



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA FAMILIA

**TEORÍAS SUBJETIVAS COLECTIVAS 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**

YAREL ALEJANDRA LEYTON BENAVIDES

CATALINA FERNANDA TARNOVSKY BARRERA

Tesis presentada a la Facultad de Educación, Psicología y Familia, para optar al grado de
Licenciado(a) en Ciencias Sociales con Especialización en Familia.

Profesora guía: Verónica Gubbins Foxley

Santiago, Chile.

2024

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer profundamente a todas las personas que han sido parte de este proceso, principalmente a aquellas que nos han acompañado durante nuestro desarrollo académico y el proceso de esta investigación.

En primer lugar, queremos expresar nuestro agradecimiento a nuestra profesora y guía de tesis, Verónica Gubbins Foxley, quien nos ha guiado con sabiduría y dedicación durante este proceso. Gracias por confiar en nosotras, en nuestras capacidades y por permitirnos participar de esta excelente experiencia. Su apoyo y liderazgo han sido fundamentales para el éxito de esta investigación.

También queremos agradecer a la profesora Camila Moyano Dávila, por sus valiosos comentarios y sugerencias durante el curso de seminario. Sus observaciones nos ayudaron a fortalecer nuestra investigación, reforzando ideas y argumentos.

Personalmente, yo, Yarel Leyton Benavides, quiero expresar mi amor y agradecimiento a mi hijo, Matías Descouvieres Leyton, por ser mi mayor fuente de inspiración y motivación. Tu sonrisa y tu amor me han dado la fuerza para seguir adelante en momentos difíciles; tu presencia en mi vida ha sido fundamental para alcanzar este logro. A mis padres, Yaneth Benavides y Leonel Leyton, por su amor incondicional, apoyo y comprensión durante mis años de estudiante. Gracias por ser mi refugio, por creer en mí, por su motivación y energía. Gracias por permitirme crecer y desarrollarme como persona y profesional. A mi hermano, Bastián Leyton Benavides, por ser mi compañero de aventuras, mi confidente y mi apoyo incondicional. Tu presencia en mi vida me ha ayudado y ha sido fundamental en mi desarrollo. Finalmente, agradecer a mi amiga y compañera Catalina Tarnovsky Barrera, por su amistad, apoyo emocional y comprensión en momentos difíciles. Ha sido un placer compartir esta experiencia con ella.

Yo, Catalina Tarnovsky Barrera, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que me han brindado su apoyo incondicional durante esta etapa de mi vida. A mis amigos de clase, con quienes compartí cuatro años y medio en esta carrera, gracias por ser un pilar fundamental y estar siempre presentes en las últimas instancias de este proceso. A mi madre, Marcela Barrera, gracias por tu cariño, amor, tranquilidad y comprensión. Has sido un pilar esencial que me ha permitido superar cada momento difícil, y tu ejemplo me inspira a

mejorar cada día y ser mejor persona. A mi padre, Erwin Tarnovsky, agradezco tu fortaleza mental y amor, que me han dado la fuerza para seguir adelante sin rendirme ante las adversidades. Gracias por confiar siempre en mí y por tus sabios consejos, que me han ayudado a crecer tanto personal como profesionalmente. A mis hermanas, Javiera y Gabriela Tarnovsky, mi razón de ser y de estar donde estoy. Agradezco su cariño, apoyo y amor incondicional. Ustedes son mi inspiración para escalar más alto y siempre están a mi lado en cada paso, especialmente durante este proceso. Por último, a mi compañera de proyecto y por, sobre todo, a mi amiga, Yarel Leyton Benavides. Gracias por ser un pilar fundamental en este camino lleno de emociones y experiencias. Estoy agradecida por tu apoyo constante y por brindarme tu amistad en todo momento. Ha sido un placer realizar este proyecto contigo.

ÍNDICE

I.-RESUMEN	6
ABSTRACT	7
II.- INTRODUCCIÓN	8
III.- ANTECEDENTES	10
3.1) Violencia Escolar a nivel internacional	10
3.2) Violencia escolar en Chile	11
3.3) Convivencia escolar y Centros de Padres y Apoderados	13
3.4) Factores explicativos de violencia escolar	15
IV.-JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA	19
V. - PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	21
Pregunta principal	21
Objetivo general	21
Preguntas secundarias	21
Objetivos específicos	22
VI.- MARCO TEÓRICO	23
6.1) Teorías subjetivas	23
6.1.1) <i>Teorías subjetivas colectivas</i>	25
6.2) Estilos educativos y prácticas de crianza	26
6.3) Convivencia escolar y Violencia escolar	28
VII. – METODOLOGÍA	30
7.1) Tipo de investigación	30
7.2) Muestreo	31
7.3) Muestra	31
7.4) Técnica de producción de datos	34
7.5) Procedimiento	35
7.5.1) Tabla caracterización participantes	35
7.6) Método de análisis	36
7.6.1) Tabla extracto codificación	37
7.7) Consideraciones éticas	42

VIII.- RESULTADOS GENERALES	43
8.1) Teorías subjetivas generales sobre violencia y convivencia escolar	43
<i>8.1.1) Noción de violencia escolar</i>	43
<i>8.1.2) El entorno familiar explicativo dominante de la violencia escolar</i>	44
<i>8.1.3) Diferencias entre el estudiantado, redes sociales, amistades y su influencia en la incidencia de violencia escolar.</i>	47
<i>8.1.4) Factores explicativos de una buena convivencia escolar</i>	49
<i>8.1.5) Falta de supervisión parental y comunicación entre escuela-estudiantado como factores estructurantes de una mala convivencia escolar</i>	51
8.2) Estilos educativos, prácticas de crianza y violencia escolar	52
<i>8.2.1) El estilo educativo parental negligente como entorno favorecedor para la construcción de conductas violentas en los hijos/as</i>	52
<i>8.2.2) El estilo educativo autoritario: visiones contrapuestas</i>	53
<i>8.2.3) Amor y apoyo emocional como estilos educativos preventivos de violencia escolar</i>	53
8.3) Condiciones iniciadoras, mantenedoras e inhibidoras de violencia y convivencia escolar	57
<i>8.3.1) Tabla TS: orientación a la acción</i>	57
<i>8.3.2) Condiciones Iniciadoras de Violencia Escolar</i>	61
<i>8.3.3) Condiciones Mantenedoras de Violencia Escolar</i>	62
<i>8.3.4) Condiciones Inhibidoras de Violencia Escolar</i>	63
<i>8.3.5) Involucramiento Parental como Factor que Inicia la Buena Convivencia Escolar</i>	64
<i>8.3.6) Condiciones que Inhiben la Buena Convivencia Escolar</i>	64
<i>8.3.7) Actividades Extraescolares como Condiciones que Mantienen la Buena Convivencia Escolar</i>	64
IX.- CONCLUSIONES	65
REFERENCIAS	73
ANEXO	86
OPERACIONALIZACIÓN	86
PAUTA PREGUNTAS	89

I.-RESUMEN

La violencia escolar se ha convertido en un problema relevante, especialmente después de la pandemia de Covid-19, lo que ha dificultado la reintegración a las escuelas y debilitando la convivencia escolar. El objetivo de la presente tesis es comprender las Teorías Subjetivas Colectivas sustentadas por dirigentes de Centros de Padres y Apoderados (CPA) de escuelas públicas y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana, sobre la relación entre familias, convivencia y violencia escolar. Para cumplir con este objetivo se utilizó un enfoque cualitativo e interpretativo, siendo un estudio exploratorio descriptivo orientado a comprender las Teorías Subjetivas Colectivas. La muestra, seleccionada mediante un muestreo estructural, reúne en entrevistas individuales a seis dirigentes de Centros de Padres y Apoderados de establecimientos educacionales situados en las comunas de La Pintana, San Ramón y Lo Espejo, todas con un índice de vulnerabilidad superior al 85%. La técnica de recolección de datos utilizada fue una entrevista semiestructurada, con un guión temático separado en tres dimensiones. Los datos fueron analizados mediante Teoría Fundamentada, lo que permitió interpretar y revelar los significados asociados a los conocimientos de cada CPA.

Las principales teorías subjetivas colectivas revelan que los representantes de los Centros de Padres y Apoderados relacionan la violencia con agresiones físicas, verbales y cibernéticas. La convivencia escolar, ya sea positiva o negativa, depende del contexto de cada escuela (tipo de escuela, territorio, etc.). El estudio muestra que los principales factores que influyen en la violencia y la convivencia escolar se desarrollan mayoritariamente fuera de las escuelas. Las familias, con sus estilos educativos y prácticas de crianza, son el eje principal de la buena y mala conducta de los estudiantes, influidas en gran parte por el contexto de vulnerabilidad psicosocial del entorno barrial al que pertenecen.

Se identifican diversos factores que influyen en el desarrollo de la violencia y convivencia escolar, agrupados en tres grandes categorías según la orientación a la acción que poseen sus Teorías subjetivas a) Iniciadores b) Mantenedores c) Inhibidores. Finalmente, el estudio arroja luz sobre la autopercepción y ejecución de las labores de los Centros de Padres y Apoderados en torno a la violencia y la convivencia escolar, demostrando su papel consultivo y colaborativo.

Palabras claves: Teorías subjetivas, Prácticas de crianza, Estilos educativos, Violencia escolar, Convivencia escolar y Centros de Padres y Apoderados.

ABSTRACT

School violence has become a relevant problem, especially after the COVID-19 pandemic, which has made it difficult to reintegrate into schools and weakened school coexistence. This thesis aims to understand the Collective Subjective Theories, supported by leaders of Centers of Parents and Proxies (CPA) of public and private schools subsidized in the Metropolitan Region, on the relationship between families, Social life, and school violence. A qualitative and interpretative approach was used to achieve this objective, as it was a descriptive exploratory study aimed at understanding the collective subjective theories. The sample, selected by structural sampling, brings together in individual interviews six leaders of Parents' Centres and Representatives of educational establishments located in the communes of La Pintana, San Ramón, and Lo Espejo, All with a vulnerability index of over 85%. The data collection technique used was a semi-structured interview, with a separate thematic script in three dimensions. The data were analyzed using grounded theory, which allowed us to interpret and reveal the meanings associated with each CPA knowledge.

The main subjective collective theories reveal that representatives of the Centers for Parents and Guardians relate violence to physical, verbal, and cyber aggressions. School coexistence, whether positive or negative, depends on the context of each school (type of school, territory, etc.). The study shows that the main factors influencing violence and school life are mostly outside schools. Families, with their educational styles and parenting practices, are the main axis of good and bad behavior among students, influenced in large part by the psychosocial vulnerability context of the neighborhood environment to which they belong.

Various factors that influence the development of violence and school life are identified, and grouped into three main categories according to the orientation to action of their subjective theories a) Initiators b) Maintainers c) Inhibitors. Finally, the study sheds light on the self-perception and execution of the work of the Centers for Parents and Representatives around violence and school coexistence, demonstrating their consultative and collaborative role.

Keywords: Subjective theories, parenting practices, educational styles, school violence, school life and parents' centers.

II.- INTRODUCCIÓN

La presente investigación es parte 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”, cuyo investigador principal es el Dr. Pablo Castro, académico del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Serena y donde nuestra guía de tesis, la Dra. Veronica Gubbins Foxley, académica de la Escuela de Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae, participa como co-investigadora.

Posterior a la pandemia por Covid-19, los actos de violencia escolar en Chile se han agravado a diferencia de otros países latinoamericanos. De acuerdo al informe del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2023), la violencia escolar se ha incrementado en un 40% en comparación a periodos anteriores (INDH, 2023). El aumento de la violencia post pandemia ha causado cambios en el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes en todos los niveles educativos, manifestándose en conductas agresivas, falta de empatía, ansiedad, síntomas de depresión, dificultades para resolver conflictos y falta de control de impulsos, lo que influye en el comportamiento violento de la juventud (Troncoso, 2022). Además, el confinamiento en áreas con menos recursos ha incrementado los problemas familiares y los casos de comportamiento violento tanto en padres como en hijos/as (Quinteros et al., 2022).

Definir la violencia escolar resulta complejo ya que es un fenómeno multicausal influido por factores sociales y familiares, sumado a aspectos como estatus socioeconómico, género, entre otros. La violencia escolar es tomada también desde distintas aristas. Es por esto, que para efectos de esta investigación y para acercarnos al plano nacional, el concepto de violencia escolar que se utilizará en esta investigación se apoya en aquella planteada en la Ley N 20.536, la cual califica como acto violento, toda acción u omisión de agresión o acoso repetido, realizada dentro o fuera del establecimiento educativo por estudiantes, que aprovechen su superioridad o la indefensión de la víctima, provocando maltrato, humillación o temor de sufrir un daño grave (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, artículo 16B, 2011).

La Ley 20.536 promueve la buena convivencia escolar, por medio del desarrollo integral de los estudiantes y la prevención de la violencia en las escuelas, con ayuda de los miembros de toda la comunidad educativa.

Si bien se conocen investigaciones que integren el uso de las teorías subjetivas en la educación, profesores, padres y convivencia escolar (Castro et al., 2012; Rutuert & Castro, 2017; Rubio et al., 2022; Cuadra, Castro, Paulino & Perez, 2021) son escasas las investigaciones que buscan comprender las explicaciones de violencia escolar que entregan los Centros de Padres y Apoderados (CPA), siendo que este estamento representa a la familia. Las investigaciones disponibles se centran encargan en visibilizar sus demandas, expectativas y sentido de la participación organizada (Flamey, Perez & Sirvent 2005; Guajardo, Gubbins, Reyes & Brugnoli, 2002; Flamey, Gubbins & morales, 1999).

Para efectos de este estudio, el colectivo familiar, será representado de manera institucional por los Centros de Padres y Apoderados (CPA) para acceder a la comprensión de sus explicaciones sobre la relación que posee la familia, la convivencia y violencia escolar. Optando por el análisis de Teorías Subjetivas Colectivas, las cuales se desarrollan en el campo de las representaciones sociales y son producto de la interrelación de los sujetos y su entorno, donde se pueden inducir y aprender conocimientos (Catalán, 2010).

El objetivo de esta investigación es comprender las teorías subjetivas colectivas, sustentadas por los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados, de escuelas públicas y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana, sobre la relación entre familias, convivencia y violencia escolar. Optando por un enfoque cualitativo correspondiendo a un estudio exploratorio y descriptivo, que se ajusta a la naturaleza interpretativa y comprensiva del estudio. Para alcanzar los objetivos de investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas a dirigentes de CPA, asegurando la captura de diversas explicaciones, enriqueciendo así el análisis de las teorías subjetivas colectivas.

El alcance de este estudio permite entender desde la mirada institucional de las familias, las explicaciones acerca de las dinámicas internas que ocurren en los establecimientos educacionales, identificando patrones, contextos y factores que influyen en la violencia y convivencia escolar, desde un enfoque subjetivo que se extiende a lo colectivo. Por medio de la comprensión de las explicaciones que otorgan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados se potencia la comprensión de la violencia y las soluciones para abordar la convivencia escolar.

III.- ANTECEDENTES

3.1) Violencia Escolar a nivel internacional

La violencia escolar es un asunto fundamental en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU a nivel global. Según el informe *"School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences"* (2018), la violencia física ha disminuido en 35 países, mientras que 13 países, principalmente de Europa y Norteamérica, presentan una alta prevalencia de este tipo de violencia. En cuanto al acoso, no hay grandes diferencias entre hombres (30,5%) y mujeres (28,2%), aunque varían en el tipo de violencia: física para hombres y psicológica para mujeres. A nivel mundial, un tercio de los/as jóvenes (32%) experimenta acoso escolar, siendo factores determinantes la apariencia física, raza o nacionalidad, y nivel socioeconómico, afectando más a quienes pertenecen a familias de clases sociales más bajas y migrantes. Si bien este informe se enfoca en la violencia internacional de modo global, no se abordan las dinámicas y prácticas familiares como un factor determinante de violencia en las escuelas.

El estudio del año 2019 de la Unesco, *"Behind the numbers: Ending school violence and bullying"*, ofrece datos globales generales sobre la violencia escolar. Con información cuantitativa y cualitativa de encuestas en 144 países, revela que alrededor del 32% de los/as estudiantes ha experimentado intimidación en el último mes, y una proporción similar ha sufrido violencia física. La intimidación física es común en muchas regiones, excepto en Norteamérica y Europa, donde prevalece la intimidación psicológica. El acoso sexual se sitúa como el segundo en frecuencia en varias regiones. Al igual que el estudio anterior se consideran los mismos factores determinantes de violencia y se menciona que la comunicación y apoyo familiar contribuye en la prevalencia del acoso escolar. En contraposición, los datos aportados por Global School-based Student Health Survey determinan que la data necesita datos globales más completos para determinar una relación entre familia y violencia escolar.

A nivel Latinoamericano, Murillo & Román (2011), hacen hincapié en los distintos tipos de actos violentos a los que se enfrentan los/as estudiantes y afectan su desempeño escolar. En Colombia destaca la presencia de robos entre estudiantes, en el caso de Argentina, Perú, Costa Rica y Uruguay destaca la violencia verbal (amenazas e insultos) y en el caso de la violencia física destacan países como Argentina, Ecuador, República Dominicana y Nicaragua.

En el caso chileno la incidencia de sentirse víctima de violencia dentro del aula afecta significativamente el desempeño de la lectura, pero no matemáticas. El artículo hace referencia al nivel socioeconómico y cultural de las familias, pero concluye que, de forma general, estas variables no se vinculan con la mayor o menor presencia de maltrato en la región.

Los datos arrojados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (2023), dan cuenta del clima escolar de países Latinoamericanos y europeos. En el caso de Latinoamérica el 32% de estudiantes colombianos, acusa haber sido víctima de acoso a lo menos una vez durante el mes, cifras cercanas a Brasil (29%) superando la media de países de la OCDE (23%), a diferencia de México, que se mantiene bajo el promedio OCDE. Los resultados europeos resultan ser favorables para el clima escolar en países como España (17%) y Francia (20%).

3.2) Violencia escolar en Chile

La violencia escolar es un fenómeno que ha tomado importancia con el pasar de los años, impactando negativamente en el bienestar de los/as estudiantes (Colombo, 2011). Los actos de violencia se manifiestan a nivel interpersonal (entre estudiantes), a nivel institucional (ligado a carencias en el sistema educativo) y a nivel estructural, relacionado con factores sociales y culturales que toleran la discriminación (Colombo, 2011).

En Chile la violencia escolar es sancionada bajo la ley N 20.536, la cual considera como acto violento:

“toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, artículo 16B, 2011).

El año 2022, el Gobierno de Chile lanza el programa "A convivir se aprende" para fomentar la convivencia positiva y prevenir la violencia en entornos educativos. Este programa se centra en fortalecer habilidades, establecer redes comunales, resolución pacífica de conflictos, participación democrática, mejorar condiciones y capacitar a docentes como parte de la estrategia de Reactivación Educativa post-Covid-19. A pesar de que la ley 20.536 y el

Plan Nacional de Reactivación Educativa buscan promover la convivencia sana y prevenir la violencia en las escuelas, no exigen la participación de Centros de Padres y Apoderados, lo que limita conocer su visión con respecto a la incidencia de situaciones de violencia escolar y acciones para la Reactivación Educativa que allí se propone. Este proyecto busca aproximarse a analizar esta interrelación, aportando a la comprensión de la misma desde la perspectiva de las teorías subjetivas colectivas de la organización que representa a las familias ante la escuela como son los Centros de Padres y Apoderados. La investigación busca explorar una dimensión poco considerada en programas y leyes nacionales, enriqueciendo el conocimiento sobre violencia, convivencia escolar y su relación con las prácticas educativas familiares.

En el contexto nacional, desde 1994 hasta el año 2022, el Ministerio de Desarrollo Social realizó diez Encuestas Nacionales de Juventud. Las primeras ediciones (1994 -1997) evidencian un aumento de la violencia física en las escuelas del 12% al 16.4%. En el 2000, se incorporaron preguntas sobre la percepción de la violencia entre estudiantes, con un 40% identificándose como problemático. En 2006, se destacó la escuela como un entorno propenso a la violencia y discriminación. La edición del año 2009 reveló que el 71.3% experimentó violencia psicológica y el 60.7% violencia física, mayormente perpetrada por estudiantes masculinos. La recopilación de las encuestas INJUV del 2012 a 2022 indican que la violencia psicológica, en contraste con la física, mostró uno de los porcentajes más altos en las encuestas. Desde 2012 hasta 2018, los datos no variaron significativamente, pero en 2022, el 22,8% de los/as jóvenes reportó ser víctima de violencia psicológica en sus lugares de estudio, siendo el aspecto físico, forma de vestir y lugar de residencia las principales razones de estas situaciones.

Según las encuestas más recientes del Instituto Nacional de Juventud (2018-2022) en la última década, los hombres han mostrado una ligera inclinación hacia la violencia física, aunque sin diferencias significativas con las mujeres. En contraste, las mujeres exhiben una tendencia más alta a la violencia psicológica, superando a los hombres en un 10%. La clasificación socioeconómica no revela diferencias notables, destacándose la violencia física en el sector medio y la psicológica en el sector alto. En 2022, el acoso cibernético afectó al 21.1% de la población joven, con tasas más altas entre mujeres como víctimas (24.4%) y hombres como perpetradores (9.2%) (INJUV, 2018; INJUV, 2022).

3.3) Convivencia escolar y Centros de Padres y Apoderados

Según Sandoval (2014), la convivencia escolar es crucial para abordar la violencia en entornos educativos, enfatizando que una gestión formativa de la convivencia es la estrategia más efectiva para prevenir la violencia en las aulas.

Andrades (2020) realiza un análisis de la producción académica sobre las problemáticas asociadas a la convivencia escolar, destacando las principales líneas de investigación en el Cono Sur entre 2010 y 2018. Sus hallazgos revelan diez temáticas de investigación, de las cuales cinco tienen mayor presencia: factores que influyen en la convivencia escolar (CE), formas de abordar la violencia escolar desde la CE, la relación de la CE con el clima escolar, la percepción de la CE por parte de los profesores y la percepción de los padres y madres sobre la gestión de la CE. Tras su revisión, Andrades concluye que la convivencia escolar es una variable asociada a otros factores y no se percibe como un objeto de estudio principal, ligándose como subtema a la violencia escolar, donde solo se observa como un descriptor general. En el caso chileno, el autor reúne solo doce artículos que abordan la convivencia escolar, los cuales circulan en torno a la violencia escolar y la inclusión educativa, considerando a directivos, profesores, alumnos y familias desde un enfoque individual y no colectivo. Finalmente, las investigaciones reunidas no se enfocan en la comprensión de las teorías subjetivas, limitándose a una apreciación general de los fenómenos.

En Chile, la ley 20.536 es la principal referencia para promover un entorno escolar sano y prevenir la violencia escolar. Esta ley establece primordialmente deberes que involucran a estudiantes, profesionales educativos, directivos, padres, madres y apoderados para mantener una convivencia saludable. Si bien la ley establece la creación de comités de buena convivencia escolar, no se exige la participación organizada de las familias como Centros de Padres y Apoderados, el cual es fundamental para reunir las voces de las familias, llevando sus peticiones, problemas y necesidades a manos de los directivos. Por otro lado, en 1990 se promulga el decreto 565 el cual regula el funcionamiento de los Centros de Padres y Apoderados, considerando a la familia una parte fundamental del proceso socializador de niños y niñas del país. Los Centros de Padres y Apoderados tienen la misión de representar a las familias en la escuela con el deber de estimular la participación y comunicación entre padres / apoderados, la administración y los profesionales de la escuela. Dentro de sus funciones se establece la promoción de la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa, apoyo en labores educativas, la estimulación del desarrollo y progreso de la comunidad escolar, entre

otras (Decreto 565, 1990). Sin embargo, el decreto 565 solamente establece las funciones y la organización de CPA ligados al reglamento interno de cada escuela, lo cual puede intervenir en sus funciones. Por otro lado, no se menciona su participación en comités de convivencia escolar o buena convivencia, lo cual genera un vacío representativo dentro de las discusiones de violencia escolar, no obstante que dentro de sus funciones deben generar una óptima convivencia escolar (Decreto 565).

En el plano nacional son diversas las investigaciones que involucran a Centros de Padres y Apoderados. El foco de las investigaciones está ligado a sus demandas, expectativas de participación, organización, sentido y descripción de sus funciones (Flamey, Perez & Sirvent 2005; Guajardo, Gubbins, Reyes & Brugnoli, 2002; Flamey, Gubbins & morales, 1999). Estos análisis suelen adoptar una perspectiva organizacional considerando a los Centros de Padres y Apoderados como un estamento que provee servicios a la comunidad escolar en diversos grados de involucramiento: nivel informativo, nivel colaborativo, nivel consultivo, nivel de toma de decisiones y nivel de control de eficacia, siendo los 2 últimos los más complejos de alcanzar (Flamey et al., 1999). Dicha participación se ve afectada directamente por el nivel socioeconómico, es decir, a mayor nivel socioeconómico mayor el nivel de involucramiento de padres y apoderados dentro de las escuelas. A menor nivel socioeconómico, menor será la participación de los padres y apoderados en actividades de la escuela (Gubbins & Ibarra, 2016; Gubbins & Otero, 2020).

En términos generales, algunas investigaciones plantean que los CPA tienden a ser considerados bajo una lógica consultiva e instrumental para la gestión de las escuelas (Bellei, C., Gubbins, V., & López, V. 2002) evidenciando la falta de involucramiento en toma de decisiones y control de eficacia. Actualmente, las escuelas no otorgan el debido reconocimiento a la voz de Centros de Padres y Apoderados en temáticas de convivencia escolar, los cuales resultan fundamentales para generar ambientes óptimos de aprendizaje. Es esencial destacar la importancia de comprender la perspectiva grupal de estos actores y sus explicaciones acerca de la relación entre estilos educativos parentales, prácticas de crianza y violencia escolar. Este aspecto adquiere relevancia al considerar que la participación activa de los Centros de Padres y Apoderados puede ser un factor determinante en la mejora del sistema educativo y en la toma de decisiones que afectan directamente a la convivencia escolar. Según el Ministerio de Educación (2019), los dirigentes desempeñan un papel clave al canalizar información de la escuela a los padres y apoderados, influyendo en el desarrollo de sus hijos e hijas. La colaboración entre la familia y la escuela es esencial para enriquecer los procesos de enseñanza,

respaldada por investigaciones. Las organizaciones civiles, como los Centros de Padres y Apoderados, son fundamentales para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la política pública educativa. Este compromiso se relaciona con un nivel de importancia destacado.

Desde el análisis de las teorías subjetivas a nivel nacional, son pocas las investigaciones que integren tanto la violencia como la convivencia escolar. La convivencia escolar es analizada desde la perspectiva de padres y madres de escuelas de educación primaria, donde se analiza la implicación de teorías subjetivas en la convivencia escolar y el rol parental (Cuadra et al., 2021). A esto se suma la investigación acerca de teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar de Retuert y Castro (2017). Dentro de los resultados de esta investigación, se establece la percepción de docentes sobre sus alumnos como carentes y con diversas necesidades. Esto los lleva a asumir un rol multifacético y a establecer una relación tanto individual como grupal con los estudiantes. Además, analizan las conductas en el aula y ajustan sus métodos para gestionar la disciplina. A partir de esto, se crean dinámicas de convivencia escolar que se renuevan constantemente y se consolidan con los años de experiencia profesional.

3.4) Factores explicativos de violencia escolar

Son diversas las investigaciones que dan a conocer factores influyentes de violencia escolar. Ayala (2015), da a conocer *factores individuales*, destacando elementos inherentes a la persona, como el género, las características físicas y la historia personal, que pueden influir en el comportamiento, aumentando las posibilidades de participar en actos violentos, ya sea como víctimas o perpetradores.

Como factores *sociales*, la desigualdad económica. Según Contreras y Miranda (2017), se vincula con una mayor violencia física entre estudiantes. En entornos de alta desigualdad, las diferencias de estatus a menudo generan actos violentos replicando comportamientos de desconfianza y discriminación observados entre adultos, lo que confirma una estrecha relación entre disparidad económica y violencia en las escuelas, evidenciando una conexión directa entre desigualdad y violencia escolar.

Los medios de comunicación también se consideran factores influyentes en la violencia escolar, ya que pueden modelar comportamientos. La representación constante de la violencia en los medios puede ejercer influencia en niños/as y adolescentes, haciéndolos menos sensibles

a mensajes negativos. Estudios sugieren que la exposición a la violencia en medios como la televisión y los videojuegos pueden tener consecuencias perjudiciales, fomentando actitudes consumistas y violentas, lo que contribuye a comportamientos agresivos en la adolescencia. La omnipresencia de estos medios genera preocupación por su impacto negativo en los adolescentes. (Penalva & Villegas, 2017; Muñoz, 2005; Oliva & Parra, 2004).

Un estudio realizado en España por López y Ramírez (2017), donde se entrevistaron a 348 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y se realizaron grupos de discusión con padres, jóvenes y profesionales de la educación, concluye que: los estilos educativos parentales democráticos tienen un impacto positivo y significativo en la reducción del acoso escolar y la participación de los hijos e hijas en las decisiones familiares y en las dinámicas del hogar se correlaciona con menos comportamientos violentos en la escuela.

Según Hassan, Koran y Salam (2018), en su estudio de carácter exploratorio *Parents' Perception of School Violence, Awareness of Risk Factors and School Safety: An Ecological Perspective*, examinaron las percepciones parentales sobre violencia escolar y factores que influyen en las opiniones sobre seguridad escolar, en el cual se entrevistaron a 403 padres residentes de Illinois. En el estudio concluyeron que la experiencia personal de los padres con la violencia estaba vinculada a su comprensión de la violencia en la comunidad y cómo abordaban el tema con sus hijos e hijas. El estudio también concluye que las visitas frecuentes de los padres a la escuela aumentan su conocimiento sobre la violencia escolar, mientras que aquellos con más experiencia personal en violencia tienden a ser menos conscientes de la violencia en el ámbito escolar, independientemente de la frecuencia de sus visitas. Estos hallazgos refuerzan la importancia de la relación y comunicación entre los padres y la escuela en el tratamiento de la violencia escolar.

Bolaños & Stuart (2019), en su análisis sobre la influencia de la formación social que brinda la familia en el individuo, para entender los problemas de comportamiento de los estudiantes durante las jornadas académicas en los establecimientos educativos, subraya la notable influencia del entorno familiar en la socialización de los niños y niñas. El estudio colombiano, resalta que los valores y bases sólidas transmitidos en casa desempeñan un papel crucial en la interacción de los hijos e hijas en la sociedad, con prácticas educativas y dinámicas familiares que determinan las conductas en la escuela, pudiendo influir en comportamientos violentos y en la convivencia escolar. Si bien esto último permite develar relaciones entre la influencia familiar y la violencia en el contexto educativo, este estudio se presenta sólo como un análisis que muestra la perspectiva académica de los autores, respaldada por una revisión

bibliográfica y no se profundiza con pruebas empíricas el análisis de sus postulados. Por otro lado, no incluye la perspectiva de dirigentes de Centros de Padres y Apoderados en su análisis.

En México, Abellán (2021) entrevistó a padres y madres con hijos e hijas en distintos niveles educativos para analizar el modelo de crianza parental más común y su relación con los problemas de conducta de los estudiantes. El estudio destaca que el modelo parental democrático, caracterizado por la comunicación abierta y la promoción de la autonomía, es prevalente y se asocia con menores problemas de conducta. En contraste, el modelo autoritario, con falta de comunicación y normas rígidas, está vinculado principalmente con problemas de ansiedad y comportamiento delictivo. La combinación de comunicación efectiva, normas flexibles y supervisión de la autonomía se relaciona con una menor incidencia de problemas de conducta.

En el contexto chileno, la incidencia de la violencia escolar se ve notablemente influenciada por *factores escolares*. Se observa que los establecimientos municipales exhiben un incremento significativo en el porcentaje de conductas agresivas, las cuales tienden a agravarse con el transcurso de los años, según informa el Ministerio de Educación (2015). Este fenómeno se ve acentuado por la correlación identificada entre el clima de convivencia escolar y el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas. De acuerdo con datos del Ministerio de Educación (2015), se evidencia que a medida que empeora el ambiente de convivencia en la escuela, se registran resultados académicos más desfavorables. No obstante, García & Madriaza (2006), identificaron antecedentes familiares, como conflictos y estilos de crianza autoritarios, que afectan la impulsividad y el comportamiento en entornos escolares. Estos antecedentes pueden generar rabia contenida, inmadurez y trastornos mentales, teniendo un impacto significativo en el individuo en el ámbito escolar.

Una investigación llevada a cabo por el Ministerio de Educación en colaboración con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014) abordó los factores escolares vinculados a las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, adoptando una perspectiva sociológica. La muestra contempló una diversidad de escuelas, tanto municipales como subvencionadas, ubicadas en sectores populares y no populares, con diferentes niveles de vulnerabilidad. En este contexto, se identificó que el índice de vulnerabilidad juega un papel significativo en las expresiones de violencia, y se observó que las pautas de crianza asociadas a la vulnerabilidad del entorno pueden desencadenar actitudes agresivas en el ámbito escolar. Esto sugiere que los niños y niñas tienden a reproducir comportamientos que observan en su entorno, y al encontrarse en contextos de alta vulnerabilidad, replican patrones de conducta con

sus pares. En este sentido, se reconoce que los diferentes sectores exhiben una heterogeneidad poblacional.

Las investigaciones revisadas se enfocan en el análisis individual de los sujetos que participan de las dinámicas escolares (padres, alumnos, profesores o directivos) y excluyen a CPA. Es esencial poner el foco en los Centros de Padres y Apoderados, ya que al ser una dimensión que es poco visibilizada se puede obtener una comprensión más completa y holística de cómo se relacionan las dinámicas familiares con la violencia escolar. Al considerar las perspectivas de CPA se integra la mirada institucional de las familias dentro de las dinámicas internas de los colegios, visibilizando las explicaciones sobre la familia, por las mismas familias y al mismo tiempo autoridades escolares, que participan de la toma de decisiones, pero no están directamente contratadas por las escuelas. Identificando patrones, contextos y factores influyentes que de otra manera podrían pasar desapercibidos en un enfoque exclusivamente individual.

Es por esto, que el uso de las teorías subjetivas es fundamental para conocer en profundidad las explicaciones sobre uno mismo y el mundo (Groeben & Scheele, 1997 citado en Catalán, 2010), haciendo visible las creencias y explicaciones que influyen en cómo se observa y se involucra en la sociedad, impactando en las decisiones y comportamientos (Catalán, 2016). De esta forma, es fundamental develar nuevas perspectivas asociadas a la violencia escolar y familia, dado que, teniendo las experiencias y significados de los CPA como institución, se podrían tener nuevas formas de comprender la relación familia/escuela, proporcionando así variantes para abordar y aportar en la problemática de la violencia y convivencia escolar, mejorando las acciones de intervenciones frente a este fenómeno complejo.

IV.-JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA

La transición de la educación a distancia a la presencial ha presentado nuevos retos para las comunidades escolares. Destaca el incremento de casos de violencia escolar en Chile, por lo que es imperativo comprender su incidencia. Es fundamental tener en cuenta que la escuela es un espacio de socialización primordial donde los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo a lo largo de su vida, y los procesos que se desarrollan en cada institución educativa impactan significativamente en su desarrollo óptimo.

La presente investigación tiene como eje central el uso de Teorías Subjetivas Colectivas (TSC), las cuales son de suma importancia para generar un profundo análisis de los fenómenos que ocurren dentro de las escuelas. El uso de las TSC logra validar y dar reconocimiento a las explicaciones y saberes específicos de grupos de individuos y organizaciones que representan y vehiculizan voces colectivas. De esta manera, el análisis de las TSC logra clarificar las necesidades y preocupaciones de los CPA, haciendo visible las creencias y explicaciones que influyen en cómo se observa y se involucra en la sociedad, impactando en las decisiones y comportamientos (Catalán, 2016). Es esencial explorar nuevas perspectivas sobre la relación entre violencia escolar y familia. Al considerar las experiencias de los Centros de Padres y Apoderados (CPA), se pueden entender mejor las dinámicas entre familia y escuela, lo que permitirá desarrollar estrategias efectivas para abordar la violencia y mejorar la convivencia escolar.

Conocer las perspectivas de los CPA, permite analizar la mirada institucional de las familias y sus explicaciones en materia de violencia y convivencia escolar, identificando patrones, contextos y factores influyentes que de otra manera podrían pasar desapercibidos en un enfoque exclusivamente individual. De esta forma se obtendría formas específicas de comprender la incidencia de violencia escolar desde la perspectiva de actores menos considerados en su estudio. Las investigaciones revisadas se enfocan en el análisis individual de los sujetos que participan de las dinámicas escolares (padres, alumnos, profesores o directivos) y excluyen a CPA. Al considerar las explicaciones de CPA se integra la mirada institucional de las familias dentro de las dinámicas internas de los colegios, visibilizando las explicaciones sobre la familia, por las mismas familias y al mismo tiempo un colectivo institucionalizado, que participan de la toma de decisiones, pero no están directamente contratadas por las escuelas.

A pesar de que la ley 20.536 y el Plan Nacional de Reactivación Educativa buscan promover la convivencia sana y prevenir la violencia en las escuelas, no exigen la participación de Centros de Padres y Apoderados, lo que limita conocer su visión con respecto a la incidencia de situaciones de violencia escolar y acciones para la Reactivación Educativa que allí se propone. Este proyecto busca aproximarse a analizar esta interrelación, aportando a la comprensión de la misma desde la perspectiva de las teorías subjetivas colectivas de la organización que representa a las familias ante la escuela como son los Centros de Padres y Apoderados.

Por otro lado, la Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018) busca mejorar la enseñanza y la convivencia en entornos inclusivos y colaborativos, pero no considera el ámbito familiar ni las posibles causas subyacentes de la violencia escolar, lo que podría afectar el comportamiento y actitudes de los estudiantes. En su contraparte, la Política Nacional de convivencia educativa (2024-2030) tiene como objetivo específico promover la construcción colectiva de modos de convivir basados en el cuidado y la inclusión, que valoren las identidades personales y las expresiones culturales de las personas y grupos que conforman la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la presente tesis actúa en pro del desarrollo de este objetivo, integrando las explicaciones de CPA con respecto a familia, convivencia y violencia escolar.

V. - PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Ahora bien, como ya hemos nombrado, este estudio tiene como propósito aproximarse a la comprensión de las perspectivas y las explicaciones causales sustentadas por los CPA sobre la relación entre familias, convivencia y violencia escolar. En base a esto, se planteó la siguiente pregunta y objetivos de investigación:

Pregunta principal

¿Cuáles son las Teorías Subjetivas Colectivas sustentadas por Centros de Padres y Apoderados de escuelas públicas y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana, sobre la relación entre familias, convivencia y violencia escolar?

Objetivo general

Comprender las Teorías Subjetivas Colectivas sustentadas por Centros de Padres y Apoderados de escuelas públicas y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana, sobre la relación entre familias, convivencia y violencia escolar

Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son los factores explicativos generales que sustentan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados sobre las causas y efectos de la relación entre violencia y convivencia escolar?
- ¿Cuáles son los factores explicativos que sustentan los Centros de Padres y Apoderados según causa y efecto entre estilos educativos parentales, prácticas de crianza y violencia escolar?
- ¿Cuáles son las condiciones y acciones familiares que mantienen, inhiben e incitan la violencia y convivencia escolar que subyacen en las explicaciones de los Centros de Padres y Apoderados?

Objetivos específicos

- Describir e interpretar cuáles son los factores explicativos generales que sustentan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados sobre las causas y efectos de la relación entre violencia y convivencia escolar
- Describir e interpretar las explicaciones que sustentan los Centros de Padres y Apoderados según causa y efecto entre estilos educativos parentales, prácticas de crianza y violencia escolar.
- Analizar cuáles son las condiciones y acciones familiares que mantienen, inhiben e inician la violencia y convivencia escolar que subyacen en las explicaciones de los Centros de Padres y Apoderados.

VI.- MARCO TEÓRICO

El propósito de este estudio es explorar las teorías subjetivas colectivas, sustentadas por dirigentes de Centros de Padres y Apoderados en escuelas públicas y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana, que vinculan la familia con la convivencia y la violencia escolar. En esta sección, se presentarán los conceptos y enfoques teóricos clave que se emplearán en esta investigación.

6.1) Teorías subjetivas

Las TS, introducidas por Groeben & Scheele (1977), exploran las percepciones individuales sobre uno mismo y el mundo. Según Flick (1992), estas son construcciones personales basadas en las experiencias cotidianas, moldeando la visión de la realidad. Estas ideas reflejan cómo los individuos moldean sus propias perspectivas personales, aparte de la búsqueda de conocimiento científico universal.

Catalán (2010), aborda los aspectos teóricos y prácticos de las TS, destacando su influencia en el pensamiento y las acciones individuales y también en las colectivas. Estas teorías reflejan creencias que varían en su nivel de conocimiento, impactando las decisiones y comportamientos de las personas. Según Flick (2014), las TS resultan fundamentales para comprender tanto el comportamiento individual como el colectivo, ofreciendo explicaciones que se relacionan con las acciones de las personas. Es decir, estas explicaciones están estrechamente vinculadas con las acciones que las personas realizan en su vida cotidiana. En otras palabras, las TS nos ayudan a entender las motivaciones, creencias o pensamientos que llevan a una persona a comportarse de una manera particular. Estas explicaciones pueden abarcar desde factores personales hasta influencias sociales y contextuales que influyen en las decisiones y acciones de las personas, ya sea a nivel individual o colectivo.

El estudio de Catalán (2010) resalta las características distintivas de las Teorías Subjetivas, ubicándose en los ámbitos de análisis descriptivo, interpretativo y de intervención. De esta manera, estas teorías permiten comprender los fenómenos tal como son percibidos por los individuos, interpretar el significado y las explicaciones que éstos atribuyen a sus

experiencias y enfocarse en el desarrollo de estrategias basadas en las Teorías Subjetivas para comprender las mentalidades y fomentar cambios. Esta interrelación de las TS con los procesos sociales destaca la conveniencia de examinarlas desde una perspectiva interdisciplinaria, tal como lo indica Branchs (2000).

Para esclarecer la orientación de las teorías subjetivas y sus aplicaciones, Catalán (2010) identifica seis ejes de análisis significativos que sirven para dar a conocer la utilidad de estas teorías. En el presente proyecto de investigación, nos enfocamos principalmente en la orientación a la acción de las teorías subjetivas :

Estatus teórico: se clasifica en tres niveles: pre teórico, teórico restringido y teórico. El pre teórico se caracteriza por ser parcialmente hipotético con baja elaboración cognitiva. El teórico restringido es cercano a una hipótesis, y el teórico consiste en una cadena de hipótesis con una alta elaboración cognitiva y presentación coherente.

Estructura de las TS: La formulación de TS implica una lógica de causalidad, dividiéndose en dos estructuras: superficial y profunda. La estructura superficial se percibe directamente en el discurso de la Teoría Subjetiva, mientras que la estructura profunda es implícita y se encuentra oculta dentro del discurso, siendo subyacente a la gramática.

Significado funcional: Las TS se conforman por medio de las experiencias que poseen las personas, es por esto que se pueden presentar de manera episódica y el grado de recurrencia dependerá de su significado valórico y para qué se desee utilizar.

Significado emocional: El significado emocional de una TS está ligado a la cognición humana y tiene su origen en la parte instintiva y biológica. Según Kelly (1966), las emociones fundamentales, como amenaza, miedo, culpabilidad y ansiedad, desempeñan un papel esencial como impulsores en la creación de TS al validar o invalidar las construcciones teóricas personales (amenaza, miedo, culpabilidad y ansiedad) y se pueden clasificar en:

Según su respuesta emocional al objeto: Ligado a las tendencias favorables y desfavorables que se tienen del objeto.

Según su relación con otras teorías: En relación con la carga valórica de las construcciones teóricas, se examina la dependencia o dominación, dando lugar a Teorías Subjetivas supraordenadas y subordinadas.

Según su relación con el sujeto: Se aborda la respuesta emocional asociada a la construcción teórica, evidenciándose en el comportamiento y discurso. Se distinguen Teorías Subjetivas de alto compromiso emocional y bajo compromiso emocional.

Orientación explicativa: Las TS buscan dar coherencia a la persona, diferenciándose en orientaciones regresivas (explicación posterior a los actos) y progresivas (ofrecen motivos de acción antes de los actos).

Orientación a la acción: Las TS sirven como fundamentos de acción, clasificándose en mantenedoras (sostienen el actuar recurrente), inhibidoras (se utilizan para desligarse de una acción) e iniciadoras (argumentan lo que se desea realizar).

6.1.1) Teorías subjetivas colectivas

Desde los estudios de Catalán (2010) se extraen las principales ideas sobre lo que en este trabajo se conoce como teorías subjetivas colectivas. Estas últimas establecen que las teorías subjetivas son una forma compleja y abstracta de representaciones sociales, siendo un producto de las relaciones de los grupos donde participan las personas, donde se inducen y se aprenden conocimientos. Los individuos logran construir sus experiencias por medio de la interacción entre grupos, sintetizando la información que reciben y creando sus propias representaciones, que les ayudarán a lidiar con el medio al cual se enfrentan. A esto se suma la influencia del entorno sociocultural al que pertenecen, que dará forma a su concepción de la realidad. Las teorías subjetivas en su extensión colectiva, adquieren significado en un contexto social determinado, influenciado por la cultura y la interacción con el entorno. Su origen colectivo, las apropia de explicaciones comunitarias o teorías subjetivas autogeneradas, elaboraciones idiosincráticas influenciadas por el entorno social y cultural (Catalán, 2016). Finalmente es importante destacar que las teorías subjetivas en su carácter individual o colectivo, son una forma de representación explicativa y argumentativa.

6.2) Estilos educativos y prácticas de crianza

Las familias juegan un papel crucial en la preparación social de los individuos, influyendo en la socialización de los niños/as a través de prácticas educativas. Simkin & Becerra (2013), destacan la importancia de la familia en el desarrollo de habilidades y valores, preparando a los niños y niñas para su participación en la comunidad escolar. La integración entre la socialización familiar y escolar es esencial para un desarrollo equilibrado y la adaptación al entorno educativo.

Si bien ambos conceptos (estilos educativos y prácticas de crianza) tienden a confundirse, ya que recaen en el actuar que toman las familias para educar a sus hijos/as, se debe generar una distinción entre ambos. En primer lugar, los estilos educativos no solo consideran las interacciones de padres- hijos/as, sino también el entorno educativo y formativo que prevalece dentro de la familia. Incluye no solo la crianza por parte de los padres, sino también la cultura familiar, los valores transmitidos, la dinámica familiar, el papel de otros miembros de la familia y la influencia del ambiente en el aprendizaje y desarrollo de los niños/as. Además, poseen una amplia gama de estrategias que influyen en el desarrollo emocional, social y conductual de los/as niños/as, involucrando creencias sobre salud, alimentación, entornos físicos y sociales (Eraso et al., 2006).

Los principales planteamientos que contribuyen en el entendimiento de los estilos educativos son liderados por: Baumrind (1971), quien identifica tres estilos educativos parentales: autoritario, permisivo y autoritativo, ligados a la obediencia, la autonomía-razonamiento y la negociación entre los padres y sus hijos e hijas. Hoffman (1970) clasifica la autoridad de los padres en tres modelos: afirmación del poder, retirada del afecto y un modelo de inducción ampliando la visión del estilo autoritario. Y finalmente Maccoby & Martin (1983), reformulan la teoría de Baumrind, combinando control y afecto para generar cuatro estilos educativos parentales: autoritativo recíproco, autoritario represivo, permisivo indulgente y permisivo negligente. Esto anterior, explicita que los estilos educativos van de la mano con los métodos que emplean los padres para guiar, criar y educar a sus hijos/as en su desarrollo personal, social y académico. Dichos estilos no son estáticos y cambian a medida que los hijos/as crecen variando en la interacción, establecimiento de límites y apoyo emocional, los cuales variarían según sexo, orden y cantidad de hijos/as, aspectos culturales y estado de salud de los niños y niñas (Torio-López, et al., 2008).

Los estilos educativos no solo recaen en componentes actitudinales de las familias, sino también se clasifican según variables socioeconómicas y de interacción, dando paso a tres estilos familiares: contractualista (abiertos a influencias externas), estatuario (cerrados a influencias externas) y materialista (relación limitada con el exterior) (Kellerhalls & Montandon, 1997). Por otro lado, Moreno & Cubero (1990), detallan aspectos clave del comportamiento parental, como la relación afectiva, el control y la comunicación, contribuyendo a una comprensión más completa de los estilos parentales.

Finalmente, para realizar una correcta aproximación al problema que se desea abordar en esta investigación, es necesario hacer hincapié en la relación que se establece dentro de la literatura entre los estilos educativos parentales y las situaciones de acoso escolar.

Machimbarrena (2019) identifica cuatro factores cruciales en la relación entre el acoso escolar y los estilos educativos de la familia. En primer lugar, se destacan los estilos educativos parentales punitivos, autoritarios, negligentes o excesivamente permisivos relacionados con la victimización y la agresión en el acoso escolar. Segundo, investigaciones sobre disciplina parental, según Davidson & Kilpatrick (2007), vinculan la falta de apoyo de los padres con ser víctima o agresor en el acoso escolar, mientras que el menor apoyo familiar se asocia con problemas internos y externos de la víctima. Tercero, la comunicación efectiva entre padres, hijos e hijas, emerge como un elemento crucial para prevenir el acoso escolar, respaldado por investigaciones como las de Samper-García et al., (2015). Jiménez et al., (2009) subrayan la relación entre la comunicación familiar, la autoestima y la soledad, aspectos vinculados al acoso escolar y la calidad de las relaciones familiares.

Al referirse a prácticas de crianza, la Organización de Estados Iberoamericanos (2018), hace referencia a aquellas acciones que realizan los miembros de las comunidades con el fin de promover el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, incrementando su identidad y pertenencia social, por medio de la concientización de creencias, costumbres y hábitos.

Por otro lado, Vergara (2017), aporta una perspectiva más detallada sobre las prácticas de crianza, identificando tres procesos cruciales en este ámbito: pautas de crianza, prácticas de crianza y creencias sobre la crianza. Se parte del principio de que, aunque las prácticas se refieren a las acciones llevadas a cabo por individuos, las pautas representan las ideas arraigadas en una cultura sobre lo que se considera correcto y cómo deben ejecutarse ciertos

comportamientos, especialmente en la crianza de niños y niñas. En este contexto, las pautas están asociadas con estándares ideales, mientras que las prácticas se relacionan con acciones y comportamientos adquiridos de los progenitores, empleados para orientar el comportamiento de los niños y niñas. Es por esto que las prácticas de crianza que establecen los padres o cuidadores van en pro de la supervivencia de los niños y niñas.

Finalmente, para efectos de esta investigación, las prácticas de crianza serán consideradas como las acciones y comportamientos específicos que toman padres y cuidadores para criar a sus hijos e hijas, influyendo en sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

6.3) Convivencia escolar y Violencia escolar

En el contexto chileno, la Ley 20.536 establece los lineamientos para la convivencia escolar, promoviendo un entorno sano y la prevención de la violencia en las instituciones educativas. Esta ley establece principalmente deberes para estudiantes, profesionales de la educación, directivos, padres, madres y apoderados, con el objetivo de mantener una convivencia saludable en las escuelas.

La convivencia escolar es un concepto complejo y polisémico vinculado a la variabilidad de interpretaciones y significados en contextos sociales específicos (Morales & Lopez, 2019; Ascorra & Lopez, 2018). Según Lopez et al., (2019), la noción carece de una correspondencia conceptual directa en el idioma inglés. Este término no se limita a una sola concepción, ya que posee diversas interpretaciones desde el ámbito social y está influenciado por una multiplicidad de factores.

La convivencia escolar se entiende como un sistema de relaciones dentro del sistema educacional, siendo esencial para el funcionamiento y bienestar de la comunidad escolar declarado abiertamente bajo un enfoque formativo (MINEDUC, 2015). Según la pasada Política Nacional de Convivencia escolar 2015-2018 las escuelas deben fomentar el desarrollo personal y social, por medio de un enfoque de derechos garantizando un ambiente seguro y protegido asegurando la buena convivencia y el óptimo desarrollo de la comunidad educativa. (MINEDUC, 2015; IIDH, 2011).

Según Fraser (2003) citado en Fierro & Carbajal (2019), las dimensiones que componen la convivencia escolar corresponden a inclusión, equidad, participación y manejo de conflictos contemplando elementos de reconocimiento, redistribución y representación desde el enfoque de justicia social. Los ámbitos de la vida escolar que logran ser abordados por medio de las CE son las prácticas docentes (ámbito pedagógico), prácticas directivas de gestión (ámbito administrativo) y vinculación con apoderados y familia (ámbito sociocomunitario) (Chávez, 2018; Fierro & Tapia, 2013; Carbajal, 2016).

Morales & López (2019), identifican cuatro objetivos fundamentales en la Convivencia Escolar (CE) a nivel político en países latinoamericanos: democracia, seguridad ciudadana, salud mental y rendición de cuentas. Estos objetivos buscan fomentar la paz en la comunidad educativa mediante normativas disciplinarias, desarrollo de habilidades individuales y gestión estratégica racional. En Chile, el concepto de convivencia escolar difiere del clima escolar, Ascorra & López (2018) explican que el primero posee relación con la integración para la formación ciudadana y el segundo hace referencia a las variables que participan dentro de la enseñanza y las relaciones. En el plano nacional, la convivencia escolar se rige tanto por promover la participación, colaboración y democratización de los procesos educativos como por utilizar un sistema reglamentarista, caracterizado por el uso de normas y la disciplina, orientado hacia el control, seguridad y orden. De esta forma se logra mantener el control por medio de normativas que impulsan la participación, colaboración y democratización (Ascorra et al., 2018; Morales & López, 2019; Retamal & Salazar, 2019).

La CE aborda la gestión de problemas escolares de diversas maneras, siendo crucial para crear un ambiente propicio en las escuelas. Fomentar una cultura de respeto, según Fierro y Carbajal (2019), es esencial para reducir la violencia escolar. La CE, con el objetivo de abordar diversas manifestaciones de violencia, actúa como medida preventiva, siendo un requisito fundamental, para establecer un ambiente escolar tranquilo y seguro, facilitando así el progreso del proceso educativo (Perales, 2019).

Ahora bien, el estudio de la violencia escolar considera enfoques que abarcan desde la fuerza física hasta aspectos no físicos, donde se examinan las dimensiones de daño físico, amenazas, humillación, manipulación emocional y violencia simbólica, esta última destaca el poder de moldear significados y legitimar relaciones de poder a través de influencias simbólicas (Vidal, 2008; Cuervo, 2016; Bourdieu, 1979).

La violencia tiene múltiples orígenes científicos, incluyendo factores biológicos, fisiológicos, conductuales, sociales, económicos y políticos (Frías et al., 2003). Lerner y Galambos (1998), detallan factores individuales, como la edad, las expectativas escolares y las conductas inapropiadas, junto con influencias contextuales (entorno familiar), son determinantes en actos de violencia.

La violencia escolar impacta de manera negativa en el entorno educativo, donde la percepción de este fenómeno será condicionada por códigos de convivencia escolar específicos, determinados por cada escuela. Por lo tanto, las estrategias que se implementen para abordar respectivas problemáticas se verán influenciadas por los entornos sociales que rodean a las escuelas y las políticas institucionales (López-Castaneda, García, Alonso & Roales, 2018).

La violencia escolar abarca agresiones repetitivas e intencionales que ejercen intimidación mediante relaciones de poder (Hernández & Saravia, 2016). Esta violencia desequilibra la armonía institucional y la convivencia a través de actos agresivos verbales o no verbales, generando daños físicos y psicológicos que contradicen los propósitos educativos (Martínez-Otero, 2005).

Por último, Herrera-López et al., (2022), propone que uno de los factores influyentes dentro de las prácticas de violencia escolar son las pautas de crianza que establecen los padres para educar a sus hijos e hijas, las cuales estarán determinadas por componentes sociodemográficos como: el sector en el que viven, tipo de labores que realizan los padres, nivel educativo, composición familiar, edad, y sexo.

VII. – METODOLOGÍA

7.1) Tipo de investigación

Se ha optado por un enfoque cualitativo que se ajusta a la naturaleza interpretativa de nuestro estudio. Esta metodología asegurará la captura de diversas perspectivas y explicaciones, para el análisis de las teorías subjetivas colectivas de los CPA. El estudio corresponde a un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, el cual, está orientado a la reconstrucción de las teorías subjetivas colectivas de los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados de

establecimientos públicos y particulares subvencionados de la Región Metropolitana. La metodología cualitativa, según Quecedo & Castaño (2002), se revela como una herramienta esencial al permitir dar voz a diversas experiencias y perspectivas en la población estudiada. El enfoque cualitativo se sumerge en lo colectivo-institucional, el cual permite explorar la experiencia subjetiva de las personas y los significados con los cuales ordenan y viven la realidad social. Al no limitarse a categorías predefinidas, la investigación cualitativa resulta particularmente relevante para comprender las TS colectivas, las cuales pueden variar significativamente entre los grupos y las personas. Esto posibilita una representación más rica y heterogénea de las voces y puntos de vista de los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados.

7.2) Muestreo

En este estudio, se utilizó el muestreo estructural. El objetivo era asegurar accesibilidad a los participantes y cumplir con criterios específicos para abordar de manera completa y precisa los objetivos de investigación. Esta estrategia permite una selección más minuciosa de los representantes a entrevistar, el cual busca optimizar tanto la amplitud de la red de participantes como la especificidad de la muestra, contribuyendo así a una comprensión más profunda de las teorías subjetivas de los dirigentes. El muestreo estructural implica la selección de todos los elementos de la muestra mediante el juicio personal del investigador. En particular, este muestreo sobresale al posibilitar el estudio de estratos sociales diversos con características distintivas. Esta metodología facilita la comparación entre dichos estratos dentro del mismo colectivo social, contribuyendo así a una comprensión más profunda y contextualizada de la muestra (Izcara, 2014).

7.3) Muestra

La muestra está compuesta por apoderados que asumen labores de representación del estamento familiar ante la dirección de la escuela: presidentes, vicepresidentes, secretarios, directores o tesoreros de colegios públicos y particulares subvencionados de la Región Metropolitana. Como criterios de inclusión se consideró: el tipo de escuela (públicas y

subvencionadas) y comunas de la Región Metropolitana con un índice de vulnerabilidad superior a 85% que no estén adheridas a los Servicios Locales de Educación Pública (JUNAEB, 2023). Se optó por el 85% de vulnerabilidad de las comunas, ya que, como se ha nombrado a lo largo del estudio y dentro de las investigaciones revisadas en el contexto nacional e internacional, se señala que los actos de violencia escolar destacan dentro de los estratos económicos más bajos (Contreras & Miranda, 2017). Respecto a esto, los autores sugieren que, en entornos de alta desigualdad económica, las diferencias de estatus pueden desencadenar violencia física entre estudiantes, por lo que se tomó la decisión de seleccionar las comunas más vulnerables dentro de la Región Metropolitana, las cuales serían, según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 2023: La Pintana (91%), San Ramón (85%) y Lo Espejo (89%) (JUNAEB, 2023).

Como criterios de exclusión, no se consideraron otros tipos de escuelas, como los Servicios Locales de Educación Pública ni las escuelas privadas, ya que estas no presentan altos índices de violencia escolar en comparación con las escuelas municipales y subvencionadas. Existen pruebas que indican la presencia de este fenómeno, con aproximadamente el 10% de los estudiantes informando haber sido víctimas de acoso escolar (JUNAEB, 2023), destacando que son los centros educativos municipalizados los que muestran mayores tasas de reportes de conductas agresivas (MINEDUC, 2013), y a su vez, experimentan el mayor aumento de casos de violencia más grave, según un estudio conjunto del Ministerio del Interior y Adimark Gfk, (2009). Sumado a esto, según estadísticas de la Superintendencia de Educación, en el primer semestre del año 2022, dicha institución recibió 4.712 reclamos sobre convivencia en escuelas. La mayoría provinieron de colegios particulares subvencionados con 2.727 denuncias, seguidos por colegios municipales con 1.245 denuncias, escuelas privadas de pago con 397 denuncias y finalmente establecimientos bajo los Servicios Locales de Educación con 215 denuncias (Yuraszeck, 2022).

No se incluyeron en la muestra otros representantes de los Centros de Padres y Apoderados, como los Subcentros de Padres y Apoderados y el Consejo de Delegados de Padres y Apoderados, que representan la estructura interna de cada curso. Esta decisión se tomó para analizar la voz desde una perspectiva institucional general de la escuela. Los dirigentes de los CPA, al tener roles de mayor responsabilidad y liderazgo, están más involucrados en la toma de decisiones y en la articulación de opiniones colectivas, a diferencia de los delegados, cuyo liderazgo se limita al nivel de aula. Según el reglamento del Centro de Padres y

Apoderados (1990), el Consejo de Delegados se reúne solo por convocatoria del director del establecimiento o del presidente del CPA, participando en estas sesiones los miembros del Directorio y el director de la escuela o su representante. Las escuelas municipales atienden a estudiantes de nivel socioeconómico (NSE) bajo, mientras que las particulares subvencionadas concentran a estudiantes de NSE medio. Las escuelas municipales reciben respaldo estatal completo, mientras que las particulares subvencionadas se financian mediante aportes estatales y contribuciones compartidas entre las familias y el Estado (Navarro, et al., 2022).

7.3.1) Tabla muestra

	Comuna					
	San Ramón		La Pintana		Lo Espejo	
	Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Particular subvencionado	Municipal	Particular subvencionado
Participante 1	X					
Participante 2		X				
Participante 3			X			
Participante 4				X		
Participante 5					X	

Participante 6						X
Total						6

7.4) Técnica de producción de datos

En este estudio, se optó por utilizar la entrevista semiestructurada, en la que, según Folgueira (2016), en este tipo de entrevista se establece de antemano el tipo de información requerida, lo que lleva a la preparación de un conjunto de preguntas previamente definidas. Las preguntas abiertas en las entrevistas semiestructuradas permiten obtener información detallada y variada, capturando múltiples matices. Esta técnica es especialmente adecuada para explorar las teorías subjetivas de los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados sobre la relación entre la familia y la violencia escolar, ya que su flexibilidad permite adaptar las preguntas según el contexto y las respuestas del entrevistado, facilitando una exploración profunda de sus perspectivas y explicaciones. Las entrevistas semiestructuradas fomentan la profundidad en la investigación al permitir preguntas abiertas y seguir nuevas líneas de investigación, facilitando así una exploración exhaustiva de las explicaciones de los/as participantes. Según Díaz et al., (2013), estas entrevistas ofrecen flexibilidad adecuada junto con uniformidad suficiente para alcanzar interpretaciones coherentes con los objetivos del estudio. Además, al comprender el contexto y las explicaciones de los/as participantes, la entrevista semiestructurada ofrece una comprensión más completa y holística de las teorías subjetivas en relación con la violencia escolar. Finalmente, al permitir que los participantes expresen sus puntos de vista y explicaciones de manera más amplia, fomentan una mayor participación y compromiso, lo que puede conducir a una representación más precisa de sus significados.

Se realizaron un total de 5 entrevistas semiestructuradas con líderes que forman parte del Centro de Padres y Apoderados (CPA) de 5 escuelas en las 3 comunas seleccionadas de la Región Metropolitana. El diseño incluía 6 entrevistas, pero en la práctica se pudieron realizar 5. Dichas entrevistas se distribuyeron equitativamente entre colegios públicos y particulares

subvencionados, llevando a cabo 2 entrevistas por comuna, exceptuando por la comuna de La Pintana, el cual se realizó una entrevista a un colegio particular subvencionado. La entrevista se apoyó en un guion temático que abordó 3 temáticas o ejes: a) factores explicativos generales de violencia escolar (VE) y convivencia escolar (CE) b) factores explicativos de la relación entre prácticas de crianza y estilos educativos y VE y CE y c) condiciones que mantienen, inhiben e incitan la VE y CE. Las entrevistas tuvieron una duración entre los 30 y 60 minutos promedio y se realizaron durante el primer semestre del 2024.

7.5) Procedimiento

El procedimiento para acceder a los participantes, se realizó visitando y llamando a las escuelas de las diversas zonas antes mencionadas, para obtener datos de contactos de los integrantes de las directivas de CPA de las escuelas para invitarlos a participar de esta investigación. Los datos que las escuelas nos brindaron fueron mayormente de los presidentes de los CPA, ya sea el número de teléfono como su correo electrónico, a excepción de un colegio particular subvencionado de La Pintana, el cual brindó el contacto de una tesorera. Ya obtenido el contacto de los/las Dirigentes, se procedió a llamarlos directamente a los números y correos entregados. Si bien, el diseño contemplaba la realización de 6 entrevistas, se lograron obtener 5 entrevistas acordes a la disponibilidad y tiempos a conveniencia de estos dirigentes. Esto anterior, debido a que los colegios municipales de La Pintana no estuvieron abiertos a la entrega de información sobre el contacto de Centros de Padres y Apoderados vía telefónica ni correo electrónico, agregando también que las páginas oficiales sobre colegios municipales de dicha comuna no tenían actualizados los números de contacto de estos colegios. Las entrevistas fueron de carácter online. Finalmente, las reuniones fueron grabadas, bajo consentimiento informado.

7.5.1) Tabla caracterización participantes

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

7.6) Método de análisis

El método para el análisis de datos se basó en la teoría fundamentada, el cual, según Vivar et al., (2010), permite interpretar y develar significados con la finalidad de formar una teoría que dé cuenta del fenómeno en estudio. La teoría fundamentada para efectos de este estudio, busca explicar y analizar las explicaciones de los dirigentes de organizaciones representativas de las familias sobre la relación existente entre violencia, convivencia y familia. La teoría fundamentada, destaca la importancia de la construcción social de la realidad y su meta principal es generar interpretaciones que permitan comprender y proporcionar valiosa información acerca de aquellas teorías subjetivas que están siendo estudiadas (Páramo, 2015; Goulding, 1998; Annells, 1996 y Glaser & Strauss, 1967). Dentro de este método, se consideró

trabajar las siguientes etapas de codificación: abierta y axial, tal como se muestra en la tabla de codificación a continuación, en el cual, se muestra un extracto de lo que fue la codificación, así como también los códigos que fueron emergiendo en la práctica y los que estaban predefinidos. La codificación abierta busca identificar conceptos claves dentro de la información recabada. La codificación axial explora relaciones entre esas categorías (Espriella & Gómez, 2018). Finalmente, no se utilizó la codificación selectiva, ya que el enfoque de la investigación es exploratorio y descriptivo. Esto significa que lo que se busca en esta investigación es identificar y describir las explicaciones de los dirigentes en relación a la violencia y convivencia escolar y familia en lugar de desarrollar una teoría central en base a esto, lo cual hace que la codificación abierta y axial sean suficientes en este caso. Estas técnicas (abierta y axial), permiten captar la complejidad y diversidad del fenómeno sin imponer una estructura teórica preestablecida, facilitando la identificación de conceptos y relaciones emergentes directamente desde los discursos y explicaciones de lo/as dirigentes. También, la codificación abierta permite descubrir conceptos y categorías directamente desde los datos, mientras que la codificación axial ayuda a establecer relaciones entre estas categorías, lo cual es crucial para capturar la complejidad del fenómeno estudiado, permitiendo así establecer conclusiones pertinentes. Además, al enfrentar limitaciones de tiempo y recursos, la elección de la codificación abierta y axial resulta más adecuada, permitiendo un análisis exhaustivo sin los requerimientos adicionales de la codificación selectiva. Se asegura la credibilidad del estudio, mostrando cómo estas técnicas son suficientes para lograr una comprensión rica y detallada del fenómeno estudiado, lo cual es coherente con el uso de métodos como el análisis temático que no requieren la codificación selectiva.

7.6.1) Tabla extracto codificación

Categoría	Código	Cita	N°
-----------	--------	------	----

Percepción de VE	Agresión verbal (emergente)	<p>“El tema de los garabatos. Cada día más común, ya prácticamente es parte de su lenguaje, hablar con garabatos no es como antaño, uno decía la palabra ‘weón’ y lo dejaban media hora puesto contra la pared de la clase”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)</p>	2
		<p>“Hasta violencia verbal hay, son unos garabatos de muy grueso calibre, un rosario, pero muy largo. Los niños de hoy en día están demasiado violentos, son muy violentos”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)</p>	
Factores explicativos de VE	Violencia intrafamiliar (emergente)	<p>“Tenemos la violencia que sufren nuestros niños en su casa que pasan de ser víctimas a ser victimarios. (...) Si los niños son violentados son vulnerados dentro de su familia, ellos también van a ser igual fuera”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)</p>	2
		<p>“Yo creo que es por parte de la familia (ser victimario), igual hay familias que están acostumbradas a ese tipo de cosas, entonces ellos lo ven tan normal que dicen ya no importa mi mamá lo hace o mi papa lo hace, entonces para mi es</p>	4

	<p>normal”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)</p>
<p>Supervisión parental (emergente)</p>	<p>“La mala es que no se haga nada y que se siga produciendo y dando la situación incorrecta, (...) dejar a los niños solos, los niños son formados, (...) le tengo que dar la formación desde que nace hasta que él sea independiente”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)</p>
	<p>“Por qué de repente los chiquillos, no sé, tienen un problema y dice ‘oh nadie me escucha, en mi casa no me escuchan, no me escucha en el colegio tampoco’. Pero a lo mejor eso les falta a los profesores y también a los chiquillos. Escuchar a sus pares”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)</p>
	<p>Si el papá o la mamá fueran responsables, asumieran esas responsabilidades que es la de tener hijos, no sé, yo creo que no pasarían tanto en los niños solos descariñados, no tendrían cariño, ellos tendrían contención y eso es lo que les falta a los niños que son agresivos (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024).</p>

3

	<p>También cuesta mucho que los apoderados asuman. No es su hijo siempre la víctima, muchas veces comienza el que empieza, pero él lo hace porque los demás lo hacen, empezamos a buscar justificaciones que no ... porque falla con reconocer. (Entrevistada 3, Particular subvencionado, 2024).</p>
<p>Edad (emergente)</p>	<p>Los niños más grandes, porque, por último, los niños de la básica, primero, segundo, tercero, uno los trata y ellos por último entienden, pero ya de ahí de cuarto para arriba cuesta mucho más (Entrevistada 1, municipal, 2024).</p> <p>Y, por ejemplo, con el tema de la edad, es como como la diferencia entre ellos, a pesar de que en el Liceo son como todos del mismo nivel (entrevistada 2, municipal, 2024)</p> <p>Cuando no se escuchan, esos atropellos que de repente como le decía, le hacen los más grandes, los más chicos ocupar su espacio (entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)</p>

Prácticas de crianza y estilos educativos	Transmisión de valores (preestablecido)	<p>El colegio educa, entonces entrega, bueno en nuestro colegio se entregan los valores, se entrega una educación y una formación cristiana (...). En el colegio te pueden entregar valores, pero si tú como papá o mamá no refuerzas o como familia no refuerzas a esos valores el trabajo se pierde. (...) Todo esto va ligado a evitar las agresiones” (Entrevistada 1, municipal, 2024).</p> <p>O sea teniendo un buen núcleo familiar, donde en la casa haya un respeto. El niño tiene valores este en su casa, nosotros tenemos la particularidad adicional de que es un colegio con orientación católica” (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024).</p>	2
	Estilo educativo negligente (preestablecido)	<p>“Porque no sé, (...) así como lo veo yo, las mamás les dan más soltura y más libertad”. (Entrevistada 3, particular subvencionado, 2024)</p> <p>“Yo creo que no te llesves las normas. Yo creo que eso es lo que falta en la crianza de los chiquillos, establecer normas, derechos, deberes”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)</p>	2

7.7) Consideraciones éticas

En este estudio, se otorgó una atención primordial a consideraciones éticas para garantizar la integridad, confidencialidad, voluntariedad y respeto hacia los participantes, para lo cual, se leyó consentimiento informado vía online de manera transparente y comprensible antes de ejecución de la entrevista. Esta lectura dio a conocer el objetivo de la entrevista, asegurando que los participantes estén plenamente informados sobre el propósito y procedimientos del estudio. Se preservó la confidencialidad de la información recopilada para proteger la privacidad de los participantes, explicando, en primera instancia, que la entrevista era de carácter voluntario, para luego detallar el objetivo de nuestra investigación y, finalmente, proceder con las preguntas. Luego de grabar y hacer las transcripciones correspondientes, se procedió a eliminar las grabaciones de audio.

VIII.- RESULTADOS GENERALES

A continuación, el capítulo de resultados se organiza en función de los objetivos específicos, estructurados explícitamente en base al fundamento de acción de teorías subjetivas.

8.1) Teorías subjetivas generales sobre violencia y convivencia escolar

8.1.1) *Noción de violencia escolar*

Para la mayoría de los/as entrevistados/as, la violencia escolar está asociada a la relación entre compañeros/as, principalmente ligada a casos concretos de agresión física, como riñas entre alumnos/as e incluso agresiones a profesores/as, como indica Colombo (2011), los actos de violencia que se evidencian con mayor frecuencia, son aquellos de nivel interpersonal. Dichas categorías están contempladas dentro de la ley de convivencia escolar 20.536. Cabe recalcar que, en uno de los establecimientos que se mencionan los actos de violencia y agresiones al profesorado, se había instalado el programa “Aula Segura”, programa el cual fortalece las facultades del/la director/a respecto a expulsiones o cancelación de matrícula en caso de violencia escolar.

“Las riñas que hay en el liceo (...) nosotros tuvimos un caso el año pasado de un alumno que le pega a un profesor”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

“La violencia que existe entre los niños, entre pares puede ser también, *por ejemplo*, respecto a la familia, con los niños o el entorno escolar con los niños.”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

Si bien la mayoría de los/as entrevistados/as mencionan la violencia física como definición de violencia escolar, se mencionan también en dos de las cinco entrevistas la

utilización de improperios y lenguaje violento como concepción de violencia escolar. Tanto los actos de violencia no verbal como verbal desestabilizan la sana convivencia dentro de los establecimientos educacionales, como menciona Martínez-Otero (2005), produciendo no solo daños físicos a los involucrados, sino también repercusiones psicológicas. Se evidencia también una relación entre aumento de lenguaje violento e impunidad, en el cual, uno de los entrevistados explica que antes existía un castigo en cuanto a utilizar cierto lenguaje, el cual hoy en día ese lenguaje es parte de la vida cotidiana y existe menos castigo por eso, evidenciando el aumento de las manifestaciones de las conductas agresivas según el estudio de Troncoso (2022). Estas explicaciones se dan por parte de dos dirigentes de escuelas particulares subvencionadas.

“El tema de los garabatos. Cada día más común, ya prácticamente es parte de su lenguaje, hablar con garabatos *no es como antaño, uno decía la palabra ‘weón’ y lo dejaban media hora puesto contra la pared de la clase*”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

“Hasta violencia verbal hay, son unos garabatos de muy grueso calibre, un rosario, pero muy largo. *Los niños de hoy en día están demasiado violentos, son muy violentos*”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)

Ahora bien, una entrevistada difiere de las concepciones anteriores asociando la violencia escolar al ciberbullying, siendo este una de las formas de violencia contemporáneas más preocupantes según la entrevistada. Esto se apoya en el fácil acceso a redes sociales evidenciado desde 2022, en el cual, el acoso cibernético afectó al 21.1% de la población joven. (INJUV, 2022).

“Estamos en un tiempo en que el bullying cibernético es una violencia ya escolar, los chiquillos tienen acceso a Instagram. Ustedes tienen acceso a Facebook que es más antiguo, Twitter, a montones de nuevas experiencias en lo que es el internet. *Entonces ya de ahí a veces hablamos de ciberbullying*”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

8.1.2) El entorno familiar explicativo dominante de la violencia escolar

Los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados entrevistados tienden a compartir una noción multicausal de violencia escolar. Dentro de otros, destacan que la violencia intrafamiliar es un factor determinante en la manifestación de comportamientos agresivos entre los/as niños/as en el entorno escolar, como lo menciona la investigación de Morillo et al., (2021). La mayoría de las explicaciones entregadas por las/os dirigentes destacan la exposición a la violencia en el hogar como factor influyente en el tipo de conducta de los niños/as, lo que según Bolaños & Stuart (2019) impacta directamente en la socialización de niños y niñas llevándolos a replicar estos patrones en la escuela, en el cual, 3 de las entrevistadas al ser consultadas sobre los factores que pueden llevar a que una persona sea victimaria o violenta, destacan la exposición a la violencia o la costumbre de estar expuesto a este tipo de situaciones en la familia como factor primordial.

“Tenemos la violencia que sufren nuestros niños en su casa que pasan de ser víctimas a ser victimarios. (...) Si los niños son violentados son vulnerados dentro de su familia, ellos también van a ser igual fuera”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

“Yo creo que es por parte de la familia (ser victimario), igual hay familias que están acostumbradas a ese tipo de cosas, entonces ellos lo ven tan normal que dicen ya no importa mi mamá lo hace o mi papa lo hace, entonces para mi es normal”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)

Los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados, en su mayoría, se refieren al padre como principal perpetrador de violencia dentro del hogar, potenciado por el consumo excesivo de alcohol y drogas que es facilitado por la vulnerabilidad barrial, estableciendo una visión negativa del padre, desestabilizando la sana socialización familiar y ejerciendo prácticas de crianza poco éticas que según la Organización de Estados Iberoamericanos (2018) van en contra del óptimo desarrollo y aprendizaje de niños/as. Por otro lado, se menciona en sus discursos que es la madre quien debe participar de la educación de sus hijos/as, participando de reuniones, actividades y chat de apoderados, sumado a las demostraciones de afecto y cuidado dentro y fuera del hogar, lo que evidencia los roles que cumple cada miembro del hogar, siendo principalmente la madre la encargada del cuidado y crianza de los niños y niñas. Sin embargo, en su minoría, los representantes de Centros de Padres y Apoderados mencionan la participación de ambos padres en actos violentos y en la obligación de la participación en la educación, cuidados y afecto.

“El tema de la droga, la familia vulnerable por el tema de la drogadicción, la delincuencia. Donde a lo mejor sabe que el papá salió a trabajar pero fue a robar”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

“Hay una familia que vive al lado de mi casa, donde el papa salió de la cárcel (...) yo encontraba que era muy agresivo el caballero, el niño teniendo 12 años lo mandaba a lavar ropa a hacer aseo (...) que pasó, que el niño se fugó, (...) pero a él le encanta andar así porque el papá ya le enseñó así, entonces igual influye en que sean así los niños, que sean agresivos”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)

También, se menciona en 3 de las 5 entrevistas, el factor edad como factor explicativo de violencia escolar, en el cual, las explicaciones entregadas mencionan que estudiantes de cursos mayores muestran niveles más altos de violencia en comparación con los de educación básica, atribuido en parte a la falta de supervisión parental, convirtiéndose en una práctica parental deficiente, lo cual según los planteamientos de Baumrind (1971) estaría más cerca de un estilo parental permisivo, expresando que a mayor edad cambian las pautas de crianza, mostrando menor supervisión.

“Los niños más grandes, porque, por último, los niños de la básica, primero, segundo, tercero, uno los trata y ellos por último entienden, pero ya de ahí de cuarto para arriba cuesta mucho más”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

“Cuando no se escuchan, esos atropellos que de repente como le decía, le hacen los más grandes, los más chicos ocupar su espacio”. (entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

Lo anterior, está relacionado con la teoría propuesta por Lerner & Galambos (1998), quienes explican que factores personales como la edad, combinados con influencias del entorno familiar, son cruciales en la manifestación de actos violentos.

La violencia escolar es considerada por la gran mayoría de los/as participantes como un comportamiento aprendido en el hogar, mayormente asociado a la vulnerabilidad del entorno. En la medida que los hijos/as observen en sus padres, actitudes y comportamientos agresivos y desafiantes hacia su profesorado, entonces, los hijos/as aprenderán a desafiar la autoridad y a resolver conflictos de manera violenta.

“Lamentablemente mucha violencia de los niños viene a través de su casa porque los papás también llegan agresivos al colegio y es como quiere dar el poder a los niños de que no le hagan caso a sus profesores, de que no dejen que los inspectores de repente le llamen la atención”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

Este antecedente se relaciona con lo mencionado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014), el cual, expresa que el índice de vulnerabilidad juega un papel significativo en las expresiones de violencia, observándose que las pautas de crianza asociadas a la vulnerabilidad del entorno pueden desencadenar actitudes agresivas en el ámbito escolar. Esto sugiere que los niños y niñas tienden a reproducir comportamientos que observan en su entorno, y al encontrarse en contextos de alta vulnerabilidad, replican patrones de conducta con sus pares.

8.1.3) Diferencias entre el estudiantado, redes sociales, amistades y su influencia en la incidencia de violencia escolar.

Aunque menos compartido entre los participantes, que lo que se tiene en relación a las familias, el análisis también identificó la mención a otros factores explicativos de la violencia escolar: las diferencias entre los/as alumnos/as, tanto a nivel socioeconómico como cultural. Se destaca que estas diferencias pueden generar conflictos, especialmente cuando se manifiestan en formas de discriminación o desigualdad percibida entre los estudiantes, demostrando la estrecha relación existente entre la disparidad económica y la violencia en las escuelas, lo cual va de la mano con los planteamientos de Contreras & Miranda (2017), quienes concluyen que dentro de sectores donde hay altos niveles de desigualdad, las percepciones sobre el estatus y el poder logran ser un desencadenante de violencia.

“Yo creo que la diferencia que hay entre los alumnos, yo creo que en ambos sentidos (socioeconómico y cultural), porque insisto, andan con marca, a lo mejor otros le tienen mala o de repente porque se miran, se echan la choreá, (...) “hay tú me miraste feo, ya vamos a pelear”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

Si bien la entrevistada anterior menciona que la pobreza estaría influyendo en la generación de violencia escolar, el siguiente entrevistado menciona lo contrario, el cual explica que el nivel socioeconómico de la familia en sí no afecta como tal a la aparición de violencia escolar, dado que este estaría influenciado por otros factores del entorno, no así en los recursos financieros

de la familia, es decir, tener más o menos recursos financieros no es lo que directamente causa conductas violentas entre los estudiantes. En cambio, la violencia escolar estaría más relacionada a otros factores del entorno social, como la calidad de las relaciones familiares, el ambiente del barrio, el tipo de educación y el apoyo brindados. Estos elementos contextuales tienen un impacto mayor en la conducta de los niños/as en la escuela que la cantidad de dinero que sus familias poseen. Lo anterior se relaciona con los resultados obtenidos por Herrera-Lopez, et. al., (2022), quienes establecen que las relaciones familiares y las pautas de crianza implementadas por los padres, determinan el actuar de sus hijos, potenciado por factores sociodemográficos.

“No va en cuanto plata puedas tener. Entonces no creo que la pobreza sea un tema de generador de violencia, si creo que hay otros factores (...) Entonces si tiene que ver el entorno, pero no en ese sentido, así los recursos sobre lo económico”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

Otra entrevistada destaca el acceso a internet y la exposición a la televisión como factores que influyen en comportamientos violentos en las escuelas. Esto se debe a que ambos medios a menudo presentan material agresivo que puede normalizar la violencia a los ojos de los jóvenes, siendo menos sensibles a las demostraciones de violencia. Además, se puede recurrir a internet para el ciberacoso o la difusión de contenido violento, que luego puede influir en el enfoque de los estudiantes para resolver los conflictos o en su trato hacia sus compañeros/as. Se evidencia también un factor socioespacial. Este alude al impacto de la violencia en las calles en el comportamiento de los niños/as, donde, vivir en áreas en las que la violencia es recurrente puede normalizar su práctica entre los jóvenes, quienes la emplean en la escuela como respuesta típica a los conflictos. Del mismo modo, el estrés y la sensación de inseguridad que suele enfrentar el individuo a este respecto puede dañar su bienestar emocional y capacidad de concentración, también incrementando la violencia en el contexto escolar.

“Tenemos el acceso a internet desmesurado, o sea, los niños tienen la televisión, muestra agresividad, que también es algo eterno. La violencia que se produce en las calles, sobre todo en los sectores. Como hay sectores limítrofes como San Ramón, que es donde puedes encontrar más violencia”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

“Donde estamos nosotros el sistema de vulnerabilidad es súper latente, super, desde el día a día te dejan fácilmente influenciar por ya sea cantante, ya sea por una red social, por un juego”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

Esta dimensión hace recordar lo señalado por Penalva & Villegas, (2017); Muñoz, (2005); y Oliva & Parra, (2004), quienes explican que la exposición constante de violencia en los medios puede ejercer influencia negativa en niños/as y adolescentes, haciéndolos menos sensibles a mensajes negativos. La exposición a la violencia en medios como la televisión y los videojuegos puede tener consecuencias perjudiciales, fomentando actitudes consumistas y violentas, lo que contribuye a comportamientos agresivos en la adolescencia.

Ahora bien, una de las entrevistadas asocia como factor de violencia escolar las amistades de los/as hijos/as y el entorno extrafamiliar o escolar, en el cual, específicamente, menciona que las relaciones sociales que se desarrollan fuera del ámbito familiar pueden influir en la adopción de malas prácticas y comportamientos inadecuados. Reproduciendo comportamientos observados en el entorno, reafirmando los resultados de la investigación del Ministerio de Educación y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014), que establecen una relación directa entre factores socioespaciales y la formas de relacionarse de los niños y niñas.

“Las amistades también influyen harto, las amistades de las personas, o sea de los niños en este caso, (...) depende del ambiente que uno esté viviendo”. (Entrevistada 5, Particular subvencionado, 2024)

8.1.4) Factores explicativos de una buena convivencia escolar

Ahora bien, en cuanto a la convivencia escolar, la voz colectiva de los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados entrevistados/as, dan cuenta de una noción de convivencia escolar que se construye a partir de la resolución de conflictos y la capacidad de lo/as estudiantes para comunicarse, comprometerse y buscar soluciones conjuntas a los problemas. Se hace hincapié en la resolución de problemas, donde la moderación y los compromisos son cruciales, y las soluciones se crean para abordar los problemas estudiantiles como una medida

colaborativa, categorías que están integradas en la definición de convivencia escolar utilizada en la ley 20.536 y en los programas de gobierno “A convivir se aprende” (2023). Además, se aborda la necesidad de luchar contra la violencia y las peleas, aplicando castigos por medio de labores sociales como limpieza y orden del recinto educativo.

“Es la resolución de problemas, de conflictos, llegar a acuerdo, comprometerse y buscar soluciones para la para los procesos que tienen los chicos”. (Entrevistada 1, municipal 2024)

“Cuando tratamos los temas como de los mismos, de la violencia, las peleas, que tratamos de que se lleven bien los pares, cuando tratamos de que los chicos hagan una labor social para que estén bien en el liceo”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

Como percepción de una buena convivencia escolar, los/as entrevistados/as mencionan la importancia de que la administración escolar se implique en el fomento de la comunicación y buenas conductas entre los estudiantes, así como también la importancia de llevar seguimiento a las situaciones de violencia. También, se menciona la necesidad de canales efectivos de comunicación entre todos los actores involucrados en la educación. Al modelar comportamientos de respeto y establecer pautas claras, los órganos directivos facilitan un clima en el que el alumnado se siente valorado y comprendido, favoreciendo la resolución pacífica de conflictos. Por otra parte, el seguimiento continuo de las situaciones de violencia es básico para prevenir la reincidencia, dar apoyo a las víctimas y ajustar las políticas de respuesta.

“Bueno, una buena convivencia escolar es que los niños pasan comunicándose, que el profesor a cargo de convivencia escolar haga los lazos correspondientes. Las averiguaciones también que se hagan correspondiente al enfrentar una actividad”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

“Como una mediación, el ente de donde llegan las situaciones complejas a veces trata de mediar, de buscar solución, de dar apoyo”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

8.1.5) Falta de supervisión parental y comunicación entre escuela-estudiantado como factores estructurantes de una mala convivencia escolar

Por otro lado, las entrevistadas mencionan que una mala convivencia estaría influenciada por la falta de formación y supervisión parental, lo que puede conducir a comportamientos agresivos y falta de respeto hacia los demás, así como también la falta de comunicación entre la comunidad educativa, ya sea la falta de comunicación entre profesores y alumnos/as, la falta de compromiso por parte de los apoderados en el seguimiento y apoyo a sus hijos/as, y la falta de disposición de los propios estudiantes para llevarse bien entre sí y resolver conflictos de manera constructiva.

“La mala es que no se haga nada y que se siga produciendo y dando la situación incorrecta, (...) dejar a los niños solos, los niños son formados, (...) le tengo que dar la formación desde que nace hasta que él sea independiente”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

“Por qué de repente los chiquillos, no sé, tienen un problema y dice ‘oh nadie me escucha, en mi casa no me escuchan, no me escucha en el colegio tampoco’. Pero a lo mejor eso les falta a los profesores y también a los chiquillos. Escuchar a sus pares”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

Por otro lado, el análisis revela una dimensión menos visible dentro del conjunto de explicaciones aportadas por los participantes en este estudio: la soberbia. Esta actitud, se enmarca en una sobrevaloración de uno mismo al mismo tiempo que desprecia a los demás. Esta dimensión, reportada por una de las entrevistadas, es considerada como un desencadenante significativo de la violencia entre los estudiantes, en el cual, esta actitud de desconsideración hacia los demás, provoca sensaciones de menoscabo y rencor entre lo/as compañero/as, que en muchas ocasiones conlleva a respuestas inadecuadas. Entre otras formas de agresividad como medio para preservar, a menudo, su dignidad o neutralizar las relaciones de poder. La prevalencia de estas actitudes negativas no solo perjudica al alumnado a nivel relacional, sino que también quebranta la cohesión, el respeto mutuo y la convivencia pacífica del entorno escolar.

“La mala en eso yo creo que viene más la soberbia, de los míos (hijos) igual, porque si ellos quieren algo y el más pollito no lo quiere hacer, lo insultan. Entonces yo creo que va más que nada que falte al respeto con el resto”. (Entrevistada 3, particular subvencionado, 2024)

8.2) Estilos educativos, prácticas de crianza y violencia escolar

Ahora bien, el siguiente apartado da cuenta de los factores explicativos de Centros de Padres y Apoderados que establecen entre estilos educativos, prácticas de crianza y su relación con la violencia escolar.

8.2.1) El estilo educativo parental negligente como entorno favorecedor para la construcción de conductas violentas en los hijos/as

Con relación a los estilos educativos parentales, los/as entrevistados/as no identifican como tal dicho concepto, pero sí identifican categorías dentro de estas. La más mencionada se relaciona con la falta de límites claros y la aparición de conductas violentas en lo/as alumno/as. Es decir, los padres o cuidadores no establecen límites con claridad ni coherencia en forma de normas, expectativas y consecuencias para el comportamiento de los/as niños/as. Esta falta de estructura puede generar confusión en los/as niños/as a la hora de saber que se espera de ellos/as, favorecer comportamientos desafiantes o desadaptativos, y aportar inseguridad en su crecimiento educativo y social. Por ejemplo, se evidencian estilos permisivos negligentes planteados por Mccoby & Martin (1983), quienes explican que la ausencia de normas y consecuencias claras por parte de los padres puede conducir a la normalización de comportamientos agresivos y desafiantes entre los/as estudiantes como evidencian los entrevistados.

“Porque no sé, (...) así como lo veo yo, las mamás les dan más soltura y más libertad”. (Entrevistada 3, particular subvencionado, 2024)

“Yo creo que no te llesves las normas. Yo creo que eso es lo que falta en la crianza de los chiquillos, establecer normas, derechos, deberes”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

8.2.2) El estilo educativo autoritario: visiones contrapuestas

Ahora bien, en dos de las cinco entrevistas se menciona y asocia la aparición de conductas violentas con un estilo educativo parental autoritario, como el planteado por Baumrind (1971). Sin embargo, el testimonio de una dirigente nos dice lo contrario, en el cual, argumenta que el ser autoritaria dentro del hogar, imponer reglas y castigos contribuye en que los/as niño/as no sean violentos/as y tengan sus responsabilidades claras.

“A mis hijos que les digo que aquí hay dictadura, literal, (...) yo en mi casa puedo escuchar su opinión, todo lo que ellos piensan, pero la última decisión la tomo yo. (...) Entonces si ellos se portan mal o se sacan una mala nota, no hay permiso para lo que ellos quieran”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)

Esto anterior se respalda por el estudio de López & Ramírez (2017) sobre “Estilos educativos familiares y acoso escolar”, el cual mencionan que las familias que adoptan un estilo autoritario son muy demandantes con sus hijos/as y muestran poca empatía hacia sus necesidades individuales, lo que resulta en una comunicación caracterizada por exigencias y expectativas rígidas. Esta forma de crianza se ha vinculado con una mayor propensión de los/as hijos/as a involucrarse en comportamientos violentos y de acoso escolar.

8.2.3) Amor y apoyo emocional como estilos educativos preventivos de violencia escolar

Se observa que aquellos estilos basados en el amor, la contención y el establecimiento de límites claros tienden a reducir la probabilidad de comportamientos violentos en los/as niño/as. Se destaca la importancia de brindar apoyo emocional y afectivo a los niños/as, así como de establecer una comunicación abierta y respetuosa en el hogar.

“Yo creo que la base de todo esto es el amor que nosotros le hemos puesto a los chiquillos. Y a veces tú lo ves conversando con un apoderado con otra persona y te das cuenta que no todas las familias son iguales. (...) Entonces la primera base aquí siempre va a ser la familia, y desde ahí lo externo”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

Ahora bien, también se resalta el papel activo que juegan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados en la promoción de prácticas de crianza positivas y en la prevención de la violencia escolar, dado que estos desempeñan un papel fundamental en la promoción de la colaboración entre padres, profesores y estudiantes para abordar situaciones de conflicto y fomentar un clima escolar seguro y respetuoso. Sin embargo, la mayoría de los/as dirigentes entrevistados/as mencionan que el Centro de Padres y Apoderados cumplían funciones limitadas a nivel escolar, siendo condicionados por las escuelas a funciones específicas de convivencia escolar. Ahora bien, su responsabilidad radica en establecer una atmósfera escolar segura y cortés ayudando atentamente a los estudiantes de maneras que podrían no ser accesibles a través de medios alternativos. Esta declaración subraya el papel de los padres líderes como conectores dentro de la sociedad educativa que también se involucran directamente para abordar los requisitos específicos de los estudiantes, lo que mejora la unidad y el bienestar dentro de la institución.

“Los chicos me cuentan cosas que ni siquiera los profesores, las familias, entonces tratamos de ayudar, o no sé, de repente algún niño no tiene algo y también tratamos de ayudarlo a ese niño a tener lo que él quiera”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

Sin embargo, los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados afirman que su actuar es paralelo a la administración de la escuela, funcionando como un organismo apartado de la toma de decisiones y siendo vistos como un organismo consultivo en medida que se requiera, funcionando además de forma colaborativa en actividades más que en temas internos propios de la escuela en actividad. Según la investigación de Flamey, et. al., (1999), los testimonios que entregan los dirigentes de Centros de Padres y apoderados los posicionan en un nivel consultivo y colaborativo.

“En mejoramientos de, por ejemplo, cambiar microondas y microondas malo eh para el día del alumno, si hace falta cosas, nosotros hacemos llevamos cosas para que ellos jueguen. También ayudamos harto a los apoderados. (...) Es claro, lo involucramos, pero no tanto porque no se puede involucrar uno mucho en tema de violencia escolar (...) nosotros no nos involucramos porque no se no se nos permite tampoco”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)

En cuanto a las prácticas de crianza que influyen menos en la violencia escolar, se identifica la inculcación de respeto por parte de la familia y cómo quebrantar dicho respeto puede afectar de manera negativa en la conducta de los niños/as en el ámbito escolar.

“Que no haya respeto dentro de la familia, que se pongan a gritar de un lado a otro, eso por ejemplo yo no lo hago”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)

“Los niños así no lo respetan, llegan con esa impotencia de rabia muchas veces al colegio. Yo creo que en esto se basa el respeto y la comunicación, más que nada con ello”. (Entrevistada 3, particular subvencionado, 2024)

8.2.4) Transmisión de valores y respeto como prácticas de crianza que previenen la violencia escolar

Como se señalaba anteriormente, para la mayoría de los participantes, la violencia en el contexto escolar tiene sus raíces en el hogar más que en la escuela. Los padres y la familia son vistos como los principales formadores de los niños y niñas, y la inculcación de valores en el hogar es crucial para prevenir la violencia y desarrollar una correcta adaptación, como señalan Simkin & Becerra (2013). Estas explicaciones siguen una línea religiosa, en la cual, dos de las escuelas, una municipal y otra particular subvencionada, siguen un orden católico y cristiano, lo que refuerza la inculcación de valores.

“El colegio educa, entonces entrega, bueno en nuestro colegio se entregan los valores, se entrega una educación y una formación cristiana (...). En el colegio te pueden entregar valores, pero si tú como papá o mamá no refuerzas o como familia no refuerzas a esos valores el trabajo se pierde. (...) Todo esto va ligado a evitar las agresiones”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)

“O sea teniendo un buen núcleo familiar, donde en la casa haya un respeto. El niño tiene valores esté en su casa, nosotros tenemos la particularidad adicional de que es un colegio con orientación católica”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)

En estas explicaciones se destaca la importancia del enfoque religioso en las escuelas para abordar la violencia escolar. Tanto la escuela municipal como la particular subvencionada, que se adhiere a los ideales católicos y cristianos, se centran en inculcar valores básicos. Según Simkin & Becerra (2013) este método ofrece a los estudiantes una estructura moral sólida que fomenta el respeto, la amabilidad y la responsabilidad personal, siendo los valores transmitidos los que inculcan habilidades sociales adecuadas. Además, la orientación religiosa puede servir como antídoto eficaz contra la conducta hostil al cultivar la empatía y la tolerancia hacia los demás. Estos principios no sólo influyen en las acciones individuales de los estudiantes, sino que también ayudan a establecer un entorno escolar más seguro y unificado donde las discusiones positivas y la resolución pacífica de conflictos son prácticas estimadas.

Ahora bien, también se resalta el papel activo que juegan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados en la promoción de prácticas de crianza positivas y en la prevención de la violencia escolar, dado que estos desempeñan un papel fundamental en la promoción de la colaboración entre padres, profesores y estudiantes para abordar situaciones de conflicto y fomentar un clima escolar seguro y respetuoso. La participación significativa de los Centros de padres y Apoderados es esencial para fomentar métodos de crianza beneficiosos y desalentar la violencia escolar. Su responsabilidad radica en establecer una atmósfera escolar segura y cortés ayudando atentamente a los estudiantes de maneras que podrían no ser accesibles a través de medios alternativos. Esta declaración subraya el papel de los padres líderes como conectores dentro de la sociedad educativo que también se involucran directamente para abordar los requisitos específicos de los estudiantes, lo que mejora la unidad y el bienestar dentro de la institución.

“Los chicos me cuentan cosas que ni siquiera los profesores, las familias, entonces tratamos de ayudar, o no sé, de repente algún niño no tiene algo y también tratamos de ayudarlo a ese niño a tener lo que él quiera”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)

En cuanto a las prácticas de crianza que influyen menos en la violencia escolar, se identifica la inculcación de respeto por parte de la familia y cómo quebrantar dicho respeto puede afectar de manera negativa en la conducta de los niños/as en el ámbito escolar.

“Que no haya respeto dentro de la familia, que se pongan a gritar de un lado a otro, eso por ejemplo yo no lo hago”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)

“Los niños así no lo respetan, llegan con esa impotencia de rabia muchas veces al colegio. Yo creo que en esto se basa el respeto y la comunicación, más que nada con ello”. (Entrevistada 3, particular subvencionado, 2024)

8.3) Condiciones iniciadoras, mantenedoras e inhibidoras de violencia y convivencia escolar

Otro de los objetivos de este estudio fue analizar las condiciones familiares que mantienen, inhiben e incitan la violencia y convivencia escolar que sustentan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados entrevistados. En la siguiente tabla, se muestran las teorías subjetivas identificadas por los Dirigentes de los Centros de Padres y Apoderados respecto a las condiciones que mantienen, inhiben e incitan la violencia y convivencia escolar.

8.3.1) Tabla TS: orientación a la acción

Teorías subjetivas	Orientación a la acción	Violencia escolar/Convivencia escolar	Tipo de condiciones
“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”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)	Iniciadora	Violencia escolar	Conflictos ambientales y familiares generan rabia y frustración
“Yo creo que la falta de responsabilidad y la falta de cuidado de los mismos adultos, siempre se comete un error, los adultos siempre cometemos errores, porque nos dejamos (...) Y ahí es donde los chiquillos se meten a la droga y	Iniciadora	Violencia escolar	Falta de responsabilidad parental

al alcohol”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)			
“Nosotros por lo que vemos aquí, la mayoría de los niños que son más violentos, más agresivos, son lamentablemente con papás que también usan las drogas, que trafican, todas esas cosas son serias, como que ellos, los niños, vienen de una sociedad que dicen ‘yo la llevo si yo tengo’”. (Entrevistada 3, particular subvencionado, 2024)	Iniciadora	Violencia escolar	Pautas culturales (drogadicción)
“La vulnerabilidad de los que estudian. Las malas costumbres que van a ver en los hogares que se replican. Porque el niño finalmente, el papá, el apoderado, se supone es ídolo y lo que haga mi ídolo yo lo hago (...) y la vulnerabilidad genera eso, genera que haya niños más influenciables”. (Entrevistado 4, particular subvencionado, 2024)	Iniciadora	Violencia escolar	Pautas culturales (vulnerabilidad del entorno genera violencia)
“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”.	Iniciadora	Convivencia escolar	Involucramiento parental

(Entrevistada 1, municipal, 2024)			
<p>“Yo creo que sí, las cosas familiares tienen que cambiar y tienen que ir en forma positiva para la convivencia, porque un chico que la mamá se iba a reunión o que sí está presente igual se siente contenta. (...) Siempre tiene que haber alguien presente en ese caso”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)</p>	Iniciadora	Convivencia escolar	Involucramiento parental
<p>“No existe la comunicación, y todo eso, lamentablemente viene de afuera. Porque si tú recibes cariño, recibes amor, recibes comunicación, respeto, todo lo que yo te he dicho, los chiquillos no serían así”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)</p>	Mantenedora	Violencia escolar	Falta de comunicación Padres-Hijo/as
<p>“Yo creo que cuando los papás no ponen mano dura sobre los hijos que ya tuvieron violencia, (...) hace falta aquí que los chicos tomen conciencia de que fueron suspendidos porque cometieron un acto grave o algo que pasó nomás (...) y nadie le dijo nada, pues nadie le puso una regla, una norma para que parara con eso”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)</p>	Mantenedora	Violencia escolar	Falta de disciplina por parte de los padres

<p>“Que mantiene la violencia que los niños, por ejemplo, los más grandes, es que al ser yo más violento, ser más choro, cómo se dice, ‘oh, mi amigo, tú soy bacán porque soy choro’ (...) Yo voy hacer exactamente lo mismo (...), voy con toda”. (Entrevistada 5, particular subvencionado, 2024)</p>	<p>Mantenedora</p>	<p>Violencia escolar</p>	<p>Modelos negativos a seguir</p>
<p>“Muchas actividades, han pensado (CPA) en una de estas folklóricas que los niños aprendan a tocar instrumentos, que tengan tiempo de ir en su tiempo libre, al exterior a tocar un instrumento musical o cualquier cosa que ellos puedan quieran aprender”. (Entrevistada 3, particular subvencionado, 2024)</p>	<p>Mantenedora</p>	<p>Convivencia escolar</p>	<p>Actividades extraprogramáticas</p>
<p>“Lo positivo que podría hacer que mejore la convivencia, es meter a los niños a talleres que apoyen su iniciativa en hacer algo, no sé, postular, decir, le gustaría no sé, bailar o hacer un proyecto donde de algo que lo incentiva para salir de lo que están y que no sea a todo monótono”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)</p>	<p>Mantenedora</p>	<p>Convivencia escolar</p>	<p>Actividades extraprogramáticas</p>
<p>“De partida la comunicación. O sea, yo a mi hijo no le voy a permitir que yo llegue y me diga ‘ah del tal por cual me pegó’. (...) El tener un vocabulario no adecuado para los chiquillos, el actuar antes de pensar. Pero 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</p>	<p>Inhibidora</p>	<p>Violencia escolar</p>	<p>Comunicación Padres-Hijo/as</p>

ellos afronten la violencia que a lo mejor tienen en la casa o en la calle, enfrentarla de otra forma, con otra mirada”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)			
“Nosotros lo que estamos haciendo ahora es hacer la escuela para padres y poner la situación de los padres en este. Tratamos de llevar a un psicólogo, a alguien que nos diga cómo podemos ayudar como padre a mi hija”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)	Inhibidora	Violencia escolar	Relación Familia-Escuela
“El control totalmente, sobre todo los más pequeños, porque los más grandes ya entran a la etapa de preadolescentes, adolescentes, son más rebeldes los chiquillos, pero el tener el control, como familia, como mamá, como papá”. (Entrevistada 2, municipal, 2024)	Inhibidora	Convivencia escolar	Falta de control parental
“Es que el ambiente, donde el niño se involucre, donde el niño esté o donde el joven viva, su entorno de amigos, su entorno familiar”. (Entrevistada 1, municipal, 2024)	Inhibidora	Convivencia escolar	Influencias negativas del entorno

8.3.2) Condiciones Iniciadoras de Violencia Escolar

Como se puede apreciar en la tabla anterior, uno de los factores más influyentes que inician la violencia escolar es el entorno familiar. Según lo/as entrevistado/as, los conflictos familiares y la falta de apoyo por parte de los padres hacia sus hijo/as son condiciones cruciales que posibilita la aparición de conductas violentas. Lo/as niño/as tienden a plasmar en la escuela las dinámicas que observan y experimentan en sus hogares o en su núcleo. Si un/a niño/a está expuesto/a a un entorno donde los conflictos y la falta de atención parental están presentes, es probable que desarrolle comportamientos violentos.

También, se evidencia que el tipo de apoyo parental es crucial en estos casos. La falta de interés de los padres en las actividades escolares de sus hijo/as y la ausencia de límites claros en la crianza contribuyen a la aparición de conductas violentas, como la agresividad y la falta de respeto hacia otros. Esta falta de límites claros puede generar e iniciar sentimientos de frustración y rabia en los/as niño/as, afectando así su comportamiento tanto dentro como fuera de la escuela. Esto anterior, lo sustentan los autores Davidson & Kilpatrick (2007), quienes vinculan la ausencia de apoyo parental con la posibilidad de ser agresor, así como también estar vinculado a problemas internos y externos de los/as jóvenes.

De igual forma, las condiciones culturales y sociales del entorno también ejercen un papel fundamental. Los/as dirigentes de escuelas particulares subvencionadas destacan cómo conductas problemáticas, como problemas con el abuso de drogas en el hogar, afectan negativamente en el comportamiento de los/as estudiantes. Los/as niños/as que crecen en entornos u hogares donde el uso de sustancias es habitual pueden internalizar estas conductas como normales y transportarlas al entorno escolar, incrementando así la violencia.

8.3.3) Condiciones Mantenedoras de Violencia Escolar

Además de las condiciones que inician la violencia, existen factores que contribuyen a que estas conductas se mantengan. Una de estas condiciones, es la falta de comunicación activa entre padres e hijo/as. La comunicación efectiva y honesta es fundamental para que los/as niños/as se sientan comprendidos y apoyados. Sin embargo, cuando no existe esta comunicación o la comunicación es deficiente, se crea un vacío que puede ser llenado con conductas violentas en respuesta a esta carencia, tal como mencionan Samper-García et al.,

(2015), quienes sostienen que una comunicación efectiva entre padres e hijo/as, es un factor fundamental para la prevención del acoso escolar.

Otro factor que mantiene la violencia según los/as entrevistados/as, es la falta de disciplina adecuada por parte de los padres hacia sus hijo/as. Muchos padres no establecen límites claros ni ponen consecuencias firmes a conductas agresivas o problemáticas, lo que permite que se siga reproduciendo un ciclo de violencia al no establecer ni imponer qué comportamientos son o no aceptables. La falta de disciplina efectuada por los padres puede llevar a que los/as estudiantes no tomen el peso a las consecuencias de sus acciones, fomentando así comportamientos problemáticos. Un entrevistado expresó que una autoridad paterna débil o inadecuada puede provocar que no se comprendan las consecuencias de las acciones negativas, lo que enfatiza la importancia de establecer límites claros en la educación y la crianza de los/as niños/as.

Los modelos a seguir de lo/as estudiantes también influyen en la perpetuación de la violencia. Como se nombra en las entrevistas, muchos jóvenes tienden a imitar a personas que perciben como exitosos o admirados, incluso si estas personas presentan comportamientos problemáticos. El percibir a personas con comportamientos violentos o negativos como modelos a seguir por su estatus y respeto puede llevar a que lo/as estudiantes adopten también estos comportamientos agresivos y violentos para ganar admiración o temor entre sus pares. Este fenómeno se da mayormente entre los estudiantes mayores, quienes pueden verlo como un medio para alcanzar estatus social.

8.3.4) Condiciones Inhibidoras de Violencia Escolar

Por otro lado, existen condiciones identificadas por lo/as dirigentes que pueden inhibir la violencia escolar. Estos identifican varias estrategias positivas y efectivas, como las expresiones de afecto y la resolución pacífica y positiva de conflictos en el hogar. La capacidad de expresar emociones de manera adecuada y saludable y de resolver conflictos sin violencia crea un ambiente positivo tanto en el hogar como en la escuela.

El involucramiento de los padres en la vida escolar de sus hijo/as es otro factor fundamental que inhibe la violencia. Los padres que se involucran y participan activamente en

las actividades escolares y muestran interés en la educación de sus hijo/as ayudan a construir un ambiente de apoyo, de mejor comunicación y comprensión que reduce los comportamientos violentos. Además, las intervenciones y talleres escolares que fomentan la convivencia pacífica en lo/as jóvenes son cruciales para alejarlos de la vulnerabilidad de su entorno. Estas intervenciones pueden incluir talleres extracurriculares sobre temas como la salud, la educación sexual y la prevención de drogas, que complementan la formación académica de los/as estudiantes y los preparan de mejor manera para enfrentar desafíos.

8.3.5) Involucramiento Parental como Factor que Inicia la Buena Convivencia Escolar

Es fundamental el involucramiento de los padres para propiciar un ambiente escolar positivo. La mayoría de los/as dirigentes entrevistados/as afirman que cuando los padres participan activamente y están involucrados en el proceso académico de sus hijo/as, se crea un ambiente favorable para una convivencia pacífica y saludable. La comunicación activa y honesta entre padres que están interesados en el seguimiento y las actividades de sus hijo/as en la escuela fomenta la confianza y el respeto entre ellos.

8.3.6) Condiciones que Inhiben la Buena Convivencia Escolar

Ahora bien, existen condiciones que pueden inhibir una buena convivencia escolar y evitar que se reproduzcan comportamientos positivos. Los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados explican que la falta de conocimiento de los padres sobre lo que ocurre dentro de la escuela puede inhibir una buena convivencia. Los padres que no están familiarizados o interesados en la vida escolar o que carecen de conocimientos sobre el desempeño y desarrollo académico de sus hijo/as pueden no brindarles el apoyo necesario para promover una buena convivencia.

8.3.7) Actividades Extraescolares como Condiciones que Mantienen la Buena Convivencia Escolar

Finalmente, las actividades extracurriculares se mencionan en los discursos de los/as dirigentes como un componente crucial de una buena convivencia escolar. Estos talleres, como nombran los/as entrevistados, como folklore, deportes, música, entre otros, permiten a los/as estudiantes explorar e indagar en sus intereses y desarrollar y aprender nuevas habilidades y conocimientos fuera del aula. Dichas actividades les brinda a lo/as estudiantes la oportunidad de salir de la rutina diaria, lo que puede ayudarlos a vincularse con sus compañero/as en otro contexto. Estos vínculos fomentan un sentido de compañerismo y pertenencia, lo que resulta en una atmósfera escolar más pacífica, unificada y colaborativa.

IX.- CONCLUSIONES

Este estudio indaga en la comprensión de las teorías subjetivas colectivas de dirigentes de Centros de Padres y Apoderados de escuelas públicas y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana sobre la relación entre familias, convivencia y violencia escolar. Dentro de las explicaciones compartidas por la mayoría de los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados, está el entorno familiar y la exposición a la violencia dentro de ella, el modelo parental, la edad y factores ambientales específicos, tales como las condiciones vulnerables del entorno. Sin embargo, se destaca una voz minoritaria que atribuye la diferencia entre el estudiantado, la influencia de las amistades, la tecnología y la música como factores de incidencia de violencia escolar y convivencia escolar.

Si bien se comprende que la violencia escolar es un fenómeno que ocurre dentro y en los alrededores de las escuelas, los factores subyacentes yacen en la cotidianidad de los/as estudiantes, en el cual, según Von Reininghaus, Castro & Frisancho (2013), nos dicen que la violencia escolar no solo se presenta dentro de las escuelas, sino que también puede aparecer en áreas cercanas a los establecimientos o en sitios donde se llevan a cabo actividades extracurriculares. Las principales explicaciones que otorgan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados a los casos de violencia escolar, están enraizadas en las dinámicas familiares, forma de relacionarse que poseen padres e hijo/as y, de forma secundaria se da valor al contexto que rodea a los estudiantes, tanto a factores ambientales, culturales y relacionales, como lo señalan las investigaciones de Bolaños & Stuart (2019). Es notable la explicación que se relaciona con el entorno familiar en la socialización de niños y niñas, siendo la agresividad presentada por los padres, falta de comunicación y la ausencia de límites claros los detonantes

más evidentes en la actitud desafiante y agresiva de los/as estudiantes, sumados a factores socioeconómicos y culturales que condicionan la desigualdad percibida por los estudiantes y la percepción sobre el estatus social entre pares. Al igual como lo plantean los autores Contreras & Miranda (2017), en entornos de alta desigualdad las diferencias de estatus a menudo generan actos violentos, evidenciando la estrecha relación entre la disparidad económica con la violencia escolar.

Respecto a la violencia escolar, las explicaciones mayoritarias van de la mano con la definición que se tiene sobre convivencia escolar, el cual corresponde a un ambiente armónico donde prima una buena comunicación, se hacen los seguimientos correspondientes a los casos y el involucramiento de las familias en las escuelas. En términos generales, los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados entienden ambos conceptos bajo una lógica de acción-reacción, resultando la convivencia escolar una medida de resolución de conflictos a posteriori a los actos de violencia escolar, donde se imponen sanciones y se generan instancias de colaboración entre los estudiantes.

Los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados también identifican factores externos a la familia que conducen a los jóvenes a un actuar violento. Ellos enfatizan que, si los padres no establecen límites claros a sus hijos/as la responsabilidad del nivel de influencia del exterior recae en la misma familia, lo cual resulta contradictorio con los estilos educativos parentales, dado que, los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados argumentan que la ausencia de límites claros puede dar cabida a influencias negativas, sugiriendo que la presencia de límites bien definidos debería reducir la violencia. De este modo, podríamos decir que los límites claros, no deberían fomentar la violencia. Sin embargo, representantes de los Centros de Padres y Apoderados afirman que los límites claros y estrictos, característicos de un enfoque autoritario, en realidad promueven la violencia. Esta postura revela una contradicción en las perspectivas sobre la relación entre límites y violencia. El estilo educativo autoritario planteado por Baumrind (1971) se menciona como efectivo en tan solo una entrevista, ya que, una de las entrevistadas menciona que su hijo no tiene influencia ambiental negativa ya que este no se relaciona con personas de su entorno socioespacial. En general los dirigentes de los Centros de Padres y Apoderados reconocen que la rigidez de límites y el control excesivo sobre los/as estudiantes, despierta un ímpetu de rebeldía y violencia, lo que va de la mano con la investigación de Garcia & Madriaza (2006), que resaltan la idea que el estilo autoritario afecta directamente en la impulsividad y rabia contenida de los niños y niñas, detonando en problemas de ansiedad y comportamientos delictivos (Abellán, 2021). Por otro lado, la falta de control, la

ausencia de límites claros, sumados a la pérdida de comunicación familiar, proponen un estilo educativo permisivo negligente -en la línea de lo planteado por Maccoby & Martin (1983)- como principal explicación de la agresividad de los estudiantes. Por lo cual, ambos extremos resultan perjudiciales para el óptimo desarrollo de los estudiantes y se recalca la necesidad de un estilo educativo autoritativo, donde prime la comunicación asertiva, el respeto, los límites claros y el cariño, entendiendo que el modelo parental democrático está asociado con menores problemas de conducta (Abellán, 2021; López & Ramírez, 2017).

Por otro lado, los dirigentes de los Centros de Padres y Apoderados no diferencian de manera conceptual los estilos educativos parentales con las prácticas de crianza. Lo que se reconoce en estas explicaciones, es que las prácticas de crianza son parte integrante de los estilos educativos parentales, influenciado principalmente por el eje valórico, donde en dos de seis de los casos, se guían por la religión para la resolución de conflictos y la forma de ver la vida. Los valores promovidos en la educación religiosa suelen estar en armonía con los que se enseñan en la familia, lo que da como resultado un sentido de coherencia entre las enseñanzas y las prácticas en el hogar. La adopción de estos valores por parte de los niño/as, es un factor clave para reducir la violencia en las aulas. Cuando la religión juega un papel importante en la configuración del eje de valores a nivel escolar, como en dos de las seis familias mencionadas, las enseñanzas religiosas tienden a enfatizar la importancia del respeto mutuo, la resolución pacífica de los conflictos y la evitación de la violencia.

Ahora bien, en general, los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados destacan la influencia familiar en el fomento de relaciones saludables y habilidades escolares adecuadas para el entorno escolar (Cuadra et al., 2021; Delgado, 2018). Generalmente, los dirigentes de los Centros de Padres y Apoderados reconocen que la presencia parental, apoyo parental tanto en casa como en la escuela, sumado a la contención y demostración de afecto, contribuyen en la formación positiva de los jóvenes, desligándose del actuar violento en las escuelas.

Los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados explican que, al participar de un entorno barrial vulnerable, los estudiantes están condicionados a vivir experiencias delictivas, tanto fuera como dentro de su hogar, recreando formas de dominio, consumo de sustancias y maneras agresivas de expresarse. En relación a esto, no se aprecia diferencia entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, ya que ambos tipos de establecimientos pertenecen a territorios clasificados con más de 85% de vulnerabilidad. Este aspecto, jugaría un papel

significativo en las expresiones de violencia, siendo las pautas de crianza un papel fundamental para la reproducción de comportamientos observados por niños y niñas (PNUD, 2014). Esta categoría de vulnerabilidad se expresaría, de acuerdo a lo reportado por las/os entrevistadas/os por la vulneración hacia lo/as niño/as dentro del hogar, así como en su entorno, como la incidencia de violencia o droga en las calles siendo esto un factor influenciador para lo/as jóvenes respecto a adoptar conductas violentas. Los dirigentes de los Centros de Padres y Apoderados enfatizan que el comportamiento violento de los perpetradores de violencia escolar está estrechamente relacionado con su vulnerabilidad psicosocial. Afirman que un entorno vulnerable puede desencadenar un comportamiento violento, en el cual, sostienen que la vulnerabilidad de los jóvenes en el hogar dificulta su desarrollo, provocando una disminución de su autoconcepto y autoestima, potenciado por la baja comunicación familiar, la soledad y la inestabilidad de las relaciones familiares y la disciplina parental.

Los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados se reconocen como agentes colaborativos dentro de las escuelas. Si bien gestionan conflictos y la promoción armónica de la convivencia escolar, no participan en la toma de decisiones y su actuar es autónomo a la administración de la escuela. Por lo general, los administrativos escolares los desplazan de los casos de violencia escolar y su actuar es meramente consultivo y ocasional. Si las problemáticas no son graves, se les posiciona en un nivel de involucramiento colaborativo y consultivo (Flamey et al.,1999).

Dentro de los testimonios de los/as entrevistados/as, se destaca cómo la gravedad de los problemas familiares, el ambiente escolar y la vulnerabilidad del entorno afectan significativamente la participación de los padres en la vida escolar. Específicamente, se observa que los factores como el nivel socioeconómico juegan un papel crucial. Las familias de menor nivel socioeconómico y que viven en entornos vulnerables tienden a estar menos involucradas en las actividades escolares y a menudo se distancian de las oportunidades de información y diálogo brindadas por la escuela. (Gubbins & Ibarra, 2016; Gubbins & Otero, 2020). Este distanciamiento no solo disminuye la participación parental en la escuela, sino que también limita la comunicación entre padres y profesores/as, dificultando la creación de un ambiente escolar inclusivo y de apoyo. En consecuencia, la integración y el compromiso de los padres se ven comprometidos, lo que puede agravar aún más la sensación de desconexión entre padres e hijo/as y perpetuar un ciclo de falta de participación y de apoyo en la educación de estos.

Los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados no reconocen plenamente el rol preventivo que estos cumplen dentro de la convivencia escolar y de sus ejes de acción según la normativa vigente, incluidas las orientaciones y estrategias para mejorar la convivencia de los colegios y reducir los problemas, lo que les limita a participar sólo cuando las escuelas se lo permiten, perjudicando su participación dentro de las escuelas. Esto resulta en una participación fragmentada de estos colectivos, los cuales no terminan de aprovechar por completo su potencial preventivo y educativo dentro de las escuelas, afectando así su efectividad y contribución al entorno escolar.

Desde sus conocimientos, los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados entrevistados establecen características básicas sobre la buena convivencia escolar, como el respeto, buena comunicación y resolución pacífica de los conflictos. La mala convivencia escolar estaría determinada por características más complejas que van de la mano con la percepción de violencia escolar, como la formación que se le entrega al estudiante, la falta de supervisión parental hacia lo/as hijo/as, rivalidades entre alumnos, falta de compromiso por parte de los apoderados, poca tolerancia entre estudiantes, desorden y soberbia, integrando factores que no solo caracterizan al estudiante, sino también a su familia y su involucramiento, expresando un déficit en el ámbito sociocomunicativo de la convivencia escolar (Chávez, 2018; Fierro & Tapia, 2013 y Carbajal, 2016).

La orientación a la acción de las teorías subjetivas que expresan los dirigentes de Centros de Padres y Apoderados sobre la relación entre familia, violencia y convivencia escolar establece la comunicación como eje fundamental dentro de las tres categorías de análisis, siendo una buena comunicación como condición inhibidora y una mala comunicación como condición iniciadora y mantenedora de violencia escolar, conformando un elemento crucial para prevenir el acoso escolar. En general, los dirigentes no realizan una total distinción entre la orientación iniciadora y mantenedora de violencia escolar, ya que, estos los perciben como sinónimos, debido a que estas dos condiciones (iniciadoras y mantenedoras) están asociadas a perpetuar la violencia escolar, en el cual, en ambos casos se menciona la falta de apoyo parental, falta de interés, ausencia de límites y control, sumado a la vulnerabilidad, pautas culturales y la influencia del ambiente (Eraso et al., 2006). La falta de amor parental, actitudes delictivas, la percepción de status y respeto serían condiciones mantenedoras de violencia en las escuelas. Finalmente, las expresiones de afecto, expresión emocional dentro del hogar, el involucramiento de los padres y la resolución pacífica de los conflictos son actitudes inhibidoras de violencia escolar. La orientación a la acción de las teorías subjetivas de los

dirigentes de Centros de Padres y Apoderados en relación a la convivencia escolar establecen el involucramiento parental como principal potenciador de una buena convivencia, las actividades extracurriculares como condiciones mantenedoras de una buena convivencia y lo que llegaría a inhibir una buena convivencia escolar estaría ligado a la falta de conocimiento que tienen los padres sobre lo que hacen sus hijos/as, la influencia de un ambiente vulnerable, influencia musical y uso desmedido de la tecnología, haciéndolos menos sensibles a mensajes negativos (Penalva & Villegas, 2017; Muñoz, 2005 y Oliver & Parra, 2004).

Dentro de la presente investigación, se integra la visión de dirigentes de Centros de Padres y Apoderados de escuelas municipales y particulares subvencionadas de tres comunas con alto índice de vulnerabilidad. La principal limitación en este caso, fue no considerar parte de la muestra a todos los miembros del Centro de Padres y Apoderados de cada escuela, lo que podría recaer en Teorías Subjetivas de carácter individual, ya que, como se menciona a lo largo del proyecto, las Teorías Subjetivas individuales están relacionadas a las percepciones que uno tiene sobre sí mismo y lo demás. Según Flick (1992), estas son construcciones personales basadas en las experiencias cotidianas, moldeando la visión de la realidad y sus perspectivas personales. En cambio, las Teorías Subjetivas colectivas están relacionadas a una forma compleja y abstracta de representaciones sociales, siendo un producto de las relaciones de los grupos donde participan las personas, en el cual, se inducen y se aprenden conocimientos. No obstante, al obtener las explicaciones asociadas a violencia y convivencia escolar de un representante de cada dirigente de Centro de Padres y Apoderados, es posible obtener teorías subjetivas colectivas de estos colectivos de comunas con un alto índice de vulnerabilidad, ya que las creencias y las explicaciones son producto de la interacción entre los miembros de cada Centro de Padres y Apoderados con el medio con el que interactúan, integrando conocimientos cotidianos según su entorno sociocultural con conocimientos adquiridos además por el cargo que presentan, dado que las TS colectivas, como se nombra anteriormente, están asociadas a visiones que surgen de las interacciones grupales a las que están inmersos, donde se comparten y se adquieren conocimientos. A esto se suma la influencia del entorno sociocultural al que pertenecen, que dará forma a su concepción de la realidad. Permitiendo a los miembros de los Centros de Padres y Apoderados comprender y comunicarse bajo una misma lógica. Es por esto que la invitación a futuras investigaciones es a profundizar el estudio de las teorías subjetivas colectivas de cada Centro de Padres y Apoderados por medio de *grupo de discusión*, cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones ideas o sentimientos de los participantes para llegar a un acuerdo en las decisiones mediante un ambiente de confianza

(grupo de pares) (Mena & Méndez, 2009; Arboleda, 2008), para así obtener una visión completa de los fenómenos y reconocer distintos niveles de abstracción de los conceptos, integrando no solo a un representante, si no a cada miembro. Por otro lado, resultaría interesante ampliar este estudio a escuelas particulares y analizar si las teorías subjetivas varían al no participar de un entorno vulnerable.

Comprender las teorías subjetivas de dirigentes de Centros de Padres y Apoderados de escuelas municipales y particulares subvencionadas de tres comunas con alto índice de vulnerabilidad de la Región Metropolitana sobre la relación entre familia, violencia y convivencia escolar, contribuye en la creación y reformulación de políticas públicas (como el decreto 565 y la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030) que potencien soluciones que integren a la familia en todos sus contextos para que ellas se sientan parte del desarrollo de sus hijo/as dentro de la escuela y aumente la participación parental. Por otro lado, el generar políticas públicas que tengan una visión holística, es decir, que tengan una aproximación integral y completa sobre los fenómenos de violencia y convivencia escolar, ayuda a implementar soluciones que vayan acorde al contexto que enfrentan los estudiantes, entregando diversas herramientas y formas de actuar.

Es necesario establecer políticas educativas que reconozcan el papel de los Centros de Padres y Apoderados en la comunidad educativa, ya que algunos entrevistados mencionan que el Centro de Padres y Apoderados no forma parte de las decisiones que se toman a nivel educacional respecto a la violencia escolar. Según el decreto 565 (1990), los Centros de Padres y Apoderados tienen la función de fomentar la solidaridad y la cohesión entre los miembros de la comunidad escolar, el cual permita apoyar de manera estructurada las actividades educativas del Centro. Además, esta cooperación incentiva el desarrollo y avance de toda la comunidad escolar. Su participación debe ser integral, permitiéndoles participar plenamente en la ejecución de acciones y la toma de decisiones. La resolución exitosa de los desafíos de violencia y convivencia escolar requiere un enfoque colaborativo entre las diversas entidades escolares, incluyendo los CPA. La integración de su comprensión del entorno familiar y su experiencia como estamento puede conducir a una comprensión más integral y multidimensional de estos fenómenos. Los Centros para padres contribuirían de manera significativa en las discusiones y actividades escolares, brindando perspectivas que son cruciales para crear un entorno educativo más cohesivo y seguro.

Esta investigación aporta información que contribuye a un mayor conocimiento de las perspectivas de los Centros de Padres y Apoderados y en una materia de alta prevalencia como es la violencia escolar y de importante debate a nivel de políticas de convivencia escolar. No obstante, los dirigentes entrevistados/as reportan no ser considerados como una parte fundamental de la organización escolar, lo cual afecta las posibilidades de avanzar hacia propuestas preventivas de violencia escolar y promoción de convivencia escolar más pertinente al contexto institucional donde aquellos operan (MINEDUC, 2019). Finalmente, el presente proyecto de investigación contribuye en el desarrollo de la presente Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030 al hacer partícipe de estos colectivos a las explicaciones y acciones sobre violencia escolar en las escuelas, dado que esta política está orientada en el principio de cuidado colectivo, el cual, busca proteger el buen trato y el bienestar común, así como en el principio de inclusión, que pretende crear comunidades educativas pluralistas y defensoras de los derechos, capaces de apreciar la riqueza de la diversidad (MINEDUC, 2024). Con esta política, el Ministerio de Educación pretende crear un ambiente donde niño/as, adolescentes, jóvenes y adultos aprendan a convivir mejor, comprendiendo la convivencia no sólo como un cumplimiento formal de normas, sino valorando a cada persona como un sujeto de derechos que contribuye diariamente a la convivencia educativa, destacando su importancia formativa, integrando herramientas que ayudan a afinar la percepción y a centrarse en los diversos elementos que forman la realidad de cada comunidad para mejorar su convivencia.

REFERENCIAS

- Abellán, L. (2021). Relación entre modelos educativos parentales y problemas de conducta en estudiantes. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, vol. 12, e1120. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1120
- Álvarez, E. (2015). Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos. Tesis doctoral, Universidad de Vigo Ourense <http://hdl.handle.net/11093/301>
- Andrades-Moya, J., (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare* , 24 (2), 346-368. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Anells, M. (1996). Método de teoría fundamentada: perspectivas filosóficas, paradigmas de investigación y posmodernismo. *Qualitative Health Research* 6 (3): 379-393.
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26 (1). 69-77. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12026111.pdf>
- Aroca, C. & Cánovas, P. (2013). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría De la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2) 149-176. <https://doi.org/10.1420>
- Ascorra, P. Cárdenas. k., Gálvez. P., González, C., & López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista Scielo*, 30(2), 86-99. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>
- Ascorra, P. López, V. Carrasco, C. Pizarro, I. Cuadros, O y Nuñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyche*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

- Ayala-Carrillo, R.. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*.11(4). 493-509.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), part.2. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Belleï, C., Gubbins, V. & López, V. (2002). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos: UNICEF
https://www.researchgate.net/publication/303271940_Participacion_de_los_Centros_de_Padres_en_la_Educacion_Expectativas_Demandas_Desafios_y_Compromisos
- Bolaños, D., & Stuart, A. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 159-176. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n5/2218-3620-rus-11-05-140.pdf>
- Bourdieu, p., & Passeron, J. (1979). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. *Editorial Laia S.A.* <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Branchs,M. (2000). Aproximaciones procesuales y esructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1- 3.5.
https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones para su análisis. En Nelia Telo y Alfredo Furlan (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: Universión Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia escolar, pp 52-81.
https://www.researchgate.net/publication/316617159_Educacion_para_una_convivencia_democratica_en_las_aulas_Tres_dimensiones_para_su_analisis

- Castro, P., General, F., Jofre, R., Saez, N., Vega, A., y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías Subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*. Curitiba, Brasil, 46. 159-172. Editora UFPR <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n46/n46a12.pdf>
- Catalan, J (2010). Teorías Subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos. *Editorial Universidad de la Serena. Chile*.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*. 15(1), 53 – 65. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar *Revista Argentina de Sociología*. 8-9(15-16), 81-104. Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
- Contreras, D & Miranda, A. (2017). Desigualdad de ingreso, violencia escolar y rendimiento escolar. *Centro de estudios de conflicto y cohesión social*. 8 <https://www.coes.cl/wp-content/uploads/2018/01/NCPP08.-Desigualdad-de-ingreso-violencia-escolar-y-rendimiento-escolar.pdf>
- Cuadra, D., Castro, P., Paulino, L., Pérez, D., Véliz, D., Menares, N. (2021). Teorías Subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres?. *Psicología escolar e educacional*, 25. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021221423>
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en la educación. *Revista Scielo*. (46), 77-97. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200077#fn16

- Davidson, L. y Kilpatrick, M. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36, 383-405. <https://search.proquest.com/docview/219648612?pqorigsite=gscholarogy>
- Decreto 565 de 1990 (Ministerio De Educación). Aprueba reglamento general de centros de padres y apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el ministerio de educación. 06 de Junio de 1990. Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=14275>
- Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 100-112. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.peda-gog18.03020208>
- Yuraszeck, B. (22 de Julio de 2022). Denuncia por discriminación en colegios aumentaron 65% tras el regreso a la presencialidad. (2022). El Mercurio. <https://impulsodocente.com/denuncias-por-discriminacion-en-colegios-aumentaron-65-tras-el-regreso-a-la-presencialidad/>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación media*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso
- Eraso, J., Bravo, Y., & Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán. Un estudio cualitativo. *Pediatría*. 41 (3). https://www.researchgate.net/publication/308725881_Creencias_Actitudes_y_Practicas_sobre_Crianza_en_Madres_Cabeza_de_Familia_en_Popayan_Un_Estudio_Cualitativo
- Espriella, R., & Gómez, C. (2018). Teoría Fundamentada. *Scielo Colombia*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>

- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión de conceptos. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Flamey, G, Perez, L, Sirvent, S. (2005). Participación de los centros de padres en la educación. Ideas y Herramientas para Mejorar la Organización. *Unicef*. https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/537/Ideas_y_herramientas_para_mejorar_la_organizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flamey, G., Gubbins, V. & Morales, F. (1999). Control de Eficacia y Calidad Educativa: el aporte de los Centros de Padres y Apoderados. Documento de Trabajo N° 4. Santiago: CIDE. https://www.researchgate.net/publication/282875653_Flamey_G_Gubbins_V_y_Morales_F_1999_Control_de_Eficacia_y_Calidad_Educativa_el_aporte_de_los_Centros_de_Padres_y_Apoderados_Documento_de_Trabajo_N_4_Santiago_CIDE
- Flick, U. (1992). La perception quotidienne de la sante et de la maladie. theories subjectives et representations sociales. Paris:lharmattan.
- Flick, U. (2014). El diseño de la investigación cualitativa. *Ediciones Morata. España*. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Documento de trabajo*. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Frías, M., López, A., & Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Revista Scielo*, 8(1), 15-24. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/jCfvKjYDrNfynkwCsBwNQfd/?format=pdf&lang=es>

- Garcia, M & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de violencia escolar en Chile. *Servicio de Salud Metropolitano Norte. Chile*. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo]. New York: Aldine.
- Gonzales, C, Montero, C. (2014). Estudio factores escolares relacionados con manifestaciones de violencia al interior de las escuelas. *Ministerio de Educación y programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Chile*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18518/E14-0014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guajardo, Gubbins, Reyes & Brugnoli. (2002). Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participacion y organizacion en Bellei, C., Gubbins, V. & López, V. (eds). *Participacion de los centros de padres en la educacion, Expectativas, Demandas, Desafios y Compromisos*. (pp. 65-66). CIDE UNICEF. https://biblioteca.unicef.cl/sites/default/files/2022-11/279_Participacion_de_los_centros_de_padres_en_la_educacion_2002.pdf
- Gubbins, V. & Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Revista Psykhe*, 25(1), 1-17 [doi:10.7764/psykhe.25.1.773](https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773)
- Gubbins, V. & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>

- Hassan, H., Koran, J., & Salam, A. (2018). *Parents' Perception of School Violence, Awareness of Risk Factors and School Safety: An Ecological Perspective. International Journal of school Social Work.* 3 (1). <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1033>
- Hernández, M., & Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigaciones apuntes psicológicos.* 1(1). https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/873
- Herrera, M., Benavides, M., Ortiz, G., & Ramos, M. (2022). Efectos de las pautas de crianza sobre los roles de la violencia escolar. *Psicología, sociedad y educación.* 14(1). 23-34. <http://dx.doi.org/10.21071/psye.v14i1.14181>
- Hoffman, M.L. (1975). Moral internalization, parent power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239. <https://doi.org/10.1037/h0076463>
- INJUV (2017). Entendiendo el fenómeno del Bullying en la escuela. *Ministerio de Desarrollo Social.* https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_ndeg22_-_bullying_en_la_escuela.pdf
- INJUV. (1994). Primera Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile.* https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/1ra_enj_1994.pdf
- INJUV. (1997). Segunda Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile.* https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/2da_enj_1997.pdf
- INJUV. (2000). Tercera Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile.* https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/3ra_enj_2000.pdf
- INJUV. (2003). Cuarta Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile.* https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/libro_4ta_enj_2003.pdf

- INJUV. (2006). Quinta Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/5ta_enj_2006.pdf
- INJUV. (2009). Sexta Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/6ta_enj_2009.pdf
- INJUV. (2012). Séptima Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/7ma_enj_2012.pdf
- INJUV. (2015). Octava Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/8va_enj_2015.pdf
- INJUV. (2018). Novena Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile*.
https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/ix_encuesta_nacional_de_la_juventud_2018.pdf
- INJUV. (2022). Décima Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de desarrollo social. *Gobierno de Chile*.
https://extranet.injuv.gob.cl/documentos_gestor_recursos/uploads/formatos/1c563ae615a8a29d7cb90df9bf9bec15.pdf
- Izcara, P. (2014). Manual de investigación cualitativa. *Fontamara*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4613>
- Jimenez, M. (2009). Estilos Educativos Parentales y su implicación en diferentes trastornos.
<https://www.fapacealmeria.es/wp-content/uploads/2016/12/ESTILOS-EDUCATIVOS.pdf>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2023). JUNAEB publica Índices de Vulnerabilidad Escolar 2023. Ministerio de Educación. <https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2022/>

Kelly, G. (1996). Teoría de la personalidad. L psicología de las construcciones personales. Buenos Aires: Troquel.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Violencia y el acoso escolar son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO. (2019). *Unesco*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-violencia-y-el-acoso-escolares-son-un-problema-mundial-segun-un-nuevo-informe-de-la-unesco>

Lerner, R., & Galambos, N. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.413>

Ley 20536: Sobre violencia escolar. (2011). *Congreso Nacional De Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>

López, A., Álvarez, D., Domínguez, J., & Álvarez E. (2018). *Expressions of school violence in adolescence. Psicothema*. 30(4). 395-400. [doi: 10.7334/psicothema2018.130](https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130)

López, L. & Ramírez, A. (2017). Estilos educativos y familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*. 22(71). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227155>

López, V, Ascorra, P, Litichever, L, & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*. 18(1).. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1608>

- Maccoby, E.E., y Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (eds.): Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development 4. 1-101. New York: Wiley
- Machimbarrena, J., González, J., & Garaibgordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el *bullying* y el *cyberbullying*: una revisión sistemática: *Pensamiento Psicológico*. 17(2), 37-56.
<https://doi.org/10.11e144/javerianacali.ppsi17-2.vfrb>
- Mena, A., & Méndes, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49(3). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2094/3110>
- MINEDUC. (2024). A convivir se aprende. Plan de Reactivación Educativa. Gobierno de Chile .Santiago. <https://www.google.com/url?q=https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/05/A-convivir-se-aprende.pdf&sa=D&source=docs&ust=1722808415036060&usg=AOvVaw1WtHxRSb6BOT03ITfL4FuR>
- MINEDUC. (2024). Política Nacional de Convivencia Escolar. Gobierno de Chile. Santiago. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos analíticos de políticas educativas*. 27(5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Moreno, M., y Cubero, R. (1990) Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares, en Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comps.). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza Editorial, 219-232.

- Morillo, J., Guerrón, S., & Narváez, M. (2021). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico de adolescentes. *Revista Conrado*, 17(81), 330-337. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400330
- Muñoz, G. (2005). Impacto de las pantallas, televisión, ordenador y videojuegos., *Pdiatrintegral*. 9(4), 697-706 <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2018-06/el-impacto-de-las-pantallas-television-ordenador-y-videojuegos/>
- Murillo, J & Roman, M (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista cepal 104*. <https://hdl.handle.net/11362/11458>
- Navarro, G., Flores, G., & González, M. (2022). Estudiantes con alta capacidad: explorando su distribución según tipo de establecimiento educativo. *Liberabit*, 28(1). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n1.02>
- OCDE. (2023). Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación. PISA. *Publicaciones de la OCDE*. París. <https://doi.org/10.1787/53f23881> .
- OCDE. (2023). Resultados de PISA 2022 (Volumen II): Aprendizaje durante y a partir de la disrupción. *PISA. OECD Publishing, París*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en> .
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. Madrid. Pearson Educación. pp (96-122) https://www.researchgate.net/publication/257923218_Contexto_familiar_y_desarrollo_psicologico_durante_la_adolescencia
- ONU. (2018). School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. *Naciones Unidas*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5805&tipo=documento>

Ministerio de Educacion. (2009) Organización y funcionamiento del centro general de padres y apoderados. Gobierno de Chile.

<https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/7989/PARCDPNORORGANIZACI%C3%83%E2%80%9CN%20Y%20FUNCIONAMIENTO%20DEL%20CENTRO%20GENERAL%20DE%20PADRES%20Y.pdf>

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 39. Universidad del Norte, 119-146
<http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>

Penalva, A, & Villegas, A. (2017). Factores de riesgo asociados con la violencia escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. XXVII, núm. 1, pp. 191-210.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040011.pdf>

Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*. 18(1), 132-143. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>

Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. (2015). *Ministerio de educación*.
<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.<https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Retuert, G. y Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16(46), 321-345.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>

- Rubio González, J., Cuadra Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel Véliz, C., & González Palta, I. (2022). Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 79–101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300079>
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda, E., & Mesurado, B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología*, 31 (3), 849-858. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.173291>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Torío, S., Peña, C., José, V., Y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. Universidad de Oviedo, España. *Psicothema*. 20(1). 62-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720110>
- Tronco, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de post-pandemia covid-19?. *Panamerican Journal of neuropsychology*. 16 (1). [DOI: 10.7714/CNPS/16.1.206](https://doi.org/10.7714/CNPS/16.1.206)
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying. sustainable development goals*. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Vergara, L. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Zona Próxima*, (27), 22-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85354665002>
- Vidal, F. (2008). Los aceleradores de la violencia remodelada. *Universidad pontificia comillas de Madrid*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2570077>

Vivar, C., Arantzamendi, M., López, O., & Gordo, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index*, 19(4), 283-288. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es.

von Reininghaus, G., Castro, P., & Frisancho, S. (2013). School violence: Subjective theories of academic advisory board members from six chilean schools. *Interdisciplinaria*, 30(2), 219-234. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272013000200003

ANEXO

OPERACIONALIZACIÓN

Objetivos específicos	Dimensión	Subdimensión	Preguntas
-----------------------	-----------	--------------	-----------

<p>1.- Identificar cuáles son los factores explicativos generales que establecen los dirigentes de centros de padres y apoderados de la relación de violencia y convivencia escolar</p>	<p>Factores explicativos generales de violencia escolar</p>	<p>Respecto a la violencia escolar</p> <p>Individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Género ● Características físicas ● Historia personal <p>Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Económicos ● Políticos ● Familiares <p>Respecto a Convivencia escolar: (mencionar ejemplos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Valores transmitidos por los padres ● Prácticas educativas 	<p>1.- A grandes rasgos ¿Qué consideran como Violencia Escolar?</p> <p>2.- Ahora ¿cuáles creen que son los factores que llevan a la violencia dentro de las escuelas?</p> <p>3.- Y desde su visión, ¿qué es para Ud. la convivencia escolar?</p> <p>4.- Qué significa para Ud. ¿Una buena convivencia escolar? ¿Y una mala?</p> <p>5.- Desde su concepto de convivencia escolar, ¿cuáles piensan que son los factores que llevan a una buena convivencia escolar?</p> <p>6.- ¿Cuáles son los factores que conducen a una mala convivencia escolar?</p>
---	---	--	--

2.- Identificar los factores explicativos que establecen los centros de padres y apoderados entre Estilos educativos, Prácticas de crianza, violencia y convivencia escolar.	Estilos educativos	Estilos educativos: <ul style="list-style-type: none"> • Autoritario • Permisivo • Autoritativo (democrático) 	7.- ¿Qué son para Ud. ¿Los estilos educativos familiares? ¿Qué diferencia ve Ud. ¿Entre estilos educativos y prácticas de crianza? 8.- ¿Qué relación ve Ud. ¿Entre estilos educativos familiares y violencia escolar?
	Prácticas de crianza	Prácticas de Crianza: <ul style="list-style-type: none"> • Acciones guías para niños y niñas influenciadas por creencias, costumbres y hábitos. 	9.- ¿Qué relación ve Ud. ¿Entre prácticas de crianza y violencia escolar? ¿Por qué? 10.- ¿Hay alguna práctica de crianza que influya más en la violencia escolar que otras? ¿Hay alguna que influya menos? ¿Por qué cree ud que pasa esto?
3.- Analizar cuáles son las condiciones familiares que mantienen, inhiben e incitan la violencia y convivencia escolar	Condiciones familiares que mantiene la violencia y convivencia escolar Condiciones familiares que	<ul style="list-style-type: none"> • Relación afectiva • Control • Comunicación 	10.- ¿Ustedes creen que hay condiciones familiares que potencien la violencia dentro de las escuelas? 11.- ¿Ustedes creen que hay condiciones familiares que

<p>sustentadas en las explicaciones de los centros de padres y apoderados</p>	<p>inhiben la violencia y convivencia escolar</p> <p>Condiciones familiares que incitan a la violencia y convivencia escolar</p>	<p>● Apoyo paterno.</p> <p>Influenciadas por</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pautas culturales ● Creencias arraigadas ● Habilidades sociales, emocionales y cognitivas ● Variables socioeconómicas. 	<p>mantengan la violencia dentro de las escuelas?</p> <p>12.- ¿Ustedes creen que hay condiciones familiares que inhiban la violencia dentro de las escuelas?</p> <p>13.- De responder sí, ¿cuáles creen que son esas condiciones?</p> <p>14.- Y al considerar la convivencia escolar ¿creen que las condiciones familiares contribuyan en la formación de una buena convivencia escolar?</p> <p>15.- Además de las condiciones familiares, ¿piensan que hay otras condiciones que potencien la violencia y la convivencia dentro de las escuelas?</p> <p>¿Y que las inhiban?</p> <p>¿Y que las mantengan?</p> <p>7.- Ahora, desde su perspectiva, ¿qué condiciones familiares encuentran que pueden hacer que la violencia escolar se mantenga?</p> <p>8.- ¿y cuáles creen que la inhiben?</p> <p>9.- ¿y cuáles pueden incitarlas?</p>
---	--	--	--

PAUTA PREGUNTAS

Pauta de preguntas a Centros de Padres y Apoderados sobre familia/convivencia/ violencia escolar

Teorías subjetivas colectivas 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

Introducción

En el complejo entramado educativo, la relación entre las familias, la convivencia y la violencia escolar es un tema de suma relevancia. Las dinámicas en las instituciones educativas no solo se limitan a la interacción entre los estudiantes, sino que también involucran a los padres, representantes y las organizaciones que los agrupan. Dentro de la Región Metropolitana, estas relaciones cobran un matiz particular debido a la diversidad de escuelas públicas, privadas y particulares subvencionadas, cada una con sus características específicas.

DIMENSIÓN 1: Factores explicativos generales de violencia escolar y convivencia escolar

- 1.- A grandes rasgos ¿Que consideran como Violencia Escolar?
- 2.- Ahora ¿cuáles creen que son los factores que llevan a la violencia dentro de las escuelas?
- 3.- Y desde su visión, ¿qué es para Ud. la convivencia escolar?
- 4.- Qué significa para Ud. una buena convivencia escolar? ¿Y una mala?
- 5.- Desde su concepto de convivencia escolar, ¿cuáles piensan que son los factores que llevan a una buena convivencia escolar?
- 6.- ¿Cuáles son los factores que conducen a una mala convivencia escolar?

Son preguntas muy repetitivas

DIMENSIÓN 2: Estilos educativos y prácticas de crianza ligadas a la violencia escolar

- 7.- ¿Qué son para Ud. los estilos educativos familiares? ¿Qué diferencia ve usted entre estilos educativos y prácticas de crianza? sacar esta pregunta
- 8.- ¿Qué relación ve usted entre estilos educativos familiares y violencia escolar?
- 9.- ¿Qué relación ve usted entre prácticas de crianza y violencia escolar? ¿Por qué?
- 10.- ¿Hay alguna práctica de crianza que influya más en la violencia escolar que otras? ¿Hay

alguna que influya menos? ¿Por qué cree usted que pasa esto?

11.- ¿Hay alguna práctica de crianza que influya más en la violencia escolar que otras? ¿Hay alguna que influya menos? ¿Por qué cree usted que pasa esto?

DIMENSIÓN 3: Condiciones familiares que mantienen, inhiben e incitan la violencia y convivencia dentro de las escuelas.

el colegio involucra a las familias para las actividades

12.- ¿Ustedes creen que hay condiciones familiares que potencien la violencia dentro de las escuelas?

13.- ¿Ustedes creen que hay condiciones familiares que mantengan la violencia dentro de las escuelas?

15.- ¿Ustedes creen que hay condiciones familiares que inhiban la violencia dentro de las escuelas?

16.- De responder sí, ¿cuáles creen que son esas condiciones?

17.- Y al considerar la convivencia escolar ¿creen que las condiciones familiares contribuyan en la formación de una buena convivencia escolar?

17.- Además de las condiciones familiares, ¿piensan que hay otras condiciones que potencien la violencia y la convivencia dentro de las escuelas?

18.-¿Y que las inhiban?

19.- ¿Y que las mantengan?

20.- Ahora, desde su perspectiva, ¿qué condiciones familiares encuentran que pueden hacer que la violencia escolar se mantenga?

21.- ¿y cuáles creen que la inhiben?

22.- ¿y cuáles pueden incitarlas?

Agradecemos su tiempo y participación en esta entrevista. Su perspectiva ha sido fundamental y contribuirá significativamente al entendimiento y perspectiva del tema. Valoramos enormemente su colaboración. ¡Gracias por su tiempo y dedicación!