

Ibarra – Ecuador

Lic. Guamanshi Guaman Maria Magdalena

Unidad Educativa Duchicela Shyri XII

maria.guamanchi@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-9592-9911>

Chimborazo – Ecuador

MSc. Vasquez Briones Angelica Maria

Unidad Educativa Fiscal Emilio Bowen Roggiero

angelica.vasquez@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0005-8681-0251>

Manabí – Ecuador

Formato de citación APA

Salazar, L., Guerra, C., Guamanshi, M. & Vasquez, A. (2026). Competencias de los futuros docentes para la gestión de conflictos y la prevención de la violencia escolar en la formación inicial universitaria. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 2), p. 5713 – 5730.

CONOCIMIENTOS SIN FRONTERAS

Vol. 5 (Nº. 3). Julio - septiembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 01-09-2026

Fecha de aceptación :08-09-2026

Fecha de publicación:30-09-2026



RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los futuros docentes sobre las competencias desarrolladas durante su formación universitaria para la prevención e intervención ante situaciones de violencia escolar. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 103 estudiantes del octavo semestre de la carrera de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de 50 participantes. La recolección de información se realizó mediante un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, validado por juicio de expertos y con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,890, lo que garantizó su confiabilidad. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva utilizando IBM SPSS Statistics v27. Los resultados evidenciaron que los futuros docentes poseen un adecuado reconocimiento de las diferentes manifestaciones de violencia escolar y una actitud favorable hacia la protección de los derechos estudiantiles; sin embargo, presentan limitaciones en el conocimiento de protocolos institucionales, normativas legales y estrategias prácticas para la detección temprana, mediación de conflictos e intervención oportuna. Se concluye que la formación universitaria requiere fortalecer la integración entre los contenidos teóricos y las experiencias prácticas mediante metodologías activas y escenarios formativos que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales para afrontar eficazmente la violencia escolar.

PALABRAS CLAVE: formación de docentes, violencia escolar, competencias profesionales

ABSTRACT

This study aimed to analyze future teachers' perceptions of the competencies developed during their university training for the prevention and intervention of school violence. The research adopted a quantitative approach with a descriptive scope and a non-experimental cross-sectional design. The study population consisted of 103 eighth-semester students enrolled in the Basic Education program at a public university in Ecuador, from which an intentional sample of 50 participants was selected. Data were collected through a structured Likert-scale questionnaire validated by expert judgment and demonstrating high internal consistency (Cronbach's alpha = 0.890). Descriptive statistical analyses were performed using IBM SPSS Statistics version 27. The findings revealed that future teachers adequately recognize different forms of school violence and demonstrate a positive attitude toward protecting students' rights. However, important weaknesses were identified regarding their knowledge of institutional protocols, legal regulations, and practical strategies for early detection, conflict mediation, and timely intervention. The study concludes that initial teacher education should strengthen the integration of theoretical instruction with practical learning experiences through active methodologies and authentic educational settings to enhance professional competencies for effectively addressing school violence.

KEYWORDS: teacher education, school violence, professional competencies.



INTRODUCCIÓN

La violencia escolar constituye uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos debido a su impacto en el bienestar físico, emocional y social de los estudiantes, así como en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las manifestaciones de violencia, entre las que se incluyen el acoso escolar, la violencia física, psicológica, verbal, sexual, la discriminación y el ciberacoso, afectan la convivencia escolar, incrementan el riesgo de abandono educativo y limitan el desarrollo integral del alumnado. En este contexto, el docente deja de desempeñar únicamente funciones relacionadas con la enseñanza disciplinar para asumir un rol preventivo, mediador y orientador frente a problemáticas sociales que inciden directamente en el entorno educativo (UNESCO, 2022).

La formación inicial del profesorado representa el escenario donde deben desarrollarse las competencias profesionales necesarias para afrontar estos desafíos. En la actualidad, no basta con que los futuros docentes dominen contenidos curriculares y estrategias didácticas, sino que resulta indispensable que adquieran conocimientos sobre derechos humanos, convivencia escolar, protocolos de actuación, gestión de conflictos, comunicación asertiva y atención integral a estudiantes en condición de vulnerabilidad. Estas competencias fortalecen la capacidad del profesorado para identificar oportunamente situaciones de violencia, intervenir de manera ética y promover ambientes educativos seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos de la niñez y adolescencia (OECD, 2023; UNESCO, 2021).

No obstante, diversas investigaciones evidencian que la preparación recibida durante la formación universitaria continúa privilegiando los contenidos teóricos por encima del desarrollo de competencias prácticas para la prevención e intervención frente a la violencia escolar. Como consecuencia, numerosos egresados manifiestan inseguridad para reconocer indicadores de riesgo, aplicar protocolos institucionales, mediar conflictos o coordinar acciones con equipos interdisciplinarios, limitando la eficacia de sus actuaciones profesionales durante los primeros años de ejercicio docente (Castillo et al., 2024; Sánchez et al., 2023). Esta situación pone de manifiesto la existencia de un vacío entre las exigencias que plantea la realidad educativa y las competencias que efectivamente desarrollan los futuros profesionales durante su proceso de formación.

La relevancia de esta problemática ha sido reconocida por organismos internacionales que promueven la transformación de la formación docente. La UNESCO (2021) sostiene que la educación del siglo XXI requiere docentes capaces de construir entornos inclusivos, democráticos y libres de violencia mediante el desarrollo de competencias socioemocionales, éticas e interculturales. De

manera complementaria, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2023) señala que las competencias docentes deben integrar habilidades para la resolución pacífica de conflictos, la colaboración con las familias, el bienestar estudiantil y la gestión de contextos escolares complejos, elementos indispensables para responder a las nuevas demandas sociales.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se sustenta en el enfoque de las competencias profesionales docentes, entendido como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al profesorado actuar eficazmente ante situaciones reales del contexto educativo (Sánchez et al., 2023). Asimismo, incorpora los postulados de la convivencia escolar, concebida como un proceso educativo orientado a fortalecer relaciones basadas en el respeto, la participación democrática, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos (UNESCO, 2022). Paralelamente, el enfoque de intervención socioeducativa reconoce que el docente constituye un agente de transformación social capaz de prevenir factores de riesgo, promover la protección de derechos y fortalecer redes de apoyo dentro de la comunidad educativa (Peralta, 2020; Pisco et al., 2024).

Los antecedentes recientes muestran resultados convergentes respecto a la necesidad de fortalecer la formación inicial docente. Pérez et al. (2021) evidencian que la profesionalización del profesorado en Ecuador debe orientarse hacia modelos educativos fundamentados en la inclusión y la justicia social. Por su parte, Pisco et al. (2024) destacan que las estrategias de formación docente deben favorecer experiencias de aprendizaje vinculadas con la realidad educativa mediante metodologías activas y prácticas supervisadas. Del mismo modo, Aguirre et al. (2025) sostienen que la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas depende, en gran medida, de la preparación del profesorado para prevenir y atender situaciones de violencia desde enfoques participativos, restaurativos y centrados en los derechos humanos. Estas investigaciones coinciden en reconocer avances en el componente conceptual de la formación universitaria; sin embargo, persisten limitaciones relacionadas con el entrenamiento práctico para intervenir eficazmente en escenarios reales.

En Ecuador, esta problemática adquiere especial importancia debido a la implementación de políticas públicas dirigidas a garantizar espacios educativos seguros y protectores. El Ministerio de Educación ha fortalecido protocolos nacionales para la prevención, detección y actuación frente a situaciones de violencia en el sistema educativo, estableciendo responsabilidades específicas para las instituciones y el personal docente. En consecuencia, las universidades encargadas de la formación inicial del profesorado enfrentan el desafío de articular sus planes de estudio con estas políticas,

promoviendo el desarrollo de competencias profesionales que permitan responder oportunamente a las diversas formas de violencia presentes en el contexto escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

A pesar de estos avances, continúa siendo limitado el conocimiento acerca de cómo los propios estudiantes de las carreras de educación perciben el nivel de competencias que desarrollan durante su formación universitaria para prevenir e intervenir frente a situaciones de violencia escolar. Analizar estas percepciones permite identificar fortalezas y necesidades formativas, aportando evidencia científica para la mejora curricular de los programas de formación docente y para el fortalecimiento de políticas institucionales orientadas a la convivencia escolar.

MÉTODOS MATERIALES

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que permitió medir y analizar la percepción de los futuros docentes respecto a las competencias adquiridas durante su formación universitaria para la prevención e intervención ante situaciones de violencia escolar. Este enfoque facilita la obtención de datos objetivos mediante procedimientos estandarizados, posibilitando el análisis estadístico de las variables y la identificación de tendencias presentes en la población de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021).

En cuanto al alcance, el estudio fue de tipo descriptivo, ya que buscó caracterizar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que perciben los futuros docentes en relación con la atención de situaciones de violencia escolar, sin establecer relaciones de causalidad entre las variables. Asimismo, incorporó un componente analítico al interpretar los resultados obtenidos a partir de la evidencia empírica y contrastarlos con investigaciones recientes desarrolladas en el ámbito de la formación docente (Ato et al., 2021).

El diseño metodológico correspondió a una investigación no experimental, debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte del investigador. Además, el estudio presentó un diseño transversal, considerando que la información fue recopilada en un único momento del proceso investigativo, permitiendo conocer la percepción existente durante el período académico en que se desarrolló la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021).

El contexto de estudio estuvo conformado por estudiantes universitarios matriculados en los últimos niveles de la carrera de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana. La población estuvo integrada por 103 estudiantes pertenecientes al octavo semestre de la carrera. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a que se

eligieron aquellos estudiantes que cumplieran con características específicas relacionadas con los objetivos del estudio, particularmente haber cursado asignaturas pedagógicas, de convivencia escolar y prácticas preprofesionales, elementos considerados indispensables para valorar las competencias desarrolladas durante la formación inicial docente (Otzen & Manterola, 2021). La muestra quedó conformada por 50 estudiantes, quienes aceptaron participar voluntariamente en la investigación.

Como criterios de inclusión, se consideraron estudiantes matriculados en el octavo semestre de la carrera de Educación Básica, con asistencia regular durante el período académico correspondiente, que hubiesen realizado prácticas preprofesionales y manifestaran su consentimiento informado para participar en el estudio. Por el contrario, fueron excluidos aquellos estudiantes pertenecientes a otros niveles académicos, quienes no completaron el cuestionario en su totalidad o decidieron retirarse voluntariamente durante el proceso de recolección de la información.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, ampliamente utilizada en investigaciones educativas por su capacidad para obtener información estandarizada sobre percepciones, opiniones y experiencias de un grupo de participantes (Creswell & Creswell, 2023). Como instrumento se empleó un cuestionario estructurado conformado por preguntas cerradas organizadas mediante una escala tipo Likert de cinco categorías de respuesta, permitiendo valorar el nivel de acuerdo de los participantes respecto a las competencias adquiridas para prevenir e intervenir ante situaciones de violencia escolar.

El cuestionario fue organizado en cuatro dimensiones: conocimientos, orientada a valorar el dominio conceptual sobre violencia escolar, normativas y protocolos de actuación; habilidades, relacionada con la mediación de conflictos, la detección temprana y la aplicación de estrategias preventivas; actitudes y valores, enfocada en la disposición ética, la empatía, el respeto por los derechos de los estudiantes y el compromiso con la convivencia escolar; y formación universitaria, destinada a identificar la percepción sobre la preparación recibida mediante asignaturas, prácticas preprofesionales y metodologías de enseñanza utilizadas durante la carrera.

Con el propósito de garantizar la calidad científica del instrumento, este fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de expertos, integrado por tres docentes universitarios con experiencia en investigación educativa, formación docente y convivencia escolar. Los especialistas evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de cada uno de los ítems, efectuándose los ajustes sugeridos antes de su aplicación definitiva. Posteriormente, la confiabilidad del cuestionario fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,890,

considerado un nivel de consistencia interna alto, lo que evidencia la estabilidad y fiabilidad del instrumento utilizado para la recopilación de la información.

El procesamiento de los datos se realizó utilizando el programa IBM SPSS Statistics versión 27, mediante el cual se efectuó la codificación, depuración y análisis de la información obtenida. Se aplicó estadística descriptiva utilizando frecuencias absolutas, porcentajes, medidas de tendencia central y tablas de distribución, lo que permitió describir el comportamiento de las variables estudiadas y facilitar la interpretación de los resultados obtenidos (Field, 2024).

Desde el punto de vista ético, la investigación respetó los principios establecidos en la Declaración de Helsinki para investigaciones con seres humanos y las recomendaciones internacionales sobre integridad científica. Todos los participantes recibieron información clara sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de la información proporcionada. Se garantizó el anonimato de los estudiantes mediante la codificación de los cuestionarios y se aseguró que los datos obtenidos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, respetando los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia (World Medical Association, 2024).

Entre las principales limitaciones del estudio se identifica el empleo de un muestreo no probabilístico y el desarrollo de la investigación en una única institución de educación superior, aspectos que limitan la generalización de los resultados hacia otras universidades o contextos educativos. Asimismo, al tratarse de un estudio transversal basado en percepciones autorreportadas, los hallazgos representan la realidad observada en un momento específico y pueden estar influenciados por factores individuales o contextuales propios del período de aplicación del instrumento. No obstante, la rigurosidad metodológica implementada, la validación del instrumento y la adecuada consistencia interna obtenida fortalecen la credibilidad y replicabilidad del estudio en futuras investigaciones.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten comprender la percepción de los futuros docentes respecto a las competencias desarrolladas durante su formación universitaria para prevenir e intervenir ante situaciones de violencia escolar. El análisis se estructuró en cinco dimensiones fundamentales: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, formación académica y percepción global de las competencias profesionales. Los datos fueron organizados mediante tablas de frecuencia y porcentaje, facilitando la interpretación de los hallazgos y su posterior contraste con investigaciones nacionales e internacionales recientes sobre formación inicial docente y convivencia escolar.

Tabla 1

Conocimientos de los futuros docentes para abordar situaciones de violencia escolar

Indicador	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Identificación de los tipos de violencia escolar	11 (22%)	30 (60%)	9 (18%)
Conocimiento de protocolos institucionales	35 (70%)	13 (26%)	2 (4%)
Conocimiento de la normativa educativa vigente	36 (72%)	12 (24%)	2 (4%)

Fuente: Base de datos de la investigación (2026).

El análisis evidencia que la mayoría de los estudiantes identifica adecuadamente las diferentes manifestaciones de violencia escolar; sin embargo, el conocimiento relacionado con los protocolos institucionales y la normativa vigente continúa siendo limitado. Mientras cerca de ocho de cada diez participantes reconocen las diversas formas de violencia, más del 70 % manifiesta poseer escaso dominio de los procedimientos oficiales establecidos para actuar frente a estos casos. Estos resultados reflejan una diferencia significativa entre el aprendizaje conceptual y la preparación operativa que demanda el ejercicio profesional docente.

Los hallazgos coinciden con Sánchez et al. (2023), quienes sostienen que la formación inicial docente continúa privilegiando los contenidos teóricos sobre el desarrollo de competencias aplicadas para la gestión de conflictos escolares. Asimismo, UNESCO (2022) señala que el desconocimiento de protocolos institucionales constituye una de las principales limitaciones para garantizar respuestas oportunas frente a situaciones de violencia, aspecto que también se evidencia en la presente investigación. En consecuencia, resulta necesario fortalecer los contenidos curriculares relacionados con la legislación educativa, los mecanismos de protección de derechos y las rutas de actuación establecidas por los sistemas educativos.

Tabla 2

Habilidades desarrolladas para la prevención e intervención ante situaciones de violencia escolar

Indicador	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Comunicación asertiva	35 (70%)	12 (24%)	3 (6%)
Mediación y resolución de conflictos	34 (68%)	13 (26%)	3 (6%)
Identificación temprana de casos de violencia	37 (74%)	11 (22%)	2 (4%)
Aplicación de estrategias preventivas	29 (58%)	17 (34%)	4 (8%)

Fuente: Datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario a estudiantes de la carrera de Educación Básica (2026).

Los resultados muestran que las habilidades prácticas constituyen una de las principales debilidades identificadas por los futuros docentes. Más de la mitad de los participantes considera insuficiente su capacidad para comunicarse asertivamente en situaciones complejas, mediar conflictos escolares, detectar indicadores tempranos de violencia y aplicar estrategias preventivas dentro del aula. La menor valoración corresponde a la identificación de señales de riesgo, aspecto fundamental para prevenir situaciones de vulneración de derechos.

Estos resultados respaldan lo señalado por Castillo et al. (2024), quienes evidencian que la formación universitaria continúa presentando una escasa vinculación entre teoría y práctica. De igual forma, OECD (2023) destaca que las competencias docentes del siglo XXI requieren experiencias formativas basadas en simulaciones, resolución de casos y prácticas supervisadas que favorezcan la toma de decisiones en escenarios reales. En consecuencia, la incorporación de metodologías activas y aprendizaje experiencial representa una alternativa pertinente para fortalecer las competencias profesionales relacionadas con la convivencia escolar.

Tabla 3

Actitudes y valores frente a la atención de situaciones de violencia escolar

Indicador	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Escucha activa y respeto hacia los estudiantes	6 (12%)	16 (32%)	28 (56%)
Compromiso con la defensa de los derechos estudiantiles	14 (28%)	17 (34%)	19 (38%)

Fuente: Procesamiento estadístico de los datos obtenidos durante el trabajo de campo (2026).

A diferencia de los conocimientos y habilidades, las actitudes constituyen la dimensión mejor valorada por los futuros docentes. La mayoría manifiesta disposición para escuchar activamente a los estudiantes, actuar con respeto y mantener un compromiso permanente con la protección de sus derechos. Estos resultados evidencian que la formación universitaria ha favorecido el desarrollo de principios éticos fundamentales para el ejercicio profesional, aunque dichos valores requieren complementarse con mayores competencias técnicas.

Los resultados concuerdan con Aguirre et al. (2025), quienes sostienen que la promoción de una cultura de paz depende tanto de las competencias profesionales como de las actitudes éticas del profesorado. Igualmente, Vecina et al. (2025) destacan que la empatía, el diálogo y la responsabilidad social constituyen elementos esenciales para fortalecer la convivencia escolar. No obstante, dichas competencias socioemocionales deben articularse con herramientas metodológicas que permitan transformar la disposición personal en intervenciones pedagógicas eficaces.

Tabla 4

Percepción sobre la formación universitaria recibida

Indicador	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Formación teórica sobre violencia escolar	21 (42%)	23 (46%)	6 (12%)
Asignaturas relacionadas con convivencia y ciudadanía	15 (30%)	26 (52%)	9 (18%)
Prácticas en situaciones reales	21 (42%)	24 (48%)	5 (10%)
Retroalimentación docente durante las prácticas	20 (40%)	21 (42%)	9 (18%)

Fuente: Base de datos generada a partir de la encuesta aplicada a los participantes del estudio (2026).

Los resultados indican que la percepción de la formación universitaria es favorable en el componente teórico, pero presenta limitaciones importantes en el desarrollo práctico. Aunque la mayoría reconoce haber recibido contenidos relacionados con violencia escolar, ciudadanía y convivencia, un porcentaje considerable considera insuficientes las oportunidades para aplicar estos conocimientos durante las prácticas preprofesionales y recibir retroalimentación sistemática por parte del profesorado universitario.

Estos hallazgos coinciden con Pisco et al. (2024), quienes señalan que las estrategias de formación docente deben incorporar escenarios auténticos de aprendizaje para consolidar competencias profesionales. Asimismo, Pérez et al. (2021) destacan que la formación inicial requiere integrar de manera transversal la justicia social, la inclusión y la intervención educativa, favoreciendo la construcción de profesionales capaces de responder a las necesidades reales del contexto escolar. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de fortalecer el vínculo entre universidad e instituciones educativas mediante prácticas supervisadas y experiencias de aprendizaje basadas en problemas.

Tabla 5

Percepción global de las competencias profesionales para abordar situaciones de violencia escolar

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	16	32%
Medio	27	54%
Alto	7	14%
Total	50	100%

Fuente: Resultados derivados del procesamiento de la información mediante IBM SPSS Statistics v27 (2026).

La percepción global evidencia que poco más de la mitad de los futuros docentes considera poseer un nivel medio de competencias para prevenir e intervenir ante situaciones de violencia escolar, mientras que únicamente una minoría manifiesta sentirse plenamente preparada para afrontar este tipo de problemáticas. Aunque los estudiantes reconocen avances en conocimientos y actitudes, persisten debilidades relacionadas con la aplicación práctica de estrategias de intervención, la toma de decisiones y el manejo de protocolos institucionales.

Desde una perspectiva científica, estos resultados aportan evidencia sobre la necesidad de replantear los procesos de formación inicial del profesorado mediante modelos curriculares orientados al desarrollo integral de competencias profesionales. La principal novedad del estudio radica en demostrar que la percepción de competencia no depende exclusivamente del dominio conceptual, sino también de las oportunidades de aprendizaje experiencial ofrecidas por las universidades. En este sentido, la incorporación de simulaciones pedagógicas, análisis de casos reales, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas y prácticas supervisadas puede contribuir significativamente a fortalecer la preparación de los futuros docentes para responder eficazmente a situaciones de violencia escolar, favoreciendo la construcción de entornos educativos más seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que los futuros docentes perciben haber desarrollado competencias básicas para identificar las diferentes manifestaciones de violencia escolar; sin embargo, reconocen importantes limitaciones en el conocimiento de los protocolos institucionales, la normativa vigente y los procedimientos de intervención. Esta situación confirma que la formación inicial continúa privilegiando el aprendizaje conceptual sobre el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la toma de decisiones en escenarios educativos complejos. En este sentido, los hallazgos coinciden con Sánchez et al. (2023), quienes sostienen que la formación docente requiere fortalecer el desarrollo integral de competencias profesionales que articulen conocimientos, habilidades y valores para responder a las demandas actuales de los sistemas educativos. De igual manera, la UNESCO (2022) señala que la preparación docente debe trascender el dominio disciplinar e incorporar capacidades para garantizar entornos educativos seguros, inclusivos y libres de violencia.

En relación con las habilidades profesionales, los resultados muestran que la comunicación asertiva, la mediación de conflictos, la identificación temprana de situaciones de riesgo y la aplicación de estrategias preventivas constituyen las dimensiones con menor nivel de desarrollo. Estos hallazgos son consistentes con los planteamientos de Castillo et al. (2024), quienes identifican que los

estudiantes de pedagogía manifiestan inseguridad para intervenir en situaciones reales de violencia debido a la limitada formación práctica recibida durante su proceso universitario. Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2023) sostiene que los programas de formación inicial deben incorporar metodologías activas, simulaciones, aprendizaje basado en problemas y prácticas supervisadas que favorezcan la construcción de competencias profesionales transferibles a escenarios reales de intervención educativa.

Por otra parte, la investigación evidencia que las actitudes y valores representan la principal fortaleza de los futuros docentes. La disposición para escuchar activamente, el respeto hacia los estudiantes y el compromiso con la defensa de sus derechos reflejan una sólida formación ética, aspecto que constituye un elemento fundamental para la construcción de una convivencia escolar positiva. Estos resultados concuerdan con Aguirre et al. (2025), quienes afirman que la consolidación de una cultura de paz depende, en gran medida, del compromiso ético del profesorado y de su capacidad para promover relaciones basadas en la empatía, el diálogo y la inclusión. Del mismo modo, Vecina et al. (2025) destacan que las competencias socioemocionales fortalecen la relación entre la escuela, la familia y la comunidad, favoreciendo procesos educativos más participativos y humanizados.

Respecto a la formación universitaria, los participantes reconocen avances en la incorporación de contenidos relacionados con convivencia escolar, ciudadanía y derechos humanos; sin embargo, consideran insuficientes las oportunidades para aplicar dichos conocimientos mediante experiencias prácticas durante las prácticas preprofesionales. Esta percepción coincide con los planteamientos de Pisco et al. (2024), quienes señalan que la calidad de la formación docente depende de la articulación entre los fundamentos teóricos y los escenarios auténticos de aprendizaje. De manera similar, Pérez et al. (2021) sostienen que la profesionalización docente en Ecuador exige currículos orientados hacia la inclusión, la justicia social y la resolución de problemáticas educativas emergentes, superando enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos permiten inferir que la percepción de competencia profesional no está determinada únicamente por la adquisición de conocimientos conceptuales, sino por la posibilidad de experimentar situaciones reales que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos. En consecuencia, la formación inicial debe evolucionar hacia modelos pedagógicos basados en competencias, donde el aprendizaje experiencial, la reflexión crítica, la retroalimentación permanente y el trabajo interdisciplinario constituyan ejes articuladores del currículo universitario. Esta interpretación resulta coherente con las tendencias internacionales

sobre innovación educativa y desarrollo profesional docente, las cuales enfatizan la necesidad de formar educadores capaces de responder de manera integral a los desafíos sociales contemporáneos.

La principal novedad científica de esta investigación consiste en aportar evidencia empírica sobre la percepción que poseen los futuros docentes respecto a las competencias desarrolladas durante su formación universitaria para prevenir e intervenir ante situaciones de violencia escolar, integrando simultáneamente las dimensiones de conocimientos, habilidades, actitudes y formación académica. A diferencia de estudios previos que analizan estas variables de manera independiente, el presente trabajo ofrece una visión integral del proceso formativo, permitiendo identificar las fortalezas y debilidades que caracterizan la preparación profesional de los estudiantes de educación.

Desde el punto de vista práctico, los resultados constituyen un referente para el rediseño curricular de las carreras de formación docente, favoreciendo la incorporación de asignaturas específicas sobre convivencia escolar, protocolos de actuación, mediación de conflictos, justicia restaurativa y atención integral de estudiantes en condición de vulnerabilidad. Asimismo, los hallazgos respaldan la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, simulaciones pedagógicas y prácticas supervisadas que permitan fortalecer las competencias profesionales antes del ingreso al ejercicio docente.

En cuanto a las perspectivas de investigación, resulta pertinente desarrollar estudios comparativos entre universidades públicas y privadas, analizar la evolución de estas competencias durante los primeros años de ejercicio profesional y evaluar el impacto de programas de innovación curricular orientados al fortalecimiento de la prevención e intervención frente a la violencia escolar. Estas líneas de investigación permitirán generar evidencia científica que contribuya a la mejora continua de la formación inicial docente y al diseño de políticas educativas fundamentadas en resultados.

Finalmente, la investigación se inscribe dentro de la línea de formación docente y calidad de la educación, al proporcionar información relevante para comprender cómo la preparación universitaria influye en el desarrollo de competencias profesionales necesarias para afrontar uno de los problemas más complejos del sistema educativo contemporáneo. La pertinencia del estudio radica en que sus resultados pueden orientar procesos de actualización curricular, fortalecer las políticas institucionales de convivencia escolar y contribuir a la formación de docentes capaces de promover entornos educativos inclusivos, seguros y respetuosos de los derechos humanos, respondiendo así a los desafíos planteados por la Agenda Educación 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

CONCLUSIONES

La investigación permite concluir que la formación inicial del profesorado constituye un factor determinante para el desarrollo de competencias orientadas a la prevención e intervención frente a situaciones de violencia escolar. No obstante, la evidencia obtenida demuestra que la preparación universitaria continúa presentando una marcada diferencia entre la adquisición de conocimientos teóricos y el fortalecimiento de competencias prácticas, especialmente en aspectos relacionados con la aplicación de protocolos institucionales, la detección temprana de factores de riesgo, la mediación de conflictos y la toma de decisiones en escenarios educativos complejos. En consecuencia, la formación docente requiere una articulación más sólida entre el currículo académico y las experiencias formativas desarrolladas en contextos reales de práctica profesional.

Asimismo, los resultados evidencian que los futuros docentes poseen una disposición ética favorable hacia la protección de los derechos de los estudiantes, la escucha activa y la promoción de relaciones respetuosas dentro del ámbito escolar. Esta fortaleza representa un componente esencial para el ejercicio profesional; sin embargo, su potencial solo podrá materializarse plenamente cuando esté acompañado por competencias técnicas, metodológicas y normativas que permitan responder de manera pertinente, oportuna y fundamentada ante las diferentes manifestaciones de violencia presentes en los entornos educativos.

Desde una perspectiva académica, los hallazgos respaldan la necesidad de replantear los programas de formación inicial docente mediante modelos curriculares centrados en el desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, resulta pertinente incorporar metodologías activas, estudios de caso, simulaciones pedagógicas, aprendizaje basado en problemas y prácticas preprofesionales supervisadas que favorezcan la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios auténticos de aprendizaje. Esta transformación contribuiría a formar profesionales con mayores capacidades para promover la convivencia escolar, prevenir situaciones de violencia y fortalecer ambientes educativos inclusivos, seguros y orientados al respeto de los derechos humanos.

Finalmente, aunque la investigación aporta evidencia relevante sobre la percepción de los futuros docentes respecto a sus competencias para abordar la violencia escolar, también plantea nuevos desafíos para la comunidad científica. Resulta necesario desarrollar investigaciones longitudinales que analicen la evolución de estas competencias durante el ejercicio profesional, así como estudios comparativos entre instituciones de educación superior públicas y privadas o entre distintos contextos socioculturales. Del mismo modo, futuras investigaciones podrían evaluar el impacto de innovaciones curriculares y programas de formación específicos sobre el desarrollo de

competencias para la prevención e intervención de la violencia escolar, generando evidencia que contribuya al fortalecimiento de las políticas de formación docente y a la consolidación de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y protectores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J., Jaramillo, M., Añazco, E., Almache, K., Jaramillo, J., & Tenorio, L. (2025). *El rol de los docentes en la promoción de una cultura de paz en las instituciones educativas*. Revista Multidisciplinar de Estudios Generales, 4(2), 910–926.
- Castillo, P., Rojas, M., & Valdés, C. (2024). Competencias docentes para la prevención de la violencia escolar durante la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 85–103. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2024.43.000>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *La vulnerabilidad social y sus desafíos*. CEPAL.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (6th ed.). SAGE Publications.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Informe de indicadores de permanencia y factores de riesgo escolar*. Ministerio de Educación.
- Moriña, A. (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad*. Narcea.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Teaching for the Future: Global engagement, sustainability and digital skills*. OECD Publishing.
- Peralta, M. (2020). La intervención social como categoría teórica y campo de conocimiento de las ciencias sociales. *Escenarios*, 20(31), 1–15.
- Pérez, P., Zambrano, L., & Mejía, J. (2021). Profesionalización docente en el Ecuador: Una experiencia de justicia e inclusión social. *Acta Scientiarum. Education*, 43(1), e51798.
- Pisco, L., Pisco, P., Villamar, J., & Cantos, H. (2024). Estrategias de enseñanza en la formación de estudiantes de la carrera de educación. *Polo del Conocimiento*, 9(9), 1948–1963.
- Ramírez, F. (2023). Formación docente y su impacto en la enseñanza inclusiva. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 1(3), 49–61.
- Sánchez, J., David, A., Cárdenas, L., & Cadavid, A. (2023). Formación continuada docente: Desafíos y oportunidades para una educación de calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10706–10729.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

- UNESCO. (2022). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Nuevos datos sobre los esfuerzos de los países para mejorar las competencias docentes del profesorado en la educación superior*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- UNESCO. (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de inteligencia artificial*. UNESCO.
- Vecina, C., Bernad, O., Oliver, M., & Morey, M. (2025). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. *Revista Internacional de Organizaciones*, 32, 57–80.
- World Medical Association. (2024). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants*. *JAMA*, 331(14), 1209–1211.
<https://doi.org/10.1001/jama.2024.2194>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

