

Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos

Coexistence and school violence: perceived tensions according to educational actors

BECERRA, Sandra O. ¹

TAPIA, Carmen P. ²

MENA, María I. ³

MONCADA, Juan A. ⁴

Resumen

Esta investigación busca indagar las percepciones respecto a las formas de manifestación de la violencia escolar y a las prácticas de gestión de la convivencia. Las manifestaciones de violencia verbal y social por exclusión son las más frecuentes entre estudiantes; en gestión de la convivencia, el área más fortalecida es "aseguramiento de la convivencia", y la más debilitada es "formación". Se discute desde la normativa en convivencia acentuando las implicancias y la función formativa de la escuela.

Palabras clave: convivencia escolar, violencia escolar, gestión de la convivencia escolar, formación socioemocional

Abstract

This research seeks to investigate the perceptions regarding the forms of manifestation of school violence and management practices of coexistence. The manifestations of verbal and social violence due to exclusion are the most frequent among students; in coexistence management, the most strengthened area is "assurance of coexistence", and the weakest is "training". It is discussed from the normative in coexistence emphasizing the implications and the formative function of the school.

key words: school coexistence, school violence, management of school coexistence, socio-emotional training

1. Introducción

La violencia escolar es un fenómeno de preocupación mundial cuyo incremento desafía a los gobiernos, al sistema escolar, a las familias y a los propios estudiantes a buscar soluciones. Se observa en los contextos escolares una creciente preocupación por buscar formas de enfrentar la violencia y desarrollar competencias y estrategias para abordar los conflictos en forma pacífica y creativa.

La violencia escolar ha de ser entendida como fenómeno social (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011; Berger 2011; Becerra, Muñoz, & Riquelme, 2015) que involucra a agresores, víctimas y espectadores pasivos o activos (Villalobos-Parada, et al., 2016). Se conforma así, un entramado social que conduce al aprendizaje y reproducción

¹ Departamento Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Temuco. Doctora en Educación y psicóloga Email: sbecerra@uct.cl

² Departamento Infancia y Educación Básica. Universidad Católica de Temuco. Doctora en Educación. Investigadora asociada al Centro de Investigación y Desarrollo Escolar, Facultad Educación Email: ctapia@uct.cl

³ Departamento psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, psicóloga.

⁴ Departamento Ciencias matemáticas y física. Universidad Católica de Temuco. Magíster en estadística. Email: jmoncada@uct.cl

de conductas de maltrato en la escuela, por tanto, no puede ser comprendida desde una perspectiva personal o individual sino desde una mirada relacional y evolutiva.

Las manifestaciones conductuales violentas en el espacio escolar tienen un sentido evolutivo identitario al permitirle a los jóvenes ser vistos, respetados y obedecidos socialmente, respondiendo con ello a la imperiosa necesidad adolescente de ser validado socialmente. La violencia para los niños y jóvenes tiene un carácter simbólico que se relaciona con el reconocimiento y la aceptación por parte de los pares y con la construcción de su identidad. Siendo así, funcionaría entonces en algunos adolescentes como una forma de instaurar una identidad personal permitiendo establecer la frontera personal en relación con los otros (García & Madriaza, 2005). En tal sentido, la violencia puede llegar a constituir una característica altamente admirada en algunos grupos, dado que “las variables de contexto juegan un importante rol para definir qué características son aquellas validadas en un contexto específico” (Berger, 2011, p.365).

La violencia también puede cumplir una función adaptativa dentro de la cultura de pares; en la medida que las normas grupales validen la violencia como una forma de resolver conflictos relacionales con otros. Ser violento sería una herramienta favorable para la integración al grupo permitiendo el perfil social deseado y alcanzando así estatus social (Ortega, 2010; Berger & Rodkin, 2011; Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011).

En tal sentido, se debe reconocer la funcionalidad adaptativa que las conductas violentas poseen sin apreciarlas exclusivamente como una forma de maltrato, en el entendido que lo que configura a un acto como violencia entre pares, no es la conducta en sí misma, sino la experiencia de daño y victimización que esta implica (Berger & Rodkin, 2011; Graham & Juvonen, 1998 citado en Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011).

La violencia puede ser comprendida por muchos factores, el hecho de que exista en las escuelas no es algo trivial a lo que no haya que dar respuesta. La investigación nacional e internacional es rotunda en demostrar que los factores socio emocionales que acontecen en el espacio escolar tienen una influencia relevante en los resultados académicos y en la vivencia de bienestar de los estudiantes (Díaz-Aguado, 2006; Henríquez, 2015; Sahlberg, 2011; Chaux 2011, 2012; Agudelo, Gallego, Rojas & Clavijo, 2018). Se constata que la presencia de violencia entre pares afecta negativamente la salud mental de los estudiantes y sus resultados de aprendizaje (Villalobos-Parada, et al., 2016; Murillo, 2011; Ortega, 2010; Magendzo & Donoso, 2000).

En Chile la presencia de violencia escolar ha sido evaluada y requiere ser más reflexionada, para que las soluciones que se intentan no pequen de más simpleza de lo que amerita el fenómeno. Reveladoras cifras ha entregado la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante ACE) el año 2012 al reportar que en 2º medio y 4º básico uno de cada cuatro estudiantes es víctima de maltrato y bullying en nuestro país, donde el promedio nacional indica que un 21% de los estudiantes de 2º medio y un 25% de estudiantes de 4º básico perciben alta intensidad de maltrato y agresión. (MINEDUC, 2012).

La Encuesta Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, aplicada en 5.855 establecimientos educacionales del país, señala que uno de cada cinco establecimientos educacionales clasifica en una frecuencia alta de violencia entre pares, es decir, los estudiantes reportan que en estos establecimientos educacionales se manifiestan de manera reiterada más de una forma de violencia escolar. Las conductas de agresión refieren peleas, empujones, combos, insultos y descalificaciones, amenazas y agresiones, entre otras (MINEDUC, 2012).

Al indagar qué soluciones propone la investigación como alternativas para la violencia escolar aparece que poner el foco en la convivencia cotidiana y en la formación socio afectiva son las medidas más efectivas. Diversas investigaciones son concluyentes al referir que una buena convivencia escolar se asocia a la disminución de conductas de intimidación, victimización y bullying en la sala de clases, asociándose a mayores niveles de satisfacción, apego e identificación con la escuela (Milicic, et al., 2014, 2013; Berger et al. 2011; Becerra, Muñoz & Riquelme, 2015; López, Bilbao & Rodríguez, 2012). Por tanto, promover una comunidad integrada que busque

el bienestar de todos sus miembros y fortalecer relaciones positivas no violentas entre compañeros, se convierte entonces en condición ineludible para garantizar el proceso de “ser y aprender” de cada estudiante (Román & Murillo, 2011).

Chile se ha ido acercando lenta pero progresivamente a políticas de convivencia y formación socioemocional, desde la instalación de la política en el año 2003 hasta su incorporación como indicador de calidad educativa relevante para la formación integral de los estudiantes (MINEDUC, 2014, 2015a).

En coherencia y haciendo eco de las orientaciones del informe Delors (1996), la política de convivencia escolar chilena busca aportar a la formación del saber ser y estar de los estudiantes (MINEDUC, 2015a). En el año 2008 el MINEDUC posiciona a la gestión de la convivencia escolar como uno de los cuatro ámbitos determinantes que las instituciones educativas deben considerar para mejorar sus procesos de gestión escolar (Marco de la buena dirección, MINEDUC, 2015b), asociando evaluaciones, determinando Estándares Indicativos de Desempeño y financiamiento para ella a través de Planes de Mejoramiento Educativo (PME). La dimensión de gestión de la convivencia escolar en tanto estándar indicativo, se constituye por tres subdimensiones: Formación, Convivencia, y Participación-vida democrática, clasificación que orienta el proceso investigativo del presente estudio.

La subdimensión de Formación describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento escolar para promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes (MINEDUC, 2014, p.97).

La subdimensión de Convivencia (Aseguramiento) describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa los establecimientos escolares para asegurar un ambiente adecuado de respeto y valoración mutua, propicio para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y para el logro de los objetivos de aprendizaje (MINEDUC, 2014, p.105).

Por último, la subdimensión de participación y vida democrática describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementan los establecimientos escolares para desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad (MINEDUC, 2014, p.113).

La aproximación conceptual de la convivencia que ha ido asumiendo la política pública en el país se ha fundamentado en el paradigma formativo, centrado en la creación de condiciones para establecer una convivencia democrática, respetando los derechos de cada integrante de la comunidad educativa (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013; Muñoz, Becerra, & Riquelme, 2017). Sin embargo, esto se tensiona con el paradigma tradicional punitivo que se deja translucir permanentemente en las prácticas y a veces hasta en disposiciones de la misma política pública. Las políticas y métodos que derivan del paradigma punitivo del castigo de tolerancia cero, multas y sanciones son menos formativos y no permiten, como explica López (2014, p.4) “desarrollar en los actores escolares capacidades para comprender los orígenes de sus conflictos ni para tomar decisiones basadas en evidencia, evaluar sus impactos y aprender de la experiencia”. El enfoque formativo de la convivencia escolar busca que los estudiantes tengan la posibilidad de reflexionar sobre la convivencia, los aciertos y errores, buscar alternativas para resolver sus conflictos creativamente, reparar los daños cuando suceden y hacerse responsables de crear ambientes de buen trato, para esto se requiere un fuerte foco en la formación socioemocional (Bassaletti & González, 2017; Chaux 2012; López 2014; Milicic, Alcalay, Berger, & Torretti, 2014). Tal como lo expone el MINEDUC (2015), la política nacional de convivencia escolar constituye un horizonte ético hacia el cual toda escuela debe avanzar, horizonte al que avanzamos desde una cultura punitiva que está arraigada en nuestras mentes y experiencias y formación, que hay que superar.

En respuesta a las demandas del Ministerio de Educación, orientadas, supervisadas y evaluadas por la Agencia de Calidad y la Superintendencia (las tres instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad), las escuelas

y liceos efectivamente cuentan actualmente con normativas, estructuras de participación, procesos, nuevos roles y espacios de formación que pueden constituir aporte al desarrollo de la convivencia y formación en las instituciones educativas, en tanto se comprenda su valor y se usen más allá de una respuesta formal a disposiciones que afectan las evaluaciones de las escuelas. Los establecimientos escolares tienen el gran desafío de gestionar la convivencia escolar atendiendo a las potencialidades del enfoque formativo, bajo el anhelo de llegar a constituirse en un espacio social que conduce a la construcción de relaciones donde todos aprendan y se sientan bien tratados. Escuelas como espacios protectores (Trucco & Inostroza, 2017) que promuevan el respeto, la confianza y la participación de toda la comunidad escolar.

Sin embargo, este anhelo y horizonte ético está aún tensionado por la actual cultura escolar y social, más bien punitivo y centrado en la dimensión académica que afecta a todo el sistema educativo. Enfrentar la violencia a través de un trabajo en la convivencia y un enfoque formativo es un desafío de todos, al que esta investigación aporta comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los estudiantes, profesores y encargados de convivencia escolar.

Objetivos

Indagar las percepciones de la convivencia escolar para determinar aspectos que afectan la gestión y la formación de la convivencia en estudiantes de establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco.

- Identificar las formas de manifestación de violencia escolar y la gestión de la convivencia percibidos por estudiantes de segundo ciclo de establecimientos escolares de la ciudad de Temuco.
- Explorar las tensiones percibidas por docentes y encargados de convivencia que afectan la gestión y la formación de la convivencia escolar en establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco.

2. Metodología

La investigación se orienta bajo un diseño cualitativo-cuantitativo, constituida por dos fases correlativas. La primera, etapa cuantitativa, de tipo extensiva, de diseño descriptivo y transversal correspondiente a la exploración de las manifestaciones de violencia escolar y formas de gestión de la convivencia escolar a través de un cuestionario. La segunda, etapa cualitativa, de tipo intensiva, destinada a conocer las tensiones percibidas por los docentes y encargados de convivencia escolar, en el área de formación.

2.1. Participantes

Para la primera fase del estudio se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) de tipo censal de acuerdo a los objetivos de la investigación. Participaron 1.408 estudiantes (728 hombres y 680 mujeres) cuyas edades fluctuaron entre los 10 y 14 años de edad, con un promedio de 11,7 años de edad (DE = 1,67). Los estudiantes cursaban desde 5° a 8° grado de enseñanza básica y provenían de seis establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco.

En la segunda fase del estudio, la selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, no probabilística, por muestreo indicativo (Flick, 2007). Participaron, desde cada institución, 4 profesores jefes, 3 profesores de asignatura, y 1 encargado de convivencia escolar (en adelante ECE), en total 48 participantes (46% hombres y 54% mujeres), cuyas edades fluctuaron entre los 25 y 51 años de edad, con un promedio de 42 años de edad. Posteriormente, se seleccionaron 6 informantes claves para la entrevista en profundidad según criterio de productividad o densidad de respuesta.

2.2. Instrumentos

Para la primera fase de investigación se seleccionó el Cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI), elaborado y validado por Muñoz, Becerra y Riquelme (2017). Se conforma de dos dimensiones, la primera Tipos de violencia Escolar (alfa=0,962) conforma por cinco subdimensiones (49 ítems): violencia verbal, violencia física, violencia social de exclusión, violencia por medios tecnológicos y violencia de profesores a estudiantes. La segunda Gestión de la Convivencia (alfa= 0,944) que considera tres subdimensiones (29 ítems): de Formación para la no violencia, Aseguramiento de la convivencia, y Participación y vida democrática (en adelante, Formación, Aseguramiento y Participación). El cuestionario utiliza una escala de tipo Likert y cuatro opciones de respuesta bajo un criterio temporal (0) Nunca, (1) pocas veces, (2) Frecuentemente y (3) Siempre.

Para la segunda fase del estudio se utilizaron entrevistas semiestructuradas y se desarrollaron entrevistas en profundidad, con la intención de ahondar en la comprensión exhaustiva del fenómeno desde la perspectiva directa de los actores (Flick, 2007). Los instrumentos fueron validados por juicio experto y aplicación de pilotaje.

2.3. Procedimiento

La aplicación contó con la autorización por parte del equipo directivo de cada establecimiento, a quienes se les entregó una "Carta de Consentimiento Informado".

Se solicitó además consentimiento informado de los padres y asentimiento declarado de los estudiantes, manteniendo su anonimato. El cuestionario se aplicó en laboratorio de informática del propio establecimiento, en horario de clases a cursos completos o divididos en dos grupos, de manera simultánea.

La participación en las entrevista fue voluntaria y se garantizó el anonimato y confidencialidad de los testimonios mediante el consentimiento informado de los participantes. Se realizaron en los establecimientos, en la sala de profesores o de reuniones y fueron registradas en audio grabado y transcritas a formato digital.

2.4. Análisis

Los datos de la primera fase, se ingresaron a una planilla Excel, y luego de revisados se exportaron al SPSS versión 20. Se realizaron análisis comparativos en base a estadísticos descriptivos e inferenciales. Para la primera fase, los datos fueron organizados y procesados estadísticamente con ayuda de los software MS-Excel, SPSS (versión 20) y del programa R (R Core Team, 2017). Ello incluyó estudio de aspectos descriptivos, de bondad de ajuste e inferenciales. Dada la falta de normalidad en la mayor parte de las variables estudiadas, los análisis inferenciales fueron realizados por medio de técnicas estadísticas no-paramétricas, tales como Kruskal-Wallis y la prueba de Mann-Whitney, entre otras.

En la fase de entrevistas, para el análisis de los datos se empleó 'Análisis de Contenido', fundamentado en la propuesta de Glaser y Strauss (1967). Se utilizó método de codificación abierta y axial, con apoyo del programa Atlas/ti, en base al método comparativo constante. Para el análisis e interpretación de los datos se apeló a la tradición cualitativa de la Teoría Fundamentada. Para incrementar la validez de la información obtenida, se realizó triangulación por sujetos y por método (Flick, 2007; Sandín, 2003).

3. Resultados

Se presentan los resultados organizados por los objetivos de investigación. Primero, se presenta la fase cuantitativa que exploró las formas de manifestación de violencia escolar y la gestión de la convivencia percibidos por estudiantes de segundo ciclo de establecimientos escolares de la ciudad de Temuco, según curso. Posteriormente, se presentan los resultados de la fase cualitativa, en torno a identificar las tensiones percibidas

por profesores y encargados de convivencia, que afectan las prácticas formativas en convivencia escolar según los resultados en la primera fase del estudio.

3.1. Resultados primera fase del estudio

Al revisar la dimensión denominada formas de manifestación de violencia escolar que reúne las formas verbal, física, social por exclusión, por medios tecnológicos, y violencia de profesor a estudiantes, los datos informan diferencias significativas por curso, para la violencia social por exclusión, que en quinto y séptimo básico obtienen las puntuaciones más altas (tabla 1). Así también, se observa que existe diferencia significativa para la violencia tecnológica en séptimo básico respecto de los otros cursos. En un análisis de las medianas se aprecia que existe una mayor percepción de violencia verbal, seguida de la violencia social por exclusión. La violencia por medios tecnológicos reporta una menor puntuación que da cuenta de una menor manifestación entre las formas de violencia, sin embargo se incrementa su manifestación en séptimo básico.

Tabla 1
Valoración de los tipos de violencia según curso (n=1408)

| Tipo de violencia | Mediana según Curso | | | | Valor-p |
|-------------------|---------------------|-------|---------|--------|---------|
| | Quinto | Sexto | Séptimo | Octavo | |
| Verbal | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,90 | 0,566 |
| Física | 0,82 | 0,82 | 0,91 | 0,82 | 0,054 |
| Social | 1,00 | 0,90 | 1,00 | 0,80 | 0,027* |
| TIC's | 0,33 | 0,33 | 0,56 | 0,44 | 0,001* |
| Prof_Estud | 0,67 | 0,67 | 0,67 | 0,67 | 0,327 |

Fuente: Elaboración propia

Desde el análisis descriptivo, se observa que en la violencia verbal los ítems que presentan mayor manifestación, en todos los cursos son el uso de sobrenombres molestos y el hablar mal de los compañeros cuando no están presentes (pelambre).

En violencia física se percibe mayor uso de bromas pesadas y burlas para avergonzar a los compañeros en quinto y sexto, mientras que en séptimo y octavo se manifiesta principalmente en la presencia de actitudes desafiantes de los estudiantes hacia los profesores. A su vez, se observa una gradiente ascendente, es decir, un aumento a medida que se avanza en los cursos, respecto del daño que los estudiantes hacen a muebles o materiales del establecimiento.

En violencia social por exclusión, en todos los cursos, el ítem que se percibe con mayor manifestación es sentirse solos, ignorados o rechazados por los compañeros. Además se observa que, para quinto y sexto básico, es frecuente que los estudiantes no dejen entrar a sus compañeros en los grupos y les hagan sentir inferiores, mientras que en séptimo y octavo se observa más frecuente la discriminación de grupos que se sienten superiores o populares y que excluyen o discriminan a otros.

Respecto de la violencia por medios tecnológicos, en todos los cursos, los estudiantes reportan el uso de mensajes de texto y redes sociales para ofender, insultar o amenazar a otros, constatándose mayor manifestación en séptimo.

En cuanto a la violencia de profesor a estudiantes, todos los cursos señalan que lo más frecuente es el uso los gritos y golpes en la mesa para llamar la atención. También se observa que algunos profesores desarrollan 'mala barra' hacia algunos estudiantes, cuestión que se percibe va aumentando a medida que se avanza en los cursos.

En relación a los resultados para la dimensión de gestión de la convivencia según curso, que exploró las subdimensiones de Formación, Aseguramiento de la convivencia y Participación para la vida democrática, se observan diferencias significativas para la dimensión de Participación, constatada por la diferencia de quinto respecto a octavo (tabla 4). Al analizar las medianas, la subdimensión de Aseguramiento de la convivencia es la mejor valorada por los estudiantes y la de Formación es percibida por los estudiantes como la de menor desarrollo en todos los cursos. Por otra parte, se aprecia que en las tres subdimensiones se evidencia una percepción de menor desarrollo en la medida que avanzan los cursos. Esta situación es más evidente en octavo básico por cuanto los estudiantes perciben, de manera sistemática, un menor nivel de logro en todas las subdimensiones respecto de los otros cursos.

Tabla 2
Valoración de la gestión de la convivencia según curso

| Gestión | Mediana según Curso | | | | Valor-p |
|---------------|---------------------|-------|---------|--------|---------|
| | Quinto | Sexto | Séptimo | Octavo | |
| Formación | 1,50 | 1,50 | 1,50 | 1,42 | 0,293 |
| Aseguramiento | 1,90 | 1,90 | 1,80 | 1,70 | 0,388 |
| Participación | 1,88 | 1,75 | 1,63 | 1,50* | 0,000* |

Fuente: Elaboración propia

A nivel descriptivo, para la subdimensión de Formación en todos los cursos, los ítems en que se percibe un mayor logro son: que los profesores ayudan a reflexionar a los estudiantes, así como resolver conflictos y promover el disculparse entre compañeros. Los datos evidencian que los estudiantes perciben que las conductas antes referidas, van disminuyendo en la medida que avanzan de curso. Se observa que los estudiantes perciben un bajo logro en ítems referidos a acciones de prevención en situaciones de violencia y acoso escolar.

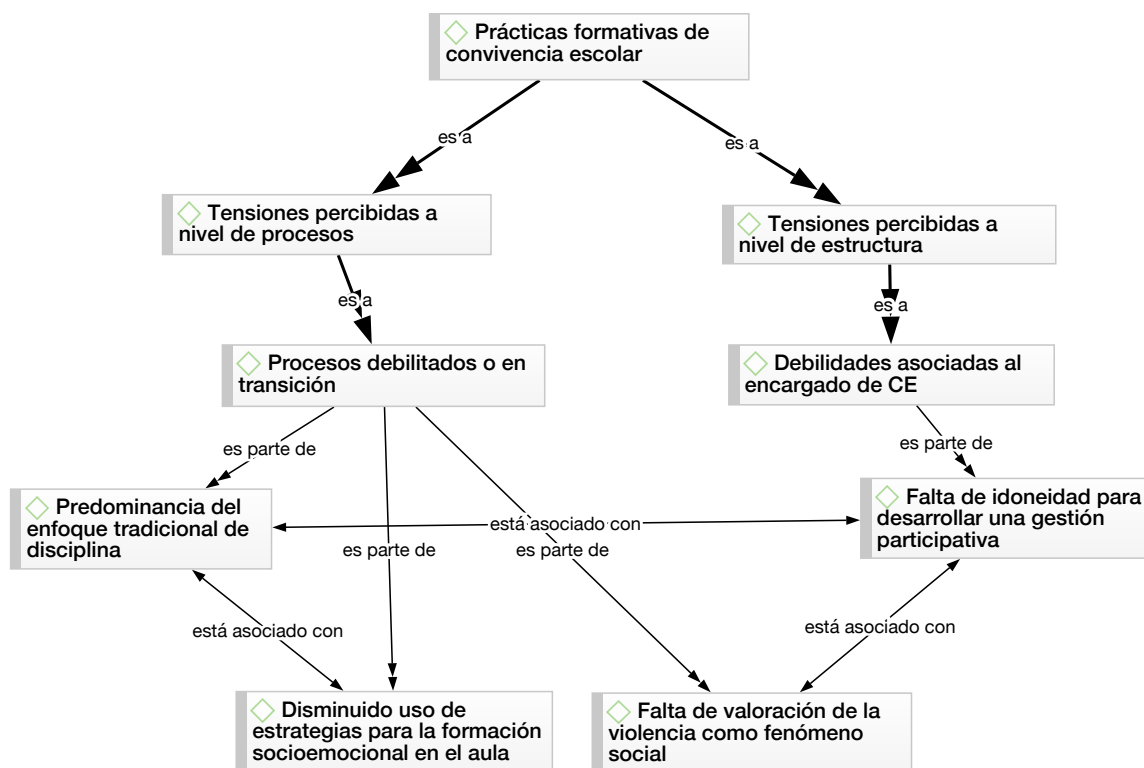
En la subdimensión de Aseguramiento de la convivencia, los estudiantes perciben que la práctica mayormente utilizada es citar a los padres cuando un estudiante acosa o violenta a un compañero, sin embargo existe una baja percepción respecto de las acciones de seguimiento que desarrolla el establecimiento con los estudiantes que han sido agresores o víctimas de violencia, y de las orientaciones que desarrollan hacia los padres de estudiantes víctimas de situaciones de violencia.

En la subdimensión de Participación los estudiantes muestran que la práctica de mayor manifestación es pedir ayuda a un adulto cuando un compañero sufre maltrato; percibiendo que se apoyan entre ellos cuando ven que alguien sufre violencia. La práctica más debilitada es el bajo análisis del sentido de las normas, así como también la percepción de un bajo aporte de los estudiantes al cumplimiento de éstas.

3.2. Resultados segunda fase del estudio

Para el segundo objetivo específico orientado a identificar tensiones percibidas por docentes y encargados de convivencia escolar (en adelante ECE) que afectan las prácticas formativas en convivencia escolar, los procedimientos de análisis utilizados arrojaron categorías, subcategorías y códigos que se sistematizan en la siguiente red conceptual.

Figura 1
Tensiones percibidas en prácticas formativas de convivencia escolar.



Fuente: Elaboración propia

A la categoría principal **“Prácticas formativas de convivencia escolar”** se asocian dos categorías **“Tensiones percibidas a nivel de procesos”** y **“Tensiones percibidas a nivel de estructura”**. De la categoría **“tensiones percibidas a nivel de procesos”** se deriva una subcategoría denominada **“Procesos debilitados o en transición”** la que reúne tres códigos que mostraron alta saturación, estos son: **Predominancia del enfoque tradicional de disciplina**, **Falta de valoración de la violencia como fenómeno social**, y **Disminuido uso de estrategias para la formación socioemocional en el aula**.

El código **“Predominancia del enfoque tradicional de disciplina”** muestra que los docentes y ECE perciben que en sus establecimientos prevalece principalmente el uso de un enfoque de disciplina basado principalmente en la aplicación de sanciones y normas contempladas en el manual de convivencia. Los datos revelan que los docentes desarrollan disminuidas acciones en disciplina formativa, se argumenta falta de formación docente en el área, desconocimientos de sus fundamentos y de sus estrategias específicas de desarrollo e instalación. Un profesor manifiesta **“no sé ... acá cuando un niño es violento con otro, uno aplica la sanción que estipula el manual de convivencia, pocas veces funciona eso deeee...como se llama esto...de la reparación del daño, poco hace el estudiante que es agresivo por ayudar posteriormente al alumno que agredió ,eso es muy difícil... y uno tampoco sabe cómo lograrlo...”** [Pf 34, hombre, 45 años, colegio N° 4].

Luego, el código **“Falta de valoración de la violencia como fenómeno social”** evidencia que aún prevalece principalmente en los docentes una percepción de la violencia centrada en la diada agresor- víctima, invisibilizándose el enfoque social de la violencia, desconsiderando con ello el rol de los pares. Esto conlleva a que la violencia esté aun regulada principalmente por las normas y sanciones que posee el centro, desatendiéndose la posibilidad de co-regulación social del conflicto. Un profesor señala **“cuando un estudiante agrede a otro en el patio, uno aplica el reglamento, eso hemos acordado, enviamos a los compañeros a clases a**

la sala, porque ellos los animan y filman con sus celulares y podría hacer una fiesta con eso ...” [Pf 18, hombre, 39 años, colegio N° 2].

El tercer código denominado “Bajo uso de estrategias de formación socioemocional en el aula”, evidencia que a pesar de ser referido en la política pública, la gestión de la convivencia escolar aún no es entendida como responsabilidad compartida de todos los integrantes de la comunidad escolar. Se constata que falta fortalecer el rol formativo de los docentes en aula, ya que no se aprecia aprovechamiento cotidiano de las diversas instancias formativas que ofrece la sala de clases y cada asignatura, para promover aprendizaje de habilidades socioemocionales y éticas en los estudiantes. Los testimonios evidencian que en aula aún se privilegia principalmente el aprendizaje cognitivo, desatendiendo las experiencias de aprendizaje socioemocional. Se plantea “ uno pregunta, pero cómo ayuda usted colega en el aula para que los niños sean menos agresivos, los colegas refieren principalmente el cuidado de la disciplina. Es muy difícil que alguno de ellos frene una situación de maltrato o burlas entre los chicos y haga con ellos una reflexión formativa en el aula, están siempre más preocupados de pasar las materias...” [Pf 41, hombre, 37 años, colegio N° 6].

Luego a la categoría denominada “Tensiones percibidas a nivel de estructura” se asocia la subcategoría “Debilidades asociadas al encargado de convivencia escolar” destacándose un código que mostró alta saturación denominado: Falta de Idoneidad para desarrollar una gestión participativa. Este evidencia la percepción que en muchos establecimientos el ECE desarrolla una gestión más bien aislada, revelándose un desplazamiento y locus de responsabilización de la gestión del área exclusiva en la figura del ECE. Igualmente los testimonios revelan percepciones de inadecuación del perfil del cargo del ECE asociando a éste la priorización de rasgos de amabilidad pero no de diligencia. Se constata además, que la asignación de este cargo en ocasiones queda condicionada por situaciones administrativas. Ejemplo de ello se aprecia en la siguiente cita: “Por ejemplo a mi colega se le reconoce por ser amable, y yo sé que le quedaban horas disponibles en su carga, entonces una posibilidad fue que asumiera el cargo de convivencia escolar, pero quizá es muy tímido y silencioso para asumir tanta demanda, además desde que existe el cargo todos descansan en él...” [Pf 28, mujer, 48 años, colegio N° 3].

4. Discusión y conclusiones

La investigación permite verificar que la presencia de violencia escolar sigue siendo un desafío pendiente en la escuela, especialmente en las formas de violencia verbal y por exclusión social según constata el estudio. Los resultados coinciden con los estudios de Tijmes (2012), MINEDUC (2012). La violencia por medios tecnológicos si bien no aparece con alta manifestación, muestra una alerta, observándose un incremento significativo en 7º básico, curso en que existe mayor percepción de violencia manifiesta, siendo estratégico adoptar medidas de prevención secundaria o intervención selectiva para este grupo de estudiantes en riesgo (López 2014).

La gestión convivencia escolar mostró alta percepción de logro en las prácticas de Aseguramiento de la convivencia, mientras la subdimensión percibida con menor desarrollo es Formación. La alta valoración del Aseguramiento convivencia escolar se explica por los esfuerzos que desarrollan las instituciones educativas para instalar normativas, estructuras y procesos como respuesta a las demandas de la actual política pública en convivencia escolar (MINEDUC, 2014, 2015a, 2016).

El estudio develó cuatro nudos críticos o puntos de tensión que explican la baja percepción de logro que obtiene la subdimensión de Formación de la convivencia escolar:

4.1. Tránsito aún muy incipiente hacia un enfoque de disciplina formativa

Se devela un proceso de tránsito en nivel inicial, desde el modelo tradicional de disciplina hacia un enfoque de disciplina formativa. El estudio revela que en los establecimientos aún se privilegia un enfoque de disciplina

basado preferentemente en las sanciones y la obediencia a las normas contenidas en los reglamentos de convivencia escolar.

Los resultados constatan desde la percepción de los estudiantes, que los profesores los ayudan a resolver conflictos, y promueven el disculparse, pero esta formación va disminuyendo en la medida que avanzan de curso, siendo especialmente débiles la percepción de acciones de prevención de la violencia escolar. En coherencia, desde la percepción de los docentes, el estudio revela que hay muy pocas intervenciones en disciplina formativa, tales como creación de normas con sentido para los estudiantes reflexión para la comprensión y adhesión a las normas, diálogo formativo frente a los errores, sanciones formativas que permitan reparación del daño, entre otros. Los docentes argumentan carencia de formación y condiciones para desarrollar intervenciones en este tipo de disciplina.

Lo anterior devela la pérdida de oportunidad de impactar en la socioemocionalidad, autonomía y co-regulación grupal de los estudiantes, disminuyendo con ello el aprendizaje que les permita adquirir la necesaria autorregulación y autonomía para participar en la sociedad (Arón, Milicic, Sánchez & Subercaseaux, 2017). Aún se constatan reglamentos que controlan y castigan de forma institucional las conductas consideradas no deseadas, y protocolizan formas de castigo y exclusión más que formas de diálogo y reparación formativa en las escuelas (Carrasco et al, 2014). Gestionar la disciplina preferentemente, en base a enunciados de transgresiones (no se enuncian las normas y su sentido, sino lo que significaría una transgresión) y sanciones punitivas contenidas en los reglamentos de convivencia escolar va en desmedro de la formación socioemocional y ética de los estudiantes. Conduce a una conducta heterónoma lejos de la formación que se requiere para la ciudadanía de siglo XXI.

Se mantiene como desafío realizar un cambio de cultura escolar que transite desde lo punitivo a lo formativo, un cambio en las concepciones compartidas y formas de proceder que permita construir la disciplina que se requiere para cumplir con las nuevas necesidades y objetivos que desafían a la escuela y la sociedad (Banz, 2015).

4.2. Enfoque de la violencia centrado en la diada agresor-víctima

Un segundo aspecto de tensión se constata al verificar que en los docentes aún prevalece una percepción de la violencia centrada en la diada agresor-víctima, invisibilizándose el enfoque social de ésta, y con ello el rol de los pares. Esto conlleva a que la violencia esté aún regulada principalmente por las normas y sanciones que posee el centro y no por un control social de los pares. El foco está en el agresor y la víctima, desatendiendo la posibilidad de co-regulación social del conflicto.

Una muestra de ello es que la práctica de mayor manifestación frente a la violencia de los estudiantes es denunciar o pedir ayuda a un adulto lo que deja ver intentos de responsabilización social del conflicto, pero no se observan prácticas activas de co-regulación de la violencia entre pares. Hoy se reconoce que el fenómeno de la violencia escolar no puede restringirse al comportamiento individual, sino que debe ser comprendido como un fenómeno social (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011; Salmivalli & Isaacs, 2005).

La literatura es clara en destacar el valor de intervenciones positivas orientadas a la construcción de redes de apoyo y co-regulación entre compañeros, por sobre intervenciones punitivas centradas en las normas. Las intervenciones que valoran la violencia como fenómeno social priorizan el rol de los pares para que abandonen su rol de testigos pasivos, y activen su capacidad de defender activamente a la víctima bajo una posición de upstander (testigo que interviene en favor de la víctima), en contraposición a un testigo pasivo (bystander) que elude el conflicto y termina siendo cómplice de la violencia al silenciarla (Sapon-Shevin, 2010 en Villalobos-Parada et al. 2016, p.11). Diversas investigaciones concuerdan que el apoyo social puede reducir la victimización entre pares y sus efectos, y constituye un mecanismo protector frente a situaciones de violencia (Zhang et al., 2012; Villalobos-Parada et al. 2016; Salmivalli, et al, 2011).

4.3. La cobertura curricular tensiona la incorporación de lo socioemocional en el aula

En el estudio, se observa un disminuido uso de estrategias para formar en lo socioemocional en el aula, donde aún prevalece la idea de mantener la disciplina y actuar, reactivamente, cuando existe un conflicto. Existiría una falta de compromiso docente con la gestión cotidiana de la convivencia en la escuela, al evidenciar que estos desatienden las oportunidades formativas que ofrecen los conflictos del aula, por cuanto se constata que evaden profundizar en experiencias de aprendizaje socioemocional frente a situaciones tales como el molestar, avergonzar, desafiar, amenazar o discriminar, donde en ocasiones tienden a usar los gritos y golpes en la mesa como mecanismo de control. El foco que se prioriza es lograr la cobertura curricular, atendiendo centralmente aspectos cognitivos de la enseñanza. Se evidencia entonces, la necesidad de promover el aprendizaje de habilidades socioemocionales como la empatía, respeto, la solidaridad, entre otras; ya que la política pública es clara en referir que el enfoque formativo plantea que la CE debe ser enseñada, practicada y promovida mediante instancias formativas, que le permita cotidianamente a los estudiantes aprender de sus propias experiencias (MINEDUC, 2012; Tapia y Cubo, 2017). La utilización de instancias formativas en el aula permitirá incrementar la sensibilización y el apoyo social entre pares, reconociéndose que la percepción de apoyo de los compañeros de clase se relaciona directamente con menos conductas violentas y más conductas prosociales (Bassaletti y González, 2017).

El estudio deja ver que la formación socioemocional es necesaria para todos los estudiantes, mostrándose especialmente urgente para los estudiantes de séptimo año de enseñanza básica, siendo quienes perciben que la formación socioemocional se da de forma esporádica, débil y asistemática, cuestión que coincide con el estudio de la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) quien manifiesta una ausencia de prácticas institucionales, esto es un trabajo organizado que articule estrategias y prácticas para el desarrollo socioemocional y ético.

Es posible pensar que esta tensión podría superarse en la medida que avancemos como país a paso firme en la concientización del rol formador docente y en la construcción de la convivencia como responsabilidad de todos, sembrando conciencia en cada profesor de la valiosa oportunidad que posee de influir cada día en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. En este desafío sería valioso que los profesores inicien un proceso de formación, acompañamiento y de reflexión con otros, respecto de las competencias socioemocionales, con especial énfasis en las habilidades empáticas, de autoafirmación, autorregulación, para compartir, colaborar y resolver conflictos (Tapia & Cubo, 2017). Un camino posible es la educación emocional (Bisquerra, 2009) que favorecerá el aprendizaje socioemocional en el espacio escolar, ya que este ofrece oportunidades invaluable para el aprendizaje de habilidades sociales y éticas fundamentales que toda sociedad desea (Milicic, Alcalay, Berger y Álamos, 2013).

4.4. Percepción de Falta de idoneidad del ECE para desarrollar una gestión participativa

El último punto de tensión se representa en la Falta de idoneidad del ECE para desarrollar una gestión participativa que evidencia que en muchos establecimientos se percibe, desde docentes y directivos, una actitud de desplazamiento de la responsabilización de la gestión en CE hacia la figura del ECE, invisibilizándose la comunidad educativa, y todos sus actores (MINEDUC, 2012). Se devela la creencia que cuando la política obligó la existencia de un ECE en las escuelas, muchos establecimientos directivos y docentes descansaron en el ECE, asumiendo que éste realizaría todo el trabajo en el área.

La percepción de una gestión aislada del ECE se agudiza cuando se constata que en muchos establecimientos el cargo de ECE se asocia a personas que muestran características de amabilidad, cordialidad, empatía y bondad, y no se prioriza siempre la diligencia, por lo que con frecuencia no se observa el grado de proactividad y liderazgo que el cargo requiere. Igualmente se advierte que en ocasiones la asignación del cargo está condicionada por

situaciones administrativas y no por idoneidad. Lo anterior muestra una tensión entre la declaración de la política pública y la acción en las escuelas. Por una parte, el espíritu de la Ley consigna que los ECE han de llegar a constituirse en líderes escolares, siendo especialmente deseable que posea “capacidad de gestión, liderazgo y experiencia para convocar y generar la participación de distintos actores de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2014, p.20). Se muestra la necesidad de potenciar la responsabilidad de docentes, directivos y asistentes de la educación en el área para avanzar en procesos que promuevan competencias docentes para enseñar, promover y practicar cotidianamente habilidades socioafectivas convivenciales en el aula y la escuela (MINEDUC, 2012). Parece faltar dar un paso más allá, para contribuir a la transformación real de los compromisos y responsabilidades en CE desde todos los actores. La gestión de la CE implica voluntades, implica la búsqueda de estrategias que construyan un tejido socio-comunitario que fortalezca la cohesión en la escuela (Fierro, 2013) y permita desarrollar competencias para vivir desde la responsabilidad compartida.

Finalmente, entre las limitaciones de la investigación, cabe mencionar la escasa disponibilidad de tiempo que poseen los docentes para participar de entrevistas en este tipo de estudios, ofreciendo sus espacios libres o de reunión para aportar con sus vivencias y con ello, obtener los sentidos y subjetividades desde su propia experiencia. Otra limitación se reconoce en que los datos fueron recogidos solo en una ciudad del país, por lo que sería importante replicar este estudio en otras ciudades triangulando las percepciones de los actores. Por último, considerando el dinamismo de los procesos sociales implicados en la convivencia de la escuela, parece esencial desarrollar estudios longitudinales que permitan hacer seguimiento de los nudos críticos encontrados.

Aunque muchas hipótesis son plausibles para comprender por qué surgen y se mantienen las tensiones develadas por el presente estudio, es importante preguntarnos como país: ¿qué nos ocurre en Chile que pese a investigaciones, constituciones y orientaciones de política pública seguimos priorizando lo académico por sobre la formación socioemocional? Lo cierto es que falta reflexionar y discutir más en profundidad sobre las estructuras y procesos de nuestro sistema de educación. Esta reflexión y acción es determinante, y se requiere en paralelo a la concientización del rol formador docente y a la construcción de la convivencia como responsabilidad de todos, reconociendo la valiosa oportunidad que se posee de influir cada día en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas chilenos.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf
- Agudelo, J.F., Gallego, A. M., Rojas, F. S. & Clavijo, S.J. (2018). El bullying en los escenarios educativos: una posibilidad de repensar el quehacer docente. *Revista Espacios* Vol. 39 (Nº 52) .
- Arón, A.M., Milicic, N.V., Sánchez, M.M. & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación. Ministerio de Educación, Chile.
- Banz, C.V. (2015). La disciplina como proceso formativo. Ficha VALORAS actualizada. 1ª edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl
- Bassaletti, R.A. & González, P. (2017). *Modelo de gestión de la convivencia escolar “Paz Educa”*. Fundación Paz Ciudadana: Santiago-Chile.

- Becerra, S.O, Muñoz, F.M. & Riquelme, E.H. (2015). School violence and school coexistence management: unresolved challenges. *Procedia - Social and behavioral sciences*. Vol 190, pp. 156-163.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.030>
- Berger, C. (2011). Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 357-368.
- Berger, C. & Rodkin, P.C. (2011). Group Influences on Individual Aggression and Prosociality: Early Adolescents Who Change Peer Affiliations. *Social Development*. 21 (2), pp. 396-413 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x>
- Berger, C., Alcalay, L.I., Torretti, A. & Milicic, N.V. (2011). Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología, Reflexao e Critica*, 24, pp. 344-351.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Carrasco, C., Álvarez, J. P., Asún, D., Baltar, M. J., Bustos, C., Ortiz, S. ... Verdejo Valenzuela, T. (2014). Violencia de reglamento: análisis de los reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista Estudios Cotidianos*, 2, 117-137. Recuperado de
<http://www.estudioscotidianos.com/index.php/estudioscotidianos1/article/view/51>
- Chaux, J.E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes. Editorial Taurus.
- Chaux, J.E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Revista Psykhe*, 20(2), Noviembre, 79- 86.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200007>
- Delors, J.L. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: París.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-Educación/Prentice-Hall.
- Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. España: Morata.
- García, M.O. & Madriaza, P.O. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhe* (Santiago), 14(1), 165-180 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill. México.
- Henríquez, C.R. (2015). *Convivencia Escolar y Liderazgo Directivo son Claves para Mejorar resultados de Aprendizaje*, en Informe Nacional Resultados SIMCE 2014, Agencia Calidad de la Educación.

- López, V.A. (2014). Convivencia Escolar. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*. N° 4 UNESCO: Santiago Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- López, V.A, Bilbao, M.A. & Rodríguez, J.I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización de escolares. *Universitas Psychologica*, Vol. 11(1), pp. 91-101.
- Magendzo, A. & Donoso, P.C. (Eds.) (2000). *"Cuando a uno lo molestan...": un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, Chile: LOM/Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Magendzo, A., Toledo, M.I. & Gutiérrez, V.V. (2013). Descripción y análisis de la Ley Sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), pp. 377-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>.
- Milicic, N.V, Alcalay, L.I, Berger C. & Torretti, M. A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: El programa BASE* (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de intervención en el contexto escolar. Paidós. Chile.
- Milicic, N.V, Alcalay, L.I, Berger, C. & Álamos, P.M. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación del impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Politicas Publicas en Educacao*, v. 21(81), 645-666.
- Ministerio Educación. (2012). *Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar*. Santiago-Chile. Santiago, Chile.
- Ministerio Educación, ACE. (2012). *Resultados nacionales agresión prevención y acoso escolar SIMCE 2012*. Santiago, Chile.
- Ministerio Educación. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago, Chile.
- Ministerio Educación. (2015a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile.
- Ministerio Educación. (2015b). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago, Chile, Mineduc.
- Ministerio Educación. (2016). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*. División de Educación General Unidad de Transversalidad Educativa: Santiago-Chile.
- Muñoz, F.M, Becerra, S.O. & Riquelme, E.H. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(3), pp. 205-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49–83. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/525>
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza
- Potocnjak, M.W, Berger, C. & Tomicic, T. A. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20(2), 39-52. doi:10.4067/S0718-22282011000200004

- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Román, M. & Murillo, F. J. (2011). *América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. CEPAL.
- Salhberg, P. (2011). *El Cambio Educativo en Finlandia: ¿Qué puede aprender el mundo?*, Buenos Aires: Paidós.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171. Recuperado de <http://web.comhem.se/u45381271/12/sem3/Salmivalli05.pdf>
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668–676. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.
- Tapia, C.P. y Cubo, S. (2017). Habilidades Sociales Relevantes: Percepciones De Múltiples Actores Educativos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación* Vol 9(19), pp. 133-148. doi:10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp
- Tijmes, K.C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psykhé* (Santiago), 21(2), 105-117.
- Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf
- Villalobos, B.R, Carrasco, C., López, V.A, Bilbao, M. A., Morales, S.M., Ortiz, S.A. & Ayala del Castillo, A.P (2016). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178. doi:10.7764/psykhe.25.2.861
- Zhang, P., Roberts, R. E., Liu, Z., Meng, X., Tang, J., Sun, L. & Yu, Y. (2012). Hostility, physical aggression and trait anger as predictors for suicidal behavior in Chinese adolescents: A school-based study. *PLoS ONE*, 7 (2): e31044. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0031044>