REVISTA CASTALIA 46 | PRIMER SEMESTRE 2026 | pp. 173-197
ISSN: 0719-8051. https://revistas.academia.cl/index.php/castalia/index

Prevención de la violencia de género en la escuela: una aproximación desde la convivencia educativa

Nicole Salas[1]

RESUMEN

La convivencia escolar constituye un ámbito fundamental para promover entornos educativos seguros y libres de violencia. Asimismo, la prevención y erradicación de la violencia de género requiere de sistemas educativos que fomenten la igualdad y el respeto entre las personas a lo largo de toda la trayectoria formativa. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar tres planes de gestión de convivencia escolar para identificar estrategias orientadas a la prevención de la violencia de género, así como describir las creencias y percepciones de los y las profesionales que integran los equipos de convivencia escolar en establecimientos municipales de una comuna de la Región Metropolitana. Se desarrolló un estudio con enfoque mixto, cuyos hallazgos evidencian una limitada incorporación de acciones pedagógicas específicas en esta materia. No obstante, se identifican creencias y percepciones favorables, caracterizadas por la apertura, la disposición y la valoración de abordar la prevención de la violencia de género desde el ámbito educativo. A pesar de los desafíos detectados, la gestión de la convivencia escolar se proyecta como un espacio estratégico para promover relaciones igualitarias y contribuir a la construcción de una sociedad más justa en términos de género.

Palabras clave: Convivencia escolar, Violencia de género, Prevención, Práctica pedagógica, Escuelas.

Preventing Gender-Based Violence in Schools: a Perspective from School Coexistence

ABSTRACT

School coexistence constitutes a fundamental area for promoting safe and violence-free educational environments. Likewise, the prevention and eradication of gender-based violence require educational systems that foster equality and respect among individuals throughout their educational trajectories. Within this context, the present study aimed to analyze three school coexistence management plans to identify strategies aimed at preventing gender-based violence, as well as to describe the beliefs and perceptions of professionals working in school coexistence teams in municipal schools located in a municipality of the Metropolitan Region of Chile. A mixed-methods approach was employed, and the findings revealed a limited incorporation of specific pedagogical actions addressing this issue. Nevertheless, favorable beliefs and perceptions were identified, characterized by openness, willingness, and recognition of the importance of addressing gender-based violence prevention within the educational setting. Despite the challenges identified, school coexistence management emerges as a strategic space for

[1] Magíster en Educación, Universidad de Chile. Correo electrónico: salass.nicolef@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3398-9424

promoting egalitarian relationships and contributing to the construction of a more gender-equitable society.

Keywords: School coexistence, Gender-based violence, Prevention, Teaching practice, Schools.

DOI: 10.25074/07198051.46.3187

Artículo recibido: 31/03/2026

Artículo aceptado: 08/06/2026

INTRODUCCIÓN

La violencia es un fenómeno complejo en su comprensión teórica, así como en su expresión multidimensional y en su origen multicausal. Al mismo tiempo, afecta de manera disímil a las personas, según sus respectivas intersecciones y los espacios sociales e instituciones en que se desenvuelven (Cuervo, 2016; Guzmán-Pimentel, 2022). En particular, la violencia escolar es un fenómeno que durante mucho tiempo permaneció invisibilizado y muchas de sus expresiones lo continúan siendo hasta la actualidad. La persistencia de esta realidad se contrapone a la evidencia teórica y empírica que demuestra que los episodios de agresión y/o violencia que ocurren en los entornos educativos generan daños físicos, emocionales y de rendimiento escolar en los y las estudiantes afectadas (Trucco e Inostroza, 2017).

Trucco e Inostroza (2017) analizaron las acciones desarrolladas por los Estados latinoamericanos para enfrentar la violencia escolar. En particular, compararon los casos de Chile, Uruguay y Costa Rica, debido a que sus sistemas educativos comparten características estructurales similares, entre ellas un mayor nivel de inversión en educación, altas tasas de finalización de la educación secundaria y bajos niveles comparativos de violencia escolar. Sus hallazgos muestran que Chile registraba la mayor asociación entre violencia y desempeño académico, especialmente cuando esta era reportada por los propios estudiantes. En concreto, la presencia de violencia se asoció con reducciones superiores a 20 puntos en lectura y matemáticas, y a 33 puntos en ciencias.

La X Encuesta Nacional de Juventudes realizada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2022), evidenció que la escuela o el lugar de estudios es el ámbito donde las personas jóvenes más reportaban haber sido víctima de violencia física y psicológica, con respuestas afirmativas de 20,7 % y 22,8 % de los encuestados, respectivamente. En la XI edición (INJUV, 2025), la violencia física en los espacios educativos continúa siendo la manifestación con mayor prevalencia, incluso registró un leve aumento a 21 %. En contraste, la violencia psicológica dejó de concentrarse principalmente en el contexto escolar y pasó a reportarse con mayor frecuencia en el ámbito familiar, alcanzando a 27 % de los encuestados. Por su parte, la Superintendencia de Educación (2026) indicó que

durante el año 2025 se registraron 22.680 denuncias y, de ese total, 75,3 % correspondía a situaciones de convivencia educativa, área donde evidenció un crecimiento de 22,2 % en comparación con el año anterior.

En vista de estas cifras, la violencia de género que se expresa en los entornos escolares, así como las estrategias que se implementan para su prevención, son un tema incipiente de profundización investigativa, pero que resulta fundamental para retratar con mayor detalle los alcances de este fenómeno. Por lo tanto, avanzar en dicho desafío resulta clave en la construcción de una educación basada en la equidad y la justicia social, sobre todo cuando el género, la identidad o la expresión de género resultan factores importantes de violencia, discriminación y exclusión social (López et al., 2023; UNESCO, 2024).

Esta premura se refleja, por ejemplo, en la situación en la que se encontrarían estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQA+ por ser ellos, según se ha demostrado, quienes presentan mayor riesgo de sufrir violencia de género en los contextos educativos y, en consecuencia, presentar más probabilidades de ausentismo y/o deserción de los sistemas escolares formales (UNESCO y UNGEI, 2015; CLADE, 2016; Kosciw y Zongrone, 2019; Martínez et al., 2023). Sumado a lo anterior, un estudio realizado en Chile por la Fundación Semilla (2021) sobre violencia de género en enseñanza secundaria concluyó que ser mujer estudiante aumenta las posibilidades de ser víctima de violencia sexual en 2,1 veces en comparación con los hombres y en 58 % si no se es heterosexual. En este segundo caso también aumenta en 52 % la posibilidad de sufrir discriminación en el contexto escolar. Además, se da cuenta también que quienes más discriminan, en 21 %, son los estudiantes hombres.

Por otro lado, al momento de analizar este fenómeno desde la perspectiva de la institucionalidad escolar, esta misma investigación concluye que quienes estudian en establecimientos municipales y subvencionados tienen el doble de probabilidades de ser víctima de discriminación. Adicionalmente, se determinó que existe 71 % más probabilidades de que los estudiantes de escuelas municipales ejerzan violencia contra su pareja y que en aquellos centros educativos caracterizados por una alta discriminación (sin considerar necesariamente su dependencia) el riesgo de que estudiantes sean víctimas de violencia por parte de su pareja aumenta en 70 %. Se señala, además, que solo 7,1 % de quienes experimentaron alguna situación de agresión y/o violencia solicitó ayuda u orientación a alguna persona adulta del establecimiento y, de este grupo, 53,8 % de los estudiantes consideró que la institución no adoptó medidas al respecto (Fundación Semilla, 2021).

Por lo tanto, sería posible afirmar que, si bien los contextos educativos resultan ser instancias significativas de socialización y de formación de ciudadanía (Azqueta et al., 2023), se constituyen de igual manera en espacios propicios para la reproducción de roles de género, de la heteronormatividad, del modelo de feminidad y del fortalecimiento de la supremacía masculina (Guzmán-Pimentel, 2022), lo que merma el ejercicio democrático

de sus estudiantes y limita sus marcos de acción, así como el desarrollo pleno de sus intereses y talentos (Serrano y Ochoa, 2023).

Todo esto interpela directamente la gestión educativa, las prácticas pedagógicas, las subjetividades docentes, las trayectorias estudiantiles y, por supuesto, la convivencia y el clima al interior de las comunidades. Por ello, avanzar hacia sistemas educativos que aborden de manera integral la prevención de las violencias resulta cada día más urgente en consonancia con el objetivo último de construir contextos de aprendizaje seguros, inclusivos y equitativos que redunden en una sociedad más justa y democrática (UNESCO, 2024). En este marco, la gestión de la convivencia escolar se ha posicionado a lo largo de los años como un ámbito trascendental en el funcionamiento de los establecimientos educativos (Yáñez-Urbina et al., 2025) a causa, principalmente, del impacto que genera su trabajo en el desarrollo integral, el bienestar socioemocional, la calidad de los aprendizajes, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la cohesión dentro de la comunidad escolar (Alonso de Castro, 2025; Medina y Ortega, 2025).

No obstante, se constata también cierta tensión de enfoques en la comprensión de la convivencia escolar al existir perspectivas que enmarcan su quehacer desde lo punitivo, centradas en el control y la sanción, frente a otras que poseen una visión más amplia vinculada a los principios de la democracia y de respeto de los derechos de los actores de la comunidad educativa (Fierro y Fortoul, 2022). En los tiempos actuales, resulta factible sostener que las tendencias contemporáneas de gestión de la convivencia se ajustan en mayor medida al segundo modelo, lo que evidencia una transición significativa hacia paradigmas centrados en la inclusión, la prevención, la promoción, la participación y el control de la violencia (Alonso de Castro, 2025; Morales et al., 2022).

En Chile, la prevención de la violencia en el nivel escolar se trabaja principalmente desde los equipos de convivencia a partir de las orientaciones emanadas de la Política Nacional de Convivencia Educativa y lo estipulado en la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar (Congreso Nacional, 2011). Adicionalmente, los establecimientos escolares deben contar obligatoriamente, entre otros, con tres planes relacionados directamente con la gestión de la convivencia escolar: Plan de Gestión de la Convivencia Escolar (Ley N° 20.536), Plan de Formación Ciudadana (Ley N° 20.911 [Congreso Nacional, 2016]) y el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género (Ley N° 20.418 [Congreso Nacional, 2010]).

Lo precedente va en directa relación con los compromisos internacionales que ha suscrito el Estado de Chile y que le mandatan a implementar acciones formativas y de sensibilización en torno a la violencia de género, entre los cuales es posible mencionar la Convención contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (ONU, 1960); la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979); la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará) (OEA, 1995) y, más recientemente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). A lo anterior, se suma la reciente promulgación, en 2024, de la Ley N° 21.675 que estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la

violencia en contra de las mujeres, y que establece el deber del sector educativo de implementar acciones tendientes a la prevención de la violencia de género (Congreso Nacional, 2024).

Considerando la importancia de recoger la visión de los actores que trabajan directamente en la gestión de la convivencia escolar a nivel comunal (Ascorra et al., 2020), así como el hecho de que la prevención de la violencia de género no solo es una acción anticipatoria a largo plazo, sino que también significa advertir situaciones que suceden actualmente al interior de los centros educativos, además de no ser un área de estudio comúnmente abordada (Rebollo et al., 2025), esta investigación se propuso trabajar desde el ámbito de la convivencia escolar buscando aportar evidencias tendientes a mejorar los estándares de la gestión pedagógica desde una perspectiva de género y continuar retratando el rol que cumplen los equipos de convivencia escolar dentro del quehacer educativo.

Lo anterior se fundamenta en que, a pesar de la existencia de marcos normativos y orientaciones ministeriales destinadas a promover la igualdad de género y prevenir las violencias en los establecimientos educacionales, existe escasa evidencia respecto de la efectividad de los instrumentos de gestión utilizados por los equipos educativos en Chile. Del mismo modo, son limitados los estudios que profundizan en las creencias, percepciones y subjetividades de los y las profesionales responsables de implementar dichas acciones, en particular en un contexto social atravesado por patrones y relaciones de género históricamente naturalizados. En consecuencia, esta brecha de conocimiento dificulta una comprensión más acabada de las oportunidades y desafíos que enfrenta la gestión de la convivencia escolar para contribuir a la prevención de la violencia de género.

Por lo tanto, la presente investigación se propuso como objetivo general conocer las estrategias pedagógicas, creencias y percepciones sobre la prevención de la violencia de género en el trabajo en convivencia escolar en establecimientos municipales de una comuna de la Región Metropolitana. Asimismo, se plantearon tres objetivos específicos: 1) identificar la existencia de actividades pedagógicas relacionadas con la prevención de la violencia de género en los tres planes de gestión de convivencia escolar de los establecimientos; 2) describir las creencias que los y las profesionales de los equipos de convivencia escolar poseen sobre la violencia de género; 3) indagar en las percepciones que poseen los profesionales de los equipos de convivencia escolar respecto de la prevención de la violencia de género desde su ámbito de trabajo.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló durante el año 2023 en una comuna de la Región Metropolitana. La selección de este contexto respondió a criterios de accesibilidad y factibilidad, dado que reunía las condiciones necesarias para acceder a los establecimientos educacionales, a las fuentes secundarias de información y a las personas participantes requeridas para el desarrollo del estudio. De acuerdo con los espacios

seleccionados, y en coherencia con los objetivos planteados, se optó por un diseño de investigación mixto de tipo explicativo secuencial (Creswell y Plano Clark, 2011). Este diseño contempló dos fases de producción de información: una primera fase cuantitativa de carácter descriptivo y una segunda fase cualitativa, orientada a profundizar e interpretar los hallazgos obtenidos previamente.

De este modo, la primera fase comprendió el análisis documental de los Planes de Gestión de Convivencia Escolar, los Planes de Formación Ciudadana y los Planes de Sexualidad, Afectividad y Género. Posteriormente, se aplicó un cuestionario a profesionales integrantes de los equipos de convivencia escolar de establecimientos municipales de la comuna seleccionada. Sobre la base de los resultados obtenidos en esta etapa, se desarrolló una segunda fase cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas. En función de ello, resultó pertinente llevar a cabo un muestreo secuencial para estudios mixtos (Creswell et al., 2003, cit. en Creswell y Plano Clark, 2011). De esta manera, en la Fase 1 (cuantitativa) se realizó un muestreo por conveniencia y, posteriormente, en la Fase 2 (cualitativa), un muestreo de tipo intencional estratificado.

El muestreo intencional estratificado, derivado de los resultados de la fase cuantitativa previa, consideró una muestra intencionada estratificada de casos por encima y por debajo del promedio (Patton, 1990). Los estratos determinados fueron los siguientes: a) solo enseñanza básica; b) enseñanza básica y media y c) solo enseñanza media. Siguiendo esta división, se entrevistó a profesionales pertenecientes a los establecimientos de acuerdo con sus respectivos estratos: 1) mayor y menor cantidad de actividades pedagógicas en torno a la prevención de la violencia de género, 2) mayores y menores niveles de acuerdo/desacuerdo respecto a la violencia de género, 4) un profesional con el cargo de encargado/a de convivencia escolar, y 5) otro profesional perteneciente al equipo, pero sin ser el encargado de convivencia escolar.

A través de esta segunda fase se procuró comprender en mayor profundidad las percepciones de los y las profesionales sobre la prevención de la violencia de género con el propósito de explicar y contextualizar los hallazgos cuantitativos obtenidos en la primera etapa de la investigación.

Fase 1a. Identificación de actividades pedagógicas en planes de gestión

Para dar respuesta al primer objetivo específico, se trabajó con los documentos de 11 establecimientos de un universo de 15 recintos posibles. Se analizaron tres tipos de planes de gestión: el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar; el Plan de Formación Ciudadana y el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género. En total se examinaron 31 documentos. El análisis se concretó a través de una hoja de registro elaborada exclusivamente para esta investigación, la cual fue validada por expertos. Esta herramienta contempló dimensiones, categorías y subcategorías definidas previamente, de tipo “asunto o tópico” referentes a la presencia o ausencia de estrategias pedagógicas con contenidos relacionados con la violencia de género (Espín, 2002; Igartua, 2006). El instrumento, detallado en la sección

"Resultados", contempló tres dimensiones: 1. Caracterización de los planes, 2. Contenidos sobre educación en violencia de género y 3. Metodología/didáctica utilizada.

Fase 1b. Creencias sobre violencia de género

El segundo objetivo específico se trabajó a partir de la aplicación de un cuestionario cerrado con escalamiento tipo Likert a 27 profesionales que integraban los equipos de convivencia de los establecimientos a través de un muestreo por conveniencia. Todos participaron de manera voluntaria en la investigación. El instrumento, que también se podrá analizar en la sección "Resultados", se elaboró a partir de opciones que oscilaron entre el "completamente en desacuerdo" al "completamente de acuerdo" con un total de 7 niveles. Contempló 26 afirmaciones agrupadas en tres dimensiones: 1. Creencias respecto a la violencia sexual, 2. Creencias sobre la violencia en el contexto de pareja y 3. Creencias sobre las disidencias sexo-genéricas.

Cabe señalar que el cuestionario fue adaptado exclusivamente para efectos de esta investigación, que fue aprobado a través del juicio de expertos y que se basó en escalas previamente diseñadas y validadas con índices de confiabilidad superiores a 0,7 Alfa de Cronbach (Camplá et al., 2019; López-Sáez et al., 2021; Maureira et al., 2021; Megías et al., 2018). Asimismo, cabe indicar que posterior a la validación por juicio experto se realizó un pilotaje en otra comuna con similares características para evaluar la confiabilidad del cuestionario, a partir de lo cual se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,82. En la muestra definitiva este indicador aumentó a 0,87. Con este segundo instrumento se dio por finalizada la primera fase cuantitativa del estudio.

Fase 2. Percepciones sobre prevención de la violencia de género

Por su parte, la dimensión cualitativa correspondiente al tercer objetivo específico, y teniendo como referencia la información precedente, buscó profundizar en los resultados a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas según un guion temático explicado en la sección "Resultados". Así, según una muestra estratificada intencionada (Shaheen et al., 2019), se entrevistaron a seis profesionales, quienes participaron de manera voluntaria en esta investigación. Se definieron los estratos de participación según el nivel de enseñanza que impartían los recintos educativos: a) 2 profesionales de enseñanza básica, b) 2 profesionales de enseñanza básica y media y c) 2 profesionales de enseñanza media.

A su vez, los criterios de inclusión de los sujetos, por cada estrato, consideró a quienes se desempeñaban como encargados de convivencia, además de un segundo profesional que cumpliera labores en el mismo equipo de trabajo. Ambos debían pertenecer a recintos educativos que obtuvieran los siguientes resultados en la fase cuantitativa: 1) el establecimiento con mayor cantidad de actividades pedagógicas en torno a la prevención de la violencia de género, 2) el establecimiento con menor cantidad de actividades pedagógicas en torno a la prevención de la violencia de género, 3) el establecimiento con mayores niveles de acuerdo respecto a afirmaciones sobre violencia de género y d) el

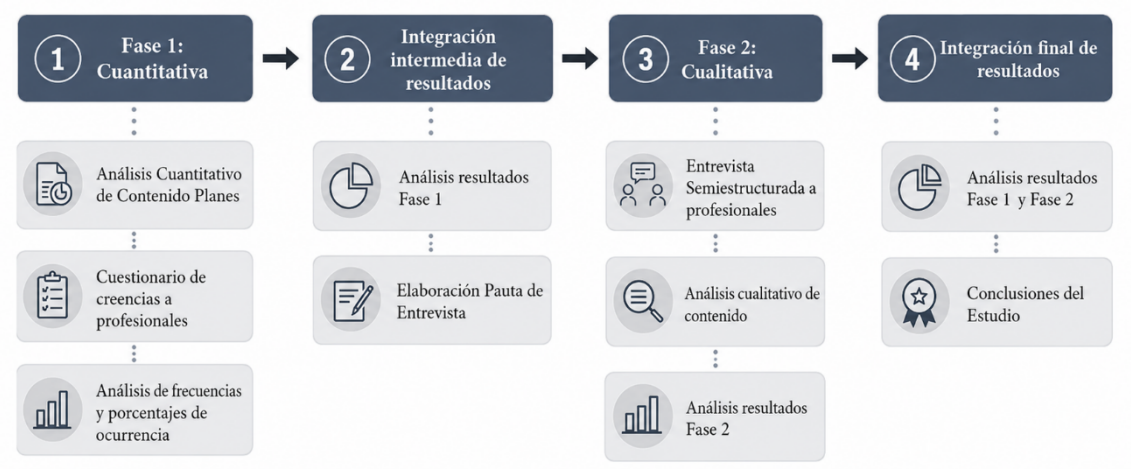
establecimiento con menores niveles de acuerdo respecto a afirmaciones sobre violencia de género. Estos criterios respondieron al interés de incorporar casos que reflejaran distintas realidades en los tres niveles de enseñanza de modo de profundizar en la comprensión de los resultados cuantitativos a partir de perspectivas y experiencias contrastantes.

Procedimiento de producción y análisis de datos

A continuación, en la Figura 1, se detalla el proceso de producción y de análisis de información realizado para llevar a cabo el presente estudio.

Figura 1

Proceso de producción y análisis de información



Nota. Elaboración propia.

Tal como se indica, en una primera instancia se efectuó un análisis cuantitativo del contenido de los Planes de Gestión de la Convivencia Escolar, Planes de Formación Ciudadana y Planes de Sexualidad, Afectividad y Género, con el objetivo de identificar las actividades que estuvieran relacionadas con la prevención de la violencia de género. Para resumir cuantitativamente la información recabada, se efectuó un análisis de frecuencias y porcentajes de ocurrencia a través del software estadístico SPSS, lo que también se replicó para el análisis de los resultados del cuestionario de creencias. Una vez finalizada esta primera fase, se realizó un análisis intermedio de los resultados, con el objetivo de elaborar la pauta de entrevistas correspondiente a la fase 2.

A continuación se realizó un análisis cualitativo de contenido de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas efectuadas y, tras haber realizado una lectura recurrente de los datos, se definieron categorías y subcategorías de análisis mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti con el propósito de codificar y ordenar la información recopilada.

Finalmente, cabe señalar que los resultados se analizaron tanto de manera longitudinal, es decir, en lo correspondiente a cada fase y técnica utilizada, como de manera transversal, con el objetivo de aunar los principales hallazgos y conclusiones de cada una de las fases que contempló la presente investigación.

RESULTADOS

Fase 1a. Identificación de actividades pedagógicas en planes de gestión

En primer lugar, es posible indicar que se identificaron 253 actividades pedagógicas relacionadas con una o más de las categorías o dimensiones especificadas en la Tabla 1. Así, los resultados indican que las iniciativas se circunscribían principalmente a contenidos vinculados al autocuidado y a conceptos relacionados con el aprendizaje afectivo, pero no se identificaron temáticas que profundizaran en orientaciones para la denuncia y muy escasamente en la identificación de las diversas manifestaciones de la violencia de género.

Tabla 1

Temáticas de educación en violencia de género presentes en los planes analizados

Dimensión	Subdimensión	Porcentaje	
		Presencia	Ausencia
Autocuidado	Reconocimiento de las partes físicas del cuerpo y su desarrollo	20,2	79,8
	Conductas protectoras	38,7	61,3
	Habilidades personales, emocionales y sociales	68,4	31,6
Educación en sexualidad, género y diversidad	Conceptos clave sobre género y diversidad	21,7	78,3
	Desarrollo de la sexualidad y afectividad	26,1	73,9
	Currículo explícito	2,8	97,2
	Currículo oculto	4,7	95,3
Manifestaciones de la violencia de género	Tipos de violencia de género	4,7	95,3
	Discriminación de género	2,4	97,6
Orientaciones para la denuncia	Denuncia dentro del contexto educativo	0	100
	Denuncia fuera del contexto educativo	0	100
	Confidencialidad	0	100

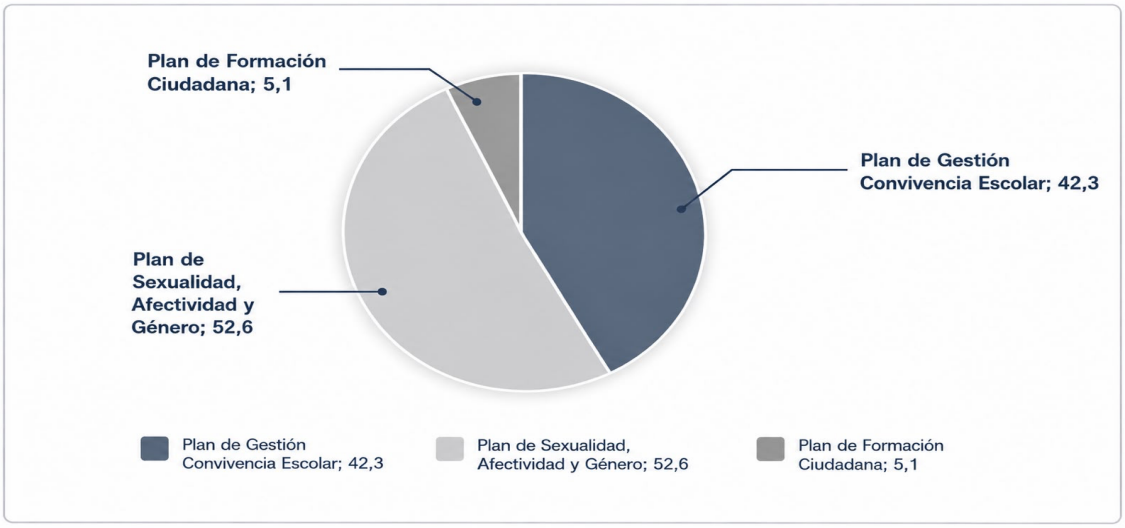
Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de actividades por documento, se observa en la Figura 2 que el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género concentra la mayor cantidad de temáticas

asociadas a la prevención de la violencia de género en la escuela, con 52,6 % del total de actividades analizadas, seguido por el Plan de Gestión de Convivencia Escolar con 42,3 % y, en menor medida, el Plan de Formación Ciudadana.

Figura 2

Distribución de actividades pedagógicas según el plan de gestión

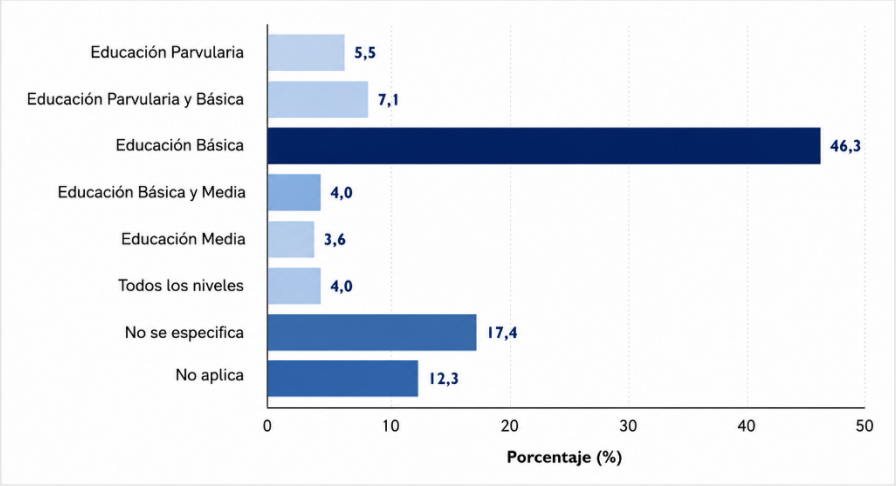


Nota. Elaboración propia.

La Figura 3 detalla que la mayoría de las actividades analizadas estaban concentradas en los niveles de enseñanza básica. Estas disminuyen considerablemente en la enseñanza media, aunque un porcentaje considerable no especificaba el nivel educativo al cual estaban dirigidas las actividades pedagógicas.

Figura 3

Porcentaje de realización de las actividades pedagógicas según nivel educativo

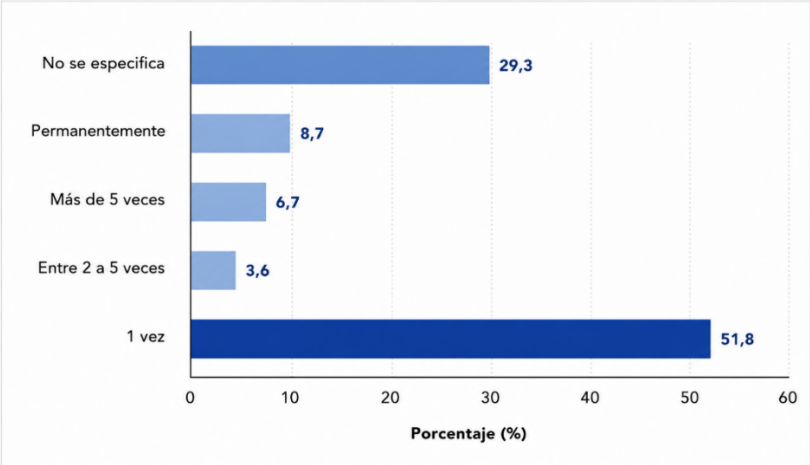


Nota. Elaboración propia.

Respecto a la continuidad de las actividades, la Figura 4 expone que la mayoría de ellas se realizaba solo en una oportunidad dentro del año escolar y que estas se observaban aisladas con otras a nivel curricular.

Figura 4

Frecuencia de realización de actividades pedagógicas

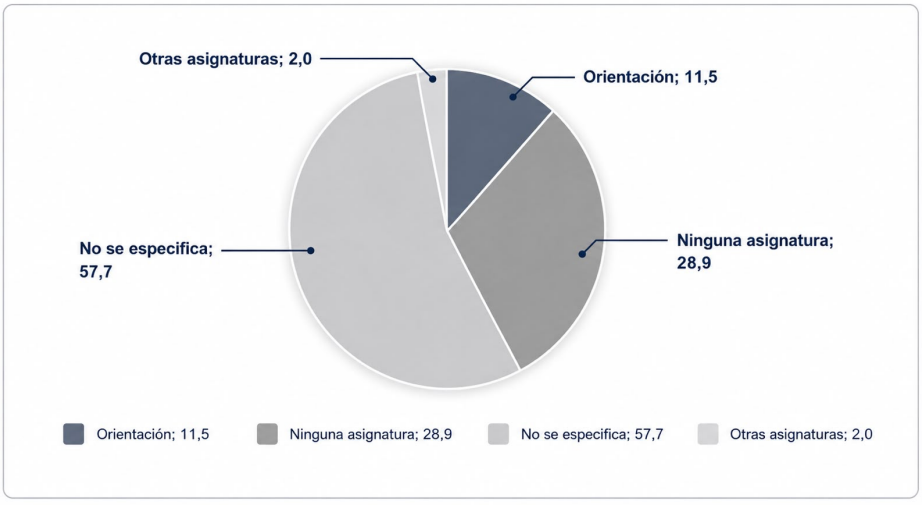


Nota. Elaboración propia.

A modo de ejemplo, respecto de gran parte de las actividades analizadas no se especificó si se desarrollaban en el contexto de alguna asignatura o si se ejecutaban fuera de ellas, mientras que aquellas vinculadas a alguna asignatura lo hacían en Orientación, según se observa en la Figura 5.

Figura 5

Porcentaje de asignaturas en las que se desarrollan las actividades pedagógicas



Nota. Elaboración propia.

Fase 1b. Creencias sobre la violencia de género

Las Tablas 2, 3 y 4 dan cuenta, respecto al cuestionario sobre creencias, que existe una tendencia a no estar de acuerdo con afirmaciones relacionadas con los tipos de violencia de género que se midieron (sexual, en el contexto de pareja y hacia las disidencias sexogenéricas).

Tabla 2

Resultados de la dimensión "Violencia sexual"

Afirmación	CED	ED	MED	N	MDA	DA	CDA
Muchas mujeres tienden a malinterpretar gestos afectuosos o de cortesía como "acoso sexual".	29,6 %	44,4 %	7,4 %	7,4 %	3,7 %	3,7 %	3,7 %
La mayoría de las mujeres prefieren ser elogiadas por su físico que por su inteligencia.	44,4 %	29,6 %	7,4 %	11,1 %	7,4 %	-	-
Aunque a la mayoría de las mujeres les gusta hacerse las tímidas no rechazan la posibilidad de mantener relaciones sexuales.	55,6 %	18,5 %	3,7 %	22,2 %	-	-	-
Muchas mujeres tienden a exagerar el problema de la violencia machista.	40,7 %	33,3 %	7,4 %	3,7 %	11,1 %	3,7 %	-
Cuando una mujer soltera invita a un hombre soltero a su casa, está indicando que no rechaza la posibilidad de mantener relaciones sexuales.	51,9 %	37,0 %	3,7 %	7,4 %	-	-	-
La sexualidad de un hombre funciona como una olla a presión; cuando la presión es muy alta, tiene que "soltar vapor".	59,3 %	29,6 %	7,4 %	3,7 %	-	-	-
En las citas lo que suele esperarse es que la mujer "ponga el freno" y el hombre "empuje adelante".	48,1 %	29,6 %	7,4 %	11,1 %	3,7 %	-	-
El alcohol es a menudo el causante cuando un hombre viola a una mujer.	59,3 %	22,2 %	7,4 %	3,7 %	3,7 %	3,7 %	-

Nota. Opciones de respuesta: Completamente en desacuerdo (CED), En desacuerdo (ED), Medianamente en desacuerdo (MED), Neutral (N), Medianamente de acuerdo (MDA), De acuerdo (DA) y Completamente de acuerdo (CDA). Elaboración propia.

Tabla 3

Resultados de la dimensión "Violencia en el contexto de pareja"

Afirmación	CED	ED	MED	N	MDA	DA	CDA	NC
El hombre que maltrata a su pareja muchas veces lo hace porque no sabe comportarse de otra forma.	59,3 %	22,2 %	7,4 %	3,7 %	3,7 %	3,7 %	-	-
Los problemas laborales están en la base de los casos de malos tratos de muchos hombres a mujeres.	44,4 %	25,9 %	7,4 %	14,8 %	3,7 %	3,7 %	-	3,7 %
Los hombres maltratan más físicamente a las mujeres, pero las mujeres maltratan más psicológicamente a los hombres.	33,3 %	25,9 %	11,1 %	22,2 %	3,7 %	3,7 %	-	-
Los comportamientos de algunas mujeres son capaces de desquiciar a cualquier hombre.	55,6 %	18,5 %	3,7 %	14,8 %	7,4 %	-	-	-
Los hombres que ejercen violencia contra sus parejas en muchas situaciones no se pueden controlar a causa de los celos.	37,0 %	25,9 %	18,5 %	3,7 %	11,1 %	3,7 %	-	-
Si las mujeres que sufren violencia de género realmente quisieran terminar con la relación dejarían a sus parejas.	37,0 %	25,9 %	3,7 %	7,5 %	11,1 %	7,4 %	7,4 %	-
Si se escuchara más la opinión de los acusados por maltrato todo marcharía mejor.	37,0 %	37,0 %	3,7 %	3,7 %	3,7 %	7,4 %	3,7 %	3,7 %
La mayoría de las mujeres maltratadas disponen de suficientes recursos sociales como para salir de esa situación.	59,3 %	25,9 %	7,4 %	7,4 %	-	-	-	-
De todos los casos de violencia de género que salen a la luz pública solo una minoría son verdaderos.	55,6 %	37,0 %	7,4 %	-	-	-	-	-
El Estado en realidad beneficia en exceso a las mujeres que denuncian malos tratos.	48,1 %	44,4 %	3,7 %	3,7 %	-	-	-	-

Si se hablase con muchos de los maltratadores, en la mayoría de los casos, uno se identificaría con su situación más de lo que se imagina.	37,0 %	29,6 %	14,8 %	11,1 %	3,7 %	3,7 %	-	-
La mayoría de las mujeres consiguen demasiadas ayudas sociales afirmando que sufren malos tratos.	48,1 %	33,3 %	11,1 %	7,4 %	-	-	-	-
Si una mujer sigue viviendo con un hombre que la maltrata, entonces es en buena medida responsabilidad de ella si la vuelve a maltratar.	59,3 %	25,9 %	3,7 %	7,4 %	3,7 %	-	-	-

Nota. Opciones de respuesta: Completamente en desacuerdo (CED), En desacuerdo (ED), Medianamente en desacuerdo (MED), Neutral (N), Medianamente de acuerdo (MDA), De acuerdo (DA) y Completamente de acuerdo (CDA), No contesta (NC). Elaboración propia.

Tabla 4

Resultados de la dimensión "Violencia hacia las disidencias sexogenéricas"

Afirmación	CED	ED	MED	N	MDA	DA	CDA
Las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales y/o trans no deberían poder enseñar en las escuelas.	85,2 %	7,4 %	-	-	-	-	7,4 %
Las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales y/o trans no deberían tener derecho a adoptar o criar hijos o hijas.	70,4 %	14,8 %	-	7,4 %	-	3,7 %	3,7 %
Las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales y/o trans son una amenaza para la familia y la sociedad.	92,6 %	7,4 %	-	-	-	-	-
Las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales y/o trans tienden a ser sexualmente promiscuas.	74,1 %	18,5 %	-	3,7 %	3,7 %	-	3,7 %
Las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales y/o trans son más propensas que el resto de la sociedad a contraer una infección de transmisión sexual.	55,6 %	14,8 %	3,7 %	11,1 %	14,8 %	-	-

Nota. Opciones de respuesta: Completamente en desacuerdo (CED), En desacuerdo (ED), Medianamente en desacuerdo (MED), Neutral (N), Medianamente de acuerdo (MDA), De acuerdo (DA) y Completamente de acuerdo (CDA). Elaboración propia.

También aparece que 62,3 % de los y las participantes sostienen no haber recibido formación en temas de género y diversidad en la educación escolar y que 44,4 % tampoco trabajó estos contenidos en su formación de pregrado. Sin embargo, 63 % reportó haber participado posteriormente en instancias de formación.

En conclusión, si bien quienes participaron de la primera fase de esta investigación demostraron una visión de rechazo hacia las tres dimensiones de violencia de género analizadas, esto no necesariamente se traduce en la incorporación de actividades pedagógicas tendientes a su prevención.

Por lo tanto, a la luz de estos primeros resultados, se consideró pertinente que la pauta de entrevista apuntara a profundizar en las siguientes dimensiones:

1. Importancia atribuida a los planes analizados y su utilidad para la gestión de la convivencia escolar.
2. Constatar la realización efectiva de las actividades que se mencionan en los planes o si existen actividades que se realizan, pero que no se incorporan en esos documentos.
3. Opinión que poseen los y las profesionales sobre la perspectiva de género en el trabajo como profesional de la convivencia escolar.
4. Percepciones sobre si los establecimientos escolares deben trabajar temas asociados a la violencia de género.
5. El rol que deberían cumplir los y las profesionales de la convivencia escolar en la prevención de la violencia de género en el contexto educativo.

Fase 2. Percepciones sobre la prevención de la violencia de género desde la convivencia escolar

A fin de profundizar en las dimensiones detalladas, se identificaron cinco categorías a partir de los relatos de las y los sujetos entrevistados, según se expone en la Tabla 5. Asimismo, la tendencia de rechazo a la violencia de género y de apertura a trabajar en su prevención desde el ámbito de la convivencia escolar se reafirma en esta segunda instancia.

Tabla 5

Categorías y subcategorías emergentes identificadas en las entrevistas semiestructuradas

Categorías	Subcategorías
Formación de actores de la comunidad educativa	Autoformación como profesionales de la convivencia escolar Formación de docentes Formación de estudiantes
Líneas de trabajo en la formación con estudiantes	Formación en sexualidad, afectividad y autocuidado Desarrollo de una perspectiva empática, crítica y reflexiva

Gestión educativa y prevención de la violencia de género	Importancia del currículum
	Tensión entre contingencia y prevención
	Aspiraciones de una gestión pedagógica con perspectiva de género
Planes de convivencia escolar	Importancia de los planes
	Deficiencias de los planes
	Construcción de los planes
Disposición de la comunidad educativa a la perspectiva de género	Resistencias de docentes, directivos y/o funcionarios
	Resistencias de familias
	Aceptación de estudiantes a los temas de género y diversidad

Nota. Elaboración propia.

La primera categoría ("Formación de actores de la comunidad educativa") emerge de manera recurrente a lo largo de todo el proceso de entrevistas, lo cual da cuenta de la relevancia de promover instancias de formación en temas de género, principalmente con docentes y estudiantes. Los entrevistados también reconocen la importancia de la autoformación como profesionales y equipos de convivencia escolar en estas materias, pues identifican que este sería uno de los mayores nudos críticos en la prevención de la violencia de género desde el entorno escolar y la gestión de convivencia en particular:

> La responsabilidad del cargo demanda estar constantemente actualizándose en función de lo que pasa. Yo a veces siento que eso les falta a algunos […] en lo particular salgo, me capacito, vuelvo al colegio y trato de compartir esa experiencia aprendida, ese aprendizaje, con los inspectores, con el equipo directivo, porque es una necesidad mía (Profesional BM2, 2023).

> Yo creo que falta también formación a los profes con respecto a perspectiva de género y sí, quizás profes mayores […] de repente pasa un poco, por ejemplo, esta dimensión de que los niños son más buenos para las matemáticas y las niñas son mejores para el arte, sí se da eso y también se da un poco en profes mayores, así que también ahí sería un tema a tratar (Profesional B1, 2023).

> [Los estudiantes] están en la edad para poder como estructurar o modificar más fácil, después ya más adulto es más difícil modificar ciertas miradas frente algunas temáticas (Profesional BM1, 2023).

La segunda categoría ("Líneas de trabajo en la formación con estudiantes") da cuenta de las materias concretas que, como equipos de convivencia escolar, los profesionales consideran relevante trabajar con estudiantes para prevenir la violencia de género: formación en sexualidad, afectividad y autocuidado, así como el desarrollo de una perspectiva empática, crítica y reflexiva:

> Al menos acá es como que nos queremos enfocar en eso que es lo que hemos visto y hemos pesquisado igual este año, que es lo afectivo. Como que los chicos en lo demás saben cómo se tienen que cuidar, los métodos, saben todo eso, pero las líneas de los límites de lo que es una relación ahí es que carecen y también porque repiten patrones, entonces desde ahí nos vamos a enfocar nosotros (Profesional BM1, 2023).

> Desde el ámbito de la prevención el colegio tiene harto que aportar en términos de lo que te decía, la deconstrucción de patrones culturales, la incorporación de las miradas de las diversidades en el colegio (Profesional BM2, 2023).

La tercera categoría ("Gestión educativa y prevención de la violencia de género") emerge a partir de los desafíos identificados para trabajar la prevención de la violencia de género. Las personas entrevistadas consideran como esenciales acciones asociadas a la gestión educativa de los establecimientos, tales como: la importancia del trabajo desde el currículum y la tensión que experimentan como profesionales de la convivencia escolar para abordar la contingencia y la prevención. Finalmente, señalan que las estrategias identificadas se deberían implementar para impulsar una gestión pedagógica con perspectiva de género:

> Siento que debiese ser mucho más, digamos, trabajado a nivel incluso curricular. Yo creo que ahí está muy al debe […]. Creo que debe existir un espacio para que exista aprendizaje no solamente, insisto, desde lo académico, sino que tiene que ver con las dinámicas del autoconocimiento y de las relaciones entre pares, creo que ahí hay un foco importante que explorar (Profesional M2, 2023).

> El plan de convivencia finalmente le falta eso de adelantarse a las cosas, de prever situaciones y ser menos reactivo. Finalmente [existe un] Plan de Gestión de la Convivencia, pero ya van pasando situaciones emergentes, que hay que dar atención […]. El equipo de convivencia esta sobrecargado o sobreexigido y por muchas buenas intenciones, que quieran hacer cosas, no da abasto el equipo de convivencia (Profesional M1, 2023).

> Yo creo que primero, como mujer, es super importante que todo el trabajo sea súper equitativo, que en todas las actividades… En general yo trato un poco de que todas las actividades sean igual paritarias, niños, niñas (Profesional B1, 2023).

Respecto de la cuarta categoría ("Planes de convivencia escolar"), los participantes dan cuenta de la importancia y la deficiencia de los planes. También se plasmaron comentarios vinculados con las modalidades de construcción de estos:

> Son fundamentales que existan, pero que también se ejecuten […]. El Plan de Gestión de la Convivencia nos podría dar ese espacio para que nuestros estudiantes sean finalmente ciudadanos, o sea personas integrales […]. El plan de gestión de la convivencia debiese apuntar a ser algo permanente y no ser como ya celebrar esta efeméride (Profesional M1, 2023).

> Lamentablemente, como siempre suele ser, el papel aguanta mucho, entonces lo que está escrito en el papel llevado a la práctica hay como una distancia (Profesional BM2, 2023).

> Los planes debiesen ser mucho más participativo […] hoy por hoy ya ha sido mucho más participativo y este año en particular han colaborado muchos más integrantes de la comunidad, partiendo por el centro de estudiantes, por ejemplo. Muchas veces uno los pasa por alto y se olvida que son lo fundamental de todo esto (Profesional M2, 2023).

La quinta categoría ("Disposición de la comunidad educativa a la perspectiva de género") emerge en distintos pasajes de la entrevista, instancias en las cuales los y las profesionales entrevistadas identificaron algunas situaciones que dificultan el trabajo desde una perspectiva de género. Entre estas, las resistencias por parte de docentes, directivos, funcionarios y familias se sitúan como las más problemáticas y se asocian, sobre todo, a lo relacionado con trabajar desde el entorno escolar los temas vinculados a las diversidades sexuales. No obstante, en comparación con lo anterior, también se hace alusión a la disposición que presentan los y las estudiantes ante dichas temáticas, actitud completamente diferente a las de los mayores, toda vez que muestran una mayor aceptación hacia ellas.

> Hay un tema generacional, los profesores más jóvenes son los que manifiestan una mayor apertura (Profesional BM2, 2023).

> Para algunas familias puede ser mirado como algo negativo, algo que quizás ellos no más lo quieran trabajar en casa y quizás de la mirada que ellos quieran solamente (Profesional B2, 2023).

> A veces los chicos lo entienden mucho más. Por ejemplo, nos tocó trabajar este tema, igual el ser gay, el ser lesbiana, todo con los chicos, y a veces quedábamos como que hablamos de más, porque para los chicos es natural (Profesional BM1, 2023).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio dan cuenta de las maneras como las escuelas públicas de una comuna de la Región Metropolitana en Chile se desarrollan en el ámbito de convivencia escolar para prevenir la violencia de género desde el contexto educativo. En términos generales, los hallazgos evidencian una tensión manifiesta entre las condiciones institucionales disponibles para desarrollar un trabajo preventivo sistemático y sostenido en el tiempo y las disposiciones favorables de los equipos de convivencia escolar hacia la prevención de la violencia de género.

Así, respecto de los instrumentos de gestión analizados, se constató que estos presentan un abordaje limitado y superficial de la prevención de la violencia de género, sin evidencias de continuidad formativa durante el año escolar. Asimismo, las actividades pedagógicas identificadas se concentran principalmente en educación básica, disminuyen en enseñanza media y, en la mayoría de los casos, aparecen desvinculadas de asignaturas específicas o de una planificación curricular articulada e intencionada.

Considerando que todo programa o plan de estudio contempla las experiencias de aprendizaje que se ha decidido que el estudiantado trabaje en términos de contenidos y competencias (Glatthorn et al., 2019; Díaz-Barriga, 2015), estos documentos parecieran constituirse en una oportunidad pedagógica clave para prevenir la violencia de género desde el trabajo que se realiza en el ámbito de la convivencia, sin embargo, no fue posible advertir una utilización en este sentido. Lo anterior resulta especialmente relevante si se considera que los sistemas educativos también transmiten aprendizajes mediante un currículum oculto que reproduce, de manera implícita, patrones culturales y relaciones desiguales de poder (Trujillo-Vargas et al., 2025).

Por otra parte, las creencias y percepciones de los equipos de convivencia escolar mostraron una tendencia consistente de rechazo hacia las distintas manifestaciones de violencia de género analizadas, así como una disposición favorable a incorporar estas temáticas en su quehacer profesional. Este resultado permite considerar a dichos profesionales como actores estratégicos para promover una educación integral orientada a la construcción de relaciones más igualitarias dentro de los contextos educativos. No obstante, la disposición favorable de las y los profesionales para prevenir la violencia de género y sus posibilidades reales de implementar acciones preventivas y sostenidas en los establecimientos educacionales se confrontan a obstáculos institucionales, organizacionales y culturales.

El primero de estos obstáculos corresponde a las resistencias que aún persisten entre las personas adultas que integran las comunidades educativas –principalmente directivos, docentes y familias– frente al abordaje pedagógico de contenidos relacionados con el género, la sexualidad y la diversidad, lo que limita las posibilidades de desarrollar estrategias preventivas de manera sistemática.

En segundo lugar, se advierte una permanente tensión entre responder a situaciones contingentes y desarrollar acciones preventivas. Esta presión constituye una de las principales razones, de acuerdo con el discurso de los entrevistados, de por qué muchas veces no logran llevar a la práctica un trabajo de prevención de la violencia de género, lo cual corrobora lo planteado por Cortez et al. (2019).

Además, se evidencian limitaciones en la percepción que poseen los profesionales de convivencia sobre su propia capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo en estas materias. Esto último dialoga con lo señalado por Yáñez-Urbina et al. (2025), quienes advierten que los profesionales que trabajan en convivencia escolar recurren con frecuencia a mecanismos de validación externa para enfrentar dilemas éticos y decisiones complejas, particularmente en contextos donde las orientaciones institucionales resultan insuficientes o ambiguas.

En este sentido, en dicho escenario emerge la necesidad de propiciar instancias formativas dirigidas a los equipos docentes y los profesionales de convivencia escolar en tres dimensiones principales: 1) desnaturalización de las violencias de género en el ámbito de la pareja y de índole sexual, pues fueron en esas áreas donde se disintió menos en el

cuestionario de creencias, lo que podría impactar la formación de subjetividades de los y las estudiantes; 2) desarrollo de competencias profesionales para el diseño curricular e implementación de instrumentos de gestión desde una perspectiva de género de manera de institucionalizar espacios preventivos de violencias dentro de los establecimientos educacionales y 3) capacitación en temas relacionados con género y diversidad, ya que los relatos de los participantes evidencian que la creciente visibilización de estudiantes pertenecientes a las disidencias sexogenéricas exige el desarrollo de mayores competencias profesionales para promover comunidades educativas inclusivas y abordar las tensiones que aún persisten en torno a estas temáticas

Estas necesidades coinciden con investigaciones que destacan la relevancia de la formación continua de docentes y profesionales de la educación para impulsar procesos de transformación cultural y promover entornos educativos más igualitarios (Ascorra et al., 2020; Fundación Semilla, 2021; Jativa et al., 2025; Rebollo et al., 2025; Resa, 2021; Sánchez-Torrejón y Márquez-Díaz, 2024). Magendzo y Gazmuri (2018) proponen ideas similares respecto de la importancia de la capacitación de docentes y directivos para promover el trabajo en torno a materias consideradas controversiales, dentro de las cuales se encontrarían, justamente, los ámbitos abordados en este trabajo.

Lo anterior cobra mayor relevancia si se comprende que la prevención de la violencia de género no puede recaer exclusivamente en los equipos de convivencia escolar, aun cuando sean considerados como actores estratégicos, pues este desafío requiere de una responsabilidad institucional que debe entenderse como compartida e involucrar a cada uno de los integrantes de las comunidades escolares. De este modo, avanzar hacia una gestión educativa con perspectiva de género supone no solo fortalecer las competencias individuales de los profesionales, sino también generar condiciones organizacionales que permitan transformar convicciones en prácticas pedagógicas sostenidas, articuladas y coherentes con los objetivos formativos de las escuelas.

En consecuencia, los hallazgos de este estudio dan cuenta de que la principal barrera para prevenir la violencia de género no parece radicar en las creencias de los equipos de convivencia escolar, sino en las condiciones institucionales y materiales que limitan la traducción de dichas convicciones en prácticas preventivas sostenidas. Por lo tanto, se trata de un desafío multidimensional que implica brindar una formación especializada en género, sexualidad y diversidad a los equipos educativos; promover un uso estratégico de los instrumentos de gestión de convivencia a partir de una articulación robusta con el trabajo curricular de manera transversal, y potenciar herramientas de liderazgo de las y los profesionales de convivencia para intencionar procesos de cambio conducentes a la consolidación de una cultura escolar propicia para la inclusión y la justicia educativa.

Respecto a las limitaciones de esta investigación, es posible indicar que, al ser un estudio de caso acotado a establecimientos municipales de una comuna específica, se vislumbra la posibilidad de continuar profundizando en este tema en territorios más extensos y/o en establecimientos de diversas dependencias administrativas a la luz de los cambios

normativos y sociales que se están desarrollando en Chile. Asimismo, se debe continuar profundizando en la gestión educativa desarrollada desde la convivencia escolar, así como en el rol, las experiencias y las subjetividades de quienes la implementan, junto con incorporar las voces de las y los estudiantes y problematizar los efectos que producen las distintas manifestaciones de violencia de género en sus trayectorias educativas y vitales.

Avanzar en esta línea permitirá fortalecer políticas y prácticas institucionales orientadas a garantizar el derecho a la educación y favorecer la construcción de comunidades educativas más democráticas, inclusivas y libres de violencia, donde todas las personas puedan desarrollarse en condiciones de respeto, seguridad e igualdad.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Nicole Salas: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Visualización; Redacción – Borrador original; Redacción – Revisión y Edición.

REFERENCIAS

Alonso de Castro, M. G. (2025). La convivencia escolar en España: Desafíos actuales y oportunidades de mejora a través de buenas prácticas. *Avances en Supervisión Educativa*, 43. https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.977

Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K. y García-Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1827

Azqueta, A., Arbués, E. y Merino-Arribas, A. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las Comunidades Autónomas españolas. *Aula Abierta*, 52(3), 289-296. https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.289-296

Camplá, X., Novo, M., Sanmarco, J. y Arce, R. (2019). Escala Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression: Validación para la población chilena. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(2), 132-146. https://www.redalyc.org/journal/2430/243067142004/html/

CLADE (2016). Cartilla: Violencia de género en las escuelas: Caminos para su prevención y superación. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf

Congreso Nacional (2010). Ley N° 20.418, fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. 28 de enero. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482

Congreso Nacional (2011). Ley N° 20.536, sobre violencia escolar. 17 de septiembre. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087

Congreso Nacional (2016). Ley N° 20.911, crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. 2 de abril. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963

Congreso Nacional (2024). Ley N° 21.675, estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género. 3 de junio. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1204220

Cortéz, M., Zoro Sutton, B. y Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1549

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). Sage.

Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, 46, 77-97. https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1303.

Díaz-Barriga, Á. (2015). *Currículum: Entre el mito y la utopía*. Amorrortu.

Espín, J. (2002). El análisis de contenido: Una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista de Educación*, 4, 95-105.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2022). "Mejorar la convivencia": Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 15-45. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/134

Fundación Semilla (2021). Segundo estudio sobre violencias de género en contextos escolares. https://fundacionsemilla.cl/2021/04/seminario-sobre-violencias-de-genero-en-contextos-escolares/

Glatthorn, A., Boschee, F. y Whitehead, B. (2019). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Sage.

Guzmán-Pimentel, M. (2022). La violencia como fenómeno humano: Teorías y factores. En José Luis Rojas-Solís, *Investigación, revención e intervención en la violencia de pareja hacia la mujer* (Cap. 1). CONCYTEP. https://www.aacademica.org/mayte.guzman/7

Igartua, J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch.

INJUV (2022). *10ma Encuesta Nacional de Juventud 2022*. Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. https://extranet.injuv.gob.cl/documentos_gestor_recursos/uploads/formatos/1c563ae615a8a29d7cb90df9bf9bec15.pdf

INJUV (2025). 11ma Encuesta Nacional de Juventud 2025: Informe General de Resultados. Departamento de Planificación y Estudios, Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/informe_general_de_resultados.pdf

Jativa, S., Vera, E., Zambrano, L. y Mieles, B. (2025). Formación de docentes en educación física para la prevención de la violencia de género en instituciones educativas del Milagro, Ecuador. *Retos*, 68, 1553-1562. https://doi.org/10.47197/retos.v68.115038

Kosciw, J. G. y Zongrone, A. D. (2019). *A global school climate crisis: Insights on lesbian, gay, bisexual, transgender & queer students in Latin America*. GLSEN.

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). https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689

López-Sáez, M., García-Dauder, D., Montero, I. y Lecuona, Ó. (2021). Adaptation and validation of the LGBQ Ally Identity Measure. *Studies in Psychology*, 43(2), 229-258. https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1898803

Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano: Pensar un currículum para la vida democrática. En A. Arratia y L. Osandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuesta*s (pp. 247-269). UNESCO.

Martínez, J., Rojas, M. J., Urban, A.-M., Agreda, M. J. F. y Ardila Hidalgo, J. (2023). Educación libre de discriminación: Experiencias de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en América Latina y el Caribe. Nota Técnica IDB-TN-2710. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0004934

Maureira, F., Escobar, N., Flores, E., Bahamonde, V., Hadweh , M. y Serey, D. (2021). Actitudes hacia la homosexualidad y personas trans en estudiantes de educación física de Chile. Retos, 43, 46-52. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88969

Medina, R., & Ortega, M. (2025). Gestión de la convivencia escolar: Una revisión sistemática. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(38), 2206–2221. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1045

Megías, J. L., Toro-García, V. y Carretero-Dios, H. (2018). Escala de aceptación de mitos sobre la violencia de pareja contra las mujeres (AMIVAW): Desarrollo y validaciones en español e inglés. *Psychology of Women Quarterly,* 42(1) 44-61. https://doi.org/10.1177/0361684317742638

Morales, M., Ortiz, S., Cárdenas, K., López, V. y Torres-Vallejos, J. (2022). Caracterización de la gestión de la convivencia escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 80-101. https://doi.org/10.4151/0c <z7189729-Vol.61-Iss.3-Art.1286

OEA (1995). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará). Organización de los Estados Americanos. https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html

ONU (1960). Convención contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Organización de las Naciones Unidas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342

ONU (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Organización de las Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. https://docs.un.org/es/A/RES/70/1

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.

Rebollo, A., Pulido, M. y Vega, L. (2025). Competencias del profesorado en violencia de género: Construyendo la igualdad de género desde la coeducación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 195-207. https://doi.org/10.6018/reifop.646021

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Sánchez-Torrejón, B. y Márquez-Díaz, J. R. (2024). La formación de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. *Revista Colombiana de Educación*, 92, 120-144. https://doi.org/10.17227/rce.num92-17092

Serrano, D. y Ochoa, A. (2023). Formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, 60, e1498. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-012

Shaheen, M., Pradhan, S. y Ranajee. (2019). Sampling in qualitative research. En M. Gupta, M. Shaheen y K. Reddy (Eds.), *Qualitative techniques for workplace data analysis* (pp. 25-51). IGI Global.

Superintendencia de Educación (2026,). Convivencia escolar concentró más del 75 % de las denuncias ciudadanas en 2025. 10 de febrero https://www.supereduc.cl/prensa/convivencia-escolar-concentro-mas-del-75-de-las-denuncias-ciudadanas-en-2025/

Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL, UNICEF. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a4a9a2cc-c1a3-4931-a729-e0106c42e85a/content

Trujillo-Vargas, J. J., Pérez-Robles, A. y Gómez-Del Amo, R. (2025). Desentrañar el currículum oculto: Para una práctica pedagógica equitativa y justa. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1920

UNESCO (2024). *Safe to learn and thrive: Ending violence in and through education.* https://doi.org/10.54675/LUPY3293

UNESCO y UNGEI. (2015). La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de política 17. Biblioteca Digital de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107_spa

Yáñez-Urbina, C. A., López, V., Morales, M., Abarca, J., Barrera, F., Urbina, C. y Ortiz-Mallegas, S. (2025). Construyendo (des)responsabilidades: Posiciones de enunciación de los encargados de convivencia escolar en relatos de dilemas éticos. *Límite, Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 20. https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100204