





## Relación entre la Percepción de Padres y Madres Respecto a la Violencia Escolar y las Competencias Sociales de sus Hijos dentro del Contexto Educativo Chileno

Jonathan Martínez-Líbano – Universidad Andrés Bello, Chile  
 Vanesa Salgado Bichet – Universidad Andrés Bello, Chile  
 Ignacio Camus Araneda – Universidad Andrés Bello, Chile

 0000-0003-0774-2691  
 0000-0002-5512-7370  
 0000-0002-2614-8308

Recepción: 17.07.2022 | Aceptado: 21.07.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Jonathan Martínez-Líbano

 **0000-0003-0774-2691**

Citar: Martínez-Líbano, J, Salgado Bichet, V y Camus Araneda, I (2022). Relación entre la Percepción de Padres y Madres Respecto a la Violencia Escolar y las Competencias Sociales de sus Hijos dentro del Contexto Educativo Chileno. *REIDOCREA*, 11(37), 451-457.

Área o categoría del conocimiento: Educación Básica

**Resumen:** El fenómeno de la violencia escolar es un tema de creciente interés mundial dado los efectos adversos que genera. La investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre percepción que los padres y madres tienen sobre la violencia en colegios y las competencias sociales de sus hijos. Se llevó a cabo una investigación descriptivo correlacional de carácter transversal, se aplicaron los instrumentos Clima Escolar Infantil y Primaria (ECEIP-F) y la Escala de Competencia Social (PKBS). La muestra estuvo compuesta por 176 padres y madre, edad media de 37,37 (DS 5,8). Dentro de los principales resultados encontramos que los problemas de convivencia escolar correlacionaron positiva y significativamente con la familia (.202\*\*); el colegio (.355\*\*); la sociedad (.342\*\*) y los medios de comunicación (.180\*\*), con respecto a las competencias sociales percibidas, no presentarían correlaciones significativas con la violencia. Se puede concluir que los responsables del clima de violencia escolar serían la familia, colegio, sociedad y medios de comunicación, sin relación con las competencias sociales de los niños, por tanto, este fenómeno sería a pesar de la víctima. Estos resultados dan cuenta de la multifactorialidad de la violencia escolar y de la necesidad de seguir avanzando en el entendimiento de esta.

**Palabra clave:** Violencia escolar contexto educativo chileno

***Relationship between the Perception of Fathers and Mothers Regarding School Violence and the Social Competencies of their Children within the Chilean Educational Context***

**Abstract:** The phenomenon of school violence is a topic of growing global interest given the adverse effects it generates. The aim of the research was to determine the relationship between the perception that fathers and mothers have about violence in schools and the social skills of their children. Cross-sectional correlational descriptive research was carried out, and the instruments for Child and Primary School Climate (ECEIP-F) and the Social Competence Scale (PKBS) were applied. The sample consisted of 176 fathers and mothers, mean age 37.37 (SD 5.8). Among the main results, we found that school coexistence problems correlated positively and significantly with the family (.202\*\*); the school (.355\*\*); society (.342\*\*), and the media (.180\*\*), concerning perceived social competencies, would not present significant correlations with violence. It can be concluded that those responsible for the climate of school violence would be the family, school, society, and the media, unrelated to children's social skills; therefore, this phenomenon would be despite the victim. These results show the multifactorial of school violence and the need to continue advancing in its understanding.

**Keyword:** School violence Chilean educational context

### Introducción

A nivel mundial, la violencia infantil y juvenil se presentó como la cuarta causa principal de mortalidad entre niños y adolescentes y la segunda entre los hombres en el año 2013 (Abio et al., 2020); esta violencia incluye peleas físicas, intimidación o amenazas, bullying, abuso sexual y emocional, entre otros, mostrando como estas formas de estrés estimulan problemas y trastornos de salud mental entre adolescentes y jóvenes (Méndez Mateo, 2013), provocando un impacto mental, social y personal sustancial (Dale et al., 2014), más aún si la comunidad educativa ha sido impactada por una

pandemia como la del Coronavirus (Martínez-Líbano, 2020). Así también, la violencia escolar es ampliamente reconocida como un problema de salud pública con importantes consecuencias en el aprendizaje y desarrollo social de los estudiantes (Abio et al., 2020). Pese a los esfuerzos realizados por mejorar y mantener un entorno escolar seguro, la violencia escolar sigue siendo un fenómeno que forma parte del día a día de muchos establecimientos educativos, y debido a que los niños pasan la mayor parte del tiempo en las escuelas y otros lugares de aprendizaje que en sus hogares, esta problemática debe ser investigada por los problemas físicos, psicológicos y sociales que derivan de ella, considerando las consecuencias inmediatas y latentes, las cuales pueden durar años después de la violencia inicial (Ferrara et al., 2019), afectando no solo al alumno, sino que también a todos los involucrados en su vida, tal como sus compañeros, sus padres, su familia y a la comunidad en general (Horton, 2011). En Chile, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) realizó una encuesta denominada Encuesta de Acoso Escolar en Establecimientos Educativos en el año 2016, dirigida a jóvenes entre 15 y 29 años; los resultados mostraron que: el 84% de los entrevistados declararon haber visto o escuchado algún episodio violento en su lugar de estudio; el 60% declaró haber visto o escuchado insultos durante el año escolar; el 58% de los encuestados expuso haber visto o escuchado burlas de personas; y finalmente el 61% de los participantes habían sido intimidados o maltratados verbalmente (INJUV, 2017).

El acoso escolar o bullying puede definirse como una conducta de hostigamiento física o psicológica que se da entre un alumno o alumna o un grupo, contra otro alumno, éste es elegido como víctima de forma reiterada en numerosos momentos a lo largo del curso escolar, por lo que sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. El bullying se caracteriza como un comportamiento agresivo físico, verbal o cibernético iniciado por estudiantes que poseen mayor poder para coaccionar o herir a estudiantes con menor poder (Edwards & Batlemento, 2016). Investigaciones sugieren que el acoso físico es más prominente en la escuela primaria hasta la secundaria, alcanzando su punto máximo alrededor del octavo grado para luego disminuir lentamente, modificándose a un acoso no físico que continúa en la escuela secundaria, en donde se encontrarían con mayor frecuencia los acosadores, mientras que las víctimas serían estudiantes más jóvenes (Edwards & Batlemento, 2016). Cabe mencionar que, si bien la mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se han centrado principalmente en el estudio del bullying, este solo sería un tipo de violencia interpersonal que ocurre en los centros educativos (Dale et al., 2014). Existen otros tipos que por definición no entrarían en la categoría del bullying, no obstante, pueden tener consecuencias igualmente graves, como la violencia de género (entre-géneros e intergéneros), violencia del alumnado a los docentes, violencia entre docentes, y violencia entre personas inmersas en el ambiente escolar la cual afecta directamente en la convivencia escolar, trascendiendo el hecho aislado y esporádico, convirtiéndose en un problema escolar relevante afectando las estructuras sociales sobre las cuales debe producirse la actividad educativa: la enseñanza y el aprendizaje (Salceda et al., 2022), mostrándose así la amplitud de esta problemática.

En cuanto a su origen, la violencia escolar tendría una procedencia multicausal. Algunas de estas causas son de carácter individual, como vulnerabilidades genéticas o alteraciones hormonales entre otras, no obstante, el contexto es el que termina modulando el comportamiento y la personalidad de los estudiantes (Dahl, 2004), es así como se vuelve fundamental el ambiente social en el que el alumno convive, como la educación y el trato que reciba de sus padres, los recursos de los que disponga, el comportamiento y actitudes de sus pares o los modelos que reciba de los medios de comunicación (Dutta-Bergman, 2004), sumado a esto, se encuentra una serie de factores contextuales del ámbito educativo que pueden afectar a la aparición de violencia escolar (Benbenishty et al., 2005), como el tamaño del establecimiento, el número de estudiantes por profesor, la segregación del alumnado, el trato por parte del

profesorado, los recursos e infraestructura del centro o la formación y motivación del profesorado (Martínez-Otero, 2005). En este sentido, se vuelve relevante la importancia del apoyo que brindan las figuras educativas como profesores y directores, en coordinación con padres y familia de los alumnos, conexión que ha demostrado ser un facilitador de la adaptación de los estudiantes al contexto escolar, sobre todo para mejorar la convivencia y disminuir el comportamiento agresivo, aportando al desarrollo del bienestar psicológico de los alumnos (Rodríguez-Fernández et al., 2016).

En el ámbito familiar es donde se aprende a reconocer y respetar o no los derechos de las demás personas, y se transmiten las expectativas y conductas esperadas para cada uno de sus miembros, situaciones que posteriormente se ven reflejadas en el ámbito escolar. Sin embargo, las familias no siempre se encuentran cercanas a la realidad del alumno ni de la institución escolar; se ha demostrado que en general, las familias se encuentran poco informadas respecto a la escuela en la que inscriben a sus hijos, en relación a los procesos de enseñanza empleados en la escuela y las estrategias que se implementan para desarrollar hábitos y disciplina para el alumnado, dificultando así la prevención de la violencia (Poblete & Madsen, 2013). Debido a la naturaleza destructiva del acoso y su relación con resultados adversos en el desarrollo y el comportamiento de los alumnos, es importante examinar las configuraciones de los cuidadores asociadas con el acoso, en razón de que estos resultados negativos indican la necesidad de más investigación sobre esta problemática, para comprender mejor e iniciar medidas efectivas contra el acoso escolar (Edwards & Batlemento, 2016).

Consecuentemente y en relación con todo lo anteriormente planteado es que el objetivo de este artículo es conocer la percepción que los padres y madres que tienen sobre la violencia presente en las instituciones escolares y su relación con las competencias sociales de sus hijos.

## **Método**

### ***Diseño de estudio***

Se realizó un estudio descriptivo correlacional, de tipo transversal, en base a una metodología cuantitativa. La muestra estuvo compuesta por 176 padres y madres con hijos cursando la educación básica en instituciones públicas, subvencionadas o privadas del sistema educacional chileno.

### ***Instrumentos***

Para evaluar la percepción que los cuidadores tienen sobre la violencia presente en las instituciones escolares y el nivel de satisfacción de los padres, respecto a las estrategias que promueve el establecimiento escolar de sus hijos, se utilizaron los siguientes instrumentos:

**Cuestionario de Clima escolar infantil y primaria (ECEIP-F):** En este caso se ocupó la versión familiar (Albaladejo Blázquez, 2011), el cuál es una adaptación del California School Climate Inventory y validado en nuestro país (López et al., 2014). Este es un cuestionario de autorreporte, compuesto por 14 preguntas que se responden utilizando una escala de Likert que va del 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). Este instrumento considera las siguientes dimensiones: interacción entre el profesorado causas del problema de la violencia escolar, estrategias comportamentales entre padres e hijos y la familia, consideración clima escolar. El alfa de Cronbach para esta aplicación fue de 0,874.

**Escala de Competencia Social (PKBS)** (Fernández-Cabezas et al., 2011). La escala de competencias sociales tiene 34 ítems los cuales comprenden a su vez tres subescalas: Cooperación Social (12 ítems); la Interacción Social (11 ítems) e independencia social Independencia social (11 ítems). El alfa de Cronbach para esta aplicación fue de 0,939.

### **Procedimiento y recogida de datos**

Para recoger los datos se realizó una encuesta a través de la plataforma GoogleForm, en la cual se incorporaron, variables sociodemográficas y las escalas ECEIP-F y de competencia social, la cual se propagó vía redes sociales, contactos laborales, y difusión entre pares. Todos los participantes aprobaron el consentimiento informado. La muestra contó con 176 padres y madres de niños y niñas del sistema educativo chileno.

### **Análisis de datos**

Los datos son analizados a través de una correlación de Pearson.

### **Aspectos éticos**

La investigación contó con la aprobación del consentimiento informado, todos los participantes aprobaron su participación libre en esta investigación. Además de eso, esta investigación buscó resguardar la confidencialidad de los participantes y la privacidad de los datos, todos los participantes fueron mayores de edad.

### **Resultados**

**Resultados descriptivos:** La media de la edad de la muestra fue de 37,37 años, con una desviación estándar de 5,8, los principales resultados descriptivos se pueden apreciar en la tabla 1 (Ver tabla 1).

**Tabla 1.** Características sociodemográficas de la muestra

| Variables Sociodemográficas | n   | %   |
|-----------------------------|-----|-----|
| Sexo                        |     |     |
| Femenino                    | 116 | 66  |
| Masculino                   | 60  | 34  |
| Rango de Edad Hijos         |     |     |
| Entre 3 a 5 años            | 37  | 21  |
| Entre 6 a 9 años            | 81  | 46  |
| Entre 10 a 14 años          | 58  | 33  |
| Nivel                       |     |     |
| Prekinder-kinder            | 38  | 22  |
| Primero básico              | 20  | 11  |
| Segundo básico              | 21  | 12  |
| Tercero básico              | 26  | 15  |
| Cuarto básico               | 17  | 9,7 |
| Quinto básico               | 13  | 7,4 |
| Sexto básico                | 14  | 8   |
| Séptimo básico              | 15  | 8,5 |
| Octavo básico               | 12  | 6,8 |
| Región de Muestra           |     |     |
| Región Metropolitana        | 132 | 75  |
| Otras Regiones              | 44  | 25  |

**Resultados de las correlaciones.** En la tabla 2 se presentan las principales correlaciones realizadas en el presente estudio.

**Tabla 2.** Correlación entre variables sociodemográficas, convivencia escolar, competencias sociales y responsabilidad del clima escolar.

| Ítems  | Variables Sociodemográficas |         | Convivencia Escolar |        |        |        | Competencias Sociales |        |        | Responsabilidad de Clima Escolar |        |        |        |    |
|--|-----------------------------|---------|---------------------|--------|--------|--------|-----------------------|--------|--------|----------------------------------|--------|--------|--------|----|
|  | 1                           | 2       | 3                   | 4      | 5      | 6      | 7                     | 8      | 9      | 10                               | 11     | 12     | 13     | 14 |
| Edad Padres  |                             |         |                     |        |        |        |                       |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Edad Hijos   | ,347**                      |         |                     |        |        |        |                       |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Ingreso Mensual  | 0,083                       | -,198** |                     |        |        |        |                       |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Curso de Hijo  | ,394**                      | ,913**  | -,145*              |        |        |        |                       |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Relación Profesorado/Familia                               | -,243**                     | -,170*  | 0,135               | -,149* |        |        |                       |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Problemas de Convivencia en Colegio                        | 0,015                       | ,265**  | -,163*              | ,231** | 0,127  |        |                       |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Importancia Convivencia para Padres                        | -,166*                      | -0,017  | 0,021               | 0,023  | ,732** | ,312** |                       |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Independencia Social de los Hijos                          | -0,046                      | 0       | 0,005               | -0,019 | 0,088  | -0,073 | 0,083                 |        |        |                                  |        |        |        |    |
| Cooperación Social de los Hijos                            | -0,022                      | ,179**  | 0,002               | ,179** | 0,006  | -0,063 | 0,022                 | ,661** |        |                                  |        |        |        |    |
| Interacción Social de los hijos                            | -0,053                      | 0,048   | 0,008               | 0,047  | 0,079  | -0,028 | 0,066                 | ,820** | ,686** |                                  |        |        |        |    |
| Familia como responsable del clima escolar                 | -,180**                     | -0,079  | -0,054              | -0,116 | ,441** | ,202** | ,477**                | ,182** | 0,101  | 0,127                            |        |        |        |    |
| Colegio como responsable del clima escolar                 | -,165*                      | 0,091   | -0,056              | 0,073  | ,247** | ,355** | ,337**                | 0,024  | -0,04  | 0,001                            | ,288** |        |        |    |
| Sociedad como responsable del clima escolar                | -0,052                      | 0,098   | -,139*              | 0,08   | ,388** | ,342** | ,487**                | -0,01  | 0,024  | -0,02                            | ,500** | ,485** |        |    |
| Medios de Comunicación como responsables del clima escolar | -,152*                      | -0,028  | 0,003               | -0,043 | ,526** | ,180** | ,492**                | -0,004 | -0,021 | 0,079                            | ,446** | ,299** | ,501** |    |

## Discusión

El presente artículo, tuvo como objetivo conocer la percepción de los padres y madres que tienen sobre el clima escolar presente en las instituciones escolares chilenas y su relación con las competencias sociales de sus hijos.

Con respecto a los resultados descriptivos, podemos referir que la muestra estuvo compuesta por 176 personas de los cuales 60 fueron padres (34,1%) y 116 madres (65,9%) con una media de 37,37 años (DS 5,8). La edad de sus hijos estuvo en los siguientes rangos 37 niños y niñas (21%) dentro del rango entre 3 a 5 años; 81 niños y niñas (46%) entre los 6 a 9 años; finalmente 58 niños y niñas (33%) de edades entre los 10 a 14 años, todos estudiantes del sistema de educación básica chileno de los siguientes cursos 38 niños y niñas (21,6%) de prekindergarten; 20 niños y niñas (11,4%) primero básico; 21 niños y niñas (11,9%) de segundo básico; 26 niños y niñas (14,8%) de tercero básico; 17 niños y niñas (9,7%) cuarto básico; 13 niños y niñas (7,4%) de quinto básico; 14 niños y niñas (8%) de sexto básico; 15 niños y niñas (8,5%) de séptimo básico y 12 niños y niñas (6,8%) de octavo básico.

Con respecto a las correlaciones encontradas en este estudio podemos referir como primer punto de discusión las variables sociodemográficas, en donde se encontró que la edad de los padres correlacionó significativa y negativamente (-,243\*\*) con la relación profesorado y familia por tanto mientras más edad de los padres menos importancia le dan a la relación padre profesor, lo anterior se puede entender dado que los padres más experimentados tienen hijos de mayor edad por tanto presentan menos angustia y

preocupaciones en torno a su hijo en el colegio. Además, existió una correlación negativa y significativa (-,180\*\*) entre la edad de los padres y la familia como responsable del clima escolar, a partir de lo anterior se puede referir que los padres de mayor edad tienden a percibir de menor forma a la familia como responsable del clima escolar dado que estos se consideran personas de mayor experiencia y confían en sus estilos de crianza (Mestre et al., 2007). Con respecto a la variable edad de los hijos, esta correlaciono significativa y positivamente (,265\*\*) con los problemas de convivencia percibidos por los padres, vale decir que mientras mayor eran los niños y las niñas mayor era la percepción de los problemas de convivencia percibidos por los padres, lo anterior se puede entender dado que existen investigaciones que refiere que la violencia escolar se da preferentemente en niños de las edades entre los 10 a 16 años. Además, la edad y el curso del niño o niña también correlacionaron positiva y significativamente (,179\*\*) con el grado de cooperación social percibida de los hijos, lo anterior se entiende dado que los niños a medida que crecen y se desarrollan van mejorando su grado de cooperación social.

Con respecto a la convivencia escolar podemos referir que a mayor percepción de problemas de convivencia en el colegio mayor importancia se le da a la convivencia escolar (,312\*\*), lo anterior se puede interpretar dado que la mayoría de los padres están preocupados por el clima escolar de los colegios de sus hijos (Mischel & Kitsantas, 2020), en efecto es una variable importante en la elección de un colegio.

A mayor importancia de la relación profesor - colegio más se percibe a familia (,202\*\*); el colegio (,355\*\*), la sociedad (,342\*\*) y los medios de comunicación (,180\*\*) como responsable del clima de violencia en el colegio, lo anterior se entiende dado que el fenómeno de la violencia dentro de los colegios es un problema complejo y que reviste de innumerables variables que inciden en este (Ellis et al., 2020).

Con respecto a las competencias sociales percibidas de los padres acerca de sus hijos podemos referir que no hubo correlaciones relevantes más que las percibidas entre las mismas competencias medidas, todas fueron significativas y directas como la independencia y la cooperación social (,661\*\*); independencia e interacción social (,820\*\*) y la cooperación social e independencia e interacción social (,686\*\*), sin embargo las competencias sociales no presentan una incidencia en el clima escolar o en la percepción de la violencia escolar de los establecimientos educacionales chilenos, lo anterior se puede entender dado que puede que los padres perciban que la violencia en este contexto es a pesar del niño o niña que la sufre (Wessells, 2006).

De este modo, los resultados del presente artículo permiten avanzar en el conocimiento del fenómeno de la violencia escolar en Chile ya que, como se ha dicho, los estudios previos ofrecen resultados contradictorios respecto al tipo de colegio que presenta mayores índices de violencia escolar, por lo tanto, debe ser una variable para tener en cuenta en futuras investigaciones.

Conviene mencionar que para tener Escuelas Efectivas se hace necesario crear y fortalecer los vínculos de calidad entre familia y escuela, que deben caracterizarse por escuchar y tratar con respeto al alumnado y a sus padres, así como obtener la confianza de los padres de familia (Raczynski & Guzmán, 2005). Algunos factores limitantes del vínculo entre familia y escuela es la falsa creencia de que el vínculo se desarrolla únicamente cuando los padres acuden a la escuela, realmente el vínculo inicia en el momento que el padre brinda apoyo cotidiano a su hijo al revisar las tareas escolares; monitorear el trabajo en la escuela; establecer hábitos y límites que deben cumplirse también en el contexto escolar; invertir tiempo para conocer el comportamiento de sus hijos (en la escuela), así como de los amigos de sus hijos, es decir, la proximidad con

sus hijos los acerca también al contexto educativo, mejorando sin duda la comunicación entre familia y escuela (Mendoza González & Barrera Baca, 2018).

Por esto hay que establecer puentes de comunicación legítimos entre la familia y la escuela, con el fin de que los actores allí involucrados comprendan que las expresiones de violencia que se manifiestan en cada uno de estos escenarios no son aisladas y que, por el contrario, se reproducen en los otros espacios adquiriendo nuevas formas y haciendo interminable el ciclo de la repetición.

## Referencias

- Abio, A, Wilburn, JK, Shaikh, MA, & Wilson, ML (2020). School Violence Among a Nationally Representative Sample of Adolescents in Chile. *Frontiers in Public Health*, 8(February), 2-8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00046>
- Benbenishty, R, Astor, RA, & Astor, R (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press on Demand.
- Dahl, RE (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1–22.
- Dale, J, Russell, R, & Wolke, D (2014). Intervening in primary care against childhood bullying: an increasingly pressing public health need. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 107(6), 219–223.
- Dutta-Bergman, MJ (2004). Primary sources of health information: Comparisons in the domain of health attitudes, health cognitions, and health behaviors. *Health Communication*, 16(3), 273–288.
- Edwards, OW, & Battlemento, P (2016). Caregiver Configurations and Bullying Among High School Students. *JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES*, 25(9), 2885–2893. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0442-5>
- Ellis, BH, Miller, AB, Schouten, R, Agalab, NY, & Abdi, SM (2020). The challenge and promise of a multidisciplinary team response to the problem of violent radicalization. *Terrorism and Political Violence*, 1–18.
- Fernández-Cabezas, M, Benítez, JL, Fernández, E, Justicia y Justicia-Arráez, A (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337–347.
- Ferrara, P, Franceschini, G, Villani, A, & Corsello, G (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Horton, P (2011). School bullying and social and moral orders. *Children and Society*, 25(4), 268–277. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x>
- INJUV (2017). Sondeo N ° 5: Bullying en Establecimientos Educativos Jóvenes entre 15 y 29 años. *Ultima Década*, 19(1), 284.
- López, V, Bilbao, M, Ascorra, P, Moya Diez, I y Morales, M (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111–1122.
- Martínez-Libano, J (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19: revisión bibliográfica. *Mental Health in Chilean Students during Confinement by Covid-19: literature review*. *Revista Educación Las Américas*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.126>
- Martínez-Otero, V (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33–52.
- Méndez Mateo, I (2013). Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de secundaria. Universidad de Murcia <http://hdl.handle.net/10201/29622>
- Mendoza González, B y Barrera Baca, A (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93–102.
- Mestre, MV, Tur, A, Samper, P, Nàcher, MJ y Cortés, MT (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211–225.
- Mischel, J, & Kitsantas, A (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23(1), 51–72.
- Poblete, G, & Madsen, C (2013). Why students change schools? Analysis from family decisions. *Perfiles Educativos*, 35(140), 48–62. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71821-x](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71821-x)
- Raczynski, D y Guzmán, G (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. *Santiago de Chile: Gobierno de Chile*.
- Rodríguez-Fernández, A, Ramos-Díaz, E, Madariaga, JM, Arrivillaga, A, & Galende, N (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.ejepts.2015.11.002>
- Salceda, M, Vidu, A, Aubert, A, & Padros, M (2022). Dialogic literary gatherings in out-of-home care to overcome educational inequalities by improving school academic performance. *Children and Youth Services Review*, 133, 106368.
- Wessells, M (2006). *Child soldiers: From violence to protection*. Harvard University Press.