



Teorías Subjetivas en medios de comunicación chilenos: Reconstrucción del concepto Violencia Escolar

Subjective Theories in Chilean Media: Reconstruction of the School Violence concept

Recibido: 30-11-2024 Aceptado: 28-03-2025 Publicado: 14-05-2026

Andrés Rojas Puelles

Universidad de La Serena
andres.rojas1@userena.cl

 0009-0000-7205-2799

Pablo Castro-Carrasco

Universidad de La Serena
pablocastro@userena.cl

 0000-0002-8640-5820

Fabiana Rodríguez-Pastene

Universidad de Playa Ancha
fabiana.rodriguezpastene@upla.cl

 0000-0003-8640-5820

Citación: Rojas, A. Castro-Carrasco, P. y Rodríguez-Pastene, F. (2026). Teorías Subjetivas en medios de comunicación chilenos: Reconstrucción del concepto Violencia Escolar *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 36(1), 233-250. doi.org/10.15443/RL3610.



Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

Resumen: La Violencia Escolar ha sido un concepto muy estudiado desde la década de los 70, que comenzó como un punto de interés para la sociología de la educación, y hoy en día es uno de los temas centrales de investigación de diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, no se ha investigado cómo medios de comunicación chilenos construyen este concepto durante el año 2022, en el que se constataron numerosos casos de VE. Esta investigación tuvo por propósito realizar un estudio de teorías subjetivas respecto a la construcción del concepto VE desde tres medios de comunicación. Se realizaron dos niveles de análisis de Teorías Subjetivas, un primer nivel descriptivo, y un segundo nivel relacional. Se encontró que el concepto de VE corresponde a una construcción subordinada al concepto de Violencia per se, el cual pasa a considerarse VE cuando el contexto y los actores son reconociblemente escolares.

Palabras claves: Violencia- Violencia Escolar- Medios de comunicación- Teorías Subjetivas- Noticias.

Abstract: School Violence is a concept that has been widely studied since the 70s, which began as a matter of interest for educational sociology, becoming one of the central topics of research in different areas of knowledge nowadays. In this regard, it has not been investigated how Chilean media constructed this concept during the year 2022, in which numerous cases of SV were reported. This research aims to carry out a study of subjective theories regarding the construction of the SV concept by three media. Two levels of analysis of Subject Theories were conducted, a first descriptive level, and a second relational level. It was concluded that the concept of SV is constructed from the concept of Violence per se, which becomes in SV once the context and the actors are recognizably students.

Keywords: Violence- School Violence- Media- Subjectives Theories- News.

Introducción

Hoy en día, la Violencia Escolar es un fenómeno social que ha sido considerado importante por la comunidad académica y científica, así como por los actores de la comunidad educativa. Desde el regreso a clases presenciales en Chile en el año 2022, este concepto ha dado mucho de que hablar en contextos como la prensa, la política, y artículos de investigación, debido al auge de violencia que se percibió durante los primeros meses del año escolar. Sin embargo, esta crisis, y el término que se le asigna, es uno de larga data, que ya cuenta con, al menos, 50 años de estudio y evolución.

El concepto de Violencia Escolar ha sido ampliamente desarrollado desde su aparición. Sus primeros estudios comenzaron a realizarse en países extranjeros por la sociología de la educación, durante la década de los '70 y comienzo de los '80 (Mutchinick, 2017). Los pioneros fueron los países de Estados Unidos y Francia, y luego, durante la época de los '90, comenzó a consolidarse un abordaje mucho más sistemático de esta problemática, momento en el que se sumaron a las investigaciones, países como España, México, Brasil, e Inglaterra (Kaplan y García, 2006).

Durante esta última década, tomó fuerza la concepción de la Violencia Escolar como una *incivilidad*, principalmente en los estudios realizados en Francia (Abramovay, 2005). Uno de los autores franceses que popularizó este abordaje del concepto en el campo de la educación, fue Eric Debarbieux. Este propuso una definición de Violencia Escolar parcelada en tres dimensiones (Debarbieux, 1998): Violencia Criminal; *Incivilidades*; Sentimiento de Violencia.

Debarbieux (1998) sostiene que, si bien, en las escuelas pueden producirse actos de carácter criminal o penal, estos no son la regla en estos espacios, sino que lo son las violencias más implícitas. Esto es, el sentimiento de inseguridad que genera en el ambiente los pequeños detalles imperceptibles, pero repetitivos en el tiempo, similar a lo que hoy se conoce como “Acoso Escolar” o Bullying. La Violencia en la escuela, muchas veces se presenta como conductas tenues, invisibles al ojo, pero constantes (Mutchinick, 2017).

Estas situaciones, menciona Debarbieux (2001), no deben ser comprendidas como “no-civilización”, o como una división entre “malos y buenos educados”, sino que se trata de un conflicto de costumbres. Esto es, una oposición, por ejemplo, entre estilos de resolución de conflictos, las cuales provienen de diferencias generacionales, sociales, o culturales. Por tanto, podríamos decir que, en base a esta comprensión de la Violencia Escolar, esta última sería una herramienta que es utilizada cuando las partes involucradas encuentran diferencias irreconciliables entre ellas.

Esto nos deja una visión ecológica de la VE, perspectiva que fue tomada y desarrollada por Argentina, donde se promovió el concepto de “Violencias Escolares”. Esta propuesta, apunta a que la violencia es causada por múltiples factores, producirse de diferentes formas, o tener diferentes reacciones. En este sentido, algunos de los factores que se reconocen, son las condiciones materiales, simbólicas, e institucionales (Kaplan, 2006). Además, Kaplan (2009), considera que la existencia social e individual, y las estructuras psíquicas y conductuales, están íntimamente implicadas en las conductas violentas. Desde esta perspectiva plural, se comprende que, para abordar la problemática que representa la Violencia Escolar, es necesario un acercamiento desde diferentes perspectivas teóricas (Saez, 2017).

En Chile, el fenómeno de la Violencia en las Escuelas comenzaría a asentarse a inicios del 2000. Sin embargo, la Violencia Escolar ha sido tratada de manera individualizada, es decir, como una problemática de “ciertos estudiantes”, la cual debe ser sancionada, y de esta forma, corregida (Ascorra, et al., 2021). Diversos investigadores han hablado sobre la necesidad de modificar esta perspectiva (Ascorra, et al., 2021; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Ascorra et al., 2018; Carbajal, 2013; Magendzo, et al., 2013), sin embargo, no ha sido fácil instaurar estos cambios en la cultura de las escuelas.

Una línea de investigación propone dos conceptos: “Paz negativa”, que tiene como principal vehículo pedagógico, programas psicológicos y educativos diseñados con el propósito de reducir y prevenir la violencia escolar mediante estrategias correctivas. Y, por otro lado, una “Paz positiva”, que busca redistribuir equitativamente las relaciones de poder entre los actores, evitar las acciones correctivas de la conducta, y promover la formación de los estudiantes a través del diálogo (Carbajal, 2013; Galtung, 2013).

Desde el enfoque de Paz Positiva, se advierte que, para abordar de manera óptima la VE, se debería optar por un modelo de Paz positiva que no priorice el uso de medidas correctivas y punitivas en las escuelas. Sin embargo, las investigaciones sobre Violencia y Convivencia Escolar en el contexto nacional, apuntan a que, si bien algunas escuelas prefieren un modelo participativo y colaborativo, otras han adoptado un estilo normativo, orientado al orden, seguridad, y control (Ascorra et al., 2021; Ascorra et al., 2018; Magendzo et al., 2013; Retamal Salazar, 2019).

Este último estilo, va de la mano con lo que Ascorra et al. (2021) llama “Paz efímera” (o “restringida”, siguiendo a Carbajal (2013)), el cual consiste en el despliegue de estrategias de control y prevención de las conductas violentas. Ejemplos pueden ser talleres de desarrollo de habilidades socioemocionales, y/o modificaciones o regulaciones a los reglamentos internos de las escuelas. No obstante, una de las prácticas más comunes consiste en la suspensión o expulsión de los estudiantes conflictivos, para así evitar instancias de Violencia Escolar.

Esto es debido a que, a inicios del 2010, la promulgación de la Ley No. 20.536 (2011) sobre Violencia Escolar (LVE), reforzó una comprensión de la VE como antónimo de convivencia escolar. Concretamente, esta ley obligó a las escuelas a establecer un “encargado de convivencia” y un reglamento que estipulara sanciones a los estudiantes violentos, a la vez que entregaba al establecimiento las facultades para suspender, o expulsar a los estudiantes disruptivos. De lo contrario, las propias escuelas se verían frente a considerables multas o sanciones por la falta de encargado, o de reglamento o protocolo establecido en la institución.

Posteriormente, en el año 2018, se promulgó la Ley No. 21.128, conocida como “Aula Segura”. Esta ley fortaleció el control de los establecimientos educativos al permitir la cancelación inmediata de la matrícula a los estudiantes que incurrieran en graves faltas contra el reglamento de convivencia escolar interno. Esto promovió aún más el orden punitivo, correctivo, y exclusivo para regular los conflictos (Ascorra et al., 2021; Retamal Salazar, 2019). La comprensión de la VE se redujo a todo acto agresivo ejercido por actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, funcionarios), hacia otros actores de esta misma, dentro o fuera de los centros educativos (Castillo y Figueroa, 2022). Esto llevó a poner especial énfasis en las conductas observables y cuantificables que son consideradas como violentas. Esta reducción del concepto dificulta generar acciones para afrontar la VE de forma democrática, y es algo que aún se presenta como un desafío a reconocer en las escuelas (Loubiès, 2020).

Teorías Subjetivas

Las “Teorías Subjetivas”, (TS), surgieron en Alemania (Subjektive Theorien), en la década de los ’50, con la Teoría de los Constructos Personales de George Kelly (1955) como antecedente. Kelly plantea que las personas teorizan y elaboran explicaciones acerca de fenómenos de la vida cotidiana, similarmente a lo que haría un científico al momento de formular una teoría (Kelly 1955; 1966), lo que coincide en gran medida con la definición que se tiene actualmente de las Teorías Subjetivas.

Las TS surgieron debido a la intención de realizar un cambio de paradigma en la investigación en el campo de la psicología de la época (Groeben, et al., 1988). Por aquellos años, el principal enfoque era el positivista, sin embargo, las Teorías Subjetivas se acercan mucho más a un encuadre constructivista. Estas fueron impulsadas en Chile desde la época de los ’90 e inicios de los 2000, principalmente por la autora Mariane Krause (1998, 2005), y en la actualidad, Jorge Catalán ha tomado y desarrollado en gran medida este constructo. Su acercamiento a una teoría general de las Teorías Subjetivas (2016), ha sido muy útil para su comprensión y estudio, y es el autor en el que se basará gran parte de este trabajo.

Groeben, et al., (1988), plantean que las TS son cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, las cuales, pueden entenderse como un conjunto complejo, que tiene una estructura argumentativa implícita o explícita, y cumple funciones explicativas, predictivas, y tecnológicas, similar a las teorías científicas. Las Teorías Subjetivas comprenden diferentes niveles, y se clasifican por contenido y complejidad (Catalán, 2016; 2018):

- **Teorías Subjetivas de Contenido Explícito:** Una TS es explícita cuando su estructura argumentativa es expresada verbalmente por su enunciador, ya sea por iniciativa propia, o por la intervención de un tercero.
- **Teorías Subjetivas de Contenido Implícito:** Una TS es implícita cuando, aunque su estructura argumentativa no haya sido explicitada por el enunciador, el discurso, la acción, o ambos, permiten inferirla.

También, según el grado de elaboración u organización, se le confiere a la TS un *status* teórico. Estas se pueden clasificar en (Catalán, 2016; 2018):

- **Teoría Subjetiva de Nivel Teórico:** Esta TS logra alcanzar un nivel de elaboración similar a las proposiciones constitutivas de una teoría científica propiamente tal.
- **Teoría Subjetiva de nivel Teórico Restringido:** Esta TS alcanza el nivel de una hipótesis, debido a su semejanza al carácter esencialmente hipotético de una teoría.

- **Teoría Subjetiva de Nivel Preteórico:** Esta TS corresponde al menor nivel de complejidad, y consiste en fragmentos de una posible hipótesis, que podría proceder de poca elaboración cognitiva.

Aunque son similares a las teorías científicas, se diferencian en que estas no ponen distancia entre el sujeto observador y el objeto observado. Más bien, proceden de la relación entre el sujeto y el objeto que este estudia desde su subjetividad, de ahí que sea adecuado que se llamen Teorías Subjetivas (Catalán, 2016). Además, las TS, ya que cuentan con una estructura argumentativa, que usualmente contiene un antecedente (si) y un consecuente (entonces), pueden orientar o justificar la acción, así como mantenerla o inhibirla (Catalán, 2018; Flick, 1991).

En cuanto a su análisis, las TS cuentan con una estructura superficial que es explícita y de acceso inmediato para el analista, generalmente lo verbal. Y, por otro lado, cuentan con una estructura profunda, que es abstracta y muchas veces debe ser inferida por el investigador. Esto último es lo que es de interés para el analista, ya que este debe intentar extraer o reconstruir, de una manifestación lingüística, la estructura profunda de la TS del sujeto estudiado en cuestión (Catalán, 2016). En síntesis, el objeto de estudio son las TS del sujeto estudiado, y el investigador busca intentar comprender y explicar estas mismas.

Problema de Investigación

A inicios del año 2022, se dio inicio al regreso a clases presenciales en Chile, y junto con él se constató un aumento de casos de Violencia Escolar, que fueron visibilizados a través de los medios de prensa digitales. Esto es importante ya que los medios de comunicación tienen peso en la construcción de ideas, o conceptos en la sociedad, ya que estos tienen la capacidad de decidir sobre los temas que presentan y la relevancia que se les otorga (Rodríguez-Pastene, et al., 2020). La información que están dispuestos a entregar juega un papel importante en la notoriedad pública de ciertos fenómenos sociales, y en su comprensión (Toledo, et al., 2018) por lo que es necesario reconocer cómo los medios reconstruyen el concepto de Violencia Escolar a través de Teorías Subjetivas, concepción que es recibida por el público que los consume.

En esta línea, se han realizado diversos estudios sobre VE (Toledo et al., 2018; Guajardo-Soto et al., 2019; Moon y Lee, 2020; Ascorra, et al., 2021; Morales, et al., 2022; Castillo y Figueroa, 2022; Turanovick y Siennick, 2022; Flores, et al., 2023; Miller, 2023; Flannery, 2023). Asimismo, se han realizado estudios de TS de profesores o padres en relación a la Convivencia Escolar (Cuadra-Martínez, et al., 2021; Retuert y Castro, 2017). Otros se han enfocado en el apoyo que los estudiantes perciben de sus profesores (Rubio y Cuadra, 2022), aprendizaje y desarrollo socioemocional desde docentes (Cuadra, et al., 2018), inclusión en contexto de pandemia (Yañez-Collado y Cerpa-Reyes, 2021), o TS de profesores y su formación profesional (Cuadra y Catalán, 2016). Sin embargo, no se ha realizado un estudio de Teorías Subjetivas que describa e interprete las TS de los medios respecto a la VE que se dio en el año 2022.

Esto es de gran importancia social, puesto que la forma en que los medios retratan el fenómeno de la VE, podría incidir en la manera en que las personas entienden y reconocen este fenómeno. Este estudio tuvo como objetivo general reconstruir una explicación comprehensiva (Catalán, 2018; Flick, 1991) del concepto Violencia Escolar desde la perspectiva de medios de prensa chilenos durante el año 2022, específicamente prensa escrita.

Método

Diseño y Recolección de datos

Este estudio corresponde a uno de enfoque cualitativo, y transversal. Respecto a los medios, el género seleccionado correspondió al de la noticia, ya que esta tiene el carácter de verdadero, actual, que se considera público y masivo (Martínez, 1988). Se realizó un estudio de caso en el que se tomó un hecho noticioso considerado como hito (Niklander, et al., 2019), ya que fue publicado por medios de

prensa físicos, digitales y audiovisuales. También se consideró la fecha en que sucedió, ya que corresponde al 22 de marzo del 2022, algunas semanas después de la entrada a clases de forma presencial, punto considerado crítico para este estudio.

Se escogieron 3 medios que trataron esta misma noticia, El Mostrador, EMOL, y ADN. Estos corresponden a medios de alcance nacional y antigüedad en el país, lo que supone un número importante de consumidores. Esta selección se realizó con fines de heterogeneidad, y no con propósitos comparativos, por lo que, si bien, los medios seleccionados presentan diferencias editoriales importantes (Garay y Willicke, 2007), esto no se consideró como criterio de selección, ni tuvo repercusión en los resultados obtenidos de los análisis realizados.

Análisis de datos

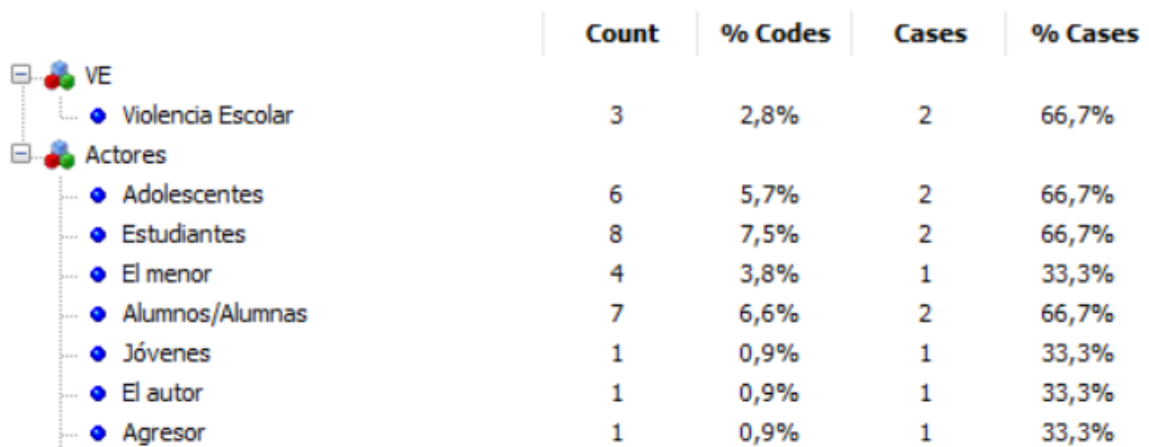
Para todo el corpus se realizaron análisis de Teorías Subjetivas en dos niveles, un primer nivel descriptivo, y un segundo nivel relacional. Esto se debe a que, en trabajos de Teorías Subjetivas, el analista busca describir e interpretar la estructura profunda de las TS, a través de la estructura superficial de estas (Catalán, 2016; 2018). Se realizó de forma paralela un análisis de frecuencia, específicamente sobre los términos que los medios utilizaban para referirse a los estudiantes. La justificación de esto reside en que, ya que los estudiantes son un actor importante en el contexto de la Violencia Escolar, fue necesario comprender cómo los medios se refieren a estos para reconstruir en mayor detalle el concepto de VE.

La codificación y análisis de los datos se realizó a través del software Qualitative Data Analysis (QDA) Miner Lite v.3.0. Un software de análisis cualitativo que permite la generación de códigos y categorías, y análisis de frecuencia.

Resultados

Medios: Primer nivel de análisis

El hito estudiado corresponde a un caso en que un estudiante fue apuñalado por otro durante una manifestación escolar, dejándolo con graves lesiones y riesgo vital, en la ciudad de Talca. Durante la fase del análisis de frecuencia, se constataron siete formas diferentes de nombrar al estudiante, como se observa en la **Tabla 1**.



	Count	% Codes	Cases	% Cases
VE				
Violencia Escolar	3	2,8%	2	66,7%
Actores				
Adolescentes	6	5,7%	2	66,7%
Estudiantes	8	7,5%	2	66,7%
El menor	4	3,8%	1	33,3%
Alumnos/Alumnas	7	6,6%	2	66,7%
Jóvenes	1	0,9%	1	33,3%
El autor	1	0,9%	1	33,3%
Agresor	1	0,9%	1	33,3%

Tabla 1: Análisis de Frecuencia de Palabras.

Es importante destacar que una de las formas prevalentes de dirigirse al estudiante, es en la forma de “Adolescente”, ya que esto no alude necesariamente a un estudiante, no obstante, el contexto en que sucedió este acto, permite reconocerlo como tal. El Mostrador utiliza esta palabra durante toda la noticia, y nunca se refiere a los actores como “estudiantes”. Esto puede justificarse en que las

condiciones en que sucedieron los hechos, permiten concluir que todos los participantes son escolares, por lo tanto, la selección de esta palabra no sería casualidad. Esto se aprecia al observar su titular:

*“Adolescente apuñalado tras **marcha estudiantil** en Talca se encuentra fuera de riesgo vital”.*

Asimismo, una autoridad fiscal citada por El Mostrador, utiliza este mismo término al referirse a la víctima:

*“El fiscal (...) señaló que “**un adolescente** resultó herido con arma blanca (...)”*”.

Al desarrollar el suceso con mayor detalle, vuelve a aparecer esta caracterización:

*“Durante esta jornada se llevó a cabo una **marcha escolar** en contra del abuso y el maltrato **estudiantil** en la ciudad de Talca, la que lamentablemente terminó con un **adolescente** apuñalado que se encuentra internado en el Hospital de Talca”.*

EMOL, por otra parte, caracteriza rápidamente al estudiante como tal, en su titular.

*“Nuevo caso de violencia escolar: **Estudiante de 15 años** fue apuñalado en Talca y queda con lesiones de gravedad”*

También aparece el reconocimiento del estudiante como un “menor de edad” en EMOL.

*“**El menor** estuvo con riesgo vital y debió ser intervenido”.*

El titular de ADN utiliza también el término estudiante, y además uno más común y propio de la institución escolar.

*“**Estudiante de 15 años** fue apuñalado y se encuentra en riesgo vital tras nueva riña de **alumnos** en Talca”*

También aparecen otras acepciones como “el autor”, o “el agresor”, pero estas se vieron en menor medida, ya que la noticia daba mayor cobertura al estado de la víctima, que al victimario. EMOL utiliza otras cuatro veces “el menor” para referirse al estudiante, al igual que El Mostrador lo hace con “Adolescente”, y ADN se mantiene en el uso de “Alumnos”.

Esto apunta al hecho de que un estudiante usualmente es alguien joven, sobre todo si se relaciona con la escuela, ya que, si es el caso, se asume que debería ser un menor de edad. De lo anterior, podemos afirmar que la imagen de “estudiante” que los medios presentan, es la de un joven en etapa adolescente, por tanto, menor de edad, que se relaciona a la escuela a través del término “alumno”.

Paralelo a esto, se realizó un análisis de Teorías Subjetivas, en el que se lograron reconstruir 10 TS de nivel preteórico, las cuales se encuentran en la **Tabla 2**.

Tabla 2: Teorías Subjetivas de nivel preteórico (creación del autor).

N° TS	Teoría Subjetiva	Ejemplo(s) Representativo(s)	Aparición en medios		
TS1	Un hecho violento en contexto escolar, es Violencia Escolar	El hecho ocurrió en pleno centro de Talca, lugar al que llegaron cientos de estudiantes . (...) una marcha escolar que, lamentablemente, terminó con un adolescente apuñalado . Se registró una nueva riña de alumnos (...) que dejó a un estudiante de 15 años apuñalado .	M1	M2	M3
TS2	Un estudiante escolar es un menor edad	Adolescente ; Estudiante de 15 años ; El menor ; jóvenes ; menores de edad ; serían alumnos de colegios cercanos.	M1	M2	M3
TS3	Ya que el contexto es escolar, los participantes también lo son	Adolescente apuñalado tras marcha estudiantil ; (...) marcha escolar en contra del abuso y el maltrato estudiantil ; durante esa movilización (...) se produjo una riña entre jóvenes de distintos colegios ; una pelea en una marcha estudiantil	M1	M2	M3
TS4	Un acto de violencia física de un estudiante a otro es Violencia Escolar	Nuevo caso de violencia escolar : Estudiante de 15 años fue apuñalado ; Adolescente apuñalado ; (...) estudiante de 15 años apuñalado (...) tras una pelea en una marcha estudiantil ; El (...) responsable , un estudiante de 16 años; nueva riña entre jóvenes de distintos colegios	M1	M2	M3
TS5	Un ataque armado es un acto de Violencia	(...) herido con arma blanca en la zona abdominal; (...) extrajo un arma blanca y atacó a la víctima ; (...) agresión con un arma cortopunzante	M1	M2	M3
TS6	La Violencia Escolar también se da fuera de los establecimientos.	(...) se han registrado bastantes hechos de violencia escolar en la ciudad ; El hecho ocurrió en pleno centro de Talca ; (...) los alrededores de la Tercera Comisaría de Carabineros de Talca ; (...) nueva riña de alumnos en la ciudad de Talca.	M1	M2	M3
TS7	El acto de Violencia se reconoce cuando se ejecuta el ataque.	(...) apuñalado tras marcha estudiantil ; marcha escolar (...) lamentablemente terminó con adolescente apuñalado; Un nuevo caso de violencia escolar se registró	M1	M2	M3

		(...) luego de que un adolescente (...) recibiera una puñalada.			
TS8	Un acto de Violencia Escolar debe tener escolares involucrados	Nuevo caso de violencia escolar ; (...) riña de alumnos ; (...) pelea en una marcha estudiantil ; (...) se produjo una riña entre jóvenes de distintos colegios .	M1	M2	M3
TS9	Un acto de Violencia Escolar es consecuencia de algo previo.	(...) se produjo por una riña; estudiante de 15 años apuñalado (...) tras una pelea ; se produjo una riña (...) momento en que uno de los involucrados extrajo un arma blanca y atacó a la víctima; (...) el hecho se dio en marco de una riña.	M1	M2	M3
TS10	La Violencia Escolar es tipificable en casos	(...) en las últimas semanas se han registrado bastantes hechos de violencia escolar ; Nuevo caso de violencia escolar ; nueva riña de alumnos. (...) se suma a un hecho ocurrido el pasado viernes de iguales características .	M1	M2	M3

Como se observa en la Tabla 2, las TS reconstruidas permiten algunos factores relevantes para reconocer un hecho como Violencia Escolar. En primer lugar, el contexto en que sucede el acto violento debe contener algunas características para considerarse VE. Entre estas: 1) los participantes deben ser escolares; 2) puede darse dentro o fuera del establecimiento. Este último punto tiene especial relevancia, ya que implica que el acto violento se reconoce como Escolar, principalmente por los actores que participan en él, no por el lugar en que se encuentran. En segundo lugar, un acto violento se reconoce como tal cuando este: 1) es ejecutado (la puñalada en este caso); 2) podría considerar el uso de armas; 3) es un acto de violencia física.

Esto apunta a una suerte de relación jerárquica entre Violencia Escolar y violencia sin más (en adelante llamada Violencia *per se*), en la cual, la VE parece estar subordinada a la Violencia *per se*. Esto se justifica en que el acto que se considera VE, es simplemente el ejercicio de la violencia física entre dos estudiantes con características escolares, lo cual, en última instancia, lo vuelve un caso de Violencia **Escarlar**. Si los actores no fueran estudiantes, solamente se consideraría como un acto criminal de violencia. Esto lleva necesariamente a preguntarnos cuándo el medio considera que un acto de Violencia *per se*, se vuelve Violencia Escolar. De esta forma, emerge como fenómeno a explicar, la Violencia *per se*, a través del que se podrá reconstruir el concepto de VE más adelante.

Medios: Segundo nivel de análisis

Durante el segundo nivel de análisis, se plantearon dos preguntas directrices afines con la investigación. 1) ¿Cómo el medio entiende la Violencia *per se*? 2) ¿Cuándo el medio considera que el hecho es VE? Estas preguntas permitieron continuar y orientar la codificación y reconstrucción de TS. Junto con esto, se designó la categoría “Criterios de Violencia y VE en los medios”, la cual contó con 5 Teorías Subjetivas presentes en los tres medios, también de nivel preteórico. Estas contienen a las presentadas en la **Tabla 2**, y se muestran en la **Tabla 3**.

Tabla 3: Criterios de Violencia y VE en los medios

Criterios de Violencia y VE en los medios			
TS Contenidas	Teoría Subjetiva	Representación en los datos	N
TS1	1.- Ya que los participantes de la manifestación eran jóvenes de diferentes colegios, y la temática es escolar, el contexto es escolar.	(...) se llevó a cabo una marcha escolar ; (...) llegaron cientos de estudiantes de diversos establecimientos educacionales ; (...) entre jóvenes de distintos colegios ; marcha estudiantil ; (...) durante la protesta de alumnos y alumnas en la ciudad , levantada en contra del abuso y el maltrato infantil.	8
TS3			
TS6			
TS8			
TS10			
TS1	2.- Si los daños causados a una persona son visibles, y fueron realizados por escolares, entonces se ejerció Violencia Escolar.	Adolescente apuñalado tras marcha estudiantil; (...) lamentablemente terminó con un adolescente apuñalado ; (...) Estudiante de 15 años fue apuñalado y se encuentra en riesgo vital tras nueva riña de alumnos	7
TS4			
TS8			
TS10			
TS9	3.- La VE es consecuencia de un ejercicio de violencia menor entre los actores.	(...) el hecho se dio en el marco de una riña; (...) están indagando las causas que generaron la pelea ; (...) muestran el momento del ataque, que se produjo por una riña ; estudiante de 15 años apuñalado (...) tras una pelea .	4
TS10	4.- Los eventos de Violencia Escolar tienen características tipificables, lo que permite clasificarlos.	Nuevo caso de violencia escolar; (...) nueva riña de alumnos; (...) se suma a un hecho ocurrido el pasado viernes de iguales características .	4
TS5			6

TS7	5.- El daño se mide según las consecuencias observables que causa <i>post-facto</i> .	(...) riesgo vital ; quedó con heridas de gravedad ; lesión corto penetrante a nivel abdominal; herido con arma blanca en la zona abdominal; estado grave y con riesgo vital .	
-----	---	--	--

Las TS reconstruidas permiten establecer que un acto se considera violento cuando este causa daños a la integridad de la víctima, en especial si estos daños son físicos. Es decir, una suerte de “integridad observable”, que se entendería como cualquier perjuicio físico en el que las consecuencias se pueden constatar a simple vista (como una puñalada, en este caso).

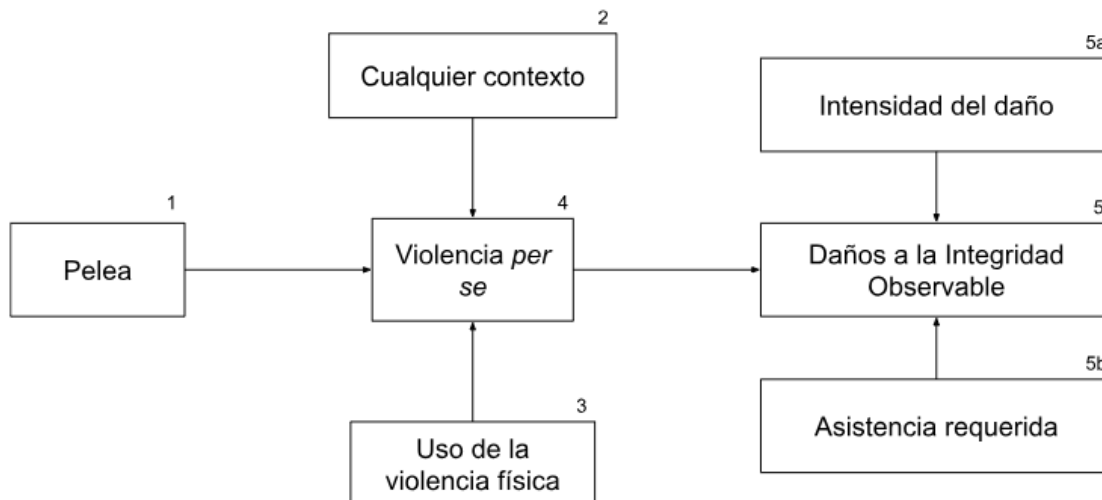
Además, las consecuencias observables del ataque, permiten cualificar y cuantificar el daño que la víctima recibió, pero esto sólo puede realizarse *post-facto*, ya que antes, el puñal no ha causado perjuicios a la salud, ni puede afirmarse que lo hará. Por tanto, mientras mayor sea la gravedad de la situación de la víctima, se puede decir que mayor fue la intensidad del ataque que recibió, y mayor es el nivel de Violencia *per se* que se ejerció contra ella.

También se habla de la riña o pelea como un momento que es previo, o es el contexto del acto reconocido como violento, pero que no se considera parte de este, o que no parece ser violento como tal. Esto podría indicar que la riña se considera como un momento de violencia menor, el cual precede al hecho realmente violento. Esto se justifica en que el acto principal que se considera como violento, es el momento en que la víctima es apuñalada, no durante la riña. En línea con lo propuesto, en la riña no hay daños importantes a la integridad observable de los participantes, por lo que podría no considerarse directamente violenta desde esta perspectiva. Esto se observa en la **Tabla 4**.

Tabla 4: Riña

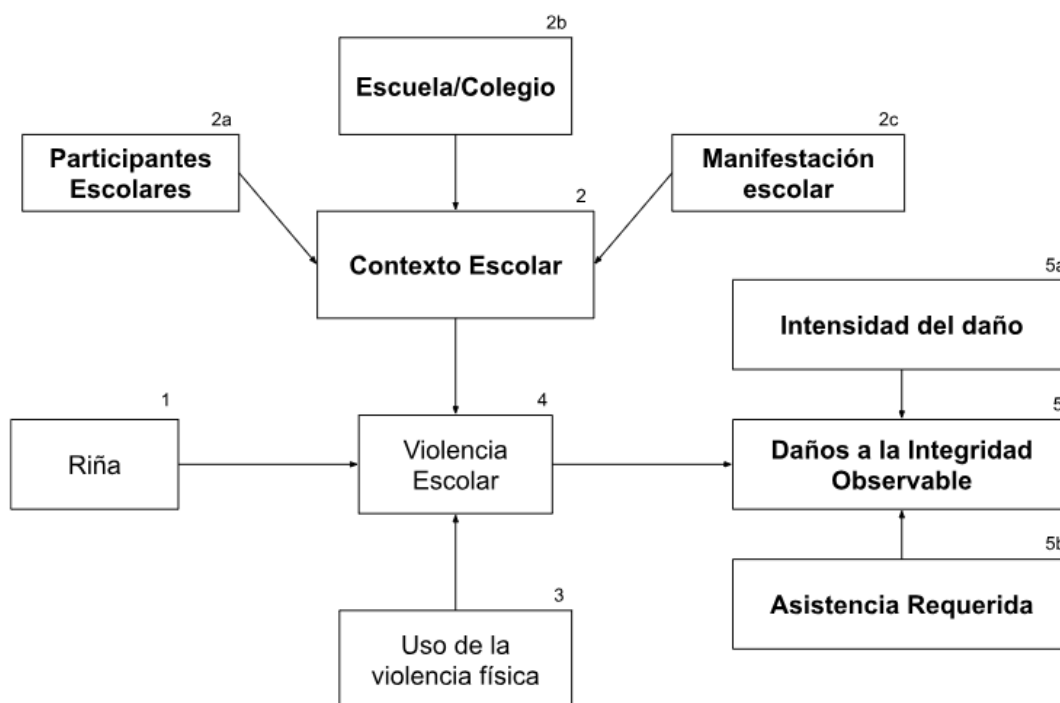
Medio	Riña como contexto	Riña como causa
El Mostrador (2022)	<i>“Según la información preliminar, el hecho se dio en el marco de una riña en los alrededores de la Tercera Comisaría de Carabineros de Talca”.</i>	
EMOL (2022)	<i>“(…) se produjo una riña entre jóvenes de distintos colegios, momento en que uno de los involucrados extrajo un arma blanca y atacó a la víctima”.</i>	
ADN (2022)		<i>“Imágenes en redes sociales muestran el momento del ataque, que se produjo por una riña ocurrida frente a la 3ª Comisaría de Carabineros de Talca”.</i>

Si consideramos todo lo anterior, podemos establecer un modelo explicativo de la Violencia *per se*, que se observa en la **Figura 1**

Figura 1: Modelo explicativo de la Violencia per se

Podemos reconstruir, con estructura de TS, que: *si un acto perjudica la Integridad Observable de una persona, esto es un acto de Violencia per se*. Ya reconstruido el concepto de Violencia per se, podemos pasar a reconstruir el concepto de VE desde las TS descritas e interpretadas. Dos factores importantes para establecer esta reconstrucción son la violencia física y los actores (estudiantes), ya que, sin estos últimos, no se consideraría un hecho de Violencia Escolar.

Entonces, el concepto se reconstruye de la siguiente forma: *si sucede un acto de **Violencia per se** que afecte a la Integridad Observable de la víctima, es **Violencia Escolar** siempre que el contexto, o los actores sean **escolares***. Esto se observa en la Figura 2.

Figura 2: Modelo explicativo de la Violencia Escolar

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo general reconstruir una explicación comprehensiva del concepto Violencia Escolar desde la perspectiva de medios de prensa escrita chilenos durante el año 2022. Respecto a esto, se encontró que los medios de comunicación consideran una conceptualización simple del concepto, que se reduce a cualquier acto de Violencia *per se* ejecutado desde estudiantes a otros estudiantes que, al ser realizado por estos, se transforma en Violencia Escolar. Además, se prioriza la violencia física con consecuencias observables por sobre otras formas menores de violencia.

Los hallazgos muestran un foco en los daños visibles al momento de cubrir una situación violenta, lo que podría incidir en la manera en que las personas que consumen estos medios perciben la VE, y podrían no prestar atención, o restarle importancia a otras formas que también constituyen violencia. Esto debido a que los medios pueden influir en la construcción de fenómenos sociales (Niklander, 2019). Ejemplo de esto es el estudio de Toledo, et al., (2018), quienes afirman que los medios de comunicación juegan un papel fundamental en cuanto a la información que están dispuestos a publicar, como lo fue antes con la notoriedad del *bullying* y los actos de intimidación entre estudiantes.

Algo más que se ha visto en este estudio, es que los medios, al centrarse en el hecho concreto de violencia, no consideran otra información previa o posterior al suceso. Esto podría generar una desconexión de las causas de la violencia, o de otras formas reiterativas de VE, como el acoso escolar, la cual pasaría desapercibida, al no ser transmitida en los medios. Esto lo confirma Zurita (2015) en su estudio sobre VE desde los medios de comunicación. En este, encontró que hay un notorio incremento de las noticias con la temática de Violencia Escolar, sin embargo, como en el caso de este trabajo, estas están asociadas a hechos concretos en los que se observa violencia directa. Esto se relaciona con lo mencionado por Slyusar (2019), quien afirma que la transformación de la violencia en información pública es, en sí mismo, un componente de la violencia en la sociedad.

Por otro lado, se podría argumentar que, debido al carácter referencial de la noticia (Martínez, 1988), esta no puede permitirse incluir mayor información del suceso publicado, y debe priorizar los fragmentos importantes. Sin embargo, debemos recordar que los medios son quienes tienen la capacidad de decidir qué información transmiten al público (Rodríguez-Pastene, 2020), y en el caso de la mediatización de la VE, se entrega principalmente el momento violento, pero no se indaga en sus posibles causas luego de él, ni se consulta a los involucrados. Esto es similar a lo propuesto por Baden y Tenenboim-Weinblatt (2018), quienes afirman que los medios, al cubrir conflictos violentos de cualquier índole, tienden a enfocarse en el evento visible que es considerado como “Violento”, lo que también se pudo observar en esta investigación.

En suma a lo anterior, ya que los medios pueden decidir la información que será publicada, ya sea en forma digital o escrita, estos mismos podrían ser considerados partícipes en la producción de violencia. El darle énfasis a los hechos de Violencia Escolar, como la puñalada en este caso, podría conducir a la sociedad a pensar que los estudiantes son violentos, o que portan armas peligrosas. Esto se puede ver en los medios revisados, en los que se observa especial énfasis en el acto de apuñalar, y en los daños que recibió la víctima producto de esto. Esta forma de recoger la información ya se había visto antes en Argentina y Colombia en la década de los '90, en la que los medios de comunicación, a través de la selección intencionada de información y estrategias discursivas, construían el estereotipo de un sujeto peligroso (Saez, 2017; Alba, 2002).

Conclusiones y Proyecciones

Este estudio tuvo como objetivo general reconstruir una explicación comprehensiva del concepto Violencia Escolar desde la perspectiva de medios de prensa escrita chilenos durante el año 2022.

Respecto a esto, se logró recoger, describir, e interpretar, las TS de medios de comunicación, con las que se logró reconstruir el concepto de Violencia *per se*, y el de VE. La elección de las Teorías Subjetivas como constructo de trabajo, fue acertada en relación al diseño del estudio, pues permitió reconstruir sin problemas el concepto estudiado desde las dos perspectivas consideradas en esta investigación. Al tener en cuenta la antigüedad y procedencia de esta teoría, se utilizaron referencias clásicas en torno a esta. Sin embargo, para el trabajo de análisis realizado, se tomaron en cuenta las sugerencias del autor Jorge Catalán (2016; 2018), debido a su expertise y actualización en el campo.

Respecto al fenómeno de la VE en los últimos años, se ha constatado un lamentable incremento paulatino de violencia en las escuelas incluso desde antes de la pandemia (Cedeño, 2021). Esta crisis viene a configurarse como el punto álgido de una antigua problemática que no ha sido bien atendida. En este sentido, no han habido muchos estudios recientes que traten la construcción del concepto Violencia Escolar, o la mediatización de esta. Ya que los medios son la fuente de información primaria de muchas personas día a día, constatar la influencia que los medios podrían tener en la comprensión de esta problemática, podría vital para generar información de utilidad para la comunidad educativa, y para aquellos que no son parte de esta tan directamente, como por ejemplo los padres y tutores de muchos niños que asisten regularmente a la educación formal.

Es necesario volver a destacar la influencia que los medios pueden generar en las distintas esferas de la sociedad, ya sea el público común, o la política. La importancia de esto reside en el impacto que pueden tener en la construcción de perspectivas respecto a un concepto complejo como lo es el de la Violencia Escolar. Es necesario realizar otros trabajos de investigación que describan cómo los medios explican constructos de carácter social en la esfera pública, como por ejemplo la Deserción Escolar, otra crisis de la educación chilena, que suele colocarse en relación con la VE

El concepto Violencia Escolar, se encuentra en constante cambio y adaptación al contexto. Este debe mantenerse como uno de los principales temas de estudio para la comunidad educativa y los académicos del área, con el objetivo de proponer nuevas formas de reorientar estas conductas de violencia en las escuelas. Realizar un trabajo comparativo longitudinal, sería interesante para evaluar el impacto de los medios en la construcción de un concepto, a principio y final de un cierto año.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, el carácter principalmente referencial de la noticia, complejiza en cierta medida el trabajo de recoger e interpretar Teorías Subjetivas, por lo que se recomienda incluir otros tipos de textos insertos en el mismo género en investigaciones futuras, tales como reportajes, o reportajes interpretativos.

Agradecimientos: (DIDULS) - Los autores agradecen a la Dirección de Investigación y desarrollo de la Universidad de La Serena por el financiamiento a través del proyecto PTE2312.

Referencias bibliográficas

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie38a03.pdf>

Alba, G. (2002). Los niños en la prensa colombiana del crimen. *Signo y Pensamiento*, 21(41), 107-119. Recuperado de: www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/4111.pdf

Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C., (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psykhé* (Santiago), 27(1), 1-12 Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C., & López, V., (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2), 1-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>

Baden, C., & Tenenboim-Weinblatt, K. (2018). The search for common ground in conflict news research: Comparing the coverage of six current conflicts in domestic and international media over time. *Media, War & Conflict*, 11(1), 22-45. <https://doi.org/10.1177/1750635217702071>

Carbajal, P., (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. ISSN: 1989-0397. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.pdf>

Castillo, B., & Figueroa, M., (2022). Significados que atribuyen los encargados de convivencia escolar a las conductas violentas presentes en estudiantes agresores de establecimientos educacionales en Temuco. *Medisur*. 20(4), 720-732. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v20n4/1727-897X-ms-20-04-720.pdf>

Catalán J., (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las Teorías Subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>

Catalán, J., (2018). Interpretación y Cambio de Teorías Subjetivas. La Serena, Chile. Editorial ULS.

Cedeño, W. (2021). La violencia escolar, una problemática compleja. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 504-511. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000200504&script=sci_arttext&tlng=en#B3

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Paulino Tognetta, L., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D., & Menares-Ossandón, N., (2021). Teorías Subjetivas de la Convivencia Escolar: ¿Qué dicen los padres?. *Psicología Escolar e Educacional*, 25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021221423>

Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., & Menares, N. (2018): Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional. *Revista Educación*, 42(2), 1-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>

Cuadra, D., & Catalán, J. (2016): Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65). DOI: 10.1590/S1413-24782016216517

Debarbieux, E. (1998). La violence en milieu scolaire: 1. État des lieux. *Revue française de pédagogie*, 170-172. Paris: ESF éditeur.

Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27(1), 163-193

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P., (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1fulltext-1486>

Flannery, D., Scholer, S., & Ivette, N., (2023): Bullying and School Violence. *Pediatrics Clinics of North America*, 70(6), 1153-1170. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2023.06.014>

Flick, U. (1991). Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit - Überblick und Eineleitung. En U. Flick (Ed.), *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit: subjektive Theorien und soziale Repräsentationen* (pp. 9-27). Heidelberg: Asanger.

Flores, C., Vera, J., & Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 12-29. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001>

Galtung, J. (2013). Conflict transformation by peaceful means (the transcend method). En J. Galtung & D. Fischer. *Johan Galtung, Pioneer of Peace Research*, 59-70. Heidelberg, Germany: Springer

Garay, C., & Willicke, K. (2007). El Mercurio y el 11 de septiembre del 73. *Universum (Talca)*, 22(1), 318-339. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000100020>

Guajardo-Soto, G., Toledo-Jofré, M., Miranda-Jaña, C. & Sáez, C.: (2019). El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. *Cinta de Moebio*, 65, 145-158. doi: 10.4067/S0717-554X2019000200145

Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke

Kaplan, C., (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C., (2009). *Las violencias en la escuela desde dentro. Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. & García, S. (2006). Las violencias en la escuela en el mundo: Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*, 105-204. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge

Kelly, G. (1966). *Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Krause, M. (1998). Construcción y transformación de teorías subjetivas a través de la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 7, 29-43.

Krause, M. (2005). *Psicoterapia y cambio. Una mirada desde la subjetividad*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ley no. 20.536. (2011). *Ley sobre Violencia Escolar (LVE)*, promulgada el 8 de septiembre del año 2011. Santiago, Chile: Mineduc. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uvxm>

Ley no. 21.128. (2018). Ley Aula Segura, promulgada el 19 de diciembre del año 2018. Santiago, Chile: Mineduc. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127100&idParte=>

Loubiès, L., Valdivieso, P., & Vásquez, C., (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>

Magendzo K., Toledo J., & Gutiérrez G., (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>

Martínez, J., (1988). La noticia y los comunicadores públicos. Madrid, España, Editorial Pirámide.

Miller, T-W. (2023). School-Related Violence: Definition, Scope, and Prevention Goals. In: Miller, T-W. (eds) *School Violence and Primary Prevention*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13134-9_1

Moon H, & Lee S. (2020). Moderating effects of socio-ecological factors on the relationship between adolescent exposure to media violence and attitudes towards school bullying. *JAN*, 76(11), 2921–2932. <https://doi.org/10.1111/jan.14478>

Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., & López, V. (2022). Violencia escolar, infancia y pobreza: Perspectivas de estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.2>

Mutchinick, A. (2017). Las incivildades en la escuela. Potencialidades y recaudos del uso de la categoría en la investigación educativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e034>

Niklander, S., Rodríguez Pastene, F., Mestrovic, D., & Senarega, H. (2019). Journalistic Treatment of the Tissue Collusion in Chile: Comparative Analysis Between El Mercurio and El Mostrador, 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 1-6. doi:10.23919/CISTI.2019.8760764.

Retamal Salazar, J. (2019). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, 2, 162-177. Recuperado de: <https://bit.ly/3pbXCt0>

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

Rodríguez-Pastene, F., Niklander-Ribera, S., Ojeda, G. & Vera, E. (2020). Interculturalidad y representación social: el conflicto de la Araucanía en la prensa chilena. *Casos Melinao y Luchsinger-Mackay*. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(4), 1583-1598. <http://dx.doi.org/10.5209/esmp.67388>

Rubio, J., & Cuadra, D. (2022): Teorías Subjetivas respecto del apoyo percibido del profesor en estudiantes secundarios. *Revistas de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 31-49. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147002>

Saez, V. (2017). La representación del alumno violento en el discurso mediático. *FOLIOS*, 45, 51-64. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/4438/3660>

Slyusar', V. (2019). Informational Violence in the Symbolic Exchange and Modern Mediareality: the Modus Dimension. *Philosophical Sciences*, 1(85), 25-35. DOI: [https://doi.org/10.35433/philosophicalsciences.1\(85\).2019.25-35](https://doi.org/10.35433/philosophicalsciences.1(85).2019.25-35).

Toledo, M., Guajardo, G., Miranda, C., & Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de moebio*, (61), 72-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>

Turanovic, J-J., Siennick, S-E. (2022): The Causes and Consequences of School Violence: A Review. National Institute of Justice. Recuperado de: <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/302346.pdf>

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

Zurita, U., (2015): La Violencia Escolar desde los Medios de Comunicación y el Poder Legislativo en México. *Sophia*, 11(1), 81-93. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322015000100008&script=sci_arttext