

# Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar

## Parents and Teachers' Beliefs about Students' School Aggression

Camila Rasse y Christian Berger

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica de Chile

### Resumen

Este estudio busca conocer las creencias que albergan padres y profesores acerca de la agresión entre pares en el contexto escolar, y los posibles puntos de encuentro y/o tensión que se generan entre estos actores. Es un estudio cualitativo, basado en los planteamientos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Participaron dieciséis padres y nueve profesores de séptimo y octavo grado de tres colegios particulares subvencionados de nivel socioeconómico medio, en Santiago de Chile. Los resultados señalan como aspectos importantes: la noción de desarrollo que plantean docentes y apoderados respecto a la etapa vivida por los estudiantes, la vivencia de los adultos frente a la agresión entre los estudiantes, y la percepción de la escuela como espacio cotidiano en conflicto. Surge como fenómeno transversal la relación familia – escuela, aspecto que se ve afectado por la agresión entre estudiantes. Se comentan las implicancias de visiones tan opuestas respecto a la escuela, la necesidad de acercar las posiciones de docentes y apoderados a través de la empatía, la importancia de generar protocolos de participación de los apoderados al interior de los establecimientos educacionales, y de establecer estrategias de prevención e intervención que incluyan a todos los actores de la comunidad escolar.

**Palabras clave:** agresión entre pares, relación familia – escuela, profesores, apoderados, creencias

---

#### Correspondencia a:

Camila Rasse  
Magíster en Psicología. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales.  
Pontificia Universidad Católica de Chile.  
Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul. Santiago, Chile.  
cmrass@uc.cl

Artículo financiado por el Proyecto Fondecyt 11110037.  
Este artículo es parte de la Tesis presentada para obtener el grado de  
Magíster en Psicología mención Psicología Educativa, Pontificia  
Universidad Católica de Chile, 2012 – 2013.

---

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.55.1.2018.3

### Abstract

The focus of the study is to get to know the beliefs that parents and teachers have about aggression among peers in the school context, and the potential understanding and dispute areas between these two roles. This is a qualitative study, based in the principles of the Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002). Participants were sixteen parents and nine teachers, of 7th and 8th grade from three middle class, private subsidized schools located in Santiago, Chile. Results show as important aspects the notion of development actors have about the students vital cycle stage, the experience adults have about aggression among peers, and the perception of the school as an everyday space in conflict. Finally, the school – family alliance appears as a transversal phenomenon, as the aspect that's more affected by the aggression among students. The implications of do opposite perspectives about school are discussed, and also the need for teachers and parents to become closer through empathy, the importance to generate participation protocols for parents inside schools, and to establish prevention and intervention strategies that involve the entire school community.

**Keywords:** aggression among peers, family – school relationship, teachers, parents, beliefs

La violencia escolar es un tema que ha ganado gran notoriedad en los últimos años, encendiendo la alerta de padres, directivos y docentes ante el tema. En Chile, la autoridad ha respondido a esta alerta con la publicación de la Ley de Violencia Escolar (Diario Oficial, 2011), y varias organizaciones se han encargado de elaborar programas de prevención de la violencia y mejoramiento de la convivencia escolar. Muchos estudios indican la cantidad de estudiantes víctimas de agresión en la escuela, y abordan las características de agresores y agredidos (Agencia de Calidad de la Educación, 2013; Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2009; Page, Daniels & Craig, 2015; Sainio, Veenstra, Huitsing & Salmivalli, 2012; Subsecretaría de Prevención del Delito, 2016). Sin embargo, no hay claridad respecto a la comprensión que tienen los diferentes actores respecto a este fenómeno ni a las maneras en que dichos actores abordan el tema. Las creencias que están a la base de cómo los actores entienden el fenómeno pueden ser un importante insumo para la elaboración de intervenciones en convivencia escolar, que tomen como sustento tanto el actuar de los actores, como también las creencias que originan ese accionar.

Debido al poco trabajo de investigación que se ha realizado simultáneamente con docentes y apoderados en torno a este tema, se vuelve de interés el poner en discusión las creencias de estos actores, a modo de indagar en puntos de encuentro y/o tensión que podrían dificultar las estrategias de intervención. Ante esto, se plantea un estudio cualitativo exploratorio acerca de las creencias de ambos actores, acerca de la agresión entre pares en la escuela.

### Fundamentación Teórica

#### Agresión entre pares y adolescencia

El abordaje que se ha tenido de la agresión entre pares, ha estado fuertemente marcado por la idea de *bullying* o acoso, la cual se refiere a una relación de poder de una persona por sobre otra (Berger & Lisboa, 2008). Por su parte, Varela, Tijmes y Sprague (2009), indican que el fenómeno se denomina violencia escolar cuando refiere a un fenómeno de violencia más amplio, en que la agresión es constante y gratuita.

Para profundizar en esta situación, García y Madriaza (2005) indican que la violencia puede usarse como una forma de establecer jerarquías y definir las normas de convivencia dentro de un grupo de pares, especialmente cuando el grupo percibe desde el exterior una falta de reglas. En este sentido, podría considerarse que la agresión entre pares es la manifestación de un problema más de fondo: los actores del sistema escolar perciben una ausencia de reglas que regule el actuar cotidiano. A su vez, esto se transmite por medio de la socialización que

“se refiere al proceso a través del cual el grupo modela características y conductas particulares en sus miembros, basándose en la teoría del aprendizaje social” (Berger, 2008. p. 154). La violencia se plantea como una forma de poner reglas en un escenario donde no las habría, y se socializa esta forma de relación hacia toda la comunidad escolar. Las relaciones entre pares en el contexto escolar pasan a encontrar sus regulaciones en la agresión, la cual puede presentar formas visibles, como la agresión física -que es la más vista en la prensa-, y formas más invisibles, como la exclusión social (Pérez, 2011). Además, la agresión puede ser de tipo directa, cuando el agresor enfrenta abierta y directamente al agredido, o de tipo indirecta, que consiste en dañar la posición y/o aceptación social del agredido, manipulando deliberadamente sus relaciones interpersonales (Bauman y Del Río, 2006).

Analizar este fenómeno durante la adolescencia es de gran relevancia, dado que los estudios muestran que su mayor prevalencia se da entre el 5to y 8vo grado (11 y 14 años aproximadamente) (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2016). En este sentido, es importante comprender los procesos evolutivos propios de dicha etapa que pueden dar cuenta de esto.

En la adolescencia, se experimenta lo que Erikson llama moratoria psicosocial (Erikson, 2000), consistente en un periodo en el que se prueban diversos roles antes de comprometerse con uno en específico. Este proceso implica una experimentación de roles, que se ve reflejada en un mayor distanciamiento de los padres y una mayor cercanía al grupo de pares (Daddis, 2008; Ojanen, Gronroos y Salmivalli, 2005). Ante esto, Cumsille, Darling y Martínez (2010), plantean que los adolescentes que son más controlados por sus padres, son quienes están más dispuestos a mentir y a involucrarse en situaciones de riesgo; es decir, el otorgarle espacio a los adolescentes para que comiencen a tomar responsabilidades, disminuiría las conductas de riesgo de éstos.

### **La perspectiva de Profesores, Padres y Apoderados ante la Agresión entre Pares**

Los profesores observan directamente las interacciones de los estudiantes (Troop-Gordon, 2015). Desde su perspectiva, se plantea que las causas de la violencia escolar son de contexto, y por tanto, externas a sus capacidades docentes (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011). Adicionalmente, muchas veces los docentes no identifican las situaciones de agresión entre pares en sus cursos (Leff, Kupersmidt, Patterson y Power, 1999), o no las consideran de gravedad (Pérez, 2011), lo que generaría que el rol de los profesores en este fenómeno comenzara a difuminarse, responsabilizando y haciendo cargo a los mismos alumnos de esta situación, los que son expulsados del sistema escuela a modo de salvar a la escuela de la violencia.

En cuanto a la postura de los padres ante la agresión, para el caso de España, los padres consideran más importante su intervención que la de los docentes en temas de agresión entre estudiantes, estimando de aún mayor importancia una intervención en conjunto con los profesores (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). En el caso de Chile, López et al. (2011) señalan que entre los apoderados se puede identificar a dos grupos diferentes, uno compuesto por los padres que asisten a la escuela y cuyos hijos no presentan dificultades, y otro grupo de apoderados que no asiste regularmente, a quienes se les consigna como los responsables de los estudiantes considerados problemáticos. Estos apoderados sienten la individuación de la agresión en sus hijos, a través del etiquetamiento de éstos como los responsables de la violencia en la escuela.

### **Relación Familia – Escuela**

El objetivo principal de la formación de una alianza entre la familia y la escuela es potenciar el desarrollo integral del estudiante (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005). Amatea (2013), plantea que hay tres paradigmas asociados a la relación familia-escuela: (1) separación, donde ambos espacios no solo están diferenciados y separados, sino que también en conflicto, en la medida en que se considera que la escuela es mucho más competente para educar a los niños; (2) recuperación, donde se asume una relación entre familia y escuela, pero moldeada por la escuela; y (3) colaboración, donde familia y escuela trabajan en equipo, resolviendo problemas en conjunto, y considerando que el éxito también proviene del trabajo de ambos espacios. En base a esto, se puede considerar que bajo el paradigma de separación o de recuperación, en ocasiones puede producirse una relación entre familia y escuela que se caracteriza por un desconocimiento mutuo, incomunicación y desencuentro,

generándose un círculo de malentendidos (Alcalay et al., 2005). Esta situación, como señalan Alcalay et al. (2005), produce que los docentes descalifiquen a los padres, quienes aunque quieran participar en la escuela, se sienten incapaces y prefieren entregar el poder a la escuela (Cerri 1993).

Rivera y Milicic (2006), indican que los padres consideran la violencia en la escuela, como un motivo importante de conflicto. De esta manera, las situaciones de violencia escolar podrían tensionar las relaciones entre padres y docentes, generando un eventual quiebre de éstas. Si consideramos la alianza familia – escuela como parte del contexto dentro del cual sucede la agresión entre pares (Páez Martínez, 2015), así como ésta última en el contexto de la interacción entre el ser humano y su entorno (Baridon Chauvie y Martín Seoane, 2014), se releva a necesidad de un análisis desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979).

La relación familia.-escuela pasa a formar parte del mesosistema (Bronfenbrenner, 1979) en el que se da la agresión entre adolescentes, en cuanto ambos espacios se configuran como microsistemas de los estudiantes. Como plantean Berger y Lisboa (2008), un factor de riesgo relacionado al mesosistema sería la falta de comunicación entre los microsistemas en los que se desarrolla la persona; estos autores mencionan por ejemplo que una mejor comunicación entre familia y escuela posibilita un mejor desarrollo del niño. En esta línea, podemos considerar que una alianza entre ambas permitiría intervenciones conjuntas que ayuden a efectivamente disminuir las situaciones de agresión entre pares en la escuela, y un mejor desarrollo para el niño, en la medida en que se generan contextos favorecedores del buen trato.

**Creencias.** Las creencias son la actitud de quien reconoce algo por verdadero, independiente de la evidencia que constate la veracidad de ello, guiando el manejo, comprensión y posible intervención en la situación (Quintana, 2001). Por su parte, Nesper (1987) plantea que las creencias son fuertes predictores del comportamiento, ya que como menciona Dweck (2000), las personas las desarrollarían para organizar sus mundos y dar significado a sus experiencias.

Las creencias respecto a la educación son de gran importancia al analizar cómo se relacionan los actores de la comunidad entre sí y con la escuela. Los padres creen que la educación que les entrega la escuela a sus hijos, les permitirá salir adelante y desenvolverse en el mundo (Perinat-Maceres y Tarabay-Yunes, 2008). Por su parte, los profesores trabajan en base a la creencia de que la educación debe transmitir valores, centrándose en el desarrollo integral del individuo y la socialización de los alumnos, no en aspectos académicos (Bosch, 2002).

Rivera y Milicic (2006) indican que las creencias que tienen profesores y apoderados en cuanto al rol de cada quien en la educación, apuntan a un trabajo conjunto y complementario, los desacuerdos surgen en donde comienza este trabajo: para los profesores esto parte en el hogar, donde los padres deben encargarse de transmitir normas y valores, y de procurar un buen comportamiento en la escuela; para los padres, este trabajo conjunto debe darse en planos diferenciados, en el que ellos se encargan de cubrir las necesidades de los niños y mantenerlos estudiando, mientras que los profesores los educan.

**Presente Estudio.** Esta investigación buscó aproximarse a las creencias de profesores y padres de séptimo y octavo grado respecto a la agresión entre pares. Considerando que los estudios actuales acerca de este tema en su gran mayoría son de carácter descriptivo, o bien sólo suelen considerar la perspectiva de los estudiantes, la presente investigación se propone aportar al cuerpo de conocimiento con la mirada de los docentes y los padres, como los adultos que se reúnen en torno a los estudiantes que viven la situación de agresión. Para esto, el objetivo del estudio es conocer las creencias que albergan padres y profesores en torno a la agresión entre pares en el contexto escolar, y los posibles puntos de encuentro y/o tensión que se generen entre estos actores.

### **Diseño y Metodología**

El diseño de este estudio es exploratorio, puesto que se busca hacer un acercamiento a un tema poco abordado hasta ahora. Se utilizó una metodología cualitativa basada en los planteamientos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), construyendo el fenómeno a la par con la recolección y análisis de datos.

**Muestra.** Los participantes del estudio fueron nueve profesores jefe de séptimo y octavo grado, y dieciséis apoderados de séptimo y octavo grado, de tres colegios particulares subvencionados de nivel socioeconómico medio, en la comuna de Maipú en la Región Metropolitana de Chile. Los participantes fueron contactados a través de los establecimientos educacionales, indicando explícitamente que su participación era de carácter voluntario. Todos los participantes firmaron una carta de consentimiento informado, asegurándose la confidencialidad de los datos.

**Estrategias de Recolección de Datos.** Se realizaron dos entrevistas en profundidad a cada docente, logrando así establecer un vínculo con el entrevistado, y ahondar en su vivencia personal ante la agresión entre estudiantes. Una de las profesoras entrevistadas, por dificultades de tiempo, solo accedió a la primera entrevista. En el caso de los apoderados, se llevaron a cabo grupos focales y entrevistas, según la disponibilidad de participantes en cada establecimiento educacional.

### Resultados

**Noción de Desarrollo.** Como puede apreciarse en la Figura 1, los participantes indican una noción de desarrollo de los estudiantes paradójica entre la autonomía y auto regulación –independencia, tomar distancia de sus familias y acercarse a su grupo de pares-, y el control y el cuidado, referido a una vigilancia constante respecto de los adolescentes. Tanto padres como profesores hablan de niños, aunque se referan a estudiantes de entre 12 y 15 años de edad, enfatizando la importancia de que algún adulto esté pendiente de ellos. La vigilancia sería una forma de disminuir los riesgos a los que estarían expuestos los estudiantes.

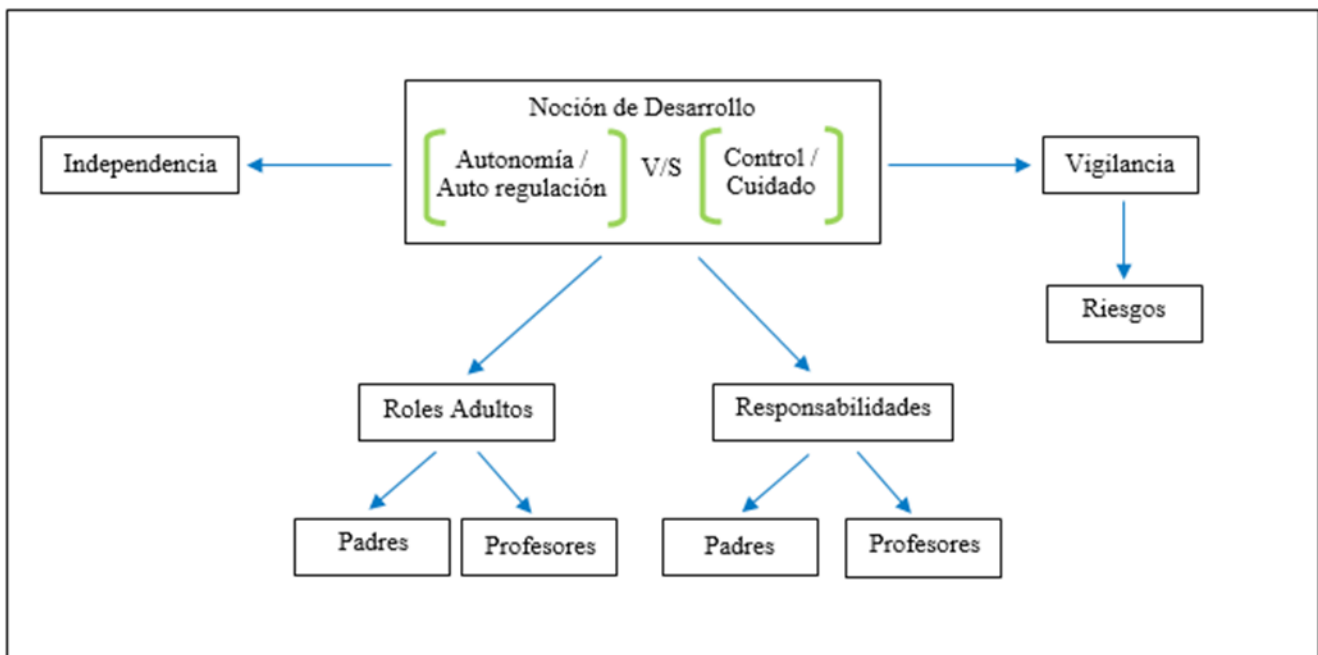


Figura 1. Noción de Desarrollo

Esto tiene un efecto directo en los roles adultos y en las responsabilidades. Los padres asumen un rol de vigilantes y piden que los otros adultos en la vida del adolescente también asuman este rol. Se posiciona a los estudiantes en el rol de niños que requieren lineamientos y que deben ser controlados: a mayor control, es mayor el cuidado y la preocupación. Por su parte, los docentes esperan este control de los padres sobre sus hijos, pidiendo que se hagan cargo de todo lo relacionado con los estudiantes. El alumno que ejerce una conducta inadecuada no es responsable por ello, puesto que son sus padres quienes deben educarlo para que no ejerza estas conductas. En cuanto a los profesores ocurre lo mismo, puesto que desde la perspectiva de los padres, las

conductas inadecuadas surgirían por una falla en la vigilancia o control sobre los alumnos, la agresión en la escuela podría tener como culpable a un profesor despreocupado que no cuidó de sus estudiantes.

**Vivencia de los Adultos ante la Agresión.** En la Figura 2 se presenta el esquema respecto a la vivencia de profesores y padres ante la agresión de los estudiantes. En base a las creencias de los profesores, es posible identificar a los docentes “esperanzados”, que aunque reconocen la dificultad para trabajar este tema, perseveran en la prevención de la agresión; y a los docentes resignados, que consideran que el problema es muy grande y escapa de sus posibilidades de acción. Los profesores resignados atribuyen el problema a la formación que los estudiantes traen de sus casas, por lo que ellos no pueden hacer nada al respecto. Según las creencias de padres y docentes, entre los apoderados también se identifican dos grupos: los padres “involucrados”, con una fuerte presencia dentro de la escuela, asociada a preocupación por los hijos; y los padres “negligentes”, quienes no asisten al establecimiento, ya sea porque trabajan y sus horarios no coinciden con los de los docentes, o porque según los participantes efectivamente no tienen interés en acercarse al establecimiento, demostrando así una falta de preocupación por sus hijos; este grupo sería el responsable de la agresión en la escuela, puesto que educarían a sus hijos para ser agresivos.

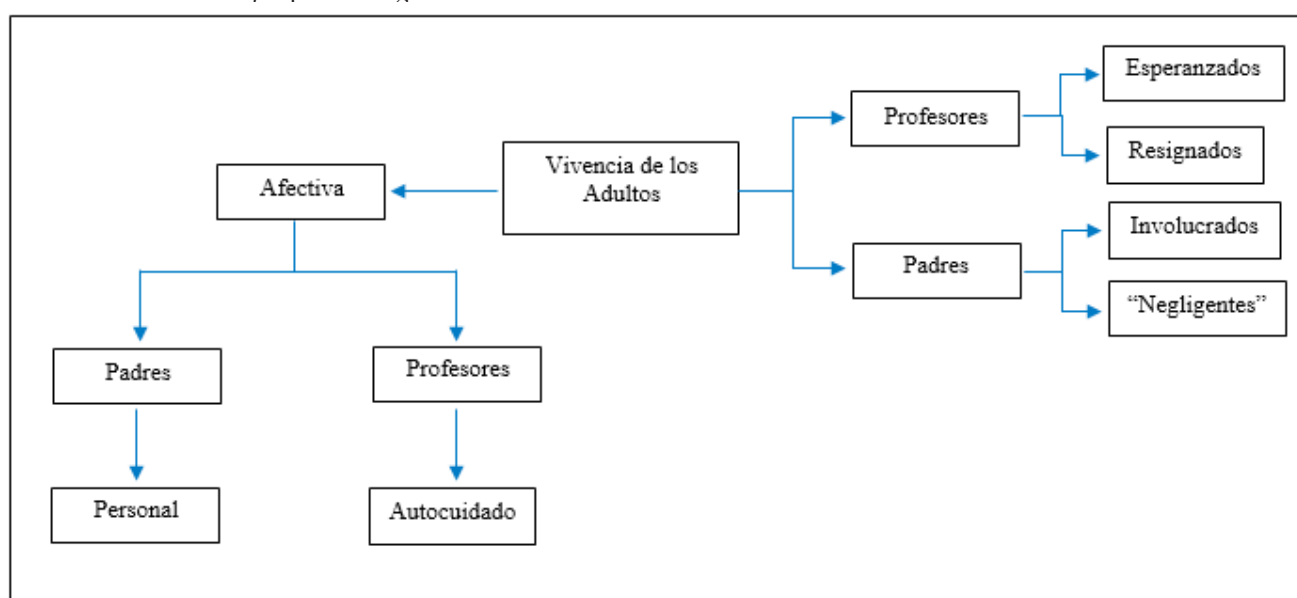


Figura 2. Vivencia de los Adultos ante la Agresión

La vivencia que tienen ambos actores frente al fenómeno de la agresión es afectiva, pero se presentan diferencias que marcan la relación. Para los padres, una posible situación de agresión, es experimentada de forma personal y emocional: temen por la seguridad de sus hijos. A partir de esto, para los padres es un tema urgente, que requiere atención absoluta e inmediata por parte de la comunidad escolar, especialmente del profesor jefe. Para el docente también es una vivencia afectiva en la medida en que empatiza con sus apoderados puesto que en muchos casos tienen hijos propios. Sin embargo, su actitud es defensiva, presumiblemente desde una postura de autocuidado, manteniendo una cierta distancia de la situación. El profesor se plantea desde un rol profesional, entrando en tensión con la necesidad del apoderado de que el profesor se involucre personalmente en el problema. Ante esto, el profesor no cumple las expectativas del apoderado, y el apoderado interpreta esta situación como una despreocupación del docente por el bienestar del estudiante.

**Percepción de la Escuela.** La escuela -para los padres-, se plantea como un espacio peligroso, al que la falta de supervisión y vigilancia, lo vuelve de riesgo; los padres enviarían a sus hijos a la escuela con preocupación de lo que podría llegar a sucederles durante la jornada. Ante esto, para estar más seguros, se produce un involucramiento basado en el control; se busca la forma de estar presente en la escuela, para observar el funcionamiento de la institución, y salvaguardar a los hijos propios y ajenos. En cambio, para los profesores la escuela es un lugar de protección, configurándose como una isla de no violencia dentro de un medio percibido como violento; por

lo mismo, se plantea como un agente de cambio. Sin embargo, la escuela debe defenderse de las influencias del medio, ya que está inserta en el mismo barrio en el que viven muchos de sus estudiantes, y para esto busca diferenciarse y distanciarse del contexto. Este distanciamiento implica dejar fuera las influencias percibidas como negativas, y por consiguiente, muchas veces a los apoderados.

Como puede apreciarse en la Figura 3, esto genera un problema en cuanto a expectativas cruzadas: los padres buscan participación para poder proteger a sus hijos en este ambiente hostil, mientras que la escuela se considera a sí misma como un lugar seguro, que puede dejar de serlo si se da gran cabida al medio sociocultural –siendo los padres los representantes de éste-.

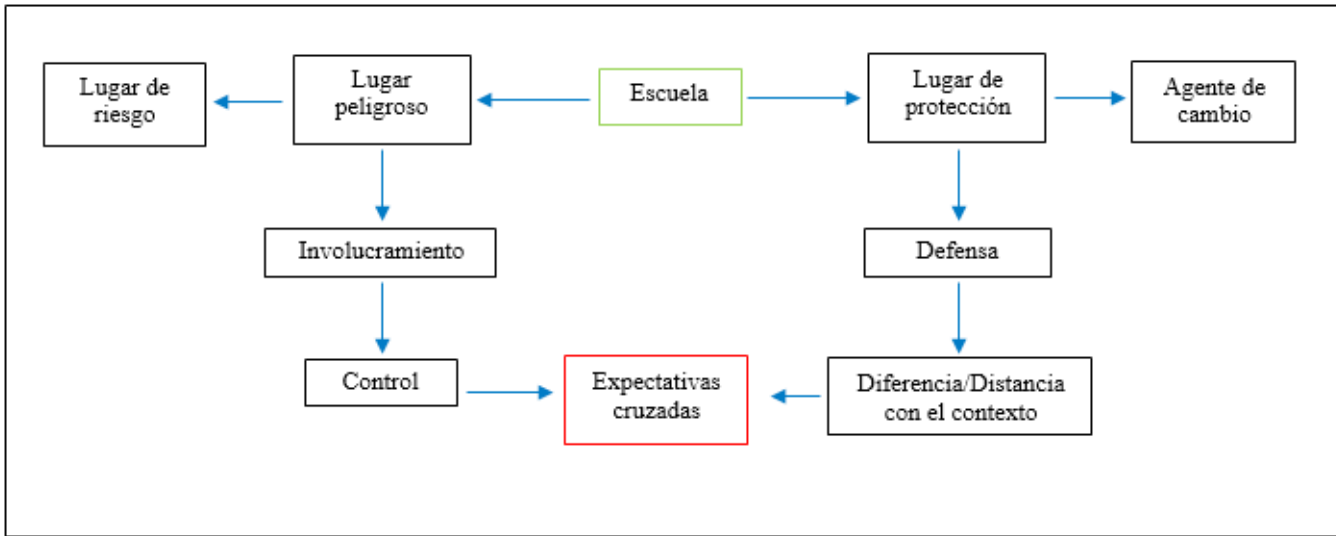


Figura 3. Percepción de la Escuela

**Fenómeno Transversal: Relación Familia – Escuela.** La relación familia – escuela, como se indica en la Figura 4, surge como el fenómeno de fondo en este estudio, con condicionantes y mediadores. El primer grupo de condicionantes consiste en las creencias.

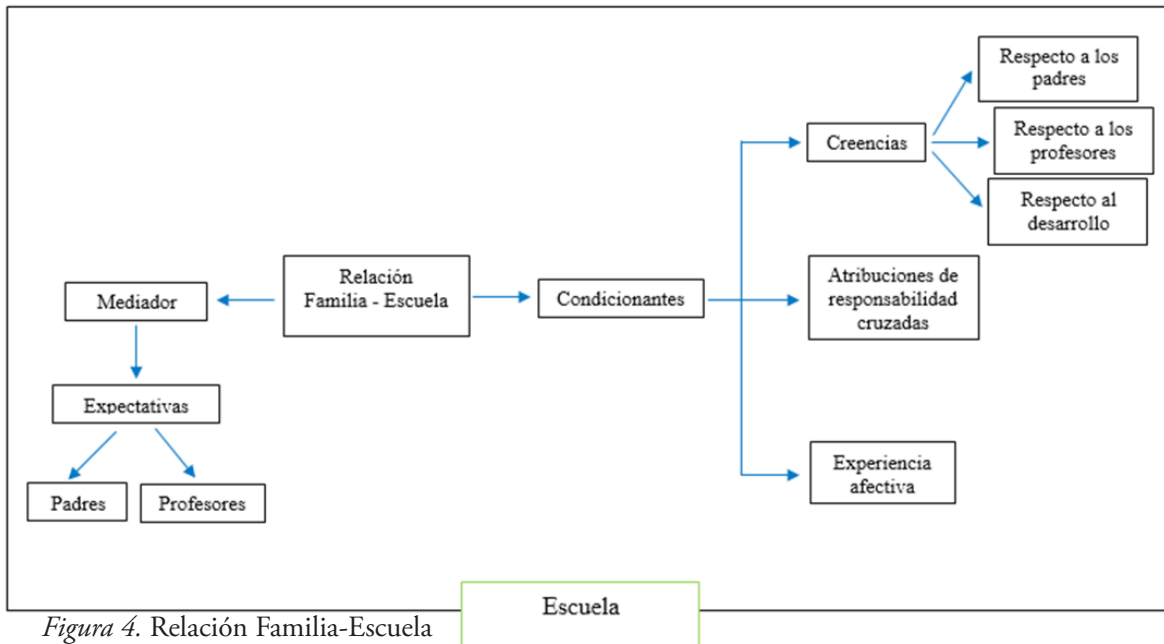


Figura 4. Relación Familia-Escuela

Los profesores mantienen la creencia de que los padres que no asisten a la escuela no se preocupan por sus hijos, siendo los responsables de los problemas conductuales y de rendimiento. Por su parte, los apoderados se basan en la creencia de que los profesores saben manejar las dinámicas de agresión, independiente del apoyo de la escuela. Por tanto, cuando el docente no sabe cómo intervenir o no se logra una solución adecuada, su accionar se interpreta como falta de compromiso y negligencia. La última creencia a considerar es la creencia acerca del desarrollo, donde ambos actores se refieren y tratan a los estudiantes como niños, no adolescentes. Se mantiene la creencia de que los estudiantes deben ser vigilados constantemente para protegerlos de los riesgos presentes dentro y fuera de la escuela. Esto genera que los estudiantes no se perciban responsables de su propia conducta, sino que se atribuya al docente o al apoderado la responsabilidad por lo que el alumno hace.

Lo anterior plantea como condicionante las atribuciones de responsabilidad cruzadas. Clarificar quién es el culpable de que la situación de agresión haya sucedido, se establece como un paso previo a la intervención, volviéndose un obstáculo para la resolución, en cuanto para los padres el profesor no evitó la situación, y para el profesor, el apoderado educó de forma inadecuada al estudiante.

La experiencia afectiva se configura como el tercer condicionante de la relación familia – escuela. Para ambos actores la situación de agresión tiene una carga emocional, pero solo los padres se posicionan desde ese lugar y desde ahí exigen a la escuela tomar medidas. Los docentes usan esa emoción para dar mayor urgencia a la resolución, pero no la demuestran en cuanto puede dificultar su quehacer profesional.

Por otra parte, la relación familia – escuela se ve mediada por las expectativas que tienen el uno del otro. Los padres esperan que los profesores sepan manejar la agresión, se involucren personalmente, y estén disponibles para sus apoderados. Los profesores esperan que los apoderados eduquen en valores a los estudiantes, se encarguen de que éstos sean responsables y se comporten apropiadamente, y que asistan cuando son llamados. De esta manera, no solo no saben lo que espera el otro de su rol, sino que además sus propias expectativas no obtienen respuesta, llevando a malos entendidos y quiebres en la relación. Finalmente, toda la relación se da teniendo a la escuela como escenario, el lugar que en sí mismo genera diferentes representaciones a estos actores, y que recibe a los estudiantes.

### **Conclusiones**

La violencia escolar, pone en evidencia un vacío en las estructuras socioculturales que la escolarización pretende inculcar (Flores, 2003). La violencia escolar de alguna manera se hace parte de la escuela, es una forma de convivencia escolar; sin embargo, esto se ve tensionado en cuanto se aborda la percepción que tienen los actores respecto de la escuela, y por tanto el rol que ocupa la violencia en la escuela. Para los docentes la escuela es segura –externalizando la violencia-, mientras que para los padres es un lugar de alta peligrosidad. Estudios muestran que efectivamente la escuela se ha vuelto más peligrosa con los años (Adimark, 2009), y por ello requeriría de vigilancia constante a los estudiantes; aunque también es posible que la escuela sea una isla de no violencia, en un medio que muestra peligros más visibles y explícitos para los estudiantes, como tráfico de drogas, robos y riñas callejeras, entre otros (Lunecke, 2009). La escuela actuaría como agente de cambio, en cuanto instancia de vínculos y apego para los adolescentes ayudando a prevenir conductas de riesgo a las que estarían expuestos en su vida cotidiana (Alcalay, Berger, Milicic y Fantuzzi, 2012). Estas visiones dispares de la escuela, demuestran que hay una parte de la violencia que está presente cotidianamente en los espacios en que estos actores desarrollan sus vidas, pero que ya no es percibida. ¿Qué tan naturalizada está la violencia en los contextos de mayor vulnerabilidad?, ¿se está generando una reproducción de la violencia en los contextos más vulnerables, lo que a su vez disminuiría sus posibilidades de una mejor inserción en la sociedad?

En cuanto a la relación familia – escuela, un aspecto que debe aprovecharse es la potencialidad de llevar la relación hacia un paradigma asociado al trabajo colaborativo entre ambas esferas de la vida del estudiante, posibilidad vista de manera positiva por parte de ambos actores involucrados. Sin embargo, surge un obstáculo difícil de sortear: la atribución de responsabilidad respecto a la ocurrencia de la situación de agresión. Ninguno de los dos actores quiere considerarse como responsable, puesto que asumir que se es responsable, significa asumir que de alguna manera se incentivó, potenció, permitió y/o enseñó al adolescente que pasar por sobre los



demás es apropiado, correcto y válido; postura difícil de congeniar con un discurso de rechazo a la violencia. En cuanto al estudiante, éste se considera aún como un niño sin discernimiento respecto a su comportamiento, obligando a que padres o profesores tengan que plantearse como responsables. Esta situación en la que la responsabilidad se difumina entre los actores, obstaculiza cualquier esfuerzo por solucionar el problema.

Lo anterior implica dos importantes aspectos. Por una parte, la atribución de responsabilidades cruzadas no permite avanzar en soluciones compartidas y constructivas, generando que tanto padres como profesores focalicen sus esfuerzos en asignar responsabilidades, desviando la atención de la situación real y concreta de agresión que los convoca. Por otra parte, la visión del estudiante como niño sin responsabilidades tiene efectos en el rol que juega ese estudiante en su vida cotidiana, puesto que se dificulta la necesaria experimentación de roles durante la adolescencia, con miras a formar una identidad propia independiente de los padres, y favoreciendo una mayor autonomía; así como también niega la posibilidad de que el adolescente pueda ser considerado responsable por sus acciones, viendo el problema de forma superficial. A partir de esto, necesariamente surge la duda, ¿en qué momento, o en base a qué procesos e hitos el adolescente se hace progresivamente responsable de sus acciones?, y respecto a los adultos que se responsabilizan por él, ¿qué efecto tiene en la sensación de autoeficacia y autopercepción de padres y profesores, cuando el adolescente se involucra en situaciones de riesgo como drogadicción o actos delictuales?

En cuanto a las posibilidades de trabajo colaborativo entre padres y docentes, Páez Martínez (2015) señala que las relaciones entre la escuela y las familias suelen darse de manera unidireccional y burocrática, por lo que es imperativo modificarlas, con miras a que sean más dialógicas y constructivas. Ante esto, surge como oportunidad la prevención y detección de las situaciones de agresión entre pares. No obstante, para esto es necesario generar capacidades técnicas en las escuelas, de modo que los programas tengan una aplicación eficiente y útil para los establecimientos, y educar a la comunidad escolar; la escuela necesita contar con el conocimiento para poder intervenir, puesto que sus buenas intenciones no siempre serán suficientes. Las escuelas deben educar a su comunidad escolar completa en qué es la violencia escolar, cuidando de no posicionarse en el rol de quien posee el conocimiento en contraposición a los padres que serían ignorantes, puesto que esto solo genera una mayor distancia entre ambos.

Cabe destacar, que para visibilizar la violencia normalizada en el sistema es necesario hacer cambios profundos en las formas de relación y funcionamiento que se han instaurado entre los actores del sistema escuela. Para esto, se requiere que cada actor esté dispuesto a un cambio de posición. En este aspecto, los espacios formativos para padres y apoderados son fundamentales, dándose un proceso en el que directivos educan a docentes y docentes a apoderados, enfatizando la importancia de este tema desde la arista que sea considerada más importante por la institución y los padres. Esto puede materializarse en el desarrollo de estrategias a nivel de grupo curso junto a los apoderados, para poder detectar tempranamente las situaciones de agresión, y colaborativamente buscar soluciones; de esta manera, el docente no estaría tan solo en su labor, los padres podrían participar de forma más activa, y ambos encontrarían una nueva posición desde la cual relacionarse. Los profesores tiene la posibilidad de observar diariamente las interacciones de los estudiantes, y potenciar un clima de aula positivo en que se fomente el buen trato (Troop-Gordon, 2015), así como también sus propias creencias respecto a la agresión determinarán sus formas de actuar ante la situación (Troop-Gordon y Ladd, 2015). En base a esto, es inevitable la interacción con las familias, y por consiguiente se vuelve necesario, que se les enseñe cómo abordar situaciones como la agresión entre estudiantes junto con las familias de los estudiantes, no sin ellas (Vázquez Huertas y López-Larrosa, 2014).

Es importante destacar, que en la medida en que se visibilice una buena relación entre apoderados y docentes, se potencian mejores relaciones entre los mismos estudiantes. Baridon Chauvie y Martín Seroane (2014) señalan que los estudiantes que viven situaciones de agresión recurren frecuentemente a sus amigos y compañeros por sobre sus profesores, por lo que si se traspasa a los estudiantes un modelo de buena relación y trabajo colaborativo entre docentes y apoderados, se interviene indirectamente en la promoción del desarrollo de competencias y habilidades de relación entre pares en los estudiantes. En un sistema donde los problemas se dialogan y se superan de buena forma, se educa a los estudiantes para que hagan lo mismo; se enseña en base a

un modelo que los vuelve mejores personas dentro de un sistema social.

Para finalizar, estos resultados permiten plantear algunas líneas de acción que podrían mejorar la relación familia – escuela, especialmente enfocándose en las situaciones de agresión entre alumnos. En primer lugar, es necesario un acercamiento entre el docente y la familia, ya que cada uno tiene una creencia sobre el otro que dirige su accionar en dicha relación, que no necesariamente tiene correlato en la realidad. A partir de esa imagen idealizada se generan expectativas, las que al no cumplirse, dan lugar a juicios inapropiados respecto al otro, y se van abriendo brechas que con el tiempo son cada vez más difíciles de franquear. Es imperativo que ambos se conozcan, puesto que solo así se da lugar a la comprensión mutua y al trabajo conjunto; es aquí donde la capacidad de ambos actores de empatizar con el otro juega un rol fundamental.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de apoyo que tiene el docente. El docente tiene un gran desgaste en su trabajo diario, puesto que debe encargarse de una serie de funciones adicionales a la labor pedagógica en aula; si a esto se le agrega el desgaste emocional que le produce el lazo afectivo que genera con sus estudiantes, estamos frente a profesionales cuya salud mental peligr (Aleman, Aleman y Ramirez, 2004; Extremera, Rey y Pena, 2010). De esta manera, es de gran importancia considerar esto desde la mirada de políticas públicas y gestión educativa, posibilitando mayor cantidad de horas contratadas que no sean frente a curso, actividades, y/o espacios de autocuidado. A esto se agrega la necesidad de entregar y potenciar en el docente herramientas que le permitan abordar -principalmente de manera preventiva-, la agresión entre pares; así como también que se oriente hacia una necesaria colaboración con otros profesionales de la institución, así como con las familias de los estudiantes, para abordar estas situaciones.

En tercer lugar, destaca la necesidad de contar con protocolos de participación de apoderados. Los apoderados no tienen claridad respecto a cuál debe ser su participación dentro de la escuela, por lo que se involucran de la manera en que cada uno estima conveniente (Gubbins, 2011). Esto genera un involucramiento disímil entre apoderados, que no necesariamente responde a la expectativa que tiene el docente. Esto va produciendo malos entendidos, roces y problemas que podrían ser evitados si la escuela estableciera explícitamente qué tipo de participación quiere de sus apoderados, y se ampliara la idea de participación de los padres (Epstein y Sheldon, 2006). La relación familia – escuela es fundamental, pero llena de dificultades, por lo que si algunas de éstas pueden evitarse por medio de una comunicación abierta y clara, debe hacerse.

El presente estudio presenta como limitación el que los apoderados participantes de la investigación pertenecen al grupo de apoderados con presencia más constante dentro de los establecimientos educacionales. Por tanto, queda fuera la perspectiva de los apoderados que dentro del estudio se consideran “negligentes” por sus pares y por los docentes, por sus dificultades para asistir a la escuela. La visión de estos padres podría ser diferente a la planteada por los apoderados participantes del estudio, en cuanto su forma de relación con el establecimiento es diferente. Asimismo, el que el estudio se haya realizado con metodología cualitativa plantea que los resultados no son generalizables a otras poblaciones ya sea en cuanto nivel escolar, tipo de establecimiento educacional, etc. El estudio contribuye a la comprensión del fenómeno de la agresión entre estudiantes en las escuelas chilenas.

Para concluir, debe destacarse que la agresión entre los estudiantes es un tema que afecta a todos los actores de la comunidad escolar, puesto que todos de una u otra forma empatizan con lo sucedido. Visibilizar el rol y las consecuencias de estas situaciones en todos los actores y favorecer la empatía antes señalada es una ventana de oportunidad para desarrollar intervenciones eficientes y para guiar el trabajo preventivo, pero éste solo puede hacerse en la medida en que se entreguen herramientas a la escuela y la comunidad escolar. Los padres se interesan por el bienestar de sus hijos, pero necesitan lineamientos claros de parte de la escuela para poder ayudar, así como la escuela tiene que permitir la entrada de los apoderados como pares, no como alumnos. Padres y profesores deben conocerse, escucharse, y comprenderse, para que la escuela pueda efectivamente jugar un rol educador dentro de la sociedad, y constituir un agente de cambio hacia sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

El artículo original fue recibido el 7 de agosto de 2017  
El artículo fue aceptado el 20 de abril de 2018

---

**Referencias**

- Agencia de Calidad de la Educación (2013). *Resultados Nacionales Agresión, Prevención y Acoso Escolar Simce 2012. 4° Básico y II Medio*. Revisado el 10 de Septiembre de 2013 en [https://s3-us-west-2.amazonaws.com/informes-resultados-2012/Resultados+nacionales+agresion%2C+prevencion+y+acoso+escolar\\_+SIMCE+2012.pdf](https://s3-us-west-2.amazonaws.com/informes-resultados-2012/Resultados+nacionales+agresion%2C+prevencion+y+acoso+escolar_+SIMCE+2012.pdf)
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. & Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad. En Mena, I., Lissi, M. R., Alcalay, L. & Milicic, N. (Eds.) *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp. 45-68). Ediciones Universidad Católica.
- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14 (2), 149-161.
- Alemán, S., Alemán, I. & Ramírez, T. (2004). Docencia y Salud Mental: ¿Es contaminante la tarea del profesor? Una propuesta. *El Guiniguada*, 13, 109-115.
- Amatea, E.S. (2013). From Separation to Collaboration: The Changing Paradigms of Family-School Relations. En Amatea, E. S. (Eds.), *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (pp. 17-45). Boston: MA. Pearson.
- Baridon Chauvie, D. & Martín Seroane, G. (2014). Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Media. *Ciencias Psicológicas*, VIII (2) Montevideo nov. 2014, 173-183.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Berger, C. (2008). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En Berger, C. & Lisboa, C. (Eds.) *Violencia Escolar. Estudios y Posibilidades de Intervención en Latinoamérica* (pp. 139-160). Editorial Universitaria.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Berger, C. & Lisboa, C. (Eds.) *Violencia Escolar. Estudios y Posibilidades de Intervención en Latinoamérica* (pp. 59-81). Editorial Universitaria.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 17, 21-43.
- Bosch, M. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2), 1-6.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard.
- Cerri, M. (1993). Calidad de la educación: Escuela y participación. *Cuadernos de Educación*, (212), 10-16.
- Cumsille, P., Darling, N. & Martínez, L. (2010). Shading the truth: The patterning of adolescents' decisions to avoid issues, disclose, or lie to parents. *Journal of adolescence*, 33, 285-296.
- Daddis, C. (2008), Influence of Close Friends on the Boundaries of Adolescent Personal Authority. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 75-98.
- Diario Oficial (2011). Ley Número 20.536. Sobre Violencia Escolar.
- Dweck, C. (2000). *Self theories. Their role in motivation, personality and development. Essays in Social Psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. En Conrad, C. F. & Serlin, R. (Eds.) *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas for enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Paidós.
- Extremera, N., Rey, L. & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 10, (Noviembre 2010), 43-54.
- Flores, L. (2003). Dimensiones éticas y antropológicas de violencia en la escuela. *Boletín de investigación educacional*, 18, 233-243.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 14 (1), 165 - 180.
- Gubbins, V. (2011). *Estrategias de Involucramiento Parental. Estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Leff, S., Kupersmidt, J., Patterson, C. & Power, T. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.
- López, L., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20 (3), 7-23.
- Lunecke, A. (2009). Exclusión social, tráfico de drogas y vulnerabilidad barrial. En Lunecke, A., Munizaga A. M. & Ruiz, J. C. (Eds.) *Violencia y delincuencia en barrios: Sistematización de Experiencias* (pp. 40-52). Fundación Paz Ciudadana – Universidad Alberto Hurtado.
- Ojanen, T., Gronroos, M. & Salmivalli C. (2005). An Interpersonal Circumplex Model of Children's Social Goals: Links With Peer-Reported Behavior and Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 41 (5), 699-710.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317 – 328.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2009*. Revisado el 6 de Julio de 2012 en [http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion\\_violencia\\_escolar\\_2009\\_web.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf)
- Páez Martínez, R. M. (2015). Familia y Escuela: Una Alianza Necesaria en la Gestión Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Page, J., Daniels, J.A. & Craig, S.J. (2015). *Violence in Schools*. Switzerland: Springer.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo*. México; Santiago de Chile. McGraw-Hill.
- Pérez, V. (2011). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Física, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. *Psykhé*, 20 (2), 25-37.
- Pérez, Yuste, Lucas & Fajardo (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 39-47.
- Perinat-Maceras, A. & Tarabay-Yunes, F. (2008). Educación y desarrollo humano en América Latina: reflexiones desde la Psicología Cultural. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 701-710.
- Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Editorial Herder, S.A., Barcelona.
- Rivera, M. & Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores en Enseñanza General Básica. *Psykhé*, 15 (1), 119-135.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. & Salmivalli, C. (2012). Same and Other-Sex Victimization: Are the Risk Factors Similar?. *Aggressive Behavior*, 38 (6), 442-455.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Prevención del Delito (2016). *Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE) 2014*. Revisado el 3 de Julio de 2017 en <http://www.seguridadpublica.gov.cl/media/2016/11/Presentaci%C3%B3n-ENVAE.pdf>
- Troop-Gordon, W. (2015). The Role of the Classroom Teacher in the Lives of Children Victimized by Peers. *Child Development Perspectives*, 9 (1), 55-60.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), 45-60.
- Varela, J., Tijmes, C. & Sprague, J. (2009). *Paz Educa. Programa de Prevención de la Violencia Escolar*. Fundación Paz Ciudadana.
- Vázquez Huertas, C. & López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (2), 111-121.