ISSN: 2007-7033 | Núm. 67 | e1797 | Sección temática: artículos de investigación

Sinéctica
revista electrónica de educación

Teorías subjetivas de dirigentes de centros de padres y apoderados sobre convivencia y violencia escolar en Chile

Subjective theories of parent and guardian association leaders on school coexistence and violence in Chile

Catalina Tarnovsky Barrera[*]
Yarel Leyton Benavides[**]
Paula Flores Antihuala[***]
Verónica Gubbins Foxley[****]
Pablo Castro-Carrasco[*****]

La violencia escolar constituye un problema relevante en Chile, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Sin embargo, las investigaciones han prestado poca atención a las perspectivas familiares sobre este fenómeno. Este estudio busca reconstruir las teorías subjetivas de dirigentes de centros de padres y apoderados acerca de la convivencia y la violencia escolar en establecimientos públicos y particulares subvencionados de la Región Metropolitana de Chile. Desde un enfoque cualitativo, exploratorio, descriptivo e interpretativo, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que los participantes atribuyen la violencia escolar a estilos de crianza autoritarios o negligentes, falta de apoyo emocional y reproducción intergeneracional de la violencia, así como a deficiencias en la gestión escolar y a la influencia del contexto social y mediático. Conciben la convivencia escolar como un proceso relacional basado en la colaboración, el respeto mutuo y la comunicación entre integrantes de la comunidad educativa. Proponen estrategias de resolución colaborativa de conflictos, escucha activa, motivación estudiantil y formación continua en valores desde el ámbito familiar. El estudio contribuye a comprender las explicaciones de quienes representan a las familias y destaca el potencial de los centros de padres y apoderados para fortalecer la convivencia escolar y prevenir la violencia.

Palabras clave:
violencia escolar, convivencia escolar, centros de padres y apoderados, teorías subjetivas

Recibido: 6 de noviembre de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 9 de noviembre de 2026 | **Publicado:** 12 de noviembre de 2026

Cómo citar: Tarnovsky Barrera, C., Leyton Benavides, Y., Flores Antihuala, P., Gubbins Foxley, V. y Castro-Carrasco, P. (2026). Teorías subjetivas de dirigentes de centros de padres y apoderados sobre convivencia y violencia escolar en Chile. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (67), e1797. https://doi.org/10.31391/ITER7834

School violence is a significant concern in Chile, particularly in socially vulnerable communities. However, research has paid limited attention to families' perspectives on this issue. This study aims to reconstruct the subjective theories of leaders of parent and guardian associations concerning school climate and school violence in public and government-subsidized schools in Chile's Metropolitan Region. Using a qualitative, exploratory, descriptive, and interpretive approach, five semi-structured interviews were conducted. The findings show that participants attribute school violence to authoritarian or neglectful parenting practices, a lack of emotional support, and the intergenerational transmission of violence, as well as shortcomings in school management and the influence of social and media environments. They understand school climate as a relational process grounded in collaboration, mutual respect, and communication among members of the school community. They propose strategies involving collaborative conflict resolution, active listening, student motivation, and ongoing values education within families. The study contributes to understanding the perspectives of individuals who represent families in school communities and highlights the potential role of parent and guardian associations in strengthening positive school relationships and preventing violence.

Keywords:
school violence, school coexistence, parents' associations, subjective theories

[*] Licenciada en Ciencias Sociales con especialización en familia por la Universidad Finis Terrae de Chile. Líneas de investigación: relaciones entre familia y escuela, convivencia escolar, violencia escolar y teorías subjetivas. Correo electrónico: catvlinatarnovsky@gmail.com

[**] Licenciada en Ciencias Sociales con especialización en familia por la Universidad Finis Terrae de Chile. Encargada del diseño, implementación y evaluación de programas e iniciativas institucionales de la Fundación Portas. Líneas de investigación: inclusión educativa y equidad social, estudiantes de primera generación, trayectorias educativas y movilidad social, desigualdad y movilidad social, juventudes, identidades y cultura, género y transformaciones sociales, redes de apoyo y capital social, pobreza y estratificación social, trabajo, empleo y desigualdad. Correo electrónico: leytonyarel@gmail.com

[***] Licenciada en Ciencias Sociales con especialización en familia por la Universidad Finis Terrae de Chile. Asistente de investigación en la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la misma universidad. Líneas de investigación: convivencia y violencia escolar, participación parental, relaciones familia–escuela, y coordinación y evaluación de programas educativos. Correo electrónico: paulaflores.a98@gmail.com/ https://orcid.org/0009-0002-1993-712X

[****] Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontifica Universidad Católica de Chile. Posdoctora en Educación por la Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil. Profesora e investigadora en el Centro de Investigación en Psicología, Educación y Familia de la Universidad Finis Terrae. Líneas de investigación: relación familias-escuela, participación parental, socialización educativa, desigualdad educativa, convivencia y violencia escolar pospandemia. Correo electrónico: vgubbins@uft.cl/ https://orcid.org/0000-0003-2175-2941

[*****] Doctor en Psicología por la Pontifica Universidad Católica de Chile. Posdoctorado en el Child and Family Studies Deparment de la Universidad de Leiden, Países Bajos. Profesor e investigador en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena. Líneas de investigación: teorías subjetivas, formación docente, política educativa, convivencia y violencia escolar pospandemia. Correo electrónico: pablocastro@userena.cl/https://orcid.org/0000-0002-8640-5820

Introducción

En los últimos años, la convivencia escolar (CE) ha adquirido una creciente relevancia en las políticas educativas de América Latina, consolidándose como un eje prioritario para promover ambientes educativos inclusivos, democráticos y respetuosos (Silva, 2024; Rodríguez y De Souza, 2026). Esta relevancia se ha visto reforzada por antecedentes empíricos que demuestran su incidencia en el bienestar de la comunidad educativa, el desarrollo de los aprendizajes y la eficacia escolar (Carbajal y Cabrejos, 2025; Solano, 2026), así como por las consecuencias no previstas del confinamiento a raíz de la pandemia de COVID-19. Entre estas consecuencias destacan: el aumento de la violencia escolar (VE) (Bullying Sin Fronteras, 2023); el deterioro de la salud mental y las habilidades socioemocionales del estudiantado (Lehmann et al., 2022; Felix y Green, 2025); la creciente conflictividad en la relación entre las familias y la escuela (Carrión-Martínez et al., 2021; De Gioannis et al., 2023); y los desafíos asociados al uso intensivo de tecnologías digitales (Al Mazrooei et al., 2022; Benner et al., 2025; Carrasco y Rozas, 2026).

La CE se considera un concepto polisémico, con múltiples interpretaciones según el contexto (Morales y López, 2019; Ascorra et al., 2018). En Chile, se entiende como un sistema de relaciones dentro de una comunidad educativa, con un carácter formativo orientado a garantizar un ambiente seguro y respetuoso (MINEDUC, 2015). En cuanto a la VE, se concibe como un fenómeno multidimensional que abarca agresiones físicas, verbales, psicológicas y simbólicas, ejercidas de manera intencional en contextos de poder y con efectos perjudiciales sobre el bienestar, el aprendizaje y la CE en general (Cuervo, 2016; Hernández y Saravia, 2016).

Aunque la CE y la VE constituyen conceptos diferentes, la literatura internacional ha mostrado que mantienen una relación de interdependencia (Astor y Benbenishty, 2019; López et al., 2025). Diversos estudios y revisiones sistemáticas indican que factores como el apoyo docente (Guo et al., 2024; Thornberg et al., 2024), el sentido de pertenencia y las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa (Zych et al., 2019; Vargas-Madriz et al., 2025) se asocian con menores niveles de victimización y perpetración de acoso entre estudiantes (Prettel et al., 2020; Aguilar y Chiarino, 2025; Riveroll et al., 2026). Otros estudios relacionan la violencia escolar con el género, la historia personal y ciertos rasgos de personalidad que predisponen a comportamientos agresivos (Carrillo, 2015). En el plano social, también se ha asociado con la desigualdad económica y la exposición sistemática a narrativas de violencia en los medios de comunicación, que pueden reforzar patrones de conducta disruptivos (Contreras y Miranda, 2017; López y Morcillo, 2017). Esta interdependencia justifica abordar ambos fenómenos de manera conjunta, como se propone en este estudio.

La evidencia disponible en torno a la violencia y la convivencia en el ámbito escolar ha puesto de relieve la necesidad de abordar ambos fenómenos desde una perspectiva ecosistémica (Bronfenbrenner, 2005). Es decir, adoptar una mirada multinivel que integre en el análisis y la comprensión de estos fenómenos las dinámicas relacionales que se construyen en las aulas, las familias y el contexto escolar y social, entre otros ámbitos. En este marco, las familias son consideradas un actor relevante dentro del conjunto de influencias que intervienen en la vida escolar y la trayectoria educativa del estudiantado (Fregoso-Borrego et al., 2021). En particular, Villaverde et al. (2023) destacan la importancia de la participación activa de las familias.

A este respecto, la literatura especializada sobre violencia, convivencia escolar y familias muestra un mayor desarrollo en el estudio de los estilos educativos parentales (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983). Existe consenso entre numerosos investigadores del área en que, mientras las prácticas democráticas, centradas en el diálogo y la participación, favorecen la prevención del acoso y las conductas violentas, los estilos autoritarios y rígidos se asocian con la ansiedad, la impulsividad y la agresividad (Roselló, 2021; Bolaños y Stuart, 2019).

Respecto a la participación activa de padres y madres en la vida escolar, se ha planteado que esta fortalece las dinámicas de convivencia y actúa como un factor protector frente a situaciones de violencia (Soliman et al., 2018). La evidencia ha mostrado que favorece el bienestar estudiantil, fortalece los vínculos entre la escuela y el hogar y contribuye a la prevención de situaciones de violencia (Prettel et al., 2020; Hernáez y García, 2020; Gómez-Medina et al., 2022; Wang et al., 2025; Peng et al., 2026). Así, mientras las competencias socioemocionales, las relaciones interpersonales positivas y el apoyo familiar favorecen ambientes escolares respetuosos (Durlak et al., 2011; Sheridan et al., 2019; Sierra-Torres, 2025; Chávez et al., 2026), las dinámicas familiares disfuncionales, la falta de apoyo emocional al estudiantado y las culturas escolares poco inclusivas se asociarían con un mayor riesgo de violencia (Alcantara et al., 2025; Zhou et al., 2025; Marano et al., 2026). A esto se suman fenómenos como las desigualdades socioeconómicas, el ciberacoso y los problemas de salud mental (Han et al., 2025; Gebrekidan et al., 2025; Alcantara et al., 2025). En conjunto, esta evidencia sugiere la relevancia de la participación de las familias para la CE, por lo que cabe preguntarse por las explicaciones de sus representantes, quienes, en el caso chileno, participan en los centros de padres y apoderados (CPA).

En Chile, la participación institucional de las familias se canaliza principalmente a través de los CPA, regulados por el Decreto Supremo 565 de 1990 (MINEDUC, 1990). La Ley General de Educación los reconoce como una de las instancias de participación que los establecimientos deben promover (MINEDUC, 2009, art. 15). Su propósito es representar a los padres y apoderados de una escuela, promover su participación en la vida escolar y colaborar con los establecimientos educacionales en el fortalecimiento de los procesos educativos (MINEDUC, 1990), con pleno respeto a las atribuciones técnico-pedagógicas que competen de manera exclusiva a estos últimos (MINEDUC, 1990, art. 1). Entre sus funciones se encuentran promover el compromiso de las familias con la formación de sus hijos e hijas, vincular el hogar con la escuela, apoyar la labor educativa del establecimiento y mantener comunicación con su dirección (MINEDUC, 1990, art. 2º).

En cuanto a su organización, cada CPA debe contar, al menos, con una asamblea general, integrada por los padres y apoderados que deseen participar; un directorio, compuesto como mínimo por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y un director (elegidos cada año mediante votación universal, secreta e informada); un consejo de delegados de curso y un subcentro por cada curso (MINEDUC, 1990, arts. 5-10). Los CPA pueden, además, obtener personalidad jurídica (MINEDUC, 1990, art. 13). Es importante señalar que la constitución de un centro de padres y apoderados no es obligatoria en las escuelas chilenas, por lo que la participación de las familias en estas organizaciones es voluntaria. Aunque la legislación chilena prevé la participación de los CPA en los consejos escolares y otras instancias

relacionadas con la CE, su incidencia en las decisiones institucionales puede verse limitada por el carácter consultivo de estos espacios (Bellei et al., 2002). Esta situación puede restringir su participación en la toma de decisiones administrativas, pedagógicas y relacionadas con el fortalecimiento de la CE (MINEDUC, 1990; Álvarez y Bilbao, 2023).

En el plano discursivo, los CPA de las escuelas y, en particular, sus asociaciones nacionales han comenzado a posicionarse como actores relevantes en el debate público sobre convivencia y violencia escolar. La evidencia muestra que sus representantes a nivel nacional interpretan la VE como un fenómeno multisistémico, asociado al debilitamiento de la autoridad parental y pedagógica, al deterioro del vínculo entre la familia y la escuela, y a diversas condiciones de vulnerabilidad social, y destacan la necesidad de respuestas preventivas, comunitarias y colaborativas por encima de enfoques exclusivamente punitivos (Gubbins et al., 2026). Si bien estas investigaciones han contribuido a comprender las perspectivas de los representantes nacionales de padres y madres respecto de la CE y la VE, la evidencia continúa siendo limitada en cuanto a las explicaciones que los dirigentes de los CPA de los establecimientos escolares construyen, desde su experiencia y función representativa, sobre las causas y las estrategias de prevención de la violencia escolar, así como sobre el fortalecimiento de la CE.

Para abordar este vacío, el estudio adopta el enfoque de las teorías subjetivas (TS) propuesto por Groeben y Scheele (1977). Las TS corresponden a sistemas de explicaciones construidos por las personas a partir de sus experiencias, mediante los cuales interpretan la realidad, establecen relaciones causales y orientan sus acciones (Catalán, 2010, 2016). A diferencia del conocimiento científico, las TS se configuran como saberes personales y prácticos que influyen en las decisiones cotidianas y en las formas de relación con los demás (Catalán, 2010). Estas teorías pueden reflejar creencias individuales, pero también ser construidas y compartidas por colectivos, tanto institucionalizados como no institucionalizados. En este estudio, sin embargo, se analizan las explicaciones de dirigentes de CPA a partir de sus entrevistas individuales, sin asumir que representan de modo necesario teorías compartidas por las organizaciones a las que pertenecen.

En el ámbito educativo, este enfoque ha permitido reconstruir las explicaciones que distintos actores elaboran sobre diversos fenómenos y que orientan sus acciones. Entre estos se encuentran los valores (Castro-Carrasco y Cárcamo-Leiva, 2012), la motivación y el fracaso escolar (Castro-Carrasco et al., 2012), así como la inclusión (Yáñez-Collado y Cerpa-Reyes, 2021). Las investigaciones disponibles sobre TS en materia de convivencia y violencia escolar se han centrado en la perspectiva del profesorado, al abordar cómo los docentes conciben y explican su papel en la construcción de la convivencia escolar (Retuert y Castro, 2017) y cómo su asociación gremial, el Colegio de Profesores de Chile, explica la violencia escolar después de la pandemia (Castro-Carrasco et al., 2024).

Los estudios que han analizado las TS de representantes de padres y madres de establecimientos escolares sobre la CE son escasos. Entre ellos se encuentran investigaciones que han recuperado explicaciones sobre el papel educativo de las familias en la formación de niños, niñas y adolescentes (Cuadra-Martínez et al., 2021), así como la perspectiva de los dirigentes de asociaciones nacionales de CPA del país

(Gubbins et al., 2026; Leyton y Tarnovsky, 2024). Este enfoque también se ha extendido al análisis del discurso público sobre VE y CE, mediante la reconstrucción de las TS presentes en la prensa y otros medios de comunicación (Castro-Carrasco et al., 2024; Rodríguez-Pastene et al., 2025; Jorquera et al., 2026; Puelles et al., 2026). Pese a estos avances, se ha prestado menos atención al análisis de las TS elaboradas por dirigentes de CPA de establecimientos escolares, quienes desempeñan una función de representación y articulación entre las familias y la escuela.

El objetivo del estudio es reconstruir las TS elaboradas por dirigentes de CPA de establecimientos educativos públicos y particulares subvencionados, ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social de la Región Metropolitana de Chile, acerca de la convivencia y la violencia escolar. En particular, se analizan las TS sobre las causas y condiciones que intervienen en la violencia escolar, las estrategias para prevenirla, las causas de una mala CE y las acciones que contribuyen a promover una buena CE. Comprender las explicaciones construidas por estos actores permitirá ampliar el conocimiento sobre la perspectiva de quienes desempeñan funciones de representación de las familias en las comunidades escolares, sin asumir que sus discursos expresan posiciones compartidas por las organizaciones a las que pertenecen. Asimismo, el estudio busca visibilizar las perspectivas de estos dirigentes, cuya participación en las decisiones escolares está limitada por el carácter consultivo de las instancias institucionales en las que intervienen.

Metodología

Tipo de investigación

Este estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con un diseño exploratorio y descriptivo. Este enfoque permite captar la diversidad de explicaciones y significados atribuidos por los participantes, sin imponer categorías rígidas y favoreciendo una comprensión situada de la convivencia y la violencia escolar (Castaño y Quecedo, 2002).

Participantes

Con base en criterios de heterogeneidad y accesibilidad, utilizamos un muestreo no probabilístico e intencional, con el fin de incluir participantes con características sociales diversas y relevantes para los objetivos del estudio (Salinas, 2010; Izcara, 2014). La muestra se conformó por dirigentes de CPA de escuelas públicas y particulares subvencionadas de tres comunas con alta vulnerabilidad social: La Pintana (91%), Lo Espejo (89%) y San Ramón (85%) (JUNAEB, 2023). Los criterios de inclusión fueron: pertenecer a establecimientos ubicados en comunas con un índice de vulnerabilidad escolar igual o superior al 85% y desempeñar cargos de representación institucional en los CPA. Se excluyeron los establecimientos particulares pagados y aquellos pertenecientes a los Servicios Locales de Educación Pública. Asimismo, no se consideró la participación de representantes de subcentros ni de consejos de delegados, pues se priorizó a dirigentes que desempeñaban cargos en los directorios de los CPA.

En total, realizamos cinco entrevistas semiestructuradas a dirigentes de CPA de cinco escuelas de las comunas seleccionadas. La muestra incluyó participantes de dos establecimientos públicos y tres particulares subvencionados. En La Pintana, solo logramos entrevistar a una dirigente de un establecimiento particular subvencionado.

La recopilación de información enfrentó diversas dificultades que impidieron ampliar la muestra. En primer lugar, la falta de un registro oficial de CPA y de los datos de contacto de sus directivas dificultó el acceso a los posibles participantes. En segundo lugar, numerosos establecimientos educativos no proporcionaron los nombres ni los datos de contacto de sus dirigentes. A estas dificultades se sumaron las restricciones de tiempo previstas en el diseño inicial de la investigación.

Tabla 1. Características de los participantes

Participantes	Sexo	Edad	Cargo	Tiempo en el cargo	Dependencia de la escuela	Comuna
Dirigente 1	Femenino	50 años	Presidenta	9 años	Pública	San Ramón
Dirigente 2	Femenino	47 años	Presidenta	7 años	Particular subvencionado	San Ramón
Dirigente 3	Femenino	49 años	Presidenta	2 años	Pública	Lo Espejo
Dirigente 4	Masculino	48 años	Presidente	3 meses	Particular subvencionado	Lo Espejo
Dirigente 5	Femenino	49 años	Tesorera	1 año y medio	Particular subvencionado	La Pintana

Técnica de producción de datos

La técnica seleccionada fue la entrevista semiestructurada (Folgueiras, 2016). Esta estrategia resulta adecuada para explorar las TS de los dirigentes sobre la relación entre familia, convivencia y violencia escolar, pues permite profundizar en los significados y adaptarse al contexto de cada entrevistado (Díaz et al., 2013). Las entrevistas se apoyaron en un guion temático que abordó dos ejes: factores explicativos generales de la VE y la CE, y condiciones que mantienen, inhiben o desencadenan la VE y que influyen en la CE. Las entrevistas tuvieron una duración de entre treinta y sesenta minutos, y se realizaron durante el primer semestre de 2024.

Procedimiento

El contacto con los participantes se llevó a cabo mediante visitas y llamadas telefónicas a las escuelas para solicitar información sobre los dirigentes de los CPA. Aunque muchos establecimientos no respondieron a las invitaciones, aquellos que sí lo hicieron proporcionaron los datos de contacto de sus presidentes (teléfonos y correos electrónicos), excepto un colegio particular subvencionado de una de las comunas seleccionadas, donde se obtuvo el contacto de la tesorera. Finalmente, se concretaron cinco entrevistas, debido, entre otras dificultades, a la negativa de algunos establecimientos públicos a proporcionar información actualizada de sus CPA. Las

entrevistas se efectuaron en línea, fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes y luego transcritas para su análisis.

Método de análisis

Trabajamos con una lógica inductiva de análisis, concebida como un proceso de elaboración conceptual progresiva a partir del material empírico. Con base en esta estrategia, los temas se derivan del contenido y no de la aplicación previa de categorías predeterminadas ni de modelos teóricos cerrados (Braun y Clarke, 2019). El análisis se realizó mediante técnicas de codificación abierta y axial, propias de la tradición de la teoría fundamentada, utilizadas como herramientas de análisis y no como parte de un diseño completo de teoría fundamentada. La codificación abierta busca identificar conceptos clave en la información recabada, mientras que la codificación axial explora las relaciones entre las categorías identificadas (Espriella y Gómez, 2018). Ambas técnicas permiten captar la complejidad y diversidad del fenómeno sin imponer una estructura teórica preestablecida, lo que facilita la identificación de conceptos y relaciones emergentes a partir de los discursos de los dirigentes. El análisis se desarrolló en dos niveles: primero, un análisis intracaso, en el que se examinó cada entrevista por separado, y después, un análisis intercaso, mediante la comparación de las entrevistas. Dado que el objetivo de la investigación fue reconstruir las TS de los dirigentes, los resultados presentados en este artículo corresponden al análisis intercaso, orientado a identificar recurrencias y relaciones entre sus explicaciones, sin asumir que estas constituyen teorías compartidas por las organizaciones que representan.

El análisis se estructuró en tres fases secuenciales (Flick, 2015). En la primera, examinamos las transcripciones línea por línea para identificar, mediante un proceso de interpretación, los núcleos explicativos subyacentes y reconstruir su estructura en forma de microteorías subjetivas (micro-TS), a partir de la relación condicional "si… entonces…". Por ejemplo: "Si los padres no saben cómo formar y disciplinar a sus hijos, entonces recurren a la violencia verbal" (TSMi1). Como mostramos en las tablas 2 a 6, a cada microteoría reconstruida le asignamos un código y una denominación temática. Entre los ejemplos se encuentran la violencia verbal como estrategia de disciplinamiento (TSMi1), los métodos represivos de crianza (TSMi2), la falta de normas y valores en la crianza (TSMi3 y TSMi4) y la ausencia de contención (TSMi5).

En la segunda fase, se aplicó la codificación axial para construir familias temáticas a partir de las causas y estrategias de acción identificadas en los discursos de los participantes (Catalán, 2010, 2016; Charmaz, 2014; Glaser y Strauss, 1967). Por ejemplo, en el análisis de las causas de la violencia escolar (tabla 2), las microteorías mencionadas se agruparon en la macroteoría subjetiva denominada "Estilos educativos parentales autoritarios o negligentes" (TSMa1). Este segundo nivel de análisis permitió reconstruir una macroteoría subjetiva para cada familia temática, a partir de ejes de significado recurrentes relacionados con los objetivos y el marco conceptual del estudio. Los resultados de estas dos fases se presentan en las tablas 2 a 6.

Finalmente, reorganizamos y refinamos la información para construir un mapa temático descriptivo y relacional del fenómeno estudiado. En esta fase establecimos las relaciones entre los distintos temas, las causas y las estrategias de acción (figura). Este paso

permitió integrar los temas, antes analizados por separado, en un esquema explicativo más amplio sobre las TS reconstruidas a partir de los discursos de los dirigentes de CPA. Dado que las TS sobre violencia escolar se configuraron como un entramado causal complejo, elaboramos un mapa relacional que sintetiza sus vínculos explicativos. Sin embargo, como las TS sobre CE se orientaron principalmente hacia estrategias y valores propositivos, sin constituir una estructura causal, decidimos presentar sus resultados mediante categorías y descripciones analíticas, sin una representación gráfica adicional. Este proceso analítico, desarrollado de manera progresiva y sistemática, contó con la triangulación entre tres investigadores (Mucchielli, 2001).

Consideraciones éticas

Se garantizó la participación voluntaria y la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes mediante la lectura y firma de un consentimiento informado, en el que se explicaron los objetivos y procedimientos de la investigación. Asimismo, aseguramos a los dirigentes que su información sería tratada con estricta confidencialidad. El consentimiento informado contó con la visación del Comité de Ética de la universidad (Resolución N.º 05-23CEC-ULS).

Resultados

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los relatos de los participantes, organizados en función de los objetivos de la investigación: identificar las TS de los dirigentes de CPA sobre las causas y condiciones que intervienen en la violencia escolar, las estrategias para prevenirla, las causas de una mala CE y las estrategias para promover una buena CE. El proceso de codificación se resume en las tablas 2 a 6, que corresponden a las categorías de análisis establecidas en el estudio. Estas tablas organizan las microteorías subjetivas (micro-TS) reconstruidas y su agrupación en macroteorías subjetivas (macro-TS), articuladas mediante relaciones explicativas básicas ("si… entonces…"), códigos y familias temáticas. Es importante señalar que las 38 microteorías subjetivas (TSMi1 a TSMi38) incluidas en este apartado constituyen elaboraciones analíticas e interpretativas construidas a partir de los discursos de los participantes. Por tanto, no representan enunciados literales de las entrevistas, sino proposiciones desarrolladas mediante la codificación abierta para identificar patrones explicativos recurrentes entre los casos estudiados.

Mediante la codificación axial, se construyeron 16 macroteorías subjetivas (TSMa1 a TSMa16), organizadas según las categorías de análisis establecidas en los objetivos de la investigación. De las 38 microteorías subjetivas reconstruidas, 15 corresponden a las causas de la VE identificadas por los participantes (agrupadas en cuatro macroteorías: TSMa1 a TSMa4); cuatro, a las condiciones que intervienen en la aparición y el incremento de la VE (dos macroteorías: TSMa5 y TSMa6); cinco, a las estrategias para inhibir la VE (tres macroteorías: TSMa7 a TSMa9); seis, a las causas de una mala CE (tres macroteorías: TSMa10 a TSMa12); y ocho, a las estrategias para promover una buena CE (cuatro macroteorías: TSMa13 a TSMa16).

Causas de la violencia escolar: crianza y gestión escolar burocratizada

Como muestra la tabla 2, esta primera categoría axial se construye a partir de 15 microteorías subjetivas, clasificadas en cuatro familias temáticas: tres relacionadas con los estilos educativos parentales, la normalización de la violencia y las problemáticas familiares, y una referida a la aplicación estandarizada de protocolos por parte de algunas escuelas para gestionar situaciones de violencia.

Estilos educativos autoritarios o negligentes como causa de la violencia escolar

Esta macroteoría (TSMa1) reúne cinco microteorías subjetivas (TSMi1 a TSMi5) relativas a prácticas parentales de carácter autoritario, como el uso de la violencia verbal y los métodos represivos de crianza, así como a prácticas negligentes, caracterizadas por la falta de normas y límites claros, de formación en valores y de contención emocional. Así lo resume una de las participantes:

> Si los reprimimos vamos a tener niños rebeldes, niños que no van a seguir normas, que no van a ver a una persona [...] en este caso podría ser la mamá, no la van a ver como una autoridad, sino que va a ser cualquier cosa [...] y eso conllevaría todos los problemas de agresividad que hay en los colegios [...]. No tienen contención, no tienen cariño, no tienen valores en sus casas los niños que reflejan estas actitudes agresivas tanto al compañero, al profesor o a los que están involucrados, porque tampoco tienen un límite de decir no, es el profesor, no sé si me entiende [...]. Que si el papá o la mamá fueran responsables, asumieran esas responsabilidades que es tener hijos, no sé, no pasaría y eso es lo que les falta a los niños que son agresivos, la contención, el cariño, el que te abrace, el que te dé un beso, el que te pregunte cosas (entrevista 3).

Normalización cultural y reproducción intergeneracional de la violencia

La segunda macroteoría (TSMa2), construida a partir de tres microteorías subjetivas (TSMi6 a TSMi8), plantea que, si los padres legitiman la agresión, la desobediencia y el mal comportamiento de sus hijos e hijas en el colegio, entonces los estudiantes manifestarán conductas agresivas. Estas microteorías hacen referencia a la normalización de la agresión y la desobediencia en el ámbito familiar como factores que contribuyen a la generación y perpetuación de conductas violentas en el espacio escolar.

La tercera macroteoría (TSMa3), construida a partir de cinco microteorías subjetivas (TSMi9 a TSMi13), hace alusión al impacto emocional de las condiciones y prácticas familiares como posible causa de la agresividad y la violencia de algunos estudiantes en las escuelas. Estas experiencias generarían una carga emocional que, según las explicaciones de los dirigentes, se manifiesta en el entorno escolar (TSMi9 a TSMi12). A este respecto, uno de los entrevistados señaló:

> Sí, de todas maneras, hay situaciones familiares que los chiquillos lamentablemente pasan sin tener ellos la culpa y eso genera rabia, genera frustración y genera odio en los niños que no corresponde, que no deberían tener (entrevista 1).

Otro participante planteó: "Nosotros por lo que vemos aquí, la mayoría de los niños que son más violentos, más agresivos, son lamentablemente de papás que también consumen drogas" (entrevista 2).

Se trata de un engranaje donde las actitudes y acciones de los padres actúan como un modelo para los/as hijos/as (TSMi10). Así lo señala la siguiente entrevistada: "Por lo general los niños, los jóvenes, tratan de solucionar sus problemas a través de la violencia, porque ya están en un círculo vicioso, donde son tratados mal, donde son vulnerados, donde ven cosas externas a ellos que lo están también llevando a esta situación" (entrevista 3).

Los dirigentes explican este fenómeno a través de dos vías. Primero, como una consecuencia de la victimización, donde la reproducción de la violencia es el resultado de experiencias traumáticas: si un niño es víctima de violencia y vulneración en su hogar, entonces reproducirá ese patrón convirtiéndose en victimario en otros contextos, como la escuela (TSMi11). Segundo, a través de la imitación directa del ejemplo parental: si los padres son violentos con sus hijos, entonces los estudiantes serán violentos (TSMi12). En ambos casos, la escuela se convierte en el escenario donde se actúan los roles aprendidos en casa. Como lo resume una de las participantes: "Tenemos la violencia que sufren nuestros niños en su casa que pasan de ser víctimas a ser victimarios. Eso en grandes rasgos, o sea, lo que todos sabemos de qué, si los niños son violentados, son vulnerados dentro de su familia, ellos también van a ser igual fuera" (entrevista 3).

La gestión escolar burocratizada como sustento de la violencia escolar

Finalmente, la cuarta macroteoría (TSMa4) muestra cómo la gestión escolar de la violencia puede contribuir a la falta de compromiso de las familias con su prevención y atención (TSMi14), en particular cuando se reduce a la aplicación estandarizada de protocolos. Según las explicaciones de los dirigentes, esta forma de gestión limitaría la capacidad de respuesta de las escuelas ante situaciones de violencia y favorecería el distanciamiento de las familias en la búsqueda de soluciones.

Por otra parte, la microteoría subjetiva TSMi15 pone de manifiesto una tensión que enfrenta el sistema escolar: garantizar la continuidad educativa del estudiante que ejerce violencia y, al mismo tiempo, aplicar medidas disciplinarias y de protección a la víctima. A juicio de los participantes, esta tensión podría generar una percepción de impunidad que contribuiría a la persistencia de la violencia escolar. Los dirigentes consideran que las prioridades institucionales favorecerían la continuidad educativa del agresor por encima de la aplicación de sanciones y la protección de la víctima (TSMi15). Esta situación generaría una sensación de injusticia y abandono, pues, desde su perspectiva, el sistema escolar parece tolerar la impunidad. Así lo señala uno de los entrevistados: "Él todavía no está preso por lo que hizo, porque el profesor quedó con su nariz y mandíbula quebrada […] pero hasta como principio de año todavía le estaban llevando guías porque el sistema educacional tiene que estar hasta el último minuto con el alumno, entonces igual le llevaban guías" (entrevista 1).

En síntesis, las 15 microteorías subjetivas identificadas reflejan explicaciones según las cuales el entorno familiar constituye uno de los principales factores asociados con la generación de conductas violentas en la escuela. Desde la perspectiva de los dirigentes, la familia, mediante las prácticas de crianza, la legitimación cultural de la violencia y la reproducción intergeneracional de comportamientos, actuaría como un espacio de aprendizaje de conductas agresivas. Estas dinámicas se verían reforzadas

por las limitaciones que, a juicio de los participantes, enfrenta la escuela debido a determinadas exigencias normativas externas. El siguiente testimonio ilustra esta visión del entorno familiar como una de las principales causas de la violencia escolar:

> [violencia escolar], los chiquillos no lo aprenden en el colegio. Nunca lo van a aprender en el colegio, al contrario, lo aprenden desde su núcleo familiar. Siempre va a ser así porque son los primeros formadores, los papás, la familia son los primeros formadores, entonces siempre va a haber esa continuidad de que si yo a mi hijo no lo atiendo, no le enseño buenas costumbres, a ser un buen cristiano, un honesto ciudadano, va a ser como decían los papás antiguos un arbolito chueco, que yo considero que hasta grande igual pueden enderezarse (entrevista 3).

Tabla 2. Causas de la violencia escolar

Núm. macro TS (TSMa)	Familia temática	Macro TS	Código	Núm. de micro TS (TSMi)	Micro TS
TSMa1	Estilos educativos parentales autoritarios o negligentes	(Si) los padres no saben cómo formar y disciplinar a sus hijos (entonces) las familias utilizarán más la violencia, serán negligentes en lo formativo (y) los estudiantes no respetarán las reglas y se fomenta la violencia en el colegio	Violencia verbal como estrategia de disciplinamiento	TSMi1	(Si) los padres no saben cómo formar y disciplinar a sus hijos (entonces) recurren a la violencia verbal
			Métodos represivos de crianza	TSMi2	(Antecedente) La represión como método de crianza (consecuente) Estudiantes rebeldes, quiebre de la figura de autoridad y fomento de la agresividad escolar
			Falta de normas y valores en la crianza	TSMi3	(Si) la familia, en su rol de "primer formador", no le enseña valores y buenas costumbres a un niño (entonces) ese niño crecerá como un "arbolito chueco" y manifestará esa mala formación a través de la violencia en la escuela
				TSMi4	(Si) en la crianza familiar no se establecen normas y límites claros y se justifica el mal comportamiento, entonces los estudiantes no respetarán las reglas en el colegio
			Ausencia de contención	TSMi5	(Si) a un niño le faltan elementos fundamentales en su crianza como la contención, el cariño, los límites y el apego seguro (entonces) manifestará esa carencia a través de la rabia, la frustración y la conducta agresiva
TSMa2	Ideología parental que normaliza la violencia	(Si) los padres normalizan el uso de la agresión, la desobediencia y el mal comportamiento de sus hijos/as en el colegio (entonces) los estudiantes serán agresivos	Legitimación de la desobediencia y el mal comportamiento	TSMi6	(Si) los padres justifican el mal comportamiento (entonces) los estudiantes no respetarán las reglas en el colegio
				TSMi7	(Si) los padres legitiman la desobediencia (entonces) los estudiantes no respetarán ni obedecerán la autoridad escolar
			Legitimación de la agresión como estrategia de enfrentamiento de conflicto	TSMi8	(Si) los padres normalizan la agresión como defensa (entonces) los estudiantes serán agresivos.

TSMa3	Reproducción intergeneracional de la violencia	(Si) hay adicciones y violencia en las familias (entonces) los hijos/as se verán afectados emocionalmente o reproducirán ese comportamiento en el colegio	Experimentar violencia en el hogar	TSMi9	(Si) los estudiantes tienen problemas en sus casas (entonces) manifiestan su frustración en el entorno escolar
				TSMi10	(Si) un joven vive en un "círculo vicioso" donde es maltratado, vulnerado y expuesto a influencias externas negativas (entonces) adoptará la violencia como la única forma que conoce para solucionar sus problemas
				TSMi11	(Si) un niño es víctima de violencia y vulneración en su hogar (entonces) reproducirá ese patrón convirtiéndose en victimario en otros contextos, como la escuela
				TSMi12	(Si) los padres son violentos con sus hijos (entonces) los estudiantes serán violentos
			Adicciones en el hogar	TSMi13	(Si) los padres consumen drogas (entonces) los estudiantes serán más agresivos
TSMa4	Gestión burocratizada de la violencia escolar	(Si) los protocolos se aplican de manera estandarizada y no consideran la disposición de las familias hacia la violencia (entonces) no se hace justicia con la víctima de violencia	Ineficacia de los protocolos escolares	TSMi14	(Si) el colegio sigue rigurosamente todos los protocolos formales para contactar a la familia de un estudiante con problemas, (entonces) es muy probable que se enfrente a la indiferencia y el nulo compromiso de los apoderados
			Contradicción entre asegurar continuidad pedagógica y aplicación de sanciones	TSMi15	(Antecedente) Un acto de violencia grave cometido por un alumno. (Consecuente) El sistema prioriza la continuidad pedagógica del agresor por sobre la sanción, la justicia o el respaldo a la víctima

Condiciones contextuales intervinientes de la violencia escolar: exposición a situaciones de violencia en comunidad virtual y el confinamiento sanitario

Los participantes amplían su reflexión acerca de las causas de la violencia escolar y mencionan el impacto de algunos factores y situaciones contextuales que exceden el control de la familia y la escuela: la exposición a situaciones de violencia en las redes sociales y los medios de comunicación (TSMa5, TSMi16 a TSMi18) y el confinamiento a raíz de la pandemia de COVID-19 (TSMa6, TSMi19) (tabla 3). Los dirigentes consideran que los estudiantes también están expuestos a las influencias del entorno social en el que viven. Así lo explica uno de los entrevistados:

> Estamos en un tiempo en que el bullying cibernético es una violencia ya escolar, los chiquillos tienen acceso a Instagram, tienen acceso a Facebook que es más antiguo, a Twitter y a montones de nuevas experiencias en lo que es el internet. Entonces ya de ahí estamos partiendo con una violencia que muchas veces hablamos de cyberbullyng (entrevista 3).

El confinamiento durante la pandemia se identifica como una condición que habría influido en la violencia escolar debido a sus consecuencias socioemocionales. Los dirigentes comparten la creencia de que el encierro y la falta de socialización escolar durante este periodo provocaron un aumento de la agresividad y una menor tolerancia entre los estudiantes al regresar a clases. Desde su perspectiva, esta

situación también habría afectado la relación con el profesorado, pues consideran que los alumnos se volvieron más agresivos, menos tolerantes y, por ende, más irrespetuosos con los docentes (TSMi19).

Tabla 3. Condiciones intervinientes de la violencia escolar

Núm. macro TS (TSMa)	Familia temática	Macro TS	Código	Núm. de micro TS (TSMi)	Micro TS
TSMa5	Exposición a situaciones de violencia en el entorno social, los medios de comunicación y redes sociales	(Si) los estudiantes se exponen a situaciones de violencia en el entorno social, los medios de comunicación y redes sociales (entonces) es más probable que adopten y normalicen conductas violentas	Impacto del contexto social	TSMi16	(Si) los niños están expuestos a influencias externas negativas como un entorno social agresivo (entonces) es más probable que adopten y normalicen conductas violentas
			Exposición mediática a la violencia	TSMi17	(Si) los niños están expuestos a influencias externas negativas como los medios de comunicación o internet desmesurado (entonces) es más probable que adopten y normalicen conductas violentas
			Acceso ilimitado a redes sociales	TSMi18	(Si) los estudiantes tienen acceso generalizado a redes sociales e internet (entonces) surge una nueva forma de violencia escolar (el ciberbullying)
TSMa6	Consecuencias psicosociales del confinamiento a raíz de la pandemia por COVID-19	(Si) falta la sociabilización presencial que aporta la asistencia escolar (entonces) aumenta la agresividad y baja tolerancia entre los estudiantes	Consecuencias del confinamiento a raíz de pandemia por COVID19	TSMi19	(Antecedente) El encierro y la falta de socialización escolar durante la pandemia. (Consecuente) Aumento de la agresividad y baja tolerancia entre los estudiantes al volver a clases

Psicoeducación en estilos educativos parentales como estrategia preventiva de la violencia escolar

El análisis también da cuenta de un conjunto de microteorías subjetivas asociadas a estrategias que podrían contribuir a prevenir la violencia escolar. Como muestra la tabla 4, estas creencias se han organizado en tres familias temáticas: estilo educativo parental autoritativo y promoción de habilidades prosociales en los hijos e hijas (TSMa7); psicoeducación de los padres en estilos educativos (TSMa8); y compromiso parental con la formación en valores que ofrece la escuela (TSMa9).

La primera categoría se construye a partir de tres microteorías subjetivas: crianza afectiva y respetuosa (TSMi20); control parental directo y establecimiento de límites claros para el uso de redes sociales (TSMi21); y desarrollo de la confianza en las propias capacidades (TSMi22). Desde la perspectiva de los dirigentes, la prevención de la violencia estaría relacionada con una crianza que, además de brindar protección, prepare a los hijos e hijas para enfrentar los desafíos de la vida y las situaciones de violencia. En este sentido, el fortalecimiento de la autoeficacia del estudiantado desde el ámbito familiar formaría parte de las estrategias para promover una crianza afectiva y respetuosa. Así lo señala uno de los entrevistados:

> Pero y tampoco es modelar al niño, sino que hacerlo sentir que ellos son capaces de enfrentar las situaciones de otra forma. Darle las herramientas para que ellos enfrenten la violencia que a lo mejor tienen en la casa o en la calle, la enfrenten de otra forma, de otra manera, con otra mirada (entrevista 3).

A este respecto, la psicoeducación se plantea como una estrategia útil para prevenir la violencia escolar mediante la formación y orientación de los padres en estilos educativos autoritativos (TSMi23) y el fortalecimiento de una formación en valores coherente con la que promueve la escuela (TSMi24). Como ilustra la microteoría TSMi24, si la familia no refuerza los valores que enseña el colegio, el trabajo formativo de la escuela pierde eficacia. Desde la perspectiva de los dirigentes, la coherencia entre la formación familiar y la escolar constituye una condición fundamental para prevenir la violencia escolar. Así lo señala uno de los entrevistados:

> El colegio educa [...] pero nosotros tenemos que demostrarle al niño que, no sé, que tienen contención, que pueden contar contigo, que tú le entregas también valores y refuerzas los valores que el colegio entrega, pero si tú como papá o mamá no refuerzas o como familia no refuerzas esos valores el trabajo se pierde, claro, tiene que haber una continuidad en esto (entrevista 3).

Tabla 4. Estrategias para inhibir la violencia escolar

Núm. macro TS (TSMa)	Familia temática	Macro TS	Código	Núm. de micro TS (TSMi)	Micro TS
TSMa7	Estilo educativo parental autoritativo y promocional de habilidades prosociales en los hijos e hijas	(Si) las familias privilegian un estilo educativo de tipo autoritativo y estimulador de capacidades para enfrentar situaciones de violencia en los hijos e hijas (entonces) se previene la incidencia de violencia escolar	Crianza afectivo-respetuosa	TSMi20	(Si) los estudiantes recibieran cariño, amor, comunicación y respeto en su crianza (entonces) no se comportarían de manera negativa o violenta
			Crianza autoritativa	TSMi21	(Si) los padres ejercen un control directo y establecen límites claros sobre el acceso de sus hijos a influencias externas (como las redes sociales) (entonces) se puede limitar y prevenir que se fomenten situaciones de violencia
			Crianza estimuladora de capacidades	TSMi22	(Si) le entregamos a los niños las herramientas y la confianza para que se sientan capaces (entonces) podrán afrontar la violencia que viven en su entorno de una manera diferente y no violenta
TSMa8	Psicoeducación de los padres en estrategias de crianza	(Si) se forma y se guía a los padres sobre cómo criar a sus hijos para evitar ciertas actitudes (entonces) se puede prevenir la generación de violencia	Formar a los padres	TSMi23	(Si) se forma y se guía a los padres sobre cómo criar a sus hijos para evitar ciertas actitudes (entonces) se puede prevenir la generación de violencia, porque la familia es la base de todo
TSMa9	Compromiso parental con la formación en valores que ofrece la escuela	(Si) la familia no refuerza activamente los valores que enseña el colegio (entonces) el trabajo formativo de la escuela se pierde y se vuelve ineficaz.	Compromiso parental para dar continuidad valórica entre familia-escuela	TSMi24	(Si) la familia no refuerza activamente los valores que enseña el colegio (entonces) el trabajo formativo de la escuela se pierde y se vuelve ineficaz

Causas multisistémicas de una mala convivencia escolar

El análisis de las TS de los dirigentes de los CPA sobre una "mala CE" revela tres familias temáticas (TSMa10 a TSMa12): segregación social; expectativas de participación de los padres en la escuela; y falta de autorregulación y de respeto a la autoridad por parte de los estudiantes. Como mostramos en la tabla 5, estas causas se relacionan con factores institucionales, individuales y socioculturales.

En el plano individual, los dirigentes señalan ciertas actitudes de los estudiantes que, desde su perspectiva, contribuyen a una mala CE; entre ellas destacan las relaciones de poder entre estudiantes. Por un lado, se hace referencia al abuso de poder basado en la imposición de unos sobre otros mediante la fuerza (TSMi25) y, por otro, a la baja tolerancia de algunos estudiantes ante los llamados de atención o las correcciones de su comportamiento (TSMi30). Así lo señala uno de los participantes: "Mmm… es que la mala en eso, yo creo, viene de ellos mismos, de la soberbia porque si ellos quieren algo y el más pollito no lo quiere hacer, lo insultan. Entonces yo creo que ahí va, más que nada, por la falta de respeto hacia los demás" (entrevista 2). Otro entrevistado planteó: "El no tolerar al otro, porque es como que ellos quieren imponerse, llevar la razón, y no quieren que nadie les llame la atención" (entrevista 1).

Esta lucha de poder entre el estudiantado estaría alimentada por las dinámicas de segregación social, que favorecerían la rivalidad entre pares en la escuela (TSMi26). La teoría subyacente plantea que, si el entorno social (sociedad, amigos y padres) enseña a juzgar y comparar a las personas por sus posesiones materiales, entonces se genera una rivalidad basada en la desigualdad económica que deteriora las relaciones entre pares (TSMi27). Así lo señala uno de los dirigentes: "Claro, el medio, la sociedad en sí, las amistades o los mismos padres influyen. Es como mirar y decir: este se viste bien y este otro no tanto, se hacen comparaciones. Ahí empiezan las convivencias entre rivales, por así decirlo, porque uno tiene más y el otro menos" (entrevista 1). A esto se suma la creencia relativa a la importancia de una buena comunicación entre docentes y estudiantes (TSMi28) y del compromiso parental (TSMa11, TSMi29).

Tabla 5. Causas de una mala convivencia escolar

Núm. macro TS (TSMa)	Familia temática	Macro TS	Código	Núm. de micro TS (TSMi)	Micro TS
TSMa10	Segregación social como causa de rivalidad	(Si) se produce diferenciación social y problemas comunicativos interpares e intraestamentales (entonces) se genera una mala CE	Relaciones de poder y problemas comunicativos entre pares e intra estamentales	TSMi25	(Si) un niño actúa con soberbia y busca imponer su voluntad sobre otro percibido como más débil ("el más pollito") (entonces) recurre al insulto y la falta de respeto para someterlo
				TSMi26	(Si) se crean separaciones y se establece que un grupo es "mejor" que otro (entonces) inevitablemente comienza la rivalidad entre ellos, generando una mala convivencia
				TSMi27	(Si) el entorno social (sociedad, amigos, padres) enseña a juzgar y comparar a las personas por sus posesiones materiales (entonces) se crea una rivalidad basada en la desigualdad económica
			Comunicación interestamental fallida	TSMi28	(Si) falla la comunicación entre profesores y alumnos (entonces) se produce una mala convivencia
TSMa11	Expectativas de participación de padres en la escuela	(Si) los apoderados no se comprometen, (entonces) se produce una mala convivencia	Falta de compromiso parental con la escuela	TSMi29	(Si) los apoderados no se comprometen (entonces) se produce una mala convivencia
TSMa12	Falta de autorregulación y respeto a la autoridad de los estudiantes dentro de la escuela	(Si) los estudiantes son intolerantes a la aplicación de límites (entonces) se genera una mala CE	Intolerancia a los límites	TSMi30	(Si) los niños son intolerantes y se niegan a aceptar cualquier tipo de corrección o límite a su voluntad ("que nadie les llame la atención") (entonces) se genera una mala convivencia

La promoción del buen trato y el respeto mutuo en la escuela como principales estrategias de construcción de una buena convivencia escolar

Tras identificar las teorías relativas a las causas que afectan la CE, los dirigentes de los CPA también propusieron diversas estrategias para promover una buena CE. Como muestra la tabla 6, en un primer nivel de análisis se construyeron ocho microteorías subjetivas (TSMi31 a TSMi38), que se agruparon en cuatro macroteorías (TSMa13 a TSMa16), descritas a continuación. La primera familia temática hace referencia a la gestión de las escuelas frente a situaciones de violencia. Los dirigentes destacan la importancia de un liderazgo capaz de analizar, comprender y resolver estas situaciones, que articule la aplicación de protocolos con la atención a las necesidades del estudiantado (TSMi31 y TSMi32) y el seguimiento continuo para asegurar la continuidad de los acuerdos alcanzados (TSMi33). Para los dirigentes, es fundamental no dar por cerrado un caso tras la primera conversación. Su teoría plantea que, si el equipo de CE

aborda un problema y realiza un seguimiento continuo, entonces este puede resolverse y el estudiante no se siente abandonado por la institución (TSMi33). Así lo señala uno de los entrevistados: "Hay que saber enfrentar una situación de violencia y darle solución […] o sea, hay que buscar los métodos, la metodología, las formas, como quieran llamarlo, para crear un ambiente adecuado para los alumnos en el colegio, para los estudiantes" (entrevista 3).

Otro participante planteó lo siguiente: "O sea hay que darles continuidad a las situaciones, no dejarlas así, no decir me enteré de esto, lo vemos aquí y no se toca más el tema, tenemos que seguir dándole continuidad, seguir averiguando qué está pasando" (entrevista 3).

La segunda familia temática, que hemos denominado cultura escolar del buen trato y la escucha activa, busca aludir a la naturaleza de las relaciones entre docentes y estudiantado (TSMa14). Ambos elementos son considerados esenciales de una buena CE:

> Ahí, yo creo que con eso se logra una buena convivencia porque así pueden hablar y resolver los problemas. Porque de repente los chiquillos, no sé, tienen un problema y dicen: oh, nadie me escucha, en mi casa no me escuchan, en el colegio tampoco. A lo mejor eso es lo que les falta, tanto a los profesores como a los chiquillos, escuchar a sus pares (entrevista 1).

En tercer lugar, identificamos teorías orientadas a promover la motivación escolar del estudiantado mediante actividades extracurriculares, como la música, el arte o el deporte (TSMa15). En un sentido similar, se sitúa la teoría relativa al valor del voluntariado y la acción social para la construcción de una buena CE. La creencia es que, si se proporcionan a los niños y niñas actividades entretenidas y motivadoras, estas les permitirían distraerse de las situaciones adversas de su entorno y mejorar su comportamiento (TSMi36). Asimismo, los dirigentes sostienen que, si los estudiantes realizan una labor social, podrían sentirse mejor consigo mismos y mejorar su comportamiento en la escuela (TSMi37).

Finalmente, la cuarta macroteoría (TSMa16) hace referencia al papel de las familias en la construcción de una buena CE. Los dirigentes reiteran que esta depende del trabajo formativo que se realiza en el hogar, en concordancia con la formación que ofrece la escuela. Se retoma así la importancia de una crianza centrada en el "buen trato a todos". La teoría plantea que, si los padres asumen su función formativa de manera activa y continua, sin desatender a sus hijos e hijas, estos aprenderán a respetar a todos los seres vivos, no solo a las personas (TSMi38). Así lo señala una de las participantes:

> Yo le enseño, educo, formo a mi hijo, para que él tenga una buena convivencia a nivel de compañeros, profesores, educadores de todo. O sea, si nosotros formamos, comunicamos, respetamos a los demás, esto de la violencia ya no habría. Y solamente somos los papás los que entregamos estas herramientas (entrevista 1).

En última instancia, todas estas estrategias convergen en una condición fundamental: la promoción del respeto mutuo en el entorno escolar. Para los dirigentes, una buena convivencia se construye cuando en la comunidad escolar existe un trato basado en la igualdad ("ser pares"), la empatía y el respeto recíproco entre estudiantes y profesores (TSMi34).

Tabla 6. Estrategias promocionales de una buena convivencia escolar

Nú. macro TS (TSMa)	Familia temática	Macro TS	Código	Núm. de micro TS (TSMi)	Micro TS
TSMa13	Gestión escolar que articula formalización de procesos con responsividad a las necesidades de sus estamentos	(Si) el establecimiento opta por una gestión escolar activa, organizada y sensible a las necesidades de las víctimas de violencia (entonces) se crea un ambiente escolar adecuado y efectivo para enfrentar y resolver problemas	Liderazgo analítico-resolutivo	TSMi31	(Antecedente) Una gestión proactiva, investigativa y resolutiva de la convivencia. (Consecuente) La creación de un ambiente escolar adecuado
			Procesos estructurados para la resolución de conflictos	TSMi32	(Si) se implementan procesos estructurados para la resolución de conflictos (entonces) se pueden encontrar soluciones efectivas para los problemas que enfrentan los estudiantes
			Abordaje y seguimiento de problemas comprometido con el estudiantado	TSMi33	(Si) el equipo de CE aborda un problema y le da un seguimiento continuo (entonces) el problema realmente se resuelve y el estudiante no se siente abandonado
TSMa14	Cultura escolar del buen trato y la escucha activa	(Si) prima el buen trato y la escucha activa en la cotidianidad de la vida escolar (entonces) se crearán las bases de una convivencia que logra resolver sus problemas	Relaciones basadas en la igualdad, el respeto y la empatía	TSMi34	(Si) en la comunidad escolar existe un trato de igualdad ("ser pares"), empatía y, fundamentalmente, un respeto recíproco entre alumnos y profesores (entonces) se puede construir una buena convivencia
				TSMi35	(Si) los alumnos sienten que son escuchados (tanto por profesores como por sus pares) (entonces) se sienten seguros para hablar, pueden resolver sus problemas y se logra una buena convivencia
TSMa15	Actividades extracurriculares como factor promocional de regulación conductual	(Si) los estudiantes participan de actividades extracurriculares y sociales motivadoras (entonces) lograrán regular su comportamiento	Actividades extracurriculares motivadoras	TSMi36	(Si) se les proporcionan a los niños actividades entretenidas y motivadoras (como la música, entre otras) (entonces) se logra que se "abran" y se "distraigan" de sus ambientes negativos, mejorando su comportamiento
			Acción social como recurso para el desarrollo personal del estudiantado	TSMi37	(Si) logramos que los estudiantes realicen una labor social (entonces) conseguirán estar bien y mejorar su comportamiento en el liceo
TSMa16	Parentalidad formativa	(Si) los padres son activos en su rol formativo (entonces) los hijos aprenderán a ser respetuosos	Crianza activa, continua y respetuosa	TSMi38	(Si) un padre asume su rol formador de manera activa y continua (no "dejando solos" a los niños) (entonces) los hijos aprenderán a tener un respeto universal por todos los seres vivos, no solo por las personas

Discusión

El objetivo de esta investigación fue reconstruir las TS de dirigentes de CPA de establecimientos escolares chilenos acerca de la convivencia y la violencia escolar. A continuación, presentamos una síntesis interpretativa de los principales hallazgos (figura), resultado de un ejercicio de codificación axial. Esta síntesis constituye una propuesta interpretativa de la estructura explicativa que relaciona las causas, las condiciones intervinientes y las estrategias de acción reconstruidas a partir de los discursos de los participantes. Su carácter hipotético plantea la necesidad de contrastarla en futuras

investigaciones. La figura muestra un esquema relacional que sitúa la "generación y escalamiento de conductas violentas en la escuela" como fenómeno central.

En el recuadro de condiciones de contexto intervinientes de la figura, y en consonancia con lo planteado por Contreras y Miranda (2017), identificamos tres situaciones que, a juicio de los participantes, podrían favorecer la generación y el escalamiento de conductas violentas en la escuela: la exposición de los estudiantes a situaciones de violencia a través de las redes sociales y los medios de comunicación; las consecuencias psicosociales derivadas del confinamiento durante la pandemia de COVID-19; y la segregación que caracteriza la estructura social chilena. Respecto a la primera, el acceso a contenidos violentos en un entorno mediático y digital poco regulado podría favorecer y legitimar determinadas formas de relación (Contreras y Miranda, 2017; López y Morcillo, 2017). En cuanto a la segunda, Lehmann et al. (2022) destacan las consecuencias del confinamiento durante la crisis sanitaria por COVID-19 en la salud mental, las dinámicas relacionales y el comportamiento de las personas. Por último, la segregación se relaciona con la distribución desigual de recursos, espacios y oportunidades que afecta a los estudiantes y sus familias (Alcantara et al., 2025).

Estas explicaciones sugieren que los dirigentes vinculan las prácticas de violencia con situaciones macrosociales de desigualdad y exclusión socioeconómica, así como con la exposición a comportamientos cuya aceptación o rechazo depende, en parte, del discernimiento personal y del control social. Desde su perspectiva, la violencia se desarrollaría mediante procesos de aprendizaje social, a partir de experiencias de coerción y privación (acceso desigual a recursos y confinamiento), así como de la observación de modelos de comportamiento difundidos por las redes sociales y los medios de comunicación (Bandura, 1977). Esta visión guarda relación con la concepción ecológica y multicausal de la violencia planteada por Contreras y Miranda (2017) y López y Morcillo (2017), quienes destacan el papel de la desigualdad, la segregación y la exclusión en la reproducción de patrones de conducta violenta.

En cuanto a las causas, la figura muestra que los dirigentes atribuyen especial importancia a los factores familiares en el aprendizaje de comportamientos violentos. Desde esta perspectiva, la observación e imitación de figuras significativas, así como las experiencias vividas en el entorno familiar (violencia intrafamiliar y adicciones), estarían en la base de la reproducción intergeneracional de la violencia y de la normalización de la desobediencia y la agresividad. Esta interpretación coincide con el análisis de López y Ramírez (2017), quienes destacan el papel de los estilos de crianza en la socialización de niños y niñas. Asimismo, se relaciona con la concepción socioconstructivista de la familia como primer agente formador y, al mismo tiempo, como espacio donde pueden reproducirse pautas de violencia (Berger y Luckmann, 2003). En esta línea, las TS reflejan una explicación de las conductas agresivas basada en el aprendizaje social, según la cual los niños y las niñas interiorizan modelos parentales y los reproducen en el contexto escolar. Este hallazgo guarda relación con los planteamientos de Cuervo (2016) y Martínez-Otero (2005), quienes abordan la violencia escolar como un fenómeno relacional y aprendido, que no puede explicarse únicamente a partir de la responsabilidad individual.

Sin embargo, los resultados también evidencian una visión crítica del propio sistema escolar. En particular, los dirigentes cuestionan la aplicación estandarizada

de protocolos sin considerar las necesidades particulares de los estudiantes y sus familias, así como las tensiones institucionales que surgen al intentar conciliar la continuidad pedagógica, la aplicación de sanciones y la protección de las víctimas. De este modo, junto con el aprendizaje social que tiene lugar en el entorno familiar y en los espacios virtuales, el análisis revela que la burocratización y las dificultades institucionales para enfrentar situaciones de violencia pueden constituir, a juicio de los participantes, experiencias que perciben como formas de violencia (Bourdieu y Passeron, 1970). Esta apreciación coincide con lo planteado por Andrades-Moya (2020), quien advierte que las escuelas tienden a reproducir prácticas burocráticas que priorizan el cumplimiento normativo por encima de la reparación del daño y la atención emocional de las víctimas.

Por otra parte, el análisis da cuenta de la percepción de cierta "impunidad" institucional, lo que podría revelar una tensión entre los ideales de convivencia y las prácticas concretas de gestión escolar. Desde la perspectiva de los dirigentes, la escuela desempeñaría un papel ambivalente: por un lado, actuaría como mediadora de conflictos y, por otro, podría contribuir a la reproducción de la violencia. Estas situaciones podrían generar frustración y resistencia frente a la autoridad y las normas escolares entre los estudiantes, así como distanciamiento y falta de compromiso de las familias con los procesos educativos de sus hijos e hijas, lo que afectaría la CE.

A la derecha de la figura se presentan dos tipos de estrategias identificadas en los discursos de los dirigentes: las orientadas a inhibir o prevenir la violencia escolar, que privilegian la psicoeducación de las familias en estilos de crianza y la coherencia entre la formación familiar y escolar; y las destinadas a promover una buena CE. Estas últimas incluyen un liderazgo escolar capaz de analizar y comprender las situaciones que enfrenta la comunidad educativa, una gestión organizada y sensible a las necesidades de sus integrantes, así como la promoción de una cultura escolar basada en el buen trato.

Conclusiones

El estudio tuvo como objetivo reconstruir las TS de dirigentes de CPA respecto de la violencia y la CE. Los resultados revelan una visión compleja, relacional y sistémica de ambos fenómenos. Las explicaciones de los dirigentes no se limitan a atribuir la generación y el aumento de los conflictos a una sola causa, sino que permiten identificar relaciones entre factores familiares, institucionales y socioculturales. De este modo, las teorías reconstruidas configuran una explicación multidimensional y multinivel que supera la atribución exclusiva de responsabilidades individuales. Desde la perspectiva de los participantes, la violencia escolar se genera mediante procesos de aprendizaje y transmisión intergeneracional, y puede verse intensificada por condiciones socioeconómicas y por la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales. Asimismo, consideran que las formas de gestión escolar pueden contribuir a prevenir o agravar las situaciones de violencia que se presentan en la vida cotidiana de los establecimientos educativos.

A partir de estas explicaciones, que atribuyen especial importancia a las dificultades del entorno familiar, se comprende que los dirigentes propongan estrategias orientadas a fortalecer la formación de los padres en estilos educativos autoritativos, promover la continuidad de la formación en valores entre la familia y la escuela

(TSMa7 a TSMa9) y favorecer una gestión escolar menos burocrática. Esta última debería responder a las necesidades e inquietudes de las familias, tomar decisiones oportunas y dar seguimiento a los casos para asegurar la continuidad de los acuerdos alcanzados (TSMa4 y TSMa13).

Desde una perspectiva teórica y empírica, el estudio aporta a la comprensión de las TS como marcos interpretativos que permiten analizar las explicaciones y expectativas de actores poco estudiados en la investigación sobre violencia y convivencia escolar. Asimismo, contribuye a visibilizar las perspectivas de dirigentes de CPA, cuya participación en el diseño, implementación y evaluación de planes, programas y políticas de convivencia escolar ha recibido una atención limitada. Las teorías reconstruidas no solo ofrecen explicaciones sobre la violencia, sino que también expresan preocupaciones éticas y pedagógicas relacionadas con la convivencia. Considerar estas perspectivas en el diseño de políticas y programas de CE podría contribuir a fortalecer la participación de las familias y el sentido de comunidad en los establecimientos educativos.

Es importante señalar que los resultados proceden del análisis de cinco entrevistas y no pueden generalizarse al conjunto de padres y madres de Chile ni a los centros de padres y apoderados del país. Las dificultades de acceso a los participantes y las restricciones de tiempo limitaron la amplitud de la muestra. No obstante, la información recopilada permite formular hipótesis interpretativas sobre las explicaciones de los cinco dirigentes entrevistados, que requieren ser examinadas y profundizadas en futuras investigaciones.

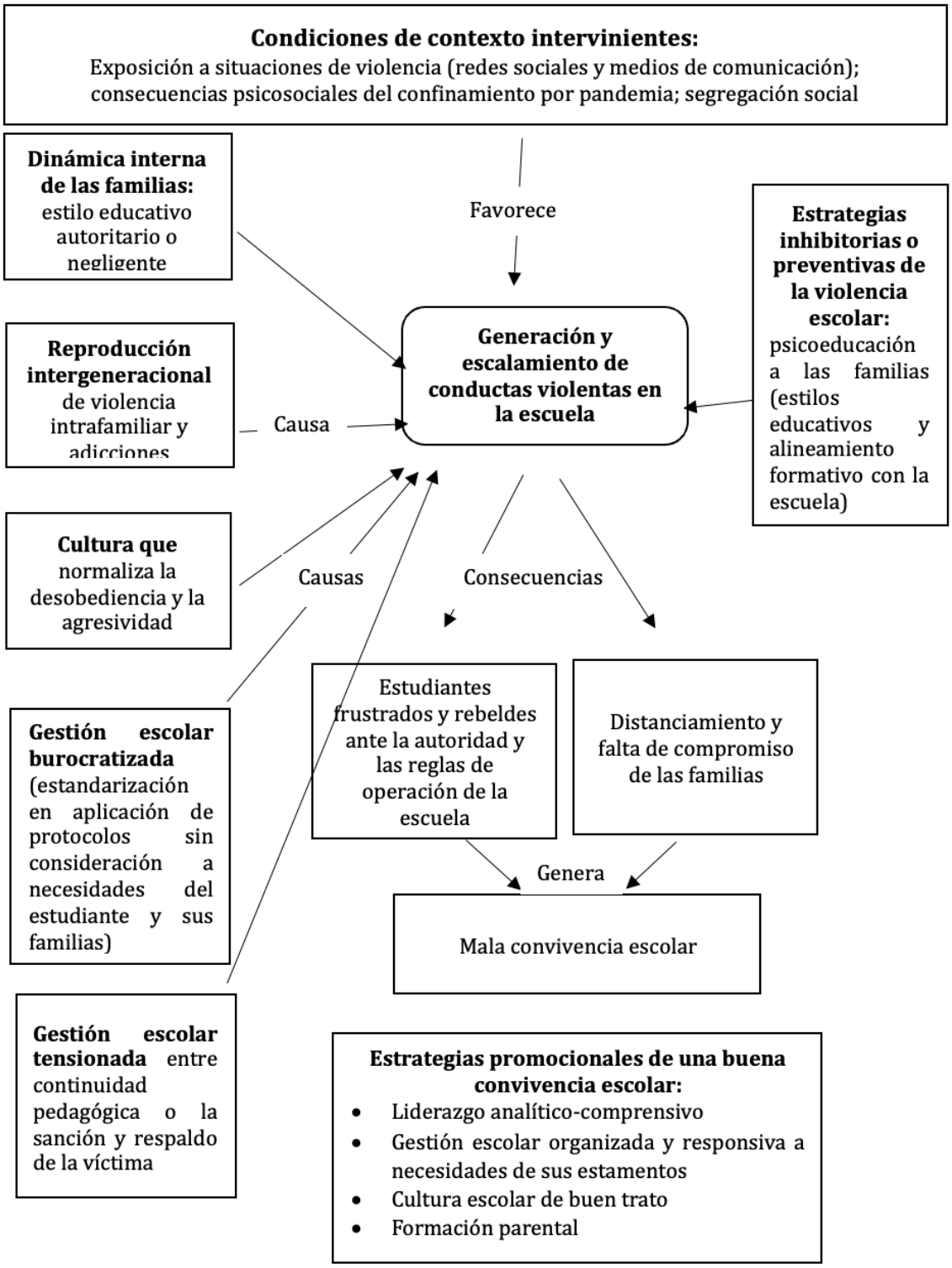
Asimismo, aunque los participantes desempeñan funciones de representación en sus respectivos CPA, esta investigación no tuvo como propósito reconstruir teorías subjetivas colectivas en el sentido de posiciones compartidas por dichas organizaciones (Catalán, 2018). Las recurrencias identificadas mediante el análisis intercaso corresponden a interpretaciones construidas a partir de entrevistas individuales y no permiten atribuir una perspectiva común a los CPA como colectivos institucionales. Esta limitación plantea la necesidad de investigar las posturas y declaraciones oficiales de estas organizaciones, así como las explicaciones compartidas por sus integrantes.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el análisis de las TS de distintos actores escolares, como docentes, estudiantes, familias y equipos de gestión, para identificar convergencias y divergencias que permitan construir una comprensión más amplia e integral de la convivencia y la violencia escolar. También sería pertinente examinar el alcance de intervenciones formativas orientadas a promover la educación emocional, la parentalidad positiva y la participación activa de los CPA en los procesos institucionales. Desde esta perspectiva, la colaboración entre las familias y las escuelas constituye una vía relevante para avanzar hacia una CE más inclusiva, democrática y sostenible.

Agradecimientos

Esta investigación cuenta con el apoyo de ANID a través del proyecto FONDECYT Regular N° 1231667, titulado: La construcción social en Chile de la convivencia y violencia escolar post vuelta a la educación presencial. Un estudio de teorías subjetivas colectivas.

Figura. Estructura relacional de TS sobre violencia escolar reconstruidas



Referencias bibliográficas

Aguilar, C. B. y Chiarino, N. (2025). Intervenciones psicoeducativas para la prevención del acoso escolar: una revisión sistemática general entre 2019-2023. *Páginas de Educación,* vol. 18, núm. 2. https://doi.org/10.22235/pe.v18i2.4541

Al Mazrooei, A. K., Hatem Almaki, S., Gunda, M., Alnoor, A. y Manji Sulaiman, S. (2022). A systematic review of K–12 education responses to emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education*, vol. 68, núm. 6, pp. 811-841. https://doi.org/10.1007/s11159-023-09986-w

Alcántara, I. M. B., Huaman, D. I. C., Yerren, M. V. y Ancajima, A. A. B. (2025). Factores de la violencia escolar: una revisión sistemática de literatura. *Prohominum*, vol. 7, núm. 3, pp. 324-343. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0373

Álvarez, C. Á. y Bilbao, E. S. P. (2023). Asociaciones de familiares en centros públicos de educación secundaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, núm. 32, pp. 325-346.

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare,* vol. 24, núm. 2, pp. 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhe,* vol. 27, núm. 1, pp. 1-12. https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214

Astor, R. y Benbenishty, R. (2019). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs,* vol. 4, núm. 1 (Pt. 2), pp. 1-103. https://doi.org/10.1037/h0030372

Bellei, C., Gubbins, V. y López, V. (2002). *Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos: UNICEF* [archivo PDF]. http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8913

Benner, A. D., Harrington, M. K., Kealy, C. y Nwafor, C. E. (2025). The COVID-19 pandemic and adolescents' and young adults' experiences at school: A systematic narrative review. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 35, núm. 1, e12935. https://doi.org/10.1111/jora.12935

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu Editores.

Bolaños, D. y Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 11, núm. 5, pp. 140-146.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, SA. https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf

Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health,* vol. 11, núm. 4, pp. 589-597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.

Bullying Sin Fronteras (2023). *Estadísticas mundiales de bullying*. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-chile.html

Carbajal, R. D. L. M. M. y Cabrejos, M. Y. O. (2025). Gestión de la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 9, núm. 38, pp. 2206-2221. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1045

Carrasco, D. S. F. y Rozas, G. A. I. C. (2026). Convivencia escolar en el retorno presencial post COVID-19: principales problemáticas desde las experiencias de profesionales. *Revista Saberes Educativos*, núm. 16, pp. 1-26. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2026.82979

Carrillo, M. D. R. A. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, vol. 11, núm. 4, pp. 493-509.

Carrión-Martínez, J. J., Pinel-Martinez, C., Pérez-Esteban, M. D. y Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and school relationship during COVID-19 pandemic: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, núm. 21, pp. 11710. https://doi.org/10.3390/ijerph182111710

Castaño Garrido, C. M. y Quecedo Lecanda, M. R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14.

Castro-Carrasco, P., Cuadra-Martínez, D., Gubbins, V., Rodríguez-Pastene-Vicencio, F., Carrasco-Aguilar, C., Caamaño-Vega, V. y Zelaya, M. (2024). Subjective theories of the Chilean teachers' union about school climate and violence after the pandemic: a study of web news. *In Frontiers in Education,* vol. 9, 1455387. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1455387

Castro-Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista*, núm. 46, pp. 159-172. https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012

Castro-Carrasco, P. y Cárcamo-Leiva, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 16, núm. 1, pp. 17-42.

Catalán, J. (2018). *Interpretación y cambio de teorías subjetivas*. Editorial Universidad de La Serena.

Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectiva,* vol. 15, núm. 1, pp. 53–65. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739

Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas: aspectos teóricos y prácticos.* Editorial Universidad de la Serena.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2.ª ed.). SAGE.

Chávez, M. L. V., Núñez, E. A. A., Corzo, C. A. y Mendoza, J. C. (2026). Factores que influyen en la convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: revisión sistemática. *Revista Tribunal*, vol. 6, núm. 14, pp. 221-232. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.324

Contreras, D. y Miranda, Á. (2017). Desigualdad de ingreso, violencia escolar y rendimiento escolar. *Notas COES de Política Pública*, núm. 8, pp. 1-17.

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Tognetta, L. R. P., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D. y Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la

convivencia escolar: ¿qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educacional*, vol. 25, e221423. https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423

Cuervo Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, núm. 46, pp. 77-97.

De Gioannis, E., Ballarino, G. y Cartagini, D. (2023). Parents and teachers' compensatory strategies during COVID-19 school closures: A scoping review. *International Review of Education*, vol. 69, núm. 5, pp. 603-623. https://doi.org/10.1007/s11159-023-10011-3

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Media,* vol. 2, núm. 7, pp. 162-167.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, vol. 82, núm. 1, pp. 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Espriella, R. y Gómez, C. (2018). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría,* vol. 49, núm. 2, pp. 127–133. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002

Felix, E. y Green, J. G. (2025). Changes in child and youth mental health following the return to in-person learning post-COVID-19 pandemic. *Current Psychiatry Reports*, vol. 27, núm. 12, pp. 704-710. https://doi.org/10.1007/s11920-025-01642-4

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (vol. 1). Ediciones Morata.

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista. Documento de trabajo* [archivo PDF]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf

Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G. y Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: revisión sistemática. *Entramado,* vol. 17, núm. 1, pp. 42-58. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574

Gebrekidan, K., Laajasalo, T., Ristikari, T., Kantomaa, M., Belachew, A., Haataja, E. y Niemelä, M. (2025). Prevalence, risk and protective factors of traditional and cyberbullying among children and adolescents: Systematic review and meta-analysis. *Research Square*, pp. 1-30. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7659338/v1

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Aldine Press.

Gómez-Medina, M. D., Estévez, C., Sitges, E. y Carrillo, A. (2022). Relación entre las prácticas educativas parentales y la participación de los hijos en acoso escolar. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 171-176. https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.222

Groeben, N. y Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Steinkopff.

Gubbins, V., Flores, P., Carrasco-Aguilar, C., Castro-Carrasco, P. J., Caamaño-Vega, V. y Rodríguez-Pastene Vicencio, F. (2026). National parent associations' subjective theories of post-pandemic school violence in Chile: A qualitative exploratory study. *Education Sciences*, vol. 16, núm. 7, p. 1038. https://doi.org/10.3390/educsci16071038

Guo, J., Zhao, B., Jiang, L. y Pan, J. (2024). Associations between teacher support, school belonging, and school bullying victimization among Chinese upper

elementary school students: A multi-group analysis based on gender. *Current Psychology*, vol. 43, núm. 41, pp. 32114-32127. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06777-w

Han, Z. Y., Ye, Z. Y. y Zhong, B. L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, vol. 14, núm. 3, p. 463. https://doi.org/10.21037/tp-2024-512

Hernáez, L. L. y García, A. R. (2020). Acoso e inconvivencia escolar: el rol de la participación familiar en los centros educativos. *Campo Abierto. Revista de Educación y Psicología*, vol. 39, núm. 1, pp. 55-77. https://doi.org/10.17398/0213-9529.39.1.55

Hernández Vásquez, R. M. y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, vol. 1, núm. 1, pp. 30-40.

Izcara, P. (2014). *Manual de investigación cualitativa.* Fontamara.

Jorquera, D. F., Vicencio, F. R. P., Sola, P. A., Carrasco, P. C., Vega, V. C., Gubbins, V. y Martínez, D. C. (2026). Teorías subjetivas sobre convivencia y violencia escolar en discurso experto en la prensa de 2022. *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 84, p. 1. https://doi.org/10.4185/rlcs-2026-2473

JUNAEB (2023, 9 de mayo). *JUNAEB publica índices de vulnerabilidad escolar 2023*. https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2022/

Lehmann, J., Lechner, V. y Scheithauer, H. (2022). School closures during the COVID-19 pandemic: Psychosocial outcomes in children-a systematic review. *International Journal of Developmental Science*, vol. 15, núms. 3-4, pp. 85-111. https://doi.org/10.3233/DEV-220322

Leyton, Y.A. y Tarnovsky, C. (2024). *Teorías subjetivas de centros de padres y apoderados sobre la relación entre familia, convivencia y violencia escolar de escuelas públicas y particulares subvencionadas en la Región Metropolitana*. Tesis para la obtención del grado de licenciatura en Ciencias Sociales con especialización en Familia. Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile.

López, A. P. y Morcillo, A. V. (2017). Factores de riesgo asociados con la violencia escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. 27, núm. 1, pp. 191-210.

López, V., González, L., Contreras-Villalobos, T., Benbenishty, R. y Torres-Vallejos, J. (2025). Evolución de la convivencia y violencia escolar en Chile: un estudio longitudinal. *Educação y Sociedade*, vol. 46, e292590. https://doi.org/10.1590/ES.292590

López Hernáez, L. y Ramírez García, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação,* vol. 22, núm. 71, e227155. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227155

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983*).* Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (eds.). *Handbook of child psychology*, vol. 4: *Socialization, personality, and social development* (4.ª ed., pp. 1-101). Wiley.

Marano, G., Traversi, G., Mazza, O., Farsakh, L., Napolitano, D., Simonetti, A., D'Onofrio, A., Camardese, G., Gaetani, E. y Mazza, M. (2026). Biopsychosocial risk pathways to school violence in youth: A scoping review of stress reactivity, mental health outcomes, and prevention. *Frontiers in Child and Adolescent*

Psychiatry, vol. 5, 1895435. https://doi.org/10.3389/frcha.2026.1895435

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, pp. 33-52. https://doi.org/10.35362/rie380829

MINEDUC (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018 [archivo PDF]. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf

MINEDUC (2009). Ley 20370. Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

MINEDUC (1990). Decreto Supremo N.º 565: Aprueba reglamento general de centros de padres y apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* vol. 27, núm. 5. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos.* Síntesis.

Peng, Y., Alias, B. S., Wan, X. y Mansor, A. N. (2026). The impact of parental involvement on sustainable school in improving educational quality: A systematic review. *Discover Sustainability*, vol. 7, núm. 1, p. 608. https://doi.org/10.1007/s43621-026-03011-4

Prettel, M. G., Montes, Y. E. S. y Osorio, J. J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 63, pp. 77-86. https://doi.org/10.3916/C63-2020-07

Puelles, A. R., Carrasco, P. C. y Pastene, F. R. (2026). Teorías subjetivas en medios de comunicación chilenos: reconstrucción del concepto violencia escolar. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 36, núm. 1, pp. 233-250. https://doi.org/10.15443/RL3610

Retuert Roe, G. y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 46.

Riveroll, Á. M. A., Cisneros-Cohernour, E. J. y Castillo, R. A. D. (2026). Políticas públicas para atender la violencia escolar en Iberoamérica: una revisión sistemática. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 43. https://doi.org/10.25009/cpue.v1i43.2946

Rodríguez-Pastene, F., Sorza, S., Castro-Carrasco, P. J., Carrasco-Aguilar, C., Gubbins, V., Caamaño-Vega, V. y Zelaya, M. (2025). Press and school violence: Subjective theories in the post-pandemic narratives in Chilean online newspapers. *COVID*, vol. 5, núm. 12, p. 208. https://doi.org/10.3390/covid5120208

Rodríguez, Y. V. y De Souza, M. P. R. (2026). Políticas educativas, enfoques teóricos y estrategias para la convivencia escolar: una revisión sistemática. *HOMERO*, vol. 2, núm. 2, pp. 388-406. https://doi.org/10.64492/05z50t18

Roselló, L. A. (2021). Relación entre modelos educativos parentales y problemas de conducta en estudiantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, e1120. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1120

Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N. y Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, vol. 89, núm. 2, pp. 296-332. https://doi.org/10.3102/0034654318825437

Sierra-Torres, L. I. (2025). Convivencia escolar e intervención parental: una revisión sistemática. *Portal de la Ciencia*, vol. 6, núm. 4, pp. 603-622. https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i4.634

Silva, J. A. S. (2024). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: una revisión sistemática desde las directrices PRISMA. *Discimus: Revista Digital de Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 39-68. https://doi.org/10.61447/20240601/art02

Solano, J. R. C. (2026). Gestión educativa y convivencia escolar en contextos latinoamericanos: una revisión sistemática. *Revista Veritas de Difusão Científica*, vol. 7, núm. 1, pp. 131-147. https://doi.org/10.61616/rvdc.v7i1.1202

Soliman, H. H., Koran, J. y Gomaa, A. S. (2018). Parents' perception of school violence, awareness of risk factors, and school safety: An ecological perspective. *International Journal of School Social Work*, vol. 3, núm. 1. https://doi.org/10.4148/2161-4148.1033

Thornberg, R., Wänström, L., Sjögren, B., Bjereld, Y., Edling, S., Francia, G. y Gill, P. (2024). A multilevel study of peer victimization and its associations with teacher support and well-functioning class climate. *Social Psychology of Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 69-88. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09828-5

Vargas-Madriz, L. F., Zhang, M., Wang, Z., Long, Y. y Konishi, C. (2025). Social support and traditional bullying perpetration among high school students: The mediating role of school belonging. *International Journal of Bullying Prevention*, vol. 7, núm. 2, pp. 124-136. https://doi.org/10.1007/s42380-023-00186-6

Villaverde, Á. B., López, C. M. y Seijo, J. C. T. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 75, núm. 2, pp. 87-103.

Wang, Z., Chen, Y., Su, Y., Song, Y. y Tao, Z. (2025). Parental involvement and school engagement reduce adolescent aggressive behaviors: A three-wave cross-lagged model. *Frontiers in Public Health*, vol. 13, 1455554. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1455554

Yáñez-Collado, J. y Cerpa-Reyes, C. (2021). Teorías subjetivas docentes acerca de la inclusión en contexto de pandemia. *Revista Saberes Educativos*, núm. 7, pp. 73-98. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64185

Zhou, Q., Lin, C. y Guo, X. (2025). Family dysfunction, parenting stress, and child mental health: associations with bullying involvement and the moderating role of neighborhood support. *Frontiers in Psychology,* vol. 16, 1644696. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1644696

Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 4-19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008