



Teorías subjetivas sobre convivencia y violencia escolar en discurso experto en la prensa de 2022

Subjective theories on school climate and school violence in experts' discourse in the press in 2022

Daniel Fuentealba-Jorquera

Universidad de La Serena. Chile.

dfuentealba@alumnosuls.cl



Fabiana Rodríguez-Pastene-Vicencio

Universidad de Playa Ancha. Chile.

fabiana.rodriguezpastene@upla.cl



Pablo Andrada

Universidad de La Serena. Chile.

pablo.andrada@userena.cl



Pablo Castro-Carrasco¹

Universidad de La Serena. Chile.

Universidad Católica del Maule. Chile.

pablocastro@userena.cl



Vladimir Caamaño-Vega

Universidad Santo Tomás. Chile.

vcaamano2@santotomas.cl



Verónica Gubbins

Universidad Finis Terrae. Chile.

vgubbins@uft.cl



Claudia Carrasco-Aguilar

Universidad de Playa Ancha. Chile.

Universidad de Málaga. España.

claudia.carrasco@upla.cl



David Cuadra-Martínez

Universidad de Atacama. Chile.

david.cuadra@uda.cl



¹ Autor de correspondencia

Martina Zelaya

Universidad de La Serena. Chile.

martina.zelaya@userena.cl

Esta investigación es parte del proyecto FONDECYT Regular n.º 1231667, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada:

Fuentealba-Jorquera, Daniel; Rodríguez-Pastene-Vicencio, Fabiana; Andrada, Pablo; Castro-Carrasco, Pablo; Caamaño-Vega, Vladimir; Gubbins, Verónica; Carrasco-Aguilar, Claudia; Cuadra-Martínez, David y Zelaya, Martina (2025). Teorías subjetivas sobre convivencia y violencia escolar en discurso experto en la prensa de 2022 [Subjective theories on school climate and school violence in experts' discourse in the press in 2022]. *Revista Latina de Comunicación Social*, 84, 1-28. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2026-2473>

Fecha de Recepción: 23/01/2025

Fecha de Aceptación: 18/05/2025

Fecha de Publicación: 12/06/2025

RESUMEN

Introducción: El regreso a clases presenciales después de la pandemia desencadenó casos de Violencia Escolar (VE) en 2022. La prensa escrita a través de los diarios fue uno de los medios que abordó estos casos y puso el tema para ser discutido por sus lectores. En este medio, las cartas al director son relevantes ya que muestran las opiniones de las audiencias sobre un hecho actual, en particular la de expertos/as o personas influyentes de la sociedad civil. Esta forma de discurso público en la prensa aborda teorizaciones con carácter argumentativo de los fenómenos de VE y convivencia escolar (CE), de modo que puede ser estudiado desde las teorías subjetivas (TS). **Metodología:** La metodología fue de carácter cualitativo, y se utilizó la teoría fundamentada. El análisis incluyó un proceso de codificación abierta y axial en las 10 cartas al director seleccionadas. El medio elegido para la recolección de la muestra fue el diario chileno La Tercera. **Resultados:** Entre los hallazgos se obtuvo que existe una TS supraordenada que establece un insuficiente afrontamiento de la VE en el período pospandémico. Además, se encontró que la mayoría de las TS son iniciadoras de acción para abordar la CE y VE. **Conclusiones:** El discurso experto presenta teorizaciones acerca de la responsabilización de los adultos y las escuelas en el trabajo que se efectúa para abordar la VE y el cambio en el trabajo en CE. Los estudiantes son referenciados como sujetos pasivos, lo que podría limitar su desarrollo moral y participación en estos contextos.

Palabras clave: Convivencia escolar; Violencia escolar; Cartas al director; Teorías subjetivas; Géneros periodísticos.

ABSTRACT

Introduction: The return to face-to-face classes after the pandemic carried effects that triggered cases of School Violence (SV) in 2022. The newspaper was one of the media that addressed these cases and raised the issue to be discussed by its readers. In this media, letters to the editor are relevant as they show the readers' opinions on a current event, particularly that of experts or influential people from civil society. This type of public discourse in the press deals with argumentative theorizing on the phenomena of school

violence and school climate (SC), so that it can be studied from subjective theories (ST). **Methodology:** Qualitative methodology was followed, using Grounded Theory. The analysis included a process of open and axial coding in the 10 letters to the editor selected. The means chosen for the collection of the sample was the Chilean newspaper *La Tercera*. **Results:** Among the findings, there was a superordinate ST that establishes insufficient coping with SV in the post-pandemic period. In addition, it was found that most of the STs are action initiators to address SC and SV. **Conclusions:** The experts' discourse presents theorizations about the accountability of adults and schools in the work done to address SV, and change on SC work. Students are portrayed as passive subjects, which could limit their moral development and participation in these contexts.

Keywords: School climate; School violence; Letters to the editor; Subjective theories; Journalistic genres.

1. INTRODUCCIÓN

El escenario educativo chileno fue particular durante el año 2022. Esto debido a que ese año fue posterior a un periodo de receso de la presencialidad escolar por la pandemia del virus COVID-19, siendo Chile el país de la OCDE que más tiempo tuvo las escuelas cerradas (Izquierdo y Ugarte, 2023). El Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2020) realizó un estudio para medir los efectos que produjo el cierre de establecimientos durante 2020 y 2021. La estimación presentó un escenario complejo, marcado por las brechas educativas, sociales, digitales y económicas de los estudiantes. En años posteriores, España (2022) usó la misma herramienta del estudio anteriormente mencionado para analizar las brechas producidas por los cierres de establecimientos educacionales, y observó que el confinamiento trajo una mayor pérdida de aprendizajes en establecimientos municipales y en estudiantes de grupos socioeconómicos bajos.

El encierro, además de tener efectos negativos en el aprendizaje escolar, tuvo una repercusión negativa en el comportamiento psicosocial de la sociedad (Cuadra *et al.*, 2020), además de producir dificultades emocionales en los adolescentes como tristeza, ansiedad y desgano (Escobar *et al.*, 2023). Esto indica que los estudiantes llevaron consigo una carga negativa en la pandemia que impactó en su conducta y emocionalidad.

La manera en que se concibe la convivencia escolar (CE) es bastante diversa, y va desde la vida escolar sin conflictos hasta enfoques punitivos hacia la “falta” de disciplina estudiantil (López *et al.*, 2023). También se ha planteado el papel de la familia en la CE, puesto que brinda las bases para la resolución de conflictos que puedan presentarse en las escuelas o fuera de ellas (Bolaños y Stuart Rivero, 2019). Asimismo, los distintos actores educativos perciben la CE de distintas maneras, de modo que los estudiantes se enfocan en las manifestaciones de violencia verbal y social, y los encargados de gestión en el aseguramiento de la convivencia (Becerra *et al.*, 2020).

El enfoque que adoptamos aquí concibe la CE como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 13).

Dado que el proceso de CE inicia en la etapa de la niñez de los estudiantes, es posible que surjan formas de interacción no deseadas (Urbina *et al.*, 2018). El conflicto físico y verbal son dos de los tantos aspectos que el trabajo de CE tiene como objetivo evitar. Éstos corresponden al fenómeno de violencia escolar (VE). Herrera-López *et al.*, (2022) afirman que corresponde a actividades con fines de intimidar y agredir a personas que pertenecen a la comunidad de un centro escolar.

Las denuncias por VE aumentaron en gran medida en el año 2022. En marzo, la Superintendencia de Educación registró 881 denuncias que, en su mayoría, decían relación con el maltrato a estudiantes y en menor número a discriminación, comportamiento o situaciones de connotación sexual y maltrato a adultos de la comunidad educativa (Asociación de municipalidades de Chile, 2022). En julio de ese año, las denuncias aumentaron a 2.968 (Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2023; Rojas-Andrade *et al.*, 2024). De este modo, la carga negativa en la conducta y emocionalidad de los estudiantes repercutió en la vuelta a la presencialidad, debido al deterioro de su salud mental (Ashraf *et al.*, 2023; Chin *et al.*, 2023; Mazrekaj y De Witte, 2024). Afectado por el aumento de violencia escolar, el gobierno de Chile enfocó sus políticas de CE en márgenes como el apaciguamiento de conflictos y desarrollo pacífico en el proceso de socialización escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024). Esto se tradujo en una toma de decisiones orientadas al retorno a la presencialidad y al trabajo de desarrollo de habilidades socioemocionales para construir vínculos en la comunidad educativa (Mineduc, 2022).

A través de la mediación entre la sociedad civil y política, los medios de comunicación, entre ellos la prensa escrita, pueden formar opiniones públicas gracias a su función social (Blanco-Castilla y Cano-Galindo, 2019). Los *mass media* son un actor político en los debates educativos (Cabalín *et al.*, 2023) y pueden determinar los intereses sociales e influir en el sistema político, con una orientación al tema que la agenda política del gobierno podría apuntar legislativamente (Prieto-Andrés y Fernández, 2020). Lo anterior se enmarca en el proceso de mediatización que viven las sociedades contemporáneas en que los medios modifican cada vez más dominios de la sociedad debido a los avances tecnológicos que los hacen ubicuos y les permiten afectar nuestras prácticas cotidianas (Hepp, 2022). En esta línea, hay autores que destacan el poder de los medios en la política pública educativa (Ansaldi, 2021), y postulan la existencia de vínculos verificables de los “efectos de mediatización” (Rawolle y Lingard, 2014) en la promoción y adopción de políticas educativas. Tanto el aumento en los hechos de violencia registrados a partir de 2022, como las acciones del estado (Rojas-Andrade *et al.*, 2024), el gremio (Castro-Carrasco *et al.*, 2024) y las reacciones de los distintos actores involucrados, recibieron la cobertura mediática correspondiente. Cobertura que, en efecto, dista de ser inocua. Así, los medios de comunicación enfatizan o invisibilizan determinados marcos de comprensión de la realidad en sus narrativas.

Las cartas al director pertenecen al género periodístico de opinión y poseen interpretaciones subjetivas de la realidad por parte de los lectores del diario (Jaakkola, 2021). A este respecto, Pastor Pérez (2006) agrega que se diferencian de otros géneros periodísticos porque quienes las escriben no son periodistas. No obstante, la formación del profesional y su trayectoria no dejan de ser importantes a ojos de la prensa, y son un elemento clave para los diarios al elegir a los autores que darán espacio. La selección y publicación de éstas dan cuenta de encuadres o *frames* sobre cómo mirar los problemas educativos (Cabalín y Andrada, 2023) y también del rol guardián o *watchdog* que tienen los medios sobre qué entra en el debate público (Fisher *et al.*, 2019). Además, existen criterios de selección para las cartas al director, denominadas como reglas de relevancia, brevedad, entretenimiento y autoridad, y se caracterizan por privilegiar determinadas formas de expresión (Wahl-Jorgensen, 2002). Además, se ha estudiado que los autores son seleccionados en función de su clase social, generalmente media alta (Carter y Clarke, 1962).

Las CD son un medio de expresión, en que se producen intercambios de opinión sobre un tema en específico a modo de un foro de debate público (Ström *et al.*, 2024). Cada carta al director tiene una explicación sobre un hecho y los autores fundamentan con argumentos el porqué de su postura. Las CD suelen tener una estructura argumentativa que coincide con la estructura condicional de tipo “si, entonces” del constructo denominado teorías subjetivas (TS). Groeben y Scheele (2000) las definen como cogniciones que corresponden a las hipótesis que usan las personas para explicar o dar sentido a la realidad a través de sus propios modelos (Flick, 2023), ya sean individuales o colectivos (Gutiérrez Villa y Cormack, 2023). Las TS comúnmente se presentan en el discurso develando su estructura superficial, lo que significa que se necesita un trabajo de análisis para reconstruir la estructura profunda de esta teorización (Catalán Ahumada, 2016). Por otro lado, las TS tienen la

potencialidad para guiar las acciones de las personas (Groeben y Scheele, 2020). Kindermann y Riegel (2016) se refieren a las TS como las intuiciones estructuradas que usualmente sitúan un margen de acción como la inhibición, la mantención o la iniciación de acciones (Catalán Ahumada, 2016). El hecho de que una carta al director transmita TS permitiría que su visión entre en contacto con otras personas y a su vez influenciarlas con el argumento explicativo del experto/a.

En los últimos años, el estudio de las TS se ha enfocado en actores de la comunidad escolar, como profesores en formación, en ejercicio y apoderados. También se han estudiado los significados del tiempo escolar y la inclusión educativa (Escobar *et al.*, 2020), así como rol participativo en la CE (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021) o las creencias en la enseñanza de la lengua (Hurytová, 2022) y respecto de la educación física (McEntyre y Richards 2023). Sin embargo, no existe suficiente literatura sobre actores sociales no involucrados directamente en las comunidades educativas, como personas expertas o que participan en política. Esta investigación contribuye a llenar este vacío por medio del estudio del discurso público de especialistas. La relevancia de estudiar el discurso de los/as expertos/as recae en que, al ser difundido en medios de comunicación puede impactar en el debate público (Browne Monckeberg y Rodríguez-Pastene, 2019), así como en la construcción social de lo que la población cree acerca de la VE y CE. Se ha constatado que algunos periodistas especializados en educación suelen restar importancia al carácter político de su labor, no así los editores o propietarios de los diarios (p. ej., Marques *et al.*, 2021), lo que implica que evitan cuestionar cómo su trabajo puede influir en la legitimación de determinadas opiniones y representaciones sociales (Santa Cruz y Cabalín, 2019).

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es comprender las TS sobre CE y VE de un grupo de expertos/as en las cartas al director de un diario de prensa chilena. Los objetivos específicos son: reconstruir las TS presentes en cartas al director e identificar el tipo de orientación a la acción de las TS reconstruidas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio, metodología y diseño

El diseño de la investigación fue de tipo descriptivo e interpretativo (Creswell y Creswell, 2023; Creswell y Poth, 2018), de metodología cualitativa (Flick, 2023). El análisis se realizó siguiendo algunos procedimientos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Charmaz, 2014) adaptado para la identificación y análisis de teorías subjetivas (Catalán Ahumada, 2016). La elaboración de las TS se realizó mediante una reconstrucción de los argumentos explicativos (contenidos en CD emitidas por expertos/as) identificando su estructura superficial y profunda.

3.2. Muestra

La obtención de la muestra comenzó con la elección de un diario chileno con alta presencia digital en el año 2022. El diario fue elegido mediante el *ranking* de reputación digital proporcionado por Scimago Media Rankings (2022). Con ello se identificaron tres posibles candidatos: *La Tercera*, *El Mostrador* y *El Mercurio*. Por criterios de viabilidad se decidió trabajar con *La Tercera*, dado que su sitio web ofrecía mayor acceso a la lectura y descarga de documentos.

Posteriormente, se revisaron todas las secciones de cartas al director de todos los diarios publicados en 2022 dentro de la plataforma digital del diario *La Tercera*, y se recolectaron las cartas al director útiles para el estudio, es decir, todas las cartas al director que tuvieran como tema VE o CE.

Para filtrar la cantidad de cartas publicadas en 2022, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- a) La fecha de publicación, desde el 1 de marzo al 31 de julio del 2022, dado que es el semestre más cercano al inicio de clases después del regreso a la presencialidad en Chile. El primer semestre de 2022 es particularmente relevante debido al aumento de denuncias por VE respecto de los años anteriores en cuarentena (INDH, 2023);
- b) La elección de solo una carta al director por autor/a, cuando el/ella publicó más de una carta en ese año. La consideración de “experto/a” en este estudio no responde necesariamente a criterios académicos o una trayectoria consolidada en CE o VE evaluada por los investigadores de este trabajo, sino que es asumida dado que el diario les ha publicado cartas reconociéndoles algún grado de experticia en el tema, trayectoria y/o “conocimientos suficientes” (Pastor Pérez, 2006, p. 395). En este sentido, la figura de experto/a en el corpus es una construcción mediática, más que una certificación académica o de trayectoria.

Finalmente, se realizó un análisis exploratorio de la estructura superficial de las TS en cartas al director, para identificar si correspondían a CE, VE o ambas. Así, a partir de las 2016 cartas al director publicadas en la plataforma digital de *La Tercera* en 2022, 6 de los autores del presente trabajo las analizaron y seleccionaron 23 que se referían a VE y CE. Al aplicar el primer criterio de inclusión en la muestra se obtuvo que 12 de las 23 cartas al director fueron publicadas dentro de las fechas establecidas como criterio de inclusión, pero 11 fueron publicadas después del 31 de julio de 2022. Lo anterior implicó que 11 cartas publicadas fuera de las fechas en el diario *La Tercera* fueran descartadas. La aplicación del segundo criterio de inclusión en la muestra redujo la cifra de 12 cartas al director a 10, debido a que se halló un autor con dos cartas publicadas en su nombre, de modo que se evitó la sobrerepresentación de las ideas de un autor/a en particular por sobre el resto, para así garantizar una mayor heterogeneidad muestral (Flick, 2023). La selección de la muestra responde al criterio de *Information Power* (Camic, 2021) de la misma, que se refiere a cuanta más información contenga la muestra que sea relevante para el estudio en sí, menor será el número de la muestra, pues es específica para los objetivos del estudio, se utiliza el constructo establecido de teorías subjetivas y existe variedad de autores/as de cartas al director.

3.3. Análisis de datos

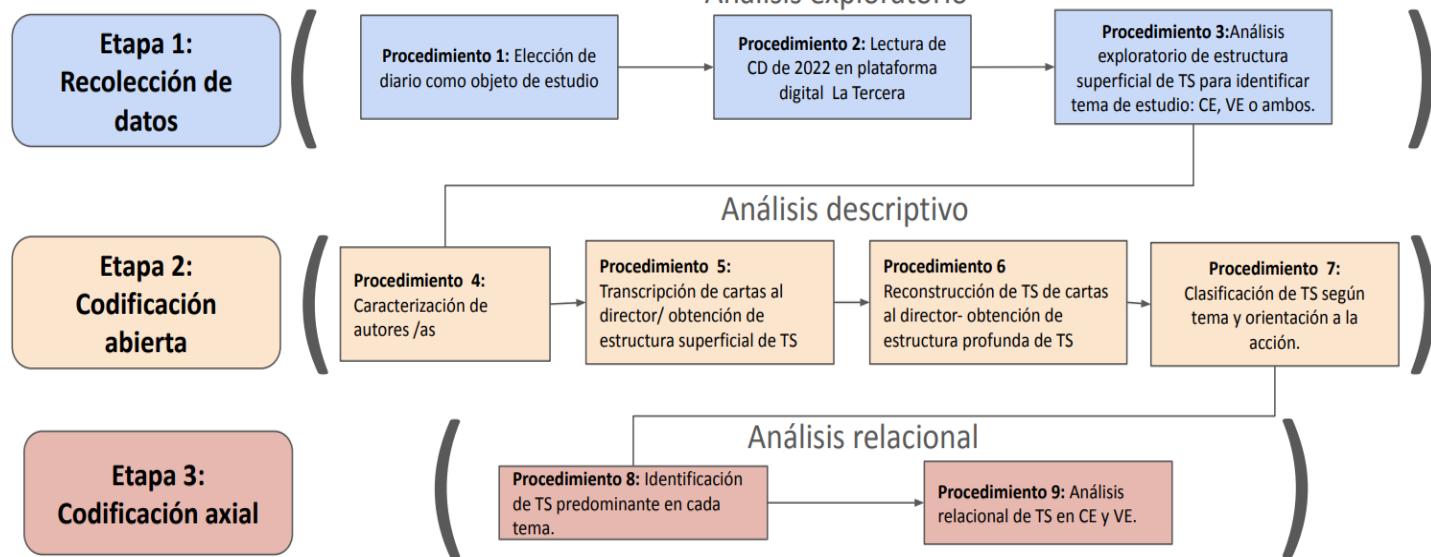
En el análisis de los datos se llevaron a cabo los procesos de codificación abierta, axial y la elaboración de la teoría junto con la interpretación de los resultados.

La etapa de codificación abierta comenzó con la categorización de los autores/as según su profesión, posgrado y cargo laboral durante 2022. Luego, continuó con la transcripción de las cartas al director y su estructura superficial. La estructura superficial de una TS, también denominada manifiesta —por su carácter explícito— es aquella que es directamente observable en el discurso explicativo de un fenómeno. Mientras que la estructura profunda —por su carácter latente— es la estructura subyacente desde donde se genera la estructura superficial (Catalán Ahumada, 2010). Las denominaciones “superficial” y “profunda” tienen alguna similitud con la gramática generativa transformacional de Chomsky (1957). Esta distinción permite analizar los niveles de conexiones explicativas de modo que las estructuras superficiales (discurso escrito o hablado) se derivan de estructuras subyacentes más generales (“profundas”). En el análisis de TS esto se realizó generando oraciones explicativas como códigos generalmente del tipo “si... entonces”, “a causa de entonces”, entre otros, y así se dio cuenta de la estructura argumentativa hipotética (Catalán Ahumada, 2016) de las explicaciones contenidas en las cartas al director, que identifica causas y consecuencias o efectos (ver ejemplo en tabla 1).

Una vez reconstruidas las TS se realizó un análisis de orientación a la acción de las TS expresadas en el discurso de los expertos/as (ver tabla 2). De acuerdo con lo planteado por Catalán Ahumada (2010), se puede clasificar la orientación a la acción de una TS de tres maneras; a saber, *TS Inhibidoras de acción* (sirven como argumentos que llevan a evitar acciones), *TS mantenedoras de acción* (argumentos que justifican la realización de acciones para su continuidad) e *TS iniciadoras de acción* (explicaciones que proporcionan un impulso para iniciar nuevas acciones o cambiarlas). Cabe mencionar que este proceso de identificación de la orientación a la acción de las TS se realizó en la etapa de codificación abierta y axial de la teoría fundamentada (Bryant y Charmaz, 2019).

En la etapa posterior tuvo a lugar un análisis de tipo relacional enfocado en la codificación axial de la muestra (Bryant y Charmaz, 2019). Luego de la codificación abierta, se optó por identificar la TS predominante en todas las TS sobre CE y VE respectivamente. Al tener la TS con mayor jerarquía, se continuó con el análisis relacional de las TS, sus relaciones con la idea predominante y la elaboración del esquema de codificación axial. Lo anterior, para establecer la relación entre todas las TS y la idea con mayor predominancia en las cartas al director para CE y VE. En última instancia se realizó un análisis interpretativo de los resultados obtenidos del esquema. En la Figura 1 se incluye de manera gráfica las etapas de análisis seguidas en la metodología.

Figura 1. Etapas de análisis de datos
Análisis exploratorio



Fuente: Elaboración propia a partir de Bryant y Charmaz (2019) y Catalán Ahumada (2010).

3.4. Criterios de rigor científico

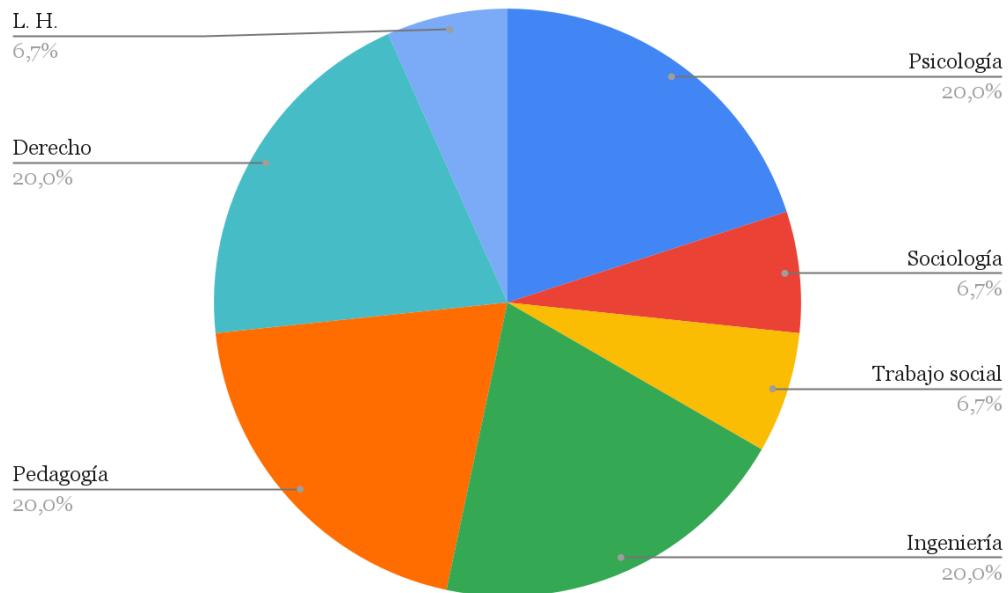
Como criterio de rigor científico de la investigación, se efectuó una discusión de los análisis entre el equipo de investigadores de los hallazgos en la investigación por medio de la presentación de estos datos a otros investigadores (Denzin, 1989). La “validez” cualitativa entendida en este estudio como la validación de la construcción social del conocimiento (Flick, 2023), se alcanzó la credibilidad de la información (dado que las cartas son de acceso público) y la transparencia mediante la descripción detallada del análisis intersubjetivo de los datos realizado por más de un investigador/a para una validez procesual (Vasilachis de Gialdino, 2019).

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo según profesión, disciplina y cargo de los/as autores/as

Se obtuvieron las siguientes cifras según profesión, posgrado y cargo:

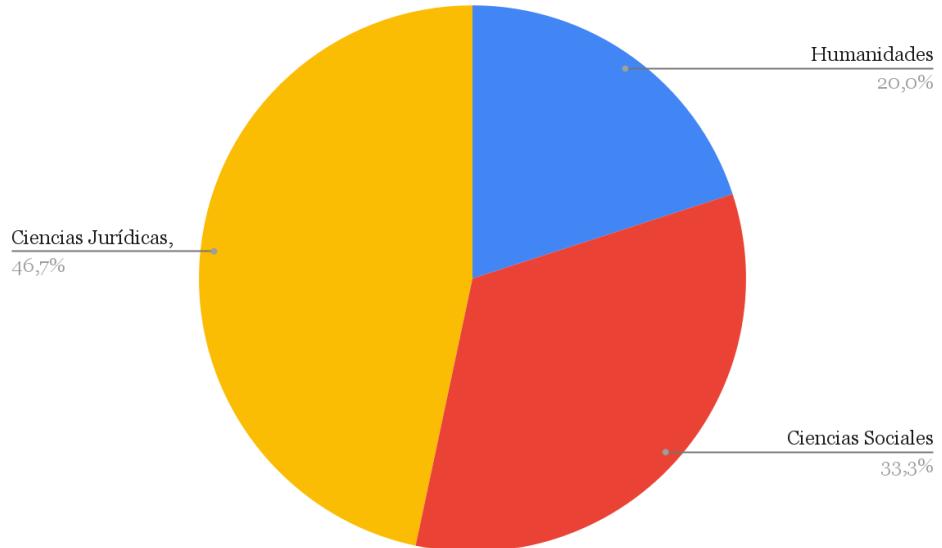
Figura 2. Profesión de origen de los/as expertos/as.



Fuente: Elaboración propia.

Las profesiones de origen de los/as expertos/as como están distribuidas en la Figura 2 son lideradas principalmente por Psicología, Pedagogía, Ingeniería y Derecho. Las siguen carreras con menor presencia en la muestra como Trabajo social, Sociología y Licenciatura en historia.

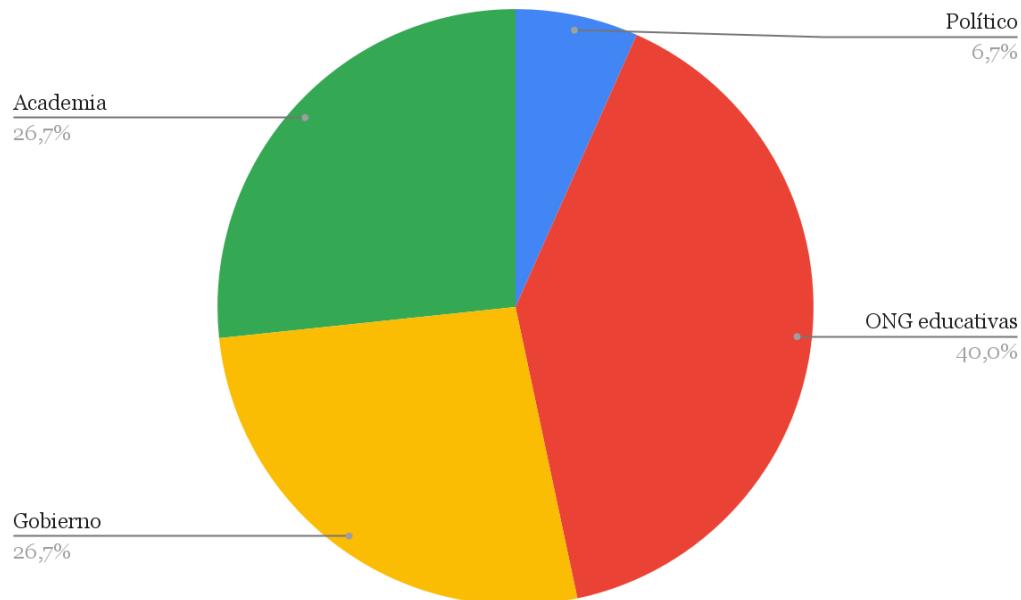
Figura 3. Disciplina de formación de posgrado de los/as expertos/as.



Fuente: Elaboración propia.

Las disciplinas de formación de los/as expertos/as como están distribuidas en la Figura 3 son lideradas por Ciencias jurídicas, económicas y administrativas. Le siguen las Ciencias sociales y las Humanidades.

Figura 4. Sector de trabajo de los autores/as de las cartas.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Figura 4 muestran el sector de trabajo de los autores/as de las cartas, los cargos ejercidos por cada uno en 2022 son liderados por funcionarios en ONG educativas, seguido de una cantidad equitativa entre académicos y funcionarios en organizaciones gubernamentales y por último políticos.

4.2. Teorías subjetivas sobre violencia y convivencia escolar

Al momento de clasificar las TS en las cartas al director, se hallaron 5 cartas referidas completamente a CE, 3 referidas a VE y 2 referidas a CE y VE. Una vez hecho lo anterior, se procedió con la clasificación de las TS halladas. Estas fueron 22; 11 referidas a VE y 11 a CE. En una primera etapa de análisis, se reconstruyeron las TS a partir de los segmentos del discurso de prensa. En la Tabla 1 se presenta un ejemplo de la reconstrucción:

Tabla 1. A modo de ejemplo, se presenta una reconstrucción de teorías subjetivas de expertos/as en cartas al director.

Cita textual de una Carta al Director (estructura superficial)	Teorías subjetivas reconstruidas por los investigadores a partir de la cita (estructura profunda de la TS)
“Urge que las autoridades no solo tomen medidas y políticas al interior de las aulas, como la recién anunciada por el Mineduc “Seamos Comunidad”, muy limitada, por cierto, sino que también se establezca un trabajo coordinado para abordar los actos violentos que hemos visto fuera de los colegios. Es esencial involucrar a la ciudadanía y trabajar en un acuerdo transversal para enfrentar la violencia en contextos educativos”. (CD 10)	<p>La situación de violencia en los colegios urge, entonces las autoridades deben tomar medidas no sólo dentro de las aulas sino también sobre los casos vistos fuera de los colegios. (TS 21)</p> <p>Para enfrentar la violencia en el contexto educativo entonces es esencial involucrar a la ciudadanía trabajando en un acuerdo transversal. (TS 22)</p>

Nota: CD= Carta al director. TS= Teoría subjetiva.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Teorías subjetivas de expertos/as sobre el fenómeno de VE

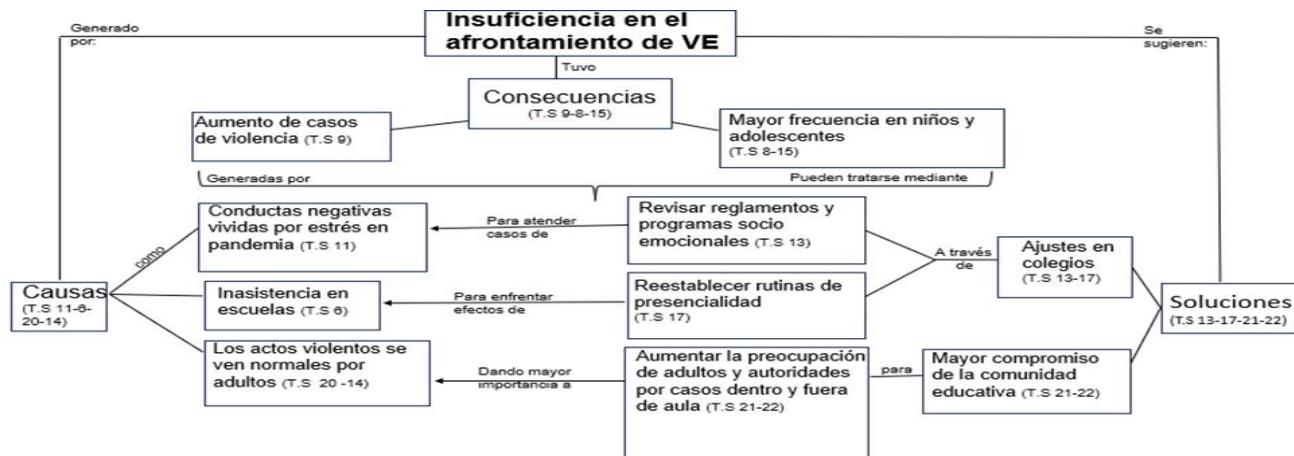
Las TS reconstruidas fueron 11 aquellas fueron relacionadas entre sí en el modelo conceptual de la Figura 5. Se identificó una TS predominante referida a “La insuficiencia al afrontamiento de VE”. Las teorizaciones fueron categorizadas en: Aspectos de mejora, Consecuencias y Causas. Las últimas refieren la situación de violencia en colegios por los efectos que trajo la pandemia. Las normas que restringían el regreso a clases generaron aislamiento social, lo que afectó académica y emocionalmente a niños y adolescentes. Otra causa indica que los adultos son responsables de banalizar los actos violentos y no intervenir, lo que según los expertos/as se debe a que resuelven cotidianamente sus problemas con violencia y tienen menos capacidad para intervenir por lo fijado en la ley: Si los adultos resuelven sus conflictos con más violencia, entonces lo que pasa en colegios puede ser un reflejo, por lo que no sorprende y nos acostumbramos (TS 21-CD 10); Existe poca responsabilidad de los padres porque los políticos y convencionales intentan que su derecho sólo pueda ejercerse mediante la ley (TS 14-CD 6). Ambas inhiben la acción de adultos para cambiar la situación en torno a la VE.

Como consecuencia de este fenómeno, los especialistas señalan que la tanto insuficiencia de herramientas, como los efectos negativos en el aprendizaje y emocionalidad, junto con la normalización de actos violentos por parte de los adultos impide dar la atención necesaria.

Las TS tienen sugerencias con inclinaciones a iniciar intervención por parte del lector frente a la VE. Los/as expertos/as declaran que los directores de establecimientos educacionales pueden enfrentar los casos de VE mediante ajustes administrativos y comunitarios en la comunidad educativa, como la implementación y actualización de reglamentos y programas socioemocionales. Otra sugerencia es restablecer rutinas de presencialidad para contrarrestar los efectos de la inasistencia durante la pandemia: Si existen altos niveles de VE, rezago en aprendizajes y deterioro en el desarrollo cognitivo, social y emocional de estudiantes, entonces es necesario restablecer rutinas (TS 17-CD 8).

Otra solución propuesta es mejorar el compromiso de la comunidad educativa mediante un trabajo de acuerdo transversal entre ciudadanos y autoridades para enfrentar los actos de violencia dentro y fuera de las escuelas. Esto con el fin de revertir el acostumbramiento e intervenir activamente: Para enfrentar la violencia en el contexto educativo entonces es esencial involucrar a la ciudadanía trabajando en un acuerdo transversal (TS 22-CD 10).

Figura 5. Teoría subjetiva general sobre la Insuficiencia en el afrontamiento de violencia escolar (Codificación axial).



Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Teorías subjetivas de expertos/as sobre la CE

Las teorizaciones reconstruidas fueron 11 aquellas fueron relacionadas entre sí en el modelo conceptual de la Figura 6. Se identificó una TS predominante referida al trabajo en CE. Las TS fueron categorizadas en Causas, Soluciones y Contexto del fenómeno. Los/as expertos/as refieren sus teorizaciones bajo la mirada de que el trabajo en CE presenta dificultades para su mejora debido a que se inhibe la acción a través de una serie de factores estrechamente vinculados al establecimiento y los contextos de trabajo.

Como causa, los especialistas refieren la existencia de estrés en las comunidades educativas producto de pruebas estandarizadas. No se llevan a cabo las acciones de trabajo de convivencia, debido a que se prioriza el desempeño académico para rendir cuentas en pruebas estandarizadas por sobre el desarrollo integral de sus estudiantes: El Sistema de SIMCE² presiona a las escuelas, lo que conduce al estrés en las comunidades, entonces la prueba no aporta al aprendizaje ni a resolver las dificultades de convivencia (TS 1-CD 1); El trabajo para mejorar la convivencia escolar y fortalecimiento socioemocional puede retroceder porque estar mal rankeados en el SIMCE provoca tensión en la comunidad educativa (TS 16-CD 7). Otro factor referido es la carencia de herramientas para la convivencia. Los especialistas señalan que esto ocurre porque los adultos no realizan prácticas de convivencia óptimas, de modo que carecen de herramientas de diálogo y resolución de problemas.

Respecto a las soluciones, los expertos/as sugieren orientar acciones que cambien la situación del trabajo en CE a través de mejoras en la participación de la comunidad educativa y los espacios de interacción entre niños y adolescentes. La mejora de la participación conlleva promover la colaboración entre adultos, de modo que puedan desarrollar herramientas para convivir en la comunidad educativa. El planteamiento de esta solución está fundamentado en la creencia de que éstas deben venir primeramente de adultos para poder ser enseñadas a los niños y adolescentes: El esfuerzo por formar niños, niñas y adolescentes (NNA) tendría que partir de adultos, por ello, somos nosotros los que debemos incorporar herramientas para la convivencia (TS 3-CD 2).

La comunidad educativa participa en el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, según los/as expertos/as, el sistema educativo necesita más apoyo familiar y de la sociedad para mejorar su formación. Los/as expertos/as atribuyen mayor responsabilidad a los adultos en la formación de niños. De modo que, toda herramienta de convivencia tiene que surgir primero de los adultos y luego ser compartida con los niños y adolescentes. Para ello, es necesaria la participación, a modo de interacción entre los adultos de la comunidad educativa.

El segundo elemento propuesto es mejorar los espacios de interacción en establecimientos. Esto desde la creencia de que estos espacios son necesarios porque aún se conservan los efectos de la pandemia en los más jóvenes: Se deben generar espacios seguros para la comunidad educativa, ya que la pandemia aceleró conductas, producto del estrés y la frustración (TS 12-CD 6).

Finalmente, el resto de TS están enfocadas en el contexto del trabajo en CE bajo dos momentos claves: la pandemia como la causa de la falta de práctica de habilidades sociales y la pospandemia como la época actual en la que se viven las secuelas de crisis sanitarias y los efectos en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Frente a este panorama, los/as expertos/as argumentan que los espacios de interacción pueden fortalecer el encuentro entre jóvenes y permiten desarrollar habilidades sociales en el declive pospandemia.

² El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación es una prueba instrumentada para medir el logro de los contenidos y aprendizajes del currículo vigente.

Figura 6. Teoría subjetiva general sobre El trabajo de convivencia escolar (Codificación axial)



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Tipo de orientación a la acción de las teorías subjetivas

En la Tabla 2, se muestran los resultados del análisis de la orientación a la acción de las TS.

Tabla 2. Orientación a la acción de las Teorías Subjetivas.

Carta al director	Especialidad de expertos/as	Teoría subjetiva	Temas	Orientación a la acción de la Teoría subjetiva
1	Ciencias Sociales	(1) El SIMCE presiona a las escuelas, lo que conduce al estrés en las comunidades, entonces la prueba no aporta al aprendizaje ni a resolver las dificultades de convivencia.	CE	Inhibidora de acción
2	Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas	(2) Como consecuencia de la contingencia nacional política y social, los adultos no damos ejemplos de buenas prácticas de convivencia, entonces carecemos de herramientas de diálogo.	CE	Inhibidora de acción
		(3) El esfuerzo por formar NNA tendría que partir de los adultos. Por ello, somos nosotros los que debemos incorporar herramientas para la convivencia.	CE	Iniciadora de acción
		(4) Si los adultos pueden tender puentes para escuchar a los NNA, entonces regulando las emociones se pueden proponer acuerdos de convivencia para resolver situaciones sin violencia.	CE	Iniciadora de acción
3	Humanidades	(5) Si se busca desarrollar social, afectiva, física, moral, espiritual e intelectualmente a niños, entonces el sistema educativo requiere participación de la familia y la sociedad.	CE	Iniciadora de acción
	Ciencias Sociales y Económicas			
4	Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas	(6) Para los niños, el daño por no asistir a sus escuelas es incalculable porque les afecta emocional y académicamente, lo que resulta en casos de violencia.	VE	Inhibidora de acción
	Humanidades			
5	Ciencias Sociales	(7) Los estudiantes no practicaron sus habilidades sociales porque estuvieron en un encierro total o parcial.	CE	Inhibidora de acción
		(8) Manuela no sabe manejar la furia en este contexto, porque perdió el control con su compañero cuando encontró su cuaderno	VE	No indica algún tipo de orientación a la

		chorreado con jugo.		acción
		(9) Las cifras de violencia pospandemia aumentaron en más de 500 casos, a diferencia de las cifras registradas antes.	VE	Inhibidora de acción
		(10) Si se quiere sentir seguridad en el contexto escolar, entonces se debe proveer espacios de contención y estabilidad que desarrollen las habilidades no practicadas.	CE	Iniciadora de acción
6	Ciencias Sociales y Jurídicas	(11) El diálogo hoy es insuficiente para enfrentar la violencia escolar, por consecuencia de conductas, producto del estrés y frustraciones vividas a raíz de la cuarentena.	VE	Inhibidora de acción
		(12) Se deben generar espacios seguros para la comunidad educativa porque la pandemia aceleró conductas, producto del estrés y la frustración.	CE	Iniciadora de acción
		(13) Si los directores no tienen medios para enfrentar situaciones de violencia escolar entonces se deben revisar los reglamentos internos y programas socioemocionales.	VE	Iniciadora de acción
		(14) Existe poca responsabilidad de los padres porque los políticos y convencionales intentan que su derecho sólo pueda ejercerse mediante la ley.	VE	Inhibidora de acción
		(15) La situación es crítica porque un fenómeno que sólo ocurría entre adultos, aumentó más en los menores y adolescentes.	VE	Iniciadora de acción
7	Humanidades	(16) El trabajo para mejorar la convivencia escolar y el fortalecimiento socioemocional puede retroceder porque estar mal rankeados en el SIMCE provoca tensión en ellos.	CE	Inhibidora de acción
8	Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas	(17) Si existen altos niveles de violencia escolar, rezago en aprendizajes y deterioro en su desarrollo cognitivo, social y emocional, entonces es necesario restablecer rutinas.	VE	Iniciadora de acción
9	Ciencias Sociales	(18) Si la crisis sanitaria continúa entonces los efectos en aprendizajes académicos, socialización y habilidades socioemocionales en niños y adolescentes también.	CE	Iniciadora de acción
		(19) Es imperante tener espacios de encuentro en jóvenes porque el Mineduc afirma en estudios que el confinamiento presentó alteraciones conductuales y emocionales por el distanciamiento.	CE	Iniciadora de acción
10	Ciencias Sociales y Jurídicas	(20) Si los adultos resuelven sus conflictos con más violencia, entonces lo que pasa en los colegios puede ser un reflejo, por lo que no sorprende y nos acostumbramos	VE	No indica algún tipo de orientación a la acción
		(21) La situación de violencia en colegios urge entonces las autoridades deben tomar medidas no solo dentro de las aulas sino también sobre los casos vistos fuera de los colegios.	VE	Iniciadora de acción
		(22) Para enfrentar la violencia en el contexto educativo entonces es esencial involucrar a la ciudadanía trabajando en un acuerdo transversal.	VE	Iniciadora de acción

Fuente: Elaboración propia.

De las 22 TS identificadas, 12 son iniciadoras de acción y 8 son inhibidoras. No se encontraron TS mantenedoras de acción, lo que podría indicar una postura más concluyente por parte de los expertos/as respecto de lo que se puede y no se puede hacer en convivencia y violencia escolar. Lo anterior también es atribuible a los criterios

de noticiabilidad presentes en este tipo de textos: Las cartas al director pertenecen al género de opinión, en el que se espera que los autores de las misivas expresen juicios de carácter más bien categórico que persuadan al lector o al menos, generen discusión respecto al tema planteado. En cuanto a posibles diferencias entre el rol de los/as expertos/as y la orientación a la acción de las TS, no se encontraron mayores diferencias. Sin embargo, las 8 TS referidas a convivencia escolar tienen igual distribución de TS iniciadoras e inhibidoras de acción, mientras que las referidas a violencia escolar tienen mayor cantidad de TS iniciadoras de acción (8) que inhibidoras (4). Aquí se observa un mayor énfasis en las propuestas frente a los desafíos de la VE, como involucrar a la ciudadanía, restablecer las rutinas previas o revisar los reglamentos internos. Las únicas cartas que no fueron clasificadas como iniciadoras o inhibidoras de acción fueron 2. Esto se debió a que ambas TS corresponden a relatos hipotéticos de casos de VE, en los que se plantea el motivo de una acción violenta, pero no incluyen posturas que persuadan al lector a realizar una acción frente al tema referido.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue comprender las Teorías subjetivas sobre la CE y VE de un grupo de expertos/as en las cartas al director en uno de los diarios de prensa de mayor reputación digital en Chile según *Scimago Media Ranking* (2022).

Con base en un estudio cualitativo se seleccionaron 10 cartas al director, en las cuales expertos/as de diversas disciplinas propusieron argumentos (Teorías subjetivas) para explicar y abordar la convivencia educativa y violencia escolar en el contexto de manejo de la pandemia COVID-19 y el retorno a clases presenciales. Se encontró que profesionales de diversas disciplinas establecen causas y consecuencias de la CE y VE, además de proponer soluciones o mejoras de estas dimensiones escolares en las cartas analizadas. Lo anterior es un reflejo de lo que Ray (2024) ha considerado un atributo clave de la identidad profesional: el profesionalismo como capacidad para adecuar los discursos lingüísticos y servicios profesionales a las demandas sociales emergentes. Precisamente la pandemia por COVID-19 ha sido uno de los desafíos importantes que la humanidad ha debido enfrentar (Cuadra *et al.*, 2020), de modo que los profesionales ocupan un rol clave para el manejo y la superación de la emergencia.

Las cartas al director publicadas en diarios de circulación masiva son un medio de influencia social importante y, en el caso de la educación, un tema que ha sido intensamente demandado es la mitigación de la VE y la mejora de la CE (Medina Barahona *et al.*, 2024). De esta manera, los discursos argumentativos de los profesionales encontrados en este canal de difusión se constituyen en importantes intercambios de opinión estableciendo *frames* o encuadres que pueden incidir en el saber ciudadano, las políticas y micropolíticas educativas sobre cómo convivir en las escuelas (Ansaldi, 2021). Por ejemplo, la recomendación de los/as expertos/as referida a la revisión de reglamentos y el restablecimiento de rutinas. Al entender el tratamiento periodístico como constructor de realidad se demuestra la importancia de la responsabilidad de los medios de comunicación, tanto en la tarea de informar como en su influencia en la comprensión de los hechos (Ferrada Montecinos y Segovia Lacoste, 2025). Puesto que sabemos que las cartas que los expertos/as envían a los directores/as de medios tienen oportunidades de introducir y apoyar problemáticas y perspectivas para impactar -a su vez- el debate, formulación e implementación de políticas públicas (Blanco-Castilla y Cano-Galindo, 2019). En cuanto a la evolución de la discusión a este respecto en años posteriores, en mayo de 2024, el ministro Nicolás Cataldo anunció la actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), proyecto que se viene desarrollando precisamente desde 2022 y que forma parte del Plan de Reactivación Educativa para revertir los efectos negativos de la pandemia no solo en el ámbito académico, sino principalmente, en la convivencia escolar, como revelaron las cifras registradas tras el retorno a la presencialidad.

Dado lo anterior, se puede deducir que los hallazgos de este estudio probablemente orientaron las acciones de la ciudadanía, el discurso y la toma de decisiones políticas (Browne Monckeberg y Rodríguez-Pastene, 2019). Desde este enfoque, es que el análisis de las cartas de los expertos/as que se ha realizado en este estudio aporta información relevante para la toma de decisiones a nivel de políticas educativas y escolares. En primer lugar, destacar la percepción compartida de que las decisiones de políticas tomadas para enfrentar la violencia escolar post confinamiento fue insuficiente. A este respecto, se argumenta la primacía de políticas y planes orientados a enfrentar la violencia intra-escolar.

Adicionalmente, es interesante que en las cartas analizadas se omite el aumento de situaciones de violencia extra-muros que se observó en muchos establecimientos educacionales de Chile durante el año 2022 (p. e., Turanovic *et al.*, 2022). Al respecto, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) afirma que en el año 2022 en Chile se registraron 1.200 casos de violencia fuera de los establecimientos educacionales (un 15% más respecto al año 2021).

Junto con lo anterior, a través de la reconstrucción de las TS de expertos/as en las cartas al director, se puede comprender los enfoques que tiene el discurso experto en una de las dimensiones educativas más importantes, como lo es la CE (Kumar y Goel, 2024). Considerando que las personas elaboran TS en la vida cotidiana y en la interacción social (Flick, 2018), las cartas al director son un género periodístico de opinión (Greene y Zúñiga, 2024; Jaakkola, 2021) en que sus lectores pueden comentar sus alcances y opiniones sobre determinados hechos (Pastor Pérez, 2006; Ström *et al.*, 2024), generando una posible reconstrucción de las TS de la audiencia, sobre la CE y VE, a partir de los argumentos comunicados por los expertos/as.

Otro resultado importante de destacar es sobre las disciplinas y profesiones de los autores/as que contribuyeron con su saber experto en estos medios de prensa. Especial interés tiene el hecho de que las Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas detentan la mayor cantidad de cartas al director sobre la CE y la VE, mientras que las Humanidades la menor. Aunque se debe considerar que los expertos/as que escribieron las cartas se desempeñan en cargos profesionales relacionados al sistema educativo. Este hallazgo muestra que las voces que aparecen en el discurso público sobre VE y CE corresponden a ciencias alejadas del campo educativo. Esto, considerando que cada una de las disciplinas que se enseñan, investigan o transfieren desde las universidades, tienen un objetivo propio (Osorio-García-de-Oteyza y López-Rosado, 2024).

Una posible explicación de lo anterior es que, a pesar de la relevancia de las Humanidades en el campo de la educación, la racionalidad técnica y científica ha predominado en el entendimiento y abordaje de lo educativo (Osorio-García-de-Oteyza y López-Rosado, 2024). Debate de larga data entre los modelos educacionales *quality movement* —que aborda la educación desde una perspectiva económica y gerencialista— y *quality debate*, que entiende a la educación como una formación integral y muy ligada a la pedagogía (Galioto y Henríquez Vásquez, 2021). Desde una perspectiva de los medios de comunicación, otra explicación es que los *mass media* determinan criterios para seleccionar los autores según su formación y oficio (Pastor Pérez, 2006). Uno de estos especialmente importante y reportado hace décadas señala que el liderazgo de la opinión está influenciado por factores como la clase social y orientaciones ideológicas (Carter y Clarke, 1962).

El primer objetivo específico buscó reconstruir las TS presentes en las cartas al director de prensa. Con respecto a las causas de la VE, se encontró una TS supraordenada —es decir, que subordina y organiza a otras TS sobre la VE (Catalán Ahumada, 2016)— que establece un insuficiente afrontamiento de la VE en el período pospandémico. En línea con lo anterior, numerosos estudios han reportado un deterioro del clima escolar y un aumento de la VE, junto con dificultades en su manejo durante y posterior a la pandemia (Castro-Carrasco *et al.*, 2024; Lobato Carvajal, 2023; Vidić *et al.*, 2023).

Específicamente, el aislamiento de la comunidad educativa como medida de protección de la pandemia COVID-19, según los/as expertos/as que escribieron las cartas analizadas, es una causa importante de la violencia en las escuelas. Al estar aislados de sus pares, el proceso de desarrollo social de los estudiantes en su etapa escolar

se ve limitado, porque no pueden satisfacer adecuadamente sus necesidades de interacción. Por lo tanto, su desarrollo se ve afectado y sufren transformaciones psicológicas y sociales (Orben *et al.*, 2020). En el trabajo de Nhamo *et al.* (2024), el confinamiento por pandemia COVID-19 produjo que los estudiantes quedasen expuestos a mayor violencia doméstica, falta de socialización extrafamiliar, menor desarrollo de habilidades sociales y deterioro de la salud mental, lo que repercute en mayores índices de VE y vandalismo tras la vuelta a clases presenciales.

Además, estos expertos/as atribuyen la VE a la inadecuada resolución de conflictos de los adultos, por lo que las dinámicas relacionales estudiantiles serían un reflejo de ello. Sobre esto, estudios actuales confirman la importancia del modelado en el aprendizaje de la violencia (Baron y Branscombe, 2016; Cosme, 2021). Los estudiantes podrían aprender a responder con violencia en las escuelas no sólo imitando el comportamiento de los adultos —por ejemplo, sus padres— sino que también de quienes interactúan en las redes sociales, en la televisión y en la relación con los pares. Esto último, sobre todo en la adolescencia, en que la influencia de los pares ha sido posicionada como un factor social de importancia para explicar el comportamiento durante este período evolutivo (Duell y Steinberg, 2018).

Un análisis más profundo de lo anterior, pone en el centro de la discusión la menor elaboración de la TS de los profesionales, respecto de la compleja explicación científica multicausal de la VE. Esto advierte sobre la importancia de continuar mejorando la necesaria articulación entre la teoría (científica) y la práctica profesional durante la formación profesional. Sobre todo, porque el saber profesional emerge como un tipo de conocimiento construido en la práctica real del ejercicio de la profesión no siempre articulado —sistemática y conscientemente— con la teoría científica (Cuadra-Martínez *et al.*, 2018), lo cual podría reflejarse en esta TS encontrada.

Junto con lo anterior, estos expertos/as transmiten en sus discursos TS que destacan como consecuencia de la VE el deterioro del aprendizaje y del desarrollo de las habilidades socioemocionales pospandemia. Sobre esto la literatura científica ha descrito un impacto global, multidimensional y grave de la pandemia COVID-19, siendo sus efectos psicológicos a nivel emocional, conductual, cognitivo y social (Cuadra-Martínez *et al.*, 2020). Para el caso del proceso educativo, Osman *et al.* (2024) señalan que la modificación de la enseñanza a un sistema online repercutió en un menor desarrollo de habilidades socioemocionales, una mayor carga cognitiva al tener que aprender en medios digitales y un empeoramiento de la salud mental por la falta de socialización presencial. En esta línea, hay evidencia de un impacto importante y negativo de la VE en múltiples dimensiones escolares. Por ejemplo, a nivel estudiantil, el deterioro de la calidad de los aprendizajes, el ausentismo escolar, el daño de la salud mental; a nivel organizacional, la VE se asocia con peores climas escolares e incluso dificulta la gestión educativa (Karakuş, 2022).

Como lo muestra el párrafo anterior, las consecuencias de la pandemia COVID-19 y de la VE en el sistema educativo son mucho más complejas de explicar al considerar la literatura científica. Incluso, es probable que determinados tipos de violencias en un contexto de emergencia por desastre socionatural (por ejemplo, una nueva pandemia) tengan efectos diferenciados en las distintas dimensiones psicosociales de las escuelas. Futuros estudios podrían orientarse a comprobar esta hipótesis.

A lo antes mencionado se suma la normalización de la violencia como una consecuencia de la VE, en la TS de los expertos/as. En este punto es importante destacar que el fenómeno de la violencia, en general, se ha explicado desde diferentes enfoques teóricos. Dentro de éstos, las teorías sociocríticas han argumentado que la violencia puede ser un mecanismo de control social y dominación del actuar de las personas. Es decir, las sociedades pueden justificar y normalizar la violencia como mecanismo de control social (Foucault, 1972). En este sentido, la VE podría considerarse un reflejo de la violencia que existe en la sociedad y ser justificada como un mecanismo de control social al interior de la escuela (Hammaren, 2022). La cercanía entre esta TS de los

expertos/as y la teoría sociocrítica de la violencia podría explicarse por el énfasis de algunos países latinoamericanos en la promoción de pedagogías sociocríticas (Álvarez Giraldo *et al.*, 2022). En concordancia con lo anterior y en el caso de Chile, el estudio de Cuadra-Martínez *et al.* (2023) reportó como parte de sus resultados que los futuros profesores desarrollan su identidad profesional durante la formación inicial de manera importante a partir del modelo de formación docente sociocrítico.

Las sugerencias de estos/as expertos/as para el abordaje de la VE apuntan a que los directivos escolares se agencien en el ajuste de los reglamentos de CE, mejoren los programas de educación socioemocional, planifiquen rutinas de presencialidad en las clases y se establezcan acuerdos transversales entre ciudadanos y autoridades, sobre cómo abordar la VE pospandemia. Precisamente en Cuadra-Martínez *et al.* (2020) se encontró que una de las grandes dificultades para enfrentar la pandemia fue la escasa preparación ante este tipo de desastres y la carencia de planes de emergencia. En este sentido, podría ser prudente que las escuelas elaboren planes de afrontamiento de la VE y de la CE especialmente ajustados para la educación de emergencia, a partir de la experiencia vivida con la pandemia COVID-19. Las recomendaciones de los/as expertos/as podrían orientar sobre algunas medidas generales y necesarias de considerar, junto con la literatura científica sobre el tema.

En cuanto a la CE, de manera similar a la TS de la VE, los/as expertos/as afirman que esta dimensión educativa no se ha trabajado lo suficientemente, focalizando sus causas en la predominancia de un currículum que descuida la educación socioemocional y destaca el logro académico en pruebas estandarizadas, junto con un bajo desarrollo de habilidades socioemocionales en los adultos. Sobre esto, la Agenda 2030 de Educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) ha considerado el desarrollo integral del estudiante como uno de los enfoques educativos para el desarrollo sostenible, y la educación socioemocional se menciona como una dimensión educativa que las escuelas deben implementar. Sin embargo, lo anterior sigue siendo una tarea inconclusa (Setiawati y Ernawati, 2019). Asimismo, destacar cómo la política de rendición de cuentas que caracteriza el sistema educacional chileno, ha puesto como centro de la calidad educativa los resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje por sobre el desarrollo integral infanto-juvenil y la promoción de una convivencia escolar que aborde el conflicto de manera constructiva (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Así, la vida escolar se ve regulada por estándares de desempeño definidos desde la autoridad estatal, dejando poco espacio a los agentes educativos para definir acciones de mejora en otros ámbitos como es la convivencia escolar.

Como se puede observar, entre el saber profesional estudiado y lo propuesto por la UNESCO (2015) existe consenso sobre la necesidad de la formación integral del estudiante. No obstante, Bachler *et al.* (2023) e Islam Khan (2020) han planteado que el problema podría encontrarse en las limitadas herramientas que la formación inicial docente proporciona a estos profesionales para manejar su propio mundo emocional y el de sus estudiantes, lo cual podría agudizarse más en un contexto pandémico, como lo refieren los/as expertos/as en las cartas al editor. Junto con esto, Steinberg *et al.* (2009) han evidenciado un complejo desarrollo evolutivo humano, que presenta diferencias en la madurez evolutiva psicosocial, por ejemplo, entre el desarrollo moral y las habilidades sociales, siendo estas últimas las que más lentamente se desarrollan. Esto advierte de la necesidad de avanzar en la comprensión del desarrollo socioemocional de los estudiantes y desde allí, mejorar y optimizar los programas que apunten a aquello, considerando que el énfasis debe estar puesto en las habilidades —capacidad para aplicar— socioemocionales (Steinberg *et al.*, 2009), reducir las conductas de riesgo y mejorar el bienestar de los estudiantes (Perlado y Trujillo, 2024). Este mismo argumento podría explicar por qué los/as expertos/as consideran que los adultos no han desarrollado suficientemente sus habilidades socioemocionales y justificar el enfoque práctico que la educación socioemocional debe incluir.

El segundo objetivo específico buscó identificar el tipo de orientación a la acción (Catalán Ahumada, 2016) en el abordaje de la CE y la VE, de las TS de los/as expertos/as, en las cartas al editor. Corresponde a un resultado interpretativo de este estudio, en donde se establece si las TS son iniciadoras de acciones para abordar la CE y VE, mantenedoras de acciones que frecuentemente se realizan al respecto o inhibidoras de prácticas orientadas a trabajar estas dimensiones educativas. Se encontró que la mayoría de las TS son iniciadoras de acciones para abordar la CE y VE. Este resultado es relevante, en tanto no sólo movilizan a la comunidad educativa al trabajo con la CE y VE, sino que también ofrecen algunas rutas generales sobre cómo iniciar este proceso. En este sentido, los/as expertos/as en sus cartas al editor actúan no sólo desde una postura crítica social del funcionamiento del Estado, la escuelas y los adultos, sino que también desde la mediatisación de las sociedades contemporáneas, incluyendo soluciones generales basadas fundamentalmente en el saber profesional, de la CE y VE. Esto es particularmente importante, dado que la prensa transmite y media entre la sociedad civil y política influyendo significativamente (Prieto-Andrés y Fernández Romero, 2020), en la política pública educativa (Ansaldi, 2021), por sobre la influencia de la investigación (Castillo-Canales, 2024) señalando cómo enmarcar los problemas y estableciendo qué expertos/as son los que merecen atención. Aunque los resultados también muestran que este énfasis en la acción apunta más a disminuir la VE a propósito del alarmante incremento de ésta —enfoque reactivo o protector (p. ej., Mann *et al.*, 2024)— que a promover una CE positiva como fin en sí misma —enfoque promotor— (Rodas Flores y Gómez Contreras, 2024).

Desde un punto de vista teórico, el conocimiento de los especialistas va de la mano con una reflexión a la acción del ejercicio profesional (Schön, 1998), el que, para el caso de las TS encontradas en esta investigación, tiene como objeto movilizar a los lectores a generar una acción. Sobre esto, un hallazgo particularmente interesante de este estudio, es que las TS de los/as expertos/as en las cartas al director movilizan particularmente a los adultos y las instituciones, excluyendo la participación activa del estudiantado.

A modo general, los niños, niñas y adolescentes son referenciados por estos expertos/as como víctimas pasivas —de la pandemia, la VE, la incompetencia del Estado y los adultos— y no como sujetos activos, lo cual podría limitar su participación en estos contextos y su desarrollo psicosocial. Sobre esto, los paradigmas educativos y reformas educacionales actuales han abogado por metodologías de enseñanza y aprendizaje que posicionan al estudiante en un rol activo (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021). Desde esta lógica educativa, los estudiantes son agentes protagónicos de su aprendizaje y los docentes deben fomentar la posibilidad de elección, la autodeterminación y la autorregulación (Lee, 2024). Lo anterior alerta sobre la necesidad de conciliar en las intervenciones profesionales —en este caso de expertos/as que argumentan sobre la VE y la CE en cartas a un editor de prensa— y en la explicación teórica de la CE, el justo equilibrio entre los derechos, la protección, los cuidados y la participación de los niños y adolescentes (Cabrolí *et al.*, 2022).

Respecto a las limitaciones en esta investigación, hubo dificultades para estudiar las relaciones entre las teorizaciones de expertos/as según su formación o disciplina, esto ocurrió porque hubo cartas al director con más de un autor en diferentes disciplinas. Estudiar las teorizaciones de expertos/as en cartas al director de un solo autor facilita identificar si hay diferencias notorias en su discurso público en este medio. Otras investigaciones pueden ampliar el estudio a otros grupos de influencia política, por el importante rol que tienen en la toma de decisiones educativas. En el proyecto de investigación que enmarca este estudio dedicado al discurso público sobre CE y VE pospandemia se ha estado trabajando en ello (p. ej., Castro-Carrasco *et al.*, 2024).

Una fortaleza de este estudio es que permitió comprender dimensiones importantes de la escuela (la CE y VE) a partir de la influencia que tienen los medios de comunicación y los profesionales, en la construcción de pensamiento social. El alcance de las cartas al director permite compartirlas a un gran número de personas, lo que ayuda a poner bajo la mirada de la sociedad (Browne Monckeberg y Rodríguez-Pastene, 2019) ciertas interpretaciones de CE y VE.

Lo anteriormente expuesto constituye un fundamento para continuar estudiando el saber experto que se difunde en diversos medios sobre todo acerca de un tema importante como lo es la VE. Más que nunca se necesita comprender y sistematizar la integración de los saberes subjetivos, científicos y profesionales para enfrentar el complejo desafío de la mejora hacia una calidad integral de la educación.

6. REFERENCIAS

Álvarez Giraldo, N. B., Cardozo Cruz, J. J. y Mejía Guarín, S. M. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*, 10, 119-133. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.678>

Ansaldo, S. (2021). El campo del periodismo en educación en Chile: visiones y prácticas de periodistas y editores/as. *Cuadernos.info*, 50, 113-135. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.50.27897>

Ashraf, S., Srinivas, S., Bachu, A., Asim, R., Kim, F., Simpson, D. y Shah, K. (2023). Challenges and Factors Affecting Child, Adolescents, Young Adults, and Their Parents in Returning to School After Remote Learning in COVID Pandemic. *European Psychiatry*, 66, S406-S407. <http://bit.ly/3SCV5pz>

Asociación de municipalidades de Chile. (2022). *Caracterización de las denuncias de violencia escolar desde 2017 a marzo de 2022*. <https://amuch.cl/wp-content/uploads/2024/06/estudio-violenciaescolar-1-2.pdf>

Bachler, R., Segovia-Lagos, P. y Porras, C. (2023). The role of emotions in educational processes: the conceptions of teacher educators. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1145294>

Baron, R. A. y Branscombe, N. R. (2016). *Social Psychology* (14^a ed.). Pearson.

Becerra, S, Tapia, C, Mena, M. y Moncada, J. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos. *Revista espacios*, 41(26), 1-15. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/9881>

Blanco-Castilla, E. y Cano-Galindo, J. (2019). El acoso escolar y suicidio de menores en la prensa española: Del tabú al boom informativo. *Revista Latina De Comunicación Social*, 74, 937-949. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1365>

Bolaños, D. y Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140

Browne Monckeberg, M. y Rodríguez-Pastene, F. (2019). Nuevas miradas para viejos estereotipos mediáticos de la infancia y la adolescencia: ¿Es posible representar la diversidad?. En *Niños, niñas y adolescentes en medios de comunicación: Construcción de estereotipos en prensa escrita y televisión en Chile* (pp. 169-197). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/2836/file/ninos_ninas_y_adolescentes_en_medios_de_comunicacion.pdf

Bryant, A. y Charmaz, K. (2019). *The Sage Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. SAGE.

Cabalin, C. y Andrada, P. (2023). Framing teacher identity in an era of accountability: Media and teachers' narratives in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31(85). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7616>

Cabalin, C., Saldaña, M. y Fernández, M. B. (2023). Framing school choice and merit: news media coverage of an education policy in Chile. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 44(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2218272>

Cabrolié Vargas, M., Riquelme Mella, E. y Sanhueza Díaz, L. (2022). Niñez y adolescencia: Derechos, protección, cuidados y participación. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 13-23. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2914>

Camic, P. M. (2021). *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. American Psychological Association.

Carter, R. E. y Clarke, P. (1962). Public Affairs Opinion Leadership Among Educational Television Viewers. *American Sociological Review*, 27(6), 792-799. <https://doi.org/10.2307/2090407>

Castillo-Canales, D. (2024). Los Múltiples Usos del Conocimiento Experto: El Caso de la Ley de Inclusión y el Argumento de la Segregación Escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(50). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8276>

Castro-Carrasco, P., Cuadra-Martínez, D., Gubbins, V., Rodríguez-Pastene-Vicencio, F., Carrasco-Aguilar, C., Caamaño-Vega, V. y Zelaya, M. (2024). Subjective theories of the Chilean teachers' union about school climate and violence after the pandemic: a study of web news. *Frontiers in Education*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1455387>

Catalán Ahumada, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial Universidad de La Serena.

Catalán Ahumada, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 53-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>

Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/publicaciones/marco-para-la-buena-ensenanza/>

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2da ed.). Sage.

Chin, J., Di Maio, J., Weeraratne, T., Kennedy, K., Oliver, L., Bouchard, M., Malhotra, D., Habashy, J., Ding, J., Bhopa, S., Strommer, S., Hardy-Johnson, P., Barker, M., Sloboda, D. y McKerracher, L. (2023). Resilience in adolescence during the COVID-19 crisis in Canada. *BMC Public Health*, 23, 1097. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15813-6>

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.

Cosme, G. (2021). A Social Learning Understanding of Violence. *Academia Letters*, 1019, 1-9. <https://doi.org/10.20935/AL1019>

Creswell J. W. y Creswell J. D. (2023). *Research Design: Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6^a ed.). Sage.

Creswell, J. W. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4^a ed.). Sage.

Cuadra-Martínez, D., Castro, P. J. y Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: Integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria*, 11(5), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel-Véliz, C., González-Palta, I., Živković, P., Sandoval-Díaz, J. y Pérez-Zapata, D. (2023). Preservice teacher professional identity: Influence of the teacher educator and the teacher education model. *Education Policy Analysis Archives*, 31(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7631>

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

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Sandoval-Díaz, J., Pérez-Zapata, D. y Mora Dabancens, D. (2020). COVID-19 y comportamiento psicológico: Revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. *Revista Médica de Chile*, 148(8), 1139-1154. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872020000801139>

Denzin, N. (1989). *The Research Act* (3^a ed.). Prentice-Hall.

Duell, N. y Steinberg L. (2018). Positive risk taking in adolescence. *Child Development Perspectives*, 13(1), 48-52. <https://doi.org/10.1111/cdep.12310>

Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C. y Cuadra, D. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>

Escobar, M., Panesso, C., Chalco, E., Cardemil, A., Grez, A., Del Río, P., Del Río, J., Vigil, P. y Duran, C. (2023). Efectos de la Pandemia y las Medidas de Confinamiento sobre la Salud Mental en Población Infantil de Chile. *Psykhe*, 32(2), 1-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282023000200102

España, A. (2022). Un terremoto educacional: estimación de la brecha que dejó el cierre de escuelas. *Horizontal*. <https://bit.ly/3XPa6HJ>

Ferrada Montecinos, Y. P. y Segovia Lacoste, P. A. (2025). El análisis del acontecimiento crisis del Instituto Nacional en la prensa escrita. *Cuadernos.Info*, 60, 212-233. <https://doi.org/10.7764/cdi.60.83430>

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

Fisher, C., Culloty, E., Lee, J. Y. y Park, S. (2019). Regaining Control Citizens who follow politicians on social media and their perceptions of journalism. *Digital Journalism*, 7(2), 230-250. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1519375>

Flick, U. (2018). *Doing grounded theory*. Sage.

Flick, U. (2023). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and discourse on language*. Pantheon Books.

Galioto, C. y Henríquez Vásquez, R. (2021). Una perspectiva histórica sobre los usos y significados del concepto de calidad en las políticas escolares chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5205>

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Greene, F. y Zúñiga, V. (2024). Discursividades económicas sobre la inmigración en Chile en el Diario Financiero, El Mercurio de Santiago (Economía y Negocios) y La Tercera (Pulso). *Anuario Electrónico De Estudios En Comunicación Social "Disertaciones"*, 17(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13541>

Groeben, N. y Scheele, B. (2000). Dialogue-Hermeneutic Method and the "Research Program Subjective Theories". *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). https://www.researchgate.net/publication/215439221_Dialogue-hermeneutic_Method_and_the_Research_Program_Subjective_Theories

Groeben, N. y Scheele, B. (2020). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. En G. Mey y K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 1-18). Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-18387-5_10-2

Gutiérrez Villa, G. y Cormack, M. I. de la R. (2023). Teorías subjetivas de profesores universitarios sobre el rol docente. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257985>

Hammaren, N. (2022). Are bullying and reproduction of educational inequality the same thing? Towards a multifaceted understanding of school violence. *Power and Education*, 14(1), 35-49. <https://doi.org/10.1177/17577438211052650>

Hepp, A. (2022). De la mediatisación a la mediatisación profunda. *DeSignis*, 37, 35-44. <https://www.designsfels.net/wp-content/uploads/2021/05/designis-i37.pdf>

Herrera-López, M., Benavides, M. del R., Ortiz, G. P. y Ruano, M. (2022). Efectos de las pautas de crianza sobre los roles de la violencia escolar. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 23-34. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14181>

Hurytová, I. (2022). Czech Teachers' Subjective Theories about Teaching Grammar. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 15(4), e1013. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1013>

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2 de mayo de 2023). *En el Día contra el Bullying: Informe Anual 2022 mostró una creciente violencia en el retorno a clases luego de la pandemia*. <https://bit.ly/3Fowy45>

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2022). *Encuesta Nacional Urbana de Seguridad Ciudadana (ENUSC) 2022*. <https://www.ine.cl/>

Islam Khan, M. E. (2020). EFL teachers' prosocial behaviors at the secondary level in bangladesh. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3734-3741. <http://doi.org/10.13189/ujer.2020.080854>

Izquierdo, S. y Ugarte, G. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de Referencia*, 641. <https://www.cepchile.cl/investigacion/crisis-educacional-escolar-pospandemia/>

Jaakkola, M. (2021). Journalistic genre (Culture Coverage). *DOCA - Database of Variables for Content Analysis*, 1(2). <https://doi.org/10.34778/2y>

Karakuş, G. (2022). Literature review of studies about violence at school and recommendations for teachers. *Acta Educationis Generalis*, 12(3), 62-84. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0024>

Kindermann, K. y Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und Methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2486/3971/10572>

Kumar, A. y Goel, R. (2024). School climate: An organizational perspective overview. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(8), 2704-2709. <https://ijrpr.com/uploads/V5ISSUE8/IJRPR32408.pdf>

Lee, S. E. (2024). Becoming a subject in learning: Student freedom, agency, and subjectivity. *Educational Philosophy and Theory*, 56(13), 1332-1343. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2391859>

Lobato Carvajal, F.J. (2023). Estudio de la evolución del (cyber) bullying en tiempos de pandemia por COVID-19. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3357>

López, V., Ortíz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C. y Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 23(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.219869>

Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., Lilly, C. L., Thrisdottir, I. E. y Havlicak, A. (2024). Beyond School Climate: Conceptualizing the School as a Protective Factor Approach. *Journal of School Health*, 94(11), 1095-1104. <https://doi.org/10.1111/josh.13490>

Marques, F. P. J., Mont'Alverne, C. y Mitozo, I. (2021). Editorial journalism and political interests: Comparing the coverage of Dilma Rousseff's impeachment in Brazilian newspapers. *Journalism*, 22(11), 2816-2835. <https://doi.org/10.1177/1464884919894126>

Mazrekaj, D. y De Witte, K. (2024). The Impact of School Closures on Learning and Mental Health of Children: Lessons From the COVID-19 Pandemic. *Perspectives on Psychological Science*, 19(4), 686-693. <https://doi.org/10.1177/17456916231181108>

McEntyre, K. y Richards, K. A. R. (2023). Implementing lessons learned through occupational socialization theory to influence preservice teachers' subjective theories. *Sport, education and society*, 28(2), 213-225. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2021.1992611>

Medina Barahona, G., Faúndez-Casanova, C., Pérez Villalobos, F., Rosales Moya, J. y Mondaca Urrutia, J. (2024). Estrategias para prevenir la violencia escolar: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Convergencia Educativa*, 15, 108-125. <https://doi.org/10.29035/rce.15.108>

Nhamo, G., Chapungu, L. y Togo, M. (2024). COVID-19 impacts on school operations: a pushback on the attainment of SDG 4 in South Africa. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2381339>

Orben, A., Tomova, L. y Blakemore, S.J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352.locale=es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Osman, Z., Masnan, A., Jaafar, A., Omar, R., Noor, A. y Rohaizad, N. (2024). Impact of the COVID-19 pandemic on children's social, emotional, and moral development: A systematic literature review. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 11(10), 35-47. <https://www.sciencegate.com/IJAAS/2024/V11I10/1021833ijaas202410005.html>

Osorio-García-de-Oteyza, M. y López-Rosado, A. (2024). El impacto social de las humanidades desde las actividades de transferencia universitarias: el caso de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid, España). *Formación Universitaria*, 17(2), 185-194. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000200185>

Pastor Pérez, L. (2006). Retórica y cartas al director. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 12, 393-412. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0606110393A>

Perlado Lamo de Espinosa, I. y Trujillo Vargas, J. J. (2024). Análisis investigativo sobre las habilidades sociales comunicativas como herramienta para prevenir la violencia en el contexto educativo. *Revista Latina De Comunicación Social*, 82, 1-21. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2302>

Prieto-Andrés, A. y Fernández Romero, C. (2020). Medios de comunicación y esfera pública: el caso del tratamiento por la prensa española de las políticas públicas en torno a la ley de extranjería. *Política y Sociedad*, 57(1), 121-141. <https://doi.org/10.5209/poso.62921>

Rawolle, S. y Lingard, B. (2014). 26. Mediatization and education: a sociological account. En K. Lundby (Ed.), *Mediatization of Communication* (pp. 595-616). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110272215.595>

Ray, A. (2024) Professionalism as a soft skill: the social construction of worker identity in India's new services economy. *Third World Quarterly*, 45(4), 790-809. <https://doi.org/10.1080/01436597.2023.2223133>

Rodas Flores, D. I. y Gómez Contreras, M. L. (2024). Convivencia Escolar en Hispanoamérica y España: Una revisión bibliográfica (2013–2023). *Revista Senderos Pedagógicos*, 16(1), 49-67. <https://doi.org/10.53995/rsp.v16i1.1628>

Rojas-Andrade, R., Lopez Leiva, V., Varela, J. J., Soto García, P., Álvarez, J. P. y Ramirez, M. T. (2024). Feasibility, acceptability, and appropriability of a national whole-school program for reducing school violence and improving school coexistence. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1395990>

Santa Cruz Grau, E. y Cabalín, C. (2019). Making Education News in Chile: Understanding the Role of Mediatization in Education Governance through a Bourdieuian Framework. En A. Wilkins y A. Olmedo (Eds.), *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research* (pp. 159-174). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350040090.ch-008>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Scimago Media Rankings. (2022). Media Web Reputation Ranking - Chile. https://www.scimagoimedia.com/rankings.php?media=Newspaper&country=Chile&edition=2022_09

Setiawati, E. y Ernawati I. (2019). The evaluation of students' prosocial behavior on primary education level. *AL-BIDAYAH. Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 11(2), 226-237. <https://doi.org/10.14421/al-bidayah.v11i2.205>

Steinberg, L., Cauffman, E., Woolard, J., Graham, S. y Banich, M. (2009). Are adolescents less mature than adults? Minors' access to abortion, the juvenile death penalty, and the alleged. APA "Flip-Flop". *American Psychologist*, 64(7), 583-594. <https://doi.org/10.1037/a0014763>

Ström, P., Lindgren, E., Boström, P. y Hermansson, C. (2024). Discourse of influence–participation and opinions in digital and print media. *Sakprosa*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.9732>

Turanovic, J., Pratt, T., Kulig, T. y Cullen, F. (2022). *Confronting School Violence*. Cambridge Elements.

Urbina, J., Hernandez, C. y Aloiso, A. (2018). Prevención, intervención y manifestaciones de violencia en contextos escolares: Percepciones de estudiantes en centros educativos de Cúcuta (Colombia). *Espacios*, 39(52). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p17.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. II.). Gedisa Editorial.

Vidić, T., Đuranović, M. y Klasnić, I. (2023). Students' perceptions of teacher support, and their school and life satisfaction before and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-1-15-25>

Wahl-Jorgensen, K. (2002). Understanding the Conditions for Public Discourse: four rules for selecting letters to the editor. *Journalism Studies*, 3(1), 69-81. <https://doi.org/10.1080/14616700120107347>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Fuentealba-Jorquera, Daniel; Caamaño-Vega, Vladimir; Carrasco-Aguilar, Claudia; Gubbins, Verónica. **Validación:** Fuentealba-Jorquera, Daniel; Rodríguez-Pastene, Fabiana; Andrada, Pablo; Castro-Carrasco, Pablo; Zelaya, Martina. **Ánalisis formal:** Fuentealba-Jorquera, Daniel; Rodríguez-Pastene, Fabiana; Castro-Carrasco, Pablo; Caamaño-Vega, Vladimir; Carrasco-Aguilar, Claudia; Zelaya, Martina. **Curación de datos:** Fuentealba-Jorquera, Daniel. **Redacción-Preparación del borrador original:** Fuentealba-Jorquera, Daniel; Rodríguez-Pastene, Fabiana; Andrada, Pablo; Castro-Carrasco, Pablo; Zelaya, Martina. **Redacción-Revisión y Edición:** Cuadra-Martínez, David; Caamaño-Vega, Vladimir; Carrasco-Aguilar, Claudia; Gubbins, Verónica; Rodríguez-Pastene, Fabiana; Andrada, Pablo; Castro-Carrasco, Pablo; Zelaya, Martina. **Visualización:** Fuentealba-Jorquera, Daniel. **Supervisión:** Rodríguez-Pastene, Fabiana; Andrada, Pablo; Castro-Carrasco, Pablo. **Administración de proyectos:** Castro-Carrasco, Pablo; Zelaya, Martina. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Fuentealba-Jorquera, Daniel; Rodríguez-Pastene, Fabiana; Andrada, Pablo; Castro-Carrasco, Pablo; Caamaño-Vega, Vladimir; Gubbins, Verónica; Carrasco-Aguilar, Claudia; Cuadra-Martínez, David; Zelaya, Martina.

Financiación: Esta investigación es parte del proyecto FONDECYT Regular n.º 1231667, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

Conflicto de intereses: Los/as autores/as declaran que no existe conflicto de intereses.

AUTOR/A/ES/AS:

Daniel Fuentealba-Jorquera

Universidad de La Serena.

Profesor de estado en castellano y filosofía y licenciado en educación por la Universidad de La Serena (ULS). Candidato a Magíster en Estudios del Discurso de la misma institución.

dfuentealba@alumnosuls.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-8644-9575>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Fuentealba-Jorquera>

Fabiana Rodríguez-Pastene-Vicencio

Universidad de Playa Ancha.

Periodista, Dra. en Historia (PUCV). Ha trabajado consistentemente en el estudio de las representaciones en los medios de comunicación a través de trabajos vinculados al género, estudiantes, pueblos originarios y los migrantes en la prensa. Ha publicado una serie de artículos académicos sobre la temática como: Interculturalidad y representación social: el conflicto de la Araucanía en la prensa chilena. Casos Melinao y Luchsinger-Mackay; *Social representation of immigrant women in Chilean digital newspapers; Gender violence: media treatment and analysis of the Nabila Rifo case in La Cuarta and Las Últimas Noticias*; y Niños, niñas y adolescentes en medios de comunicación: Construcción de estereotipos en prensa escrita y televisión en Chile.

fabiana.rodriguezpastene@upla.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-7111>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57202945167>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Fabiana-Rodriguez-Pastene>

Pablo Andrada

Universidad de La Serena.

Dr. en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Profesor Asistente del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Serena, Chile. Investigador en el área de las ciencias sociales, especializado en el campo de la comunicación, la educación y la cultura. Sus intereses de investigación son la alfabetización mediática y los estudios de medios y audiencias. Coeditor del libro “Media Education in Latin America”.

pablo.andrada@userena.cl

Índice H: 9

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2887-5517>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57209657458>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=GehDchAAAAJ&hl=es&oi=ao>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Andrada-2>

Pablo Castro-Carrasco

Universidad de La Serena.

Universidad Católica del Maule.

Dr. en psicología (PUC). Posdoctorado en el Child and Family Studies Department de la Universidad de Leiden, Países Bajos. Profesor Titular de la Universidad de La Serena. Ha investigado desde hace dos décadas procesos de construcción de conocimiento profesional subjetivo en educación, principalmente en la línea de investigación acerca de las teorías subjetivas de docentes y expertos/as sobre aspectos transversales de la educación escolar y familiar. Desde el año 2006 ha investigado y publicado sobre política chilena de transversalidad, teorías subjetivas, convivencia escolar y violencia escolar.

pablocastro@userena.cl

Índice H: 23

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57211297165>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=-AjeGuAAAAJ&hl=es&oi=ao>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Castro-Carrasco>

Vladimir Caamaño-Vega

Universidad Santo Tomás.

Psicólogo, Magíster en Psicología mención Psicología Educacional (ULS). Su tesis de magíster la realizó sobre teorías subjetivas docentes. Actualmente es coinvestigador del proyecto “Teorías subjetivas de docentes sobre el tiempo de enseñanza-aprendizaje priorizado en contexto de pandemia”. Se desempeña como psicólogo escolar en un establecimiento educacional. En su ejercicio profesional actual interviene en dificultades de clima de convivencia y violencia escolar desde la prevención y gestión de la convivencia escolar.

vcaamano2@santotomas.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3111-4644>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=59254704100>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Vladimir-Caamano-Vega>

Verónica Gubbins

Universidad Finis Terrae.

Dra. en Ciencias de la Educación (PUC). Postdoctorado (en curso) en el Núcleo de Estudios sobre Sociedade, Família e Escola del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Federal Ouro Preto, Brasil. Sus líneas de investigación son la relación entre socialización, relación entre familias-escuela, participación parental en la escuela y reproducción de la Desigualdad Educativa desde una

perspectiva ecoconstructivista-estructural. Ha sido investigadora visitante en la Universidad de Berkeley (USA) y profesora invitada en la Universidad de Lleida (España). Es autora de dos libros con referato ciego en el tema de Familia-Escuela. Ha sido invitada por dos revistas Wos a realizar la reseña de un libro sobre una investigación comparada en 9 países del mundo sobre Parentalidad y desarrollo juvenil (Educational Review).

vgubbins@uft.cl

Índice H: 20

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2175-2941>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57188672913>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=bXPfdUUAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Gubbins>

Claudia Carrasco-Aguilar

Universidad de Playa Ancha.

Dra. en Ciencias de la Educación (UGR-España). Postdoctorado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga, España. Ha liderado diferentes investigaciones financiadas por UNESCO, MINEDUC, OEI, entre otras, sobre las políticas de convivencia escolar, y las maneras que tienen los centros educativos de traducirlas en su interacción cotidiana. Trabajó en el análisis crítico de la ley de violencia escolar, análisis de las políticas de convivencia escolar, impactos performativos y traducciones de la política educativa en convivencia escolar, tanto en Chile como en Latinoamérica.

claudia.carrasco@upla.cl

Índice H: 18

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57552810000&origin=recordpage>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=SApybyoAAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Carrasco-Aguilar>

David Cuadra-Martínez

Universidad de Atacama.

Magíster en Psicología Educacional. Doctor en Psicología. Ha escrito numerosos artículos de investigación sobre identidad profesional, teorías subjetivas, educación y procesos de enseñanza y aprendizaje.

david.cuadra@uda.cl

Índice H: 19

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0810-2795>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57201633979&origin=recordpage>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=bjoiCq4AAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/David-Cuadra-Martinez>

Martina Zelaya

Universidad de La Serena.

Traductora inglés-español. Magíster en Estudios del Discurso. Asistente del proyecto Fondecyt Regular 1231667. Asistente editorial en la Revista Logos: Lingüística, Filosofía y Literatura.

martina.zelaya@userena.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-9543-580X>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=59467070300&origin=recordpage>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Martina-Zelaya>

Artículos relacionados:

González Ramírez, I. X. (2024). Justicia restaurativa para el tratamiento de conflictos de acoso sexual, violencia y discriminación en los establecimientos universitarios. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1402>

Pérez-Martín, S., Pazos Vidal, A., Verde-Diego, C. y Frieiro, P. (2023). Sexismo Institucional en Campañas contra la violencia Machista en Galicia: Deconstruyendo Resistencias Narrativas. *Vivat Academia*, 157, 1-25. <https://doi.org/10.15178/va.2024.157.e1512>

Sousa, J., Rodríguez Ávila, N. y Rodríguez Martínez, P. (2024). Ciberviolencia en España: tipos, víctimas y agresores. *Revista de Comunicación de la SEEI*, 57, 1-21. <https://doi.org/10.15198/seeci.2024.57.e877>

Zapata, S. M. C. y Zapata, E. C. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>

Mori, C. T., Ugarte, L. O. O., Zuñiga, V. D. J. G. y Esteban, R. F. C. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 2. <https://hdl.handle.net/11000/32028>