

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Doctorado en Educación

Tesis Doctoral:

**Estado de la gestión de la convivencia escolar en
Escuelas de la región de Tarapacá, norte de Chile**

José Miguel Villegas Robertson

Directora de Tesis: Maria Prat Grau

Bellaterra, 2023

A mis hijos Renato, Simón y Clemente

Porque cada movimiento mío es por ustedes.

A mi mamá

Porque tu orgullo es mi motor

A mi tío Gonzalo

Por nunca dejarme caer

A Soraya

Por aparecer en el momento justo

A Isa y Lú

Por darme nuevas razones para estar

A Marjorie

Porque todo es como tuvo que ser y fue maravilloso

A mi profesora María Prat Grau

Por su guía, infinita paciencia, sabiduría y asertividad

A Felipe, Mario, Tomás y Óscar

Por nunca dejarme solo

A Horacio, Vicentito, tío Winston y mi abuelita Nina

Que en este periodo tuvieron que partir

A mis hermanos

Por tanto amor a su manera

A mi papá

Porque me gustaría que estuvieras aquí

Y a todo niño y niña que sufre en la Escuela

Solo la Educación lo evitará...

Se aprende más por imitación en la convivencia dentro y fuera de la sala de clases, que por lo que dice un profesor o se aprende en los libros

Humberto Maturana

Los profesores felices cambiarán el mundo

Thich Nhat Hanh

NOTA: Con la intención de evitar el exceso gráfico que supondría utilizar la terminación o/a para diferenciar entre hombres y mujeres, se opta en este estudio por el uso del masculino genérico. Así, al referirnos a “los encargados de convivencia”, “los profesores”, entre otros, se incluye a mujeres y hombres. Esta decisión entiende que este uso representa siempre a todos/as, sin que ello implique ningún tipo de discriminación o valoración peyorativa, apoyando la no discriminación entre hombres y mujeres en el uso del lenguaje (OIT, 2004).

INDICE

INTRODUCCIÓN	8
Presentación del problema.....	9
Motivaciones personales.....	13
Estructura del documento.....	15
Primera parte: estado de la cuestión	17
CAPÍTULO 1. EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	19
1.1 CONTEXTO POLÍTICO E HISTÓRICO-SOCIAL EN CHILE.....	19
1.2 ESTRUCTURA POLÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE	22
1.3 ORGANIZACIÓN DE LOS NIVELES EDUCATIVOS.....	25
1.4 CENTROS ESCOLARES, ESTUDIANTES, DOCENTES Y ASISTENTES EN TARAPACÁ	27
1.4.1 <i>Estudiantes</i>	29
1.4.2 <i>Docentes</i>	29
1.4.3 <i>Asistentes de la educación</i>	30
1.5 CURRÍCULUM NACIONAL Y ESPACIOS PARA LA CONVIVENCIA.....	32
1.6 SEGREGACIÓN Y VULNERABILIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO	33
1.7 ¿EXCELENCIA ACADÉMICA O A QUIÉN LE VA MEJOR EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS?.....	34
1.8 CHILE: HISTÓRICO DE MEDIDAS PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN.....	36
1.9 LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA	36
1.10 OTROS PROBLEMAS QUE AQUEJAN A LA EDUCACIÓN EN CHILE	39
CAPÍTULO 2. MARCO NORMATIVO DE LA CE EN CHILE.....	41
2.1 LEY DE VIOLENCIA ESCOLAR	41
2.1.1 <i>Características de la LVE</i>	41
2.1.2 <i>Análisis crítico de la ley</i>	42
2.2 POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR	45
2.2.1 <i>Evolución de la política nacional de CE</i>	47
2.2.2 <i>Políticas públicas: ¿Qué dicen las experiencias en Latinoamérica?</i>	49
CAPÍTULO 3. CONVIVENCIA ESCOLAR	53
3.1 UN REPASO HISTÓRICO SOBRE LA CE	53
3.2 LA CE: UN CONSTRUCTO MULTIDIMENSIONAL	55
3.3 PERCEPCIONES SOBRE LA CE DE LOS ACTORES EDUCATIVOS.....	61
3.4 RELACIONES INTERPERSONALES Y COMUNIDAD ESCOLAR	62
3.5 ENSEÑAR-APRENDER A CONVIVIR EN UN CONTEXTO CURRICULAR ESTRECHO	64
3.6 CONVIVENCIA: CONFLICTOS Y VIOLENCIA.....	68
3.7 ENFOQUES DE ABORDAJE DE LA CE DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA.....	72
CAPÍTULO 4. LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	75
4.1 ¿POR QUÉ GESTIONAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR?	75
4.2 ¿QUIÉN GESTIONA LA CONVIVENCIA ESCOLAR DENTRO DE LAS ESCUELAS?.....	77
4.2.1 <i>El Encargado de Convivencia Escolar</i>	79
4.2.2 <i>El equipo de Convivencia Escolar</i>	84
4.3 UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CE: LA ESCUELA TOTAL	85
4.4 INVESTIGACIONES EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	87

4.5 DOCUMENTOS DE GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CE	91
CAPÍTULO 5. BUENAS PRÁCTICAS EN GESTIÓN DE LA CE	93
5.1 ¿QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR?	93
5.2 ALGUNOS EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS.....	93
5.3 CLAVES PARA GESTIONES EFECTIVAS DE LA CONVIVENCIA	98
SEGUNDA PARTE: DISEÑO TEÓRICO Y METODOLOGICO	103
CAPÍTULO 6. DISEÑO TEÓRICO DEL ESTUDIO	105
6.1 OBJETO TEÓRICO: DIMENSIONES, VARIABLES E INDICADORES.....	105
6.1.1 <i>Dimensión 1: Encargado de Convivencia Escolar</i>	109
6.1.2 <i>Dimensión 2: Equipos de Convivencia Escolar</i>	110
6.1.3 <i>Dimensión 3: Plan de gestión de la Convivencia Escolar</i>	111
6.1.4 <i>Dimensión 4: Manual de Convivencia Escolar</i>	112
6.1.5 <i>Dimensión 5: Protocolo de actuación CE</i>	112
6.1.6 <i>Dimensión 6: Marco normativo</i>	113
CAPÍTULO 7. DISEÑO METODOLÓGICO	115
7.1 INTRODUCCIÓN.....	115
7.2 ENFOQUE METODOLÓGICO MIXTO	116
7.3 INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN	118
7.3.1 <i>El cuestionario</i>	119
7.3.2 <i>La entrevista</i>	126
7.3.3 <i>Análisis documental</i>	132
7.4 TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS	135
7.5 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	136
TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	139
8.1 DIMENSIÓN 1: ENCARGADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	144
8.1.1 <i>Perfil general del ECE</i>	144
8.1.2 <i>Formación profesional del ECE</i>	145
8.1.3 <i>Experiencia laboral del ECE</i>	149
8.1.4 <i>Funciones que ejerce el ECE</i>	151
8.1.5 <i>Competencias para el cargo de ECE</i>	163
8.1.6 <i>Condiciones laborales de los ECE</i>	166
8.1.7 <i>Síntesis de los resultados dimensión 1: Encargados de Convivencia Escolar</i>	179
8.2 DIMENSIÓN 2: EQUIPO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	180
8.2.1 <i>Características del equipo</i>	181
8.2.2 <i>Rol del Equipo de CE</i>	188
8.2.3 <i>Síntesis de los resultados dimensión 2: Equipos de CE</i>	195
8.3 DIMENSIÓN 3: PLAN DE GESTIÓN DE LA CE	196
8.3.1 <i>Diseño del PGCE</i>	197
8.3.2 <i>Contenido del plan</i>	201
8.3.3 <i>Enfoque del PGCE</i>	206
8.3.4 <i>Estrategias y actividades declaradas en los planes de CE</i>	212
8.3.5 <i>Síntesis de los resultados dimensión 3: Plan de gestión CE</i>	220
8.4 DIMENSIÓN 4: MANUAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	221
8.4.1 <i>Estructura de los Manuales de CE</i>	223

8.4.2 Contenido del manual de CE: el énfasis en lo valórico	226
8.4.3 Enfoque del manual de CE.....	228
8.4.4 Síntesis de los resultados dimensión 4: Manual de CE.....	231
8.5 DIMENSIÓN 5: PROTOCOLO DE ACTUACIÓN.....	233
8.5.1 Cantidad y contenido de protocolos en los MCE.....	233
8.5.2 Utilidad del protocolo de CE	240
8.5.3 Síntesis de los resultados en la dimensión 5: Protocolo de CE	242
8.6 DIMENSIÓN 6: MARCO NORMATIVO.....	242
8.6.1 Ley de violencia Escolar (2012).....	242
8.6.2 Política nacional CE (2019).....	246
8.6.3 Síntesis de los resultados en la dimensión 6: Marco normativo	249
8.7 DIMENSIONES EMERGENTES	250
8.7.1 Proyección de la Gestión de la CE	250
8.7.2 Managerialismo en la educación	252
8.7.3 Teletrabajo	253
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS PRÁCTICAS	259
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	261
9.1 PERFIL Y ROL DEL ECE: UNA OPORTUNIDAD PARA REDEFINIR EL CARGO	261
9.2 EL EQUIPO DE CE: UNA NECESIDAD OBLIGATORIA	264
9.3 MANUALES DE CE: LA IMPORTANCIA DE TRANSFORMARLE EN ALGO ACCESIBLE	265
9.4 PLAN DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO CARTA DE NAVEGACIÓN.....	267
9.5 PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN ¿PROTOCOLIZAR LA CONVIVENCIA O LA EMERGENCIA?	270
9.6 ADHESIÓN DE LA GCE A LA NORMATIVA VIGENTE	271
9.7 LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	272
CAPÍTULO 10. PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	275
10.1 LINEAMIENTOS PARA UNA GESTIÓN EFICIENTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	275
10.2 LA MATRIZ DE GESTIÓN COMO EJERCICIO DE EVALUACIÓN.....	283
10.3 UN SELLO DE CALIDAD BASADO EN LA BUENA GESTIÓN EN CE	286
ÍNDICE DE TABLAS.....	288
ÍNDICE DE FIGURAS.....	289
CAPÍTULO 11. REFERENCIAS.....	291
CAPÍTULO 12. ANEXOS.....	323
12.1 VERSIÓN FINAL CUESTIONARIO GECO.....	323
12.2 PROPUESTA PGCE	323
12.3 VIDEOS Y TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS	323

INTRODUCCIÓN

Presentación del problema

La convivencia escolar (CE en adelante) y la gestión de esta al interior de las Escuelas, es un asunto que ha adquirido relevancia en la agenda educativa de América Latina (Fierro y Carbajal, 2021; Morales y López, 2019), entre otras cosas, dado el aumento de la violencia social en la región que se ha extrapolado a los centros educativos (Andrades-Moya, 2020). Es así como un 30% de los estudiantes latinoamericanos afirma haber sido víctima de violencia escolar en cualquiera de sus dimensiones, como, por ejemplo, la física o la psicológica (Soto y Trucco, 2015).

Entendiendo que las escuelas son reproductoras de lo que ocurre en la sociedad (Pacheco-Salazar, 2018), en los últimos años se ha evidenciado un aumento en investigaciones, planes de intervención y desarrollo de políticas públicas en la región en torno a estos temas. De este modo, diversas disciplinas vinculadas a la Educación han estado desarrollado investigaciones y propuestas en relación con la CE y su gestión a fin de implementar nuevas estrategias, capaces y eficaces para prevenir y mitigar, la violencia escolar (Cedeño, 2020), transformándose así en uno de los principales desafíos y temas de abordaje escolar de la educación del siglo XXI (Gálvez y García, 2022).

No obstante, en la mayoría de los casos, los sistemas educacionales y cada Centro Educativo han enfrentado la violencia escolar desde sus propias experiencias, sin que hayan sido suficientes ni eficaces las estrategias preventivas implementadas. Ahora bien, resulta relevante destacar que la preocupación por subsanar problemas relacionados con la violencia escolar a través de la CE es justificada, sin embargo, la literatura científica coincide en que la CE no es una subsección de la violencia escolar, sino más bien una “iniciativa” para promover en las comunidades educativas el sano convivir (Trucco e Inostroza, 2017). De este modo, la violencia nace precisamente por malas prácticas de convivencia (Andrades-Moya, 2020).

Chile cuenta con un marco normativo vigente sobre CE: por un lado, la Ley de Violencia Escolar (Ley N° 20.536, 2011) y por otro, la Política Nacional de CE (Mineduc, 2019).

La ley de Violencia Escolar promulga que la gestión de la CE de cada centro educativo será coordinada por un nuevo cargo denominado Encargado de Convivencia Escolar (ECE en adelante). No obstante, pese a representar un avance significativo en el desarrollo del ámbito al interior de cada una de las Escuelas del país, el ambiguo y complejo rol de estos encargados desde su praxis ha quedado en evidencia, por ejemplo, en las dificultades para focalizar su quehacer (Cortez, Zoro y Aravena, 2018).

Además, la Ley establece que cada Escuela -a través de estos encargados- diseñe e implemente un Plan anual de Gestión de la Convivencia Escolar (PGCE en adelante) y un protocolo de actuación ante situaciones conflictivas o violentas, documentos que se suman al ya existente Manual de Convivencia (MCE en adelante). El PGCE es el plan de trabajo anual que el ECE debiera impulsar e implementar en cada año lectivo en curso, siendo este documento un elemento clave para indagar cómo se entiende e implementa la gestión de la convivencia en cada Escuela.

El MCE, por su parte, es el documento que norma y regula la disciplina en la comunidad educativa, declarando derechos y deberes de cada miembro de esta, así como las sanciones por incumplimiento. Finalmente, los protocolos de actuación funcionan como una hoja de ruta o fluxograma para intervenir y hacer seguimiento a los casos que se clasifiquen como problemas de convivencia emergentes.

Por su parte, la política nacional de CE, si bien no es parte del cuerpo legal en el ámbito, se propone como un mandato que regula el funcionamiento al interior de las Escuelas de país. Cabe señalar que, a la fecha, este documento ha tenido cuatro actualizaciones desde el año 2002 (Valenzuela, Ahumada, Rubilar, López y Urbina, 2018), siendo la más reciente y vigente, la versión del año 2019 (Mineduc, 2019). Así con todo, destacan varias recomendaciones incluidas en esta política: Contar con un equipo de convivencia escolar, jornada laboral completa para los ECE, Enfoques claros para diseñar los PGCE, entre otras.

En síntesis, existen tres documentos obligatorios para la gestión de la CE que cada Escuela debe diseñar, ejecutar y evaluar: PGCE, Manual de CE y los Protocolos de actuación, los cuales en su diseño e implementación deberían estar inspirados en el marco normativo nacional.

Sin embargo, por un lado, no existen en Chile estudios que analicen estos documentos, que den cuenta de la estructura, sentido, contenido de estos y por otro, tampoco hay evidencia de indagaciones respecto de en qué medida estos documentos -así como la gestión de los ECE- siguen o no los lineamientos que el Mineduc propone a través de su marco normativo. Además, la incipiente evidencia científica sobre cómo se da la Gestión de la CE y la inclusión de los ECE en el sistema no ofrece datos que den cuenta de ello ni menos en el norte del país, siendo lo geográfico un tema relevante dada la diversidad sociocultural existente en un país con la extensión de Chile (4.270 kilómetros de longitud). A este respecto, algunos autores refieren que “se requiere desarrollar más investigaciones que puedan abordar el rol de los ECE considerando muestras más amplias a nivel nacional” (Cortéz et al. 2018, p. 11). Finalmente, tampoco existen estudios que establezcan diferencias entre los distintos tipos de establecimientos educacionales que actualmente existen en el país (públicos, privados y mixtos), cuyas segmentación da como resultado altos niveles de segregación económica y educativa (Santos y Elacqua, 2016).

En virtud de lo expuesto, el presente estudio propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el estado de la gestión de la convivencia escolar en Escuelas de la región de Tarapacá, norte de Chile?

Pregunta que se vincula a los objetivos general y específicos planteados a continuación:

Objetivo General

Analizar el estado de la Gestión de la Convivencia Escolar en Escuelas públicas, subvencionadas y privadas de la región de Tarapacá-Chile

Objetivos Específicos

- a) Indagar sobre el perfil y rol de los Encargados de Convivencia Escolar.
- b) Estudiar el funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar.

- c) Analizar las características de los Planes de Gestión, Manuales de Convivencia y Protocolos de Actuación en implementación.
- d) Determinar si la gestión de la CE adhiere con el marco legal y política pública de CE vigentes.

Para alcanzar estos objetivos, el estudio plantea una metodología mixta: una parte de carácter cuantitativa que nos permita obtener una visión general de la situación – a través de un cuestionario-, y otro de carácter cualitativo, mediante entrevistas y análisis de documentos, que nos permitan analizar y profundizar en aspectos más concretos y específicos.

Motivaciones personales

Mi trayectoria profesional - que a la fecha suma 17 años - ha estado siempre ligada a la educación desde diferentes roles: fui Psicólogo educacional de una Escuela de dos mil estudiantes en la ciudad de Iquique durante ocho años, de los cuales, los tres últimos, me desempeñé en el cargo de Encargado de Convivencia Escolar, tema central de esta tesis doctoral.

En paralelo, ejercí labores de docencia universitaria, tiempo en el cual obtuve un máster en Psicología Educacional. Hoy en día, me encuentro dedicado a la docencia, vinculación con el medio e investigación, como académico de una Universidad Pública de la Región de Tarapacá, aportando en intervenciones e investigaciones que sumando los últimos años, como equipo ya hemos abarcado unas 50 instituciones escolares en cuatro regiones de norte de Chile, particularmente en los ámbitos de intervención psicoeducativa con foco en la convivencia escolar.

Esta posibilidad de mirar desde dentro y desde fuera el fenómeno educativo - sin contar mi experiencia como usuario del sistema desde ser estudiante hasta ser apoderado de 3 hijos en el sistema escolar chileno- ha sido una oportunidad, dado que más allá de observar el rol que los psicólogos y Encargados de convivencia desempeñan o comprender las lógicas y paradigmas desde donde se sitúan, me han permitido comprender y analizar de forma crítica, lo que se da en torno a la Gestión de la CE en la región (tema específico de este estudio) y el país.

Mientras era Psicólogo Educacional, una tarde me llamó el director del centro educativo a su oficina, informándome que, desde ese día, la mitad de mi jornada laboral pasaba a ocuparse de la Convivencia Escolar. Recuerdo bien esos días del año 2012, ya que en las redes virtuales de psicólogos educacionales que existían, proliferaba un aire de confusión: si bien éramos conscientes de la promulgación de la Ley de Violencia Escolar y que esta incorporaba el Rol del Encargado de convivencia, en mi caso personal, para usarlo de ejemplo, no tenía formación en gestión ni en convivencia escolar, si a eso se le suma, que el ministerio de educación no convocó nunca, al menos en los 3 años posteriores, a capacitaciones o reuniones de intercambio de buenas prácticas ni nada, esto provocó, según mi visión, que cada Escuela fuera adoptando y adaptando diferentes formas de comprender la convivencia y de concebir su gestión.

El resultado de esto no es necesariamente negativo, ya que podríamos estar frente a un fenómeno de múltiples formas de gestionar la convivencia en las Escuelas de acuerdo con las características individuales de estas, sin embargo, también podríamos estar frente a un panorama confuso, ya que, por ejemplo, no son pocas las Escuelas ni los profesionales de estas que entienden la gestión de la convivencia solo como la reglamentación de sus normas, reduciéndose a lo punitivo-normativo.

En el año 2017, siendo ya académico, recibí la invitación de una Escuela de la comuna de Alto Hospicio de la región de Tarapacá, para colaborar y asesorar en cuestiones relacionadas con convivencia, paralelo a eso, coincidentemente era convocado por un equipo de investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile, quienes, en el marco de un proyecto del Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la Unesco, desarrollamos el Estudio: “*Marcos de acción de equipos de convivencia escolar*” en el país, en donde me tocó seleccionar una Escuela con ciertas características las cuales coincidían con esta de Alto Hospicio. Este trabajo, con características exploratorias respecto al funcionamiento de los equipos de convivencia del país, me permitió reconocer al documento denominado Plan de Gestión de la Convivencia, como un instrumento fundamental pero poco considerado o no muy bien comprendido ni desarrollado.

He aquí mi gran motivación de fondo: Investigar y aportar al proceso de Gestión de la Convivencia Escolar y al rol del ECE, para comprenderlo y divulgarlo como una de las claves que nos permitirá acercarnos a las relaciones interpersonales positivas que imaginamos y aspiramos en comunidades educativas afectivas y democráticas, colaborando con la sociedad pacífica que muchas y muchos anhelamos.

Estructura del documento

El documento que se presenta da cuenta del proceso investigativo doctoral el cual, está dividido en cuatro partes que agrupan los 12 capítulos que lo componen.

La primera parte, el estado de la cuestión, presenta el marco teórico a través de cinco capítulos. El primero, da cuenta de la situación actual e histórica del sistema educativo chileno poniendo énfasis en las consecuencias de la instalación de las lógicas neoliberales en tiempos de dictadura y que aún remece la calidad del sistema educativo. Además, hace un repaso por las estructuras del sistema, el impacto de la vulnerabilidad, la crisis del sistema público, estadísticas de estudiantes, profesores y asistentes de la educación, entre otros. El segundo, desarrolla el concepto de Convivencia Escolar desde varias perspectivas de análisis, con particular acento en las diferentes maneras de concebir y comprender el concepto. El tercero, da cuenta del marco legal y la propuesta del Estado chileno en materia de política pública en CE al interior de las escuelas. En el cuarto capítulo se desarrolla ampliamente el concepto de Gestión de la convivencia escolar- y en el quinto capítulo, se da cuenta de algunos ejemplos de buenas prácticas de gestión de la CE.

La segunda parte del trabajo contiene íntegramente el sexto capítulo, en el cual se detalla el objeto teórico del estudio, fundamentalmente el proceso de operacionalización del concepto Gestión de la Convivencia Escolar y el séptimo capítulo en el cual se detalla el diseño metodológico, la muestra, diseño y validación de los instrumentos de recogida de información, estrategias de análisis de los datos, entre otros elementos.

La tercera parte, corresponde al capítulo octavo: Análisis y discusión de los resultados. En este apartado se agrupan los resultados por dimensiones, aportando a la discusión a partir del proceso de triangulación, desde aquello que cada instrumento y teoría aporta y propone como dato útil de análisis además del capítulo ocho donde se triangulan los resultados.

La cuarta parte contiene el capítulo nueve, donde se desarrollan las conclusiones y limitaciones del estudio, y el capítulos diez y once que exponen algunas propuestas prácticas y referencias bibliográficas, respectivamente.

Finalmente, se agrega el capítulo 12 al cierre que incorpora todas los anexos referenciados a lo largo del documento.

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1. El sistema educativo chileno

1.1 Contexto político e histórico-social en Chile

Esta investigación, ocurre en el contexto educativo que se da en Chile, país ubicado en la costa pacífica de Sudamérica y que se caracteriza por su extensa longitud geográfica (4.300 km.) dividido en 16 regiones de norte a sur. Es así como el estudio está situado en la región de Tarapacá (segunda de las dieciséis de norte a sur), la cual cuenta con una población al 2017 de 330.558 habitantes, ubicada aproximadamente a 1800 kilómetros de Santiago, capital del país, en una zona cercana a las fronteras con Perú y Bolivia.

La región de Tarapacá además se distribuye por provincias y comunas (tabla 1), siendo la provincia de Iquique la que concentra al 90% de la población (aprox. 299.000 hab.) y El Tamarugal el 10% restante (aprox. 30.000 hab.).

Tabla 1 *Distribución política administrativa Tarapacá*

Provincia	Capital	Comunas
Iquique	Iquique	1 Alto Hospicio
		2 Iquique
Tamarugal	Pozo Almonte	3 Camiña
		4 Colchane
		5 Huara
		6 Pica
		7 Pozo Almonte

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a lo político-económico, en Chile, dominan las visiones neoliberales sobre el mundo y la educación, al mismo tiempo que la mercantilización de todas las cosas avanza a paso firme (Orellana, 2018). No obstante, la educación, en su visión y misión más amplia, puede contrarrestar esta forma de entender el mundo desde la competencia y el individualismo dando un giro estructural, entre otros propósitos, hacia el compañerismo y la colaboración.

El desarrollo de la educación no es una práctica aislada de las naciones, sino que está implicada en una red de actores globales que ejercen influencia y/o entregan orientaciones para el desarrollo de los sistemas educativos (Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021) en ese sentido, Chile es un país que no estuvo ajeno a la ola de dictaduras militares que provocó cambios que los países latinoamericanos han experimentado en el último medio siglo, los cuales están estrechamente vinculados a los procesos de militarización que tuvieron lugar en el continente especialmente durante las décadas de los '60 y '70, teniendo como una de sus consecuencias centrales el desmantelamiento del Estado como articulador de la vida pública y generador del desarrollo económico (Guglielminotti y Vera, 2016) y que en el caso de Chile, a 33 años del fin de la dictadura, aún tiene consecuencias en lo cotidiano. Asimismo, la globalización ha tendido a fomentar una serie de reformas educativas alrededor del mundo, potenciando la competitividad global (Echeñique, 2016).

Durante la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990) se llevaron a cabo políticas liberales en el ámbito educacional que significaron el desmantelamiento del Estado docente y la descentralización de la educación, trasladando la gestión de los establecimientos educacionales desde el ministerio a los municipios (Biblioteca Nacional de Chile, 2012). Los cambios más importantes fueron la redefinición del marco regulatorio educativo y del rol del Estado; cambios en el modelo de gestión del sistema educativo; la implementación de una nueva lógica de financiamiento por medio de vouchers y la creación de un Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), sistema considerado de consecuencias de alto impacto para las escuelas, como son la entrega de incentivos económicos, la definición del nivel de autonomía en el uso de recursos en las escuelas a través de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la ordenación de escuelas en categorías de desempeño, definiendo los potenciales establecimientos a ser cerrados mediante el proceso conocido como Sistema de Aseguramiento de la Calidad, (SAC) (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019). Todas estas transformaciones se consagraron a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza dictada por Pinochet un día antes de la entrega del poder el 10 de marzo de 1990 (Assaél, Cornejo, Albornoz, Etcheberrigaray, Hidalgo, Liguero y Palacios, 2015).

El proceso de neoliberalización del sistema educativo chileno se fraguó bajo la alianza del régimen militar y un grupo de egresados de la Universidad de Chicago en EE. UU., quienes desarrollaron un proyecto de sociedad, denominado "Proyecto Chile" (Salazar y Pinto, 1999 en Arredondo et

al., 2021). Desde esta perspectiva, el cambio más profundo que sufrió la educación fue la comprensión y el sentido otorgado tanto por la ciudadanía como por las políticas públicas, en donde pasó a ser considerada un bien de consumo en vez de un derecho (Bellei, 2015; Pino-Yankovic, 2014). De esta manera, los cuerpos legislativos desde 1980 al 2013 fomentaron la orientación de mercado del sistema educativo y, desde el 2014 al 2017, promovieron reformas tendientes a reducir esta orientación. Consecuente con el planteamiento anterior, hubo un profundo proceso de reforma del sistema educativo por medio de cinco ejes principales (Arredondo y cols. 2021):

- La descentralización de la educación, mediante el traspaso de las escuelas públicas a las municipalidades (1979);
- Proveedores privados con bajas exigencias podían fundar y administrar escuelas financiadas por el Estado (1980);
- El financiamiento fue diseñado como un subsidio por alumno (vóucher), concebido como una manera de mejorar la educación a través de la competencia entre los establecimientos por atraer alumnos y el subsidio a la demanda (1980);
- La creación de un Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE en 1988);
- La desregulación de la profesión docente (Bellei, 2015), potenciando la flexibilización y la precariedad laboral de los profesores.

Estas transformaciones, basadas en las recomendaciones del Banco Mundial y del fondo monetario internacional, promovieron la incorporación de proveedores o escuelas privadas a competir con los públicos, logrando que Chile sea considerado un precursor de las lógicas del nuevo Management Público (Managerialismo) en el campo de la educación primaria, secundaria y educación superior (Sisto, 2007), lo cual trajo consigo el foco en el ámbito de la gestión, entendiendo la calidad escolar como fruto de esta. Sin embargo, tal como lo ha entendido Germano (2001), en ninguna parte del recetario del Banco Mundial se observa algún tipo de preocupación en torno a la sociedad, sino más bien en torno al mercado y a la comprensión de los ciudadanos como clientes con poder de compra.

La mayoría de las medidas mencionadas, han tenido como principal efecto negativo la segregación del sistema educativo escolar chileno dado que las Escuelas más vulnerables y de bajo rendimiento en pruebas estandarizadas no logran competir contra aquellas que si cumplen con los criterios para

obtener más recursos, transformándose en un círculo vicioso que encima de ello, amenaza con cerrarles.

Por otro lado, en los últimos años, la pobreza en Chile subió de 8,6%, cifra registrada en el 2017, hasta un 10,8%, en el 2021 ya había 2,1 millones de personas en esta condición; mientras que la extrema pobreza pasó de un 2,3% a un 4,3%, por lo que esta cifra se duplicó en los últimos años (Reyes, 2021), siendo principalmente familias y estudiantes de Escuelas públicas y subvencionadas con altos índices de vulnerabilidad las que más sufren el sistema neoliberalista imperante (Pineda, 2022), destacando negativamente la región de Tarapacá como la región con mayores niveles de extrema pobreza, llegando al 6,9%. Vale decir que, en el 2017, esta región presentaba un 1,5% en su nivel de extrema pobreza, ubicándose en ese entonces como la sexta zona del país con menor pobreza extrema.

Supuestamente, hoy Chile es un país cercano al desarrollo, que integra la OCDE hace algunos años. Sin embargo, la segregación, la desigualdad y la pobreza que sufre la sociedad chilena atenta con el derecho de la educación a lo largo de toda la vida para todas y todos (Foro por el derecho a la Educación pública, 2019), no obstante, pese al complejo panorama, la esperanza está puesta en que actualmente, Chile se encuentra en medio del proceso de una nueva constitución (post estallido social de octubre del 2019), a través de un plebiscito, en donde el 25 de octubre del 2021 el 78% de los chilenos y chilenas decidieron que se necesita una nueva constitución que reemplace la vigente promulgada por Augusto Pinochet en plena dictadura militar en 1980, además posterior al triunfo del apruebo, se eligieron democráticamente a los y las constituyentes, personas elegidas para desarrollar este proceso. Esto, es considerado un hito inédito, ya que nunca, desde que Chile se independizó en 1810, ha existido un proceso participativo y democrático como el que hoy se está llevando a cabo, pese a que la Constitución propuesta por la asamblea constituyente recibió un amplio rechazo en el plebiscito de salida (Rivas, Montes y Laborde, 2022) encontrándose en este 2023, en pleno proceso electoral para una nueva asamblea constituyente.

1.2 Estructura política del sistema educativo en Chile

En cuanto a la estructura organizacional, la Ley SAC (sistema de aseguramiento de la calidad) (Ley N° 20.529, 2011), posiciona a los jardines infantiles y escuelas en el centro del sistema educativo, otorgando a las instituciones que lo componen -Ministerio de Educación,

Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Consejo Nacional de Educación- un rol de servicio, complemento y apoyo pedagógico a cada uno de los establecimientos educacionales de nuestro país.

La ley SAC, señala que tanto la Agencia de Calidad de la Educación como la Superintendencia de Educación, deben asesorar técnicamente al Mineduc en materias que le competen.

De este modo, la Agencia de Calidad de la Educación les entrega valiosa información a los establecimientos –logros de aprendizaje, clima de convivencia escolar, autoestima académica y motivación escolar, entre otras–, para que en base a ésta puedan reconocer sus fortalezas y áreas de potencial mejora, y así construir sus estrategias de mejora con orientaciones y apoyo entregados por ésta y por el Ministerio de Educación.

Por su parte, la Superintendencia de Educación contribuye al ejercicio del derecho a la educación parvularia y escolar, principalmente mediante acciones de fiscalización del cumplimiento de la normativa educacional y del uso adecuado de los recursos. También gestiona denuncias y reclamos, y provee permanente información a la comunidad educativa, velando por el resguardo de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los diferentes miembros de las comunidades educativas de nuestro país, y potenciado el buen trato y la buena convivencia al interior de estas.

Si bien esta ley señala que se considerarán políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a los integrantes de la comunidad educativa y a los establecimientos educacionales en el logro de los indicadores de calidad educativa, no menciona a qué nivel del Mineduc le competen estas acciones, ni detalla el tipo de mecanismos a utilizar. De este modo, la ley sugiere que los apoyos de mejoramiento los ofrece el Mineduc, pero no establece, en un principio, ni procedimientos ni mecanismos explícitos, a la vez que tampoco es clara en el papel que debe cumplir cada institución en materia de asesoramiento escolar (Carrasco, Ascorra, López y Álvarez, 2018). Todo lo anterior, y como los mismos autores plantean, pone en debate el rol dicotómico que ejerce el Estado entre la asesoría y la fiscalización a los centros educativos.

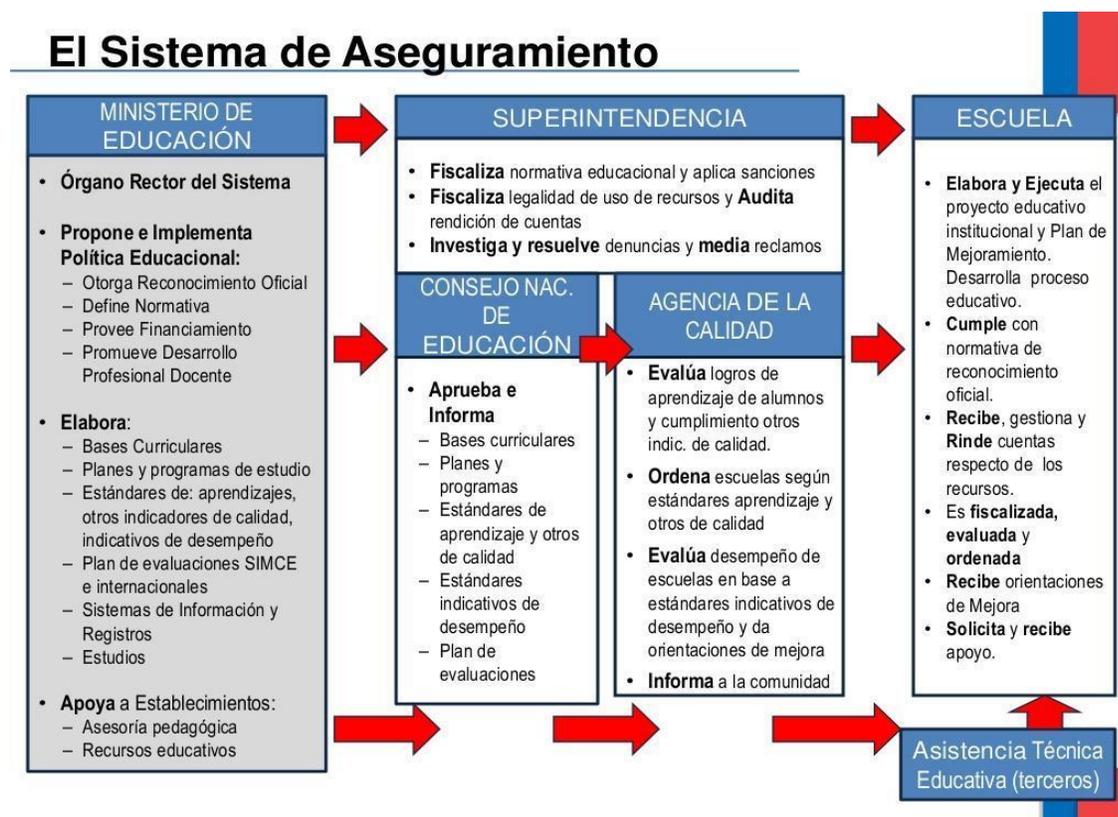
En síntesis, en la estructura organizativa que se creó en Chile a partir de la ley SAC (figura 1), existe un Ministerio de Educación quién a través de la Superintendencia de Educación fiscaliza e investiga situaciones que actores educativos denuncien y de la Agencia de Calidad, quien se encarga de evaluar, clasificar e informar a la comunidad de los estándares de calidad de las Escuelas del país, acompañando en su mejora a las escuelas con diagnóstico descendido.

Además, también surge la figura de la Asistencia Técnica Educativa (ATE), las cuales son entidades privadas que ofrecen servicios de diferentes especialidades que han pasado por un proceso de revisión por parte del Mineduc, donde se verifica y habilita el cumplimiento de los requisitos establecidos en las distintas áreas de la gestión institucional del Plan de Mejoramiento Educativo: Gestión Curricular, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos

A su vez, existen cinco tipos de prestaciones que una ATE puede efectuar para el establecimiento educacional: Diagnóstico Institucional, Evaluación, Apoyo en la elaboración e implementación del PME, Asesoría y Capacitación.

No obstante, pese a que ningún Centro Educativo del país está obligado a contratar los servicios de las ATE, en varias Escuelas del país, la gestión de la CE queda bajo la orientación y supervisión de estas ATE.

Figura 1 Estructura sistema de aseguramiento de la calidad



Fuente: Mineduc (2020)

1.3 Organización de los niveles educativos

La organización general del sistema educativo vigente en Chile existe en sus rasgos fundamentales desde el año 1965, con el Decreto 27.952 del 7 de diciembre del mismo año. En esta estructura se identifican cuatro niveles educativos: Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior (tabla 2). Además, con el fin de regular la educación en todos sus niveles, existe un Ministerio de Educación (Contreras, Ascorra y López, 2019).

Tabla 2 Niveles, requisitos de admisión y centros tipo

Niveles educativos	cursos	Requisitos de ingreso	Centros representativos
Educación preescolar	Pre-Kínder	4 años cumplidos	Jardines infantiles
	Kínder	5 años cumplidos	Escuelas de Lenguaje Colegios
Educación básica	Primero a octavo básico	6 años cumplidos	Escuelas básicas Colegios
Educación media	Primero a cuarto medio	Haber aprobado la educación básica	Liceos Humanista-Científico Liceos Politécnicos Colegios
Educación superior	Carreras Universitarias Carreras Técnicas	Haber aprobado la educación Media En el caso de las Universidades, pruebas de selección.	Universidades Centros de formación técnica Institutos profesionales

Fuente: Elaboración propia

En Chile, la Educación obligatoria comprende 12 años, (primero básico a cuarto medio), existiendo actualmente un proyecto de ley que persigue que el nivel de kínder también tenga un carácter de obligatorio. Esta iniciativa puede ser una gran respuesta a los niveles de abandono en esta etapa formativa de los niños, la cual alcanzó un 130% entre el 2019 y el 2021 (Lara, 2021), aunque con un evidente efecto de la pandemia en estos datos.

Además, en todos los niveles del sistema, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado pueden ser clasificados según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera, a saber:

- Públicos: Son establecimientos públicos de propiedad y de financiamiento estatal, administrados por las municipalidades del país (ayuntamientos en España). Cubren los niveles Preescolar, Básico y de Enseñanza Media.
- Particulares Subvencionados: Son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que, en el caso de los niveles Preescolar, Básico y Medio, reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno/a matriculado/a y asistencia a clases. Además del

aporte del Estado, en muchos casos hay pago de matrícula y un copago mensual de los padres o apoderados de familia.

- Particulares Pagados: Son establecimientos privados, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos.

En Tarapacá, específicamente en la provincia de Iquique, son 29 las Escuelas públicas, 60 las particulares subvencionadas y 5 las privadas (Tabla 3), no siendo contabilizadas en este resumen aquellas instituciones que solo imparten educación preescolar.

Los tipos de establecimientos educacionales descritos emergen de un proceso de descentralización de la educación en Chile, que se inicia a principios de los años 80 y fue un elemento más del tránsito hacia el Estado “mínimo”, propio del neoliberalismo que inspiró la economía política de ese período. Se esperaba que la administración descentralizada fuera más eficiente en la asignación de los recursos, producto del mecanismo de subvenciones. Además, al dar a las familias libertad para escoger entre escuelas públicas y privadas, se proyectó el mejoramiento de la calidad del servicio y la desaparición de las escuelas menos eficientes, como consecuencia de la pérdida de las matrículas (Waissbluth, 2010) o de los bajos resultados en pruebas estandarizadas (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019).

1.4 Centros Escolares, estudiantes, docentes y asistentes en Tarapacá

En el presente apartado, se expone el contexto completo y detallado del escenario regional en donde se despliega esta tesis doctoral.

En primer lugar, se destacan la cantidad de centros educativos que funcionan en la región de Tarapacá (Tabla 3) de acuerdo con la distribución que se adelantó en el apartado 1.3.

Tabla 3 Escuelas que imparten educación primaria y/o secundaria por comuna

	Iquique	Alto Hospicio
Públicas	25	2
Subvencionadas	33	27
Privadas	5	0

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los centros educativos, llama la atención la diferencia entre las escuelas públicas entre ambas comunas considerando que ambas ciudades son de una demografía similar. Cabe destacar además que la mayoría de las Escuelas subvencionadas de Alto Hospicio no cobran copago (son gratuitas para las familias), lo anterior, sumado a la ausencia de centros privados puede explicarse dado que esta comuna es una de las más vulnerables del país, además de ser la comuna en Chile de más reciente fundación, siendo 1995 el año que pasó a ser comuna.

Asimismo, es relevante mencionar las diversas estructuras de los centros educativos, hay colegios que ofrecen desde prekínder hasta el último año de enseñanza media, otros desde kínder, algunos desde séptimo básico hasta cuarto medio, otros solo educación preescolar, solo educación básica y finalmente otros solo enseñanza media.

También cabe destacar las 60 Escuelas subvencionadas, en lo que ya se destacó como la educación de mercado, centros educativos que a través de la figura de un sostenedor económico-administrativo reciben subvención del estado para financiar la educación que imparten pero que además “generan lucro”. Existen pocos sistemas educativos que permitan que escuelas con fines de lucro reciban subsidios y Chile es el caso en el mundo donde el fenómeno está más extendido (Contreras, Hojman, Huneeus y Landerretche, 2011).

Del análisis de datos entregados por Ley de Transparencia, se colige que existen veinte (20) sostenedores particulares subvencionados que en los años 2020 y 2021 se autoasignaron sueldos por sobre los 132 millones de pesos al año y que en un caso llegan a 295 millones. El promedio anual que reciben estos veinte sostenedores es de 188 millones, esto es, 16 millones de pesos mensuales. De esos veinte sostenedores, ocho de ellos, es decir el 40%, se autoasigna sueldos anuales que sobrepasan los 200 millones. En la cúspide nacional, curiosamente está la Fundación Educacional Créate, -dueños de 3 Escuelas en la región de Tarapacá- que para el año 2021 definió

un ingreso para uno de sus directivos de \$295.519.802 anuales, lo que implica un promedio mensual de 24,5 millones (Valencia, 2022).

1.4.1 Estudiantes

En la distribución de la matrícula de los/as estudiantes por tipo de establecimiento educacional, el último reporte nacional del Mineduc al 2019 da cuenta que un 67% de los/as estudiantes asiste a establecimientos subvencionados (tabla 5), evidenciando el declive de lo público. Así lo refiere también el informe del Foro por el Derecho a la Educación Pública (2019, p.80):

Lamentable panorama de la educación pública en Chile: la matrícula en la educación municipal va en un declive sostenido a la vez que se fortalece al sector privado, en especial a los sostenedores que, por medio del financiamiento subvencionado, han recibido aportes de las familias y del Estado. Los establecimientos educacionales públicos cubren solo un 27% de la matrícula del sistema escolar chileno.

En el contexto regional de Tarapacá, en cuanto a la distribución de matrícula (Tabla 4) predominan los estudiantes que asisten Escuelas particulares subvencionadas coincidiendo con la distribución del total país (Barrientos, 2019).

Tabla 4 *Matrícula básica y media*

	Sexo	Público	Subv.	Particular	Corporación delegada	Servicio local	Total
Región Tarapacá	Hombres	11.252	27.314	2.028	229	0	40.823
	Mujeres	10.199	26.220	2.032	97	0	38.548
	Total	21.451	53.534	4.060	326	0	79.371
Total País	Hombres	641.256	976.354	163.941	26.507	30.272	1.838.330
	Mujeres	585.905	950.885	161.559	18.406	27.261	1.744.016
	Total	1.227.163	1.927.242	325.500	44.913	57.533	3.582.351

Fuente: Mineduc, 2019

1.4.2 Docentes

La distribución de los docentes contratados según tipo de centro educativo (tabla 5) da cuenta de los 4.480 profesores y profesoras que ejercen en escuelas de la región de Tarapacá. Es interesante resaltar cómo las docentes en el sistema educativo chileno superan ampliamente a los hombres,

tanto en la región como en Chile, diferencia que en el caso del total país, casi es triplicada. Para el 2021, el número total de docentes llega a 251.380 profesores y profesoras (Mineduc, 2022).

Tabla 5 *Docentes contratados a nivel regional y nacional por prestador*

		Público	Subvencionado	Particular	Corporación delegada	Total
Región Tarapacá	Hombres	553	665	45	13	1.276
	Mujeres	1.018	1.897	281	8	3.204
	Total	1.571	2.562	326	21	4.480
Chile	Hombres	31.259	26.149	6.017	1.243	65.515
	Mujeres	74.027	80.628	18.597	1.082	176.301
	Total	105.286	106.777	24.614	2.325	241.816

1.4.3 Asistentes de la educación

El concepto o rol de asistentes de la educación reúne a una serie de funcionarios profesionales y no-profesionales de los centros educativos en Chile que se desempeñan en establecimientos educacionales cumpliendo roles de colaboración para la función educativa de los/as estudiantes (Mineduc, 2023) El dato, respecto a los asistentes es relevante dado que, como se verá más adelante, los ECE, calzan en esta nomenclatura, principalmente quienes no son docentes.

La Ley 20.244 (2009), en su Artículo 2, indica la existencia de tres tipos de asistentes de la educación: de carácter profesional, técnico y auxiliar (Mena y Del Valle, 2015).

1) Profesional: aquella que realizan los profesionales no afectos a la ley N° 19.070 (la cual regula la función docente, exclusiva para pedagogos en las Escuelas del país) para cuyo desempeño deberán contar con un título de una carrera de, a lo menos, 8 semestres de duración, otorgado por una universidad o instituto profesional del Estado o reconocidos por éste. Las profesiones más comunes suelen ser: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Trabajadores sociales, Psicopedagogos, Kinesiólogos, entre otras.

2) Paradoxcencia: aquella de nivel técnico, complementaria a la labor educativa, dirigida a desarrollar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las labores de apoyo administrativo necesarias para la administración y funcionamiento de los

establecimientos. Para el ejercicio de esta función deberán contar con licencia media y, en su caso, con un título de nivel técnico otorgado por un establecimiento de educación media técnico-profesional o por una institución de educación superior reconocida oficialmente por el Estado. Los cargos con los que se asocia esta clasificación son: Asistentes de aula y técnicos de párvulos, Encargados de Biblioteca, inspector de patio, encargado de aula de informática, secretaria, entre otros.

3) Servicios auxiliares: Aquella que corresponde a labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos, excluidas las que requieran de conocimientos técnicos específicos. Para el desempeño de estas funciones se deberá contar con licencia de educación media (auxiliar de aseo, porteros, nocheros, entre otros).

La distribución según sexo y función que desarrollan en Tarapacá y resto del país (tabla 6) nuevamente da cuenta de la alta presencia de mujeres en el sistema. En una reciente información declarada por el ministerio, el total de Asistentes para el año 2021 es de 171.180 funcionarios (Mineduc, 2023). Lo que se mantiene como constante, es la alta presencia de mujeres en el sistema, en este caso, cuadruplicando a los hombres.

Tabla 6 *Asistentes de la Educación según sexo/función*

Tipo de función	Sexo	Tarapacá	Chile
Auxiliar	Hombre	163	8.762
	Mujer	504	25.890
	Total	667	34.642
Paradocente	Hombre	533	17.193
	Mujer	2.100	71.862
	Total	2.633	89.055
Profesional	Hombre	265	17.363
	Mujer	612	27.679
	Total	877	45.042
Sin información	Hombre	8	422
	Mujer	23	1.019
	Total	31	1.441
Total	Hombre	969	43.730
	Mujer	3.239	126.450
	Total	4.208	170.180

Fuente: Mineduc, 2021

Del mismo modo, en la región de Tarapacá quienes ocupan el rol de asistentes de la educación, en el detalle y distribución en Centros Educativos de acuerdo con su financiamiento (Tabla 7), predominan los funcionarios que se desempeñan en Escuelas subvencionadas.

Tabla 7 *Asistentes de la educación en Tarapacá por tipo de centro*

	Público	Subvencionado	Particular	Total
Tarapacá	1.604	2.375	207	4.186

Fuente: Mineduc (2021)

1.5 Currículum nacional y espacios para la convivencia

El currículo escolar en Chile responde a un modelo pedagógico por objetivos, que esencialmente responde a un enfoque positivista de la educación, de modo que en cada asignatura disciplinar el profesorado tiene un listado de objetivos de aprendizaje (OA, en adelante) que desarrollar con su alumnado y el resultado de este proceso será evaluado en forma sumativa, asignando una nota a cada estudiante (Mujica-Johnson, 2020).

Su distribución por materias está mediada por lo que informa la Unidad de currículo y evaluación del ministerio de Educación. En su última actualización del año 2018, la distribución por jerarquía de horas semanales es la siguiente (tabla 8).

Tabla 8 *Distribución semanal por asignatura*

	Asignatura	1° a 4° básico	7° a 8° básico	I a II Medio
1	Lenguaje	8	6	6
2	Matemáticas	6	6	7
3	Educación física	4	2	2
4	Historia	3	4	4
5	Ciencias Naturales	3	4	6
6	Inglés	3	3	4
7	Artes	2	1.5	1
8	Música	2	1.5	1
9	Religión	2	2	2
10	Tecnología	1	2	2
11	Orientación	0.5	1	1

Fuente: www.curriculumnacional.cl (2018)

Del cuadro anterior se puede interpretar lo que ha sido denominado como el “Estrechamiento Curricular” (Alexander, 2011), más horas de dedicación semanal hacia aquello que miden las pruebas estandarizadas (matemáticas y lenguaje) y una escueta dedicación, por ejemplo, con la hora de orientación con mínimas horas a la semana.

Lo anterior es relevante dado que son escasos los espacios con los que cuentan los responsables de gestionar la convivencia al interior de las Escuelas siendo uno de estos la hora de Orientación. Estos espacios limitados son los que han provocado un énfasis en las recomendaciones que apuntan al desarrollo de una promoción de la convivencia transversal en el currículum traspasando las barreras propias de cada segmento de aprendizaje, es así como esto obliga a los ECE y equipos de gestión a vincularse con la unidad técnico-pedagógica y ganar espacios de formación con docentes para favorecer el objetivo de la transversalidad.

1.6 Segregación y vulnerabilidad en el contexto educativo chileno

La distribución o clasificación de los establecimientos educacionales según financiamiento descrita en el capítulo 1, ha favorecido la segregación dado que las escuelas públicas tienden a concentrar a los estudiantes vulnerables, las escuelas subvencionadas a estudiantes de nivel medio-bajo, medio y medio alto, y las escuelas privadas a estudiantes de la élite (García-Huidobro y Bellei, 2003). En esa misma línea la OCDE afirmó que Chile posee un “sistema educacional que está conscientemente estructurado por clases” (OCDE, 2004, p. 277). Por tanto, la estructura de clases se reproduce en el mismo sistema educativo impactando en la CE y en los resultados de aprendizaje. A este respecto, la evidencia sostiene que los estudiantes que asisten a escuelas particulares pagadas tienen mejores resultados académicos en las evaluaciones estandarizadas que estudiantes que de escuelas públicas (Garrido, 2020; Villalta y Saavedra, 2012).

Así, la vulnerabilidad relacionada al ámbito socioeconómico no solo impacta al tipo de escuela al que se puede acceder, sino que también al nivel de aprendizaje que se puede adquirir, lo cual toma mayor complejidad si se considera que el 50% de los jóvenes de América Latina está en condiciones de vulnerabilidad, mientras que, en Chile, a nivel escolar, esta realidad se eleva hasta el 76,4 % (Yancovic-Allen y Escobar-González, 2022).

Finalmente, se destaca lo que plantea el informe del Foro por el derecho a la Educación Pública (2019):

La educación en Chile no apunta a lograr el máximo desarrollo posible de los estudiantes en su conjunto, al existir una alta segregación influida directamente por la capacidad de pago de las familias y su estatus socioeconómico. Lo máximo que pueden aspirar muchos de los hijos de las clases trabajadoras y populares es terminar con éxito la educación secundaria. Un grupo minoritario ingresa a la educación superior y de ellos, un sector muy marginal puede finalmente egresar de una carrera profesional.

1.7 ¿Excelencia académica o a quién le va mejor en pruebas estandarizadas?

SIMCE es la sigla del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje, tradicional prueba estandarizada chilena fundada en 1988 y que desde el 2012 pasó a ser el Sistema de Medición que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos. Evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente a través de una medición que se aplica de igual manera a todos los estudiantes del país (independiente de lo público- privado o lo urbano-rural) que cursan los niveles evaluados, recogiendo también información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios, siendo su principal propósito el contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. En los últimos años, la prueba SIMCE ha incorporado indicadores de desarrollo personal y social, sin embargo, el desempeño académico sigue siendo lo más importante a la hora de sistematizar efectos y consecuencias (Valdés, Campos y Fardella, 2023).

La convivencia necesita ser enseñada y aprendida, en ese sentido, la tarea se dificulta aún más en sistemas donde los profesores y centros educativos se vuelcan solo a lo que miden pruebas estandarizadas como es el caso del SIMCE (Said y Navarrete, 2019), con un claro énfasis en matemáticas y lenguaje, que triplican o cuadriplican la cantidad de horas que el estudiante promedia en comparación con otras como educación física, artes, etc.

Desde su creación, hace más de 33 años, el SIMCE ha sido criticado desde diversos sectores, como ocurrió en el año 2013 cuando un grupo de investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile crearon el movimiento “Alto al Simce” por estimar que no cumplía con

el objetivo con que fuera creado: a) Monitorear el sistema educativo nacional, regional e internacional y orientar decisiones de política educativa, b) Orientar y apoyar el diagnóstico, planificación y prácticas pedagógicas en el establecimiento y, c) Rendición de cuentas de los docentes, directivos y sostenedores, e involucramiento de los padres apoderados (Mege, 2022).

El Simce además ha sido catalogada como una prueba “con altas consecuencias” dado que un bajo desempeño de la escuela en el SIMCE implica disminución en las matrículas, pérdida de financiamiento, disminución de la remuneración de los profesores (pérdida de bonos económicos), amenaza de cierre de la escuela, la competencia instalada, el malestar docente y estudiantil, y la focalización del proceso de enseñanza al entrenamiento para la rendición de pruebas estandarizadas (Assaél y Pavez, 2008), todas consecuencias graves, que afectan directamente a profesores y alumnos. Estos elementos, por nombrar algunos, constatan que el SIMCE es efectivamente una prueba con altas consecuencias. De hecho, son éstas las que obligan a las escuelas y sus profesores a someterse a un currículum nacional progresivamente reducido y a modificar sus prácticas pedagógicas en función de estos estándares (Flórez y Saldivia, 2014).

Con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema subvencionado del país, el Ministerio de Educación implementó en 1995 a través de la Ley 19.410, el “Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados”, SNED. Este sistema, promueve que las Escuelas compitan entre sí para obtener beneficios económicos extras al ser catalogadas como “Escuelas de excelencia académica”.

No se debería reducir calidad educativa a los resultados de una prueba con una lógica cognitiva (Popham, 1999), no obstante, de las áreas que se evalúan, en la ponderación final, un 66% del valor SNED que alcanza cada Escuela, está en función de los resultados de los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE, lo cual tiene una fuerte incidencia en la toma de decisiones directiva al interior de las Escuelas con tal de elevar estos puntajes, como por ejemplo el determinar que las horas de currículum que son de libre disposición (apartado 1.8) en cada Centro, sean asignadas a más matemáticas y más lenguaje.

1.8 Chile: histórico de medidas para la mejora de la educación

Ernesto Tironi (2017), plantea que, en Chile, en los últimos 45 años, se pueden distinguir al menos siete diagnósticos y políticas macrosectoriales o propuestas ejecutadas para mejorar la educación:

- 1) La municipalización de las escuelas públicas y la instauración ordenada y por ley de la subvención por estudiante como vía hacia la privatización generalizada de la educación (1981-1982).
- 2) El proyecto de educación mixta, que fortaleció a las escuelas públicas más pobres y aumentó el sueldo de los profesores (1990).
- 3) El cambio del currículum, especialmente en lenguaje y matemáticas, y en la perspectiva de cómo se enseñan, en la segunda mitad de los noventa.
- 4) La política de subvención estatal que permitió la inversión de particulares en escuelas subvencionadas (1992-2003).
- 5) La jornada escolar completa (1997-2023).
- 6) La subvención escolar preferencial, aparición de las superintendencias y el trabajo de organizaciones dedicadas a la Asistencia Técnicas Educativas (ATE) (2008-2013).
- 7) El fin al lucro de las escuelas particulares subvencionadas, de la selección escolar y el copago, la nueva carrera docente y el inicio de la desmunicipalización de las escuelas (2014-2017).

A esta síntesis, se le puede agregar la promulgación de la ley de aseguramiento de la calidad (2011), la ley de inclusión (2015), la ley Aula segura (2018), ley de violencia escolar (2011) y el nuevo sistema de admisión escolar (SAE) (2016).

1.9 La Jornada Escolar Completa

Desde la reforma educacional de 1997, los estudiantes chilenos pasan más tiempo en las escuelas, esto luego de la implementación de la denominada Jornada Escolar Completa (JEC), pasando de 5 a 8 horas diarias (el aumento fue de 25 a 32 horas semanales) en la Escuela (Ver tabla 9). Es en la hora de almuerzo (gratuito en Escuelas de alta vulnerabilidad) donde los Centros han tenido que ir organizando estrategias para evitar aglomeraciones en los comedores destinados a ello, ya que

si bien no es obligación que los estudiantes se queden a almorzar en el colegio, los que si lo hacen deben compartir espacios, obligando a la organización por horarios, más aun considerando que también son comunes no solo las mesas y sillas destinadas a ello, sino también los artefactos para calentar la comida, pese a lo anterior, no es extraño ver estudiantes almorzando en las gradas de los patios del colegio o simplemente llevando colaciones frías y luego almorzar llegando a casa.

Tabla 9 Horarios con la jornada escolar completa

Niveles educativos	cursos	Horario de ingreso	Horario de salida	Horario de recreo y almuerzo
Educación básica	Primero a segundo	8:00 am	13:45 pm	1° Recreo 9:30 a 9:45
	Tercero a Octavo	8:00 am	15:30 pm	2° Recreo 11:15 a 11:30
Educación media	Primero a cuarto medio	8:00 am	16:15 pm	Bloque de almuerzo 13:00 a 14:00

Fuente: Elaboración propia

La JEC planteó entre sus promesas e implementación de los primeros años, que los estudiantes no tuvieran que hacer tareas escolares en casa y que la extensión iba a ser dirigida con un énfasis en lo extraescolar (academias deportivas, académicas y/o artísticas que la Escuela ofertaría de forma gratuita a sus estudiantes), no obstante a más de 20 años de la instalación de esta medida, que se fue implementando gradualmente en los establecimientos del país, expertos en educación de la Universidad de Chile coinciden en los avances en materia de infraestructura, pero también en el escaso progreso en materia académica el proporción a la inversión que la JEC implicó y su tiempo de desarrollo (Palma, 2017), dado que el tiempo de extensión de la jornada escolar, si bien contribuye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, este depende en gran medida del uso que se haga con ese tiempo, cuando mayor parte del tiempo se utilice en tareas que no fomentan el desarrollo integral del estudiante este tiempo extra no producirá ganancia alguna (Salvador, Uribe y Arriagada, 2022).

No obstante el estar más tiempo en el colegio fue en desmedro de actividades recreativas, deportivas y artísticas, dado que la promesa inicial es que se deberían desarrollar actividades complementarias –como talleres deportivos y artísticos- en miras a una formación integral (Palma, 2017) finalmente no ocurrió, ya que si bien las Escuelas aún tienen una oferta de academias deportivas y artísticas extraescolares, los estudiantes que participan de estas, deben alargar su estadía en el colegio aún más, llegando a las 10 o 12 horas diarias en algunos casos.

Algo que ayuda comprender las dificultades que tiene Chile para implementar sus reformas o políticas públicas, son dos de las debilidades estructurales de la educación en Chile mencionadas en el Informe de la OCDE referidas a la nula asesoría y seguimiento, y que, sin duda, han afectado la implementación de la JEC por un lado el cómo las reformas del Ministerio están débilmente ligadas a la práctica escolar real, porque no hay asesoría supervisora/instruccional para asegurar que las reformas sean implementadas como se anticipa en el programa de la reforma y por otro que las reformas del Ministerio están débilmente ligadas a la formación de profesores (OCDE, 2004). Esta mención a la asesoría y supervisión a los docentes resulta relevante, dado que existe evidencia, de cómo la política pública de convivencia escolar mexicana, por ejemplo, si consideró esos aspectos al implementarse (Chaparro, Mora y Medrano, 2019).

Como lo plantea Redondo:

(La JEC) ha sido para horas de matemáticas y de lenguaje, principalmente, en detrimento de otras experiencias educativas. Entonces, ha habido más de lo mismo con lo cual la gente está más cansada -tanto los profesores como los estudiantes-, y eso ha conspirado con el propio éxito que hubiera tenido más tiempo escolar (en Palma, 2017, párr. 7)

Una de las consecuencias positivas de la JEC, es lo conseguido en términos de cobertura, dado que en Chile es mucho mayor que la de otros países de América Latina, dado que la educación en el país contempla doce años de educación obligatoria, promedio más alto que el de la OCDE que corresponde a 10 años, aunque como dice Zulma Serrano: “*una cosa es la extensión del tiempo, y otra es la calidad del aprovechamiento de éstos*” (Palma, 2017, párr. 5). Además, desde la década del 90 se han hecho importantes esfuerzos, por ejemplo, de aumentar la cobertura de la

educación parvularia. En el periodo de 2004 a 2015, la cobertura en educación parvularia aumentó del 30% al 50% en niños de 0 a 5 años (Mineduc, 2017a).

Pese a estos importantes avances en cobertura, no se puede hablar de calidad y formación integral de los estudiantes, si las horas de dedicación directa a los aprendizajes en competencias sociales y emocionales, no está planificada, gestionada ni asegurada para todo estudiante promoviendo el desequilibrio curricular actual con claro énfasis en lo cognitivo.

1.10 Otros problemas que aquejan a la Educación en Chile

Dentro de las problemáticas que aquejan a la educación chilena, cabe mencionar que existen muchos fenómenos sociales que afectan el buen ambiente de aprendizaje en las Escuelas. Al respecto, es posible señalar que, en Chile, la educación escolar se enfrenta a una grave problemática en la convivencia escolar, dada por la violencia que se da en los establecimientos educacionales (Carrasco, López y Estay, 2012; Instituto Nacional de la Juventud, 2017).

Lo anterior, desde la perspectiva del aprendizaje social, es un reflejo de la degradación moral que se vive en diferentes sectores de la sociedad, entonces, la buena convivencia se presenta como un tema fundamental en la educación escolar, ya que la forma en que las personas se relacionan, tiene consecuencias en el ambiente de aprendizaje, de modo que la presencia de violencia en los entornos educativos, colocan en riesgo el aprendizaje escolar (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008), el bienestar del alumnado (Bisquerra y Hernández, 2017), además del bienestar de profesorado (Cortés y Mujica, 2020).

Una parte de la evidencia disponible sobre el sistema educativo en Chile permite identificar algunos problemas clave que impiden que las escuelas impartan la mejor educación para todos (Stuardo, 2014) entre los que destacan:

1. La organización escolar actual no facilita el funcionamiento eficaz de las escuelas y liceos en condiciones de pobreza, (como fue mencionado en el apartado 1.1) dado que las limitaciones en la obtención de recursos se mantienen al no alcanzar estas Escuelas los mínimos requeridos para competir por estos.

2. El sistema de apoyo actual a los centros educativos (las denominadas ATE o Asistentes Técnicos Educativos), mencionado en el apartado 1.3, necesita reparación. Se cuenta con financiamiento focalizado en quienes más lo necesitan, pero se requiere mejorar en aspectos administrativos, técnicos y éticos

3. Débil reconocimiento curricular de las culturas indígenas. Los saberes de los grupos minoritarios no son parte de las prioridades de la educación formal, empujándoles a la marginalidad cultural o a la desaparición de su lengua y cultura. Ejemplo de ello es lo que ocurre en Tarapacá con las culturas y lengua aimara y quechua, las cuales no están incluidas en la Educación formal a diferencia de lo que ocurre en Perú o Bolivia.

4. Resultados académicos y de aprendizaje deficientes. A nivel nacional un gran porcentaje de estudiantes secundarios no logra niveles mínimos de aprendizaje en matemáticas (52%), lenguaje (33%) y ciencia (35 %). En la región de Tarapacá las autoridades locales ministeriales, dieron a conocer los detalles de la evaluación aplicada en noviembre de 2022 y donde participaron 5.340 estudiantes de 4to año básico de 108 establecimientos educacionales y 4.580 alumnos de II año medio de 60 comunidades educativas (Mineduc, 2023). Los resultados regionales de Tarapacá arrojaron bajas en las evaluaciones. En Lectura se observó una disminución de 9 puntos en 4to año básico (259) y de 10 puntos para II medio (238), mientras que en Matemática se registró una baja de 13 puntos en 4to año básico (242) y de 14 puntos para II medio (244).

Nuestras escuelas y liceos no aportan lo que debieran al desarrollo de los ciudadanos. Los principales afectados son los grupos socioeconómicos bajos, quienes viven en zonas rurales y las minorías étnicas. Lo anterior se vio acrecentado en periodo de pandemia, en un estudio levantado por la Agencia de calidad a 1.8 millones de estudiantes de sexto básico a cuarto medio, en el área de lectura, ninguno de los cursos alcanzó un 60% de los aprendizajes, en matemáticas la situación es más dramática, pues ninguno de los niveles superó el 47% y, específicamente en segundo medio, los estudiantes aprendieron solo un 27% de los contenidos en 2020, consignado por el ministro de educación del momento como un “terremoto educacional” (Reyes, 2021).

Capítulo 2. Marco normativo de la CE en Chile

Chile cuenta con un marco normativo vigente sobre CE, compuesto por dos documentos oficiales, por un lado, la ley de violencia escolar (Ley N° 20.536, 2011) y por otro la Política Nacional de CE (Mineduc, 2019), la cual, si bien no es parte del cuerpo legal en el ámbito, se propone como un mandato que regula el funcionamiento al interior de las Escuelas de país dentro del marco de la ley.

2.1 Ley de violencia Escolar

2.1.1 Características de la LVE

Promulgada el año 2011, la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar (LVE en adelante), tiene por objetivo abordar la convivencia en los establecimientos educacionales del país mediante el diseño de estrategias de promoción de la sana Convivencia Escolar y de prevención de la violencia escolar, a través de un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar (PGCE), además de la incorporación de Protocolos de Actuación ante situaciones de violencia.

La LVE exige además a las comunidades escolares “hacerse responsables” de prevenir las situaciones de acoso escolar y promover la sana convivencia escolar, para lo cual creó un nuevo cargo al interior de las escuelas: el Encargado de convivencia escolar (ECE). La Ley además establece, multas para los establecimientos educacionales que no logran entregar evidencias del debido proceso en el abordaje de situaciones de violencia escolar (López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco, 2018).

Sin embargo, la LVE no define en detalle las funciones del ECE, ni se refiere a la posibilidad de que existan equipos de CE, tampoco asigna horas de trabajo mínimas ni determina el perfil profesional del mismo, (aunque documentos ministeriales posteriores asociados a la política nacional de CE si esgriman recomendaciones al respecto para las Escuelas) bajo el entendido de que estos aspectos forman parte de las decisiones que debe adoptar cada establecimiento y/o sostenedor. La falta de claridad respecto a estas características y especificidades del rol del ECE trajo consigo una serie de deficiencias, sin embargo, existen pocos datos concretos que aporten a

esta discusión, por lo que conocer y caracterizar roles y las formas de gestionar la convivencia en distintos contextos educativos y desde diversos perfiles de ECE, se presenta como una oportunidad interesante a investigar. Aun cuando la Política nacional de CE, como ya fue mencionado, sí hace recomendaciones en algunos de estos aspectos, al quedar muchas de estas decisiones en manos de los sostenedores, no se sabe con claridad como están operando los dispositivos de CE al interior de las Escuelas, dado el carácter no-obligatorio.

En cuanto a los efectos de las leyes en las comunidades educativas, diferentes estudios han buscado identificar el efecto que tienen las leyes sobre la violencia escolar en adolescentes. Un ejemplo de esto es el estudio realizado por Hatzenbuehler, Schwab-Reese, Ranapurwala, Hertz y Ramírez (2015) en el cual examinaron el efecto de las leyes en 25 estados de Estados Unidos en una muestra de 63.635 adolescentes, sobre las conductas de acoso escolar y acoso escolar cibernético. Los resultados evidenciaron un efecto preventivo de las leyes sobre estas conductas de agresión. En particular, en aquellos estados donde las leyes tenían una clara definición y propósito, había normativas a nivel local y de la escuela, el efecto preventivo era significativo (Bravo, Varela, Pereira, González, Guerrero y Chuecas, 2019).

2.1.2 Análisis crítico de la ley

Diversos estudios han analizado críticamente el contenido explícito e implícito de la ley (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013; Carrasco, López y Estay, 2012) identificando dos paradigmas en tensión que sustentan la LVE. Uno de ellos se fundamenta en el control y sanción, mientras que el otro se basa en el desarrollo y fomento de una convivencia democrática, concluyendo que la ley tiene un carácter híbrido, la cual se extiende hacia las prácticas pedagógicas y de la gestión de la convivencia en donde permanentemente están coexistiendo dos paradigmas antagónicos. Mientras que el primero aborda principalmente la inseguridad ciudadana en el ámbito escolar, el segundo se centra en el bienestar y la construcción de ciudadanía. En el primero, es la violencia escolar el objeto de intervención, y el castigo y sanción su forma de abordaje junto a la gestión de las interacciones en la escuela; por el contrario, en el segundo, lo que se enfatiza son las medidas preventivas y formativas a través de sanciones reparadoras como modalidad de gestión de las interacciones.

Esta hibridez de la Ley es negativa ya que sitúa a las escuelas en una constante contradicción en la práctica cotidiana en el dilema muchas veces de la sanción y la formación, porque, además en paralelo, el estado sanciona económicamente a las escuelas que no dan cumplimiento a la normativa, por lo tanto es híbrida en la medida que orienta a las Escuelas para prevenir que situaciones de convivencia escolar sean resueltas desde el paradigma punitivo mientras el estado actúa de forma punitiva con las Escuelas que no cumplen con los procedimientos internos como son los planes de gestión o protocolos de actuación.

Otra las investigaciones que han analizado en profundidad la LVE, es el artículo *Análisis crítico de la ley de Violencia Escolar*, (Carrasco et al., 2018) donde se plantean las siguientes conclusiones:

- **El ejercicio del poder disciplinario** se evidencia en esta ley a través de una serie de medidas que las escuelas han de adoptar para evitar denuncias de acoso u hostigamiento. Este poder, fundamentado en el carácter penal de la ley, creando dispositivos para asegurar su efectividad, tales como: la inspección jerárquica (verticalidad del poder de vigilar), la sanción normalizadora (sistema de gratificación y sanción), y el rango (diferenciando los castigos de acuerdo con el historial de cada uno).

El foco puesto excesivamente en el control y vigilancia promueve el saber comportarse o convivir ante el miedo de no ser sancionado, invisibilizando el potencial educativo que tiene la escuela y su poder transformador para adquirir competencias emocionales y sociales, que, si bien no aseguran la ausencia de violencia, aportan a que los conflictos puedan ser abordados a tiempo y que la frecuencia de casos disminuya.

- **Distancia entre lo pedagógico y la noción de convivencia.** La ley, al desligarse de lo pedagógico tiene como una de sus principales consecuencias, la escisión que se produce entre el eje del aprendizaje y de la convivencia, como si se trataran de dos asuntos con racionalidades distintas: el primero, con una racionalidad pedagógica, y el segundo, con una de tipo penal (Hevia, 2010).

Sin duda este planteamiento resulta clave de analizar dado que una de las características de la convivencia escolar, es que, a convivir se aprende, sobrevalorando el carácter punitivo de la

educación por sobre su concepción de derecho. Dada esta idea, los centros educativos van quedando relegados a un papel de control, dejando de lado su función formativa y pedagógica.

- **Mecanismos de control social que han dejado de funcionar**, la ley de violencia escolar aparece en su actual forma, porque en parte, los mecanismos de control social habrían dejado de funcionar.

Frente a esto, según Carrasco et al., (2018) se hace necesario recurrir a medidas de coerción. En este caso, los autores asumen que la escuela debe atender una problemática social, por lo que vale preguntarse ¿control social?, si la escuela se enfoca en el control por sobre la educación en emociones, valores y competencias para la convivencia, la ley estaría encomendando (promoviendo) a la escuela que asuma una función controladora-castigadora y no lo que debería ser: un espacio formativo. Asociar violencia y criminalidad tiene implicancias para la segregación y exclusión social de los estudiantes que, a la larga, al posicionarse esta ley como un mecanismo de represión social, invisibiliza el hecho de que es la propia sociedad la que ha generado las formas de violencia que ahora castiga.

- **Mirada individualista**, la ley, es un reflejo de una construcción social de la violencia escolar en el Chile actual que sitúa el origen de la violencia escolar en los individuos (Watts y Erevelles, 2004) lo cual resulta una crítica interesante dada que la violencia tiene características sociales, estructurales y sistémicas.

Comprender la violencia entre estudiantes como un proceso social, da sentido a la idea de la gestión de la convivencia como mecanismo formativo. Caso contrario, entenderla en su origen a nivel individual, es responsabilizar a actores educativos (y, por ejemplo, expulsarlos de la institución o del sistema promoviendo la exclusión social), que si bien, eventualmente ocupan el rótulo de agresores, también son víctimas de un sistema complejo, desigual y con una precaria o nula formación en competencias para la convivencia en la escuela y en el hogar. Asimismo, interesante es como la individualización de la violencia escolar pone el foco en el agresor y no en la víctima, así como tampoco el rol de los testigos o espectadores (vigilancia horizontal), elementos que para la intervención psicoeducativa en casos de mala convivencia escolar son fundamentales de considerar y observar.

Pareciera ser que la LVE, invita a los docentes a actuar de forma preponderantemente punitiva como mecanismo para resolver la tensión generada entre los dos paradigmas implícitos en esta ley (punitivo y formativo), esta hibridez, tiene como efecto principal el que abre el espacio para la confusión y por lo tanto para múltiples formas de actuar en los actores educativos.

2.2 Política Nacional de Convivencia Escolar

El objetivo central de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE en adelante) es ejercer como un mandato para el funcionamiento de los centros educativos para garantizar que se cumpla el objetivo tanto de la LVE como de la propia política: el aprendizaje de modos de convivir que posibiliten relaciones de respeto, de inclusión y de participación democrática. Este aprendizaje es la base del desarrollo integral de los estudiantes y se convierte en factor clave para otras dimensiones de la educación, como la formación ciudadana y la inclusión social. La experiencia de una buena convivencia resulta ser fundamental en toda la trayectoria escolar, al influir directamente en las formas en que las personas aprenden a relacionarse con los demás y con los propios procesos de aprendizaje (Mineduc, 2021).

Es así como varios países de la región han creado leyes y políticas de convivencia escolar (Morales y López, 2019; López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco, 2018), permitiendo que la política pública haya cobrado la forma de legislación parlamentaria.

Tal es el caso de Chile en donde para regular la convivencia en las Escuelas, las políticas públicas han desarrollado al menos cinco normativas en los últimos años: Ley sobre Violencia Escolar (2011), Ley Contra la Discriminación (2012), el Decreto No. 381 que mandata las mediciones anuales de indicadores de desarrollo personal y social de 2013, la Ley No. 20.911 que obliga la formulación de planes de formación ciudadana (2016), y finalmente, la Ley No. 21.128 de estrategia de tolerancia cero (2018) (Retamal, 2018). Sin embargo, el análisis de ese entramado normativo muestra la existencia de múltiples ambivalencias epistemológicas de aproximación al fenómeno de la violencia escolar, muchas de ellas en tensión frontal, donde se destacan principalmente las concepciones contradictorias sobre convivencia escolar que oscilan entre lo punitivo y lo formativo (López y Valdés, 2018).

Las políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. La definición de políticas públicas, sin embargo, tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Dicha evolución está vinculada a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional. Así, mientras que, en el siglo pasado, la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas, en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio (Azis, 2018).

Asimismo, corresponden a formas de construir socialmente, no sólo la concepción de convivencia escolar o la ausencia de ésta a partir de la aparición de la violencia escolar, sino también la manera en que ésta se debe “abordar”, “enfrentar”, “afrentar”, “prevenir”, etc. Así, en el acto de dar verbo a la acción, el discurso social deja entrever la lógica que subyace a ésta (Debarbieux, 2001 en Retamal y González, 2019). Lo anterior es de suma relevancia, ya que la gestión de la CE, como objeto de estudio de esta tesis doctoral, es justamente cómo se implementa en la acción práctica aquello que se entiende por CE y si esto que se ejecuta se alinea con lo que la PNCE propone.

El desafío de toda política pública es que se implemente de forma eficiente y que tenga efectos en la ciudadanía. Sin embargo, la evidencia demuestra lo complejo que resulta la implementación de las políticas públicas, específicamente en el ámbito de la convivencia escolar (López et al., 2018). Esta complejidad, evidenciada en estudios que analizan y critican la LVE, ponen en cuestionamiento la eficiencia de esta y sus consecuencias positivas, en los diferentes actores educativos que componen una escuela, lo complejo de la implementación podría estar relacionada con el modelo Manageralista que promueve la disección de la escuela por estamentos vía mecanismos de rendición de cuentas y además un currículum rígido con escasa apertura al cambio.

Las leyes y políticas públicas se conjugan con los sentidos particulares de cada comunidad escolar (Ainscow et al., 2012; Ball et al., 2011), haciendo relevante realizar estudios de campo sobre cómo se interpretan y materializan las políticas analizadas en la acción de gestores de la convivencia en las escuelas (Ball et al., 2011), lo cual representa uno de los objetivos centrales de la presente investigación.

2.2.1 Evolución de la política nacional de CE

En Chile, la política pública de CE conocida como la “Política nacional de CE” ha tenido una trayectoria que se inicia con las primeras propuestas públicas del Ministerio de Educación el año 2001 y que, en la actualidad, se encuentra vigente la versión actualizada del año 2019 (Tabla 10).

Tabla 10 Evolución de la política pública nacional en CE

Política nacional de CE	Enfoque
Política de Convivencia Escolar 2001	De derechos; Formativo; Desarrollo ciudadano; Democrático; Consistencia Ética; Igualdad
Política de Convivencia Escolar 2012	Formativo; de Participación; de derechos
Política de Convivencia Escolar 2015	Formativo; Integral; de Mejoramiento Continuo, Inclusión, enfoque ético, territorial
Política de Convivencia Escolar 2019	Enfoque aún más formativo, aunque las primeras críticas de expertos consideran que retrocede por ejemplo en las especificidades para el cargo de Encargado de convivencia Escolar.

Fuente: Elaboración propia

La trayectoria de Chile en este ámbito está claramente marcada en el año 2012 con la promulgación de la Ley de Violencia Escolar (2011), antes de eso, solo existía la política pública y no el marco legal. En este sentido la política entrega un marco regulatorio acotado en términos de estructura de gestión, pero lo suficientemente amplio para que cada organización escolar pueda determinar las acciones puntuales por realizar según su realidad.

Esta libertad, resulta interesante dadas las características complejas y heterogéneas desde donde se puede entender el proceso educativo, si todo estuviera enmarcado en una forma de hacer las cosas que fuera estándar, sin considerar la diversidad evidente de las distintas realidades institucionales, territoriales y culturales, la implementación de la política pública estaría frecuentemente al borde de la descontextualización y esto explicaría otra dificultad que existiría en su implementación.

El principal aporte desde la creación de las políticas es el que se da en el paso desde una actitud y formas de proceder con características punitivas, que se presume existían previo a que el estado se pronunciara en la comprensión de la convivencia y disciplina escolar, hacia la proliferación de los espacios formativos con énfasis en la prevención y en la promoción de la sana CE, lo que destaca como una de las principales reformas implementadas en el paso del tiempo de estas entregas ministeriales, siendo también una marcada diferencia la comprensión y debate en torno a los conceptos convivencia y disciplina los que han guiado estas lógicas de comprensión del fenómeno.

Las acciones puntuales que cada organización puede incluir para gestionar y promover una sana convivencia escolar se resumen en: talleres, charlas, encuentros, actividades fuera del establecimiento, cursos de capacitación, asesorías, contratación de personal especializado, etc. Sin embargo, las situaciones de violencia escolar presente en las organizaciones escolares requieren de un enfoque que profundice en la reflexión sobre nuestro quehacer vincular y social, tanto a nivel individual como institucional. De este modo, resultan insuficientes aquellas actuaciones de corte tradicional, como implementar normativas regulatorias y la contratación de asesorías externas sobre el tema; por el contrario, parece prioritario el generar procesos reflexivos que propicien la autorregulación colectiva y participativa (Ossa, Figueroa y Rodríguez, 2016), en ese sentido, por ejemplo el perfeccionamiento docente que las Escuelas diseñan para sus profesores, puede tener una clara orientación a temas de CE, lo cual se espera esté plasmado en el PGCE.

Un análisis que hace Bravo et al. (2019) da cuenta que la tercera política de convivencia escolar (2015- 2018), refuerza y da continuidad a las iniciativas anteriores a través de las siguientes acciones:

- a) Potenciando una perspectiva promocional o formativa,
- b) Emplazando a los establecimientos educacionales a integrar la gestión pedagógica con la gestión de la convivencia,
- c) Buscando dar una mirada integral de la convivencia y
- d) Visualizando a la comunidad escolar como un sistema social, en un intento por dejar atrás la escisión estamental.

Actualmente, nos encontramos con una actualización vigente de Política pública en la materia (Mineduc, 2019), la cual destaca valores similares a la anterior, pero con un enfoque que viene a reforzar el sentido formativo que este instrumento ha tenido desde sus inicios, y que procura no solo mejorar la convivencia en los centros educativos, sino favorecer formas de aprender a convivir, basadas en un trato respetuoso, pacífico, dialogante y con valoración de las diferencias, como parte constitutiva de la solución de los problemas y de la construcción de una comunidad de cuidado (Mineduc, 2021). No obstante, ya se ha anunciado una nueva versión de la Política pública en el tema para este 2023.

Para Neut (2017) se torna urgente que en las políticas públicas no solo se reconozcan las múltiples figuras de la violencia escolar, sino también se diseñen y apliquen instrumentos para conocer su grado de prevalencia a nivel nacional, conocimiento que representa el punto de partida para desarrollar políticas específicas en torno cada uno de los tipos de violencia y, tal como se establece a nivel declarativo, satisfacer de manera integral las demandas por mejorar la convivencia escolar en el escenario educativo chileno.

2.2.2 Políticas públicas: ¿Qué dicen las experiencias en Latinoamérica?

En Latinoamérica, en un análisis llevado a cabo por Ignacio Leyton (2020), la noción de convivencia escolar y varios de los conceptos asociados a ella se encuentran presentes en la política pública de muchos países, como son: violencia escolar, normativa, clima, conflicto, prácticas docentes, creación y aplicación de instrumentos, formación en valores, aspectos socioemocionales, interculturalidad y participación ciudadana.

A modo de ejemplo, en Colombia se ha puesto énfasis en una convivencia ciudadana durante las últimas décadas, a través de la promoción del desarrollo de competencias (Duarte y Jurado, 2008); en México se ha impulsado lo cívico desde diferentes programas (Bazdresch, 2009); en Argentina han existido políticas que apuntan a diferentes ámbitos de la convivencia escolar, tales como la mediación y la inclusión democrática (López et al., 2014), en Ecuador se creó en el 2021, la política nacional de convivencia escolar, la cual tiene como uno de sus principales objetivos el fortalecer las dimensiones de prevención, formación y de promover una cultura y sociedad democrática,

mientras que otros en países tales como Brasil, El Salvador y Perú se han promovido activamente programas nacionales para abordar temáticas de violencia escolar (López et al., 2014).

En Chile el énfasis ha sido dirigido hacia la formación de los actores educativos y en las especificidades de los procedimientos a través del foco en la creación y difusión de los protocolos de actuación.

En paralelo a los enfoques que la política pública chilena entrega, las investigadoras Macarena Morales y Verónica López (2019), en su estudio *Políticas de Convivencia Escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de Comprensión y Acción*, analizaron las perspectivas de abordaje de la convivencia escolar, mediante un análisis cualitativo documental de políticas educativas de 18 países de la región, describiendo cuatro perspectivas de comprensión y de acción para la convivencia escolar: democrática, de seguridad ciudadana, de salud mental infanto-juvenil y managerialista.

En términos analíticos, la perspectiva democrática y de gestión managerialista se aprecian más distantes entre sí, en sus lógicas de comprensión y de acción sobre la convivencia escolar con énfasis claramente lejanos la una de la otra.

La primera de ellas apunta desde sus distintas dimensiones a fortalecer las capacidades y la vinculación entre la comunidad escolar. En tanto, la segunda apunta hacia complejizar la gestión, aumentando las responsabilidades institucionales, a costa incluso de debilitar los recursos y la posición social de los establecimientos, a través de las sanciones para aquellos que se desvíen en la ruta esperada.

Por su parte, las perspectivas de seguridad ciudadana y de salud mental infanto-juvenil comparten la visión preventiva ante la violencia y el acoso escolar. No obstante, la primera de ellas opera desde una lógica punitiva, normalizando el comportamiento y aplicando castigos a quienes cometen faltas, mientras que la segunda lo hace desde una lógica promocional y de protección psicosocial. La perspectiva de gestión managerialista recoge las miradas preventiva y promocional, profundizando el componente punitivo al considerar castigos institucionales a las escuelas que no cumplan con las políticas (Morales y López, 2019).

Las mismas autoras, concluyen:

Las escuelas son blanco de iniciativas de gobiernos de distintas ideologías. Las aulas y escuelas de nuestra región están atravesadas por problemas y también tentativas de solución para la inequidad y el cambio social. Como muestran nuestros resultados y discusiones, no todos los abordajes apuntan a generar aprendizajes ni cambios duraderos sobre el convivir, e incluso, pueden incidir en profundizar la marginación de algunos estudiantes e instituciones educativas (Morales y López, 2019).

Capítulo 3. Convivencia Escolar

3.1 Un repaso histórico sobre la CE

La CE constituye un ámbito fundamental en la educación. A través de ella se pueden promover la democracia, la inclusión, la participación y una resolución pacífica de conflictos, por lo que es considerada un eje articulador de la cotidianidad escolar (Leyton-Leyton, 2020).

Históricamente el concepto de convivencia cobró relevancia en la literatura académica hace ya más de cien años (Perry, 1908 en Ramírez, 2016). Sin embargo, no fue hasta la década del 50 en que comenzaron a hacerse investigaciones con el fin de proveer definiciones operativas al constructo (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009).

Es en la década de los noventa, en donde aparece el concepto de CE como una forma de comprender y aterrizar las formas de interacción entre los miembros de una comunidad educativa, en la actualidad, en Chile, se viene defendiendo la idea que la escuela constituye uno de los espacios de interacción social más adecuados y relevantes para experimentar la convivencia en su sentido más amplio (Cerdeña y cols., 2018), esto lleva a pensar la interacción social, como una de las razones que da lugar a procesos de exclusión y rezago escolar de estudiantes, vinculado con las dinámicas interpersonales y académicas que se llevan a cabo en los salones de clase y en las escuelas (Cassasus, 2005) lo que contribuye de manera decisiva a colocar el tema de convivencia como asunto central del proceso educativo (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), en esa línea, Del Rey, Casas y Ortega (2017), plantean que, en España y países latinoamericanos, la CE ha adquirido un cierto protagonismo en la cultura y las prácticas educativas, encontrándose entre los conceptos más mencionados en el ámbito psicoeducativo (García y López, 2011), no obstante, cabe mencionar que la CE no es una construcción neutral, por lo que parte de su complejidad responde a las diversas realidades existentes en los planos institucional, cultural, regional y sociopolítica, es decir, la forma en que convivimos tiene que ver con las demandas culturales y el proyecto de sociedad que se tenga (Leyton-Leyton, 2020).

Vivir es convivir, compartir, colaborar, coexistir y comunicarse (Nail y Monereo, 2018) y la escuela, como ámbito de encuentros y desencuentros, nos obliga no solo a hablar de la calidad de los productos educativos, si no cada vez de manera más apremiante, aquel factor que la condiciona: la calidad de los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa (Castro, 2017), por lo tanto, es imperioso desarrollar y fortalecer la idea de que estos vínculos positivos se planifican, se promueven y se gestionan, es decir, la CE se enseña, se aprende y se trabaja como un proceso construido por la comunidad (Ianni, 2003; Ianni y Pérez, 2005).

Asimismo, muchos de los problemas educativos ya no se refieren tan sólo a cuestiones relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores estructurales, contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales (Cornejo y Redondo, 2001), siendo la convivencia uno de estos aspectos, así, cada vez con más fuerza se entiende que la Escuela no es tan sólo el escenario en el cual ocurre la formación de conocimientos, sino que se legitima como un espacio para promover actitudes y valores encaminados a desarrollar una convivencia pacífica entre los seres humanos (Cerdeza, Salazar, Guzmán y Narváez, 2018; Díaz y Sime, 2016), es así como en la mayoría de los países latinoamericanos y de la comunidad europea, la Escuela tiene una gran importancia como espacio de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y lugar público institucionalizado en el que se debiera aprender a vivir en democracia, transformándose en un tema clave (Redón, 2010), entendiendo entonces a la Escuela como un espacio en donde se reproduce la dinámica social en una proporción representativa para asegurar un ejercicio continuo sobre comportamientos de civismo (Gómez y Agramonte, 2022).

El término CE ha ido integrando diversos y aún contradictorios significados, creando un “Síndrome de Babel” usando distintas palabras para un mismo concepto que generan una confusión inmovilizante (Onetto, 2003), creando por un lado confusión e incluso enfrentando una deliberada ambigüedad en el uso del lenguaje y por otro, el énfasis en los problemas de convivencia, más que en los pilares en que se fundamenta, situación que ha propiciado una visión negativa que no siempre se corresponde con la realidad de las escuelas (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). Esta falta de enfoque consolidado se refleja en diferentes e incluso contradictorias formas de concebir este constructo, por ejemplo, como interacciones positivas en la escuela, conductas apegadas a las normas, clima favorable para el aprendizaje, desarrollo moral, desarrollo

socioafectivo, manejo de conflictos, inclusión de las diferencias, participación en la vida escolar, disminución de la violencia o reducción de las conductas de riesgo (Perales Arias y Bazdresch, 2014), cuestiones que los próximos apartados intentarán ordenar y explicar.

3.2 La CE: Un constructo multidimensional

A la CE se le considera como un constructo multidimensional (Córdova, Del Rey, Casas y Ortega, 2016; Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016; Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez, 2018) al no poder ser definida desde una perspectiva unilateral (García y López, 2009), por lo cual al referirse a éste es común que aparezca imbricado con conceptos como clima de aula/ de centro o violencia escolar, entre otros.

Esta complejidad se traduce, además, en la inclusión de diversas prácticas al momento de describir la convivencia escolar como, por ejemplo, las interacciones entre los estudiantes y de éstos con sus docentes, la relación con los padres; espacios escolares de interacción (aula, patios), la construcción de acuerdos y la solución de conflictos y manifestaciones asociadas a comportamientos de inclusión, participación y resolución pacífica de conflictos (Villegas, Morales, Del Rey y Meza, 2019).

El concepto Convivencia, también se asocia con prácticas de interacción en instituciones educativas, con los criterios de carácter más normativos-disciplinarios relacionados con las normas de convivencia, con el ejercicio del poder y con la autoridad pedagógica, así como con los procesos de negociación y las formas de afrontar los conflictos interpersonales (Chávez, 2018), cuestiones que en la práctica educativa se plasman en uno de los documentos oficiales en las Escuelas, como es el Manual o Reglamento de convivencia escolar, el cual cada Escuela diseña y personaliza de acuerdo a su proyecto educativo.

Una ampliación y aporte que esta tesis doctoral hace al que ya realizaron Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2019), respecto a conglomerar definiciones del concepto para su análisis es lo que el siguiente cuadro presenta a través de 25 definiciones de los últimos 22 años en estudios llevados a cabo en Iberoamérica respecto a la convivencia escolar (Tabla 11).

Tabla 11 Definiciones CE 2001-2022

	Autores	Definición de Convivencia Escolar	Palabras/conceptos clave
1	Martínez-Otero, 2001	Convivencia es tanto como referirse a la vida en compañía de otros, ya que la vida personal es necesariamente interpersonal, es decir, convivencia.	Compañía, relaciones interpersonales
2	Trianes y García 2002	La educación para la convivencia integra el interés por promover habilidades sociales e interpersonales en los alumnos, ya que estas habilidades están siempre al servicio de objetivos morales y prosociales. Se busca pues la educación socio-moral y afectiva de la persona como expresión de una educación integral y como prevención efectiva de conflictos en el centro escolar pero también en la sociedad democrática.	Habilidades sociales, Educación socio-moral/afectiva, Prevención de conflictos
3	Zabalza, 2002	La convivencia no es algo que haya de limitarse a las conductas más o menos adaptadas de los alumnos. Incluye todo el clima de relaciones y de trabajo del centro escolar y por tanto han de tomarse en consideración todos aquellos aspectos que marcan la estructura y la dinámica de funcionamiento de las instituciones escolares.	Clima de centro escolar, Estructura y dinámica institucional
4	Martínez, 2004	Aprender a convivir supone una relación social que va más allá de la mera “coexistencia” entre las personas, puesto que implica la realización práctica de ciertos comportamientos en cuanto a respeto mutuo, la cooperación voluntaria y a compartir responsabilidades	Aprender a convivir, respeto mutuo, cooperación, responsabilidades compartidas.
5	Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007	La convivencia escolar alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos, paradocentes, padres y apoderados de cada establecimiento educacional.	Interrelación comunidad educativa
6	Pérez, 2007	La formación para la convivencia ciudadana forma parte de una educación integral, de una educación de calidad, pues no en vano la hemos definido como aquella que, centrándose en la persona, aborda todas las dimensiones específicamente humanas, acomodándola, eso sí, a las peculiaridades de cada una, esto es, a la diversidad, tratando de asegurar la pertinencia social.	Convivencia ciudadana, educación integral, educación de calidad, Diversidad
7	Turiñán, 2007	La convivencia ciudadana es, en primer lugar, en tanto que convivencia, una convivencia cualificada –pacífica- y, en segundo lugar, en tanto que ciudadana, una convivencia especificada, es decir, relativa a un espacio de	Convivencia ciudadana

		convivencia que le es propio -el espacio cívico, ciudadano-.	
8	Carretero, 2008	Es el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás. Proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto y la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental.	Aprender a vivir con otros, Respeto, Diversidad
9	Del Rey, Ortega y Feria, 2009	Implica un orden moral que está implícito o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Implica la formación para comprender el punto de vista del otro, reconocer que, de ser estimado y respetado, solicitar el respeto hacia uno mismo y lograr un nivel suficiente de autoestima, y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana.	Orden moral, respeto, autoestima, solidaridad, formación, tolerancia
10	García y López, 2011	Construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar.	Interrelaciones humanas, comunidad educativa, derechos y deberes
11	Rodino, 2012	Convivir, significa encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos, participar y cooperar partiendo de la diversidad y el pluralismo, desde ahí la educación en derechos humanos hace significativos aportes al proceso educativo y a la convivencia en los centros escolares.	Diversidad, pluralismo, derechos humanos
12	Fierro, 2013	La CE puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad.	Proceso interrelacional, cultura escolar
13	Funes, 2013	Convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su “estar juntos”, de “vivir con”, suponiendo una definición de las	Relaciones institucionales, horizontalidad

		relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas.	
14	Carbajal, 2013	La convivencia democrática se enmarca bajo el concepto de paz positiva, en el cual la distribución equitativa del poder se considera como un elemento esencial para erradicar la violencia estructural y cultural. Se concreta a través de pedagogías que promuevan la resolución pacífica de los conflictos, la equidad en el acceso a una educación de calidad, así como oportunidades para ejercitar una ciudadanía activa en las escuelas y en la sociedad	Democracia, Paz, Equidad, resolución de conflictos
15	Ortega, Del Rey y Casas, 2013	Aprender a vivir con los demás, a respetar a los otros y a saber exigir de forma pacífica y educada el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de lo que en los países de habla hispana denominamos convivencia.	Vivir con los demás, respeto
16	Herrera, Rico y Cortés, 2014	La CE implica la interacción de todos los elementos de la comunidad educativa: a) el currículo (...) b) la relación entre la familia y la escuela como soporte a los procesos educativos y apoyo primario en el fortalecimiento del trabajo en la escuela, y c) La influencia de los medios de comunicación y del entorno socioeconómico y cultural en el que se encuentran involucrados los estudiantes	Currículum, familia, medios de comunicación.
17	Sandoval, 2014	Es la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La CE se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes.	Vivir con otros, respeto, solidaridad
18	Mineduc, 2015	Coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.	Coexistir, interrelación positiva
19	Ascorra et al., 2015	Establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y solidaridad expresadas en interacciones armoniosas de los actores educativos	Relaciones interpersonales, respeto, solidaridad
20	Carozzo, 2020	La convivencia democrática participativa, es la definición de normas de convivencia en la Escuela, en donde participa todo el colectivo	Democracia, normas de convivencia, gestión

		social en su diseño, llegando inclusive a participar en la gestión y toma de decisiones.	
21	Retuert y Castro, 2017	Se refiere a las diversas interacciones que se dan entre todos los estamentos de la institución escolar, y que puede repercutir de forma significativa sobre el desarrollo ético, intelectual y socioafectivo de los estudiantes	Interacciones entre estamentos
22	Mineduc, 2019	Es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad, abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta.	Interacciones personales, interacciones grupales, interacción escuela-entorno
23	Fierro y Carbajal, 2019	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	Paz, practicas pedagógicas, gestión, inclusión, equidad, participación, abordaje de conflictos
24	Rodríguez-Figueroa, 2021	Son las diversas y múltiples prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren en la cotidianidad de los contextos educativos (que incluso pueden ser virtuales o a distancia), es decir, entendemos la convivencia como “vivir juntos” y se puede vivir juntos de muchas maneras y justo ello es el objeto de estudio	Practicas interrelacionales, vivir juntos
25	Gómez y Agramonte, 2022	Proceso amplio y complejo, que abarca la construcción de escenarios de paz, el ejercicio de prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas, participativas, las cuales ameritan nuevas formas de gestión, resolución efectiva de los conflictos, toda vez, que contribuyan a las buenas relaciones entre personas, climas enfatizados en los valores y una educación enmarcada en la formación ciudadana.	Escenarios de paz, prácticas pedagógicas, inclusión, equidad, participación, gestión, resolución de conflictos

Fuente: Elaboración Propia

De la tabla anterior, es relevante destacar las definiciones que propone el Mineduc en Chile, (2015 y 2019) puesto que es la recomendación directa que tienen los centros escolares de Chile por parte de su órgano superior, siendo las más reciente la evolución de la anterior puesto que son aquellas declaradas en la Política Nacional de CE en el país en sus últimas dos versiones, cuestión analizada en el apartado 2.2.

Asimismo, son particularmente interesantes las definiciones 24 y 26, ya que son definiciones teóricas propuestas que los autores hacen posterior al análisis bibliográfico de 30 y 73 artículos científicos respectivamente y que tienen en común que ambas recogen y promueven las prácticas de gestión, tema central en esta tesis doctoral.

Existen algunas coincidencias entre las distintas definiciones de CE planteadas y en cómo se repiten como por ejemplo lo referido a “la interacción entre distintos actores educativos” o como “la dinámica de las relaciones interpersonales”, así como también el “aprender a vivir con otros” sin embargo, es necesario cuestionar cuántos o como se dan estos espacios de interacción o dinámicas de relación en la práctica, puesto que en general, estos espacios están direccionados hacia lo que ocurre en contextos de aulas o clases, dejando de lado otros espacios de interacción como por ejemplo los recreos.

Asimismo, es sumamente relevante el que varias de las definiciones incluyan y compartan el factor “Formación”, entendiendo y explicitando la relevancia de la convivencia en el desarrollo de la idea de la Educación integral y del aprender a vivir con otros a través del aprendizaje de habilidades, la práctica de los valores y la resolución de conflictos en el marco de la formación ciudadana.

También resulta interesante que, de los valores a formar en educación, los estudios expuestos ponen al Respeto en un lugar protagónico a la hora de pensar en CE y la coexistencia armónica entre los miembros de la comunidad escolar.

Destaca también, algunas definiciones referidas a cierta aplicabilidad o especificidad en su denominación como son la convivencia: intercultural, la democrática participativa y la ciudadana, abriendo otra posibilidad de clasificación, análisis y propuestas de prácticas en y para la Escuela. Respecto a algunas referencias al clima del centro, este concepto se encuentra muy relacionado con las relaciones interpersonales que tanto destacan en estas definiciones. De acuerdo con Arón y Milicic (1999) el clima social escolar es la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción con otros,

pudiendo dividirse este constructo en clima organizacional (funcionarios) y clima de aula (Estudiantes y docentes).

3.3 Percepciones sobre la CE de los actores educativos

Calvo y Marrero (2004), plantean que el concepto de convivencia escolar ha evolucionado desde una perspectiva centrada en las características deseadas de los productos hacia una concepción focalizada en la opinión del cliente o usuario, esta mirada conceptual con cierto tono mercantilista no es de extrañar, ya que hoy en día, en Chile -como fue mencionado en el apartado 1.1- los centros educativos, están inmersos dentro de un contexto social y cultural complejo dada la lógica de la educación de mercado, en la que todo se transforma en un bien de “consumo”, de vínculos humanos precarios, inestables y muchas veces superfluos y centrados en intereses personales que poco aporta a la convivencia con su mirada puesta en la competencia (Retuert y Castro, 2017).

En una línea muy similar, se asume que la convivencia escolar es una construcción colectiva fruto de las percepciones que los diferentes agentes educativos, alumnado, profesorado y familias, poseen sobre ella; lo que da forma a diferentes creencias, actitudes y valores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje (García-Raga y López-Martín, 2009; Godás et al., 2008; Viquer y Solé, 2011 en Córdova, Del Rey, Casas y Ortega, 2016). Es muy probable que cada grupo de protagonistas de la convivencia tenga su propia mirada e interpretación sobre la naturaleza de ésta, su dinámica, sus riesgos y sus problemas (Del Rey, Ortega y Feria, 2009) y que, en el caso de los Encargados o Equipos de CE, esa interpretación o mirada determine su forma de comprender y desarrollar la gestión interna de cada Escuela.

En relación con lo anteriormente expuesto, en un estudio llevado a cabo en Chile, Ascorra et al. (2020) indagaron sobre los significados atribuidos a la CE por profesores, equipos multidisciplinarios y equipos directivos. Los resultados se categorizaron en cuatro significados de convivencia escolar al interior de los Centros Educativos: médico, de rendición de cuentas, disciplinario y socioafectivo (Aravena, Ramírez y Escare, 2020). En palabras de los propios autores:

El significado médico aduce a “diagnosticar” y “normalizar” a los estudiantes. En lo práctico significa identificar “estudiantes-problema” que poseen conductas disruptivas que afectan el clima de aprendizaje en la sala de clases, para luego brindar apoyos individualizados y restringidos a la dimensión psicosocial y médica. La rendición de cuentas es el segundo significado de convivencia escolar, vinculado a cumplir con estándares o indicadores determinados por la política pública. De ahí que gran parte de la labor de los equipos directivos en convivencia escolar se reduzca a la elaboración y aplicación de manuales y protocolos para evitar potenciales problemas de violencia que puedan terminar en multas, castigos o denuncias. El tercer significado de convivencia escolar se refiere a lo disciplinario. Específicamente, este significado es comprendido como una forma de “controlar” el cuerpo e identidad de los estudiantes en relación con un comportamiento ideal o esperado. Finalmente, el cuarto significado se sitúa en la dimensión socioafectiva. A diferencia de los tres significados anteriores que se inscriben en la lógica de la estandarización e individualización, este se centra en el proceso formativo y el bienestar integral de distintos actores pertenecientes a la comunidad. (Aravena, Ramírez y Escare, 2020, pp 47).

Del estudio anterior se deduce que, en términos generales, el significado de CE continúa estando muy vinculado al ámbito punitivo-disciplinario, y poco en lo relacionado con el ámbito afectivo-social, y de bienestar integral, que es justamente todo lo contrario a lo planteado por las políticas públicas en el ámbito.

Al mismo tiempo, pueden extraerse consecuencias para el quehacer del ECE ya que lo médico se vincula fuertemente con la atención individual de casos, la rendición de cuentas podría estar ligada a que los ECE pongan más interés en la cantidad de las acciones que en la calidad. Asimismo, lo socioafectivo debe vincularse con la acción de gestar una convivencia sana a través de la promoción y prevención.

3.4 Relaciones interpersonales y comunidad escolar

Para comprender el proceso en su complejidad y especificidad, resulta interesante detenerse en la convivencia y su fuerte vinculación en las relaciones interpersonales que se establecen al interior

de la escuela ya que constituyen un ecosistema social que da soporte a todo el proceso comunicativo y de actividad que acontece en estas (Córdova, Del Rey y Ortega, 2016), refiriéndose esto último inclusive al proceso enseñanza-aprendizaje, considerando que la comunicación, promueve un clima escolar y este una interacción social que sustenta la actividad y efectividad del proceso referido, las mismas autoras lo explican así: “La convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa está presente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su vez, es impensable enseñar y aprender sin convivir” (Córdova, Romera y Ortega, 2017).

En este ámbito, el rol de los profesores es clave, esto, pese a que investigaciones previas han demostrado que los profesores son percibidos como reactivos en vez de preventivos ante los conflictos, con una tolerancia restrictiva y una deficiente gestión de sus aulas, y ellos, por el contrario, perciben como de poca utilidad las normas escolares propuestas desde la política pública, manifestando además una baja aplicabilidad de los protocolos (Agencia de Calidad de la Educación, 2015a, 2015b). Por otra parte, destacan también los problemas de los docentes dado que muchas veces no se consideran preparados para manejar estas situaciones donde emerjan conflictos (Gomes et al., 2013), siendo relevante mencionar que las carencias en la formación de profesores respecto de la convivencia escolar afectan profundamente su gestión. En este sentido, urge que tanto desde la política pública como desde las mallas curriculares de la formación docente se aborde esta problemática; principalmente, dado que los docentes señalan no tener las herramientas para resolver ni guiar procesos asociados al ámbito relacional (Leyton-Leyton, 2020).

De acuerdo con Ortega y Mora-Merchán (1999), existen 3 subsistemas desde donde analizar las relaciones interpersonales al interior de la escuela: a) los iguales (estudiantes); b) la relación profesorado-alumnado; c) de los adultos responsables de la actividad (profesor-profesor o profesor-apoderado o profesor/directivo, etc.) a lo que se le pueden agregar 2 más: d) interacción con el contexto social y cultural de la Escuela y su realidad y e) las relaciones online (Córdova, Del Rey y Ortega, 2016), estos cinco subsistemas son de suma relevancia si lo que se tiene como reto es el desarrollo de una sana convivencia en todas las direcciones y no solo enfocada en los estudiantes a la hora de instalar la formación, la prevención y la promoción como ejes de fortalecimiento de una comunidad Escolar.

3.5 Enseñar-Aprender a convivir en un contexto curricular estrecho

Dado que la CE se da en las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, se debe considerar su carácter dinámico en tanto que: a) Se enseña y se aprende b) Todos los miembros de la comunidad son gestores de ella c) Tiene en diversos espacios y tiempos mayor o menor tensión, reflejados en conflictos de mayor o menor gravedad d) No es estable, en ella influyen los cambios de contingencias socio-escolares e) Se constituye como una estrategia para alcanzar la calidad de vida y el bienestar en la institución educativa (Carozzo, 2020).

Pese a que podemos estar de acuerdo en que la CE es algo que se enseña y se aprende, es frecuente la discusión acerca de si la enseñanza de habilidades para convivir es o no una tarea de la Escuela, aun cuando las políticas ministeriales actuales la definen como parte de la misión de esta, no obstante, para que la Escuela pueda asumir esa misión, debe proveer los espacios de reflexión y discusión en torno al tema (Mena, Banz y Valdés, 2008). Adicional a esto, se suma que en algunas Escuelas el personal docente y directivo considera que esto más bien es una tarea de los padres de familia o apoderados (Rodríguez-Figueroa, 2021), quitándose de encima de algún modo el protagonismo que debieran asumir.

En Chile, respecto a la tarea de formar integralmente al estudiantado, lamentablemente la gestión formativa y la gestión pedagógica, caminan por caminos diferentes (Cortez y Zoro, 2016), dificultando toda gestión colaborativa y conviviendo en sistemas de currículo rígido, que limitan la formación para la convivencia y todo el aprendizaje de habilidades que trae consigo y que la escuela debiera incorporar y desarrollar lo que en lo concreto, para los responsables de desarrollar estas acciones, resulta de compleja implementación.

Uno de los elementos relevantes en esta investigación son los tiempos y espacios que cada Escuela designa para el aprendizaje integral de los estudiantes siendo generalmente, el espacio dedicado a ello la asignatura llamada “Orientación” (llamada “tutoría” en España). En ese sentido, indagando en el currículum nacional en Chile, llama la atención que la última actualización de las bases curriculares date del año 2012 (Mineduc, 2012), estando vigentes las bases curriculares para kínder, primero a sexto básico, séptimo y octavo básico y por último de primero a cuarto medio.

Respecto a sus componentes, estos se dividen en las asignaturas, objetivos de aprendizaje transversales por ciclo, objetivos de aprendizaje por asignatura por curso y asignaturas.

En línea con lo anterior (y como ya fue mencionado en el apartado 1.5), la unidad de currículum y evaluación nacional del ministerio da cuenta de las horas pedagógicas (la cual consta de 45 minutos), que cada asignatura debe tener semanalmente, así la asignatura Orientación tiene asignado de primero a cuarto básico 0.5 horas pedagógicas a la semana (22.5 minutos), quinto básico hasta segundo medio una hora semanal (45 minutos) y por último tercero a cuarto medio ninguna hora de Orientación siendo reemplazada en estos últimos dos niveles por la asignatura Consejo de Curso, con una hora a la semana. Si comparamos, matemáticas (8 hrs.), Lenguaje (7 hrs.) (Lo mencionado respecto al SIMCE en el apartado 1.6) y Ciencias (6 hrs.) son las asignaturas que más tiempo semanal dedican los estudiantes dentro del colegio en promedio considerando todos los niveles, quedando en una zona intermedia Educación física, Artes, Música, Tecnología, inglés y Religión con 2 a 3 hrs según el nivel o curso.

Cabe consignar que tanto la hora de Orientación como la de consejo de curso, son asignaturas que imparte de denominado “Profesor Jefe” (profesorado tutor, en España), docente que además de realizar docencia en la asignatura de su especialidad, se le asigna un curso al cual le realiza clases para además cumplir esta función de jefatura durante el año escolar lectivo, siendo la persona directamente responsable de la formación personal de los alumnos y de su progreso escolar, labor que debe cumplir en colaboración con los profesores de asignaturas del curso y los respectivos padres y apoderados del establecimiento (Mineduc, 2018).

A pesar de existir este espacio determinado para esto, este suele ser utilizado para sesiones y talleres más bien desarticulados, con algunas excepciones de Escuelas que planifican esta hora de forma anual como parte de los PGCE, este espacio además suele no ser del todo aprovechado, en donde la poca preparación, vacíos en la formación y poca pertinencia del material que prepara el profesor jefe suelen hacer poco viable y útil su implementación (Villalobos, 2020) de ahí la relevancia del trabajo en conjunto entre la gestión pedagógica y formativa, dado que el ECE o el equipo de convivencia sin duda puede aportar en el co-diseño y co-ejecución de los talleres o cualquier actividades que se implemente.

Adicional a la hora de Orientación, existen otras dos instancias donde las Escuelas pueden incorporar elementos para la formación integral, por un lado existe la asignatura denominada Religión, espacio optativo existiendo hoy en día la posibilidad que los padres de los estudiantes en el momento de la matrícula, escoger si quieren optar por la clases de religión católica, evangélica o eximirse y por otro lado, existen Escuelas que han incorporado una asignatura denominada Desarrollo Personal, dada la libertad de horas de libre disposición que permite la Jornada Escolar Completa, lamentablemente, existen evidencias de que el proceso llevado a cabo para definir estas horas de libre disposición es liderado mayoritariamente por directores, jefes de unidad técnico pedagógica y docentes, quienes tienden a considerar las necesidades de los estudiantes, pero en relación a los resultados que estos obtenían en la ya mencionada prueba SIMCE, constatando que la gran mayoría de los establecimientos utiliza este tiempo para reforzar áreas de Lenguaje y Matemática (Sandoval, 2018), incrementando la distancia con asignaturas como Orientación.

Complementando lo anterior, otro estudio a nivel nacional de Castillo y Martínez (2017) que consideró 2.483 centros educativos de todo el país, que imparten educación básica y media y que están implementando la Jornada Escolar Completa, indica que estas horas de libre disposición son orientadas a más clases de Lenguaje (71%), Matemáticas (64%), e inglés (63%), posicionándose Orientación en el séptimo lugar con un 51% y formación ciudadana en el decimotercer lugar con un 18%, todo lo anterior permite concluir que el estrechamiento curricular (Elacqua y Cols. 2013; Falabella y Opazo, 2014), definido como prácticas de la pedagogía mecanicista para que los estudiantes rindan bien en pruebas estandarizadas como el SIMCE (Bellei y Muñoz, 2020), está presente, impidiendo el aprendizaje integral del estudiantado.

Además, en Chile, paralelo a las bases curriculares que el ministerio de educación establece para cada nivel y asignatura, surgieron los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) (Mineduc, 2012), los cuales establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Se trata de objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar. Esto significa que deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la Educación: clases, recreos, actividades extraprogramáticas. Respecto a los OAT,

estos abarcan las dimensiones: física, afectiva, cognitiva, sociocultural, moral, espiritual, proactividad y trabajo y por último tecnologías de información y comunicación (Mineduc, 2012). Lo anterior entonces, representa otra instancia de transmisión de saberes aportando a la formación integral del estudiantado.

Uno de los precursores en Latinoamérica respecto al giro que puede tener el currículo hacia algo más de lo que evalúan las pruebas estandarizadas es Lucas Malaisi, psicólogo argentino, quien ha hecho propuestas a nivel legislativo en su país para que la Educación Emocional forme parte del currículum formal. Entre sus argumentos, plantea que aproximadamente un 70% del éxito y bienestar de los y las ciudadanas del siglo XXI podría depender de su capacidad de lidiar o manejar sus emociones (Ted, 2012), en ese sentido se entiende que la educación formal y la presencia traducida en horas de aprendizaje de estudiantes en la Escuela debería preparar para la vida cotidiana (Soto y Espido, 1999).

En línea con lo anterior, el británico Ken Robinson (2009), critica abiertamente el sentido del currículum tradicional por considerarlo retrógrado y que no está alineado con las competencias para este siglo. El objetivo de la escuela entonces sería favorecer el desarrollo intelectual, social y moral de los futuros miembros de la sociedad, considerando que ya se han mostrado las nocivas repercusiones que en él tienen, por ejemplo, determinadas maneras de afrontar los conflictos. En este sentido, por ejemplo, aprender y fomentar la empatía resulta clave ya que es considerada como uno de los aspectos principales de la competencia socioemocional y un elemento fundamental en la protección contra la aparición de conductas antisociales (Martorell et al., 2009; Mestre, Samper y Frías, 2002).

Es así, que las competencias emocionales son básicas para la convivencia entre ciudadanos y por lo tanto para la vida en sociedad, por lo mismo deberían estar presentes en la práctica educativa formal, mas no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva (Bisquerra y García, 2018), en este sentido, gestionar la convivencia es también planificar aquello que debe ser complemento de la formación tradicional; dicho con otras palabras, la sana convivencia escolar, no se da sola, debe ser gestionada, planificada y enseñada. Estas ideas sobre escuelas que preparan para la vida en sociedad tienen

entre sus principales propuestas, su fundamentación teórica parte de las denominadas comunidades escolares de Kohlberg, en palabras de Lazarte (2005, p. 139):

La finalidad principal de la comunidad escolar justa es que el estudiante se atenga a unos principios moralmente válidos y correctos. La escuela así considerada se convierte en un laboratorio para la deliberación moral y permite la construcción de la comunidad justa edificada críticamente por todos los partícipes en la vida escolar (Bolívar, Taberner y Ventura, 1995). Una característica de la comunidad justa es que la vida de la escuela gira en torno al consenso. Desde esta perspectiva, la enseñanza de derechos humanos se verá ratificada porque tales derechos son universalmente deseables

Así, de lo anterior se desprende que la escuela en muchos casos representa un espacio donde deben ponerse en práctica los principios de un funcionamiento democrático de la sociedad, los cuales son adquiridos en casa y en la Escuela. Si el estudiante no adquiere las habilidades necesarias para el diálogo y el consenso difícilmente calzará en el tipo de sociedad que se quiere formar.

3.6 Convivencia: conflictos y violencia

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc., lo que puede dar lugar a conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto, se presentan en un mismo escenario (Caballero, 2010). Sin embargo, no podemos subestimar al conflicto, ya que la sociedad ha desarrollado formas precarias de la resolución de estos, siendo la violencia en algunos casos, la forma que los individuos resuelven sus desacuerdos.

Es la escuela, vista como un espacio de infinitas relaciones interpersonales cotidianas, el lugar donde esta conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad (Caballero, 2010), emergiendo el aprendizaje de la socialización como uno de los principales desafíos de la experiencia escolar-

En su cara opuesta, la violencia escolar no es un fenómeno simple. Como lo demuestran innumerables investigaciones de distintas latitudes, se trata más bien de un fenómeno complejo, relativo, polimorfo, de variabilidad semántica y de sentido que puede albergar dentro de sí múltiples dimensiones y figuras expresivas de manifestación, asimismo, esta podría calificarse como el concepto más consolidado en el ámbito, por la producción científica de manera constante durante más de diez años (Retamal y González, 2019).

Fuera de las fronteras latinoamericanas, la situación de violencia escolar entre niños y adolescentes se ha convertido en un fenómeno que se extiende por toda Europa y Estados Unidos (Nocito, 2017) aunque es importante considerar que en cada población existen diferencias significativas condicionadas por el contexto social y cultural (Musil, Tement, Bakracevic y Sostaric, 2014). Específicamente en España, el acoso entre menores, también denominado “bullying”, constituye una de las principales preocupaciones dentro del contexto escolar (Cava, 2011; Díaz Aguado, 2005; García Continente, Pérez, Nebot, 2010; Monjas, Martín-Antón, García-Bacete, Sanchiz, 2014; Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena y Molero, 2011 en Nocito, 2017).

La violencia escolar está presente dentro del continuo violento o escalada de la violencia que tiene su origen en conductas agresivas, luego el conflicto, la violencia, el bullying y finalmente el delito, encontrándose entre los tipos de violencia: la violencia física, verbal, psicológica, tecnológica, de género y sexual.

Figura 2 Escalada de violencia escolar



Fuente: Mineduc (2015)

La gráfica anterior, es además aclaratoria respecto a un hecho recurrente en muchas Escuelas de la región a la hora de incluir en sus planes de gestión anual, la capacitación en resolución de conflictos en el aula como parte de la formación continua de sus funcionarios y estudiantes, esto, dada la relevancia de evitar que aparezca la violencia como conflicto mal resuelto o ignorado. Es así como constantemente hay escuelas que capacitan/entrenan a sus docentes y asistentes de la educación y en paralelo a los y las estudiantes en técnicas de manejo eficiente y efectivo del conflicto intra y extra-aula, además en el entendido que un conflicto mal o no gestionado, evolucionará hacia un acto violento, se vuelve aún más relevante la gestión de este.

En línea con lo anterior está lo planteado por Reyes y Velásquez (2022, p. 350)

La gestión se adelanta a la violencia, al no eliminar el conflicto y, por el contrario, asumirlo para transformarlo. Dicha evolución descarta el estigma que tiene el conflicto cuando se le equipara con la violencia. Para ello, es necesario comprenderlo como una parte indispensable de la propia convivencia.

Por otra parte, en una conceptualización propia del contexto escolar es la ya clásica concepción de Bullying que Dan Olweus (1978) acuñó hace algunas décadas para explicar uno de los tantos tipos de violencia que hay en la escuela, pero es un concepto que se circunscribe a la descripción de un tipo particular de violencia, tal como la gráfica lo explica. En síntesis, la investigación en educación en este tema se enfrenta, crecientemente, a un problema teórico (Toledo, Guajardo, Miranda y Pardo, 2018). Esto particularmente dado que como entendemos un fenómeno, puede explicar cómo actuamos ante este.

El mismo concepto Bullying, ha dado paso a que, en las comunidades escolares, particularmente profesores y padres, suelen utilizar el término indiscriminadamente, el psiquiatra chileno Sergio Canals (2010), en su libro “Si todo es bullying, nada es Bullying” da cuenta de este fenómeno. Con ello el autor quiere expresar la gran confusión que existe a la hora de catalogar algún suceso que ocurre en la Escuela, más aún en la primera década del siglo en donde el concepto bullying era utilizado indiscriminadamente por escuelas, padres y prensa.

En la actualidad, lamentablemente se hace visible en las instituciones educativas, que la violencia afecta a la CE y fragmenta los procesos educativos, así como el desarrollo de competencias emocionales, éticas, morales y afectivas (Agama, Calucho y Velastegui, 2017). Por lo que prevenirla o erradicarla, se vuelve no solo necesario, sino que fundamental, siendo la gestión de la convivencia el camino para ello y pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico, cualquier acto de agresión, física, moral o institucional, dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como un acto de violencia (Abramovay y Rúa, 2002).

El estudio de Pablo Neut (2017), denominado “*Las violencias escolares en el escenario educativo chileno, análisis crítico del estado del arte*”, da cuenta de tres figuras principales para analizar: la violencia de la escuela, la violencia entre pares y la violencia contra la escuela, siendo la segunda, la que se ha estudiado con mayor extensión y profundidad a nivel internacional y local. La principal característica de la violencia entre pares es que se ejerce entre estudiantes.

Por último, es relevante ampliar la mirada respecto a lo que ocurre en Chile a nivel de macrosistema, desde octubre del 2019, en el denominado “Estallido social”, (Protestas en Chile 2019-2020, s.f) como efecto de una sociedad desigual cansada de la violencia estructural que provoca un estado subsidiario que no da las garantías de calidad de los servicios básicos y con un contrato social nefasto con la ciudadanía, lo que sin duda fue y sigue generando un descontento generalizado que se expande en la población y que en las Escuelas toma forma como manifestación contra el sistema pero también como una sensación de violencia estructural y simbólica para con sus miembros.

Adicional a lo anterior, y al mismo nivel de macrosistema, la pandemia mundial del Covid-19, (Pandemia de enfermedad por coronavirus de 2019-2021, s.f.) también es merecedora de una reflexión a partir de los nuevos escenarios educativos virtuales que en la emergencia han debido instalarse y los cambios que seguramente esto tuvo, tenga o tendrá sobre la misión de la Escuela.

3.7 Enfoques de abordaje de la CE desde la política pública

Las Escuelas en Chile dado el marco normativo vigente (ver capítulo 2) están obligadas a instalar gestores y planes verificables para ejecutar la Gestión de la CE. Para el diseño e implementación de estos planes el documento oficial del Mineduc, Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo (2015, p.10) plantea que “La Política Nacional de Convivencia Escolar aboga por la implementación de un plan de gestión de la Convivencia y que debe fundarse en un enfoque formativo, inclusivo, participativo, territorial, ético y de derechos”.

Es así como para efectos de esta investigación, se consideran los Enfoques para abordar la CE (Tabla 12) (Mineduc, 2015).

Tabla 12 Enfoques para abordar la CE

Enfoques para abordar la convivencia		
1	Enfoque formativo	Implica que todas las actividades del Plan de Gestión de la Convivencia deben estar orientadas al aprendizaje de nuevos modos de aprender a convivir basados en el respeto a las diferencias. Se trata de concebir la Convivencia Escolar como un fin en sí misma, y convertirla en pilar fundamental del proceso formativo integral, ya que en ella se conjugan los aspectos cognitivos con los emocionales y relacionales.
2	Enfoque inclusivo	Apunta a hacer posible la incorporación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los estudiantes, a los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, convirtiendo de este modo a la escuela/ liceo en una comunidad que valora la diversidad como eje orientador de la actividad académica y formativa de los establecimientos.
3	Enfoque participativo	Fomenta que las escuelas se organicen en equipos de trabajo y valoren la apertura a la comunidad como un atributo fundamental para formar en los estudiantes su sentido de responsabilidad social y

		compromiso ciudadano, dentro de un marco de respeto irrestricto a los derechos humanos de todas las personas.
4	Enfoque territorial	Apuesta a incorporar elementos identitarios de las comunidades locales a las que se adscriben los establecimientos educacionales para hacer culturalmente más pertinente el aprendizaje de la convivencia y ampliar su ejercicio a la comunidad circundante.
5	Enfoque ético	Acentúa una pedagogía basada en el valor de la confianza y el cuidado que deben sustentar las relaciones interpersonales que se establecen entre todos quienes conforman la comunidad escolar.
6	Enfoque de derechos	Considera a cada uno de los actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos, que pueden y deben ejercerse de acuerdo con la legalidad vigente. Este enfoque considera a cada sujeto como un ser humano único y valioso, con derecho a desarrollar en plenitud todo su potencial; reconoce también que cada ser humano tiene experiencias esenciales que ofrecer y que requiere que sus intereses sean considerados.

Fuente: Mineduc, 2015

Se trata de un planteamiento ambicioso, dado que se plantea como recomendación que las Escuelas desarrollen sus planes de gestión internos considerando los 6 enfoques. En las conclusiones de este estudio se abordarán elementos de análisis de lo que ocurre y se refleja finalmente en los contenidos de estos planes.

Capítulo 4. La gestión de la convivencia escolar

4.1 ¿Por qué gestionar la convivencia escolar?

La Gestión de la Convivencia Escolar refiere a una gestión administrativa de ordenamiento de las relaciones en las instituciones educativas que debido a su carácter complejo y multidimensional debe contar con un marco riguroso de planificación y evaluación incluyendo igualmente metas de aprendizaje social, afectivo y ético (Conde et al., 2015).

Implica necesariamente la implementación de prácticas que garanticen la generación de ambientes positivos para el desarrollo del estudiante y la interacción saludable, promoviendo relaciones basadas sobre respeto mutuo y no violencia entre diferentes participantes de la comunidad educativa. El entorno de cada centro educativo debe gestionarse a partir del marco normativo (Capítulo 2) de acuerdo con su Proyecto de Educación Institucional (PEI en adelante), y debe ser consistente con los estándares de desempeño propuestos por el ministerio de educación en el país. Estos permiten a las escuelas desarrollar y evaluar sus prácticas de gestión basadas en tres áreas clave (Becerra et al., 2014):

1. Formación, que se refiere a implementación de procedimientos y prácticas decididos por la escuela, dirigidos al desarrollo integral de los estudiantes, y en base a PEI, los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OFT) y los Objetivos de Actitud del currículo nacional;
2. Desarrollo del entorno escolar, que describe las prácticas que el centro educativo implementa para crear un ambiente de aprendizaje favorable y seguro para los estudiantes, basado en el respeto mutuo y aceptación;
3. Participación y vida democrática, que detalla las acciones que realiza la escuela para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan participar de manera democrática, responsable y constructiva dentro de la comunidad educativa, sin ninguna forma de violencia presente.

De acuerdo con la política pública vigente en convivencia escolar (Mineduc, 2019), la gestión de la convivencia es el proceso colaborativo e intencionado de diseñar, implementar y evaluar

políticas, acciones, prácticas y actividades sobre el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen en el contexto escolar.

Asimismo, define los dos propósitos de la gestión de la convivencia los cuales son:

- a. Promover los modos de convivir que se espera lograr en los miembros de la comunidad educativa.
- b. Actuar de manera preventiva y formativa cuando se producen problemas en la convivencia.

No obstante, todavía algunos centros educativos continúan entendiendo la gestión de la convivencia desde un enfoque punitivo y sancionador (Cerezo y Rubio, 2017) esto pese a que la convivencia reclama cada vez con más fuerza su papel en el análisis y la comprensión del hecho educativo.

Resulta muy interesante lo que plantean Gabriel Reyes y Luz Velázquez (2022):

Los planes institucionales elaborados para la mejora de la CE guardan como factor común tres ejes, con independencia del enfoque desde el cual están formulados; la promoción, la prevención y la atención y seguimiento a las situaciones de violencia escolar o factores que impidan la convivencia. Sin embargo, su implementación evidencia una suerte de penuria teórica que colisiona con la sobreabundancia de actividades, lo que genera escasa asertividad, ya que frecuentemente se confunde con el activismo, es decir, hacer mucho con una intervención pedagógica, propiamente dicha (p. 352).

Es así, que los equipos directivos tienen en la gestión de la CE, un reto profesional y una línea estratégica que resulta clave porque puede determinar en gran medida las dinámicas que lo caracterizan y evidentemente la calidad de la educación que allí se proporciona (Ortega y Córdova, 2017). Hablar de gestión de la convivencia es también hablar de gestión escolar, dicha labor en las escuelas la llevan a cabo diversos profesionales en diferentes cargos que tienen la misión de gestionar recursos, acciones y personas para lograr los objetivos de su ámbito y obtener cambios o mejoras en aquellos. Estos cargos, generalmente rotulados bajo el sentido de “cargos directivos” o “cargos de gestión” pueden ser clasificados como académicos, disciplinarios o formativos, como

en este caso, asumiendo roles de gestión de la CE, a través del cargo de Encargado de Convivencia Escolar (ECE).

La convivencia, dada su relevancia, exige disponer de un modelo claro sobre qué queremos que llegue a significar la educación como transformación positiva del alumnado y estar dispuestos a gestionar de forma adecuada el logro de las metas educativas (Ortega y Córdova, 2017). Este espacio para que cada escuela defina su propio modelo de intervención, es interesante, ya que en rigor no existen dos planes de gestión iguales, cada colegio al tener un PEI personalizado a su realidad social y escolar, debe tener su propio PGCE, así, aporta además contrarrestando la lógica funcionalista individualizadora del Managerialismo (Sisto, 2012) a partir de actividades diseñadas y coordinadas por el ECE y/o por el equipo de CE que aporte al bienestar y convivencia del centro educativo.

Entre sus apartados el PEI de cada Escuela define un perfil de estudiante a alcanzar, lo cual puede ser interpretado como una declaración o compromiso de formación hacia el estudiantado y las familias que deciden matricular a sus hijos allí, por lo que puede ser además visto como la piedra angular de lo que un plan de gestión de la CE puede proyectar para tributar a la consecución de los perfiles declarados; misma lógica que debe usarse para el perfil de profesores que el colegio defina y del cual debe hacerse cargo en lo que a formación del profesorado implica, en ese sentido el profesorado necesita recibir formación y apoyo para implantar una organización cooperativa en sus clases, ya que el trabajo cooperativo puede ser una de las vías para para la resolución constructiva de problemas (Moliner y Martí, 2002), asimismo la formación y apoyo en el tema de las relaciones profesorado-alumnado son esenciales para todo el profesorado independiente la experiencia profesional que tenga (Szymanska y Timmermans, 2007).

4.2 ¿Quién gestiona la Convivencia Escolar dentro de las escuelas?

Como ya fue mencionado, desde hace más de 10 años que la gestión de la CE al interior de cada Centro Educativo es responsabilidad del ECE, no obstante, pese a ser el indicado muchas veces como el único responsable, es de amplio conocimiento que la CE se construye entre todos los miembros de la comunidad educativa, siendo responsabilidad del ECE coordinar y gestionar los espacios y acciones necesarias para que esto ocurra.

En palabras de Barba y Delgado (2021) la gestión educativa, hace referencia a las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Asimismo, implica una manera de comprender y entender la acción educativa, va más allá de los procesos administrativos, porque involucra los procesos técnicos, curriculares, así como los de gestión de talento humano (Posso, Pereira, Paz y Rosero, 2021).

El Mineduc (2018), clasifica o distribuye la Gestión educativa o escolar en 4 ámbitos: Gestión pedagógica, Gestión del liderazgo, Gestión de la Convivencia Escolar y la Gestión de Recursos.

A su vez, la gestión escolar, también puede clasificarse en gestión pedagógica y gestión formativa, lo cual, en el contexto escolar chileno, son tareas asignadas a puestos laborales específicos (tabla 13), también denominados “Líderes medios” (Cortéz y Zoro, 2016) en donde destaca la presencia del ECE, profesional central de esta tesis doctoral.

Tabla 13 *Clasificación de líderes medios*

Líderes medios pedagógicos	Líderes medios formativos
Jefe unidad técnico-pedagógica (UTP)	Inspector General
Jefes de Departamentos o ciclos	Encargado de Convivencia Escolar

A esta clasificación de líderes medios, parecería interesante debatir la incorporación de otros cargos de gestión presentes en los centros educativos, como: Orientadores, Psicólogos educacionales, Coordinadores de programas de integración escolar (a cargo de estudiantes con necesidades educativas especiales) y a los docentes en su calidad de Tutor de cursos (en Chile se les llama jefatura de cursos o profesor/a jefe) dada las responsabilidades directas con personas dentro de la Escuela que tienen cada uno de estos cargos.

En una investigación reciente (Ariz, López y Solís, 2021) y en una línea de investigación que emana de este trabajo central, se le consultó a Inspectores generales y jefes técnicos pedagógicos, su percepción respecto la labor que desarrollan los ECE con quienes trabajan. Los resultados obtenidos muestran que los participantes poseen conocimientos sobre el rol y la gestión a desarrollar por las Encargadas de Convivencia Escolar de la Escuela, igualmente se destaca la

importancia de tener equipos de convivencia establecidos. Dentro de las conclusiones se presenta además una propuesta interesante a través del concepto denominado internamente como "Dupla Psicoeducativa", que corresponde a dos encargadas de convivencia escolar, conformada por una Docente y una Psicóloga siendo un complemento potente que favorecería la gestión de la convivencia escolar.

4.2.1 El Encargado de Convivencia Escolar

Como ya se mencionó, la LVE, incorpora desde el año 2012 a un Encargado de convivencia escolar (ECE) en cada Escuela del país, sin embargo, desde un comienzo, no hubo mucha claridad respecto a las funciones y perfiles de este nuevo cargo al interior de las escuelas.

De acuerdo con Valenzuela et al. (2018), en el caso de Perú, la ley establece que es un equipo responsable quien tiene las funciones de planificar, implementar y evaluar el plan de convivencia democrática con la participación de las organizaciones estudiantiles (Minedu, 2012). Asimismo en Bolivia, la prevención e intervención para enfrentar la violencia, maltrato y abuso en el ámbito escolar deviene en la creación de Comités de la Promoción de la Convivencia Pacífica (Minedu, 2012), finalmente en España se incluyó el contar con la posibilidad de nombrar una persona que ejerza la coordinación de la convivencia en cada centro con la finalidad de que se impulsen medidas y actuaciones que promuevan la convivencia positiva en los centros y la cultura de paz (Gálvez y García, 2022). Del mismo modo, en España, el Gobierno ha planteado que todo el profesorado reciba formación en materia de protección y bienestar de la infancia. Además, propone que los nuevos coordinadores de convivencia encargados de garantizar esos cuidados deban realizar una formación más especializada, y que aquellos que deban ejercer en centros educativos de especial complejidad tengan que ampliarla todavía más, asimismo, especifica la función de los coordinadores de convivencia la cual debe consistir principalmente en impulsar una cultura de protección y bienestar para el alumnado, así como un sistema de detección precoz que ayude a frenar los conflictos antes de que se conviertan en graves y, al mismo tiempo, en estar preparados para intervenir (Zafra, 2022).

Las dudas y falta de claridad inicial respecto a cómo se fue transmitiendo a las escuelas las características del rol, se ha ido acortando a partir de documentos que el Ministerio ha ido entregando a las comunidades educativas para generar un encuadre y cierta homogeneidad en las

escuelas del país (Mineduc, 2017b), es así como, en síntesis, entre los deberes asociados al rol del ECE, hoy, se encuentran:

- Conocer, comprender y hacerse cargo de los “enfoques para abordar la convivencia” planteados en la PNCE, así como la normativa que la define y regula, en conjunto con los instrumentos administrativos y de gestión que permiten su implementación.
- Manejar temas como el clima escolar, resolución pacífica de conflictos y concepción de aprendizaje integral.
- Es deseable que tenga capacidad de gestión, liderazgo y experiencia en convocar y generar la participación de distintos actores de la comunidad educativa. Se recomienda que forme parte del equipo directivo del establecimiento, o se coordine con éste a través del inspector general (que también es parte del equipo de convivencia) e informe de las actividades del Plan de Gestión de la Convivencia al Consejo Escolar.
- Se recomienda que el encargado de convivencia escolar se desempeñe en jornada laboral completa (44 hrs. Semanales)
- El encargado de convivencia coordina el equipo de Convivencia Escolar y lidera el diseño e implementación de las actividades y estrategias que ayuden a mejorar la convivencia y a fortalecer el aprendizaje de modos de convivencia pacífica, la gestión de un buen clima de convivencia institucional y la formación de equipos de trabajo colaborativo en el establecimiento.

En una actualización o complemento que hace el Mineduc (2021) para estas tareas, aparecen como principales funciones del ECE las siguientes:

- Coordina el equipo de Convivencia Escolar
- Coordina y monitorea el diseño e implementación del Plan de Gestión de Convivencia Escolar, así como la revisión y actualización del Reglamento Interno.
- Informa de las actividades del Plan de Gestión al Consejo Escolar e incorpora las medidas propuestas por éste.
- Fortalece y desarrolla estrategias para prever y abordar situaciones de violencia escolar.
- Promueve e informa los lineamientos preventivos y formativos de la convivencia escolar
- Promueve la participación de los distintos actores en la convivencia escolar.

- Participa de reuniones de trabajo y coordinación con equipo directivo o de gestión para garantizar la articulación del Plan de Gestión de Convivencia Escolar con el resto de la gestión institucional.
- Atiende estudiantes, padres, madres y/o apoderados, que presentan necesidades y/o dificultades específicas en su participación en la convivencia.
- Desarrolla junto al equipo de convivencia escolar actividades en formato taller y/o capacitaciones a docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados.
- Asiste a reuniones convocadas por el Encargado Comunal de Convivencia Escolar para articular y complementar el trabajo de la escuela con el nivel comunal (red territorial, otros).
- Registra las acciones realizadas por el equipo de Convivencia Escolar y sus integrantes (actas, evidencias, otros).

Lo anterior, es al menos lo declarado en el papel, siendo los diversos contextos en donde los ECE se desempeñan lo que permitirá que eso se dé de esa manera u otra, siendo justamente investigaciones como esta tesis doctoral, trabajos que colaboran a clarificar la realidad de las Escuelas en distintas latitudes del país.

No obstante, previo a los resultados que aportará este trabajo, indagaciones previas dan cuenta que, en la realidad local de la región de Tarapacá, los centros educativos tienen, en su mayoría a psicólogos y profesores como ECE, sin embargo, en línea con el trabajo de Cortez y Zoro (2016) al referirse al ECE como un puesto para profesores, la educación pública de la región de Tarapacá tiene en sus 25 escuelas solo a profesores de diversas especialidades designados como ECE. Lo anteriormente mencionado, también abre el espacio para investigar cómo se va desarrollando la identidad y rol de los ECE e incluso para hacer comparaciones de acuerdo con perfiles disciplinares.

Valenzuela et al. (2018) realizaron un estudio de caso único donde indagaron acerca de la identidad laboral de un ECE de una escuela de la zona centro de Chile, concluyendo que su actuar es guiado por su interpretación personal y las valoraciones culturales que establece del trabajo institucional, las que son identificadas a través de su discurso y están marcadas por la diferenciación de las áreas

administrativa, pedagógica y convivencia; sus creencias respecto al cómo se debe trabajar; y la concepción de un perfil de cargo ideal.

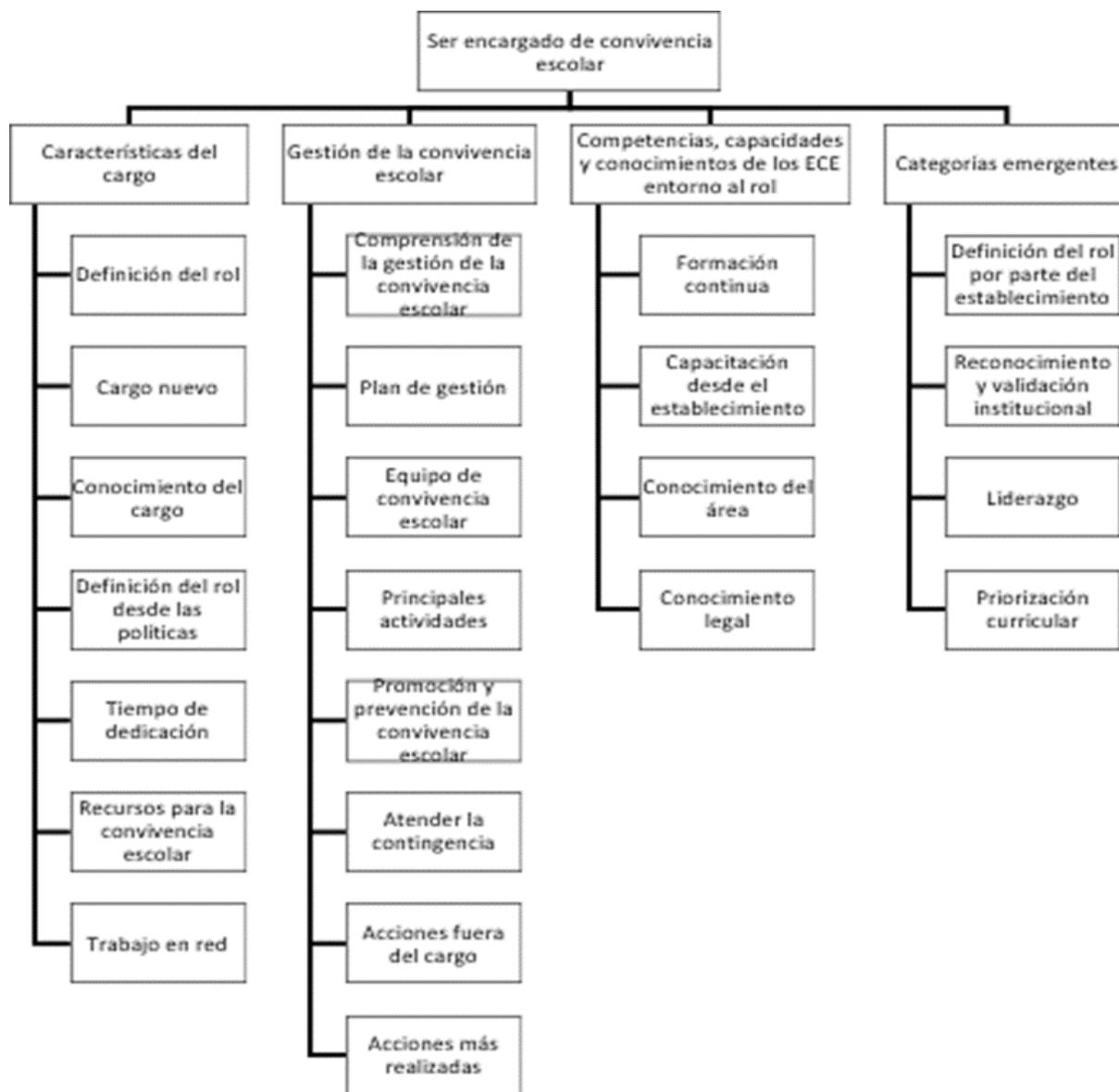
Por su parte, Cortez et al. (2019) condujeron un estudio mixto de alcance exploratorio con ECE de escuelas públicas de la zona centro-sur del país, reportando las principales tareas y obstáculos que estos enfrentan, así como las capacidades requeridas para el desempeño del cargo. Los resultados indican que estos profesionales, realizan múltiples tareas emergentes y que enfrentan dificultades para comprometer a otros profesionales y/o asistentes de la educación en un trabajo mancomunado, planteando la necesidad de transitar más allá de un rol centrado en la contingencia a uno enfocado en gestionar la convivencia escolar de manera participativa, democrática e inclusiva. Sin embargo, el diseño de dicha investigación excluye a ECE de establecimientos educacionales subvencionados y privados, asumiendo además que el cargo es desempeñado únicamente por profesores.

Finalmente, Sánchez, Vicuña y Subercaseaux (2018) condujeron un estudio para conocer la gestión de la convivencia escolar desde los sostenedores de establecimientos educativos, respecto al ECE se encontró que estos tienden a realizar sus funciones en solitario, sin contar con un equipo de trabajo y con contratos que se extienden de manera limitada a la media jornada (22 horas) y que, además, bajo estas condiciones, no alcanzarían a desarrollar competencias técnicas, ni a recibir suficiente capacitación enfocada en temas de convivencia escolar, lo que se agrava aún más en zonas alejadas de la capital donde no hay oferta de formación (Ascorra, Cuadros, Cárdenas y García-Meneses, 2020).

Considerando lo extenso del territorio chileno y la ausencia de estudios en torno al tema en la macro zona norte de Chile, así como la heterogeneidad sociocultural, diversidad de contextos educativos y disciplinas a cargo de la gestión, resulta interesante profundizar en esta discusión aportando datos concretos que evidencien quiénes ocupan este cargo, cuáles son sus responsabilidades, los obstáculos que enfrentan en su quehacer cotidiano y las alternativas de solución que desde los mismos ECE emanan para facilitar su desempeño laboral.

En esta misma línea de investigación, otro estudio llevado a cabo en el norte de Chile (Región de Arica y Parinacota, 300 kms. al norte de Iquique), que también considera a los ECE (Andrade, Cortés y Moreno, 2020), se levantó información desde los propios encargados de Convivencia, respecto a qué significa para ellos ser encargados de convivencia (Figura 3).

Figura 3 Percepción del ECE sobre su rol



Fuente: Andrade, Cortés y Moreno (2020)

La figura 3, da cuenta de una primera aproximación a datos que emanan de ECE en ejercicio en el norte de Chile, destacan en sus resultados las percepciones en torno a las competencias y capacidades para el desempeño del cargo, como por ejemplo el tener conocimiento del marco legal.

El estudio de Andrade et al. (2020) tuvo como objetivo explorar y describir la perspectiva de los ECE sobre el cargo y rol que desarrollan en escuelas del extremo norte de Chile, específicamente en la región de Arica y Parinacota, aproximándose a la realidad de los ECE desde sus propias

narraciones y experiencia profesional, mediante entrevistas individuales semiestructuradas a partir de las cuales se realizó un análisis cualitativo de contenido. Entre los resultados más relevantes se observó la necesidad de clarificar el rol, funciones, recursos y tiempo de dedicación destinados al área de convivencia escolar (CE), propiciar instancias de capacitación, especificar un horario exclusivo para la CE y que el rol sea incluido dentro del equipo directivo, resultados que como se verá reflejado más adelante, tienen coincidencia con algunos de los resultados de este trabajo. Asimismo, el estudio concluye que la comprensión de la gestión de la CE de los ECE será determinante en las acciones a realizar, que la atención de casos emergentes dificulta el rol de los ECE posponiendo sus principales actividades, reflejando la falta de delimitación del rol (Andrade, et al. 2020).

La gestión de la convivencia escolar debe operar a dos niveles a lo menos. Primero todo lo que tiene que ver con la dirección del colegio y el liderazgo que esto exige y segundo con el ECE como responsable ejecutor de los planes de gestión de convivencia (Villegas y López-Cárdenas, 2017). Si el Encargado de Convivencia escolar está pensado como un gestor, vale preguntarse ¿Tiene los espacios necesarios? ¿Cuenta con los recursos suficientes para llevar a cabo su trabajo? ¿Se le otorgan los tiempos suficientes para desarrollar la gestión planificada?

4.2.2 El equipo de Convivencia Escolar

De acuerdo con uno de los documentos emanados desde el Mineduc (2021): ¿Cómo conformar y gestionar el Equipo de Convivencia Escolar?, se sugiere la conformación de un equipo de convivencia escolar que se haga cargo de las actividades que se diseñen e implementen en este ámbito. El equipo de convivencia permite que todos los actores de la comunidad educativa se vean reflejados y se sientan partícipes de la labor que este realiza.

Es por lo anterior que los ECE, en algunas Escuelas, cuentan con un equipo de convivencia escolar activo bajo su coordinación, lo cual existe sólo como algo voluntario a partir de una sugerencia ministerial. Este equipo, debe estar compuesto, al menos parcialmente, por los siguientes actores educativos: encargado de convivencia, inspector general, orientador, profesionales de apoyo psicosocial y algún otro invitado de la comunidad (profesor-apoderado-estudiante) los cuales han estructurado su forma de trabajar de maneras diversas, sin embargo, no hay investigaciones que

profundicen en esto. Por lo tanto, indagar las características de estas formas de gestionar también es un propósito de esta investigación.

En síntesis, dentro de los deberes asociados al rol del Equipo de Convivencia Escolar, se encuentran:

- Tener una mirada proyectiva sobre cómo prever y atender situaciones de violencia escolar suscitadas al interior del establecimiento educacional.
- Desarrollar las mejores estrategias para formar a grupos de estudiantes que puedan hacerse cargo del manejo de conflictos.
- Desarrollar las mejores estrategias para capacitar a docentes, madres, padres y/o apoderados en la aplicación de normas de convivencia y protocolos de actuación con sentido formativo.
- Encargarse de la organización de los recursos materiales de que dispone el establecimiento educacional para implementar las actividades de las estrategias diseñadas para mejorar la convivencia (Mineduc, 2017).

Observar y analizar con detención los mecanismos de implementación de la política pública que utilizan los encargados o equipos de convivencia escolar -incluyendo la misma sugerencia de contar con un equipo- resulta un desafío para acercarnos a conocer y evaluar los efectos de esta política en las comunidades educativas, ya que la política pública es considerada como contexto que da sentido a la ejecución de determinados programas, iniciativas, intervenciones y roles en las escuelas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012; Ball, Maguire, Braun y Hoskins, 2011). Esto representa una de las principales motivaciones de la presente investigación.

4.3 Un modelo de gestión de la CE: La Escuela total

Por otra parte, atender de manera reactiva los episodios de violencia directa, sin atender las condiciones y causas que los generan podrían llevar a lograr un estado de paz insostenible en el tiempo, ya que no se estaría comprendiendo en su totalidad el fenómeno, por eso se requiere un modelo de gestión.

Esto demanda, pensar en buenas prácticas de gestión que den respuestas integrales que involucren las diversas estrategias necesarias para abordar la convivencia escolar, y con ello, preparar a las

comunidades educativas para dar respuesta a aquellas situaciones que requieren atención en el corto plazo, pero que construyen los pilares para el bienestar colectivo. En base a este problema, la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE, 2019), en cuanto a sus orientaciones hacia la promoción del cuidado, respeto, inclusión, participación democrática y resolución pacífica de conflicto nos dan luces sobre un abordaje ya instalado en la política educativa (Enfoques presentados en la tabla 12), y que, a su vez, tienen un correlato con las formas de gestión de la CE que supervisores han abordado con sus comunidades. No obstante el Enfoque de la Escuela Total que se presenta a continuación se presenta como una alternativa viable por dos razones: primero dada la reciente política de reactivación educativa en el marco de retorno a clases que el Mineduc en Chile desplegó en 500 Escuelas del país abarcando las 16 regiones de Chile en el denominado “Programa de Convivencia Escolar e intervención en crisis”, el cual se ejecutó el segundo semestre del 2022 y tuvo como foco central en entrenamiento de ECE y Equipos de CE en la mirada de la Escuela Total para que estos planificaran la gestión de la CE para el actual 2023 y segundo, ya que la investigación en convivencia y violencia escolar plantean que, además de contener la violencia directa, para avanzar hacia una paz colectiva y duradera debe ser construida como correlato a un conflicto que debemos “atenuar en lo posible las consecuencias de la violencia estructural, así como cuestionar y erradicar la violencia cultural, es decir, las creencias que justifican la violencia estructural y la violencia directa” (Fierro, 2021; Figura 4).

Figura 4 Modelos de CE para prevenir y erradicar la violencia escolar



Fuente: (Carbajal y Fierro, 2021)

Este modelo se basa en el enfoque de la Escuela Total el que consta de tres niveles:

- **Erradicación: Promoción y prevención primaria:** acciones indicadas para todos que permita reforzar factores protectores y disminuir aquellos de riesgo. Esto implica la mantención y fortalecimiento de las condiciones que aseguren el bienestar de la comunidad escolar en el contexto de crisis.
- **Prevención: Focalización secundaria,** consta del diseño e implementación de apoyos específicos a grupos en riesgo de interrumpir sus trayectorias educativas, con dificultades psicosociales y/o de salud mental.
- **Atención: Prevención terciaria o atención individual,** para aquellos casos que no hayan respondido a las acciones de los niveles anteriores y que, por tanto, requiera apoyo profesional especializado (Dimmit y Robillard, 2014)

La recomendación es trabajar en los tres niveles del Enfoque de Escuela Total, abordando el ámbito pedagógico-curricular, las condiciones organizativas-administrativas, así como el aspecto socio-comunitario, relativo a la participación de las familias y cuidadores, así como de otros miembros e instancias de apoyo a la escuela. Así, el abordaje de escuela total desde una comprensión de bienestar colectivo incluye el responsabilizarse de la prevención y control de la violencia, así como del desarrollo socioemocional de los diferentes actores que componen la comunidad educativa; haciendo énfasis en un enfoque territorial, integral, social, comunitario y sistémico.

Un modelo de gestión de la convivencia debe declarar una o más maneras de enfrentar la intervención ante situaciones conflictivas o de violencia, en la bibliografía que se ocupa de los modelos de intervención se reconoce claramente una dicotomía entre aquellos que ponen el énfasis en el aspecto punitivo y sancionador y los modelos que buscan recomponer las relaciones interpersonales dañadas y prevenir futuros conflictos, habitualmente calificados como educativos o preventivos (Smith et al., 1999; Defensor del Pueblo, 2000; Sullivan, 2000; Torrego, 2000a; Torrego y Moreno, 2001 en Martín et al. (2003). Siendo por lo general el primero considerados desde una lógica conductista y el segundo desde una más humanista y que como se ha explicado anteriormente, podría ser que esta situación sea también producto del carácter híbrido de la ley.

4.4 Investigaciones en el ámbito de la Gestión de la Convivencia escolar

Este trabajo doctoral, como ya se ha indicado en varios apartados, tiene como tema central la gestión de la CE. En ese sentido, la evidencia científica disponible en habla hispana en revistas indexadas en Latinoamérica y España (tabla 14) permite indagar que y como se está investigando el tema en la región.

Tabla 14 Estudios relacionados con gestión de la CE

	Título, autores y país	Palabras claves	Objetivo	Diseño
1	Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento (Reyes y Velázquez, 2022) México	planeación docente, convivencia, ética, conflicto, cuidado, reconocimiento	Formar y transformar desde el inicio de la planeación docente, la mirada que tiene el profesorado con respecto a la convivencia escolar	Cualitativo
2	Encargado de convivencia escolar en el norte de Chile: perfil, y sugerencias para su desempeño (Villegas, Prat y Marín, 2021). Chile	Convivencia escolar Encargado de convivencia escolar Gestión escolar Liderazgo escolar	Describir el perfil y rol profesional de los ECE en las escuelas de las ciudades de Iquique y A. Hospicio.	Cuantitativo
3	El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: Políticas educativas y marco legal (Echegaray, Expósito y Cristian, 2021) Argentina	Convivencia escolar Política educativa Gestión educativa Bullying Axiología	Buscar caracterizar el modelo de la convivencia escolar desde las políticas educativas y los aspectos legales que lo definen.	Cualitativo
4	Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos (Ascorra, Cuadros, Cárdenas y García-Meneses, 2020). Chile	Convivencia escolar Educación distrital Gestión Servicios locales de educación Sostenedores	Caracterizar la gestión de la convivencia escolar a nivel de sostenedores en las dimensiones de conocimiento de las escuelas y su territorio, gestión de redes y el reconocimiento del logro y cambio.	Cuantitativo
5	Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional (Ortiz-Mallegas y López,	Cooperación Gestión escolar Aprendizaje profesional Ambiente escolar	Se analizó el efecto de las condiciones de organización del trabajo en el desarrollo de	Cuantitativo

	2020). Chile	Organización del trabajo	acciones de cooperación profesional en la gestión de la convivencia escolar.	
6	La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México (Rivero Espinosa, 2019). México	Política educativa Convivencia escolar Gestión	Dar a conocer el enfoque que se brinda a la convivencia como proyecto nacional, con especial atención en la definición, la función, los objetivos y las metodologías y prácticas.	Cualitativo
7	Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile (Cortez, Zoro y Aravena 2019). Chile	Convivencia escolar Encargado de convivencia escolar Liderazgo escolar Mejora escolar	Profundizar sobre el cargo del ECE en establecimientos municipales de Chile.	Mixto
8	Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres (Mendoza González y Barrera Baca, 2018). Chile	Acoso escolar Convivencia escolar Educación Familia	Conocer la percepción de los padres de familia respecto a las estrategias para atender episodios del comportamiento agresivo entre estudiantes y la atención que reciben los jóvenes por parte de la institución escolar.	Cuantitativo
9	El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral (Valenzuela, Ahumada, Rubilar, López y Urbina, 2018).	Identidad Encargado de convivencia escolar Convivencia escolar Violencia escolar Ley	La Ley de Violencia Escolar en Chile de 2011 promulgó la creación obligatoria de la figura del encargado de convivencia escolar (ECE). Sin embargo, la ley no estableció un perfil definido, funciones específicas, ni horas	Cualitativa

			de trabajo para el ECE.	
	Chile			
10	Gestión de la convivencia escolar: Indicador de la calidad en la organización educativa (Ortiz-Padilla, Barros-Mondaca, Ariza-Ortiz y Rubio-Castro, 2018). Venezuela	Gestión de la convivencia escolar Convivencia escolar Modelo EFQM Desarrollo organizativo	Analiza la gestión de la convivencia escolar como indicador de calidad en organizaciones educativas desde el Modelo European Foundation Quality Management – EFQM.	Cuantitativa
11	Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (Tirado Morueta y Conde Vélez, 2016). España	Convivencia escolar Gestión de la convivencia escolar Problemas de convivencia Mediación de conflicto.	Comprobar desde una perspectiva estructural la influencia de un conjunto de medidas en la reducción de problemas de convivencia.	No posee
12	La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar (Vizcaíno, 2015). Venezuela	Formación Convivencia Violencia escolar Gestión escolar Instituciones educativas	Identificar el problema en la baja institucionalización de la convivencia que es responsabilidad del Estado, de las instituciones y de los padres de familia.	No posee
13	Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes (Fierro Evans, Tapia García, Fortoul Ollivier, Martínez-Parente Zubiría, Macouzet del Moral y Jiménez Muñoz-Ledo 2013). México	Convivencia escolar Autodiagnóstico Narrativas docentes Educación básica Gestión escolar Evaluación institucional	Presentar el diseño y validación de una guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar basado en conversaciones entre docentes y directivos.	Cualitativo
14	Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad. Algunas	No posee	Abordar la gestión escolar desde varios frentes: el financiero,	Cualitativo

	experiencias internacionales (Mejía y Olvera 2010).		los colectivos escolares, los proyectos escolares, la evaluación y la certificación, entre otros.	
	México			

Fuente: Fuentes y Salcedo (2022)

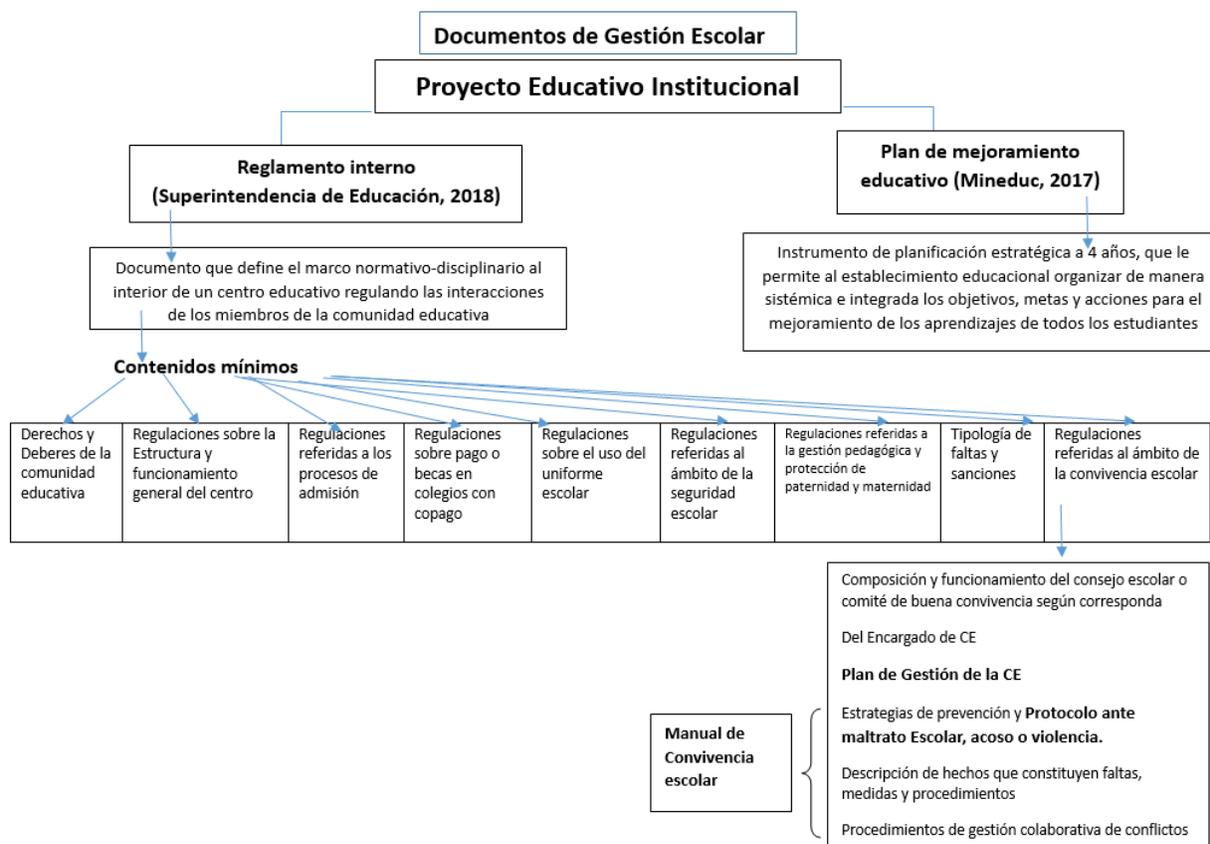
La tabla 14 permite observar la diversidad de temas que se están investigando dentro del constructo Gestión de la Convivencia y del equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo con solo una investigación mixta. Además, destacan Chile y México como los países en donde más publicaciones alusivas al tema se han llevado a cabo.

4.5 Documentos de gestión para el desarrollo de la CE

Las Escuelas en Chile tienen una serie de Documentos internos para la gestión escolar (Figura 5), algunos de los cuales tributan directamente con la gestión de la CE y que son considerados como documentos de análisis en la recolección de datos de esta tesis doctoral.

El documento central de toda Escuela es el ya mencionado Proyecto educativo institucional (PEI), el cual declara misión y visión, valores, y perfiles institucionales, siendo el documento que le sigue en jerarquía el Reglamento Interno (ex manual de CE, aunque aún denominado así en muchos Centros).

Figura 5 Documentos de Gestión Escolar en Chile



Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia en la figura, del Reglamento interno emanan una serie de elementos ligados a la convivencia escolar, por un lado, todo lo establecido en cuanto a deberes, derechos y sanciones, sumado a esto el protocolo de actuación ante casos de CE y por último el ya mencionado PGCE, no siendo el único protocolo ni plan que los centros deben diseñar e implementar.

Capítulo 5. Buenas prácticas en gestión de la CE

5.1 ¿Qué es una buena práctica de convivencia escolar?

Si nos acogemos a la definición de una versión anterior de la PNCE de Chile, una Buenas Prácticas en CE, son todas aquellas acciones tendientes para garantizar y potenciar un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (MINEDUC, 2010 en Sánchez et al. 2011).

Una buena práctica es considerada en general el fruto de un conjunto de actividades para el logro eficaz de aprendizajes según objetivos propuestos, que podría servir de modelo e incitar a otros a adaptarlas a su contexto (Olfos, Estrella y Del Sol, 2011). La buena práctica, como experiencia compartida, está encaminada a generar ideas y a reducir las desigualdades entre los estudiantes, a mejorar la calidad de vida, tanto de individuos como de grupos; caracterizándose por ostentar, tanto la calidad educativa, como la equidad de los aprendizajes (Escudero, 2009; Luzón et al., 2009).

Las buenas prácticas además pueden observarse desde al menos dos vías, por un lado, en un marco general de gestión institucional como una forma general de proceder desde la institución y por otro desde actividades puntuales de acciones o actividades que se implementan al alero del PGCE y que en algunos casos terminan transformándose en sello institucional.

5.2 Algunos ejemplos de buenas prácticas

A continuación (tabla 15), se detallan una serie de prácticas educativas (de entre muchas otras posibles) consideradas buenas en su gestión, algunas generadas desde organismos estatales, otros desde la iniciativa y creatividad de los gestores de convivencia, todo esto en diferentes países y contextos.

Asimismo, algunas son propuestas de programas de implementación anual, otros a sistemas instalados en la cultura escolar y otros acciones puntuales de un día al año, como por ejemplo una acción de convivencia (letra D) de utilidad para replicar el día que el ministerio invita a las Escuelas a diseñar un cambio de actividades curriculares por el Día de la CE, generalmente en abril de cada año.

Tabla 15 Buenas prácticas en CE

Práctica		Características
A	Programa Sistema de Iguales (Naylor, y Cowie, 2000)	Desarrollado inicialmente en Canadá, es una estructura organizada en red en la escuela, supervisada por las personas adultas de la comunidad educativa, en la que participa de forma autónoma y protagonista el Estudiantado con el fin de proveer una asistencia de valor a sus iguales, que puede ser de diversa índole y complejidad, según la edad, la intención y/o la necesidad del grupo de convivencia. El apoyo que prestan estos Sistemas va desde el acompañamiento y la acogida en los más sencillos, a la mentoría y el consejo en los más complejos y avanzados pasando por la amistad, la ayuda, o la mediación en los intermedios (Avilés, 2017).
B	Programa Desarrollo de la competencia Social (Pichardo y cols., 2015)	<p>El objetivo general de este programa desarrollado principalmente en España es dotar al alumnado de una competencia social suficiente con la que pueda abordar situaciones de riesgo desde edades tempranas. Por tanto, se pretende desarrollar un nivel suficiente de competencia social que ayude a prevenir el comportamiento antisocial.</p> <p>Es un programa diseñado específicamente para trabajarlo dentro de la escuela, a pesar de que comprende diversas actividades que implican la colaboración de las familias.</p> <p>El programa, a través de una metodología activa y participativa, trabaja contenidos enmarcados dentro cuatro bloques: (a) las normas y su cumplimiento, (b) sentimientos y emociones, (c) habilidades de comunicación y (d) ayuda y cooperación (Pichardo et al., 2015).</p>
C	Programa Habilidades para la Vida (Mineduc, 1998)	Es un programa de gobierno en Chile con más de 20 años de experiencia, que, a través de un modelo de intervención psicosocial, incorpora acciones de detección y prevención del riesgo; promueve estrategias de autocuidado y desarrolla habilidades para la convivencia de los diferentes actores de la comunidad escolar. Trabaja a partir de un diagnóstico situacional a nivel local y activa las redes de la escuela y de la comuna para coordinar acciones de salud mental de profesores, niños y adolescentes en interacción con sus adultos significativos, como son sus padres y profesores.

D	<p>Acción</p> <p>Ritos de amor</p> <p>(Farias, 2011)</p>	<p>Estrategia desarrollada por una Escuela chilena que se enmarca en actividades en donde participa la totalidad de la comunidad en días planificados en donde no se hacen clases y toda gira en torno a una temática preestablecida como serían el Día Dorado, Día de la gratitud, Día de la iluminación, Día de la semilla, Día del Sol entre otras.</p> <p>El ministerio de educación en Chile propone en abril el día de la convivencia escolar, como un espacio para desplegar actividades diferentes, esta práctica, es una alternativa que promueve la sana convivencia y la identidad con la Escuela.</p>
E	<p>Programa</p> <p>Asambleas de Aula</p> <p>(Carozzo, 2020)</p>	<p>La Asamblea de aula (Perú) es una estrategia que ofrece “un modelo de participación democrática a través del diálogo y la toma de decisiones colectivas” Asimismo, reúne a profesores y estudiantes para analizar y debatir diversos temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar.</p> <p>Su uso en el aula es apropiado para lograr en los estudiantes: Dialogar y debatir de una manera ordenada. Expresar sus ideas, sugerencias, sentimientos y desacuerdos. Argumentar sus ideas al resto de la clase. Tomar decisiones de forma asertiva, ya sea en consenso o a través de una votación a partir de las propuestas existentes. Resolver con autonomía y responsabilidad situaciones problemáticas que puedan surgir entre los propios estudiantes, o entre ellos y el maestro o maestra.</p>
F	<p>Sistema de</p> <p>Aulas inclusivas</p> <p>(Sapón, 2011)</p>	<p>En un aula realmente inclusiva los profesores reconocen las variadas formas en las que los estudiantes se diferencian entre sí (clase, género, etnia, origen familiar, orientación sexual, lengua, capacidades, tamaño, religión, etc.); valoran esta diversidad y diseñan y aplican respuestas productivas y sensibles.</p> <p>La enseñanza diferenciada puede significar permitirle a una persona analfabeta escuchar un libro grabado. Pero también puede significar organizar el currículo de comunicación y lenguaje utilizando principios universales de diseño; adoptando una planificación para la diversidad desde el principio en vez de hacer “retroajustes” una vez diseñado.</p> <p>El manejo positivo de la conducta puede ser un sistema que brinde apoyo a los estudiantes cuando se les diagnostica problemas emocionales, pero además puede significar la construcción de la comunidad en desarrollo, las reuniones de aula, los juegos cooperativos y una cultura de apreciación y celebración para todos los estudiantes (Sapon, 2011).</p>

G	<p>Programa Educación en Valores (Parra, 2015)</p>	<p>La educación en valores suscita un gran interés social y educativo hasta el punto de estar presente como un contenido específico en los currículos escolares de todos los niveles educativos. Ante la crisis del sistema de valores en la sociedad actual, las diferentes posturas ideológicas que se han adoptado sobre la selección de los valores, las estrategias y técnicas de enseñanza que se han utilizado para su transmisión y desarrollo y las condiciones básicas que se han de dar en el aula para una educación en valores son de suma relevancia (Parra, 2003), esto, independiente de qué valores se seleccionan para trabajar, siendo algo común que las Escuelas prioricen el fortalecimiento de sus valores institucionales.</p>
H	<p>Resolución de Conflictos (Cascón, 2001)</p>	<p>Cada vez más nos damos cuenta de cómo, a pesar de estar a las puertas del siglo XXI todavía no hemos aprendido a resolver conflictos de una manera constructiva, justa y no violenta. Es más, para mucha gente, el conflicto se ve como algo negativo, a evitar. Para hacer frente a esto surgió la idea del enfoque socioafectivo, "vivenciar en la propia piel" aquello que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a cambiar nuestros valores y formas de comportarnos. Para conseguirlo se crea un clima en el que cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha causado.</p>
I	<p>Monitoreo del clima de aula López, et al. (2012); López, et al. (2013)</p>	<p>La medición y evaluación de la CE se presenta físicamente como una batería de medición compuesta por una escala para ser aplicada en estudiantes. El sistema de monitoreo incluye la aplicación del instrumento en distintos momentos del año escolar para ir graficando avances y retrocesos en temas específicos. El carácter evaluativo es fundamental para cualquier medición de procesos de gestión</p>
J	<p>Educación emocional (Bisquerra, 2012)</p>	<p>La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, auto reflexión, razón dialógica, juegos, introspección, relajación, etc.) cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con la información (saber) no es suficiente; hay que saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir.</p>

Respecto a la serie de buenas prácticas enumeradas y definidas en el cuadro anterior, destacan prácticas internas y puntuales en Escuelas como son los Ritos de Amor, que a partir de cambio de actividades en la jornada académica permite a los estudiantes interactuar en espacios sin clases al interior del establecimiento, destaca también el programa Habilidades para la vida, programa estatal en Chile de gran trayectoria en la intervención y formación de estudiantes el cual funciona en cada región del país en convenio con universidades y municipios. También destaca el sistema de iguales, como un programa con resultados exitosos en Canadá y EEUU, y de reciente inclusión en países como España y Brasil. Otras propuestas como las Aulas inclusivas y Educación en Valores se presentan como dos ejemplos de teoría aplicada, como una eventual forma de impregnar la gestión y las buenas prácticas. La primera, desde una forma de gestionar aulas y la otra, desde cómo hacer la selección e incorporación en la formación de los valores que el proyecto educativo de inspira o aquello que cada docente y equipo de CE planifique fomentar.

Finalmente, algunas de las más populares: Educación emocional, monitoreo del clima de aula y la resolución de conflictos, la clave está en cómo se incorporan estos temas en la educación del estudiantado y en la formación continua del profesorado y personal de servicio, así como como la transmisión de recomendaciones a los padres de familia.

Es así como surgen algunas preguntas que esta tesis doctoral espera aportar con respuestas: ¿Hay algún fondo teórico-práctico detrás de la gestión que aplican las Escuelas? ¿Qué mecanismo usan las Escuelas? ¿Con que frecuencia un estudiante vive un taller de estos temas? ¿Cuánta formación planificada recibe en sus 13 años de escolaridad?

En un estudio en España, Antonio Vallés (2013), da cuenta de una serie de programas educativos específicos, dirigidos a la prevención y el tratamiento del acoso entre escolares como recurso educativo para fomentar la adecuada convivencia escolar.

Dentro de los programas que destaca Valles (2013), están el Proyecto Sevilla/Andalucía Anti-Violencia Escolar (SAVE, ANDAVE, programa pionero), Un día más (Oficina del Defensor del Menor), Aprendizaje Cooperativo y Prevención de la Violencia y otros programas como: Programa Valor de Aragón, Convivir es vivir en Madrid, Proyecto Atlántida, Programa PREVI, la Educación Entre Pares, los Modelos del Alumno ayudante y mediador escolar, la Mediación Escolar Como Alternativa Crítica, el programa de Prevención del bullying en Educación Primaria, el Programa “Violencia Tolerancia cero” (Fundación La Caixa), entre otros muchos.

Todos estos programas, independiente del origen, persiguen como objetivo reducir la violencia en las Escuelas desde diversas perspectivas teóricas y otros tantos enfoques de abordaje de la convivencia.

5.3 Claves para gestiones efectivas de la convivencia

Las claves para una gestión efectiva y eficiente pueden entenderse desde dos perspectivas, por un lado, las que sugieren elementos en la forma en la que podrían interactuar los sujetos implicados alrededor del proceso educativo incluyendo la participación de cada estamento y por otro desde mecanismos de aseguramiento de la calidad del proceso de gestionar.

En cuanto a las claves de la primera perspectiva, el estudio de Sánchez et al. (2011), da cuenta de una serie de elementos comunes en aquellas estrategias de gestión de buenas prácticas en convivencia de acuerdo con los actores involucrados:

- Primero: la construcción progresiva de una visión acerca de la Convivencia Escolar, que guía las acciones de la comunidad. Esta visión gira en torno a la necesidad de construir un liderazgo democrático, que involucre a los profesores, y que incide en las decisiones sobre la gestión. Para la Escuela la visión busca propiciar el respeto y la paz en la comunidad educativa, y promover mejores ambientes de aprendizaje.
- Segundo: Existe una toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de gestionar activamente la convivencia. La gestión pasa de un primer momento enfocado en modificar las conductas de los estudiantes, a un segundo momento que ha buscado involucrar a los profesores en las decisiones institucionales, involucrando la acción y corresponsabilidad de los distintos estamentos en donde subyace la idea de que la escuela sí puede mejorar la convivencia cuando se gestiona activamente. La gestión democrática constituye, por sí misma, un logro.
- Tercero: Las experiencias dan cuenta de la apropiación de las acciones realizadas, ligadas a un sentimiento de mayor autonomía en las decisiones y en su implementación, en relación con el Sostenedor Municipal. Tanto para la Escuela como para el Liceo, los cambios

producidos se atribuyeron a sus acciones; no las sentían “impuestas” ni las habían recibido pasivamente por parte del Ministerio, la Municipalidad u otros organismos superiores

Los mismos autores además agruparon las acciones que llevan a cabo escuelas con una buena gestión de la CE, (figura 6) en donde a la base, surgen aquellas etapas que se deben considerar como básicas si se quiere progresar en temas de convivencia escolar, además, sirve para mirar las comunidades educativas como un grupo unificado, pero con una tendencia a fortalecer primero los aspectos internos de la escuela, o sea quienes tienen una relación laboral con la institución antes de intervenir con los “usuarios de paso” del sistema escolar.

Figura 6 Pirámide de mejoramiento de la CE



Fuente: Sánchez et al. (2011)

Por otra parte, desde la segunda perspectiva más centrada en claves que aporten mecanismos de asesoramiento o verificadores de la calidad del proceso, la idea que toma fuerza desde la psicología educacional es comprender la gestión de la CE como una intervención psicoeducativa que opera a nivel macro y micro para los planes anuales de convivencia escolar y acciones específicas respectivamente.

Desde lo macro, existen propuestas como la de Flores y Montalvo (2020) quienes desde Ecuador hacen una serie de recomendaciones para la gestión escolar entregando algunas estrategias entre las que destaca el modelo de mejora continua de la gestión (figura 7) con un fuerte y claro énfasis en la evaluación de los procesos en búsqueda de la calidad total.

Figura 7 Ciclo Deming aplicado a la mejora de la calidad educativa



Fuente: Flores y Montalvo, 2020

Así, a nivel macro, la gestión de la CE puede evaluarse midiendo la efectividad de la planificación anual de la Gestión de la CE, evaluando en estos 4 pasos la implementación del plan hasta elaborar un plan de mejora que fortalezca el PGCE años tras año.

Desde lo micro, para implicarse, intervenir y evaluar el éxito de una acción, evaluar aspectos a mejorar y retroalimentar a los actores implicados del proceso, el Modelo de Intervención psicoeducativa (Villegas, 2018) el cual consta de seis pasos bien definidos que un ECE o el Equipo de CE puede llevar a cabo cada vez que se requiera la intervención en situaciones tanto planificadas como emergentes:

1) **Implicarse, conocer y comprender, la situación particular a intervenir y/o el contexto educativo:** En este primer paso, el objetivo es interiorizarse del problema que se recibe, implicarse y comprender, también significa empatizar, hacer relaciones iniciales de los actores involucrados.

2) **Clarificar, delimitar y/o reformular la situación a intervenir:** Este segundo paso, es toda acción de recogida de información a modo diagnóstico, siendo las estrategias más comunes la entrevista, observaciones, grupos focales, grupos de discusión, aplicación de instrumentos, entre otras.

3) **Problematizar, conceptualizar y objetivar:** En este paso, es relevante comparar los motivos manifiestos bajo los cuales el problema se funda inicialmente y evaluar como esa conceptualización inicial se mantiene o cambia luego del proceso diagnóstico. Conceptualizar el problema puede ser clarificador para los pasos posteriores ya que desde este paso deberían surgir los primeros objetivos a alcanzar.

4) **Diseño participativo de propuesta de intervención psicoeducativa:** Diseñar de forma participativa una intervención tiene dos posibilidades, primero, una confección entre varios actores educativos de la propuesta o segundo el diseño de la propuesta por cuenta del ECE para luego socializar la propuesta para recibir retroalimentación de los otros actores involucrados.

5) **Co-ejecutar la intervención:** ¿Quién debe intervenir? Depende qué y a quiénes. Si la intervención es a un curso completo, debiera ser intervención indirecta, a través del profesor (a) jefe; si la intervención es sobre algún estamento de funcionarios, también podría ser más eficaz que sea dirigido por el jefe directo. En ambos casos, este modo indirecto de intervención apunta a fortalecer los liderazgos y líneas de gestión. Acompañar a quienes intervienen, inclusive dividiendo el trabajo, puede ser de utilidad para desarrollar un modelamiento de las competencias para intervenir. En casos complejos en que se requiera de altas capacidades de manejo grupal o técnicas específicas, debe ser el propio ECE o alguien del Equipo de CE quien dirija.

6) **Evaluación, retroalimentación y cierre:** Así como se recibe un caso, el avance de la situación debe ser informado para retroalimentar a los actores involucrados, cerrar casos,

informando al resto de las acciones que se llevaron a cabo, para dar respuesta a la solicitud, favorecerá el rol del psicólogo dentro del sistema. Además, también es una oportunidad para recibir la evaluación y retroalimentación de los demás respecto a la actuación del ECE y/o Equipo de CE.

La intervención psicoeducativa es por lo tanto una acción que busca la prevención, promoción o intervención de alguna problemática manifiesta o latente en la escuela. De Charms (1971, citado en Eurasquín, Denegri y Michele, 2009) define “intervención” como “entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos”.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO TEÓRICO Y METODOLOGICO

Capítulo 6. Diseño teórico del estudio

Esencialmente, el fin principal de este apartado es la descripción del objeto teórico de la presente tesis doctoral, así como las dimensiones, variables e indicadores que la componen.

6.1 Objeto teórico: dimensiones, variables e indicadores

Los objetos de investigación científica, por principio, se asumen como referentes de estudio que superan en su elaboración más acabada las suposiciones de sentido común, en cambio se erigen como construcciones que sin duda engloban interpretaciones, pero entretejen conocimiento que se tiene sobre la realidad (Álvarez, 2019) o dicho de otro modo, este objeto científico no es empírico, sino conceptual; el investigador no “toma” problemas de la realidad, sino que los va construyendo desde sus referentes interpretativos y el conocimiento previo o experiencia en la realidad por investigar. Implicando además una actitud intelectual que supera la ilusión de que existen “objetos” preconstituidos, percibidos y valorados desde la intuición y el sentido común (Torres y Jiménez, 2004).

Para la definición de las diversas dimensiones, variables e indicadores de este estudio, se ha seguido un proceso deductivo-inductivo. En primer lugar, la fundamentación teórica ha permitido elaborar de manera deductiva un primer catálogo. Posteriormente, el análisis inductivo de los textos extraídos en el trabajo de campo permite redefinir este primer catálogo inicial, a partir de la introducción de nuevos temas emergentes y el descarte de los menos representativos y/o relevantes (Flores, 2014). En este caso, algunos indicadores son eliminados o redefinidos, subdivididos o aglutinados en las variables superiores (Miles y Huberman, 1994) siguiendo un proceso de “operacionalización conceptual”.

Se le denomina Operacionalización al paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles e ítems o equivalentes. La operacionalización se fundamenta en la definición conceptual y operacional de la variable, siendo necesaria para la posterior evaluación de estas, con el objeto de transformar un concepto abstracto en uno empírico, susceptible de ser medido a través del empleo de un instrumento (Espinoza-Freire, 2018).

Para el proceso de operacionalización aplicado se ha utilizado el criterio de Reguant y Martínez (2014, p.3), quienes definen el proceso de operacionalización de conceptos o variables como:

Un proceso lógico de desagregación de los elementos más abstractos –los conceptos teóricos, hasta llegar al nivel más concreto, los hechos producidos en la realidad y que representan indicios del concepto, pero que podemos observar, recoger, valorar, es decir, sus indicadores.

Los mismos autores plantean que este proceso de desagregación debe pasar por 4 pasos para la operacionalización de un instrumento, que van desde la definición del concepto abstracto hasta los indicadores cuantificables. Las características o definiciones de cada fase se detallan, a continuación (tabla 16):

Tabla 16 *Proceso de operacionalización de conceptos*

Concepto	Dimensión	Variable	Indicador
Es una entidad abstracta supuesta, bien definida y articulada, que consideramos que existe, aunque no sea estrictamente observable y que sirve para explicar determinados fenómenos (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005). Los conceptos son abstracciones, construcciones lógicas expresadas de manera tal que puedan dar cuenta de un hecho o fenómeno que representan.	Existen conceptos sumamente complejos que deben separarse lógicamente en dimensiones de naturaleza diferente. Cada dimensión de un concepto es un aspecto relevante que, en conjunto, resumen o integran el concepto teórico. La dimensión es una propiedad latente del concepto, no observable empíricamente	Es la denominada definición de trabajo, con esta definición no se pretende expresar todo el contenido del concepto, sino identificar y traducir los elementos y datos empíricos que expresan o identifican el fenómeno en cuestión.	Elemento observable, información transformable en valores numéricos que nos va a permitir realizar operaciones de cálculo, estadísticas, que nos permiten nuevas operaciones para describir la realidad estudiada, comprenderla, explicar e incluso predecir acontecimientos en términos probabilísticos.

Fuente: (Reguant y Martínez, 2014)

Teniendo en cuenta que las variables dependen del tipo de investigación que se realiza y los objetivos a alcanzar, Espinoza-Freire (2018) plantea que las variables corresponden a constructos o conceptos que elabora el investigador, para referirse con ellos a determinados fenómenos de la realidad, las que, a su vez, se conceptualizan a partir de referentes teóricos que responden al

contexto del estudio. Añade, además, que las variables deben ser susceptibles de ser medidas, lo que las lleva a ser clasificadas a partir de los valores que asumen (Bertoglio, 2020).

En función a la propuesta de operacionalización de Reguant y Martínez (2014), se diseñó una matriz que operacionaliza el concepto Gestión de la Convivencia Escolar (tabla 17) en la Matriz GECCO, la cual sirvió como base del diseño de los instrumentos de recogida de información, esto es, del diseño del cuestionario, la confección de la pauta de entrevista, además para el análisis documental.

Cabe resaltar que no existe evidencia científica que dé cuenta de una revisión exhaustiva del concepto Gestión de la CE, ni revisiones bibliográficas que aborden exhaustivamente el estado de arte sobre el tema en cuestión (Fuentes y Salcedo, 2022), por lo que esta matriz se transforma en un aporte a la línea de investigación.

Tal y como se refleja la tabla 17, el objeto teórico de este trabajo se compone de cinco grandes dimensiones: “Encargado de CE”, “Equipo de CE”, “Plan de gestión de CE”, “Manual de CE”, “Protocolo de actuación en CE” y “Marco normativo”. A su vez, estas se subdividen en diecisiete variables, y cada una de ellas en distintos indicadores.

Llegados a este punto, Quivy y Campenhoudt (2001) remarcan la necesidad de definir cada una de las dimensiones, variables e indicadores para así precisar lo que la persona investigadora entiende por cada uno de ellos.

En palabras de Heinemann (2003, pp 62-63):

Las definiciones nominales son determinaciones o convenciones acerca del contenido de los conceptos. No tienen contenido empírico, es decir, no pueden ser ni verdaderas ni falsas. Sin embargo, son necesarias porque, por una parte, sirven para aportar claridad a la comunicación y, por la otra, para delimitar el objeto de la investigación. Así, deben ser adecuadas para hacer la posible comunicación y para el objetivo de la investigación.

Tabla 17 Operacionalización del concepto: Matriz GECO

Matriz GECO				
OBJETIVOS INVESTIGACION	DIMENSIÓN		VARIABLES	INDICADORES
Indagar sobre el perfil y rol de los Encargados de Convivencia Escolar.	1	Encargado de Convivencia Escolar	1. Perfil General	3
			2. Formación profesional	2
			3. Experiencia laboral	2
			4. Funciones que ejerce	3
			5. Conocimientos y Competencias para el cargo	3
			6. Condiciones laborales	3
Estudiar el funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar.	2	Equipos de Convivencia	7. Características del equipo	2
			8. Rol del equipo	1
Describir las características de los Planes de Gestión, Manuales de Convivencia y Protocolos de Actuación en implementación.	3	Plan de gestión de la Convivencia Escolar	9. Diseño del Plan de Gestión anual de Convivencia Escolar	3
			10. Enfoque del PGCE	7
			11. Contenido del plan	7
			12. Estrategias utilizadas	5
	4	Manual de Convivencia Escolar	13. Enfoque del Manual de CE	2
			14. Diseño del Manual	3
			15. Contenido del manual	6
	5	Protocolo de actuación CE	16. Cantidad y contenido	4
			17. Utilidad	2
Determinar si la gestión de la CE adhiere con el marco legal y política pública de CE vigentes	6	Marco normativo	18. Ley de violencia Escolar (2012)	2
			19. Política nacional CE (2019)	

Fuente: Elaboración propia

6.1.1 Dimensión 1: Encargado de Convivencia Escolar

Tal como se ha dejado constancia en el capítulo 4, apartado 4.2.1, el ECE es un cargo obligatorio en Chile desde la promulgación de la ley de violencia escolar (2011), siendo estudiado de momento en Chile: la experiencia de campo, características de su identidad laboral, rol y perfil y su relación con otros miembros de las comunidades escolares, por diversos autores (Cortéz y Zoro, 2016; Valenzuela, et al., 2018; Cortéz, et al., 2019 y Villegas, et al. 2021).

Por tanto, esta dimensión se compone de seis variables: “Perfil general”, “Formación profesional”, “Experiencia laboral”, “Funciones que ejerce”, “Competencias para el cargo” y “Condiciones laborales” y los indicadores que se definen a continuación.

Variable	Indicadores
Perfil General	Sexo del ECE Edad del ECE Tipo de Centro: Lugar de trabajo del ECE y la dependencia económica de este.
Formación profesional	Profesión del ECE Formación continua: Capacitaciones, postítulos, posgrados o asistencia a seminarios que, tanto por motivación personal como por convocatoria del Mineduc, que los ECE tengan a su haber.
Experiencia laboral	Años de ejercicio disciplinar: Experiencia que poseen los ECE reflejada en el tiempo transcurrido desde su titulación y/o de experiencia en contextos educativos. Años de ejercicio en el cargo: A diferencia del indicador anterior, este refleja el tiempo que los participantes llevan como ECE ya sea en el mismo u otro Centro educativo.
Funciones que ejerce	Declaradas en el MCE Declaradas por los propios ECE
Competencias para el cargo	Normativa Educacional: Este indicador da cuenta de la relación entre el manejo de la normativa en CE -compuesta por la ley de Violencia Escolar y la Política nacional en CE- y su vínculo-utilidad en la gestión del ECE. Resolución de Conflictos: Se compone de la información que define la utilización de la Resolución de conflictos al interior de cada centro educativo,

	Liderazgo: Recoge información relacionada con el liderazgo auto percibido y las competencias directivas del ECE en cuanto a habilidades sociales, comunicativas, emocionales, trabajo colaborativo etc.
Condiciones laborales	<p>Dedicación: exclusiva/parcial: Ante la posibilidad de tener doble cargo dentro de la organización, este indicador da cuenta de las horas dedicadas a la labor directa de los ECE con el cargo, incluyendo el no tener otra responsabilidad interna, pero aun así no tener la jornada laboral completa de 44 hrs semanales laborales.</p> <p>Equipo directivo del centro educativo: Este indicador da cuenta si el ECE es miembro permanente del Equipo directivo del Centro Educativo donde ejerce el cargo.</p> <p>Obstáculos y recomendaciones para desempeño: Conjunto de obstáculos percibidos y recomendaciones aportadas por los ECE que limitan-dificultan o favorecen el curso de la gestión que deben implementar al interior de sus Centros Educativos.</p>

6.1.2 Dimensión 2: Equipos de Convivencia Escolar

La presencia o ausencia de equipos de CE al interior de las Escuelas del país, va a depender -dada su calidad de recomendación y no de obligación en la política pública- de los recursos económicos o de la concepción de gestión de la CE que tenga cada Escuela.

En el caso de los centros que cuentan con un Equipo de CE declarado, las variables de evaluación a las que se someten en esta investigación son: “Características del equipo” y “Rol del Equipo” y los indicadores que se definen a continuación.

Variable	Indicadores
Características del equipo	<p>Características del equipo: Referencias respecto al nombre bajo el cual se le denomina al equipo al interior de cada centro educativo, además recoge información respecto a la diversa composición de profesionales, técnicos o estamentos que componen los equipos de CE de acuerdo con lo que decide cada Centro Educativo.</p> <p>Rol del ECE dentro del equipo: Este indicador da cuenta del rol y funciones que desempeña el ECE al interior de cada equipo de CE, especificando si se concentra solo en la coordinación central o si tiene otras tareas asignadas.</p>
Rol del equipo	Funciones del Equipo de CE: Engloba las principales tareas que despliegan los equipos de CE en los diversos Centros Educativos

6.1.3 Dimensión 3: Plan de gestión de la Convivencia Escolar

Como ya se profundizó en el apartado 4.5, el PGCE es el plan de trabajo anual que el ECE debiera impulsar e implementar en cada año lectivo en curso, siendo este documento, un elemento clave para indagar cómo se entiende e implementa la gestión de la convivencia en cada Escuela.

Es así que esta dimensión se compone de las variables: “Diseño del PGCE”, “Enfoque del PGCE”, “Contenido del plan” y “Estrategias utilizadas” y los indicadores que se definen a continuación.

Variable	Indicadores
Diseño del PGCE	Responsables/participantes en el diseño: Indicador que da cuenta del responsable y de quienes participaron del diseño del PGCE en el año escolar en curso.
Enfoque del PGCE	<p>Foco en lo formativo: Indicador que recoge si las acciones desarrolladas en la gestión de la CE persiguen la formación de habilidades y actitudes a modo preventivo.</p> <p>Promoción de la participación e inclusión: Da cuenta de acciones si la gestión de la CE implementada contempla a todos los miembros y estamentos de la comunidad escolar.</p> <p>Perspectiva de derechos: La incorporación de una perspectiva incluida en los lineamientos del PGCE basada en los derechos humanos y los derechos de la niñez, son elementos que este indicador recoge y evidencia.</p> <p>Contextual y Territorial: Indicador que visibiliza si el diseño e implementación de acciones para la gestión de la CE toma en consideración elementos situados desde los propios contextos y territorios donde se ubica cada Centro Educativo.</p> <p>Ético y normativo: El foco de la gestión de la CE con la mirada puesta en lo éticamente correcto en el marco normativo y disciplinario que cada Centro educativo promueve es algo que este indicador busca revelar.</p> <p>Respeto y buen trato: Este indicador da cuenta si la gestión de la CE de los centros educativos favorece la creación de ambientes y culturas desde lo valórico con énfasis en el buen trato y el respeto entre las personas.</p> <p>Resolución de conflictos: Indicador que da cuenta de una mirada con un foco claro en el entrenamiento en habilidades para la resolución de conflictos.</p>
Contenido del plan	<p>Objetivos generales y específicos: Indicador que busca recoger por un lado si los PGCE explicitan objetivos de su accionar de forma clara y por otro el conocer hacia donde apuntan tales objetivos.</p> <p>Espacios donde se ejecutarán las actividades: Los Centros educativos poseen diversos espacios físicos o infraestructura donde las actividades a desarrollar pueden implementarse: salas de clases, patios, gimnasios, comedores, etc. Este indicador busca dilucidar los espacios más comunes que suelen utilizarse para estos fines.</p> <p>Cronograma anual de actividades: Este indicador da cuenta la existencia o no de un cuadro resumen a modo de carta Gantt o cronograma de actividades que sintetice las acciones que el centro educativo implementará en el año en curso dentro de su PGCE.</p>

	Estrategias e instancias de difusión: Este indicador busca conocer como hace el Centro educativo para difundir este documento.
Estrategias utilizadas	Buenas prácticas: Estrategias que destacan con buenas prácticas Responsables de la ejecución de las acciones: Cada acción contemplada en el PGCE tiene o debería tener a un responsable asignado para desarrollar su implementación, este indicador da cuenta si estos planes son claros en la distribución de estas funciones.

6.1.4 Dimensión 4: Manual de Convivencia Escolar

El manual de CE, como ya fue mencionado, es el documento obligatorio en toda Escuela del país que norma y regula la disciplina en la comunidad educativa, declarando derechos y deberes de cada miembro de esta, así como las sanciones por incumplimiento.

Así, la dimensión se compone por las siguientes variables: “Enfoque del manual de CE”, “Diseño del manual” y “Contenido del manual” y los indicadores que se definen a continuación.

Variable	Indicadores
Enfoque del Manual de CE	Enfoque clásico: Indicador que busca reconocer que enfoques predominan dentro de una mirada más tradicional, los cuales apuntan hacia lo: Punitivo-sancionador, Formativo-Inclusivo o Integrativo. Sello propio: Indaga si el Centro educativo propone y promueve un enfoque con características propias observable en el manual de CE
Estructura del Manual	Estructura y Extensión: Recoge la composición y apartados de los Manuales de CE analizados además de la extensión de estos, elementos que, en perspectiva, pueden facilitar o dificultar su comprensión.
Contenido del manual	Valores institucionales: Valores que cada Escuela declara como sello de su proyecto educativo.

6.1.5 Dimensión 5: Protocolo de actuación CE

Los protocolos de actuación funcionan como una hoja de ruta o fluxograma para intervenir y hacer seguimiento a los casos que se clasifiquen como problemas de convivencia. La ordenanza exige varios protocolos obligatorios, siendo el de interés para esta tesis doctoral, evidentemente, el protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar.

La variable que compone esta dimensión es: “Características del protocolo” y los indicadores que se definen a continuación.

Variable	Indicadores
Cantidad y Contenido	Estructura y redacción: Indaga en cómo se estructura y ordena el protocolo para su divulgación en la comunidad escolar Estrategias e instancias de difusión: Este indicador busca conocer como hace el Centro educativo para difundir este documento.
Utilidad	Flujograma o diagrama de flujo: Recoge la presencia de flujogramas o esquemas que sinteticen los procedimientos a llevar a cabo en caso de que una situación de CE lo amerite

6.1.6 Dimensión 6: Marco normativo

Como ya fue descrito, Chile cuenta con un marco normativo vigente sobre CE: por un lado, la Ley de Violencia Escolar (Ley N° 20.536, 2011) y, por otro, la Política Nacional de CE (Mineduc, 2019) siendo ambos componentes del marco las variables de esta dimensión junto a los indicadores que se definen a continuación.

Variable	Indicadores
Ley de violencia Escolar (2012)	Adherencia de los documentos de gestión con la Ley: Este indicador persigue conocer si los documentos de gestión analizados adhieren a lo promulgado en la Ley.
Política nacional CE (2019)	Adherencia de los documentos de gestión con la PNCE: Este indicador busca indagar si los documentos de gestión analizados adhieren a lo propuesto en la Política nacional de CE

Capítulo 7. Diseño metodológico

7.1 Introducción

El rápido mundo de la ciencia y la tecnología, hacen de este siglo el período de mayor “aceleración” científica que hasta ahora se ha conocido en la historia de la humanidad. Así, investigar, se ha vuelto una necesidad para dar respuesta a los problemas educativos, económicos, políticos, sociales y culturales, lo que ha llevado a que se convierta en una función inherente al desempeño profesional (Bertoglio, 2020).

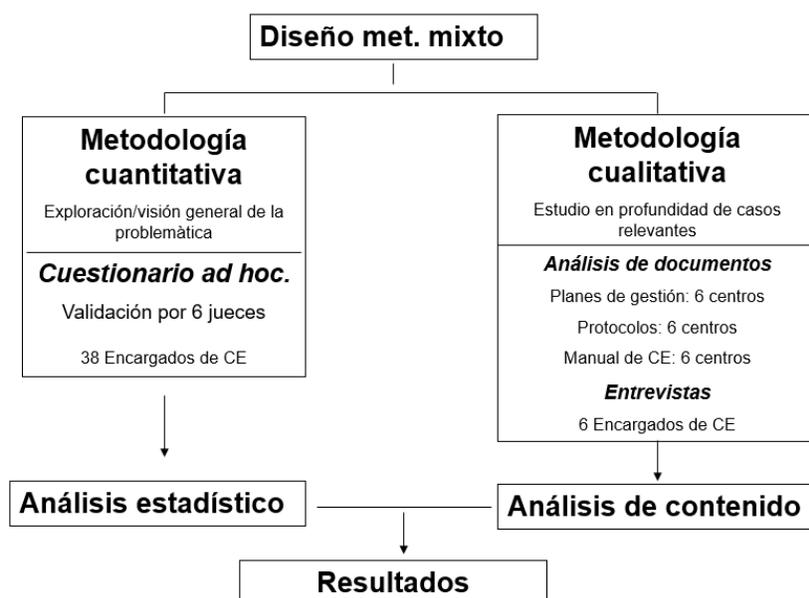
Llevado esto al ámbito educativo, tal como lo plantean Murillo e Hidalgo (2017, p5) “Investigar en educación supone necesariamente trabajar por una educación mejor y, con ello, una mejor sociedad”, lo cual representa un objetivo intrínseco y transversal de esta tesis doctoral.

Tradicionalmente, la mirada que se ha observado en el mundo investigativo respecto a la validez que se le otorga al paradigma cualitativo versus el cuantitativo y viceversa, ha contribuido en general a situarlos en espacios opuestos, otorgándoles atributos específicos para cada uno de ellos (Cook y Reichardt, 1997). No obstante, en oposición al pensamiento binario cualitativo-cuantitativo la investigación social ha avanzado en la dirección de sostener que ambos paradigmas de producción de conocimiento no serían mutuamente excluyentes, sino que, por el contrario, sería viable una articulación productiva entre ambos (Forni y De Grande, 2020).

Así, durante las últimas décadas se ha transitado hacia propuestas de mayor complementariedad, en una perspectiva que ha apostado por romper acuñados convencimientos y, en consecuencia, adoptar nuevas miradas (Bertoglio, 2020). Si bien dicho proceso no se encuentra del todo resuelto, en las últimas décadas, ha encontrado nuevos adherentes que han contribuido a la construcción de un nuevo enfoque investigativo de carácter mixto (Cook y Reichardt, 1997), haciendo referencia a la conveniencia de observar la realidad a partir de mezclas de paradigmas metodológicos y de técnicas de investigación.

Una síntesis del proceso investigativo llevado a cabo se presenta a continuación:

Figura 8 Síntesis del diseño de investigación



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, el método de investigación mixto escogido para esta investigación se sitúa como un camino posible que permite la integración y discusión conjunta de los datos que surgen de diversos canales, posibilitando al investigador realizar inferencias e interpretaciones de la realidad estudiada (Hernández-Sampieri et al. 2014). Es así como para la exploración general de la problemática se incorporó una metodología cuantitativa a través del diseño de un cuestionario, que posteriormente se complementó con instrumentos propios de metodologías cualitativas (análisis de documentos y entrevistas) para complementar la información de carácter más general y dar respuesta a las preguntas de investigación de carácter más explicativo-reflexivo.

7.2 Enfoque metodológico mixto

La presente investigación se enmarcó bajo un paradigma interaccionista con un enfoque metodológico mixto (Hernández-Sampieri et al. 2014).

La elección de un enfoque mixto se basa principalmente, en que éste permite el empleo de variados métodos y técnicas investigativas, lo que posibilita una mayor profundización del objeto de estudio (Pérez Serrano, 2000). De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), este tipo de investigación presenta un conjunto de procedimientos empíricos y críticos en el proceso de investigación. Para ello, se recopilan datos cualitativos y cuantitativos que posteriormente son analizados de manera integral para proceder a la discusión conjunta que permita arribar a conclusiones como producto de la investigación realizada.

Creswell (2013) plantea la combinación de métodos investigativos a partir de tres perspectivas:

1. Procedimientos secuenciales. Esta opción otorga la posibilidad de implementar, en primer término, una herramienta cuantitativa y posteriormente, contrastar con la aplicación de un método cualitativo o viceversa.
2. Procedimientos concurrentes. Se implementan métodos de tipo cuantitativo y cualitativo de manera simultánea en el contexto investigativo, lo que otorga la posibilidad de integrar los datos para posteriormente interpretarlos.
3. Procedimientos transformadores. Se encuentran orientados a la participación y a la acción, con lo que se espera promover cambios sociales en grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Es así, que, en atención a dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio, se optó por el procedimiento secuencial a través del Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS). Este diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos.

La metodología mixta se plantea cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos y cuando los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio (Hernández-Sampieri et al. 2014; Creswell, 2014).

Siguiendo las directrices del DEXPLIS, se ha organizado el levantamiento de información en dos fases; durante la primera, se inicia con un procedimiento cuantitativo a través de la construcción y aplicación de un cuestionario, cuyos datos otorgan información acerca de la percepción de un

amplio número de participantes, lo que entrega insumos complementarios para la elaboración de preguntas utilizadas durante las entrevistas que forma parte de la segunda fase y para el análisis de documentos de la tercera. Bajo esta línea, los datos de ambos enfoques fueron analizados por separado para luego ser contrastados en la etapa de triangulación (apartado 7.4), proceso que permitió identificar convergencias y diferencias al interior del discurso de los participantes.

7.3 Instrumentos para la recogida de información

La selección de los instrumentos de investigación siguió las orientaciones de Hernández-Sampieri et al., (2014), quienes plantean que la recolección de datos debe responder a las variables y dimensiones planteadas en el estudio, lo que lleva a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué fuentes proporcionarán los datos?
- b) ¿Dónde se localizan tales fuentes?
- c) ¿Qué procedimientos y medios se utilizarán para la recolección de datos?
- d) Una vez recolectados, ¿de qué forma se llevará a cabo su análisis?

De esta manera, se procedió a establecer un plan de trabajo que permitiera seleccionar los dispositivos de información, en conformidad con los objetivos de investigación inicialmente planteados en el estudio y su momento de aplicación.

A continuación (tabla 18), se presentan los instrumentos/técnicas de recogida de información escogida asociado a cada objetivo específico de esta investigación.

Tabla 18 Instrumentos por cada objetivo específico de la investigación

Objetivos específicos		Instrumento
A	Indagar sobre el rol y perfil de los ECE	Cuestionario Entrevista
B	Estudiar el funcionamiento de los equipos de CE	Cuestionario Entrevista
C	Determinar si la gestión de la CE que se propone e implementa adhiere con el marco legal y política pública de CE vigentes.	Entrevista Análisis documental
D	Analizar las características de los Planes de Gestión, Manuales de Convivencia y Protocolos de actuación en implementación.	Entrevista Análisis documental

Fuente: Elaboración propia

En concordancia con el diseño de investigación presentado anteriormente, en síntesis, el estudio, en cuanto a lo que recogida de información refiere, comprende dos fases (Tabla 19): la primera, de enfoque cuantitativo y la segunda de enfoque cualitativo.

Tabla 19 Instrumentos y fases de la investigación

Fase 1 Cuantitativa		Fase 2 Cualitativa	
Instrumentos	Participantes	Instrumentos	Participantes/Fuente
Cuestionario	ECE de la región de Tarapacá	Entrevistas	ECE de escuelas según financiamiento
		Análisis de Documentos	PGCE, Manual de CE y Protocolo CE que utilizan los ECE entrevistados

Fuente: elaboración propia

7.3.1. El cuestionario

Para la recogida de datos de la primera fase de la investigación, se seleccionó el Cuestionario ya que, entre otras ventajas que tiene su utilización, se pueden destacar las indicadas por Fox (1981): alcance masivo de sujetos, relativamente poco costoso y normalización de las instrucciones.

Además, la técnica fue seleccionada ya que se presenta como un procedimiento de investigación que permite recoger datos de modo rápido y eficiente respecto a un amplio espectro de elementos sobre la población de estudio (Casas, Repullo y Donado, 2003), siendo su objetivo “medir” el grado o la forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas variables o conceptos de interés (sus opiniones, creencias, conductas que recuerdan haber realizado, características, etc.) (Asún, 2006).

Asimismo, cabe mencionar que el cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados en la recogida de datos cuantitativos el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto de lo que queremos medir y debe ser congruente con el problema de investigación y la hipótesis del estudio. Del mismo modo, Hernández et. al. (2014) sugieren para su realización las respuestas abiertas y cerradas.

Entre las formas de aplicación del cuestionario, destaca la administración a grupos y envío por correo -lo que se considera autoadministración-, esto significa que el instrumento se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan sin intermediarios. Pero la forma de autoadministración puede tener distintos contextos: individual, grupal o por envío (correo tradicional, correo electrónico y página web o equivalente) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para los fines de esta investigación, se diseñó y aplico un cuestionario ad-hoc denominado GECO -de aplicación por correo electrónico vía Formulario de Google- (Anexo 1) el cual aborda tanto cuestiones sociodemográficas de la Escuela, como algunos datos personales específicos del ECE, además de algunas cuestiones puntuales con el foco puesto en la gestión de la convivencia que lleva adelante la escuela.

El diseño del cuestionario se estructuró con preguntas cerradas de respuesta simple y algunas preguntas abiertas que enriquecían la información obtenida, las cuales fueron incluidas a modo de excepción para que el sujeto pueda expresar su opinión de manera más libre (Asún, 2006). A continuación, se detalla la justificación y los objetivos del cuestionario, el proceso de construcción y difusión.

7.3.1.1 Justificación y Objetivos del cuestionario

El presente apartado expone la justificación de la elección del cuestionario como primer instrumento de recogida de información y sus objetivos.

El cuestionario GECO buscó ser un instrumento que permitiera a los ECE -de diferentes profesiones que se encuentren en ejercicio en la región de Tarapacá- informen a partir de una serie de indicadores, el contexto en el que se da la gestión de la CE en sus escuelas, así como algunos elementos de su rol como ECE.

El cuestionario buscó recoger información conforme a los Objetivos específicos A y B, a saber:

- *Indagar sobre el perfil y rol de los Encargados de Convivencia Escolar.*
- *Estudiar el funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar.*

Para ello, se elaboraron reactivos alineados con los indicadores de la matriz GECO ya presentada (Tabla 15), que permitieron abordar la multidimensionalidad del constructo gestión de la CE y cumplir con los objetivos específicos del cuestionario que fueron:

- a) Describir y comparar los perfiles profesionales y características del rol que desempeñan como ECE en contextos laborales diversos.
- b) Analizar las características, el funcionamiento y la responsabilidad de los diseños de los planes de gestión de convivencia escolar y otros documentos de apoyo a la gestión.
- c) Identificar obstaculizadores y recomendaciones para dar cumplimiento al rol según la percepción de los ECE.

7.3.1.2 Proceso de construcción del cuestionario

La construcción del cuestionario fue un proceso que inició con la lectura acuciosa tanto de los documentos ligados al marco normativo de la CE en Chile, así como también la lectura de una serie de artículos científicos sobre los temas centrales vinculados a la Gestión de la CE en Chile, Latinoamérica y España.

El producto de este trabajo es lo reportado en el capítulo 6 de esta tesis doctoral y que tiene como principal producto la ya presentada matriz GECO (apartado 6.1).

Dado lo anterior es que se diseñaron una serie de reactivos que buscaron responder a los tres objetivos que el propio cuestionario se planteó.

7.3.1.3 Proceso de validación

La versión inicial del cuestionario fue sometida a revisión y validación de una comisión de jueces expertos integrada por un grupo de diversos profesionales e investigadores de distintas Universidades chilenas y una española (Tabla 20), los cuales fueron invitados a participar en su calidad de jueces a través de una carta de invitación quienes hicieron leves recomendaciones que fueron consideradas en su totalidad en la puesta a punto del instrumento.

Recibidas las respuestas y aportes de los responsables de la validación, se sometió a un proceso de depuración de acuerdo con las sugerencias que fueron consideradas pertinentes, las cuales tuvieron un foco puesto en la mejora de la redacción de algunas de las preguntas.

Tabla 20 Comisión de jueces expertos

N°	Nombre y grado	Cargo
1	Macarena Morales Dra. en Psicología PUCV	Investigadora Centro Educación inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
2	Francisco Leal Dr. en Psicología UAM	Académico Universidad de Tarapacá, Iquique
3	Claudia Carrasco Dra. en Psicología UGR	Académica Universidad de Playa Ancha, Valparaíso
4	Francisca Barrera Master en Educación UMCE	Orientadora Eagles College, Iquique
5	Rodrigo Galdames Dr. © Ciencias sociales UTA	Director Centro de actividades prácticas Universidad de Tarapacá, Iquique.
6	Gonzalo Flores Dr. en Educación UAB	Universidad de Vic, Barcelona, España

7.3.1.4 Prueba piloto

La prueba piloto de un instrumento como el cuestionario, refiere a su aplicación en una muestra reducida de participantes a fin de identificar y eliminar cualquier problema en la estructura del cuestionario. Su objetivo es mejorar el cuestionario, por ello, deben probarse todos sus aspectos, desde la presentación, la secuencia, la redacción, la duración, el contenido de las preguntas, etc. (Corral, 2010).

Una vez obtenida la versión final del cuestionario, este fue sometido a una prueba piloto con tres ECE a quienes se les hizo llegar vía correo electrónico el formato revisado y adaptado posterior a la evaluación de los jueces expertos a lo que se les agregó además un cuestionario ad-hoc para hacer comentarios respecto a dificultades para comprender los reactivos o cualquier otra recomendación que estos quisieran aportar.

El pilotaje permitió fundamentalmente, obtener información valiosa de suma utilidad para depurar el instrumento y corroborar el tiempo estimado para dar respuesta total al instrumento.

En general, los comentarios recibidos de los participantes del pilotaje enfocaron sus recomendaciones a la redacción de algunas preguntas siendo el tiempo que destinaron en contestar promedio de 20 minutos.

7.3.1.5 Estructura final del cuestionario

Se exponen del cuestionario sus dimensiones, composición, la cantidad de ítems considerados por indicador y su tipología (tabla 21):

Tabla 21 Estructura del cuestionario: Dimensiones y composición

Dimensión		Composición
1	Encargado de Convivencia Escolar	- 22 afirmaciones con respuestas en escala ordinal de 5 puntos - 2 preguntas abiertas
2	Equipos de Convivencia	- 1 ítem con respuesta dicotómica de filtro. Se despliegan 2 preguntas de selección múltiple.
3	Plan de gestión de la Convivencia Escolar	- 1 ítem con respuesta dicotómica de filtro. Se despliegan 13 afirmaciones con respuestas en escala ordinal de 5 puntos - 22 afirmaciones con respuestas en escala ordinal de 5 puntos
4	Manual de Convivencia Escolar	- 3 afirmaciones con respuestas en escala ordinal de 5 puntos
5	Protocolo de actuación CE	- 3 afirmaciones con respuestas en escala ordinal de 5 puntos
6	Marco normativo	- 7 afirmaciones con respuestas en escala ordinal de 5 puntos

7.3.1.6 Formato final del instrumento y aplicación

El cuestionario combinó en su composición preguntas de distinto formato, lo cual a priori, podría haber representado un problema de estética visual y la posterior confusión de los encuestados, las características de la aplicación virtual permitieron que las preguntas de cada formato no aparezcan en un mismo plano, así como también, la posibilidad de que las preguntas filtros se activen de forma automática.

7.3.1.7 Muestra cuestionario

Dada las características del estudio, el universo lo conforman los 92 profesionales que cumplen el rol de ECE en 92 centros educativos de enseñanza básica y/o media de las ciudades de Iquique y Alto Hospicio.

El proceso de acceso a la muestra se inició solicitando a la oficina de transparencia nacional (www.consejotransparencia.cl) -vía electrónica-, el listado oficial de ECE de todos los establecimientos educacionales con de la región de Tarapacá.

El archivo recibido con este listado da cuenta de un total de 123 establecimientos educacionales en la región, incluyendo Jardines infantiles, Escuelas especiales, Escuelas de Lenguaje, Escuelas públicas, Liceos técnicos, Colegios particulares subvencionados y Colegios privados

Cabe mencionar que cada Escuela cuenta con un ECE declarado, sin excepciones.

Del listado original, no se consideraron los Jardines infantiles, las Escuelas de Lenguaje ni las Escuelas Especiales, quedando en la muestra final seleccionados todos los establecimientos educacionales -sin distinción de su financiamiento- que dictan educación básica (primaria) y/o media (secundaria) y que declaren tener un ECE operativo.

En definitiva, la población quedó en 92 ECE de Escuelas distribuidas y expresadas de dos distintas maneras que se exponen a continuación: por comunas (tabla 22) y por tipo de financiamiento (tabla 23).

Tabla 22 Distribución de Escuelas por comuna

Comunas	N° de Escuelas
Iquique	63
Alto Hospicio	29
Total	92

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23 Distribución de Escuelas por tipo de financiamiento

Tipo de financiamiento	N° de Escuelas
Público	27
Particular Subvencionado	60
Particular Pagado	05

Total	92
-------	----

Fuente: Elaboración propia

El proceso de distribución para la aplicación se llevó a cabo enviando el enlace del cuestionario digital vía correo electrónico a los ECE de la región de Tarapacá con el fin de obtener la mayor cantidad de respuestas posibles. Se planificó además realizar visitas directas buscando la administración presencial y en mayor rango, sin embargo, dado el contexto pandémico del Covid-19, fue imposible.

Así, para la aplicación del cuestionario se procedió a la selección de los ECE mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple.

De los 92 participantes posibles, respondieron el cuestionario 38 ECE de la Región de Tarapacá-Chile (tabla 24).

Tabla 24 *Muestra definitiva fase cuantitativa*

Tipo de financiamiento	Respondieron la encuesta	% de la muestra
Público	7	18,4
Subvencionado	29	76,3
Particular	2	5,3
Total	38	100%

Fuente: elaboración propia

7.3.1.8 Procedimiento de análisis de datos del Cuestionario

Para el análisis cuantitativo de los datos recogidos mediante el cuestionario, se utilizó el software estadístico SPSS versión 27.0. a partir del cual se obtuvo la distribución de frecuencias mediante estadísticas de frecuencia relativa porcentual, entendida como un concepto fundamental en el ámbito de la estadística en el que se cuantifica la proporción de una variable en relación con el total de la muestra.

En términos más precisos, la frecuencia relativa porcentual es una medida que expresa el número de veces que se presenta una determinada categoría en relación con el total de observaciones en una muestra, expresado en términos porcentuales.

Por su parte, las preguntas abiertas que se incluyeron en el cuestionario fueron analizadas vía Análisis de contenido (Cáceres, 2003) a través de la codificación de texto para posteriormente agruparlas en categorías de análisis.

7.3.2 La entrevista

En el marco de los estudios mixtos y en cuanto a la fase cualitativa, el uso de entrevistas como complemento a lo cuantitativo es muy común, dado que nos permite profundizar en percepciones, valoraciones y significados de los agentes sociales (Lemo y Navarro, 2018), transformándose en una técnica de gran utilidad para recabar datos, el cual adopta la forma de un diálogo coloquial, definiéndose como una comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesta (Canales, 2006), la que además consiste en el intercambio de información que se produce entre la persona investigadora y la entrevistada, durante uno o varios encuentros, y con una duración determinada.

Tal y como describen Quivy y Van Campenhoudt (2001), mediante la utilización de la entrevista, la persona investigadora, a través de sus preguntas y reacciones, busca conseguir que el sujeto entrevistado exteriorice sus percepciones e interpretaciones acerca del suceso o situación investigada, con la máxima autenticidad y profundidad posible.

Según Heinemann (2003) y Quivy y Van Campenhoudt (2001), las principales ventajas de la entrevista son:

- No está sometida a limitaciones por tiempo y espacio, es decir, a través de las entrevistas se puede indagar en sucesos pasados y posibles situaciones futuras.
- Las preguntas de la entrevista permiten centrar un tema según los propósitos que busque la investigación. Ante alguna posible desviación, la persona investigadora puede retomar el hilo deseado.
- A través de la entrevista, la persona entrevistada ofrece informaciones sobre sí mismo (opiniones, motivos, experiencias) y sobre otras personas (compañeros y compañeras, etc.).
- El investigador o investigadora decide el grado de profundidad sobre los elementos de análisis

Tras valorar estos aspectos mencionados, en este estudio se optó por utilizar las entrevistas como complemento al cuestionario, ya que el estudio que se presenta, tenía como finalidad “Conocer el estado de la gestión de la CE en Escuelas de la región de Tarapacá”, particularmente desde lo que pueden aportar los ECE, aportando la entrevista la posibilidad no solo de ampliar y complementar la mirada que ofrecen los datos estadísticos y numéricos en cuanto a diversas realidades laborales internas en cada Escuela y de las características comunales de fenómeno sino que además permite describir e interpretar aspectos de estas realidades que no son directamente observables, como sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos (Del Rincón, 1995) vinculados al tema en cuestión. Como lo plantean Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2016, pp. 329) “El estudio se fortalece con los resultados de la realidad estudiada, mediante la comprensión subjetiva de estos sucesos en su contexto, con diversas fuentes de obtención de la información”

7.3.2.1 Modalidades de entrevista

La clasificación más usual de las entrevistas de acuerdo con su planeación corresponde a tres tipos tal como lo plantean Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2016, pp. 330):

En la clasificación de las entrevistas se identifican las denominadas estructuradas, las cuales plantean preguntas con anterioridad y tienen una estructura definida que se mantiene al momento de ser realizada, lo que podría limitar la opinión del sujeto estudiado; por esta razón son menos recomendadas para este tipo de investigación. También están las entrevistas semiestructuradas, de mayor flexibilidad pues empiezan con una pregunta que se puede adaptar a las respuestas de los entrevistados. Por su parte, las entrevistas abiertas o no estructuradas se adaptan más a condicionantes de la conversación investigativa.

Atendiendo a los propósitos que persigue esta investigación, en este trabajo se optó por la utilización de la entrevista semiestructurada, dada la riqueza de esta modalidad de entrevista en la que la persona investigadora debe dar sentido al discurso del entrevistado de una manera ágil, sin que parezca un interrogatorio, lo cual ayuda que la persona entrevistada se sienta más cómoda a la hora de responder las preguntas que se le realizan.

Adicional a lo anterior, vale considerar y tener presente el contexto en el que se dio la recogida de información de la etapa entrevistas, el cual coincidió con las cuarentenas y confinamiento social, producto de la crisis sanitaria mundial originada por la pandemia, por lo que la totalidad de las entrevistas fueron de aplicación virtual a través de la aplicación Zoom, enviándoles un enlace vía correo electrónico a los participantes los cuales fueron seleccionados de acuerdo a lo que se informa en el apartado 7.3.2.3

Sin embargo, más allá de los beneficios o limitaciones que este tipo de entrevista tiene lugar, las principales posibilidades que abre el uso de entrevistas virtuales se vinculan con expandir el alcance y acceso a mundos distantes. En ocasiones, el único modo de llevar adelante una investigación es realizar una entrevista no presencial o virtual (como fue el caso de esta tesis doctoral). Si lo pensamos desde allí, ganamos conocimiento de experiencias vividas en espacios que no serían accesibles de otro modo (Lemo y Navarro, 2018).

7.3.2.2 Diseño de la entrevista

Para el diseño de la pauta de la entrevista, se concretaron un total de 17 preguntas (Tabla 20) siendo considerados algunos elementos de la propuesta de Mertens (2010), quien establece la siguiente clasificación de acuerdo con su tipo:

- De opinión: En ellas se solicita el punto de vista del informante.
- De conocimientos: Se solicita la información que posee respecto a algo.
- De antecedentes: Se solicita hacer referencia a hechos concretos.
- De simulación: En ellas se presentan situaciones o ejemplos a partir de los cuales el informante debe indicar su perspectiva.

Tabla 25 Pauta de entrevista y vínculo con dimensiones de estudio

N°	Preguntas	Dimensión
1	¿Cuál es tú rol como ECE dentro del colegio?	Rol del ECE

2	¿Qué competencias debe tener un encargado de CE?	
3	¿Qué es para ti la gestión de la CE?	
4	¿Cómo sería una gestión ideal de la CE?	
5	¿Cómo se da la gestión real de la CE en tu Escuela?	
6	¿Qué buena práctica destacarías de la gestión tuya o de ustedes como colegio en CE?	
7	¿Cuáles crees que son los principales obstaculizadores para ejercer el rol de ECE, tanto interno (de la escuela, tuyos) o más externos (sistema)?	
8	¿Cuáles crees que son los principales facilitadores para llevar a cabo una adecuada gestión de la CE?	
9	¿Cómo se da la relación con la unidad técnico-pedagógica en términos de incorporar la convivencia en el aula, en las clases, en el currículo?	
10	¿Cómo es la relación con Inspectoría General, en función de incorporar el ámbito disciplinario a la gestión de la CE?	
11	¿Qué rol tiene el Profesor jefe en la gestión de la CE?	
12	¿Quiénes componen el equipo de CE?	Equipo de CE
13	¿Cuál sería para ti un equipo de convivencia escolar ideal?	
14	¿Qué aspectos de la política pública y/o de la ley de violencia toma en cuenta para su gestión?	Marco normativo
15	¿Cómo se creó el plan de gestión de la convivencia escolar anual?	PGCE
16	¿Entre el año pasado y este año, este plan se modificó, se evaluó, se rediseñó, se eliminaron/agregaron cosas?	
17	¿Qué uso le dan al protocolo de convivencia escolar?	Protocolo

7.3.2.3 Participantes de la entrevista

Para la selección de participantes de la entrevista, se aplicó una muestra estratificada por propósito, la que consiste en segmentar el grupo estudiado en estratos y luego seleccionar un número reducido de ellos para ser estudiados de manera intensiva (Hernández-Sampieri et al., 2014). De esta manera, se seleccionaron seis ECE para realizar las entrevistas, dos por cada tipo de centro educativo (tabla 26), quienes debían llevar al menos 1 año de experiencia en el cargo, sin importar su profesión de base.

Tabla 26 Participantes etapa 2: entrevistas

Part.	Tipo Escuela	Sexo	Edad	Profesión	Años en el cargo
1	Sub.	F	30	Psicóloga	5
2	Sub.	M	58	Psicólogo	9
3	Pública	F	57	Profesora	1
4	Pública	F	59	Profesora	4
5	Privada	F	73	Psicóloga	2
6	Privada	F	35	Psicóloga	2

7.3.2.4 Procedimiento

En el presente apartado se exponen las fases que se tuvieron en cuenta para el diseño y aplicación de la entrevista.

7.3.2.4.1 Fase de preparación

En este primer periodo fue necesario plantearse cuáles eran los propósitos que se pretendían alcanzar con la entrevista. Conforme aquello, se planteó la necesidad de que los ECE expresen lo no observable en la aplicación del cuestionario, como sus impresiones, intenciones o pensamientos sobre las situaciones vividas en su trayectoria profesional en el cargo de gestión de la CE en su escuela.

Posteriormente, el siguiente paso fue formular las preguntas y elaborar el guion de la entrevista, en base al estado de la cuestión de la investigación, los resultados del cuestionario y los objetivos de esta, el guion como tal, consiste en el registro escrito de las preguntas que conforman el instrumento de recolección de los datos (Troncoso-Pantoja y Amaya-Plasencia, 2017).

Respecto a las preguntas, Del Rincón et al. (1995, pp 331) afirman que “la calidad de las respuestas está relacionada con la calidad de las preguntas”. Por ello, en esta investigación, se ha querido formular preguntas adecuadas con base en los consejos de este mismo autor: preguntas abiertas, preguntas claras, precisas y únicas, que no impliquen varias ideas que puedan confundir al entrevistado.

Para preparar la fase de desarrollo, se realizó una entrevista piloto con los siguientes propósitos: valorar la calidad e idoneidad de las preguntas, analizar las reacciones de los participantes, ajustar

el guion de preguntas, comprobar la duración temporal de estas entrevistas y conseguir que el investigador estuviera plenamente familiarizado con el guion en el momento de llevar a cabo las entrevistas a los y las participantes de la investigación.

Tras la revisión del pilotaje realizado, el investigador, además de haberse familiarizado con esta técnica, realizó leves cambios sobre las preguntas que aparecían en el guion original. Finalmente, la duración estimada para la aplicación de la entrevista osciló entre los 55 y 60 minutos.

Llegados a este punto, se contactó vía correo electrónico con las personas participantes en el estudio para explicarles los propósitos de la investigación y la entrevista, y para acordar una fecha adecuada para su aplicación.

7.3.2.4.2 Fase de desarrollo

Como ya fue mencionado, la fase de desarrollo del proceso estuvo caracterizada por la aplicación virtual de la entrevista vía aplicación de videollamada Zoom, no obstante, eso no impidió que pudieran seguirse los aspectos relevantes que se sugieren para el buen desarrollo de estas, tal como sugiere Massot et al., (2004): crear un clima de confianza y respeto, la actitud de la persona investigadora tiene que favorecer la comunicación y hay que registrar la información. Esto último, que además es considerado una ventaja de las entrevistas por videollamada (Lemo y Navarro, 2018), dado el formato audiovisual para su posterior transcripción y análisis, aprovechando la inmediatez de Internet y de los espacios o entornos virtuales dado el gran potencial documental, observacional y conversacional que generan (Hernán, Lineros y Ruíz, 2022).

A partir de estas consideraciones anteriores, se siguieron las directrices para la realización de la entrevista de Coromina, Casacuberta, Quintana y Cotoner (2002, p.153): “(...) dejar al entrevistado responder con tiempo suficiente, no interrumpir sus explicaciones, no discutir sus respuestas, evitar la sensación de interrogatorio, no implicarse en el contenido, hacer un resumen final y agradecer su colaboración”.

Todo lo anterior precedido por la consideración de los aspectos éticos los cuales fueron resguardados informando a los participantes que la entrevista sería de carácter anónimo,

videograbada, transcrita y utilizada con fines investigativo, así como también el resguardo de la identidad de la institución donde ejerce.

El proceso, en general, se llevó a cabo sin contratiempos, contando con el tiempo disponible suficiente y sin apuros por parte de los entrevistados, transcurriendo todas las entrevistas en un ambiente grato y distendido, aceptando todos los participantes las condiciones de participación

7.3.2.4.3 Fase de transcripción y valoración

Una vez realizadas las seis entrevistas, se procedió a la “valoración de la cantidad y calidad de información recibida por el interlocutor” (Massot et al., 2004, p. 342). Para ello, los seis archivos de vídeo registrados de las entrevistas (anexo 3) fueron transcritos literalmente (anexo 3) con la colaboración remunerada de una transcriptor de experiencia en el rubro.

Cabe destacar que la duración media de cada entrevista fue de 60 minutos.

7.3.2.4.4 Análisis de datos de las entrevistas

Para interpretar los materiales recogidos desde la entrevista, se utilizó el análisis de contenido (Heinemann, 2003; Cáceres, 2003). Con esta técnica de investigación se pretende sacar a la luz el sentido oculto de los textos mediante una correcta interpretación de estos (Andréu, 2001) para dar respuesta a la pregunta inicial del estudio siendo un procedimiento eficaz para categorizar datos verbales y clasificar la información obtenida, promoviendo la creatividad y originalidad de la persona que investiga. Para manejar las expresiones orales con comodidad como “expresiones-objeto”, el análisis se realiza, habitualmente, a partir de transcripciones escritas de las mismas.

Así, cada entrevista fue transcrita e incorporada como corpus de análisis en el software, incorporando las variables teóricas como modo inicial de agrupamiento teórico de la información a través de la codificación y posterior categorización teórica y emergente que aporte cada una de las entrevistas.

7.3.3 Análisis documental

Tradicionalmente, el Análisis Documental ha sido considerado como el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento, de manera de facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto (Clausó, 1993). Se distingue entre Análisis formal y Análisis de contenido en relación con el tratamiento de los documentos cuando afirma que los datos recogidos en un documento científico deben ser analizados desde el punto de vista de su contenido, mientras el documento es también analizado desde el punto de vista de su forma (Couture de Troismont, 1975).

El término análisis documental alude al conjunto de conocimientos relativos a los principios, métodos y técnicas que permiten examinar, distinguir y separar cada una de las partes de un documento para determinar la categoría a la que pertenece, su estructura formal, propiedades y significado de sus contenidos temáticos. Se trata, pues, de un método de conocimiento que facilita el estudio de los documentos, ya sea en grupo o aisladamente (Lafuente, 2001).

Del análisis documental resalta que es un proceso cuya importancia se incrementa en la medida en que los volúmenes de información crecen, contribuyendo a acortar la distancia entre las fuentes de información cada vez más abundantes y la limitada capacidad humana para aprovechar estos contenidos. Su avance se evidencia en el enriquecimiento de sus técnicas y métodos, además del progresivo acercamiento a la dimensión psicológica de los emisores y receptores de la información (Peña y Pirela, 2009).

Con base en todo lo anterior, el procedimiento de análisis de documentos integró el análisis de la estructura y del contenido, apuntando hacia la organización de sus componentes y al sentido interno de estos.

Es así como, para el análisis de documentos de gestión, se consideraron tres documentos: los planes de gestión de la convivencia escolar, los manuales de convivencia escolar (Tabla 27) y los protocolos de actuación frente a situaciones de violencia escolar- de las Escuelas a las que pertenecen los seis ECE entrevistados en la fase 2.

Tabla 27 *Documentos de gestión analizados y características de Escuelas*

Información relevante del centro	Plan de gestión	Manual de Convivencia	Protocolo de actuación CE
Subvencionada Séptimo básico hasta cuarto medio 1084 estudiantes	1	1	1
Subvencionada Kínder hasta cuarto medio 946 estudiantes	1	1	1
Privada Primero básico a cuarto medio 1800 estudiantes	0	1	1
Privada Pre-Kínder a cuarto básico 255 estudiantes	1	1	1
Pública Primero a cuarto medio 1152 estudiantes	1	1	1
Pública Primero a cuarto Medio 430 estudiantes	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

El total de documentos para el análisis fueron 17, los cuales se resumen en cinco planes de gestión de la CE, seis Reglamentos de Convivencia y seis protocolos de actuación. No se llegó a la cuota de 18 documentos proyectados dado que una de las Escuelas Particulares pagadas no contaba con el documento PGCE al momento de solicitársele.

La organización de los resultados que emergen de la información analizada a través de los documentos de gestión antes mencionada se ha llevado a cabo siguiendo el orden y estructura de las dimensiones y variables de la matriz de operacionalización del estudio (apartado 6.1), sobre todo lo referido a los objetivos 3 y 4 de la presente tesis doctoral, con el fin de ser un complemento en la organización central de los resultados al momento de la triangulación de los datos.

7.4 Triangulación de resultados

Para el análisis de los resultados y el complemento de forma eficiente de los datos recogidos en esta investigación, se ha optado por la triangulación de datos, acción que se define como el método de la investigación científica que permite, mediante un proceso inferencial inductivo, objetivar la información recopilada con otros métodos, tanto del nivel teórico como empírico, a partir de la comparación y cruzamiento de los datos obtenidos desde diversas fuentes, lo que conlleva a la adquisición de un nuevo conocimiento para la ciencia (Feria, Mantilla y Mantecón, 2019). Es considerada además como un procedimiento que consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos, a fin de contrastarlos e interpretarlos (Estévez, Arroyo y González, 2006; Ruiz, 2015).

En referencia a los tipos de triangulación, de las cuatro fuentes de información descritas por Denzin (2005) se utilizaron dos:

1. Entre métodos: en la que se emplean distintos métodos de investigación para el estudio de un fenómeno, así a través de la triangulación, se pretende llegar a una convergencia o divergencia en cuanto a los resultados que surgen desde ambos métodos, invitando a un análisis comparado entre las resultantes de ambos procedimientos (Bertoglio, 2020). Ello otorga la posibilidad enriquecer y nutrir el análisis de dichos datos a la vez que disminuir los sesgos que las técnicas investigativas en sí mismas contienen (Pérez Serrano, 2001).
2. Instrumentos: diversos instrumentos para la recolección de datos son aplicados sobre un mismo objeto de estudio, a lo cual Denzin (2005) hace referencia como la confrontación que se establece entre diferentes fuentes de datos, proceso que permite identificar las discrepancias y semejanzas entre los resultados emanados de las fuentes consultadas durante la investigación, además, representa una manera de protegerse de las tendencias subjetivas del investigador y de confrontar y someter al control recíproco relatos de diferentes informantes.

En síntesis, esta investigación busca alcanzar, mediante la triangulación de instrumentos: Cuestionario, entrevista y análisis documental y de métodos: cuantitativo, cualitativo y mixto, los objetivos interdependientes para lograr el objetivo general, confrontando los resultados que surgen en el proceso, para lo cual se analizaron cada dimensión, variable e indicador propuesto en la Matriz GECO desde los aportes que los distintos instrumentos y métodos utilizados ofrezcan, hasta alcanzar la mayor profundidad posible.

7.5 Principios éticos de la investigación

El rigor ético busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intromisión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012), asimismo implica un compromiso constante con todo el proceso investigativo, referido tanto a las acciones con los participantes como con toda la información obtenida. Esto se traduce en todo el proceso investigativo: cómo se planifica y desarrolla la investigación, cómo se registran y difunden los resultados y cómo se diseminan, aplican y explotan los conocimientos derivados de la investigación.

Como se sabe, esta investigación es de carácter mixto, lo que implica la utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas, y que por tanto cada una tiene sus propias implicancias éticas que se han considerado tanto en la planificación de la investigación como en su proceso y en el análisis de resultados, siguiendo las recomendaciones en los principios éticos, de respeto, beneficencia y justicia definidos en el Informe Belmont (Comisión Belmont, 1979) con la imparcialidad de la selección de los participantes del estudio y la administración de consentimientos informados.

Con relación a la planificación, es necesario considerar que este estudio no tiene ningún conflicto de intereses, y que sólo busca profundizar en el conocimiento sobre la gestión de la CE. Considerando esto, se ha mantenido especial atención en que los métodos seleccionados respondan a dicho objetivo, y a ningún otro. A su vez, todos los participantes del estudio han sido informados de los objetivos de la investigación y sobre su desvinculación con cualquier institución que pudiese tener un interés alternativo o contrario al mejoramiento educativo.

Durante el proceso, se ha considerado que todos los participantes lo hagan de forma libre y voluntaria. En ese sentido, para la selección de la muestra de los participantes tanto para la fase cualitativa como cuantitativa, se ha procurado que estén informados sobre todas las implicaciones, costos y beneficios tanto personales como sociales que ha conllevado su apoyo en el desarrollo de esta investigación. Además, se ha asegurado la confidencialidad de la información, utilizando el anonimato en las transcripciones y análisis de resultados, manteniendo la confidencialidad de las respuestas, sin pedir nombres ni ningún tipo de información individualizante en las encuestas, resguardando adicionalmente la identidad de los Centros educativos.

Sobre el tratamiento de resultados, tanto en la fase cuantitativa y cualitativa, se ha cuidado el tratamiento de resultados de acorde a la verdad, presentando con transparencia toda la información tanto de los resultados como el proceso para llegar a estos. Se ha procurado, también de realizar una interpretación coherente, evitando la exageración, la simplificación o la ocultación de datos que pudieran modificar las conclusiones.

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Capítulo 8. Análisis de resultados

Para el análisis e interpretación de resultados y como ya se indicó en el apartado 7.4, la estrategia escogida para dar sentido y consistencia a los hallazgos fue la triangulación.

El proceso de triangulación se llevó a cabo siguiendo el procedimiento del Diseño Explicativo Secuencial -DEXPLIS- (Hernández- Sampieri et al., 2012; Creswell, 2009), así, la primera etapa de la triangulación consistió en seleccionar las dimensiones del cuestionario cuyos datos obtuvieron la mayor riqueza para el análisis inicial. Luego, se revisaron los resultados que emergieron de las entrevistas con el propósito de profundizar en las dimensiones y subdimensiones más valoradas. Finalmente, se procedió a realizar el análisis de los planes de gestión de la convivencia escolar y los reglamentos de convivencia de cada escuela, de manera de conocer tanto la estructura, componentes y contenido de estos documentos.

Para una mejor comprensión de los resultados, se le otorgó una denominación en sigla a cada uno de los aportes de los participantes o fuentes de información según el instrumento que le corresponde (Tabla 28).

Tabla 28 Denominación de fuentes de información para análisis de resultados

Fuente de información	Sigla	Significado
Cuestionario	Q1 al Q38	Participantes que contestaron el cuestionario en la fase 1. Numerados del 1 al 38.
Entrevista	En1Sub En2Sub En3Publico En4Publico En5Privado En6Privado	Participantes entrevistados en la fase 2 de la recogida de datos. Numerados del 1 al 6. Nombrados también por el tipo de Escuela al que pertenece.
Manual de CE	MCE1Sub MCE2Sub MCE3Publico MCE4Publico MCE5Privado MCE6Privado	Manuales de convivencia escolar analizados. Numerados del 1 al 6. Nombrados también por el tipo de Escuela al que pertenece.

Plan de CE	PCE1Sub PCE2Sub PCE3Publico PCE4Publico PCE5Privado	Planes de gestión de la CE analizados. Numerados del 1 al 5. Nombrados también por el tipo de Escuela al que pertenece.
Protocolo	Proto1Sub Proto2Sub Proto3Publico Proto4Publico Proto5Publico Proto6Publico	Protocolos de actuación en situaciones de acoso escolar analizados. Numerados del 1 al 6. Nombrados también por el tipo de Escuela al que pertenece.

Fuente: Elaboración propia

En este capítulo se analizan e interpretan todas aquellos resultados del estudio que guardan relación en torno a la gestión de la convivencia que se da en seis Escuelas de la región de Tarapacá, resultados que además se configuran conjugando la voz de sus protagonistas, los ECE y aquello que la escuela declara a la comunidad educativa en sus documentos oficiales de gestión.

Los resultados se han organizado en apartados que consideran seis dimensiones y diecinueve subdimensiones de análisis que se proyectaron en los objetivos de esta tesis doctoral más aquellas que emergieron en el proceso de investigación, triangulando la información recogida por las diversas fuentes propuestas.

Cabe mencionar que algunas subdimensiones no cuentan con aportes de todas las fuentes de información.

Es así como los resultados están ordenados de acuerdo con la tabla 29 la cual se presenta también como una nueva versión reducida de la matriz de operacionalización GECCO (presentada anteriormente en la tabla 15):

Tabla 29 Matriz GECO reducida: Dimensiones y Subdimensiones de análisis

	Dimensiones de análisis	Subdimensiones
1	ECE	1. Perfil general 2. Formación profesional 3. Experiencia laboral 4. Funciones que ejerce 5. Conocimientos y Competencias para el cargo 6. Condiciones laborales
2	Equipo de CE	7. Características del equipo 8. Rol del equipo
3	Plan de gestión de la CE	9. Diseño del Plan de Gestión anual de CE 10. Enfoque del PGCE 11. Contenido del plan 12. Estrategias utilizadas
4	Manual de CE	13. Estructura del MCE 14. Enfoque del MCE 15. Contenido del Manual
5	Protocolo de actuación CE	16. Cantidad y contenido 17. Utilidad
6	Marco normativo	18. Ley de violencia Escolar (2012) 19. Política nacional CE (2019)

Fuente: Elaboración propia

Adicional a lo anterior, aparece un grupo de dimensiones emergentes que aportan riqueza al análisis del estado de la gestión de la CE en la región (Tabla 30) y que se profundizan en el apartado 8.7.

Tabla 30 Dimensiones emergentes

	Dimensiones de análisis emergentes
1	Proyección de la gestión
2	Manageralismo en educación
3	Teletrabajo

8.1 Dimensión 1: Encargado de Convivencia Escolar

8.1.1 Perfil general del ECE

Caracterizar, se define según la RAE como el acto de *Determinar los atributos peculiares de alguien o de algo, de modo que claramente se distinga de los demás*, lo anterior se instala aquí precisamente con la intención de conocer las características y atributos de los ECE en la región.

El perfil general de los ECE en ejercicio en la región de Tarapacá que participaron de la etapa 1 de la investigación (Tabla 31) da cuenta de una serie de elementos para observar y analizar en indicadores como Sexo, Edad y Tipo de Centro Escolar en el que ejerce el cargo.

Tabla 31 Distribución de sexo, edad y tipo de centro de los ECE

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Hombre	7	18,4
	Mujer	31	81,6
Edad	20-30	9	23,7
	31-45	17	44,7
	>45	12	31,6
Tipo de Centro	Municipal	7	18,4
	Subvencionado	29	76,3
	Particular	2	5,3

Fuente: Resultados del cuestionario

Entre los elementos a destacar respecto a las características de los participantes, el cargo de ECE es ocupado en su mayoría por mujeres (81%), tendencia que coincide con otro estudio nacional (desarrollado entre las zonas centro-sur del país) en el que la ocupación del cargo por ECE mujeres alcanzó un 69% en las regiones de Valparaíso, Biobío y Metropolitana (Cortés et al., 2019).

Además, destaca también que un número importante de los participantes (76%) corresponden a ECE de colegios particulares subvencionados, lo cual se corresponde con la prevalencia de este

tipo de establecimientos educacionales en la región y el país (tema ya mencionado en el apartado 1.4).

Cabe mencionar aquí, que, en ninguno de los once manuales de convivencia y planes de gestión de CE, de los seis centros educativos incluidos y estudiados en esta investigación, se declaran ni profesión ni sexo del ECE como parte del perfil del cargo a contratar.

8.1.2 Formación profesional del ECE

La formación profesional de los ECE se visualiza desde dos perspectivas: profesión y la formación continua.

En lo que respecta a la profesión de base de los participantes (Tabla 32) es importante señalar que el cargo es desempeñado no solo por profesores (36.8%), sino que también por psicólogos (50%) y otros profesionales de las ciencias sociales y de la educación (13.2%), cuestión que hasta ahora no se había evidenciado en los trabajos publicados sobre el tema.

Tabla 32 Profesión ECE en ejercicio

Profesión	Psicólogo/a	19	50,0
	Profesor/a	14	36,8
	Otros	5	13,2

Fuente: Resultados del cuestionario

Una de las razones por las que este dato aparece visibilizado responde al criterio de inclusión de los participantes utilizado en el presente estudio ya que contempló la presencia de ECE de los distintos tipos de establecimientos educativos según financiamiento reconocidos por el sistema educativo chileno (municipal o público, particular subvencionado y particular pagado) lo que garantiza una mayor variabilidad de la población, frente al estudio de Cortés et al. (2019) que consideró únicamente a ECE de establecimientos de dependencia municipal.

Cabe destacar que, en Iquique-Tarapacá, la “Corporación municipal de Educación” ente a cargo de los 25 centros educativos públicos de la comuna, ha implementado desde la creación del puesto de ECE este sea ocupado exclusivamente por profesores.

Es así como la discusión sobre si es un cargo exclusivo para alguna profesión en particular o si debiese haber libertad en ello, debiera redireccionarse más bien hacia el perfil esperado del ECE y que este profesional tenga habilidades y competencias para el cargo y que estas además se adecúen al proyecto educativo, tal como indica una ECE de profesión psicóloga:

Yo creo que hay profesores que hasta lo harían mucho mejor que yo (...) Pero sí, yo creo que mientras el profesional sea del área de educación y que al menos tenga ciertas características acorde al perfil [En1Sub].

Así, independiente a que la oferta que existe en Chile de postítulos o cursos de especialización relacionados con la gestión y competencias para ser ECE, las carreras universitarias de formación inicial en psicología y pedagogía deberían mostrar interés por incorporar explícitamente la formación en gestión de la convivencia escolar en sus planes estudios.

En una línea opuesta, un participante ECE psicólogo, pone su foco en que el cargo debiera ser desarrollado de forma exclusiva por un psicólogo:

Creo que quien podría estar mejor equipado para poder profundizar en estas temáticas por sus estudios (...) no nos podemos olvidar que la persona que ha estudiado es quien tiene la profesión de psicólogo, ahora si esa persona luego se ha especializado en el ámbito de la educación mucho mejor. Pero con todo el respeto que me merecen los docentes, o sea, absolutamente son indispensables en el sistema. Pero en esta área concreta... creo que quien mejor equipado puede estar es un psicólogo [En2Sub].

Aquí es clara una tendencia opuesta a la inclusión de otras profesiones al ser explícita su postura en cuanto a que es la psicología la disciplina más pertinente para ejercer de ECE.

Por otra parte, una experiencia que destaca en la región, es la de una Escuela que ha ido desarrollando bajo el nombre de la “dupla psicoeducativa” en donde los ECE son dos: un profesor y un psicólogo ambos con dedicación exclusiva (Ariz, López y Solís, 2021) así como también la declarada por un participante de Escuela Subvencionada, quien, en la conformación del equipo de CE de su Escuela, esta incluye con una dedicación completa a un docente-pedagogo estable en el equipo para “pedagogizar las acciones de convivencia” [En2Sub].

En cuanto a su formación adicional o continua, desde el Mineduc (2013) se ha sugerido que quienes ocupen el cargo de ECE cuenten con experiencia y/o formación en el ámbito pedagógico, en el área de convivencia escolar y en resolución pacífica de conflictos, y/o con experiencia en mediación escolar.

En este indicador, los resultados de la primera etapa del estudio dan cuenta de una amplia capacitación de los participantes, solo un 3% de los ECE declara no tener formación extra, en paralelo un 30% tiene estudios de magíster, otro 30% declara poseer un postítulo, un 28% estudios de diplomado y un 9% haber realizado al menos un curso, aun cuando no se recogió información respecto al contenido de estas capacitaciones, lo cual es relevante de indagar en mayor profundidad dado que la especialización en el área de convivencia escolar en estudios previos se ha observado escasa (Morales, et al., 2022), más aún si se considera que existe una necesidad formativa de los ECE que desde su punto de vista mejoraría la efectividad de su gestión y que son demandadas al Mineduc, por ejemplo, como lo plantean dos participantes:

Se necesita formación continua y práctica, ya que a veces las instancias del Ministerio se transforman en hablar más de lo mismo, cosas administrativas o informativas y no se enfocan en dar herramientas para situaciones concretas [Q2].

Que existiese por parte del Ministerio de Educación la intención de crear cursos para la actualización de conocimientos y compartir las buenas prácticas de convivencia [Q11].

Se reconoce así por uno de los participantes que las instancias de reunión que genera el ministerio existen, pero no son de gran utilidad dado que no tienen el carácter formativo y por otra parte directamente propone que el ministerio debiese promover estas instancias de formación e intercambios.

No obstante, una de las ECE participantes, percibe las instancias de formación como algo que sucede con frecuencia de parte de sus empleadores y desde un organismo gubernamental:

La corporación también nos capacita bastante todos los años tratan de que haya un seminario. Yo siento que hay bastante, en eso se preocupan. Ahora estamos haciendo también un diplomado con SENDA, la red SENDA también trabaja con nosotros y el

primer diplomado que están dictando también nos incluyeron a los encargados de convivencia [En3Publico].

Esta formación continua de los funcionarios de las Escuelas públicas ocurre como la participante menciona, a instancias de la corporación municipal y Senda (Servicio Nacional para la rehabilitación de Drogas y Alcohol), no desde el Mineduc como requería uno de los participantes anteriores. Asimismo, en algunos contextos esto también funciona como una iniciativa de la misma Escuela que tiene el objetivo e interés en capacitar a sus trabajadores, tal como lo plantea otro de los participantes:

Desde el área de dirección y liderazgo, sí es una acción el hecho de gestionar capacitaciones para todos nosotros. Entonces por lo menos, como mínimo una vez al año a nosotros nos capacitan. Es como el mínimo. Y eso es un sello muy de nuestro director, él instaló esa práctica de que todos los años, nosotros en febrero tenemos que capacitarnos en algún área que es importante para el año en general y para nuestra gestión [En1Sub].

Lo anterior es relevante dado que como la ECE lo plantea, ha quedado instalada como una buena práctica anual previo al inicio de cada año escolar.

Respecto a lo que aportan a esta subdimensión los documentos internos de gestión, uno de los MCE propone dentro de las funciones de los ECE el *Actualizar sus conocimientos y participar de todas las capacitaciones que realice el establecimiento ya sea por parte del equipo directivo o empresas externas [MCE4Publico].*

En esa misma línea otro de los Manuales de CE plantea el tema de la capacitación incorporando la idea del ECE como alguien que debe capacitarse para luego capacitar al resto de la comunidad educativa:

El encargado de la convivencia escolar deberá capacitarse y perfeccionarse en las normas vigentes, relativas a bullying, delitos sexuales y violencia intrafamiliar, e implementación de mecanismos de prevención y seguimiento y actuará como multiplicador de ellas a la comunidad interna del establecimiento [MCE1Subv].

De lo anterior se desprende que esta Escuela instala esta obligación de perfeccionamiento del ECE en diversos temas, algunos de directa relación con la CE otros algo más tangencial como lo sexual y la violencia intrafamiliar. Este resultado es relevante para abrir el espacio y campo de acción de la gestión de la CE en temas que forman un todo desde la perspectiva de la formación integral, la cual se entiende como un estilo o práctica educativa que comprende al humano como un ser compuesto por dimensiones (Pensado, et. al., 2007); lo que implica que al asumir desde la misión institucional este tipo de formación, habrá un reconocimiento de todas las dimensiones del ser (Villegas, Alderrama y Suarez, 2019) desde una mirada más holística, cuestión que se profundizará en el capítulo 9: conclusiones.

8.1.3 Experiencia laboral del ECE

Otra subdimensión es la experiencia que poseen los ECE, la cual se verá reflejada en el tiempo transcurrido desde su titulación y/o experiencia en contextos educativos.

Así, destacan destacando que sobre el 65% de los participantes (Tabla 33) cuentan con 5 años o más de antigüedad en cuanto a trayectoria profesional resultados que coinciden con los hallazgos de Morales et al. (2022), aunque a diferencia de esta tesis doctoral, la investigadora hizo la pregunta a todos los miembros del equipo de CE y no solo a los ECE como en este caso.

Tabla 33 *Antigüedad laboral ECE*

	años	N	%
Antigüedad laboral (años)	<1	0	0
	1	4	10,5
	2	6	15,8
	3	3	7,9
	4	0	0
	≥5	25	65,8

Fuente: Resultados del cuestionario

En estas trayectorias profesionales, destaca el hecho una ECE profesora, desarrolla el cargo desde su experiencia previa en el área de Orientación de la Escuela:

Comencé en un Colegio como orientadora, y después como orientadora en otro Colegio y también estuve como directora de ciclo, entonces ya uno va adquiriendo cierta, otra

mirada de cómo debería ser, entonces nosotros hemos logrado como convivencia, hacer hartas cosas, pero eso te requiere entusiasmar al resto y que te siga. Entender que es importante la actividad [En3Publico].

Asimismo, otra de las ECE también del ámbito público y que comparte la profesión docente con la colega anterior, trae como evidencia el cómo ha sido la trayectoria profesional desde que se inició la Ley de violencia escolar (2011) y la aparición del cargo de ECE con énfasis en las horas de contrato:

El resto del tiempo como profesora y ahí me asignaron unas horas que llegaron a ser 24. Fue lo máximo que estuve como encargada de convivencia escolar cuando esto se inició [En4Publico].

Por otra parte, otro indicador es los años de ejercicio en el cargo o también interpretado como la “experiencia en el cargo” o “antigüedad laboral”. Este indicador refleja el tiempo que los participantes llevan como ECE ya sea en el mismo u otro Centro educativo (Tabla 34).

Tabla 34 Años de ejercicio en el cargo

Años como ECE	<1	2	5,3
	1	4	10,5
	2	3	7,9
	3	3	7,9
	4	3	7,9
	≥5	23	60,5

Fuente: Resultados del cuestionario

La antigüedad en el cargo de un 60% de la muestra es relevante, ya que estos declaran llevar 5 o más años en el rol, dando cuenta de una baja rotación de personal en el puesto, más aún si se toma en cuenta que el cargo existe como tal desde hace aproximadamente 10 años. Respecto a la antigüedad laboral, Auer et al. (2003) plantean la existencia de una relación positiva entre la antigüedad en el empleo y la productividad laboral.

En ese sentido, destaca el relato de quienes están en el cargo desde el inicio de la ley, tal como lo transmite una de las participantes quien pone el énfasis en la trayectoria del cargo a nivel nacional y la influencia del desarrollo de este entre su experiencia acumulada y la investigación:

Fue como un comenzar en un mundo muy desconocido, en todos los sentidos ¿ya? Entonces creo que eso también ha ido creciendo, digámoslo así con los años que esto ha ido adquiriendo de todo el respaldo que se ha ido dando con toda la investigación, toda la experiencia que se ha ido acumulando. He ido como creciendo con eso, he ido como compenetrándome del rol a partir de todo este proceso que se ha ido dando [En1Sub].

Asimismo, independiente de si el cargo lo ejercen desde el comienzo, destaca el relato de la experiencia de una de las participantes, referido a la vivencia de empezar a desarrollar un nuevo rol dentro de la Escuela:

El año pasado yo asumí este cargo, y para mí era totalmente nuevo, yo venía de una experiencia previa, pero como orientadora, entonces mis límites donde yo me movía eran como más restringidos por decirlo de alguna manera o había cosas que a mí simplemente no me tocaban hacer dentro de mi rol [En5privado].

Con relación a lo anterior, destaca que esta participante es la segunda que tuvo como cargo previo el ser orientadora de la Escuela y coincidiendo ambas en la percepción de que el rol lo arman desde su experiencia previa en orientación.

8.1.4 Funciones que ejerce el ECE

El análisis de la información en este apartado, lo compone tanto lo aportado por aquello declarado en uno de los documentos de gestión y los propios ECE, así como también las recomendaciones ministeriales en torno a la figura y funciones del ECE (Mineduc, 2021).

Las funciones que los ECE realizan a diario, nos lleva primero a lo declarado en los Manuales de CE de cada institución, en donde todas las Escuelas estudiadas definen un listado de funciones a ejecutar por quien desempeñe el rol.

El análisis de las funciones declaradas en los Manuales de CE, arroja como primer dato, la cantidad de funciones declaradas entre las Escuelas (tabla 35), en donde resalta la disparidad en la cantidad

de acciones que se le solicitan a los ECE, si tomamos como consideración que dos de los MCE (uno público y uno privado) tienen solo cuatro y tres funciones explicitadas en comparación a las 38 que declara otra de las Escuelas Públicas, aunque en este caso es relevante aclarar que de estas 38 funciones, al menos 16, no son tareas o funciones directamente relacionadas al propósito del cargo sino más bien funciones generales de cualquier funcionario, como por ejemplo una función declarada por uno de los MCE que se relaciona con la puntualidad en el horario de ingreso del ECE: *Llegar puntualmente al inicio de la jornada de trabajo respectiva, evitando cualquier tipo de atraso, lo cual será considerado como falta grave* [MCE4Publico].

Tabla 35 Numero de funciones declaradas para los ECE en los Manuales de CE

MCE	MCE1Sub	MCE2Sub	MCE3Publico	MCE4Publico	MCE5Privado	MCE6Privado
N° funciones	9	13	2	38	14	4

Fuente: Análisis documental MCE

De las funciones explicitadas en los manuales de convivencia, se han eliminado todas aquellas que no tienen relación directa con la gestión de la CE y se han ordenado por tipo de Escuela, quedando un total de 30 funciones (Tabla 36).

Destaca en este análisis que ninguna función se repite en los seis centros educativos e igualmente lo diferente que puede entenderse la función de los ECE, lo cual podría ser una eventual consecuencia de la ambigüedad del cargo, pero que a la vez es un reflejo de la oportunidad que implica tener la libertad de escoger y diseñar el perfil del cargo para cada escuela.

Tabla 36 Detalle de funciones vinculadas al ECE en los MCE

Funciones ECE en MCE		1Sub	2Sub	3Pub	4Pub	5Priv	6Priv
1	Asesorar docentes				X		
2	Elaborar PGCE		X		X	X	
3	Ejecutar PGCE	X	X	X		X	X
4	Evaluar PGCE		X				
5	Derivar casos	X					
6	Estudio de casos	X		X		X	
7	Talleres preventivos CE	X			X	X	
8	Talleres drogas	X					
9	Seguimiento a las sanciones	X					
10	Capacitarse	X			X		
11	Trabajo con red externa	X	X			X	
12	Gestiona actividades para fortalecer CE	X	X		X		
13	Participa en equipo directivo		X			X	
14	Integra consejo escolar		X				
15	Orientar a miembros de la comunidad educativa				X		
16	Velar cumplimiento de normas		X		X		X
17	Liderar la CE		X				
18	Coordina atención oportuna		X				
19	Lleva registro de acciones de CE					X	
20	Capacita a los funcionarios				X	X	
21	Define estrategias de gestión de conflictos		X		X		
22	Hace cumplir protocolos				X		
23	Difunde Manual de convivencia		X				
24	Mediar situaciones que lo ameriten				X		
25	Coordina equipo de Convivencia Escolar		X			X	
26	Actualiza y revisa el manual de convivencia					X	
27	Investiga denuncias					X	
28	Desarrolla acciones considerando la política pública				X	X	X
29	Promueve la participación					X	
30	Atiende a los miembros de la comunidad educativa					X	X
	Total	9	13	2	12	14	4

Fuente: Análisis documental MCE

De las funciones que más se repite, la N°3, destaca por ser aquella que promueve que el ECE ejecute el PGCE siendo solo el MCE de una de las Escuelas públicas quien no lo declara, aunque esta misma Escuela, junto a una subvencionada y una particular, explicitan que entre sus funciones el ECE debe elaborar el PGCE, resaltando que la mitad de las Escuelas no tenga esto último como función del ECE.

En esa misma línea, solo una de las Escuelas propone como función del ECE el evaluar el PGCE. Esta ausencia de acciones de evaluación y retroalimentación en el proceso de Gestión de la CE en 5 de las 6 Escuelas no coincide con los procesos circulares de gestión (Flores y Montalvo, 2020; Villegas, 2018), los cuales completan los procesos con un último componente de evaluación, retroalimentación y cierre.

Todo lo anterior vinculado al PGCE, coincide con lo recomendado por el Mineduc (2021) donde queda de manifiesto que una de las tareas del ECE es precisamente “Coordinar y monitorear en diseño e implementación del PGCE”.

Del mismo modo, para ampliar la perspectiva de análisis, las funciones se han agrupado de tal manera que permita ser visualizadas y comprendidas de acuerdo con focos de funciones (tabla 37) resultando un total de ocho focos de gestión, asociando estos a las recomendaciones relativas al cargo (Mineduc, 2021) y sus funciones (Tabla 37).

Tabla 37 Funciones ECE según Mineduc y su presencia en los MCE

	Funciones declaradas por Mineduc	Referencia en Tabla 36	N° de Escuelas que la declaran
1	Coordina equipo de CE	25	2
2	Coordina y monitorea el PGCE	2	3
		3	5
		4	1
3	Informa al consejo escolar sobre el PGCE	0	0
4	Prevención de situaciones de Violencia Escolar	7	3
		12	3
5	Promueve participación de los diversos actores educativos	29	1
6	Participa de reuniones de trabajo para articular el PGCE	13	2
		14	1
7	Atiende estudiantes, padres, madres y apoderados	5	1
		6	3
		15	1
		19	1
		30	2
8	Capacita funcionarios	20	2
9	Participa de la red comunal de CE	0	0
10	Lleva registro de sus acciones	19	1

Fuente: Mineduc (2021) y Análisis documental MCE

Una mirada inicial respecto a las funciones que promueve el Mineduc es que la N°2 (PGCE) y la N°7 (Atención de estudiantes y familias) siendo aquellas las que más menciones tiene en las declaradas por los MCE de las Escuelas estudiadas con 3 y 5 menciones respectivamente.

Respecto a lo anterior, no llama la atención que las que más menciones poseen sean las referencias nombradas, dado que, en el caso de la primera, esto coincide con que el 97% de los encuestados en la fase 1 dan cuenta de que la ejecución del PGCE es de las tareas más frecuentes.

En el caso de la segunda función “Atender, padres y madres” también coincide con la percepción que hay respecto a cómo un 68% percibe que la atención individual se lleva gran parte de la tarea (Tabla 39), entendiendo esto como la atención inmediata que ocurre cuando profesores derivan estudiantes a la oficina de CE del centro, lo anterior coincide con lo conceptualizado en investigaciones previas como encapsulamiento (López et al., 2011) y aislamiento profesional (Carrasco et al., 2019), lo cual afectaría negativamente sus capacidades de organización y de agencia profesional (Morales et al., 2022).

Por el contrario, las funciones N°3 (informar al consejo escolar PGCE) y la N°9 (Participa de la red comunal) no tienen ninguna referencia en ninguna de las seis Escuelas estudiadas. En el caso de la primera, da cuenta que, en estos seis casos, o bien el ECE no tiene la obligación de presentar el PGCE al Consejo Escolar o lo hace, pero no se considera una función explícita. En cuanto a participar de una Red comunal, cabe decir que las redes comunales de CE en la región de Tarapacá no se encontraban constituidas como tal en el periodo que se recogió esta información. Este diagnóstico coincide con uno de los objetivos del plan de CE del gobierno chileno este 2023 denominado “a convivir se aprende” (Mineduc, 2023) el cual tiene como uno de sus objetivos centrales el crear y/o desarrollar las redes comunales de CE en 100 comunas del país.

Agregar además que previamente, a propósito de la vuelta a clases post pandemia, el Mineduc (2022) a través de su plan de Reactivación Educativa y el programa específico *Programa Territorial de intervención en crisis y CE*, el cual se instaló en 500 Escuelas del país en el periodo septiembre-diciembre 2022, tuvo como una de sus tareas principales e iniciales el formar las redes

de CE comunales, en el caso de Tarapacá, formando así las redes de CE de Iquique y Alto Hospicio.

Finalmente destacan las menciones a lo preventivo y lo formativo, tema central de aquello que la Política nacional en CE (Mineduc, 2019) quiere promover y que además coincide con el modelo de gestión de la CE basado en la Escuela Total (Fierro y Carvajal, 2021) quienes colocan en la base de la gestión de las condiciones para una paz duradera siendo lo formativo algo clave, es así que tanto los “talleres preventivos” como la “gestión de acciones para fortalecer la CE”, son funciones que aportan a la promoción y prevención, asimismo el “capacitar funcionarios” calzan respecto a la línea de la formación.

Las marcadas diferencias entre aquello que hace un ECE respecto a otros coincide con las investigaciones previas que indagan respecto a la figura del ECE (Cortés, et al., 2018; López et al., 2018; Valenzuela et al., 2018), las cuales concuerdan en señalar el carácter ambiguo y difuso de su rol y su campo de acción. Esta idea es reafirmada por los participantes quienes expresan que una de las principales dificultades para ejercer el cargo es su falta de delimitación, vinculada a los directivos y empleadores tal como lo plantea un participante: *Falta de claridad del rol del ECE inclusive de parte de los directivos y empleadores, existe solapamiento de funciones con otros profesionales de la institución* [Q14].

En contraste con lo anterior, de la etapa 1 (Tabla 38), se recoge que la percepción respecto a la ambigüedad del rol, la comparte menos de la mitad de los participantes (36.9%).

Tabla 38 Percepción sobre la ambigüedad del rol

Considero que el rol es ambiguo, lo que me impide desarrollar las tareas planificadas	Muy de acuerdo	5	13,2
	De acuerdo	9	23,7
	En desacuerdo	19	50
	Muy en desacuerdo	5	13,2
	NS/NR	0	0

Fuente: Resultados del cuestionario

Lo anterior es relevante dada la opinión contraria del 63% de los encuestados respecto a lo hasta aquí reportado respecto a lo ambiguo del rol (Cortez y Zoro, 2018; Valenzuela et al., 2018) lo cual lleva a pensar que quizás este proceso de construcción identitaria del cargo está más encaminado, así una perspectiva distinta sería dejar de pensar al ECE como un cargo de reciente aparición y como un rol ambiguo sino más bien como un rol amplio y diverso en vías concretas de forjar su identidad cuando ya van más de 10 años desde su creación, como comenta [En2Sub]: “*un rol que está en proceso de construirse una identidad que tenga contornos más claros*”.

Respecto a lo que pueden aportar los Manuales de CE analizados, específicamente el de una de las escuelas privadas, esta dedica un apartado del manual a clarificar el rol del ECE declarando explícitamente la función del ECE:

Es él o la responsable de la implementación de las medidas que determine el Comité de la Buena Convivencia y que deberán alinear al Plan de Gestión de la Convivencia Escolar [MCE5Privado].

Dada la multiplicidad de tareas, en el cuestionario se preguntó sobre algunas adicionales en específico (tabla 39) relacionadas con la gestión, atención de casos y lo vinculado con las denuncias en la superintendencia de Educación.

Tabla 39 Otras funciones de los ECE

Ítem	Respuesta	N	%
Es mi responsabilidad como ECE ejecutar el plan de gestión	Muy de acuerdo	20	52,6
	De acuerdo	17	44,7
	En desacuerdo	1	2,6
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	0	0
Gran parte de mi tarea consiste en atender casos individuales de indisciplina o convivencia	Muy de acuerdo	11	28,9
	De acuerdo	15	39,5
	En desacuerdo	7	18,4
	Muy en desacuerdo	4	10,5
	NS/NR	1	2,6
Es parte de mis responsabilidades entregar antecedentes a la SUPEREDUC ante denuncias hacia mi establecimiento	Muy de acuerdo	26	68,4
	De acuerdo	9	23,7
	En desacuerdo	1	2,6
	Muy en desacuerdo	0	0

	NS/NR	2	5,3
Una parte de mi trabajo consiste en citar y entrevistar apoderados	Muy de acuerdo	23	60,5
	De acuerdo	12	31,6
	En desacuerdo	0	0
	Muy en desacuerdo	1	2,6
	NS/NR	2	5,3

Fuente: Resultados del Cuestionario

Como ya se mencionó, destaca aquí que el 97% de los participantes den cuenta de la responsabilidad de ejecutar el plan de gestión como la tarea más frecuente, tal como lo comenta una de las ECE participantes:

Yo como la encargada de convivencia, tengo que crear en conjunto el plan de gestión de convivencia y que se lleve a cabo de acuerdo a la planificación y las fechas de las actividades [En4Público].

No obstante, otro de los participantes, informa como su principal foco está puesto en su forma o estrategia de relacionarse con los docentes y el fortalecimiento del rol de estos últimos para la formación integral:

Mi gestión la enfoco desde la cercanía, desde el poder influir creando conciencia de lo que implica este nuevo paradigma formativo educacional, porque en la medida que se tome conciencia de cuán relevante es el rol de un profesor en la vida de una persona, no digo en lo académico, digo en la vida de una persona, no vamos a poder apuntar directamente al corazón de la cuestión. Queremos formar seres humanos íntegros, entonces yo, todo mi trabajo, todo mi rol va en esa línea [En2Sub].

Lo anterior permite inferir el rol líder y protagónico que este ECE además de la conciencia del ECE respecto a lo importante que son los docentes en la gestión participativa y formación de los estudiantes, lo cual también se entiende como una forma o estilo de liderazgo a la hora de gestionar la CE.

Además, la cita del participante abre un tema de especial interés como es la formación integral del estudiante, cuestión sumamente compleja de implementar en los mínimos espacios que existen para ejecutar acciones con un sentido holístico, todo en el marco del denominado “*Estrechamiento curricular*” como se amplió en el marco teórico, apartado 3.6 (Elacqua et al., 2013; Falabella y Opazo, 2014).

En sintonía con lo anterior, procurar procesos de formación integral en los estudiantes, futuros integrantes activos del contexto social y cultural, implica para Díaz y Quiroz (2005): “*La preparación social e individual de las personas, tanto científica como ideológica y espiritualmente (...), válido para una época histórica*”. Según las autoras citadas, el logro de este ideal de formación integral implica la preparación de los estudiantes en la opinión y participación pública en torno al bien colectivo y personal (Díaz y Carmona, 2010). Todo lo anterior se logra con una mirada formativa de la CE y con una gestión que lo entienda de ese modo pero que además cuente con los tiempos y los espacios para poder llevarlo a cabo y una comunidad educativa que vea su escuela como un espacio privilegiado para la socialización, como complementa Mertz (2006, p.16):

La Escuela es el ámbito de intervención privilegiado para la socialización y formación de valores prosociales, y para prevenir que los niños y jóvenes sean víctimas o autores de un amplio rango de conductas negativas, ahora y en el futuro.

En la misma línea el mismo participante agrega otro aporte vinculado con la responsabilidad que él se atribuye como ECE en la formación integral de niños, niñas y adolescentes:

Uno tiene que ser un formador de personas, un maestro de vida que está influyendo en un momento tan delicado en la vida de otra persona, que no puede darse el lujo de separar, que no pueda darse el lujo de discriminar lo que me compete o no me compete en cuanto a que estoy ante un ser humano íntegro, que requiere que yo potencie todas sus capacidades, que yo busque que crezca y se desarrolle lo más íntegramente posible. Entonces ¿quién es el que tiene que liderar el que se dé esta sinergia de energía positiva al interior de un establecimiento educacional? Para mí mirada, es el encargado de convivencia [En2Sub].

Como otras tareas prioritarias el cuestionario aporta que el entregar antecedentes a la Superintendencia de Educación (92.1%), entrevistar apoderados (92,1%) y, por último, atender casos individuales de indisciplina y/o convivencia (68.4%). Estos resultados coinciden, al menos preliminarmente, con parte de las funciones atribuidas a los ECE dictadas en la Ley de Violencia y sugeridas en las política nacional de CE (Mineduc, 2019). Esta evidencia debe interpretarse con reserva y es que, si bien la mayoría de los participantes desempeñan estas tareas, esto no los limita a tener otras funciones y responsabilidades no exploradas debido a los objetivos y alcance de esta investigación y por tanto a las características de los instrumentos diseñados.

De lo anterior destaca la gran cantidad de tiempo que los ECE dedican a la atención de casos, datos que coinciden con estudios previos (Morales et al., 2022), donde los ECE en mayor frecuencia se abocaban a la atención individual y en crisis de estudiantes, lo cual suele ser un problema común en la gestión de la convivencia el dedicar más tiempo a la intervención en crisis que a la prevención, promoción y formación en habilidades para la convivencia, lo cual tiene como consecuencia que, pese a que la planificación puede tener un cronograma anual o semanal muy estructurado, la intervención “se lleva el tiempo” para prevenir.

Lo anterior es propio del paradigma de la complejidad (Morin, 2001) el cual Ossa (2011) introduce al analizar el rol de los psicólogos educacionales en la Escuela chilena en lo que el autor denomina un tránsito desde el paradigma de la simplicidad a la complejidad, además de coincidir con Cortés, Zoro y Aravena (2019) quienes concluyen que los ECE actúan en la contingencia diaria por sobre lo planificado.

Respecto a la atención individual de casos, un aporte hecho por una de las ECE de profesión psicóloga pone el foco en la discusión de la inclusión de la psicología clínica en la Escuela:

No podemos yo estar haciendo contención, pero no es mi trabajo hacer contención a un nivel clínico porque por más que haya hecho un diplomado, pero no me corresponde. Incluso a veces es perjudicial porque me he dado cuenta que es peor hacer eso. Tratamos de mantener paño frío, pero no es nuestra labor. Y lo entendimos de esa manera este año,

aunque nos costó, porque ya incluso nuestra salud se estaba viendo perjudicada por estar 24/7 con alumnos que en cualquier momento tomaban cualquier decisión [En1Sub].

Lo anterior abre nuevamente la discusión sobre la profesión de quien está detrás del rol del ECE, el cual, en cuanto a situaciones cotidianas a intervenir, trae consigo funciones en torno a la intervención en crisis, la contención emocional, manejo de situaciones de ideación suicida, por mencionar algunos temas relacionados a la intervención individual de casos de CE, siendo al menos cuestionable que profesionales de cualquier área estén capacitados y habilitados para hacer frente a estas u otras crisis.

Por otra parte, se hicieron algunas preguntas en el cuestionario (tabla 40) ligadas al rol del ECE al interior del centro en temas relativos a innovación y liderazgo auto percibido, resultados que se evidencian en la siguiente tabla.

Tabla 40 *Sobre la auto percepción del rol de ECE*

Ítem	Respuesta	N	%
Considero que las características del rol me han permitido innovar	Muy de acuerdo	19	50
	De acuerdo	18	47,4
	En desacuerdo	1	2,6
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	0	0
En general me percibo como líder y principal responsable de la CE de mi escuela	Muy de acuerdo	11	28,9
	De acuerdo	20	52,6
	En desacuerdo	6	15,8
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	1	2,6

Fuente: Resultados del cuestionario

Respecto a la alta percepción de oportunidad para la innovación (97%) y su autopercepción de liderazgo (81%), estos resultados representan una visión de lo que podría estar ocurriendo al interior de la Escuela en términos de lógicas de poder y responsabilidad, sin embargo, probablemente esto se puede ver mermado cuando el ECE no es parte del equipo directivo del centro siendo resultados que no coinciden con la evidencia en estudios con ECE de la zona centro

sur del país en donde la mayoría de los ECE no percibe sus cargos como posiciones de liderazgo (Cortéz et Al., 2019)

Respecto a las tareas de coordinación y gestión que debe ejecutar desde su rol un ECE se asume a priori como un cargo que implica coordinar y gestionar acciones para y con la comunidad educativa, tal como lo evidencia una de las participantes:

Mi rol, liderar en primera instancia al equipo de convivencia, gestionar, ¡ay!, me cuesta como igual un poco como definirlo, porque uno como que siempre habla desde afuera, pero yo creo que es como eso, como gestionar, coordinar esta área que este plan de gestión se lleve a cabo con la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa. Ir monitoreando la convivencia, en todos los aspectos desde los conflictos desde los casos hasta aspectos ya más transversales, como la formación también de los estudiantes en estos indicadores de desarrollo personal y social. También gestionar algunas capacitaciones conjunto con docentes [En1Sub].

Del aporte anterior, destaca la inclusión de la idea de monitorear la convivencia (López, et al., 2013) y el incluir en las acciones a gestionar la formación y capacitación de los docentes. En la misma línea, otro de los participantes aporta lo siguiente, poniendo el foco en la gestión para el bienestar:

Como yo lo veo, un rol altamente desafiante, un rol que está en proceso de construirse una identidad que tenga contornos más claros, pero que, desde la percepción que yo tengo hasta el momento, lo que logro percibir, es que, es un rol central en el quehacer educativo, que tiene que ver con gestionar el bienestar de la comunidad educativa [En2Sub].

Asimismo, y en la línea de percibir el rol vinculado a la gestión, nuevamente destaca el aporte de del mismo participante el cual asocia el rol del ECE al de un “gestionador” con capacidad de influencia sobre el proyecto educativo institucional:

Ese es como el gestor del alma de la cultura el alma local. El que ponga aquellos acentos que no vienen simplemente de una normativa, que no vienen de una imposición de un sistema, sino que, vienen de una adhesión de un proyecto que cautiva. O sea, una persona que motive, que movilice hacia una lección del corazón [En2Sub].

Por otra parte, muchas veces el rol del ECE tiene momentos en el cual le corresponde recoger información ante una situación conflictiva que se le ha derivado internamente o para responder a alguna denuncia externa por algún problema puntual de CE, en esa línea una de las participantes comenta:

Claro, también las denuncias, también pasan por mí. Yo soy la que elaboro los informes, la que recopila todas las evidencias, la información para dar respuestas” [En3Publico].

Asimismo, en cuanto a lo declarado en los MCE en relación con las funciones que los ECE deben desarrollar (Tabla 36), hay dos que se relacionan con ello y son de la misma escuela privada, declarando con función del ECE el hacer “*Estudio y seguimiento de casos*” e “*investigar denuncias*” [MCE5Privado].

En la misma línea de situaciones al interior de la Escuela, referidas a la responsabilidad en la aplicación de medidas remediales y sancionadoras, son escasas las referencias que se vinculan con ello, una de ellas es la referida por uno de los Manuales de CE:

Encargado(a) de Convivencia Escolar: Es él o la responsable de la implementación de las medidas que determine el Comité de la Buena Convivencia y que deberán alinear al Plan de Gestión de la Convivencia Escolar [MCE5Privado].

Las pocas referencias al respecto pueden explicarse dado que son los mismos MCE de todas las Escuelas estudiadas que otorgan esa función al cargo Inspector General.

8.1.5 Competencias para el cargo de ECE

Una de las competencias que se instala a priori es tener conocimiento y claridad respecto a los lineamientos que entrega la normativa nacional de CE como lo declara uno de los MCE:

El encargado de la convivencia escolar deberá capacitarse y perfeccionarse en las normas vigentes, relativas a bullying (...) [MCE1Subv].

En línea con lo anterior, respecto a las funciones de los equipos de CE que declaran los MCE, hay una función en particular directamente relacionada con la normativa:

Informarse y reflexionar en torno a la legislación vigente, en tema de convivencia escolar
[MCE5Privado].

Como ya fue mencionado en el marco referencial, la normativa se compone de la ley de violencia escolar y de la política nacional de CE, por lo que saber moverse y actuar de acuerdo con lo que la normativa educativa vigente exige y propone parece obligatorio y necesario, así, una referencia al respecto aparece en otro de los documentos de gestión:

El Encargado de Convivencia Escolar busca fomentar una cultura de respeto y buen trato en la convivencia entre los distintos estamentos escolares, asegurando la aplicación y cumplimiento justo de las normas de la organización escolar y promoviendo el diálogo, la participación y el trabajo colaborativo con el propósito de asegurar un clima adecuado para los procesos de aprendizaje y, teniendo como base la Política Nacional de Convivencia Escolar [MCE5Privado].

Lo anterior declarado, si bien pone el énfasis en el rol del ECE, también lo hace dejando en claro que toda acción que este desarrolle debe estar en relación -o a la base- la Política Nacional de CE. En línea con lo anterior, uno de los participantes también hace una referencia al respecto: “*(El ECE) gestiona el bienestar de la comunidad educativa, a partir de los lineamientos legales*” [En2Sub]

Por otra parte, otra competencia o conocimiento necesario es lo relacionado con la resolución de conflictos, como ya fue mencionado, es un tema ampliamente reconocido como una de las acciones que requieren mayor atención en la prevención de la violencia escolar y el bullying, además de ser una de las recomendaciones que hace el Mineduc respecto a las tareas que deben desarrollar los Equipos de CE. En ese sentido, los participantes dan cuenta de esto en algunas referencias sobre el tema:

Ir monitoreando la convivencia, en todos los aspectos desde los conflictos desde los casos hasta aspectos ya más transversales, como la formación también de los estudiantes
[En1Sub].

Lo anterior relacionado con el rol del ECE, con el foco puesto en el monitoreo de situaciones vinculadas con la necesidad de formación en el ámbito e intervenciones a nivel de estudiantes, tal como aporta también otro participante del estudio:

También atiendo estudiante sobre todo a las mediaciones, relaciones interpersonales. Todas esas pasan mí. Problemas de peleas, roses entre los compañeros [En3Publico].

En paralelo el mismo participante, comenta su experiencia en torno a los conflictos y funcionarios de la organización:

He tenido que mediar entre ellos porque hay funcionarios que, por destacar, podríamos decir, porque esas son las peleas... y está haciendo actividades que no corresponden, por ejemplo, los inspectores de curso, se dan roses entre ellos [En3Publico].

Del mismo modo, y con el foco puesto en el enfoque participativo que promueve el Mineduc (2019) aunque con una referencia algo más sutil, otro participante pone en el centro la tarea de conciliar a los distintos estamentos para fomentar el trabajo en equipo:

Yo creo que es, conciliar, a los distintos estamentos que apunten a una sola directriz, porque la organización que es muy verticalista debería ser, o convertirse en algo más horizontal. Debiera haber más confianza, porque trabajar con desconfianza y con todas las cosas que tenemos en contra en estos momentos que es una presión muy fuerte [En4Publico].

Lo anterior en clara referencia a las interacciones que se dan entre estamentos como Inspectoría General, Unidad Técnica Pedagógica, Convivencia Escolar, Orientación, etc., como se verá más adelante en general estos estamentos si suelen alinearse y desarrollar acciones en conjunto cuestión que esta plasmada en el plan de CE de los centros.

Finalmente, respecto a la resolución de conflictos, hay que indicar que en el apartado 8.2, el tema vuelve a tocarse dado que se encuentra dentro de las funciones recomendadas por el ministerio para los Equipos de CE.

En relación a las competencias ligadas con el liderazgo, si bien buena parte de los ECE declaran varias similitudes con lo sugerido por el Mineduc (2017) esto es: capacidad de gestión, liderazgo

y experiencia en convocar y generar la participación de distintos actores de la comunidad educativa, entre otras recomendaciones para quién asuma el rol, estos ponen el foco en competencias genéricas o específicas deseables para el ejercicio del cargo entre las que destaca lo planteado por dos participantes:

(El ECE necesita) mucha paciencia, empatía, capacidad de escuchar, de ser asertivo, de ser estratégico, mucha inteligencia emocional [En1Sub].

Liderazgo, paciencia y capacidad de escucha [En2Sub].

Lo anterior, es relevante, dado que son aportes, no solo para confección integral del perfil del cargo, sino que además representan datos que, si se consideran, pueden ser la base para la formación continua de ECE ya en ejercicio, ya sea a través de formación que promueva el ministerio de educación o cada escuela. En esa línea, uno de los participantes da cuenta de las capacidades que percibe como necesarias para el cargo

Las competencias, creo que para ejercer el cargo tiene que haber un ejercicio de liderazgo que permita que haya consecuencias (...) y que tiene que estar muy atento también a que todo comunica, es decir, tiene que ser una persona que guarde cierta congruencia con este rol del buen trato, de la convivencia sana, de un clima positivo [En2Sub]

Lo anterior resulta una idea muy vinculada a la coherencia interna y autenticidad de la persona detrás del cargo, o como lo plantean Cortez et al. (2019, p5):

Pareciera ser que los ECE perciben que su elección se debe a que los directores buscan un profesional que “personifique” o sea “testimonio” de “buena convivencia”. Se presume que mantener buenas relaciones con profesores, estudiantes, asistentes y profesionales de la educación, permitirá que realicen su trabajo sin mayor resistencia y conflictos al interior de la comunidad educativa.

8.1.6 Condiciones laborales de los ECE

Respecto a las horas de dedicación y a las horas por contrato, se aprecia (figura 9) como un 76% de los ECE participantes cuentan con un contrato de jornada completa en la función, este tema

siempre está en constante debate, ya que debe tenerse en consideración cuantas horas necesita un ECE para desarrollar una gestión eficiente de la CE del centro educativo, tal como lo confirma uno de los participantes:

Un obstáculo es la distribución de horas para el encargado, ya que no son suficientes para la labor desempeñada [Q36].

Figura 9 Horas de contrato de los ECE



Fuente: Resultados del cuestionario

Las horas de contrato de cada ECE también es un tema relevante, más aún si consideramos la literatura previa que hay respecto al rol que desarrollan los ECE en ejercicio en el sistema chileno, la cual da cuenta de lo ambiguo del rol (Valenzuela et al. 2018; Cortés y Zoro, 2016). Dentro de esas ambigüedades, aparece el tema de las horas de dedicación, por lo que el resultado que aquí aparece es relevante dado el porcentaje de ECE que no tiene jornada completa (o 44 horas de dedicación al cargo) y todas las conclusiones que puedan sacarse de un ECE que le esté dedicando tan solo 10 o 12 horas semanales a la labor.

En esa misma línea, la “*falta de tiempo*” para el trabajo, cuestión común entre directivos educativos (Romero, 2021) es una idea recurrente en los participantes a la hora de describir sus tareas,

particularmente a las asociadas al exceso de trabajo administrativo y por verse obligados a atender situaciones emergentes como lo confirma uno de los participantes:

Falta tiempo para ejecutar algunas actividades debido a atenciones de contingencias
[Q33].

Este hallazgo parece coincidir con lo reportado por Cortés, Zoro y Aravena (2019) en donde la escasa agencia del tiempo de trabajo percibida por los ECE limita su capacidad para ejercer un rol centrado en la gestión de la convivencia. Al respecto, las autoridades han insistido en que la buena convivencia escolar es responsabilidad de todos los actores educativos y no solo de un profesional en particular recomendando la conformación de equipos de convivencia para facilitar esta tarea (Mineduc, 2019).

Por otro lado, se encuentra la multiplicidad de funciones como lo plantea uno de los participantes:

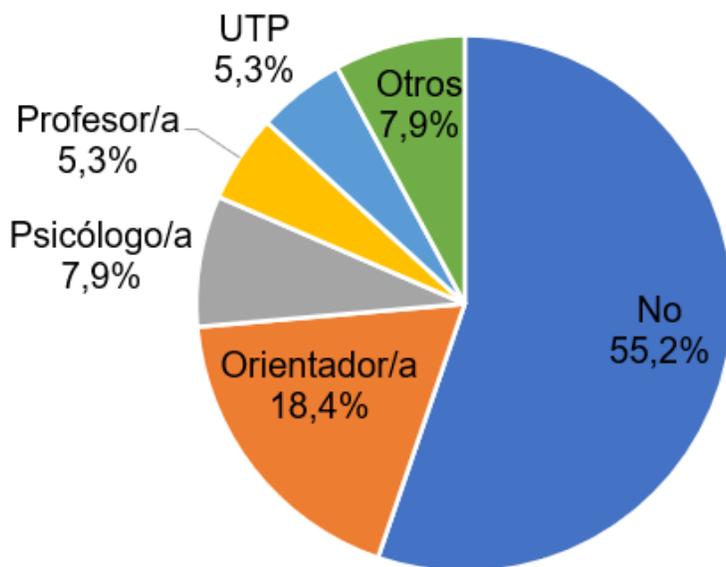
Al no tener claras las funciones, nos delegan muchas cosas y hacemos de todo un poco
[Q37].

Sin embargo, cabe aquí discutir respecto a la dedicación exclusiva o parcial con el cargo por sobre la amplitud del contrato en cuanto a horas. En ese sentido, tener 44 horas de jornada completa no asegura dedicación exclusiva para la gestión de la convivencia (dado el dato de la duplicidad de cargos). Respecto a esto último (figura 10), existe un 45% de los ECE participantes de este estudio que tiene otro cargo dentro de la Escuela y solo un 55% que se dedica totalmente al cargo estudiado.

En algunos casos cumplir la función de psicólogo (7%) u orientador (18%), pareciera no haber tanta distancia respecto a la misión del rol, no obstante, es interesante ver cómo, por ejemplo, hay un 5% de los ECE, que declaran ser a la vez jefes técnicos pedagógicos (UTP), cargo altamente relevante en la gestión del currículum y que por sí solo, requiere de dedicación exclusiva o como relata una de las participantes al referirse a sus múltiples roles al interior de su organización:

Pertenezco a 3 equipos dentro del colegio, digamos. Al directivo que me invitan, al de gestión porque eres de ahí, y al de convivencia por tu rol y también en este momento asesora del centro de padres [En3Publico].

Figura 10 Porcentaje de ECE que se desempeñan en otros cargos



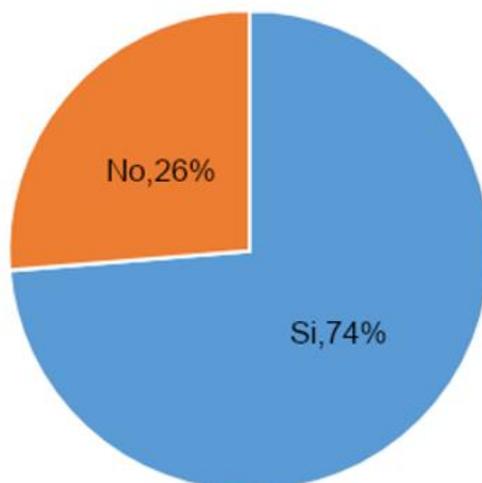
Fuente: Resultados del Cuestionario

El doble rol al interior de las Escuelas se presenta como un tema relevante y a la vez preocupante dado que la cantidad de horas de contrato de los ECE se cruza con el dato de la doble función, ya que, en muchas escuelas, el rol del ECE se reduce a media o un cuarto de jornada, entre otros motivos, por la doble función que ellos ejercen. En este sentido, la necesidad de que haya un ajuste a la ley o a la política nacional de CE que clarifique estos aspectos y permitan la dedicación total al cargo parece necesario.

Por otra parte, una de las condiciones laborales necesarias que emerge en los obstáculos y recomendaciones para el cargo se vincula con la participación y membresía en el equipo directivo del Centro educativo los resultados dan cuenta que un 74% de los ECE sí es miembro del equipo directivo (Figura 11).

Figura 11 ECE que son parte del equipo directivo de su Escuela

¿Eres parte del Equipo Directivo?



Fuente: Resultados del cuestionario

Ser o no ser parte activa de la gestión y toma de decisiones institucionales, también puede ser un factor que facilite o dificulte la labor de quienes son responsables de liderar la gestión de la CE, en ese sentido, es sumamente importante ser miembro de este equipo, (también se le conoce como equipo de gestión en algunas Escuelas), ya que se caracteriza por ser un grupo de profesionales en cargos de poder dentro de la institución que toma las decisiones respecto a los lineamientos que se siguen, principalmente en la gestión formativa-pedagógica-curricular. No obstante, dado lo inseparable de la convivencia con la pedagogía, resulta a lo menos curioso que algunos centros educativos aún tengan al ECE fuera del equipo directivo, situación que tiene una tendencia más fuerte en las Escuelas públicas, de ahí lo interesante que al menos dos de los manuales de convivencia, lo planteen dentro de las funciones del ECE:

(El ECE debe) Participar activamente del Equipo de Directivo en la implementación del Proyecto Educativo Institucional [MCE2Sub].

Participa de reuniones de trabajo y coordinación equipo directivo o de gestión para garantizar la articulación del Plan de gestión de Convivencia Escolar con el resto de la gestión institucional [MCE3Publico].

Del mismo modo, una de las referencias más potentes respecto a la importancia de los ECE como miembros del equipo directivo la plantea uno de los participantes con un claro énfasis en la capacidad de influencia y participación en la toma de decisiones institucional:

Quién lidera el departamento que en este caso soy yo, es parte del equipo directivo. Entonces eso le da una posibilidad, de poder influir de una manera muy distinta, con mayor presencia, con voz, con posibilidades también de poder intervenir en la gestión del colegio. Entonces esa bisagra entre el equipo directivo y el departamento de convivencia que hace el encargado de convivencia, la considero fundamental [En2Sub].

Una mirada crítica respecto a las dificultades que trae consigo la no participación en el equipo directivo lo comenta una de las participantes de una Escuela Pública, la cual como ya fue mencionado, es relevante dado que es en el estamento público donde mayoritariamente no son miembros del equipo:

Los 3 años que trabajé en el otro liceo yo era parte del equipo directivo. Y eso me facilitó mi trabajo, mucho. También tenía un director que confiaba en su equipo. Demostraba la confianza y el solamente pedía informes y resultados, pero había una confianza profesional. Sin embargo, en esta oportunidad, cuando llego a este Centro Educativo, todo lo contrario. Primero, yo no pertenezco al equipo directivo ni de gestión, no pertenezco como parte fundamental, por ejemplo, en el consejo escolar. Tampoco tengo como autonomía para trabajar [En3Publica].

Este comentario desnuda una falencia respecto a las dificultades que trae consigo el no pertenecer al equipo de gestión, causando dificultades de organización de la tarea y de autonomía, pese a la responsabilidad explícita del cargo en los documentos internos oficiales.

Sumado a lo anterior, emerge la otra ECE de Escuela Pública quien percibe dificultades similares al no pertenecer al Equipo directivo aun cuando al estar incluida en el equipo de gestión, el trabajo de coordinación se simplifica:

Yo siento que deberíamos ser del equipo directivo, pero en este caso al ser de gestión yo no tengo ninguna dificultad. Te insisto, somos todas las semanas, de hecho, ahora estamos haciendo como 3 reuniones a la semana y estamos siempre todos. Y el director, para todo nos incluye. [En4Publica]

En contraste con lo anterior aparecen los aportes de las participantes de las dos Escuelas Privadas ambas miembros del equipo directivo de sus respectivas Escuelas:

El encargado de convivencia es miembro del equipo directivo, del cual formamos parte ocho personas.

El apoyo que tuve del equipo el año pasado fue genial, porque eso igual me ha permitido este año estar solita, no tener tantas direcciones por decirlo.

Lo anterior no solo da cuenta del sentido de pertenencia al ser miembro del equipo directivo de la Escuela, sino que además en el caso de la segunda cita, esta da cuenta de lo importante que fue el equipo en la adaptación en el primer año en el cargo de la participante.

8.1.6.1 Obstaculizadores para el normal desarrollo del cargo

Probablemente, no existe ningún puesto laboral exento de dificultades, problemas, barreras u obstáculos a la hora de desempeñar su rol, el ser Encargado de Convivencia no es la excepción, no obstante que estos obstáculos emanen de quienes vivencian este quehacer en el cotidiano puede ser de suma relevancia para superarlos o al menos saber a qué atenerse.

Respecto a obstáculos comunes, en el cuestionario se realizaron tres preguntas específicas vinculadas con priorización, funciones no relacionadas con el rol y el trabajo administrativo (tabla 41).

Tabla 41 *Obstaculizadores para el desempeño del cargo*

Ítem	Respuesta	N	%
Frecuentemente tengo que dejar de hacer lo planificado para atender casos o situaciones emergentes	Muy de acuerdo	14	36,8
	De acuerdo	18	47,4
	En desacuerdo	4	10,5
	Muy en desacuerdo	1	2,6
	NS/NR	1	2,6
Muchas veces se me solicita desarrollar acciones que pienso no tienen relación con el cargo	Muy de acuerdo	7	18,4
	De acuerdo	10	26,3
	En desacuerdo	17	44,7
	Muy en desacuerdo	3	7,9
	NS/NR	1	2,6
El cargo tiene un exceso de trabajo administrativo	Muy de acuerdo	11	28,9
	De acuerdo	20	52,6
	En desacuerdo	4	10,5
	Muy en desacuerdo	1	2,6
	NS/NR	2	5,3

Fuente: Resultados del Cuestionario

Los obstáculos para el óptimo desempeño del cargo tienen una alta incidencia, es así como las situaciones emergentes (84%), el tener que responder a solicitudes extra-rol (44%) y el exceso de trabajo administrativo (81%), siendo lo administrativo uno de los principales factores que inciden en el malestar de trabajadores en el ámbito educativo (Cornejo y Quiñonez, 2007) pudiendo tener un alto impacto sobre la eficiencia de las tareas que el ECE o el equipo de convivencia de cada Escuela deben desarrollar, teniendo que lidiar con estos y otros problemas.

Respecto a los obstáculos a los que se enfrentan los ECE (tabla 42) en las preguntas abiertas del cuestionario se identificaron 64 códigos que fueron agrupados en tres categorías:

Tabla 42 *Obstáculos percibidos por los ECE*

Categoría	N (%)	Ejemplo de respuesta
Subcategoría		
Comunidad Escolar (COE)	20 (31,3)	-
COE1.Familia	6 (9,4)	P21. "Es el ideal que participen en el plan (de Gestión) y existan actividades para ellos, pero es difícil justamente esa participación sobre todo en enseñanza media, muchos ni siquiera van a las reuniones de apoderados que, por un tema de horarios, son espacios para promover la convivencia y entregar herramientas... ¿cómo pedir entonces buenas prácticas en el colegio si no se refuerzan o se complementan en casa?"
COE2.Docentes	6 (9,4)	P1. "Otros son los y las docentes, quienes dejan toda la responsabilidad en el EcE, desligándose de la labor de mediador principal frente a situaciones de conflicto de sus estudiantes".
COE3.Inspectoría	4 (6,3)	P37. "La poca claridad de las funciones con Inspectoría, ya que ellos consideran que convivencia sea inspectoría y le solucionen todas las situaciones".
COE4.Estudiantes	2 (3,1)	P2. "La cantidad de estudiantes (1600) para 1 encargado de convivencia escolar, además de la cantidad de estudiantes por curso"
COE5.Equipo directivo	2 (3,1)	P3. "Equipo directivo desinteresado en promover la convivencia escolar"
Ejercicio del cargo (EJC)	26 (40,6)	-
EJC1.Falta de tiempo	13 (20,3)	P33. "Falta de tiempo para ejecutar algunas actividades planificadas debido a atenciones de contingencias"
EJC2.Delimitación del rol	10 (15,6)	P14. "Falta de claridad del rol del EcE (inclusive de los directivos y empleadores), lo que genera un solapamiento de funciones con otros profesionales de la institución"
EJC3.Trabajo administrativo	3 (4,7)	P10. "El exceso de trabajo administrativo"
Estructura organizacional (EO)	18 (28,1)	-
EO1.Gestión de recursos	6 (9,4)	P17. "Los protocolos establecidos para solicitar lo necesario para las actividades, dado que se debe enviar en diciembre el presupuesto de todo el año, y si en el transcurso del año queremos hacer algo no establecido en el presupuesto, no lo otorgan"
EO2.Visión institucional	5 (7,8)	P29. "La sobrevaloración de los contenidos por sobre la convivencia y el desarrollo de habilidades socio emocionales"
EO3.Equipo de convivencia	3 (4,7)	P20. "No tener un equipo de profesionales para formar un equipo de convivencia"
EO4.Coordinación del trabajo	2 (3,1)	P33. "Falta promover la articulación entre el trabajo que desarrolla convivencia escolar con área de gestión pedagógica"
EP5.Espacios	2 (3,1)	P27. "No tener el espacio físico para trabajar con los niños y niñas. "Mediaciones" no hay privacidad".

Fuente: Resultados del Cuestionario

1. Relación con la Comunidad escolar (31.3%) donde se agruparon las respuestas asociadas a dificultades experimentadas con diferentes actores de la comunidad educativa (familia, docentes, estudiantes, inspectores y directivos) particularmente la falta de compromiso para que la Convivencia Escolar sea entendida como una tarea que es responsabilidad de todos los actores educativos que pertenecen a la comunidad escolar, un ejemplo de ello es lo que comenta una participante quién

plantea que *“Podría haber obstáculos en el sentido de las intervenciones. Si hay que hacer alguna intervención en particular en que los profesores no estén tan como dispuestos a hacerla o cooperar en la intervención”* [En3Publico].

2. Condiciones laborales del Ejercicio del cargo (40.6%) en las que se incluyeron dificultades que están relacionadas al trabajo cotidiano del ECE (falta de tiempo para ejecutar las actividades y acciones planificadas por atender contingencias, poca claridad del rol del ECE en la institución educativa y exceso de trabajo administrativo) como enfatiza un participante: *“La parte de recursos yo creo que falta de repente invertir un poquito. Y bueno de manera presencial, o recursos para contratar cosas, o para capacitarnos, en cosas más específicas, a veces como que cuesta y hay que pelearla. Principalmente ahora, es el tema de recursos. Por ejemplo, si alguien se enferma, se enfermó no más po, no hay reemplazo”* [En1Sub]. Con un claro foco puesto en la falta de recursos como condiciones laborales mínimas para el desarrollo de la gestión.

3. Estructura organizacional (28.1%), esta categoría se refiere a todas las dificultades atribuidas a la orgánica y funcionamiento de la institución educativa (gestión de recursos, visión institucional, inexistencia de un equipo de convivencia, trabajo desarticulado entre estamentos claves para la gestión educativa y falta de espacios físicos y tiempos adecuados para la intervención) como ejemplifica una de las participantes *“No tener espacios de trabajo definidos ejemplo, un espacio. O sea, a mí me dan los espacios de participación en las reuniones de los profesores. Pero, me gustaría tener por lo menos establecido, cuántas veces voy a participar y tener todo el bloque y no que sean 10 o 15 minutos, sino que, tener el espacio para presentar, para hacer y trabajar con los docentes. Tener un espacio definido, tiempo y fechas. Me gustaría también, que estén sincronizados todos los consejos de curso, orientación por lo menos, a lo mejor por niveles”* [En1Publico], esto con un claro énfasis en coordinaciones pendientes aún para lograr sinergia en la gestión o directamente dificultades para gestionar de forma apropiada como comenta otra participante: *“Aquí no se entiende lo que es la gestión, o no importa la gestión. O*

las cosas se hacen por cumplir, por ejemplo, medir los logros, pero muchas veces se inventan las evidencias para poder cumplir o dar cumplimiento a ese proyecto. O sea, yo aquí lo he visto mucho, cosas que allá no lo veía” [En4Publico], declaración que además tiene un componente crítico y de cuestionamiento ético al proceder de los o las responsables de la gestión escolar en las organizaciones.

Uno de los obstáculos que puntúa más alto en frecuencia es “la falta de tiempo” la cual como se menciona en más de un apartado de los resultados de esta tesis, está muy relacionado con dejar de hacer lo planificado y tener que concentrar todo el trabajo en el resolver situaciones emergentes y conjugado con el exceso de trabajo administrativo, el cual también aparece como obstáculo y barrera propia del ejercicio directivo, siendo coincidente con la evidencia previa (Valdés, 2020).

Un obstáculo clave que ya ha sido mencionado es el no pertenecer al equipo directivo como comenta la participante de la Escuela pública: *“Los 3 años que trabajé en el otro liceo yo era parte del equipo directivo. Y eso me facilitó mi trabajo, mucho (...), yo no pertenezco al equipo directivo ni de gestión” [En4Publico],* hecho que como ya fue mencionado quita al ECE de un rol de liderazgo que tiene como principal consecuencia la falta de autonomía en la gestión.

El tener espacios para la gestión planificados aparece como algo a considerar, los ECE reclaman espacios fijos en los consejos de profesores (Espacio de reunión semanal de profesores de 3 horas de duración a la semana). Algunos tienen espacios de una vez al mes para informar sobre progresos de los casos que trabajan, no obstante, los equipos de CE reclaman un espacio fijo para poder no solo informar sino además capacitar y generar espacios de reflexión en el profesorado. Este tema de los espacios y tiempos de intervención también se extrapola al trabajo con estudiantes dado los escasos tiempos de intervención directa que generalmente consiguen los ECE, reducidos a la hora de orientación y con intervención indirecta dado que es un espacio del profesor jefe (o tutor) o a los recreos.

8.1.6.2 Recomendaciones para el correcto desempeño del ECE

Al mismo nivel de importancia que los obstáculos, esta tesis doctoral, ofrece en sus resultados sugerencias o recomendaciones que emanan de los propios ECE para facilitar el quehacer del

cargo, en ese sentido, así como en el apartado obstáculos, aquí también aparece la necesidad de pertenecer al equipo directivo tal como propone como función del ECE uno de los manuales de CE:

Participar de reuniones de trabajo y coordinación equipo directivo o de gestión para garantizar la articulación del Plan de gestión de Convivencia Escolar con el resto de la gestión institucional [MCE3Publico].

En relación con lo anterior, este MCE no declara explícitamente que su ECE sea miembro de ese equipo, pero sí con un énfasis claro en el trabajo articulado y coordinado, como también lo hace otro de los MCE al explicitar que el ECE debe “*Promover el trabajo colaborativo en torno a la convivencia escolar en el Equipo Directivo y de Gestión*”.

Entre las sugerencias planteadas para fortalecer el rol del ECE se identificó 50 códigos que posteriormente, se agruparon en cuatro categorías (tabla 43):

Tabla 43 Categorización de sugerencias para el desempeño

Categoría Subcategoría	N (%)	Ejemplo de respuesta
Ser directivo	3 (6)	P1 “Es importante que los encargados de convivencia escolar formen parte de los equipos directivos y así poder tener más protagonismo en la toma de decisiones y en las acciones que se realiza en la escuela”.
Encargado de convivencia	26 (52)	-
Rol	10 (20)	P37 “Tener el rol claro, que el equipo de corporación (entidad municipal) se reúna con el equipo directivo de la escuela para aclarar la función del Encargado de Convivencia Escolar”.
Dedicación al cargo	6 (12)	P36 “Que sea de total obligatoriedad la carga horaria completa para desempeñar el cargo”.
Trabajo coordinado	6 (12)	P33 “Generar la integración y articulación del currículo de las distintas asignaturas con el plan de gestión de convivencia escolar”.
Trabajo administrativo	4 (8)	P4 “Menos trabajo administrativo exigido desde la Superintendencia de Educación”.
Equipo de Convivencia	8 (16)	P20 “Contar con un equipo de convivencia escolar de forma obligatoria. Delegar y definir tareas y funciones para cada integrante del equipo”.
Formación continua	13 (26)	P2 “Formación continua (y práctica), ya que a veces las instancias del ministerio se transforman en hablar más de lo mismo, cosas administrativas o informativas y NO se enfocan en dar herramientas para situaciones concretas”.

Fuente: Resultados del cuestionario

1. Ser directivo (6%), donde se enfatiza en la necesidad que el ECE sea parte del equipo directivo reconociendo así su importancia y responsabilidad en la toma de decisiones sobre la gestión educativa; como comenta uno de los participantes: “*Quién lidera el departamento que en este caso soy yo, es parte del equipo*”

directivo. Entonces eso le da una posibilidad, de poder influir de una manera muy distinta, con mayor presencia, con voz, con posibilidades también de poder intervenir en la gestión del colegio. Entonces esa bisagra entre el equipo directivo y el departamento de convivencia que hace el encargado de convivencia, la considero fundamental” [En2Sub], no dejando espacio a dudas de lo fundamental y la necesidad de este trabajo coordinado. Cabe mencionar que solo las ECE de las Escuelas públicas declaran No ser miembros del equipo directivo.

Es relevante además agregar que en las recomendaciones sobre las funciones del ECE que hace el Mineduc (2021) elimina una recomendación que la versión anterior (Mineduc, 2015) que si recomendaba que los ECE fueran miembros y participes de los Equipos directivos de sus Escuelas.

2. Encargado de convivencia (52%), donde el foco está puesto en clarificar su rol en la comunidad escolar, con propuestas que incluyen la elaboración de un perfil de cargo y la difusión de este;

3. Equipo de convivencia (16%), que incorpora todas las respuestas referidas a contar con un equipo de convivencia escolar y definir su tamaño, tareas y funciones además de proyectar su composición para el año escolar siguiente;

4. Formación continua (26%), se reconoce la importancia de la formación continua para el perfeccionamiento de sus destrezas en el ámbito de la convivencia escolar y sugieren la realización de seminarios y/o talleres de capacitación por parte del Ministerio de Educación.

Un obstáculo que se transforma en sugerencia es cuando los ECE no tienen el espacio definido para interactuar con los y las docentes del Centro educativo como comenta uno de los participantes:

Me gustaría sí, participar de las reuniones de UTP que tienen cada 15 días (...)
[En3Publico].

Lo anterior es relevante a propósito de un punto que se toca más adelante respecto a las coordinaciones con la persona a cargo de la Unidad Técnica Pedagógica (jefe UTP), dado que el espacio de los “consejos de profesores” es liderado por esta unidad.

La situación se torna más compleja para los ECE cuando no existe un equipo de convivencia escolar que coordinar (26.3%) ni se forma parte del equipo directivo (26.3%) o se enfrentan a “*un equipo directivo desinteresado en promover la convivencia escolar*” [Q3], idea que refuerza la necesidad ya mencionada de ser miembro titular del equipo directivo del Centro Educativo. La actuación en solitario de estos ECE podría terminar por frustrar cualquier intento por promover adecuadamente la buena convivencia en sus comunidades educativas.

8.1.7 Síntesis de los resultados dimensión 1: Encargados de Convivencia Escolar

Un resumen de las principales aportaciones de esta dimensión se ordena de la siguiente manera:

Perfil general:

- a. El cargo de ECE está ocupado principalmente por mujeres (81%) (ver tabla 31)
- b. Un 45% de los ECE se encuentran en el rango etario 31-45 años (ver tabla 31)

Formación profesional:

- c. El 50% de los ECE son de profesión psicólogo, un 37% profesores y el resto otras diversas profesiones (ver tabla 32)
- d. Respecto a que disciplina profesional debiera ocupar este cargo, los participantes discrepan entre psicólogos y cualquier profesional que cuente con las competencias de gestión.
- e. Dos de las ECE participantes, ocuparon previamente el cargo de Orientadoras educacionales dentro de la Escuela, cuestión que, a juicio de ellas, les ha servido para estructurar su rol.
- f. Hay necesidad de formación continua específica en CE de parte de los ECE, por ejemplo, a través del compartir buenas prácticas en el área.

Experiencia Laboral

- g. Respecto a la antigüedad en el cargo, sobre el 60% de los ECE tienen 5 años o más en el cargo, lo cual destaca por la baja rotación en el cargo (Tabla 34)
- h. Respecto al tiempo desde que los profesionales ECE se titularon, un 66% tiene 5 años o más como titulados.

Funciones

- i. Dentro de las principales funciones declaradas en los MCE para los ECE, aparecen el ejecutar el PGCE y la atención individual de estudiantes y familias (Tabla 36)
- j. Existen marcadas diferencias entre las funciones del ECE declaradas en los MCE, fluctuando entre 2 y 38 funciones entre una Escuela y otra (ver Tablas 35 y 36)
- k. Hay desacuerdo de al menos la mitad de los participantes respecto a la ambigüedad del rol al momento de ejercerlo, cuestión que no coincide con las investigaciones previas en el ámbito.
- l. Hay coincidencia en que los elementos emergentes provocan que los ECE dejen de lado lo planificado y dedican tiempo a resolver la contingencia

Condiciones laborales

- m. Respecto a las condiciones laborales: 76% trabaja jornada completa (44 hrs en la Escuela) no obstante un 45% tiene otro cargo dentro de la organización, asimismo un 74% es miembro del equipo de gestión del centro. (Figuras 11 y 12)
- n. No ser miembro del equipo directivo o de gestión del centro, tiene consecuencias negativas en la gestión. (Figura 13)

8.2 Dimensión 2: Equipo de Convivencia Escolar

Una de las recomendaciones que el apartado anterior propone respecto al correcto desempeño del ECE es que estos cuenten con un Equipo de CE que coordinar y con quienes llevar adelante la tarea de gestionar la CE de sus centros educativos, lo cual es recomendación de la Política Nacional de CE pero que no todas las escuelas adoptan.

Es así como el presente apartado da cuenta de algunos datos relacionados con las características y el rol de los equipos de CE en funcionamiento en la región estudiada.

8.2.1 Características del equipo

Respecto a la realidad de los centros educativos en cuanto a presencia/ausencia de equipos de CE y su conformación (Tabla 44), aparece que un 73,7% de los ECE participantes cuentan con un Equipo de CE en su Centro Educativo.

Tabla 44 Existencia y composición de equipos de CE

Ítem	Respuesta	N	%
¿Su establecimiento cuenta con un Equipo de CE?	Si	28	73,7
	No	10	26,3
	NS/NR	0	0
¿Quiénes componen este equipo? *	Psicólogo/a	27	96,4
	Trabajador/a Social	20	71,4
	Psicopedagogo/a	5	17,9
	Educador/a Diferencial	2	7,1
	Inspector/a General	15	53,6
	Jefe/a UTP	7	25

*N Válido = 28

Fuente: Resultados del Cuestionario

Un 26% de los participantes declara no contar con un equipo de CE con quien compartir las tareas propias de la gestión. Por otra parte, destaca la alta presencia de psicólogos y trabajadores sociales, así como la presencia, en la mitad de los equipos del Inspector General y en un cuarto de estos, de la jefatura UTP.

La presencia o ausencia de equipos de CE al interior de las Escuelas de la región de Tarapacá, es un tema de interés para esta tesis doctoral, en primer lugar, por las claras diferencias que esto conlleva en la gestión de la CE que existe cuando un ECE tiene un equipo bajo su coordinación a cuando un ECE tiene que desarrollar la gestión por sí solo, sobre todo en contextos de matrículas altas y de alta vulnerabilidad psicosocial, como evidencia de lo anterior, está el aporte de uno de los participantes entrevistados:

(El equipo) se implementó el año pasado, fruto de la experiencia acumulada y de la necesidad de intensificar el trabajo de clima, Intensificar el tema de lo preventivo y lo formativo, entonces lo primero es tener el personal idóneo y en cantidad suficiente como para hacer aquello. Entonces de ahí es que surgió esta necesidad y el director consideró que era de alta conveniencia para la gestión del colegio contar con un equipo que fuera potente en eso. Entonces, se contrataron 3 psicólogas, una docente que es de otra área pasó a ser 100% del área de convivencia, bueno y la asistente social también que forma parte del equipo [En2Sub].

En el polo opuesto se encuentra el testimonio de una de las participantes ECE de una escuela pública, quién no cuenta con un equipo de convivencia:

Yo creo que el ideal sería que yo pudiera gestionar el espacio, pero quizás trabajar con un grupo de personas que fueran mi equipo y que todo tuvieran distintos roles. Entonces, a lo mejor a mí me tocaría justamente, administrar, llevar la parte como más administrativa de lo que es el área, y otras personas quizás se encarguen de ejecutar actividades, otros de hacer contactos [En4Publico].

De lo anterior queda en evidencia la diferencia al momento de gestionar principalmente en lo relativo a los tiempos y distribución de tareas, no obstante también existe una postura intermedia como la que sugiere una participante de una Escuela privada: “*Cuento con un equipo, pero me ha costado que nos definamos como tal porque son muy individualistas, esto provoca múltiples desórdenes, por ejemplo, en la comunicación*” [En6Privada], manifestando la sensación de contar con un equipo pero que este no se termina de instalar como tal, esta sensación también se ve reflejada en el manual de convivencia del mismo centro escolar: “*El encargado de Convivencia Escolar y Dupla psicosocial, realizarán el seguimiento correspondiente de los casos tratados*” [MCE4Publico], en vez de decir “*será el equipo de CE quienes realizarán...*”. En el entendido que el lenguaje crea realidades (Ducret, 2018), si la denominación o tareas que los profesionales que en la práctica funcionan como equipo no se ve reflejada en estos documentos internos de gestión, ello no favorece la identidad, promoviendo su funcionamiento como grupo de profesionales por sobre un equipo.

Respecto al nombre que cada centro educativo les da a estos equipos no hay referencias muy explícitas en los manuales de CE respecto a la denominación que se le da a estos equipos, habiendo menciones a Comité de convivencia escolar (MCE3Publico), Consejo escolar (MCE2Sub), comité de sana convivencia (MCE1Sub) siendo una de las Escuelas públicas la que hace una mención algo ambigua:

El Comité u órgano similar tendrá, entre otras, las siguientes atribuciones: Proponer o adoptar las medidas y programas conducentes al mantenimiento de un clima escolar sano, Diseñar e implementar los planes de prevención de la violencia escolar del establecimiento [MCE4Publico].

Como fue dicho, las Escuelas declaran en sus Manuales de convivencia la existencia de figuras o equipos con denominación diferente a la de equipo. Por ejemplo, el [MCE1Sub] plantea la existencia de un “comité de convivencia escolar”, el cual tiene como objetivo *estimular y canalizar la participación de la comunidad escolar en el Proyecto Educativo Institucional, promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamiento.*

Asimismo, el [MCE2Sub] incorpora la figura del Consejo escolar, la cual es definida como *una instancia colegiada integrada, por representantes diversos de los estamentos: sostenedor, director(a), profesores, alumnos del CEAL, padres y apoderados del Centro General, y asistentes de la educación y cuyo propósito principal es proponer planes de sana convivencia escolar, analizar y evaluar acciones o medidas a adoptar para enfrentar situaciones particulares.*

En esa misma línea el [MCE5Privado] plantea que: *“Para fortalecer el trabajo de la Convivencia Escolar se constituye el Comité Convivencia Escolar, el cual tiene como misión promover la buena convivencia al interior de la comunidad escolar y desarrollar, en conjunto con la Encargada de Formación y Convivencia Escolar, iniciativas de formación para “Aprender a convivir” o “Vivir con otros”. Además, este comité tiene carácter preventivo y de promoción de la buena convivencia y se reunirá de manera ordinaria al menos dos veces al semestre y en cualquier situación extraordinaria a la que sea convocada por un tercio de sus integrantes”.*

Es interesante observar cómo los equipos definidos en los Manuales de CE como comité o consejos no operan como ejecutores, sino más bien como consejeros o supervisores de las acciones de gestión de sus Escuelas, tarea que si recae en los ECE.

Dado lo anterior, toma relevancia y también se presenta como una recomendación que dentro de las tareas que tenga un ECE estén explícitas las funciones relacionadas con el equipo de convivencia escolar, como por ejemplo [MCE2Sub] “(Es función de ECE) Promover la creación y funcionalidad de un Equipo de Convivencia Escolar en el establecimiento” o “(El ECE) Coordina el Equipo de Convivencia Escolar y registra las acciones realizadas por el Equipo de Convivencia Escolar y sus integrantes (actas, evidencias, otros).” [MCE5Sub]

Por otra parte, dentro de las funciones de los ECE descritas en la tabla 35 (apartado 8.1.3), solo uno de los manuales de CE explicita que el rol del ECE sea coordinar al equipo de CE, no obstante, hay algunos aportes de los participantes que dan cuenta de esto al referirse a su quehacer diario:

Mucha escucha también respecto de cómo van sintiéndose las personas que colaboran en el departamento, con las tareas y los trabajos, el sentido que les hace, y sobre todo el cómo se sienten como personas al interior del equipo. O sea, la clave es tener personas contentas trabajando que se sientan aportando algo real, algo relevante, algo interesante, aunque sea fruto de mucho trabajo. Aunque si es fruto de mucho trabajo y tiene un sentido e impacta, siempre es gratificante [En2Sub].

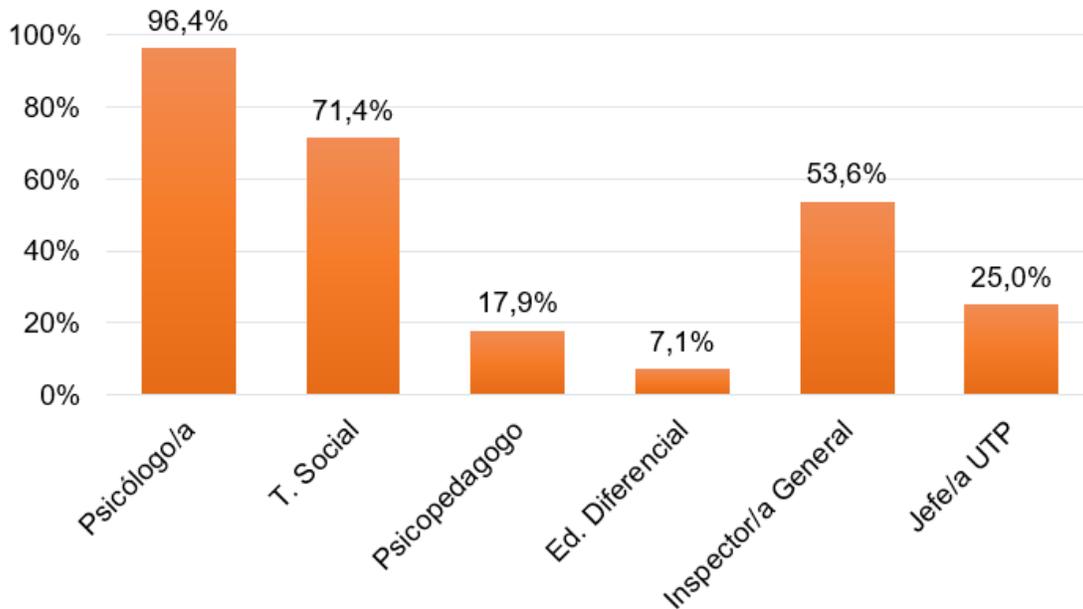
El rol líder en la gestión del bienestar interno del Equipo de CE que asume el participante del aporte anterior resulta particularmente notable respecto a cómo un ECE se asume no solo como encargado o coordinador de la convivencia del centro, como lo hace otro participante: “mi rol, liderar en primera instancia al equipo de convivencia” [En1Sub], sino que además trae consigo elementos propios de la psicología organizacional y del área Recursos humanos como el clima laboral y la salud ocupacional y los efectos que tiene el bienestar del trabajador sobre la calidad del servicio que se le presta a la organización.

Finalmente, otra de las funciones vinculadas al rol del ECE dentro de los equipos de CE, se vincula con la responsabilidad que recae en el cargo en función de diseñar o crear el plan de gestión:

Tengo que crear en conjunto el plan de gestión de convivencia y que se lleve a cabo de acuerdo a la planificación y las fechas de las actividades. Trabajar con un equipo, y velar por todas las necesidades de los estudiantes, ya sea, socioemocionales y socioeconómicas [En3Publico].

En relación con la composición de los equipos (figura 12), destaca la alta presencia de psicólogos y trabajadores sociales (Educador social en España).

Figura 12 Composición de equipos de CE



Fuente: Resultados del Cuestionario

El profesional que más se repite en los Equipos de CE es el Psicólogo, aunque es probable que en algunos casos sea el mismo ECE quien se declara psicólogo del equipo, ya que 27 de los 28 equipos existentes cuentan con uno y en segundo lugar con un 71% los trabajadores sociales.

La presencia mayoritaria de estos dos profesionales no debe llamar la atención, ya que las dos escuelas públicas que son parte de este estudio declaran que los equipos de convivencia escolar se estructuran con ellas como ECE quienes, al reunirse con sus duplas psicosociales (psicólogo + trabajador social), conforman el equipo de CE. No obstante, esto no está reflejado

nominativamente en documentos públicos como el manual de convivencia ni el plan de gestión, lo que podría estar colaborando a que se les vea como cargos o profesiones aisladas y no como equipo.

La presencia antes mencionada de psicólogos y trabajadores sociales, en la denominada “dupla psicosocial” permite además un ejercicio de división de funciones por competencias tal como lo corrobora un participante de estas Escuelas:

Las funciones del equipo acá están divididas, está dividido porque los psicólogos están en el acompañamiento emocional, la trabajadora social la parte socioeconómica, estamos enfocados también en la asistencia (...), entonces todos tenemos un rol distinto
[En3Publico]

Respecto a estas duplas, cabe mencionar que las escuelas chilenas incorporaron el dispositivo de intervención denominado “dupla psicosocial” a partir de 2008, fecha en que se promulgó la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial, conocida como ley SEP. Es preciso indicar que esta incorporación no es explícita en la ley, pero permite a los sostenedores la contratación de profesionales que se integren en las escuelas a trabajar en convivencia escolar (Jarpa, Escobar, Guíñez y Salazar, 2020). De esta manera, la incorporación de la dupla psicosocial al sistema educativo chileno queda anclada, simbólicamente, al reconocimiento de la vulnerabilidad social existente en muchas de las escuelas (Gatica, 2016), hecho que explica el por qué esta figura no se da en las Escuelas privadas, siendo probable que la ausencia de trabajadores sociales en estos contextos se deba a los bajos índices de vulnerabilidad escolar (IVE) como lo reafirma y propone una participante:

El equipo de convivencia es uno solo y lo componen, los 2 encargados de CE, los 2 inspectores, los 2 orientadores, y la psicóloga y la psicopedagoga y si de mí dependiera, agregaría un Asistente Social [En5Privada].

Lo anterior devela un claro énfasis en la ausencia de ese profesional. Asimismo, en contextos subvencionados la presencia de las duplas también está incorporada, como lo plantea una participante de este segmento:

Entendimos que dentro de nuestro equipo tenemos como 2 áreas, por decirlo así. Una más enfocada dentro de sus roles y tareas como a la intervención propiamente tal donde está la dupla psicosocial y tenemos otra área más de promoción y prevención [En1Sub].

Es así como estas llamadas duplas psicosociales, están encargadas de atenciones socioemocionales y socioeconómicas respectivamente y los Inspectores Generales más vinculados con el cumplimiento de las normas disciplinarias y los castigos que deben sancionar ante las faltas que también se encuentran declaradas en extenso en los manuales de convivencia.

Por otra parte, es llamativa la presencia de una psicopedagoga en una de las Escuelas Privadas (5 se encontraron en los 28 equipos reportados), lo cual es relevante en cuanto a lo que la literatura aporta en función de problemas de aprendizaje, disruptividad y situaciones de convivencia escolar más aún si se considera lo que aparece en uno de los manuales de convivencia:

El apoderado declara estar informado que el colegio no tiene proyecto de integración escolar, razón por la cual cualquier necesidad educativa ya sea transitoria o permanente del alumno, que requiera de condiciones educativas especiales o personalizadas, (como personalización de la enseñanza o la existencia de personal de apoyo, y en general cualquier otra medida que escape a la oferta educativa del establecimiento), debe ser asumido por el propio apoderado [MCE6Privado].

Lo anterior provoca que se esté traspasando toda responsabilidad de apoyo pedagógico que un estudiante pueda requerir para su inclusión educativa en los espacios escolares a la familia, externalizando el procedimiento. En ese sentido, llama la atención la baja presencia de profesionales ligados a la pedagogía, como psicopedagogos y educadores diferenciales, quienes son más comunes en los contextos públicos como aporta una participante:

La psicóloga y la psicopedagoga se están quedando con la casuística que tiene algún tipo de diagnóstico por así decirlo. Los orientadores nos estamos quedando con aquellos casos que sin tener diagnóstico necesitan algún apoyo. A veces una contención emocional [En4Publico].

Es relevante agregar que respecto a las Necesidades Educativas Especiales” (NEE) en Chile existe un decreto que en Escuelas con cierta vulnerabilidad se implementa internamente el llamado PIE

o Proyecto de Integración Escolar (Mineduc, 2009) y que si contempla la figura de profesionales más ligados a la pedagogía.

Por otro lado, es interesante cómo en una de las Escuelas subvencionadas, se optó por la contratación de un “docente con experiencia de aula” como comenta la participante ECE de escuela subvencionada:

Una forma de bajar ya acercar los lineamientos de convivencia al aula es a través de un docente dedicado a ello, desde la planificación hasta el acompañamiento de su implementación [En2Sub].

También es interesante la presencia de una educadora de párvulos en la composición de uno de los equipos:

Este comité está compuesto por: directora, Encargada de Formación y Convivencia, Jefa Unidad Técnica Pedagógica, Profesora Educación Básica y una Educadora de Párvulos [MCE5Privado].

Con relación a lo anterior, no debe llamar la atención la presencia de la profesora y de la educadora dado que el proyecto educativo de la Escuela privada 5, tiene educación preescolar y básica inicial solamente, por lo que el énfasis que le dan a su normativa va en esa línea y es destacable que una educadora de párvulo, como profesional representante de quienes ejercen la gestión de aula en lo preescolar, sea miembro del comité de CE.

Finalmente, como evidencia de la composición y cantidad de profesionales que pueden integrar un equipo de CE lo que plantea una de las participantes:

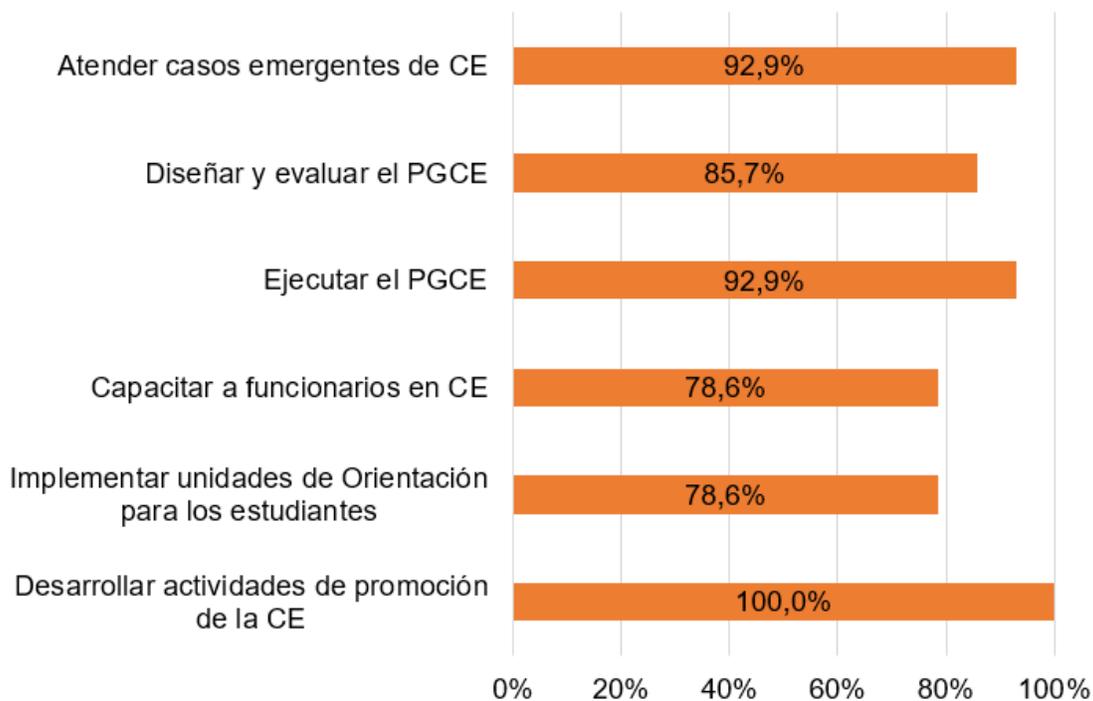
El colegio, está dividido en convivencia para básica y convivencia para media. Sin embargo, el equipo con vivencial es uno solo y lo componen, los 2 encargados de CE, los 2 inspectores, los 2 orientadores, y la psicóloga y la psicopedagoga [En6Privado]

8.2.2 Rol del Equipo de CE

De acuerdo con los resultados del cuestionario (figura 13), dentro de las funciones más frecuentes que los equipos de CE ejecutan, aparece con un 100% el desarrollar actividades de promoción de

la convivencia escolar, lo que tiene sentido como misión de ser y existir de estos equipos y además en directa relación con las recomendaciones de la PNCE (Mineduc, 2019). Le siguen con un valor sobre al 90% el ejecutar el PGCE y el atender casos emergentes de CE, traducido en situaciones de convivencia, conflictos o violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa.

Figura 13 Tareas de los equipos de CE



Fuente: Resultados del Cuestionario

Asimismo, destacan las que están debajo del 80% y que tienen gran relevancia e impacto en aquello que se quiere generar en la Escuela para impactar en la convivencia: Capacitación de funcionarios y la implementación de Unidades para estudiantes en la hora de Orientación, asignatura que se encuentra dentro del currículo.

En una tercera línea aparece el diseñar y evaluar el PGCE, dato interesante dado que el foco entonces no está solo en la ejecución del plan, sino que además este se revisa y rediseña año tras año, lo cual no coincide con lo ya mencionado que da cuenta de la ausencia en la declaración de tareas de la evaluación del PGCE.

También en un valor alto (78%), aunque el más bajo de los resultados de la consulta, aparece la capacitación a otros miembros de la comunidad educativa en temas relacionados con CE e implementar las unidades de Orientación (Hora dentro del currículum escolar obligatorio) para los estudiantes de sus comunidades.

De acuerdo con el análisis de los manuales de convivencia, solo cuatro de los seis documentos declaran las funciones de los equipos de CE (Tabla 45), destacando en esto el [MCE1Sub], con una línea de acción muy estructurada siguiendo recomendaciones por ejemplo de las intervenciones psicoeducativas (Villegas, 2018) al planificar la revisión, el diseño, la prevención, la promoción, propuestas y la intervención remedial cuando lo amerite.

Tabla 45 Funciones de equipos de CE declaradas en MCE

	MCE1 subvencionado	MCE2 subvencionado	MCE3 Público	MCE5 particular
1	Revisar el reglamento de convivencia escolar	Promover acciones que fortalezcan la convivencia escolar en el establecimiento.	Adoptar las medidas y programas conducentes al mantenimiento de un clima escolar sano.	Elaborar y modificar el presente Manual y Reglamento de Convivencia Escolar
2	Elaborar y proponer planes de gestión	Promover acciones orientadas a prevenir la violencia entre los miembros de la comunidad educativa.	Diseñar e implementar los planes de prevención de la violencia escolar del establecimiento.	Sugerir a Dirección y a ECE, acciones para la mejora de la convivencia escolar.
3	Impulsar acciones de prevención.	Elaborar en conjunto con el Encargado de Convivencia Escolar un Plan de acción	Capacitar acerca de las consecuencias del maltrato, acoso u hostigamiento escolar	Realizar propuestas de planes de sana convivencia escolar
4	Promover en todos los integrantes de la comunidad educativa una buena convivencia escolar	Conocer el proyecto educativo Institucional y participar de su elaboración y	Conocer los informes e investigaciones presentadas por el encargado de	Informarse y reflexionar en torno a la legislación vigente, en tema

		actualización considerando la convivencia escolar como un eje central.	convivencia escolar.	de convivencia escolar. 8.5
5	Proponer protocolos de actuación para los casos de maltrato escolar	Participar en la elaboración de la programación anual y actividades extracurriculares del establecimiento incorporando la convivencia escolar como un eje central.	Requerir a la Dirección, a los profesores o a quien corresponda, informes, reportes o antecedentes relativos a la convivencia escolar.	Recibir y derivar según corresponda, los problemas necesidades y aspiraciones de los actores de la comunidad a los que representa en el Consejo.
6	Resolver las sanciones a aplicarse ante faltas de un estudiante a la disciplina escolar.	Participar en la elaboración de las metas del establecimiento y los proyectos de mejoramiento propuestos en el área de convivencia escolar.	Aplicar las sanciones por faltas muy graves en los casos fundamentados y pertinentes.	
7	Presentar en sus sesiones toda la información que da cuenta del suceso, su contexto, el discurso de los protagonistas y testigos del hecho.	Participar en la elaboración y actualización del Manual de Convivencia Escolar		
8	Evaluar si el caso es sostenible por el cumplimiento de los procedimientos del Colegio y si la situación reviste la gravedad que amerita la convocatoria del Comité.			

Fuente: Análisis documental MCE

En un ejercicio de comparar lo aquí descrito con lo que propone el Mineduc (2017) respecto a las funciones de los Equipos de CE (Tabla 46), la clasificación de las funciones descritas en los 4 MCE analizados, plantea lo siguiente:

Tabla 46 Comparación de funciones con recomendaciones Mineduc (2017)

	Funciones Equipos de CE Propuestas por Mineduc (2017)	MCE1sub	MCE2sub	MCE3Público	MCE5Privado
1	Prever y atender situaciones de violencia escolar	3, 4, 6, 7 y 8	1 y 2	2	1, 2 y 3
2	Formación de estudiantes en resolución de conflictos.	-	-	-	-
3	Capacitar a funcionarios y familias en protocolos y aplicación de la normativa.	5	-	3	-
4	Encargarse de la organización de los recursos materiales internos para desarrollar el PGCE.	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de Análisis documental MCE

Del análisis comparativo (Tabla 46) destaca inmediatamente el hecho de las pocas similitudes entre aquello propuesto por el Ministerio y aquello que declaran las Escuelas, no habiendo ninguna referencia siquiera tangencial respecto a la formación de estudiantes (punto 2) y la organización de recursos materiales (punto 4). No obstante, es precisamente el punto 4 el que a priori puede interpretarse como ambiguo, siendo aparentemente complejo transformar esa recomendación para la función en algo concreto.

Del mismo análisis destaca que el [MCE1Sub] tenga la mayor cantidad de referencias coincidentes con el Ministerio y que el [MCE5Privado], de sus 5 tareas o funciones que declara que su equipo lleva a cabo, tres responden, aunque indirectamente, a lo planteado por el Mineduc en la función

“Prever y atender situaciones de violencia escolar”.

De las funciones recomendadas por el Mineduc (2017) es precisamente la primera “tener una mirada proyectiva sobre como prever y atender situaciones de CE” la que más en sintonía se encuentra con lo que aparece en los MCE analizados, lo cual responde a la mirada de intervenir la convivencia de forma anticipatoria a través de la prevención de sucesos y en paralelo a la atención oportuna de situaciones escolares. A su vez, lo anterior es concordante con la principal función de los ECE en torno a la implementación del PGCE.

En las conclusiones se expondrá en detalle algunas reflexiones en torno a cómo puede ampliarse o redefinirse las recomendaciones del Mineduc en torno a la figura del Equipo de CE, no con el afán de estandarizar o restringir la tarea, sino como una oportunidad de servir como guía al trabajo que muchos equipos emprenden.

Otro elemento que destaca es que las cuatro Escuelas que declaran funciones del equipo de CE, incorporan la elaboración de los planes de acción (PGCE) o como tres de las cuatro Escuelas proponen que el equipo sea el encargado de elaborar/revisar el manual de convivencia de la Escuela, estos dos elementos son sumamente relevantes dada la autonomía que esto representa para la Escuela como organización a la hora de definir sus propios mecanismos para alcanzar la calidad desde la visión que se han propuesto, al mismo tiempo, es interesante debatir respecto a la reflexión que provoca imaginar Escuelas en donde la elaboración de este tipo de documentos son por ejemplo, tarea exclusiva del director del colegio o cuando se contrata el servicio privado de diseño de planes de gestión, tarea que tiene como paso primordial saber qué contexto se interviene.

Por otro lado, es relevante mencionar que dos de las cuatro Escuelas le asignan como tarea al equipo de CE el sancionar las faltas a la convivencia de algún miembro de la comunidad educativa, tarea que en suele recaer en la figura del inspector general, no obstante, si este cargo se encuentra incorporado al equipo de CE del centro educativo, parece una buena idea que la decisión sobre el sancionar-castigar sea, más bien una decisión colectiva.

En paralelo, una de las participantes aporta claras diferencias entre las tareas de intervención y de prevención/promoción:

Entendimos que dentro de nuestro equipo tenemos como 2 áreas, por decirlo así. Una más enfocada dentro de sus roles y tareas como a la intervención propiamente tal donde está la dupla psicosocial. Y tenemos otra área más de promoción y prevención, y allí tenemos al encargado de talleres extraescolar con toda su oferta programática, con hábitos de vida saludable y todo lo que se trabaja [En1Sub].

Por otra parte, una de las participantes, da cuenta de la postura del equipo de CE frente a la formación de los docentes en torno a los lineamientos y sellos que quieren instalar en su proyecto educativo:

Nosotros lo que hemos estado tratando de instalar y que estamos haciendo un trabajo con las profes desde el año pasado, con capacitaciones, es cómo queremos que sean nuestras clases, entonces entendemos que hay clases donde se instala la temática que se va aprender. Hay clases de desarrollo y hay clases de consolidación. [En5Privado].

Respecto a la distribución de las tareas, al ser equipos multidisciplinarios, esta distribución es clave para el cumplimiento de las tareas del equipo, en ese sentido, el aporte de uno de los participantes ayuda a conocer la distribución del trabajo que hacen el psicólogo y la trabajadora social en su equipo:

Los psicólogos están en el acompañamiento emocional, la trabajadora social la parte socioeconómica, estamos enfocados también en la asistencia. Entonces allí tiene un rol importante la trabajadora social en el seguimiento, entonces todos tenemos un rol distinto [En3Publico].

Asimismo, la percepción que tiene uno de los participantes da cuenta de la eficiencia lograda en el equipo una vez que se distribuyeron las funciones:

Entonces al final nos dimos cuenta que dentro de nuestro equipo que lo conforman 9 personas. Tenemos como roles, que van orientados y si lo juntamos, claro, todos vamos hacia una misma meta, pero empezamos a delegarnos también tareas, porque en un primer momento, todos hacíamos todo. Yo planificaba, hacía los talleres, atendía casos o sea en el fondo hacía la misma pega que la psicóloga. Pero después me di cuenta de que no po, que tenía que también ver otras cosas. Entonces ahí como que empezamos a delegar funciones, con la ayuda de la asistente social, con la ayuda de las estudiantes en práctica también nos colaboran demasiado. Y de ahí nos fuimos delegando diría yo, de una manera más eficiente y pudimos ir logrando más cosas que de la otra manera [En2Sub].

Del aporte anterior se extrae el solapamiento de funciones que se puede generar cuando no está clara la mecánica de funcionamiento de los equipos de trabajo, lo cual puede resolverse promoviendo la construcción de los perfiles y funciones de cargo respectivos para cada integrante de acuerdo con su profesión, conocimientos y experiencia.

8.2.3 Síntesis de los resultados dimensión 2: Equipos de CE

Características:

- a. Un 76% de las escuelas estudiadas cuenta con un equipo de CE, no obstante, algunos centros pese a declarar la presencia de un equipo, básicamente se refieren a la figura del ECE con otros miembros del equipo directivo que ya cumplen otra función dentro de la organización.
- b. No contar con un equipo de CE es percibido por los ECE como un obstaculizador de la gestión principalmente por la alta carga de trabajo que esto conlleva al ECE.
- c. Con un 96%, el psicólogo es el profesional que más presencia tiene en los equipos, seguidos de los trabajadores sociales y los inspectores generales, siendo estos últimos un ejemplo de la doble función dentro de las Escuelas.
- d. Destaca la presencia también en los equipos de UTP y profesiones ligadas a la pedagogía como son psicopedagogos, profesores y educadores diferenciales.

- e. Emerge la figura de la dupla psicosocial (psicólogo + trabajador social) ligados a escuelas públicas y subvencionadas con altos índices de vulnerabilidad, siendo esta dupla liderada por un ECE profesor (en el caso de las Escuelas públicas) conformando el equipo de CE.
- f. En el entendido que el lenguaje genera realidades, la denominación que se le da a estos equipos puede ser fundamental para la forma en que estos equipos se desenvuelven al interior de las Escuelas. En esta línea, hay escuelas que usan nombres como equipo de gestión o comité de convivencia escolar para definir aquello que por mandato corresponde al equipo de CE.

Funciones:

- g. Dentro de las principales funciones se encuentra el promocionar la CE, el ejecutar el PGCE y la atención de casos emergentes o de seguimiento.
- h. De las funciones declaradas para los equipos de CE en los MCE, hay algunos elementos de no se ve reflejado en las pautas que recomienda el Ministerio, como por ejemplo el capacitar a otros funcionarios de la institución.
- i. La distribución de tareas de acuerdo con las competencias genéricas y específicas en función del perfil de cada profesional resulta clave para la organización al interior del equipo, sobre todo para evitar el solapamiento de funciones.

8.3 Dimensión 3: Plan de gestión de la CE

El plan de gestión de la CE (PGCE), como ya ha sido mencionado, es uno de los instrumentos de gestión más relevantes en el quehacer cotidiano del ECE dado que no solo permite estructurar el trabajo que el equipo lleva a cabo, sino que además posibilita visibilizar el trabajo de gestión del ECE y/o el Equipo de CE.

Los resultados de la primera etapa dan cuenta que el 100% de los centros educativos a los que pertenecen los ECE participantes cuentan con uno activo, no obstante, solo se analizaron cinco de los seis PGCE, dado que una de las Escuelas privadas no contaba con el documento al momento de la recogida de información.

El PGCE tiene una alta relevancia al interior de las Escuelas, presentándose como alternativa de mejora de la situación escolar y tiene un impacto tanto en lo curricular, como en los distintos ámbitos de gestión institucional, al integrar a las diferentes figuras educativas implicadas como alumnos, padres de familia, docentes y directivos (Reyes y Velásquez, 2022). Este nivel de relevancia lo ratifica una de las participantes:

El plan de gestión es fundamental, porque es como nuestra guía, nuestro faro, nuestra biblia, no sé cómo decirlo (risas) pero es nuestro instrumento, nuestra herramienta que nos indica hacia dónde ir, nos indica nuestros objetivos, etc. [En1Sub]

Además, este documento de gestión y su ejecución, se percibe como una tarea u obligación del rol lo cual coincide con resultados del análisis de las funciones que especifican los MCE de cada Escuela, como expresa una de las participantes:

Yo como la encargada de convivencia, tengo que crear en conjunto el plan de gestión de convivencia y que se lleve a cabo de acuerdo con la planificación y las fechas de las actividades. Trabajar con un equipo, y velar por todas las necesidades de los estudiantes, ya sea, socioemocionales y socioeconómicas [En1Sub]

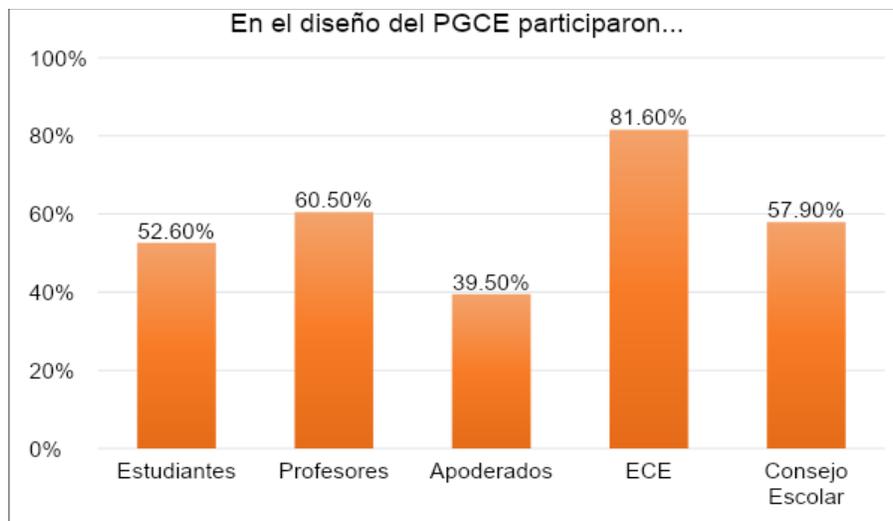
8.3.1 Diseño del PGCE

Los resultados de la etapa 1 dan cuenta que la tarea de diseño del plan de gestión solo en un 34% fue tarea exclusiva del equipo directivo no obstante también los resultados del cuestionario también dan cuenta de una amplia participación de diversos estamentos en la tarea (Figura 14), distinto a como comenta una de las participantes del estamento público quién percibe que en su construcción conversan los departamentos de CE y el equipo directivo:

Es un documento que surgió y que lo hemos ido adecuando y aterrizando de acuerdo a las necesidades que han ido surgiendo. Entonces, bajo esta mirada, hasta el momento el plan de gestión ha surgido desde el departamento de convivencia y en diálogo con el equipo directivo. [En4Publico]

Asimismo, en las Escuelas donde sí han participado miembros de la comunidad educativa hay una alta colaboración de los diferentes estamentos.

Figura 14 Estamentos que participaron del diseño del PGCE



Fuente: Resultados del cuestionario

La participación más baja declarada es la de los apoderados con un 39% (sin ser muy baja inclusive) y la más alta, la de los ECE con un 81%, no obstante, dentro de las funciones declaradas para los ECE en los MCE (Tabla 35) solo la mitad lo explicita.

Asimismo, uno de los ECE comenta que la tarea de diseño es en conjunto:

Tengo que crear en conjunto el plan de gestión de convivencia y que se lleve a cabo de acuerdo a la planificación y las fechas de las actividades [En3Publico].

De quienes participan en este proceso, en general hay un alto porcentaje de participación de parte de los diversos estamentos que componen la comunidad educativa, incluso en aquella participación destacada como baja por parte de los apoderados y apoderados, técnicamente no lo es dado que son actores que no circundan la Escuela frecuentemente. Por otra parte, sí es llamativo que no todos los ECE participen de este diseño quedando un 19% fuera.

En línea con lo anterior, del MCE de una escuela subvencionada, se extrae como labor explícita para el ECE tener que trabajar en la elaboración o diseño del PGCE:

Elaborar un plan de acción, acordado con el Consejo Escolar, que promueva una adecuada convivencia escolar [MCE2Sub].

En el caso del resto de los ECE prevalecen en sus manuales de convivencia la declaración de tareas igualmente ligadas al plan de gestión, operaciones como ejecutar, implementar o monitorear.

No obstante, en el caso de una de las Escuelas, están explícitos todos los procesos:

Elaborar, monitorear y evaluar la ejecución del Plan de Acción aprobado por el Consejo Escolar un plan de acción, acordado con el Consejo Escolar, que promueva una adecuada convivencia escolar [MCE2Sub]

En esa línea, lo que comenta una de las participantes respecto a su rol protagónico que la misma Escuela le solicitó al momento de asumir el puesto:

El año pasado me piden a mí que me haga cargo de la parte de convivencia, en esa perspectiva, me piden que elabore el plan de gestión, con objetivos, con actividades, con responsables [En5Privado].

Lo anterior, poniendo el énfasis en la responsabilidad casi personalizada del diseño en la figura del ECE.

Distinto es el caso que comenta uno de los participantes quién pone el énfasis en un trabajo compartido en el diseño, basado en evidencias para realizar los ajustes que el PGCE necesita:

Lo íbamos diseñando en base también a estas encuestas que nosotros aplicamos. Porque en general uno siempre hace como estas evaluaciones institucionales al final del año y se iban evaluando las gestiones de los distintos ámbitos, pero a veces se daba mucho esto presencial, pero a veces igual las encuestas ayudan bastante para ir optimizando el tiempo. Entonces en base también a la opinión que nos dicen los docentes o los asistentes de la educación, vamos haciendo estos ajustes. De repente, no acertamos tanto en algunos temas o en metodología, entonces ahí vamos haciendo los ajustes. nosotros ya este año pudimos dejarlo listo, ya tenemos la mirada hacia donde apuntar este año. Igual es un gran logro, porque antes llegábamos a febrero recién a planificar, a ver qué hacer y nos pillaba la máquina [En1Sub].

La gestión y toma de decisiones a partir de diagnósticos que evidencien el estado de las cosas a nivel institucional, permite que los ajustes que este ECE declara que se hacen a los planes de gestión a partir de los resultados de estas evaluaciones no solo sea relevantes como una buena práctica que las Escuelas, sino que decidir con información permite intervenciones más certeras.

En línea con la tarea de diseño compartida entre miembros de la comunidad educativa está lo que aparece en uno de los MCE:

Se cuenta con un encargado de Convivencia Escolar y un Consejo Escolar que en conjunto desarrollan el Plan Anual de Gestión de Convivencia Escolar, en el que se detallan diferentes iniciativas tanto preventivas como de promoción [MCE2Sub].

En cuanto a la estructura de los PGCE analizados, no hay grandes diferencias en la forma en la que estos son presentados en cuanto a estructura por apartados esto es: Objetivo, Nombre de la acción, descripción, responsables, recursos necesarios y fechas de inicio y termino, existiendo como diferencia principal el que los planes de gestión de ambas Escuelas públicas -siguiendo con las recomendaciones de la Política Nacional de CE- incluyen en un primer apartado del Plan los resultados de la autoevaluación a la que se someten sus respectivas instituciones las cuales dan paso al plan para el año en curso.

Otro elemento relevante es que el [PGCE5Privado] no detalla este contenido estructurado en apartados, solo divulgando una carta Gantt como síntesis y organización de las actividades, el resto presenta actividades una a una con fecha de inicio y de término, la mayoría de estas a modo de programas anuales, donde se declara que comienzan en marzo y terminan en diciembre como por ejemplo el “taller de emociones” del [PGCE1Sub] y otras de carácter puntual al ser actividades únicas en el año escolar como por ejemplo la “Celebración del día de la convivencia y reconocimiento de Promotores de la sana convivencia” fijado en el mes de abril del [PGCE2Sub].

Respecto a la actualización periódica de los PGCE, no hay mayores evidencias de estrategias o momentos del año escolar en que se revisen las prácticas que se llevan a cabo dado que ninguno de los PGCE analizados da cuenta de aquello.

En cuanto a la revisión por la que estos planes deberían pasar año tras año, una de las participantes de una Escuela Pública, plantea que esta revisión, en su contexto es diferente, dado que el plan de

gestión, está asociado al Plan de mejoramiento educativo (PME), documento de gestión escolar donde cada escuela declara como se desarrollará la gestión escolar interna por cuatro años, por lo que la participante comenta que la revisión y posibilidad de influir en su diseño es compleja dado que *“aún le resta un año de implementación para hacer modificaciones”* [En3Publica], es por eso que no llama la atención que se plantee el plan de gestión como una visión de lo que debiera ser e inclusive declare la misma participante que *“no hay una instalación de un plan, sino que, estamos atendiendo situaciones emergentes y urgentes”*, datos coincidentes con investigaciones previas en otras regiones del país, que concluyen que los ECE gestionan la contingencia por sobre la convivencia (Cortez, Zoro y Aravena, 2018).

Por su parte, resulta interesante que, en uno de los planes de gestión analizados, aparezca como objetivo del plan el *“Socializar el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar con todos los estamentos de la Comunidad Educativa”* [PGCE4Publico], siendo esta Escuela la única que declara directamente como objetivo la socialización del PGCE, acción que podría facilitar el vínculo y motivación de los estudiantes, familias y profesores con la gestión de la CE de sus espacios educativos.

Ni la difusión del plan de gestión ni detalles de su proceso de evaluación o rediseño anual aparece explícito en alguno de los PGCE, es así como una de las alternativas que se recomienda, es dejar explícito en el mismo PGCE o en el MCE, los procedimientos de difusión y de evaluación. En esta línea es interesante lo planteado por uno de los participantes:

Mi rol es gestionar, coordinar, que este plan de gestión se lleve a cabo con la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa [En2Sub].

Lo anterior dejando clara la necesidad de actuar como comunidad y no como el esfuerzo de un funcionario o un equipo aislado.

8.3.2 Contenido del plan

Para analizar el contenido de los PGCE, el análisis se concentra en un elemento clave: los objetivos del plan, los cuales se van ensamblado a las actividades diseñadas y explicitadas en el mismo plan.

En esa línea referida a las actividades que se planifican, estas deben ir en coherencia y sintonía con el Proyecto Educativo Institucional y con el Reglamento interno o Manual de CE, tal como lo declara una de las participantes del estudio:

Las actividades que se planifiquen deben estar orientadas al resguardo de los derechos del niño, a fortalecer la resolución de los conflictos a partir del diálogo y el respeto. Estas acciones deben ser coherentes con los principios y valores del Proyecto Educativo Institucional, y con las normas de convivencia establecidas en el Reglamento Interno [En4Publico].

Por lo tanto, conocer y analizar los objetivos de los PGCE de las Escuelas en estudio parece oportuno e interesante si se quiere obtener como dato central en esta tesis doctoral el que hacen como gestión de la CE las Escuelas estudiadas.

Es así como, siguiendo la propuesta de análisis documental, se presentan los componentes de cada uno de los cinco planes de gestión analizados a nivel de objetivos (Tabla 47).

Tabla 47 *Objetivos de los PGCE analizados*

N°	PGCE1	PGCE2	PGCE3	PGCE4	PGCE5
	Sub	Sub	Público	Público	Particular
1	Consolidar la sana convivencia escolar en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional	Acompañar alumnos prioritarios y pro-retención.	Crear espacios de participación de la Comunidad Escolar para mejorar la identidad con el liceo	Actualizar y registrar los datos de contacto, domicilio, de los estudiantes y apoderados/as	Promover la convivencia escolar de toda la comunidad educativa y situarla como el componente central de la gestión institucional.
2	Garantizar un ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje, con la participación de los distintos estamentos de la comunidad	Potenciar el rol del profesor jefe como educador socioemocional y la función que a los docentes y asistentes de la educación les cabe en este rol	Desarrollar talleres de salud mental y autocuidado para acompañar a los integrantes de la comunidad educativa	Socializar el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar con todos los estamentos de la Comunidad Educativa	Incentivar el compromiso y la participación de la comunidad educativa, donde el componente central se la Sana Convivencia Escolar y la práctica valórica y de los derechos y deberes de cada uno de los actores
3		Gestionar la formación	Prevenir la discriminaci	Apoyar el diseño de planificaciones de	Fomentar una comprensión

		socioemocional hacia toda la comunidad educativa.	ón y valorar la diversidad como parte de la riqueza de la Comunidad Educativa	clases que incorporen los OAT en todas las asignaturas del plan de estudios, que refuercen las competencias sociales, el autocuidado y el apoyo mutuo	compartida de la prevención, la resolución de conflictos y la violencia escolar, incluido el acoso sistemático o bullying, desde una perspectiva formativa
4		Prevención y formación en convivencia escolar y desarrollo personal.	Crear conciencia y mejorar la toma de decisiones de los estudiantes velando por su bienestar físico y psicológico.	Diseñar estrategias de contención y aprendizaje socioemocional, con énfasis en un enfoque comunitario y preventivo	Promover la visión y comprensión formativa de la convivencia escolar en las estrategias y acciones de promoción y prevención
5		Fortalecer el sentido de pertenencia.		Fomentar estilos de vida saludables que apunten al autocuidado entre los y las estudiantes	Promover el desarrollo de nuestros valores como sello colegial.
6		Gestionar una comunicación fluida y eficiente en la comunidad escolar.		Fortalecer el sentido de identidad y pertenencia de los y las estudiantes con el establecimiento, promoviendo los valores institucionales y los aspectos más relevantes del PEI.	Establecer el Buen trato como uno de los elementos centrales para garantizar una buena convivencia escolar
7				Integrar a las familias ofreciéndoles diversas instancias de participación	Favorecer el desarrollo de un ambiente adecuado y propicio para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes
8				Propiciar actividades de recreación, autocuidado y desarrollo personal dirigidas a docentes	Co-construir un clima institucional positivo para el adecuado desempeño de todos los integrantes de la

				y asistentes de la educación, para fomentar el compañerismo, la integración y el manejo de stress en situaciones de conflicto	comunidad educativa.
9				Fortalecer la buena convivencia, fomentando los procesos de resolución no violenta de conflictos, que favorezcan el proceso de enseñanza - aprendizaje y una convivencia sana y armónica dentro del establecimiento	Diseñar estrategias de contención y aprendizaje socioemocional, con énfasis en un enfoque comunitario y preventivo.
10				Priorizar el diálogo entre los y las estudiantes, poniendo énfasis en la persona y sus derechos fundamentales, a través de actividades que promuevan interacciones sociales significativas entre ellos y ellas	

Fuente: Análisis de Documentos PGCE

Analizar los objetivos que declaran los planes de gestión, permite inicialmente notar la diferencia evidente en la cantidad de estos, los cuales van desde 2 a los que más declaran, con 9 objetivos, no obstante, esto poco quiere decir respecto a la frecuencia o intensidad de las acciones que desarrolla cada Escuela en su PGCE, como lo plantea la tabla 46, en donde se detallan el número de acciones o actividades que gestionan, dado que en el caso de una de las Escuela Subvencionadas que solo tiene dos objetivos declarados estos son los suficientemente amplios como para que muchos actividades y acciones quepan dentro de este.

Lo primero a destacar es la declaración de objetivos que hace el [PGCE4Publico], en sus 9 objetivos declarados hace probablemente el recorrido más notable entre los PGCE analizados, muy vinculado con las recomendaciones de la política nacional de CE (Mineduc, 2019), proyectando temas como la resolución de conflictos, el autocuidado de estudiantes, estilos de vida saludables, recreación y autocuidado en funcionarios y la integración de las familias. Adicionalmente, este PGCE agrega cuatro elementos a subrayar: a) Actualización de los datos psicosociales de los estudiantes y su entorno, b) Explicitan la socialización del plan como un objetivo, c) se proponen implementar un sistema de análisis de información socioemocional y d) respecto a la pedagogización de la CE antes planteado, se proponen aportar en el diseño curricular para generar una CE transversal a los subsectores de aprendizaje, tal como también lo menciona una de las participantes ECE de Escuela subvencionada:

Nosotros no perdemos de vista esta visión integral, yo sé que siempre está el tema de los aprendizajes, pero nosotros no perdemos la mirada desde el equipo directivo hacia debajo de decir, ya pero nos perdamos en que solo es solo lenguaje y matemáticas, sino que también hay otras asignaturas y si hay que dar espacios eee todas las semanas de orientación o el espacio para del taller de emociones, nosotros tenemos esta asignatura que es como de educación emocional [En1Sub].

Otro elemento más aislados a destacar está la incorporación y fortalecimiento del rol del profesor jefe [PGCE1Sub], elemento central si es este profesor quién dirige la hora de orientación como espacio de formación al estudiantado, como también lo comenta su par de Escuela Subvencionada:

Si queremos tener alumnos motivados (por decir algo) alumnos con ganas de aprender, tenemos que tener alumnos vinculados emocionalmente al colegio. Y esa bisagra emocional también del rol del profesor, sobre todo el profesor jefe [En2Sub].

Por otra parte, también destaca como el [PGCE5Privado] es el que conceptualmente más explícita su adherencia a lo recomendado por el marco normativo, poniendo mucho énfasis en sus objetivos la perspectiva del enfoque formativo a través de la capacitación preventiva.

Este mismo [PGCE5Privado] tiene algunas coincidencias interesantes con el [PGCE1Sub] en dos elementos centrales, primero en que ambos ponen un énfasis explícito en el Aprendizaje socioemocional, tal como agrega uno de los participantes: “*este año sobre todo lo visualizamos muy desde la mirada socioemocional*” [En2Sub] y segundo en algo que también se vincula con la pedagogización de la CE al plantear ambos que un objetivo es aportar en “Generar ambientes propicios para el proceso Enseñanza-Aprendizaje”.

Dentro de la gestión educativa, la GCE es un tema de interés, no obstante, esta Escuela lo declara abiertamente al situar la gestión de la CE en el centro de la toma de decisiones institucional con todas las consecuencias positivas que esto podría acarrear si este objetivo se cumple.

Es así como los objetivos del PGCE pueden relacionarse con el número de actividades que se proyecta ejecutar en el año de ejecución de los PGCE analizados, es así como se presenta este detalle que asocia el N° de objetivos con el N° de actividades que estos equipos o ECE implementan (Tabla 48) las cuales suman 78.

Tabla 48 Número de objetivos y actividades en cada PGCE

PGCE	N° Objetivos	N° Actividades
PGCE1Sub	2	8
PGCE2Sub	6	25
PGCE3Publico	4	12
PGCE4Publico	10	18
PGCE5Privado	9	15

Fuente: Análisis documental PGCE

8.3.3 Enfoque del PGCE

Para facilitar el análisis de los Planes en cuanto a enfoques, se han agrupado los objetivos de la tabla anterior en focos (Tabla 49) que permiten observar que priorizan las Escuelas a la hora de desarrollar la gestión que después se traducirá en acciones y de este modo acercarnos hacia el o

los enfoques que predominan en el marco de referencia de la gestión. Para este análisis se consideraron aquellas acciones que tienen al menos dos menciones directas o indirectas.

Tabla 49 *Focos de los objetivos de los PGCE analizados*

Foco de los objetivos puesto en...		N° de menciones
1	Acciones directas para Estudiantes	5
2	Prevención y formación en CE	5
3	Promoción de ambientes propicios para el proceso enseñanza-aprendizaje	3
4	Fomentar la resolución de conflictos	2
5	Construir clima propicio para la comunidad educativa	3
6	Incentivar el compromiso y la participación de la comunidad educativa	2
7	Acciones directas para profesores	2
8	Formación socioemocional	2

Fuente: Análisis Documental PGCE

Los focos de objetivos 2 y 3 (prevención/promoción) y el 8 (formación) de los planes de gestión para la sana convivencia, son interesantes pero esperables dado que el primer enfoque que promueve el Mineduc (2019) es precisamente el enfoque Formativo.

El elemento formación (Becerra, et al., 2014), es transversal, estando por ejemplo presente en la intervención y lo que puede ser considerado como una “formación remedial”. Aunque Becerra (2014) pone en énfasis directo en el desarrollo integral del estudiante, esta propuesta amplía la formación a todos los integrantes de la comunidad escolar como lo propone el Mineduc (2015).

La formación en CE se puede constituir de tres elementos: Formar en un encuadre disciplinario-normativo, Formación integral del estudiante y la Formación continua para docentes, asistentes de la educación y familias ya que no basta con intervenir y proponer soluciones ante las problemáticas que genera la violencia en la escuela si no se encuentran interrelacionadas en un conjunto de acciones, estrategias y dispositivos desde lo cotidiano (Reyes y Velásquez, 2022) de ahí la relevancia de un plan de gestión organizador de tareas diarias, semanales, mensuales, semestrales y anuales.

Lo anterior coincide con lo que comenta una de las participantes quién refiere lo siguiente:

(El PGCE) es el proyecto de formación y convivencia escolar y que es básicamente un documento que reúne y que decanta en los objetivos de aprendizaje del currículo de orientación, de matemáticas, historia y lenguaje, ¿por qué? Porque justamente queremos que los niños trabajen habilidades que son transversales [En2Sub].

También destaca el énfasis en el foco formación, la educación o aprendizaje socioemocional, el cual es acentuado por lo que comenta el mismo participante

Este año, sobre todo, (El PGCE) lo visualizamos muy desde la mirada socioemocional y también buscando relevar el tema de la identidad y del vínculo porque lo consideramos fundamental [En2Sub].

Respecto a la promoción de ambientes propicios para el aprendizaje esto se relaciona con toda la evidencia que existe entre el aprendizaje y el clima de aula (López et al., 2013; Sandoval, 2014; Arón y Milicic, 2004) y la relevancia que tiene la percepción que tiene no solo el estudiante sino toda la comunidad educativa respecto a los ambientes o climas que se respiran en las relaciones interpersonales al interior de la escuela el cual podría vincularse al enfoque de derechos, si se considera el clima positivo para el aprendizaje un derecho como tal.

El mismo foco 3, está puesto en el énfasis en lo pedagógico relacionado con generar ambientes enriquecidos para el aprendizaje, es sumamente relevante dado que la relación entre lo curricular y lo pedagógico suele estar separado siendo un objetivo que puede transformarse en un punto de confluencia entre ambas disciplinas y estamentos educativos.

Otro enfoque que puede dilucidarse de los objetivos es el enfoque inclusivo, el cual pone el énfasis en la participación de la comunidad educativa en las acciones que despliega el equipo, es así como los focos 5 y 6 hacen directa alusión a aquello.

Uno de los caminos para clarificar el enfoque es también conocer los destinatarios o público objetivo de las acciones de Convivencia que diseñan y luego ejecutan los ECE o Equipos de CE a través de sus PGCE, los resultados dan cuenta del cómo las Escuelas entienden y promueven la gestión de la convivencia como algo más allá de los estudiantes, estando, de acuerdo al

cuestionario aplicado, un 44% de los ECE encuestados en desacuerdo con que la mayoría de las gestiones sean dirigidas a los estudiantes.

Del mismo modo, los participantes dan cuenta de los destinatarios a través de los estamentos que componen la institución, siendo indicados apoderados, profesores y asistentes de la educación con altos porcentajes de participación, sin embargo, el más bajo de los grupos, es el de los profesores como destinatarios, con un 65.8% de respuestas positivas, lo cual es relevante de observar dado que los ECE declaran que tienen espacios en los consejos de profesores, no obstante es posible que estos espacios siguen siendo pocos en relación con los requerimientos de formación continua que tienen los docentes sobre todo lo referido a gestión del aula y/o detección y resolución de conflictos al interior del aula.

Es común la frase “a convivir se aprende” siendo incluso el nombre que adoptó la reciente declarada política anual de CE en Chile (Mineduc, 2023). De ahí que uno de los focos que la política pública propone sea formar (enfoque formativo) en habilidades para la CE, tal como lo declara uno de los PGCE el cual plantea que:

Es importante diseñar y ejecutar un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, porque el clima y el aprendizaje de la convivencia escolar deben formar parte de una práctica habitual del quehacer institucional del establecimiento, donde se ordenen, evalúen y modifiquen las acciones, de manera de lograr objetivos intencionados y planificados en torno a las necesidades de cada realidad y cultura escolar, superando de esta manera las acciones aisladas y de escaso o nulo impacto [PGCE4Publico].

Asimismo, una de las entrevistadas, al referirse a la revisión del PGCE de su institución usa el término “proyecto de formación” dado cuenta del foco que pone su Escuela en la gestión de la CE:

De hecho estamos revisando algunos detalles y lo que hicimos a la par que se construyó el año pasado es el proyecto de formación y convivencia escolar y que es básicamente un documento que reúne y que decanta en los objetivos de aprendizaje del currículo de orientación, de matemáticas, historia y lenguaje [En5Privado].

Resulta interesante reflexionar respecto a proyectos integrales de formación mientras se piensa en formación para la convivencia.

Finalmente, no deja de ser llamativo la ausencia de evidencias que den cuenta de la inclusión y desarrollo del enfoque territorial de la CE, tanto desde la perspectiva cultural como barrial.

Respecto a los espacios donde intervenir al interior de las escuelas, estos son reconocidos en investigaciones previas como una de las principales dificultades u obstáculos que enfrentan los ECE a la hora de implementar acciones del plan de convivencia en el cotidiano de la Escuela (Cortez, et., 2018), principalmente dado que el currículum obligatorio en cuanto a las horas de docencia directa abarca aproximadamente el 90% del tiempo que los estudiantes permanecen en la Escuela como lo comenta una de las participantes:

Nosotros nos hemos tenido que ir adecuando, principalmente a los horarios, a los espacios que nos dan. Porque, generalmente tenemos que estar en los recreos (...) que ir buscando espacios donde no alteremos la parte pedagógica, y allí es donde es complicado, porque no siempre está el espacio cuando nosotros queremos hacer que coincidan los mismos horarios con los cursos [En3Sub].

En general, uno de los espacios que se asumen podría tener asociada a la CE, es la ya mencionada hora de Orientación, y pese a que los resultados arrojan una tendencia hacia esa presunción, de acuerdo con los resultados del cuestionario el 21% de los participantes, percibe que la hora de orientación no es un horario y espacio con el que disponen para implementar temas de convivencia.

Lo anterior, podría tener explicación en que, de acuerdo con datos del cuestionario, el 55% de las Escuelas tienen dentro del currículum alguna asignatura distinta a esta hora de orientación, espacio que en varias Escuelas lleva el nombre de Taller de desarrollo personal, como lo plantea una de las participantes

Hay que dar espacios todas las semanas de orientación o el espacio para del taller de emociones, nosotros tenemos esta asignatura que es como de educación emocional [En1Sub].

Lo anterior es una práctica cada vez más común y que colabora con contrarrestar el estrechamiento curricular que suele producir el SIMCE, agrega la misma participante:

Nosotros no perdemos de vista esta visión integral, yo sé que siempre está el tema de los aprendizajes, pero nosotros no perdemos la mirada desde el equipo directivo hacia debajo de decir: no nos perdamos en que solo es solo lenguaje y matemáticas, sino que también hay otras asignaturas [En1Sub].

No obstante, es relevante utilizar de forma adecuada y planificada esta hora, Uno de los participantes de la primera etapa del estudio plantea que “no coinciden las horas de consejo de orientación para desarrollar temáticas y/o actividades en forma paralela” [Q24], comentario que pone el énfasis en la estructura de los horarios de clases, dado que, en algunas Escuelas, la hora de orientación es el mismo día a la misma hora en todo el centro.

Respecto al trabajo con padres y apoderados, los resultados del cuestionario dan cuenta que el 71% de los participantes cuenta con espacios en las reuniones de apoderados que se dan en un año lectivo. Las reuniones de apoderados, antes de la pandemia, eran espacios presenciales en que se reunían los padres o apoderados con el profesor jefe o tutor del curso a recibir informes de calificaciones y conducta de los estudiantes, además de la organización de temas como celebraciones, durante la pandemia estos espacios ganaron terreno virtual, no obstante, desde el año 2022, ya se ha vuelto a la normalidad de modalidad presencial para las reuniones de apoderados.

Otro resultado de la primera etapa del estudio indica que un 63% de los ECE utilizan los recreos de los estudiantes como espacios de intervención y promoción, recordar que los estudiantes tienen dos recreos de 15 minutos en una mañana de 4.5 horas de clases y en las Escuelas con Jornada

Escolar Completa, además una hora de colación antes de la jornada de la tarde, la cual tiene una duración de 2'15 minutos, sin recreos. Cabe consignar aquí que uno de los PGCE tiene como una de sus actividades a desarrollar por el Equipo de CE los “Recreos entretenidos” [PGCE3Publico] como instancia de gestión del tiempo libre.

Un dato interesante que arrojan para este apartado los resultados del cuestionario es lo referido al espacio que tienen los ECE en ejercicio, en los consejos de profesores, con un 91% que declara que si tiene esa posibilidad. Los consejos de profesores son semanales, suelen ser de una duración de 3 a 4 horas y donde en general se revisan aspectos curriculares.

8.3.4 Estrategias y actividades declaradas en los planes de CE

Respecto a estrategias de prevención, promoción e intervención de las Escuelas en temas de convivencia, los resultados del cuestionario puntuaron alto en cada indicador consultado y considerado como fue la aplicación de instrumentos diagnósticos (85%), formación del estudiantado en Inteligencia Emocional (81%), formación en mediación escolar a los estudiantes (68%), formación en convivencia para el profesorado (73%), instancias de formación para apoderados (79%).

En sintonía con lo anterior, del análisis documental con los PGCE, como se mencionó anteriormente (Tabla 48) las acciones declaradas sumando los 5 planes analizados dan un total de 78 acciones, pudiendo la mayoría de estas agruparse y clasificarse en 6 ejes: Talleres preventivos y formativos, Reunión de coordinación, Intervención, Difusión y Diagnóstico (tabla 50).

Tabla 50 Estrategias declaradas en PGCE analizados

	Estrategia	PGCE1 Sub	PGCE2 Sub	PGCE3 Publico	PGCE4 Publico	PGCE5 Privado	Total
1	Talleres formativos	2	5	4	5	2	18
2	Intervención individual y grupal	1	6	2	4	2	15
3	Talleres preventivos	2	2	5	3	1	13
4	Acciones de Diagnóstico	0	2	3	3	1	9

5	Reunión coordinación interna	1	1	0	1	2	5
6	Acciones de Difusión de documentos internos	0	3	0	1	0	4

Fuente: Análisis Documental PGCE

El número de estrategias por cada PGCE debe mirarse con resguardo dado que muchas de estas tienen por ejemplo, una redacción más general lo cual no permite especificar la cantidad de acciones que están dentro de la estrategia declaradas, como por ejemplo la acción: “Apoyo psicosocial a estudiantes” en el [PGCE1Sub], ya que si se profundiza en ello, esto incluye de acuerdo al Plan: Atención individual, atención social, visita domiciliaria, derivación a red de salud y derivación a red de justifica.

Destaca que con 18 actividades dirigidas a la Formación a través de talleres sea aquella estrategia que más acciones se realizan en las Escuelas analizadas, lo cual es relevante dada su congruencia con lo recomendado no solo en la versión vigente de la Política nacional de CE (Mineduc, 2019) sino que además se encuentra en línea con las recomendaciones de gestión en el ámbito que ponen el foco en la formación y desarrollo de habilidades para convivir en comunidad. Es relevante agregar que, si bien una parte importante de estas acciones son dirigidas a la formación de estudiantes, también en un número importante las acciones dirigidas a docentes y padres están incorporadas.

Cabe destacar que el formato taller en la intervención formativa y preventiva a nivel de grupos está instalado tal como lo comenta uno de los Manuales de CE:

(Este MCE) Junto al Plan de gestión de Convivencia Escolar desarrolla actividades en formato taller [MCE5Privado].

Del mismo modo, era de esperar que las acciones de Intervención tuvieran una alta consideración dado que coincide con una de las tareas que más reportes tiene sobre las funciones cotidianas de los ECE (Cortez et al., 2020), cabe destacar aquí que, muchas de estas acciones tienen un carácter anticipatorio a lo emergente, declarando la mayoría de las Escuelas como fecha de desarrollo de esta acción desde marzo a diciembre (año escolar en Chile) dando cuenta de estas situaciones

contingentes que les toca intervenir y por lo tanto estar siempre atentos o dedicados a situaciones individuales y grupales que requieran atención.

Dentro de los Talleres preventivos, destaca el autocuidado como acción favorecedora de la salud mental de docentes y funcionarios de las Escuelas.

También es llamativo que, respecto al desarrollo y fomento de los valores institucionales, no haya mención explícita a esto más que del [PGCE3Pub] quienes declaran dentro de uno de sus objetivos una acción dedicada a trabajar el valor de la responsabilidad.

Mención especial merece aquello que cruza los ámbitos preventivos-formativos como son las acciones de Hábitos de alimentación saludable, la prevención del consumo de drogas y alcohol más todo lo relacionado con Educación Sexual. Lo anterior abre la discusión sobre los contornos de la gestión de la CE al interior de las Escuelas estudiadas. Sin el afán de querer diseccionar la formación integral del estudiante, vale preguntarse si estos temas son propios de la CE, cuestión que se analizará en las conclusiones en torno al concepto de educación integral del estudiantado, sus familias y los funcionarios de la Escuela.

8.3.5 ¿Quiénes coordinan las acciones de CE?

Resulta relevante conocer quiénes son los designados responsables de cada una de las acciones que declara cada plan de gestión (Tabla 51).

Tabla 51 responsables de las actividades en los PGCE

Responsable de la actividad		Número de acciones coordinadas					Total
		PGCE1 Sub	PGCE2 Sub	PGCE3 Publico	PGCE4 Publico	PGCE5 Privado	
1	EQCE	0	22	3	14	0	39
2	ECE	5	12	4	3	8	32
3	UTP	3	2	0	2	0	8
4	IG	3	3	0	1	0	7
5	Orientador	0	0	4	1	0	5
6	Dupla psicosocial	3	0	0	0	0	3
7	Psicólogo	0	0	2	0	0	2
8	Trabajador social	0	1	1	0	0	2
9	Externo	0	2	0	0	0	2
10	Estudiantes	0	1	1	0	0	2
11	Coordinador extraescolar	1	0	0	0	0	1

Fuente: Análisis Documental PGCE

Primero hay que indicar que la mayoría de las acciones son de exclusiva responsabilidad del EQCE o del ECE, aunque cabe agregar que en muchas de las acciones están en corresponsabilidad los distintos actores educativos que la tabla muestra.

Destaca de este análisis que en 39 acciones que desarrollan las cinco Escuelas estudiadas el responsable de la actividad sea el Equipo de CE, aunque también es llamativo que haya una Escuela que no nombra al equipo de CE sino más bien especifica el profesional a cargo de la actividad aun cuando este sea miembro del equipo.

Además, la figura del ECE aparece como la única figura que tiene menciones de responsabilidad en todas los planes estudiados, destacando en esta línea la presencia de los otros líderes medios educativos como son el inspector general y la jefatura de la UTP (Unidad técnica pedagógica), siendo los primeros más asociados a sancionar y los segundos a lo relativo al cumplimiento del currículo, que tengan un rol estelar en la responsabilidad de la implementación de acciones de CE parece un avance en el camino de *“pedagogizar las acciones de convivencia”* [En2Sub] lo anterior en línea con la propuesta de pedagogía de la convivencia (Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz y Ruz, 2005) la cual plantea que esta forma de entender la pedagogía *“debe entenderse como una suerte de cruce de caminos en cuyas intersecciones, avenidas y caminos laterales (p. 149)”*

También merece mención la figura de los Orientadores, cargo que en las Escuelas públicas está a cargo de un profesor y que justamente en los planes de estas Escuelas tienen protagonismo en la ejecución de las acciones, finalmente destaca la presencia de órganos externos que desarrollan acciones para la Escuela y la presencia de estudiantes quienes son corresponsables de algunas de las acciones.

Profundizando en las estrategias que utilizan los ECE y los Equipos de CE para desarrollar la gestión de la CE con sus planteles educativos, nos encontramos en primer lugar con estrategias a partir de la intervención indirecta a través de la ejecución mediante los profesores, tal como aporta uno de los participantes de escuela subvencionada:

Nosotros desde Ce damos los lineamientos de trabajo, hacemos las planificaciones, al momento de socializarlo con los profesores, damos la libertad para que cada uno de ellos ponga su sello, no es solo tómelo y ejecútelo. Hay profesores que lo hacen tal cual pero un

70% a 80% de los profesores lo toma y lo adapta a su curso, el objetivo se mantiene pero hay matices y se agradece también, porque cuando uno va a observar la clase, acompañar en realidad, se nota que el profesor hizo ajustes, agrego una actividad o el cierre es potente, se nota que hay trabajo [En1Sub].

Además de lo anterior se desprende no solo la posibilidad de libertad para la creatividad que esta Escuela fomenta en sus docentes, sino que además se evidencia la estrategia de acompañamiento al docente en aula para observar-acompañar su trabajo con estudiantes.

En esta línea, uno de los Manuales de Convivencia declara las estrategias institucionales a implementar y sus destinatarios:

Junto al Plan de gestión de Convivencia Escolar desarrolla actividades en formato taller y/o capacitaciones a docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados [MCE5Privado].

Por otra parte, otra participante comenta como la estrategia que desarrollan tiene que ver con el ir como equipo a aplicar el mismo taller en varios cursos, lo cual se liga más con la intervención directa (Suarez-Fernández, 1991), así lo comenta ella misma:

Bueno, tratamos de que funcione, y si hay que repetir el taller, no sé 5 o 6 veces tenemos que hacerlo. Porque hay que ir a un curso una hora a otro curso otra hora. Y tenemos que nosotros adecuarnos a los horarios [En3Publico].

En cuanto a la experiencia de una de las Escuelas privadas, ellos han puesto el foco en formar a los docentes en la búsqueda del traspaso de los conocimientos a los estudiantes de forma transversal en las asignaturas formales del currículum, tal como lo comenta la ECE de esta escuela:

Queremos que los niños trabajen habilidades que son transversales y eso también lo tuvimos que trabajar previamente con las profesoras y las educadoras, porque igual nos hemos ido dando cuenta que los profes también están en un proceso de cambio, de entender que la educación cuando entro a hacer lenguaje, no solamente estoy haciendo el lenguaje en términos de leer, escribir (lo grafico así porque nosotros todavía tenemos a pequeñitos muy chiquititos, entonces están todavía en el proceso de lecto-escritura), sino que cuando

entro a hacer lenguaje, matemáticas o historia, también estoy tocando temas que tienen que ver con las habilidades sociales de los niños, las socio-emocionales [En5Privado].

Finalmente, uno de los Manuales de CE, da cuenta de las estrategias que utiliza a la hora de la atención individual en formato entrevista:

La atención de los profesionales de esta Unidad se realiza con entrevistas solicitadas con anticipación a través de la secretaria de Dirección. En caso de una situación emergente podrá ser atendido siempre y cuando espere el turno correspondiente [MCE2sub].

Es de interés conocer en profundidad como la escuela piensa y define las actividades a ejecutar considerando: los diversos estamentos a quienes va dirigida cada actividad, las diversas estrategias desplegadas, los diferentes rangos etarios, las claras diferencias que establece entre lo preventivo y lo formativo, el interés en fortalecer el sentido de pertenencia, la incorporación de mecanismos de resolución de conflictos y además el rol protagónico que le otorga al profesor jefe.

Con relación a los diagnósticos que realizan las organizaciones escolares, estos son absolutamente necesarios para una mejor toma de decisiones sobre cómo desarrollar las acciones preventivas, formativas e intervenir situaciones que del propio diagnóstico emergen, así, como ya fue mencionado son las Escuelas públicas las que explicitan en los mismos PGCE los resultados de las pautas diagnósticas que promueve la Política nacional de CE, tal como lo relata su ECE:

Hemos hecho un diagnóstico y ese ha durado 2 años. Y de ese diagnóstico nosotros planificamos las actividades, pero todos los años la revisamos. Entonces de acuerdo a la evaluación que han tenido hay unas que las mejoramos y otras que las eliminamos y cambiamos. Generalmente se mantienen.

Si bien es cierto que esto no quiere decir que las demás Escuelas no lleven a cabo procesos diagnósticos, lo que queda claro es que al menos en las Escuelas públicas estos datos son de libre y fácil acceso para el resto de la comunidad educativa, permitiendo observar el punto de partida de la institución al inicio del año escolar.

En esta misma línea, el mismo PGCE de la Escuela pública en cuestión da cuenta de cómo el plan se genera a partir de las “necesidades y debilidades detectadas” como se puede revisar a continuación:

El presente Plan de Gestión es una planificación que gestiona determinadas acciones en este establecimiento educacional, con la finalidad de cumplir con sus objetivos, la cual contiene las tareas necesarias para promover la convivencia y prevenir la violencia escolar, estableciendo responsables, prioridades, plazos, recursos y formas de evaluación, con el fin de alcanzar el o los objetivos que el Consejo Escolar y el Equipo de Gestión escolar han definido como relevantes. El Plan se ha generado atendiendo a las necesidades y debilidades detectadas en el Área de la Convivencia Escolar, luego de llevar a cabo una autoevaluación de las prácticas que dan lugar a las tres dimensiones de dicha área: Formación, Convivencia y Participación.

Además, como ya fue mencionado, esta estrategia de diagnóstico la comparten ambas escuelas públicas como lo detalla el PGCE de esta:

El Plan se ha generado atendiendo a las necesidades y debilidades detectadas en el Área de la Convivencia Escolar, luego de llevar a cabo un diagnóstico de las prácticas que dan lugar a las tres dimensiones de dicha área: Formación, Convivencia y Participación Democrática [PGCE4Publico].

8.3.6 Buenas prácticas que destacan por su Innovación y Creatividad

Se han seleccionado algunas de las acciones que las escuelas declaran en sus planes de CE y que ameritan atención no solo por replicabilidad, sino que por ser estrategias creativas que de algún modo también dan cuenta el marco de referencia desde donde se hace gestión.

En primer lugar, se rescata la acción del [PGCE2Sub] denominada “Reconocimiento alumnos Promotores de la sana Convivencia”, acción que se desarrolla en abril y que (aparentemente, dado que el colegio no lo detalla) se escogen estudiantes que luego son partícipes y corresponsables de otra acción del plan como es la “Mediación y resolución de conflictos en la comunidad escolar”.

En segundo lugar, destacan dos de las acciones a cargo del Equipo de CE de una de las Escuelas públicas, denominadas: “Llamados telefónicos a funcionarios” y “Seguimiento personalizado pro-retención escolar”, acciones que llaman la atención por ser llevadas a cabo en verano (diciembre a febrero), periodo de vacaciones de funcionarios y estudiantes, como lo declara el plan:

Realización de llamados telefónicos individuales, para contener, fortalecer, desarrollar herramientas de apoyo y acompañamiento en los docentes y asistentes de la educación [PGCE4Publico].

Llamados a estudiantes derivados por profesores jefes y seguimiento a casos derivados con encargo de seguimiento por deserción escolar [PGCE4Publico].

La misma Escuela, pero en otro objetivo de su plan ligado a vida saludable, tiene como acción anual mantener recargados los bidones de agua potable en las salas de clases para la hidratación de los estudiantes y de útiles de aseo para su correcta higiene, tal como lo destaca su Plan:

Compra de recarga de agua para bidones ubicados en cada curso y Kit de útiles de aseo para mantener la higiene de cada estudiante [PGCE4Publico].

Lo anterior coincide con lo reportado por Morales, Ortíz-Mallegas y López (2022) quienes encontraron que los estudiantes de alta vulnerabilidad se sienten bien en la Escuela cuando estos tienen a su disposición materiales de la institución, destacando además que el inmueble general de la Escuela, si es estéticamente acogedor y atractivo, se transforma también en un espacio que les genera bienestar como comenta además Cisternas (2022): “*Considero necesario establecer un plan nacional abordado desde el Estado para hacer una efectiva renovación total de infraestructura en los colegios, de manera que las condiciones ambientales sean las adecuadas*”, recomendación de gran relevancia para se den los ambientes propicios para todo tipo de aprendizaje.

Es así como esta acción del Equipo de CE es generadora de acciones que promueven que los estudiantes tengan acceso a materiales no necesariamente pedagógicos, pero si claves para mínimos estándares de calidad de vida como el agua, más aún, considerando que esta acción se da en el aparato público, asociado a altos niveles de pobreza y vulnerabilidad. Todo lo anterior

entendiendo la escuela como un espacio para promover la educación inclusiva a través del movilizar una serie de estrategias que reduzcan las desigualdades sociales (Slee, 2019).

8.3.5 Síntesis de los resultados dimensión 3: Plan de gestión CE

Un resumen de las principales aportaciones de esta dimensión se ordena de la siguiente manera:

Diseño y participación

- a. El 100% de los ECE de la etapa 1 de estudio declara contar con un PGCE, no obstante, pese a lo obligatorio de este documento de gestión, en la etapa 2, una de las Escuelas privadas no lo facilita por no tenerlo actualizado.
- b. En el diseño participó el 81% de los ECE, siendo la más baja participación la de los apoderados con un 39%. Asimismo, los estudiantes participar en un 53% de los PGCE y los profesores en un 60% (Figura 16)

Contenido

- c. Las escuelas públicas estudiadas declaran al inicio de su PGCE, los resultados de su autoevaluación del año anterior.
- d. Solo una de las Escuelas declara dentro de sus actividades anuales un proceso de difusión y socialización del PGCE al comienzo del año escolar.
- e. Destaca la diferencia respecto a la cantidad de objetivos los cuales van desde los 2 en una escuela hasta los 9 en otros, asimismo las acciones al año a desarrollar van desde las 8 hasta las 25. (Tabla 47).
- f. La amplitud de temas a ejecutar, hacen pensar en una mirada más puesta en la formación integral que solo en habilidades para la convivencia como es el caso de la inclusión de temas relacionados con la prevención de drogas, la orientación vocacional y la educación sexual.

Enfoque

- g. En los objetivos declarados en los PGCE, predomina el enfoque formativo, lo cual se extrae de la amplia oferta de talleres e intervenciones que buscan formar a sus estudiantes en

diversas competencias para la convivencia, seguido por el inclusivo, dado que el foco está puesto en toda la comunidad educativa como destinatarios de las acciones.

Estrategias

- h. Destaca la hora de orientación o la creación de otras asignaturas que las escuelas han creado como espacio dentro de la Jornada escolar completa para ejecutar acciones del área de CE
- i. Asimismo, respecto a espacios educativos, un 63% usa los espacios del recreo para hacer intervenciones, los ECE declaran que un 91% dice tener espacios en los consejos de profesores y un 71% en reuniones de apoderados.
- j. En cuanto al tipo de acciones que los PGCE declaran desarrollar, predominan los talleres formativos, las intervenciones individuales o grupales y los talleres preventivos.
- k. Destacan en las acciones declaradas en los PGCE iniciativas relacionadas con el bienestar de los estudiantes y funcionarios como son los espacios de autocuidado y las celebraciones de cumpleaños u otras fechas relevantes.
- l. Destacan buenas prácticas que se relacionan con el reconocimiento y cercanía con estudiantes, así como la preocupación del bienestar de los estudiantes a través de generar condiciones mínimas
- m. Respecto a la responsabilidad en la coordinación y ejecución de tareas declaradas en los PGCE, son los equipos de CE y los ECE son indicados como los principales gestores de tareas.

8.4 Dimensión 4: Manual de Convivencia Escolar

De acuerdo con la superintendencia de educación cada comunidad escolar debe contar con un Reglamento Interno (RI) cuyo propósito es *“permitir el ejercicio y cumplimiento efectivo de los derechos y deberes de sus miembros, a través de la regulación de sus relaciones, fijando en particular normas de funcionamiento, de convivencia y otros procedimientos generales del establecimiento”* (Supereduc, 2018), siendo común que se le llame como manual de convivencia escolar dada su historia con ese nombre.

Los resultados del análisis de estos MCE dan cuenta que, en su estructura general, hay elementos comunes a todas las Escuelas estudiadas como lo son los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, la declaración de las sanciones de acuerdo con el tipo de falta y los protocolos de actuación oficiales mínimos que el ministerio exige.

Tal como lo destaca uno de los participantes:

El Manual de Convivencia Escolar, es uno de los documentos que todo establecimiento Educativo por Mandato legal debe tener, como requisito para impetrar la subvención Estatal [MCE2Sub].

El MCE se presenta entonces como algo sumamente relevante ya que es un documento de gestión donde se alojan al menos dos elementos claves de la gestión, por un lado las sanciones y/o medidas que el centro debe tomar cuando surge algún acontecimiento que amerite reacción de parte del establecimiento y por otro porque es en este reglamento donde se puede encontrar el protocolo de actuación (o los protocolos) que da cuenta del proceso y procedimiento que sigue en curso una situación de convivencia escolar.

Algunos elementos para el análisis que aporta la fase 1 del cuestionario a continuación (tabla 52).

Tabla 52 Percepciones sobre el MCE

Ítem	Respuesta	N	%
El manual de CE de mi colegio está actualizado	Muy de acuerdo	20	52,6
	De acuerdo	18	47,4
	En desacuerdo	0	0
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	0	0
El manual de CE es pertinente al contexto de la escuela	Muy de acuerdo	16	42,1
	De acuerdo	21	55,3
	En desacuerdo	1	2,6
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	0	0
El manual de CE es útil para resolver situaciones de convivencia en mi escuela	Muy de acuerdo	19	50
	De acuerdo	19	50
	En desacuerdo	0	0
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	0	0
	Muy de acuerdo	8	21,1

El manual de CE es conocido en profundidad por los estudiantes del colegio	De acuerdo	16	42,1
	En desacuerdo	13	34,2
	Muy en desacuerdo	1	2,6
	NS/NR	0	0
El manual de CE es conocido en profundidad por los profesores de mi escuela	Muy de acuerdo	8	21,1
	De acuerdo	14	36,8
	En desacuerdo	14	36,8
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	2	5,3
El manual de CE es conocido por los apoderados del colegio	Muy de acuerdo	9	23,7
	De acuerdo	16	42,1
	En desacuerdo	13	34,2
	Muy en desacuerdo	0	0

Fuente: Resultados del cuestionario

Destaca la alta percepción de pertinencia a la cultura de cada Escuela respecto a las actualizaciones del manual de convivencia, coincidente con la recomendación ministerial de “*establecer el mecanismo a través del cual será periódicamente actualizado, al menos una vez al año*” (Mineduc, 2019) y útil para sus propósitos, no obstante, los resultados son más débiles a la hora de analizar el grado en el que los estamentos que conforman la comunidad educativa conocen este documento, en donde estudiantes (37%), profesores (36.8%) y apoderados (34%), no tienen un gran conocimiento sobre el documento en cuestión lo cual puede explicarse en parte por lo tedioso que puede significar leer y conocer dada la extensión de estos documentos (Tabla 53) transformándose en una de las recomendaciones a estos documentos, cuestión que se profundizará en el apartado conclusiones.

8.4.1 Estructura de los Manuales de CE

El análisis de la estructura de los seis manuales de convivencia que fueron analizados para esta tesis doctoral (Tabla 53) da cuenta no solo del nombre oficial, extensión y estructura general de los documentos, sino que además de los elementos comunes y distintivos.

Tabla 53 Estructura de los MCE analizados

	Tipo de Escuela	Nombre que se le da al documento	Estructura	Extensión en Páginas	Elementos distintivos	Elementos comunes
1	MCE1Sub	Reglamento de CE	40 capítulos 19 protocolos	87	Aclara el rol del EcE Uso responsable de la tecnología Reglamentos pedagógicos	Derechos y Deberes de estudiantes, familias y colegio Medidas disciplinarias según gravedad de la falta
2	MCE2Sub	Manual de sana CE	26 capítulos 20 protocolos	207	Sello medioambiental Rol de red interna de CE	Protocolos de actuación Funciones del EcE
3	MCE3 Público	Reglamento interno de CE	15 capítulos 21 protocolos	170	Perfil de competencias	
4	MCE4 Público	Reglamento interno de CE	22 capítulos 22 protocolos	127	Fundamentos de modificaciones Ley Aula segura Anexo RICE TP	
5	MCE5 Particular	Manual de CE y protocolos	51 capítulos 11 protocolos	135	Mediación como estrategia Estímulos para estudiantes destacados Anexo MCE ed. parvularia	
6	MCE6 Particular	Reglamento interno y manual de CE	17 títulos 12 protocolos 445 artículos	111	Acerca de la actualización y difusión del MCE	

Fuente: Análisis documental MCE

Respecto a los nombres que recibe este documento, se constata que el nombre oficial (RICE) sólo se repite dos veces en las Escuelas públicas, no obstante, parece interesante que la comunidad

educativa se sienta libre de, al momento de diseñar o evaluar este documento, de darle el nombre que mejor represente su misión y visión institucional. Finalmente, esto del nombre que le otorga cada unidad educativa a este Reglamento, aún perdura el que se le llame Manual en muchas organizaciones dado que era el nombre oficial que tenía previo a llamársele Reglamento interno.

Respecto a la extensión, se confirma lo extenso del documento, lo que hace difícil que alguien lo memorice, o inclusive lo lea completo siendo el más breve uno de 87 páginas y el más extenso de 207.

Parece muy relevante ver como en los elementos distintivos puede cada Escuela escoger qué y cómo prevenir, promover o promocionar, asimismo, respecto a los elementos comunes, se confirma lo que de algún modo se advertía, derechos y deberes por cada actor educativo, los protocolos y las medidas o sanciones disciplinarias.

En cuanto a las funciones del ECE relacionadas con el manual de convivencia, destaca la que menciona el [MCE1Sub] *“Coordina la actualización y revisión y actualización del Manual de Convivencia Escolar y protocolos que están en el Reglamento Interno”*, siendo esta una tarea que suele ser cada uno o dos años y que tiene sentido que sea el ECE quien coordine esta acción.

Respecto a los elementos comunes estos coinciden y respetan las recomendaciones o instrucciones del ministerio de educación que llegan a los centros educativos a través de la Superintendencia de Educación (2019).

Donde hay que mencionar es en aquellos elementos distintivos que cada Escuela lleva a cabo a través de sus MCE, destacando el “Uso responsable de la tecnología” como un ámbito de la convivencia asociado a lo cibernético, pero además en todo lo que es prevención de delitos sexuales contra menores.

Asimismo, destaca el sello medioambiental que una de las Escuelas intenta focalizar en su proyecto. Por otra parte, una de las escuelas declara la mediación a un nivel de importancia que

sobresale al plantearlo como la estrategia institucional para resolver conflictos. Finalmente destaca positivamente que una de las Escuelas declare en su MCE el que se premia a través de “Estímulos a los estudiantes destacados”, lo cual es una apertura a la evolución de este manual de CE como un documento que se le asocia mucho más al castigo.

8.4.2 Contenido del manual de CE: el énfasis en lo valórico

Otro tema que destaca en el análisis de los Manuales y su contenido es aquello que se vincula a la formación valórica, ya que formar en valores desde la CE implica propiciar las condiciones en las instituciones educativas de una forma de vida y de hacer las cosas, donde se asume un modo de pensar y de actuar que obedece a una cosmovisión muy particular, es decir, de una actitud de vida (Villalobos y Vílchez, 2018).

En el análisis de los manuales respecto a lo que cada escuela declara en sellos valóricos institucionales a fomentar internamente (tabla 54), destaca lo siguiente:

Tabla 54 MCE y valores sello institucionales

MCE	Valores que promueve
MCE1Sub	Habla de valores institucionales, pero no los declara
MCE2Sub	Promueve como valores institucionales el Respeto, la Disciplina, la Responsabilidad, la lealtad y la honestidad.
MCE3Publico	Promueve el Respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad, la creatividad, la reflexión y la autonomía
MCE4Publico	Promueven los siguientes valores: Pertinencia, equidad, calidad, Participación, responsabilidad, solidaridad puntualidad, honestidad y disciplina
MCE5Privado	Promueve el Respeto, la Responsabilidad, la Templanza y la Empatía
MCE6Privado	Hace una serie de distinciones, en estudiantes: Valores ambientales; en Docentes: superación personal, disciplina, asistencia, puntualidad, práctica de las Siete Formas de Amar (no revela el texto a que se refiere); en Directivos: el respeto, la no discriminación, el diálogo, la armonía, la no violencia, el trato digno, la conciliación, y los valores universales

Fuente: Análisis documental MCE

Lo anterior es relevante dado que ofrece un panorama de aquello que está presente en cada proyecto educativo en cuanto a la formación de los perfiles esperados en distintos actores de la comunidad educativa.

Asimismo, es interesante lo que una de las Escuelas hace al postular distinciones al momento de “designar” valores a desarrollar en distintos estamentos de la institución [MCE6Privado], sin embargo, es justamente el PGCE de esa Escuela al que esta tesis doctoral no tuvo acceso lo que impide conocer si en la práctica esto tiene alguna aplicación.

En la misma línea de lo valórico el [MCE5Privado] tiene dentro de sus propuestas: *“el aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como buenas prácticas de convivencia, son el pilar del futuro ciudadano”* con un claro énfasis en la formación valórica y su relación con el perfil de egreso de estudiante desde una perspectiva cívica.

También destaca en este análisis aquello que el [MCE6Privado] vincula y promueve respecto al cuidado de la naturaleza referente a los Valores Ambientales: *“considerando que cada día el planeta se deteriora debido a las actividades inconscientes de la humanidad, es necesario y prioritario educar en valores desde temprana edad a los niños y niñas”*, dando cuenta lo amplio y libre que puede ser el sello que cada Proyecto Educativo podría fomentar.

Gómez y Agramonte (2022) desarrollan un resumen que reúne las ideas que otros autores han propuesto respecto a la formación valórica para la sana convivencia (Tabla 55).

Tabla 55 Formación valórica para la sana CE

Valores propuestos	Autores	Criterios de inclusión
Respeto, comunicación y tolerancia	Monterrosa (2020)	Aprendizaje de la comunidad
Cooperación, participación democrática, respeto, diálogo y la tolerancia	Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux, (2017)	Interacciones personales y con el ambiente
Igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad	Ortiz, Gutiérrez y Opazo (2021)	Habilidades socioemocionales

Destaca de este análisis respecto a lo encontrado como valores sello en las Escuelas analizadas el que coincidan valores como el respeto, siendo uno de los elementos comunes que más se repite en los valores a desarrollar al interior de las Escuelas analizadas.

Al mismo tiempo lleva a la reflexión si la elección de los valores institucionales trae consigo la elección de un modelo a seguir con objetivos y criterios de inclusión definidos o más bien es una elección azarosa.

No obstante, dado el análisis respecto a los valores que ya se mencionó en el apartado 8.3, no habría coherencia entre lo que los MCE declaran y los PGCE ejecutan dado que es escasa la evidencia que haya objetivos, espacios o acciones ligado a esto.

8.4.3 Enfoque del manual de CE

El enfoque del Manual de CE puede entenderse también como el foco que el manual intenta impregnar en su contenido a la hora de gestionar lo normativo-disciplinar.

A continuación (Tabla 56) aparecen las descripciones o misión que las propias escuelas autodescriben como foco u objetivo general de su MCE. Al mismo tiempo, a partir de conceptos claves que emergen de estas descripciones se pretende posicionar/clasificar a estos manuales en alguno de los enfoques propuestos por el Mineduc (2019).

Tabla 56 Descripción y foco de los MCE

<i>MCE</i>	<i>Descripción</i>	<i>Conceptos clave</i>	<i>Enfoque</i>
<i>MCEISub</i>	<i>El MCE, tiene como meta final la autodisciplina, enmarcada en los lineamientos propios de un colegio Laico y forma parte del Proyecto Educativo de nuestro Establecimiento, basándose en los principios generales que lo fundamentan: la educación integral del estudiante y la adquisición de hábitos de convivencia dentro de un marco de tolerancia y respeto. Pretende ser un documento normativo que regule el funcionamiento y</i>	Autodisciplina Educación integral Hábitos de Convivencia Tolerancia Respeto Normas	Formativo Normativo

	<i>organice las actividades educativas que se desarrollan en el establecimiento, prohibiéndose toda forma de discriminación arbitraria</i>		
<i>MCE2Sub</i>	<i>Se espera que este Reglamento sea un aporte la convivencia en nuestra comunidad educativa, pues entrega los principios, fundamentos y orientaciones básicas que deben guiar una sana convivencia escolar. El presente MCE, establece el conjunto de normas, faltas, sanciones y procedimientos que regulan los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa, principalmente aquellos que regulan el quehacer de los estudiantes y sus apoderados. Por lo tanto, los estudiantes, padres, apoderados y todo el personal que labora en el establecimiento estarán sujetos al cumplimiento, de las normas, deberes y obligaciones, del ordenamiento interno del colegio como a la legislación vigente en esta materia en el país.</i>	Orientaciones Normas Faltas Sanciones Procedimientos Derechos Deberes Legislación	Normativo Inclusivo
<i>MCE3Publico</i>	<i>El reglamento de convivencia viene a ser un valioso instrumento pedagógico de toda la comunidad educativa para enfrentar y aplicar los fundamentos básicos de las relaciones armónicas entre las personas que habitan un espacio común, contemplando el orden y la resolución de conflictos en forma pacífica (...)Mediante procesos de reflexión y participación de la comunidad escolar, hemos logrado establecer un conjunto de normas y pautas de actuación ideales para mantener una convivencia sana y positiva, libre de malos tratos.</i>	Pedagogía Armonía Espacio común Resolución conflictos Reflexión Participación Normas Pautas	Inclusivo Normativo
<i>MCE4Publico</i>	<i>El presente Reglamento ha sido elaborado con normas y disposiciones que regulan la armonía de todos los miembros de la comunidad educativa, teniendo como principio fundamental el respeto por cada persona, independientemente del rol que cumpla cada uno, para garantizar el buen</i>	Normas Armonía Respeto Prevención Promoción Formación Protocolos	Normativo Inclusivo Formativo

	<p><i>funcionamiento del aprendizaje y la convivencia.</i></p> <p><i>Es el documento a través del cual se ordenan y generan criterios sobre la prevención, promoción y formación; tendientes a una sana convivencia de la comunidad escolar, estableciendo procedimientos y protocolos de actuación para situaciones específicas</i></p>		
MCE5privado	<p><i>El presente manual de Convivencia Escolar establece un conjunto de normas, procedimientos generales y específicos que regulan los derechos y deberes para la sana Convivencia Escolar del Sostenedor, director(a), Docentes, Educadoras de Párvulos, Asistentes de la educación, Padres, Apoderados(as), niños(as) y estudiantes.</i></p> <p><i>Promovemos el desarrollo integral de nuestros estudiantes por medio de la estimulación de la creatividad, la afectividad, la disciplina y los valores del Respeto, Responsabilidad, Empatía y Templanza en todo nuestro quehacer. Para ello desarrollamos junto a nuestro equipo de profesionales un programa de actividades que incentivan los intereses de los estudiantes en el plano cognitivo, deportivo, artístico y valórico, buscando la innovación pedagógica y el alto nivel de compromiso con el aprendizaje y formación de todos nuestros estudiantes.</i></p>	<p>Normas Procedimientos Derechos Deberes Desarrollo integral Creatividad Afectividad Disciplina Respeto Responsabilidad Empatía Templanza Arte Deporte Aprendizaje Formación</p>	<p>Normativo Inclusivo Formativo Participativo</p>
MCE6privado	<p><i>El presente Manual es un componente del Reglamento Interno del Establecimiento y es el producto de la reflexión y participación de todos los actores de la comunidad. Contiene disposiciones explícitas que buscan construir en nuestra Comunidad Educativa un clima de sana convivencia que promueva relaciones fraternas, respetuosas y solidarias, en donde los y las estudiantes conscientes de sus derechos y deberes evidencien en su actuar los principios que sustentan el</i></p>	<p>Reflexión Participación Disposiciones Clima Fraternidad Respeto Solidaridad Derechos Deberes</p>	<p>Inclusivo Normativo</p>

	<i>Proyecto Educativo Institucional del colegio.</i>		
--	------------------------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Análisis Documental MCE

Las definiciones que cada Escuela hace de sus MCE pueden entenderse como la misión de cada uno de estos en donde queda en evidencia a partir de los conceptos claves extraídas desde cada definición aportan al análisis.

Los conceptos que más se repiten son el Respeto, Normas, Derechos y Deberes, a su vez parece interesante la inclusión de elementos como los que destaca el [MCE3Publico] al identificar el manual como un “instrumento pedagógico”. Asimismo, llama la atención la inclusión por parte del [MCE5Privado] del arte y del deporte como medios para alcanzar el desarrollo integral del estudiantado, lo cual en la lógica del estrechamiento curricular parece un avance a destacar.

Respecto a los enfoques que predominan en el tenor de los MCE es el formativo y el normativo, siendo el primero una recomendación del énfasis que quiere poner la política pública en CE en las escuelas del país, no obstante, este enfoque debe coexistir con el normativo que inevitablemente surge como un elemento de control y resguardo sobre las conductas y acciones de los miembros de la comunidad escolar. Otro enfoque que aparece es el inclusivo, el cual guarda relación con la participación de la comunidad educativa no solo como destinatario de las acciones sino además en la toma de decisiones.

El MCE más completo en el papel y que representa un abanico interesante de ideas que abarcar al interior de la comunidad educativa es la propuesta del [MCE5Privado], quienes en lo extenso de su descripción recorren todo un espectro de temas relevantes que considerar, pasando por lo tradicional: *Normas, Procedimientos, Derechos y Deberes* hacia aquello más innovador como la: *creatividad, la templanza, el arte y el deporte*, sumando todo esto a aquello que ellos mismos describen como *Desarrollo integral de los estudiantes*. Esta misma amplitud de focos de acción hace que además sea el MCE que más enfoques propone desarrollar implícitamente en su definición coexistiendo los estilos Normativo, Inclusivo, Formativo y el Participativo.

8.4.4 Síntesis de los resultados dimensión 4: Manual de CE

Un resumen de las principales aportaciones de esta dimensión se ordena de la siguiente manera:

Estructura:

- a. Dado lo obligatorio del documento, todas las Escuelas estudiadas cuentan con un MCE los cuales poseen características similares en cuanto a su estructura, esto es Deberes, Derechos, Faltas y Sanciones por cada estamento de la comunidad educativa, además destaca que en este documento se expliciten las funciones de los ECE y de los Equipos de CE.
- b. El nombre oficial “Reglamento interno de CE”, lo utilizan dos de las cuatro escuelas, no obstante, son 4 la que usan el concepto Reglamento en la denominación y 3 el de manual.
- c. La extensión de estos MCE es algo que revisar con detención, siendo el más corto de 87 páginas y el más extenso 207.

Contenido

- d. Según los ECE, no conocen el contenido de los MCE un 63% de los estudiantes, un 64% de los profesores y un 66% de los apoderados (Tabla 52).
- e. Algunas Escuelas, han incorporado en sus MCE sellos distintivos para la gestión de la CE vinculado al desarrollo personal, como por ejemplo la incorporación del enfoque medioambiental en uno de los MCE.
- f. Hay una serie de valores institucionales que los MCE declaran como propios e identitarios de sus escuelas lo cual no se ve reflejado en los PGCE. Por ejemplo, Escuelas que declaran que el respeto y la solidaridad son valores fundamentales de su proyecto institucional pero que al comparar esto en los planes de gestión, no hay actividades que tributen a ello.

Enfoque

- g. Los enfoques con mayor presencia y que coexisten en los MCE son el Formativo con el Normativo-Punitivo. El primero dado que la declaración exhaustiva de derechos y deberes tiene como fin general lineamientos y encuadres claros respecto a la conducta de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Respecto a los segundo, en línea con lo anterior, el fijar normas, incluye el encuadre, pero a su vez trae consigo la declaración de

castigos o consecuencias que trae para cualquier miembro de la comunidad el no respetarlas.

8.5 Dimensión 5: Protocolo de Actuación

Una condición central para que las Escuelas brinden un servicio de calidad es que estos servicios y sus procesos se encuentren bien definidos, sean accesibles, sean brindados a tiempo, entre otros aspectos (Wellington, 1995), es decir, que esté protocolizado. En ese sentido, un protocolo es una guía de actividad desarrollada para describir y guiar el quehacer organizacional con el fin de ofrecer un servicio o producto de calidad (Chavarría, 2017).

De acuerdo a los lineamientos de la superintendencia de educación en Chile, todos los centros educativos, deben contar con medidas y estrategias que respondan a la realidad de cada comunidad, siendo esto fundamental para regular las relaciones de sus integrantes, de manera tal de gestionar una buena convivencia fundada en la protección de los derechos, deberes y libertades fundamentales, orientándose al desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes como comenta una de las participantes de Escuelas públicas, es así que a los documentos antes analizados se suma el Protocolo de actuación de CE, el cual es un documento que en el análisis de las seis Escuelas que son parte de este estudio, se encuentra incluido en los MCE.

8.5.1 Cantidad y contenido de protocolos en los MCE

Una primera aclaración es que todos los protocolos de actuación analizados se encuentran dentro de los MCE y no como un documento paralelo.

La Superintendencia de Educación en Chile exige que cada establecimiento educacional debe contar con un mínimo de seis protocolos de actuación en los siguientes temas siendo el protocolo F el más vinculante con el tema central de esta investigación:

- A. Detección de situaciones de vulneración a los derechos de estudiantes.

- B. Agresiones sexuales y hechos de connotación sexual que atenten contra la integridad de los estudiantes.
- C. Hechos relacionados a drogas y alcohol en el establecimiento.
- D. Accidentes escolares.
- E. Retención y apoyo a estudiantes padres, madres y embarazadas.
- F. Situaciones de maltrato, acoso escolar o violencia entre miembros de la comunidad educativa.

Es así como un protocolo de actuación da cuenta del recorrido que debe seguir la actuación ante alguna situación de mala convivencia, ordenando los procedimientos tal como comenta un participante de Escuela Subvencionada:

La verdad es que le dimos muy fuerte al trabajo de los protocolos, reconozco mucho el trabajo de las personas que estuvieron antes, la inspectora general también, tuvo que ser muy mano dura y rigurosa en los protocolos de actuación, para que se empezara a generar esta cultura de que frente a ciertas situaciones hay una forma de proceder y no es a criterio del profesor, o de la tía o del inspector ¡No! Se hace de esta forma, se deriva a las personas, se informa a las personas, se cita al apoderado, etc. [En1Sub].

Relevando la importancia de organizar la actuación post eventos y mostrando como los criterios dispares afectan el actuar, en ese sentido, las percepciones en torno a articular y desarrollar formas de proceder estandarizadas resultan útiles para una realidad interna y si bien estandarizar protocolos similares en los diferentes centros podría ser una alternativa, también es esperable que no haya dos protocolos idénticos dada la libertad para crear estos procedimientos.

El análisis en profundidad de los protocolos que cada una de las Escuelas que participan de este estudio da cuenta de una cantidad excesiva de protocolos declarados (Tabla 57). En este análisis no deja de sorprender el exceso de protocolos, más aún si se considera que en Chile, los protocolos definidos como obligatorios son 6 como ya fue mencionado.

Tabla 57 *Protocolos totales declarados en los MCE*

Nombre	<i>Proto1</i>	<i>Proto2</i>	<i>Proto3</i>	<i>Proto4</i>	<i>Proto5</i>	<i>Proto6</i>
Tipo EE	<i>Subvención</i>	<i>Subvención</i>	<i>Público</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Privado</i>
Protocolos Totales	19	20	21	22	11	12

Fuente: Elaboración propia

De los protocolos totales, al seleccionar aquellos protocolos que se relacionan directamente con las “*Situaciones de maltrato, acoso escolar o violencia entre miembros de la comunidad educativa*”, como lo requiere la Superintendencia, el número de protocolos se reduce (tabla 58), lo cual también es interesante ya que la exigencia es uno.

Tabla 58 *Protocolos vinculados a CE*

	<i>Proto 1Sub</i>	<i>Proto 2Sub</i>	<i>Proto 3Publico</i>	<i>Proto 4Publico</i>	<i>Proto 5Privado</i>	<i>Proto 6Privado</i>
Protocolos de CE	6	9	6	8	2	1

Fuente: Elaboración propia

El detalle de estos protocolos que se relacionan directamente con el proceder ante situaciones de CE (Tabla 59) ofrece una serie de posibilidades de análisis en ejes como cantidad de protocolos, claridad de los procedimientos, actores considerados, presencia de flujogramas, estrategias explicitadas, violencia tecnológica, etc.

Tabla 59 *Detalle de protocolos sobre CE declarados*

	Proto1 Sub	Proto2 Sub	Proto3 Publico	Proto4 Publico	Proto5 Privado	Proto6 Privado
1	Prevención y actuación frente a agresiones sexuales	Conductas disruptivas del estudiante	Maltrato escolar entre pares	Sospecha de bullying	Maltrato entre pares	Maltrato, acoso escolar o violencia entre: a) pares b) adulto-niño(a) c) Adulto-Adulto
2	Caso sospechoso o develación de maltrato de otro	Contención emocional	Maltrato de adulto a menor	Maltrato por parte de adultos	maltrato adulto a menor	

	alumno o funcionario			miembros de la comunidad escolar a alumnos y alumnas.		
3	Maltrato y acoso Escolar adulto-adulto	Mediación escolar conflicto entre pares	Agresión hacia funcionarios	maltrato físico y/o psicológico de un alumno a docente, funcionarios		
4	Maltrato y acoso Escolar alumno-adulto	Acoso Escolar o bullying	Porte de armas	agresión y/o abuso físico o psicológico entre funcionarios		
5	Maltrato y acoso Escolar adulto-alumno	Agresión de funcionario a estudiante	Ciberacoso	amenazas de muerte entre alumnos		
6	Conductas autodestructivas y de riesgo	Agresión de estudiante a funcionario	Ciberacoso en aula virtual	maltrato físico y/o psicológico de un adulto a un menor		
7		Agresión de adulto a funcionario		para apoderados en caso de situaciones de maltrato entre alumnos		
8		Situaciones de maltrato infantil en el establecimiento		violencia física, gestual, psicológica, verbal y/o escrita de un alumno (a) a otro alumno (a)		
9		Abordar situaciones de autolesiones en estudiantes				

Fuente: Análisis Documental Protocolos

Primero, no deja de ser llamativo la diferencia entre las escuelas que más y menos protocolos declaran, habiendo una diferencia de 8 protocolos (9 y 1 respectivamente), no obstante, la Escuela 6 ofrece un protocolo que aglutina la situación (maltrato, acoso o violencia como lo declaran) en tres posibles escenarios según que actores estén involucrados y no es tan específico como otros por ejemplo al no explicitar los tipos de actos violentos (como el ciberacoso) sino que pone el énfasis en los actores educativos que participan de una situación con todas las posibilidades de interacción entre niños y adultos, especificidad que tienen la mayoría de los protocolos pero por separado.

Basta con observar el detalle de los protocolos declarados para comprender que no dejan de ser muchas formas distintas de decir lo mismo con mayor o menor detalle, por lo que las recomendaciones que en el apartado de conclusiones se harán sobre los protocolos irán muy en línea como ya se dijo respecto a lo planteado por el [Proto6Privado].

Por otra parte, destacan los protocolos ante porte de armas o de amenazas de muerte entre alumnos que proponen una las Escuelas públicas. Esto abre una brecha de análisis que guarda relación con lo delictual, considerando que posterior al bullying, lo que le queda a la escalada de violencia es el delito, situaciones no poco cotidianas en la región donde se llevó a cabo este estudio.

Los procedimientos que indican los protocolos en estos ámbitos críticos son de complejas acciones y decisiones, así queda de manifiesto la reacción de una Escuela ante el porte de armas [Proto4Publico]:

El porte de armas es un delito y como tal está adscrito a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

1° Todo alumno/a que sea sorprendido por un profesor/a o inspector/a, portando algún tipo de arma (cuchillo, navaja, pistola, revolver u otro), será llevado a Inspectoría General.

2° Se citará apoderado/ de alumno/a para informar lo sucedido.

3° Inspector General solicitará al estudiante la entrega del arma, dejando registro en acta de requisamiento de arma.

4° Inspector General derivará al estudiante a Convivencia Escolar.

5° Convivencia Escolar entrevistará al estudiante para recabar información de la situación y las razones por la cual tiene un arma en su poder, dejando registro escrito de la entrevista.

6° Si el estudiante se niega a entregar el arma, Inspectora General llamará de inmediato a Carabineros, para que se haga presente en el establecimiento y requise el arma.

7° Se procederá según lo establece la ley de porte ilegal de armas si el estudiante es mayor de 14 años, haciendo la denuncia correspondiente.

Situaciones como la anteriormente descrita, son las que abren el debate en el país respecto a donde poner el foco de acción, en la formación y rehabilitación o tener, para ciertas situaciones delictivas, al enfoque punitivo como centro y sea la expulsión de los miembros de la comunidad educativa que trasgredan la norma interna y la ley un camino posible.

Por otra parte, menciones especiales para aquellos protocolos que no están presentes en uno o dos de las escuelas estudiadas pero que son de interés para seguir comprendiendo aquello a lo que se enfrentan las comunidades educativas y que sin duda guardan interés con la CE, como son los protocolos ante conductas autodestructivas, de violencia intrafamiliar, de contención emocional, de mediación y de ciberacoso.

Respecto a actualizaciones o modificaciones que haya sufrido el protocolo de actuación, destaca lo que aporta uno de los participantes:

Ha tenido modificaciones, de hecho, el año pasado fueron las últimas revisiones que hicimos en febrero, tuvimos una mesa de trabajo, el equipo directivo, el de convivencia más una abogada asesora, y se hizo la última actualización [En2Sub].

En la misma línea de la actualización de los protocolos, otro de los participantes comenta:

No al 100%, pero sí está funcionando bien. Porque mira, en este caso la Corporación Municipal tenemos harto acompañamiento, desde la secretaría de educación, tenemos los coordinadores también de la corporación, por lo tanto, ellos supervisan bastante y nosotros tenemos que tener actualizados todos estos protocolos y adecuados. Entonces,

eso hace que nosotros tengamos que estar recordando nuestros protocolos y funcionando de la debida forma” [En3Publico].

Lo anterior da cuenta de cómo el órgano superior que regula a las escuelas públicas (la Corporación municipal) los acompaña y supervisa en tener adecuados y actualizados sus protocolos, lo cual les motiva como Equipo a estar continuamente recordando a los diferentes estamentos los protocolos para el debido funcionamiento.

En línea con lo anterior, a propósito de “recordar los protocolos” uno de los participantes ECE aporta lo siguiente con relación a la forma en que se trabaja con los protocolos y diversos estamentos:

Familiarizando a los chicos de esto. De que es un protocolo porque uno en convivencia escolar habla harto de protocolo y creo que a los niños de repente nos olvidamos de enseñarles conceptos. Y los niños no se ven inmersos dentro de una comunidad donde a veces no manejan los conceptos que nosotras siempre estamos mencionando o de repente nos toca abordar cosas con los papas y les mencionamos tal protocolo, pero tampoco los hemos educado respecto de ello. Entonces el otro día yo igual hablaba con las chicas en el equipo, y yo les decía que bueno, todo el trabajo que empezamos a hacer con los niños, hay que partir desde cero, ellos tienen que conocer, qué es un protocolo, qué significa, y esa es la forma también de ir ampliando el lenguaje, el conocimiento, el que después ellos puedan opinar, hablar sobre algo, pero estar familiarizados con el término [En5Privado].

Es sumamente relevante el carácter formativo que promueve la idea de enseñar a los estudiantes y padres desde cero, haciendo psicoeducación para familiarizar a la comunidad educativa en terminología técnica como es el caso de los protocolos.

A pesar de la construcción colaborativa de estos, también ocurre que hay Escuelas donde su implementación es compleja, tal como lo declara [En1Sub]: “Entonces ahí nosotros insistimos porque de repente pasa algo y se olvida que están estos protocolos. Entonces tenemos que estar recordando”.

En este sentido el buscar estrategias pertinentes para el traspaso de la información parece algo sumamente relevante, además considerando que los espacios para trabajar con los estudiantes este

tipo de temas, el decidirse por el uso de TIC parece una buena idea tal como lo plantea el participante de una de las Escuelas privadas:

Hicimos protocolos también en estilo videos, no sé de 1 minuto, que no duraran más, y se lo hacíamos llegar a los apoderados [En5Privado].

8.5.2 Utilidad del protocolo de CE

Respecto a la utilidad de estos protocolos, encontramos el aporte de uno de los participantes de Escuela Publica quien comenta:

Los protocolos se utilizan como respuesta a ciertas situaciones emergentes, para saber qué hacer. (cuenta una situación) en esos casos seguimos al pie de la letra lo que el protocolo indica [En4Publico]

Esto último es relevante considerando además que la misma Superintendencia de Educación, ante una denuncia de algún apoderado o estudiante, puede sancionar a la Escuela si esta no sigue los protocolos que declara.

En la misma línea de la utilidad de los protocolos o frecuencia de uso, es relevante el aporte de una de las participantes de Escuela Subvencionada, quien da cuenta de cómo un trabajo a largo plazo de insistencia en cuanto a la formación y educación en el uso de protocolos ha logrado cambios en el interior de la Escuela:

Se usa harto, y de hecho yo creo que nosotros, al menos cuando yo llegue hace 5 años, al menos los 2 primeros años fue fuerte el tema del manual. Bueno incluso un poco antes. Si ese colegio tenía tasas de violencia alto, mucha denuncia. Tenía como 80 denuncias la superintendencia. Y si po, daba miedo ir a trabajar a ese colegio la verdad. Me decía ¡noo!, tú no sabes en lo que te estas metiendo. Y yo, pero bueno ya estamos acá. Y la verdad es que le dimos muy fuerte a ese trabajo, reconozco mucho el trabajo de las personas que estuvieron antes, la inspectora general también, tuvo que ser muy mano dura y rigurosa

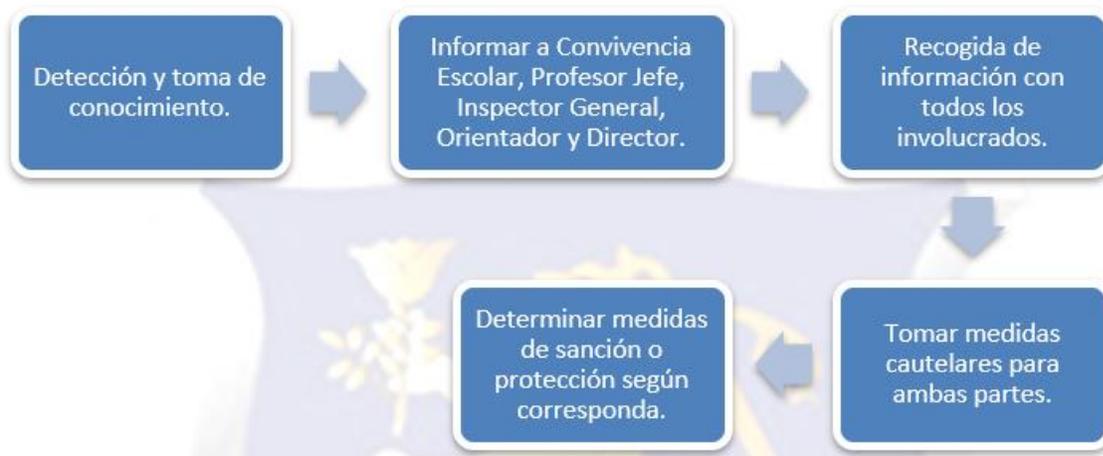
en los protocolos de actuación, para que se empezara a generar esta cultura de que frente a ciertas situaciones hay una forma de proceder. Y no es a criterio del profesor, o de la tía o del inspector ¡No! Se hace de esta forma, se deriva a las personas, se informa a las personas, se cita al apoderado [En1Sub].

Asimismo, el otro participante de Escuela subvencionada da cuenta de los momentos en que se activa este protocolo

Sí, o sea se utilizan como respuesta a ciertas situaciones emergentes, para saber qué hacer. (cuenta una situación) en esos casos seguimos al pie de la letra lo que el protocolo indica. [En2Sub].

En este sentido, se define esta herramienta para intervención sistematizada de situaciones de mala CE denominadas protocolos de actuación, los cuales indican los pasos a seguir y responsables de su activación. Además, entregan criterios objetivos ante posibles situaciones que expongan la integridad física o psicológica de algún integrante de la comunidad educativa no obstante para su aplicación oportuna también es necesario que el protocolo sea divulgado y conocido por la comunidad educativa, una estrategia posible es que este sea ofrecido como un flujograma (Figura 15) que simplifique la toma de decisiones y el actuar del denunciante, tal como lo declara una de las escuelas:

Figura 15 *Flujograma de actuación acoso escolar*



Fuente: Protocolo de actuación Escuela 1 Subvencionada

Este tipo de protocolos sintetizados en flujogramas permite asegurar que se cumplan los pasos mínimos que la escuela establece para cumplir la normativa y para asegurar el bienestar y protección de los involucrados, por un lado, evidenciado en el segundo paso que el primero que debe enterarse de la situación es el ECE quién en conjunto con el inspector general deberán seguir el proceso hasta “determinar las medidas de protección y sanción según corresponda”. Cabe destacar que ninguna de las otras escuelas ofrece el protocolo como un flujograma.

8.5.3 Síntesis de los resultados en la dimensión 5: Protocolo de CE

Un resumen de las principales aportaciones de esta dimensión se ordena de la siguiente manera:

Cantidad

- a. Se corrobora que hay un exceso de protocolos (se exigen seis de los cuales uno, es sobre CE), aun así, hay escuelas que tienen 9 protocolos vinculados a CE (Tabla 59).
- b. Destaca negativamente la presencia de protocolos ante actos delictuales como porte de armas y amenazas de muerte

Utilidad

- c. El exceso de protocolos es de analizar dado lo confuso y engorroso que puede transformarse una situación que requiere justamente lo contrario: claridad para su hacer de este documento algo útil en situaciones emergentes.
- d. Solo una de las escuelas publica flujogramas a modo de síntesis de sus protocolos (Figura 17), destacando positivamente dado el impacto positivo que esto puede tener en hacer del documento más útil a partir de hacer más sencilla su interpretación.

8.6 Dimensión 6: Marco normativo

8.6.1 Ley de violencia Escolar (2012)

Los resultados del cuestionario dan cuenta que, en relación con el conocimiento sobre la ley, la totalidad de los participantes del cuestionario plantea que conoce su contenido, al mismo tiempo

y en una mirada crítica, casi un 16% plantea que la ley no favorece la sana convivencia al interior de las escuelas, como también destaca el aporte de la [En1Sub] quien plantea que el marco legal:

lo manejamos en términos generales, tratamos de no trabajar para ello, pero sí como tenerlo siempre en consideración. Tener ojo con estos aspectos. A los profesores también los alertamos harto en relación a qué pasa si no, o si incumplen o transgreden ciertas cosas

El comentario anterior desliza que no se le da mucho énfasis a lo que la ley plantea en el quehacer diario de su equipo de CE.

En cuanto a los marcos de referencia para la gestión, el contenido de la ley se presenta con un conocimiento de su contenido del 100% (tabla 60). Asimismo, llama la atención cómo la ley representa un facilitador para la sana convivencia, pero no ayuda a clarificar la función del ECE.

Tabla 60 Percepción de ECE sobre la LVE

Ítem	Respuesta	N	%
¿Conoce el contenido de la Ley N. 20.536 de Violencia Escolar?	Si	38	100
	No	0	0
	NS/NR	0	0
La Ley de Violencia Escolar facilita la sana convivencia en las escuelas	Muy de acuerdo	14	36,8
	De acuerdo	18	47,4
	En desacuerdo	6	15,8
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	0	0
La Ley de Violencia Escolar es clara respecto al rol del Encargado de Convivencia Escolar	Muy de acuerdo	5	13,2
	De acuerdo	14	36,8
	En desacuerdo	17	44,7
	Muy en desacuerdo	1	2,6
	NS/NR	1	2,6

Fuente: Elaboración propia

El aporte que hace uno de los ECE participantes ayuda a conocer el vínculo entre la gestión y las disposiciones normativas que surgen desde el Mineduc:

Estamos entendiendo nuestro plan de gestión en la convivencia, en el sentido de las nuevas directrices del Ministerio. O sea, el tratar de apuntar hacia la prevención y hacia todo el logro de una convivencia nutritiva [En6Privado].

En paralelo, y en un dato que es coincidente con investigaciones anteriores que analizaron el contenido de la ley, los participantes también perciben que la ley no da claridad respecto al rol que debe ejercer el ECE al interior de las Escuelas, lo que genera ambigüedades al momento de desempeñar el cargo. Al consultarle a uno de los participantes sobre el marco de acción cotidiano y la ley este comenta la [En1Sub]: “*tratamos de no trabajar para ello*”, el marco legal de la convivencia es algo que tuvo poca mención y profundidad en las entrevistas, quizás, uno de los argumentos que lo explican es lo planteado por el [En2Sub], quien percibe en el marco de la educación virtual durante la pandemia: “*el trabajo a distancia de los últimos meses ha hecho que se haya sacado el foco en temas legales, entre otros motivos, dado que no hubo casos que intervenir*”, lo cual es algo transversal que también aparece en las otras entrevistas y que dice algo interesante, la percepción positiva que tiene el mirar los temas de convivencia sin la óptica legal y como al mismo tiempo, la intervención de casos y su relación instantánea con temas de corte legal.

Por su parte otro aporte lo hace una de las ECE participantes:

La gestión de la CE, se basa en todos los lineamientos que el Ministerio plantea (...) Se ha ido perfeccionando en el tiempo, los equipos le han dado bastante consistencia, y las cosas que han hecho también son bastante buenas [En5Privado].

La cita anterior ofrece una mirada crítica respecto al contenido de la política pública, al considerar que esta debiera ser personalizada en función del tipo de Escuela según financiamiento.

Asimismo, una de las Escuelas particulares declara como una de las funciones de su equipo de CE: “*el Informarse y reflexionar en torno a la legislación vigente, en tema de convivencia escolar*” [Maco5Privado], lo cual también puede entenderse como una buena práctica al momento desarrollar una gestión actualizada y acorde a los marcos de referencia o lineamientos que el estado propone.

Además, destaca que, de forma unánime, todos los manuales de convivencia declaran tener la ley como referencia para diseñar e implementar lo que en esos documentos se plantea. Un ejemplo de lo anterior es lo que plantea en su manual de CE una de las Escuelas estudiadas, quienes plantean que:

El RICE tiene como principal finalidad es normar la convivencia entre los diferentes integrantes de la Comunidad Educativa, procurando garantizar que los derechos consagrados en la Constitución Política de Chile, los principios y normas establecidas en la Ley General de Educación y en la Ley sobre Violencia Escolar [MCE2Sub].

Asimismo, destaca un aporte que se dio en el transcurso y contexto en medio de la educación a distancia provocada por el confinamiento a raíz del COVID 19 en pleno 2020. En este sentido uno de los ECE participantes comenta que:

El año pasado se produjo un fenómeno que me hizo estar un tanto lejano de estas temáticas. Dada la dinámica que se dio, remota, porque años anteriores, la gestión en grandes partes había estado focalizada en esos ámbitos, o sea, uno estaba dándole vueltas a los temas legales continuamente estaba en revisión de ello, buscando hacer talleres para que la gente supiera del tema, en fin. Eran temas que estaban muy en la superficie de todo lo que se hacía. Y por las situaciones que ocurrían día a día. Era reaccionar desde la ley, desde los reglamentos para poder tener respuesta a situaciones que iban ocurriendo [En2Sub].

Poniendo de manifiesto que, en ese periodo de confinamiento, temas como lo legal en torno a la gestión pasaron a segundo plano.

Otra mirada respecto a la utilidad de tomar en consideración las recomendaciones del marco normativo lo aporta una de las ECE quien plantea que:

Hay aspectos que tomamos, por ejemplo, nosotros igual pasamos desde lo muy punitivo hasta ya un enfoque más formativo. Nos falta obviamente, pero hay elementos que tomamos porque son fundamentales también. Pero no al pie de la letra, igual a nosotros nos gusta inventar a formar desde nuestra propia cultura [En1Sub].

El aporte anterior trae consigo una idea que vincula lo propuesto por el marco normativo con lo que esta Escuela hace en la práctica: la evolución desde lo punitivo hacia lo formativo.

Finalmente destaca que una de las Escuelas propone la misma definición que el marco normativo recomienda dentro de su PGCE resaltando la influencia de lo primero sobre lo segundo:

La Ley sobre Violencia Escolar (en adelante LSVE) define la convivencia escolar como la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (Art. 16 a). Esta “coexistencia armónica” implica reconocer y valorar las diversas experiencias, expresiones culturales, motivaciones, expectativas y formas de relacionarse que trae consigo la diversidad de sujetos que la componen: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, sostenedores, familias y directivos [PGCE4Publico].

8.6.2 Política nacional CE (2019)

Los marcos de referencia tienen una aplicación en instituciones, organizaciones, departamentos o áreas de trabajo, se refiere a los criterios y modelos que rigen los enfoques, las operaciones o las tomas de decisiones de los individuos (Chen, 2020).

Por ejemplo, conocer “desde donde” el profesional desempeña el rol de ECE, no sólo es relevante dada la lógica desde donde puede desarrollar la gestión cotidiana sino porque además hay responsabilidades u orientaciones que tienen que ver con la normativa legal vigente en CE en

Chile, lo cual se divide o clasifica en dos grandes elementos: la ya revisada ley de violencia escolar y la política pública en CE.

Respecto al documento oficial del estado chileno proporcionado por el Mineduc denominado “Política nacional de CE”, los resultados dan cuenta de una gran mayoría que conoce su contenido y que, aunque la pregunta es distinta, la política pública a diferencia de la ley de violencia escolar, en la percepción de los ECE si facilita la gestión como Encargado. No obstante, el elemento que más llama la atención de este apartado de resultados dice relación con el alto porcentaje de actores de la comunidad educativa que a juicio de los ECE, no conocen ni dominan el contenido de la política pública, lo cual se transforma en un factor preocupante dado que existen consecuencias punitivas para la Escuela en caso de cometer alguna omisión que sí esté considerada en la Política pública.

Algo similar ocurre a lo que acontece con la ley, ocurre con la Política Nacional de CE, ya que, si bien la gran mayoría de los participantes conoce su contenido, ellos mismos declaran que la comunidad educativa a la que pertenecen no conoce la política pública (Tabla 61).

Tabla 61 Opiniones de ECE sobre PNCE

Ítem	Respuesta	N	%
¿Conoce el contenido de la Política de Convivencia Escolar vigente (2019)?	Si	36	94,7
	No	1	2,6
	NS/NR	1	2,6
La Política de CE vigente facilita mi gestión como Encargado de Convivencia Escolar	Muy de acuerdo	12	31,6
	De acuerdo	22	57,9
	En desacuerdo	2	5,3
	Muy en desacuerdo	0	0
	NS/NR	2	5,3
La Política de CE vigente es conocida y de dominio de la comunidad educativa a la que pertenezco	Muy de acuerdo	4	10,5
	De acuerdo	13	34,2
	En desacuerdo	17	44,7
	Muy en desacuerdo	3	7,9
	NS/NR	1	2,6
Fuente: Resultados del Cuestionario			

En ese sentido, es relevante que algunos manuales de convivencia si lo incorporen o declaren abiertamente que la política pública es un marco de referencia para la gestión como es el caso del manual de CE de una de las escuelas privadas:

Busca fomentar una cultura de respeto y buen trato en la convivencia entre los distintos estamentos escolares, asegurando la aplicación y cumplimiento justo de las normas de la organización escolar y promoviendo el diálogo, la participación y el trabajo colaborativo con el propósito de asegurar un clima adecuado para los procesos de aprendizaje y, teniendo como base la Política Nacional de Convivencia Escolar [MCE6Privado]

En la misma línea es relevante que una las Escuelas públicas declare como una de las tareas del ECE en el manual de convivencia el “*Conocer e implementar las orientaciones que entrega la política Nacional de convivencia Escolar*” (MCE3Publico), aunque aparentemente, que esté declarado de esta forma no ha derivado en que los miembros de la comunidad educativa se preocupen o interesen en estudiar estos marcos.

En relación con la percepción que los ECE tienen respecto a la aplicabilidad de los lineamientos del estado, [En2Sub] plantea lo siguiente “*En términos bien honestos, tenemos la política, pero no es algo que la tengamos ahí al lado para revisarla. Yo diría que en términos bien estructurales lo que más utilizamos para este proyecto, fue el currículo nacional*”. Dejando claro que la política pública es considerada muy poco en sus lineamientos y toma de decisiones.

En una mirada más crítica el participante [En2Sub] plantea lo relevante que es la interacción que debe existir entre lo que se plantea desde la política y aquello que termina ocurriendo en la Escuela “*en cuanto a los lineamientos que nos vienen del estado y del ministerio ¿ya? Durante todo el año pasado pudimos yo creo que todos, observar estas temáticas socioemocionales. Ahora si esto no tiene un correlato de la institución educativa, de apropiarse y desde dentro tener un equipo que tome conciencia que es realmente importante hacerlo, no sirve*”, muy similar a [En4Publico] quién plantea que “*de nada sirve la política pública si el colegio no es capaz de “bajarla” a la realidad y contexto propio*”.

Dos de los Manuales de CE, [MCE2Sub] y [MCE5Privado], plantean textual la misma idea: “*La Política Nacional de Convivencia Escolar pretende brindar apoyo a los establecimientos educacionales, con el fin de concretar un “ambiente de respeto y armonía que permitan avanzar en el proceso de formación personal y social de las personas, junto al aprendizaje de conocimientos disciplinarios propuestos en el currículum”*”, desarrollando una idea que está disponible públicamente y que se usa como un medio de psicoeducación al potencial lector del manual.

Finalmente, uno de los PGCE de Escuela privada, aporta una mirada interesante sobre lo que aporta la política nacional respecto al aprendizaje de vivir en comunidad:

La política nacional de Convivencia Escolar plantea que la convivencia escolar posibilita el aprendizaje de relaciones de respeto, de inclusión y de participación democrática, pero también de sus contrarios. Se aprende a convivir según la experiencia de convivencia que se construye en la escuela y según cómo esa experiencia va decantando y haciéndose rutina en el comportamiento cotidiano de cada uno de los actores y participantes de la comunidad educativa es que se podrán obtener resultados a favor o en contra de la sana convivencia escolar [PGCE5Privado].

8.6.3 Síntesis de los resultados en la dimensión 6: Marco normativo

Un resumen de las principales aportaciones de esta dimensión se ordena de la siguiente manera:

- a. Un 100% de los ECE declara conocer el contenido de la Ley VE
- b. 44% de los ECE declara que la Ley no ayuda a clarificar el rol del ECE
- c. Hay concordancia entre los ECE que la gestión de la CE que desarrollan está alineada y en adhesión a la normativa vigente.
- d. El 100% de los MCE analizados se declaran basados en la normativa vigente.
- e. 94% de los ECE declara conocer el contenido de la Política Nacional de CE
- f. Los ECE perciben que un 55% de los miembros de sus comunidades educativas no conocen el contenido de la PNCE

8.7 Dimensiones emergentes

Una vez que se llevaron a cabo los análisis, algunos resultados que emergieron y que tiene relevancia destacar en los resultados (Tabla 62) se presentan a continuación:

Tabla 62 Dimensiones emergentes

	Dimensión emergente	Descripción
1	Proyección de la Gestión de la CE	Subjetividades sobre las implicancias de Gestionar la CE al interior de las Escuelas
2	Managerialismo en la educación	Percepción que tienen los ECE sobre la presencia del capitalismo y la lógica neoliberalista en la Educación y las consecuencias de este en la calidad educativa
3	Teletrabajo	Percepción de los ECE de como el teletrabajo ocurrido en pandemia influyó sobre su tarea de gestionar la CE

Fuente: Elaboración propia

8.7.1 Proyección de la Gestión de la CE

Resulta muy interesante la mirada que tienen los participantes respecto a la proyección que visualizan sobre el acto de gestionar la convivencia. En ese sentido la mirada de [En1Sub] va muy ligada a la adquisición o entrenamiento de habilidades para el bien vivir en comunidad “(La GCE) es un poco el desarrollo de diversas habilidades, valores, de cómo nos relacionarnos afectivamente, de establecer relaciones sanas dentro de la institución, en todo ámbito, no solo con los estudiantes sino también nosotros como funcionarios en nuestro clima laboral (...), es como generar una cultura de sana CE de relaciones amorosas”.

Por su parte el participante [En5Privado] pone mayor énfasis en las interacciones al interior de la Escuela, más ligada a la definición del ministerio que pone el foco en las relaciones que se producen en el contexto escolar “En el plano de la convivencia en la gestión escolar, tiene que ver con la relación con los apoderados, la relación con el equipo de directivos, con el equipo con vivencial, con los profesores, con los alumnos en particular”, similar a [En6Privado] quien propone que gestionar es “Coordinar ciertas actividades, algunas veces las tengo que planificar,

también tengo que administrar información o cierto material también, para hacerles llegar a las docentes” en una concepción de la gestión también más ligada a lo que plantea el ministerio.

Los participantes de Escuelas subvencionadas ponen un foco similar al considerar la gestión como un acto de involucrar a la comunidad escolar en un proceso que nos convoca, pertenece y es de responsabilidad de todos *“La gestión de la CE, sería el poder movilizar todos aquellos estamentos que tengan que ver con que podamos apropiarnos de las miradas adecuadas”* [En2Sub] y por su parte como comenta [En1Sub] *“Es hacer una planificación anual, donde involucremos a los distintos estamentos, a toda la comunidad, para mantener esta buena relación, un clima acorde, de respeto, inclusivo, bastante participación, todos remando para el mismo lado”.*

La mirada de la ECE de una de las Escuelas públicas quién pone el foco en lo pedagógico y las consecuencias positivas en el aprendizaje, este foco en los resultados académicos puede tener directa relación con la profesión de base de la participante quién al ser del área de la pedagogía tiene estos elementos incorporados en su formación, es así como plantea que la GCE:

Es la intencionalidad de mejorar esa relación entre todos los miembros de la comunidad, entre todos los estamentos de la comunidad escolar para así propiciar y mejorar los aprendizajes. Porque sin una buena CE no podemos esperar que los estudiantes aprendan o que los profesores enseñen, sobre todo ahora en pandemia. Yo creo que es una condición que propicia el mejor proceso de calidad educativa de un establecimiento [En3Publico].

En síntesis, hay marcadas coincidencias en que la gestión de la CE puede proyectarse en relación con la comunidad educativa, tanto en la consideración de todo el cuerpo escolar en lo que se planifique en el plan anual de gestión, como con el involucramiento deseado de cada miembro de la comunidad. A su vez, en el desarrollo de habilidades en los estudiantes como mecanismo para prevenir a partir del formar ciudadanos, promover una cultura de sana convivencia orientado a la interacción de relaciones interpersonales afectivas al interior de las Escuelas.

Finalmente es relevante también el foco puesto en el aprendizaje interno que pueda darse al interior

de las comunidades, en este sentido, como plantea la [En1sub] “*Nos vamos transformando en una comunidad educativa que aprende de sí misma, para hacer mejor las cosas*”.

8.7.2 Managerialismo en la educación

Encasillado como un obstáculo, emerge la percepción de Escuela-empresa, dentro de lo que se entiende como educación de mercado, lo cual fue anticipado en el marco teórico de la tesis, donde se incluye un apartado sobre Managerialismo y políticas neoliberales de educación (Sisto, 2012), esta particularidad de la mercantilización de la educación escolar chilena que ha operado casi sin contrapeso durante los últimos 40 años ha dado por resultado la formación de una suerte de mercado gratuito de escuelas al alero de los cuantiosos recursos entregados por el estado logrando que la educación sea percibida como un hecho económico (Orellana, 2018) por lo que la profundización de este análisis se hará en esa línea, considerando los mecanismos de Rendición de Cuentas y las prácticas neoliberales como procesos que también permean la gestión de la convivencia.

Primero en cuanto a las dificultades de acceder a recursos como lo plantea una de las participantes:

Cuando uno quiere recursos para implementar algo nuevo, igual como que hay que fundamentar todo. En el fondo como que con ellos (y aquí me voy a sincerar) con ellos (los dueños del colegio) que tienen, así como esta mirada muy de los números: -así ya perfecto, voy a invertir tal cantidad, pero ¿qué voy a tener de vuelta? - Ese es como un poco el juego [En3Publico].

Segundo en términos de la rendición de cuentas como lo plantea [En2Sub]: “*hay una tendencia que se ha ido instalando al interior del sistema educativo que tiene que ver con medirlo todo con un eficientismo que tiene que ver más con una mirada empresarial que con otra cosa, por tanto, buscar cumplir metas, cumplir objetivos, y desde esa mirada yo no comulgo mucho, siendo muy honesto. O sea, yo no traspaso esa mirada empresarial de objetivos, metas medibles, a un contexto de formar personas*” o como agrega [En4Publico] al comentar que: “*En este colegio es como que*

la convivencia escolar está cosificada, se mide en cuanto a cosas, a números de cosas que se realizan. Eso es lo que importa. No hay una gestión en la convivencia escolar para mejorar a la institución, hay un check list de las cosas por hacer”, características propias del funcionalismo y que tiene como consecuencia principal que importe más el que se hagan las cosas sin importar demasiado la calidad de los procesos.

La sensación de que finalmente la Escuela es una empresa con fines de lucro, queda corroborada en el comentario de la participante de una de las escuelas privadas:

Ideal de liderar estos espacios de convivencia y yo creo que, a ver... en términos fríos, las escuelas igual son empresas, entonces, así como para poder dar el ejemplo gráfico ¿no?, por ejemplo, los ámbitos o los departamentos que tienen algunos colegios y en mi caso lo que es el área de formación. Yo creo que el ideal sería que, yo pudiera gestionar el espacio [En6Privado].

Siendo lo anterior una evidencia de la falta de autonomía, libertad y creatividad en la gestión que provoca el Manageralismo, el funcionalismo y toda la lógica neoliberal.

8.7.3 Teletrabajo

La gestión de la convivencia escolar con el marco de la pandemia de fondo hizo que durante el año 2020 y 2021, la gestión desde la virtualidad haya ido adaptándose progresivamente, considerando elementos tanto desde las competencias virtuales y tecnológicas de cada miembro de la comunidad educativa, hasta las posibilidades de conectividad, sobre todo de los estudiantes con mayor vulnerabilidad escolar.

La educación vivió importantes cambios durante el periodo de crisis sanitaria. Las escuelas y las familias debieron adaptarse a las nuevas formas de generar aprendizajes y, conjuntamente, resolver brechas de accesibilidad en materia de comunicación, tecnología y distribución territorial (Belmar-

Rojas, et al., 2021), siendo la percepción general de los y las participantes de este estudio que la virtualidad también les permitió adaptar y mejorar gestiones que se venían haciendo desde la presencialidad como comenta una de las participantes:

Esta crisis ha permitido que avancemos mucho más rápidamente en esos objetivos de articular y de considerar el ámbito de la educación socioemocional tan relevante como lo curricular y quizás más porque es la base [En3Publico].

Lo anterior a propósito de la priorización curricular que el ministerio de educación propuso en pleno confinamiento como comenta otro ECE:

(el 2020) fue de mucho ensayo-error, ensayo-error. Buscando también, cómo llegar. Porque de verdad, nuestros alumnos, había una conectividad entre 30, 40%. Es muy bajito. Entonces ¿qué hacíamos con él resto? Y ahí nos dimos cuenta de que ¡ya! Tenemos que priorizar. Primero saber que nuestros alumnos estén bien, que nuestros funcionarios estén bien. Que estén todos bien de salud, que estén en condiciones. Después ayudarlos a conseguir las condiciones. Entonces de ahí empezamos a gestionar las bam, tablet, guías impresas [En2Sub].

Destacando en esta priorización no solo lo curricular sino el foco inicial puesto en el bienestar de los estudiantes como condición mínima antes de cualquier avance curricular.

A su vez, está la percepción de que la virtualidad les permitió llegar a más personas en lo que por ejemplo la [En6Privado] denomina “*Encuentros masivos virtuales*” con padres y apoderados, lo que les ha permitido tener más asistentes que en la presencialidad o como agrega la [En4Publico]:

Hemos aprovechado toda esta virtualidad de instalarlos como encuentros masivos virtualmente y nos hemos dado cuenta de que hacerlo de esa manera, gestionar la convivencia con apoderados o las temáticas de convivencia a través de la virtualidad igual tiene sus puntos a favor, porque cuando uno está en la presencialidad, como que tiene

menos público que en lo virtual. Y creo que eso tiene que ver un poco con la comodidad o la facilidad que se le hace al apoderado y es más fácil que yo me siente frente a la computadora que o el sillón me conecto, a tener que trasladarme a un lugar o en lo presencial cuando no estábamos en pandemia significaba que yo tenía que salir de mi trabajo, ir al colegio, estar ahí y después recién llegar a mi casa y conectarme con mi vida familiar

Este dato no es menor, puesto que al momento de estar escribiendo estas líneas en pleno 2023, si bien la pandemia no ha terminado y la presencialidad ya es total, no obstante, en relación con el trabajo con las familias hay múltiples reportes de que las reuniones generales con apoderados y familias, así como las entrevistas individuales con estos se mantienen en la virtualidad, teniendo como principal beneficio, la participación desde el a comodidad el hogar o del trabajo, tal como lo explicita uno de los MCE al referirse a uno de los deberes del docente al interior de esta Escuela:

Informar periódicamente a los apoderados/as, de dificultades o logros de los estudiantes, acompañamientos formativos implementados, mediante comunicaciones escritas y/o entrevistas presenciales o virtuales [MCE5Privado].

Por otra parte, hay coincidencia en que esta forma de trabajo a distancia, al requerir de adaptación y trabajo colaborativo para sacar las tareas delante de algún modo fortaleció al equipo de convivencia escolar. Como dice la participante [En4Publico] “(...) fue buenísimo porque afiató al equipo y le hizo también notarse como una presencia de la asistencia de la educación”, dando cuenta que esta forma de trabajo les ha permitido alcanzar más protagonismo y notoriedad a ellos como equipo de apoyo a la docencia”.

Esta adaptación mencionada reflejada en el comentario de la misma participante anterior, quién opina que “la pandemia nos pilló y obviamente todo lo que teníamos planificado tuvimos que reconvertirnos y pasar al medio remoto, pero también allí se empezaron a ver las bondades de esta forma de trabajar, en cuanto a una mayor focalización en los niveles, dado que cada psicóloga ahora tiene 2 niveles a cargo (...)” [En4Publico], dando cuenta de una nueva forma de organización y llegada a la comunidad del equipo.

Este fortalecimiento del equipo también tiene como antecedente la relación que tenían estos equipos previos a la pandemia como comenta la [En1Sub] *“Mira, ha sido un desafío, pero lo hemos llevado súper bien. Nuestro equipo de convivencia, nos caracterizamos por llevarnos muy bien, ser muy colaboradores, de repente alguien no más que tiene una dificultad. Pero el año pasado, creamos hartas cosas, creamos videos, se planificaron talleres, también se trabajó con los cursos. Fuimos felicitados por nuestra supervisora de la secretaría de educación, nos decía que íbamos muy bien con todo lo planificado”*. Esta condición previa de buenas relaciones interpersonales al interior del equipo surge como una recomendación para la gestión interna de los equipos de incorporar en su planificación anual, espacios de autocuidado y de momentos de distensión para fortalecer las relaciones internas en el equipo.

Existe coincidencia entre algunos de los ECE, que la pandemia y el posterior teletrabajo les ha permitido articularse de mejor manera con los docentes de aula, en temas como acompañamientos de aula, cierres de clases en conjunto. Parece ser muy relevante el aporte de la gestión de la convivencia cuando se vincula con los docentes para aterrizar los temas de CE al aula como conceptualiza la participante [En4Publico] *“adaptación pedagógica de la convivencia”* como agrega [En3Publico] *“Yo creo que es más acompañar que supervisar (...) este año en básica fue enriquecedor el acompañamiento en teletrabajo, nos dividimos los cursos y nosotros por ejemplo hacíamos los cierres una especie de Co docencia”*

Este fortalecimiento de la relación con los docentes de aula también lo describe en detalle una de las ECE de Escuelas públicas:

Lo virtual provocó también una mayor interacción con los docentes, el apoyo de la docente también para trabajar temas de vinculación desde el área nuestra propiamente tal hacia el aula, como poder aterrizarlo de la mejor manera, Como una presencia que está en el colegio con esa misión de asistir y apoyar la gestión de los profesores [En4Publico].

Además de lo aportado por los participantes, cabe destacar que en cuanto a los documentos de gestión la evidencia da cuenta que las Escuelas estudiadas generaron indicaciones específicas para

este periodo virtual como lo destaca uno de los MCE quienes agregaron para el periodo 2020/2021 un anexo de “aula virtual”:

Este nuevo ambiente virtual necesita explicitar regulaciones y funciones de los distintos usuarios, lo cual posibilita y facilita una adecuada gestión pedagógica.

Hay que considerar que las acciones realizadas en el ambiente virtual tienen un impacto en el aprendizaje y convivencia de los distintos actores, y por ello, se requiere de regulaciones.

El ambiente virtual estará sujeto a todas las normas establecidas por la comunidad en sus distintos contratos laborales, reglamentos y manuales. [MCE5Privado].

Asimismo, uno de los deberes de los docentes en este contexto virtual expresado por este MCE:

Comunicar a quien corresponda de las diversas situaciones que puedan ocurrir en el aula virtual, que comprometa el desarrollo de la clase y exponga a cualquier miembro de la comunidad educativa y afecte su integridad física y/o emocional (ej. discusiones entre pares, maltrato de un adulto a niño/a, insultos entre pares, conflictos, etc) [MCE5Privado].

Todo lo anterior ayuda a comprender el impacto que tuvo la pandemia y el confinamiento a la hora de gestionar la pedagogía y la convivencia en aquel contexto.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS PRÁCTICAS

Capítulo 9. Conclusiones y limitaciones del estudio

Las conclusiones están articuladas para responder a los objetivos del estudio desde una mirada crítica respecto a los hallazgos que esta tesis doctoral ofrece y como estos se vinculan los marcos teóricos circundantes.

Es así como, para efectos prácticos se vuelven a indicar los objetivos específicos del estudio:

- a) Indagar sobre el perfil y rol de los Encargados de Convivencia Escolar.
- b) Estudiar el funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar.
- c) Analizar las características de los Planes de Gestión, Manuales de Convivencia y Protocolos de Actuación en implementación.
- d) Determinar si la gestión de la CE adhiere con el marco legal y política pública de CE vigentes.

Las conclusiones se han organizado a partir de seis temas (tabla 63) en los que se profundizará y sacarán conclusiones respecto a aquello vinculado a los objetivos:

Tabla 63 *Temas de análisis vinculados a objetivos*

Objetivo específico	Temas
A Rol y perfil de los ECE	1. ECE: Una oportunidad para redefinir el cargo
B Equipos de CE	2. EQCE: Una necesidad obligatoria
C Documentos internos	3. Manuales de CE: La importancia de transformarlo en algo accesible 4. Plan de Gestión de la Convivencia Escolar como carta de navegación 5. ¿Protocolizar la convivencia o la emergencia?
D Marco Normativo	6. Adhesión de la GCE a la normativa vigente

Finalmente, se expone en un séptimo subapartado (9.7) las limitaciones y proyecciones del estudio.

9.1 Perfil y Rol del ECE: una oportunidad para redefinir el cargo

En cuanto al Perfil general de los ECE, el cargo está ocupado principalmente por mujeres (81%), siendo el rango etario 31-45 años donde se encuentran el 45% de los participantes. Respecto a la

alta presencia de mujeres, es coincidente con las porcentaje de mujeres en el sistema Educacional chileno el cual asciende al 73%, cabe destacar además que, en Chile, el 62% de los cargos directivos es ocupado por mujeres (CEM, 2017).

Asimismo, visibiliza que el cargo de ECE en Escuelas de la región de Tarapacá que imparten educación en primaria y/o secundaria, es ocupado no sólo por maestros o profesores de distintas disciplinas (como es el caso de las dos participantes de la segunda etapa de estudio donde una de ellas es profesora de Química y la otra de Educación Física), sino que además por otras profesiones y disciplinas, encontrándonos con un 50% de los ECE de profesión psicólogo, y un 37% de los ya mencionados profesores, siendo las dos profesiones que más alto puntúan, existiendo además otras profesiones diversas pero minoritarias como Trabajadores Sociales, Sociólogos o Antropólogos.

Existe discrepancia respecto a qué profesional debiera ocupar este cargo, los participantes no coinciden entre proponer al psicólogo o más bien proponer que en el fondo, cualquier profesional que cuente con las competencias de gestión podría estar capacitado para gestionar la CE.

Respecto a la trayectoria de los ECE participantes, un 66% tiene 5 años o más como titulados de su profesión base, asimismo en lo que refiere a antigüedad y experiencia en el cargo, sobre el 60% de los ECE tienen 5 años o más en el cargo, lo cual destaca por la baja rotación en el cargo, lo cual resulta positivo de cara al desarrollo del cargo.

Por otra parte, en cuanto a la formación continua de los ECE, hay una manifiesta necesidad de formación continua de parte de estos, por ejemplo, a través del compartir buenas prácticas en el área, en esta misma línea hay opiniones diversas respecto al rol del ministerio de educación en el proponer más instancias formativas, destacando la gestión interna de las propias escuelas las que generan espacios formativos.

Respecto a las condiciones laborales: 76% trabaja jornada completa (44 hrs. Semanales), lo cual deja en evidencia que un 24% de los ECE de la región no tiene la posibilidad de dedicar la jornada completa para un cargo que así lo demanda, imposibilidad que se acrecienta si se considera además que un 45% de los ECE cumple con otro cargo dentro de la organización, siendo el cargo de

inspector general o el de jefe técnico pedagógico, los que más se repiten, impidiendo que quien esté en el puesto pueda desplegar la gestión como amerita.

Asimismo, dentro de las condiciones laborales, es evidente que no ser miembro del equipo directivo o de gestión del centro, tiene consecuencias negativas en la gestión dada la distancia con la toma de decisiones del centro y las consecuencias en el liderazgo percibido por el resto de la comunidad educativa.

Dentro de las principales funciones del ECE declaradas por las mismas Escuelas, aparecen el ejecutar el PGCE y la atención individual de estudiantes y familias, existiendo marcadas diferencias en el número de funciones para el ECE entre las distintas escuelas estudiadas, fluctuando entre 2 y 38 funciones entre una Escuela y otra, existiendo también coincidencia en que los elementos emergentes cotidianos provocan que los ECE deban dejar de lado lo planificado y dedicar tiempo a resolver la contingencia

Las funciones del ECE, en su estado actual, deben clarificarse, redefiniendo algunas cuestiones centrales para fortalecerlo, esto tanto desde las políticas públicas futuras como desde la libertad que tienen las escuelas para diseñar y ser creativos es sus propios perfiles del cargo al momento de contratación de la persona.

Respeto a las funciones que desarrollan los ECE, entre aquello que recomienda el Mineduc (2017) y aquello que acontece en el quehacer cotidiano de cada ECE, hay en general coincidencia, sobre todo en lo vinculado a la tarea principal de implementar el plan de gestión de convivencia escolar, no obstante, aquí las diferencias en cómo se despliega esta gestión esta empedrada por tener o no tener un equipo de CE a cargo y ser o no ser miembro del equipo directivo.

Además, en esta libertad que el sistema educativo chileno posibilita, es relevante considerar que ninguna Escuela, en las condiciones actuales del sistema, tiene la obligación (ni la prohibición) de contratar profesionales de alguna disciplina específica, ni horas mínimas/máximas en la tarea, ni determinar que el ECE sea directivo del colegio, sino más bien opta por estas incorporar o no estas recomendaciones en sus decisiones, que como se viene informando en esta y otras investigaciones, termina con grandes dificultades a la hora de intentar desplegar la gestión.

Finalmente, algunas palabras respecto a la repetida frase que instala la sensación de ambigüedad del cargo, si bien es cierto, muchas de las recomendaciones ministeriales podrían ser obligaciones, el hecho de que el cargo en los distintos contextos estudiados tenga más o menos funciones a ejecutar, hace que el cargo pueda construirse dentro de un marco muy amplio, lo cual debe ser interpretado como una oportunidad, es posible que hoy, no sea ambigüedad lo que define el puesto laboral sino exceso de tareas y sobrecarga laboral en una amplitud y diversidad de funciones para los ECE en ejercicio como ha quedado en evidencia en la declaración de funciones que hacen las escuelas en las declaraciones del rol de estos en los MCE.

9.2 El Equipo de CE: Una necesidad obligatoria

Un hecho ineludible es que no se puede desarrollar la gestión de la convivencia en las escuelas sin equipos apropiados para llevarla a cabo, ni sin los recursos necesarios para la contratación de más profesionales para fortalecer estos equipos.

La no contratación o consideración de equipos de CE, trae consigo la sobrecarga laboral del encargado y/o la gestión inadecuada por no poder dar abasto a todas las tareas emergentes y esto ocurre en un 25% de las 38 escuelas participantes, no existiendo relación entre la ausencia de estos equipos y el tamaño de las escuelas o el tipo de financiamiento de estas.

En relación al 25% de las escuelas que declaran contar con un Equipo de CE, al indagar respecto a la conformación de dichos equipos, estos suelen estar compuestos por miembros de la comunidad educativa que ya tienen otro cargo relevante al interior de la Escuela como es la jefatura UTP (responsable de la implementación del currículum nacional obligatorio) y la figura del Inspector general (responsable de la seguridad de la Escuela y de la aplicación de sanciones), cargos que requieren, dada la amplitud de funciones, al igual que el ECE, dedicación total y exclusiva al cargo, esto pese a que la normativa nacional no exige dedicación completa a ninguno de estos cargos directivos.

En línea con la composición de los equipos, estos además varían según el tipo de Escuela. Es así como las Escuelas públicas de la región, se caracterizan por tener ECE profesores quienes tienen

a su cargo a una dupla psicosocial compuesta por un psicólogo y un trabajador social. Por su parte, las escuelas privadas y subvencionadas estudiadas tienen a un ECE en su mayoría de formación psicólogo y equipos que incluyen más psicólogos, además de la inclusión de otros miembros de los equipos directivos como inspector general y jefe UTP, destacando la presencia de profesionales ligados a la pedagogía como son psicopedagogos, profesores y educadores diferenciales, así como también destaca la ausencia de trabajadores sociales en las escuelas privadas.

Por lo tanto, tal como se constató por parte de los profesionales consultados -a través del cuestionarios y entrevistas- sería recomendable que se instale como obligatorio que cada Escuela del país cuente no solo con un ECE jornada completa y miembro del equipo directivo, sino que además se instale la figura del equipo de Convivencia, como una necesidad obligatoria. Lo anterior dado que la ley VE (2012) solo contempla la obligatoriedad de contar con un ECE en cada Escuela y el resto queda a modo de recomendación.

Finalmente, dicho todo lo anterior, tanto la ley de violencia escolar (2012) como la política nacional de CE (2019), no parecen estar en sintonía lo que ocurre en las Escuelas y aunque son pertinentes y de utilidad para quienes, basados en estos marcos de referencia, desarrollan la gestión en convivencia, probablemente, varios de los puntos que aquí se exponen podrían discutirse para su inclusión, pero esta vez no a modo de recomendación, si no de forma obligatoria, lo cual no es lo ideal, sin embargo, cuando ciertas decisiones tienen que ver con inyección de recursos y estos son vistos como gastos en vez de inversión, es menos probable que ocurran.

9.3 Manuales de CE: La importancia de transformarle en algo accesible

El documento de gestión Manual de CE se identifica bajo distintos nombres en las Escuelas estudiadas. Mientras el 50% de los centros les asignan el nombre oficial y vigente de Reglamento Interno de convivencia otros mantienen el nombre más tradicional de Manual e inclusive las combinaciones de estos como lo hace una de las Escuelas al nombrarle Reglamento interno y Manual de CE.

Al comparar la estructura de los seis manuales de CE estudiados, estos poseen características idénticas en cuanto a su estructura principal: Deberes, Derechos, Faltas y Sanciones para cada

estamento de la comunidad educativa, además destaca que en este documento se expliciten las funciones del ECE, de los Equipos de CE y se dé amplia cobertura a explicitar los diversos protocolos de actuación que la Escuela ha elaborado.

Un elemento del contenido que destaca son una serie de valores institucionales que los MCE declaran como propios e identitarios de sus Escuelas, lo cual no se ve reflejado en los PGCE. Por ejemplo, Escuelas que declaran que el respeto y la solidaridad son valores fundamentales de su proyecto institucional pero que al comparar esto en los planes de gestión, no hay actividades que tributen a ello.

La extensión de los MCE es algo que revisar con detención, siendo el más corto de los documentos estudiados de 87 páginas y el más extenso de 207, lo cual trae consigo evidentes problemas de accesibilidad al mismo por los miembros de la comunidad educativa. De ello se concluye que son documentos muy extensos, muy burocráticos y poco atractivos para ser asimilados por la comunidad educativa y que, si bien se encuentran alojados en las páginas Web de las Escuelas, el nivel de alcance y comprensión de estos, a juicio de los participantes, es débil.

En línea con lo anterior aportar con infografías a modo de resumen o síntesis de estos manuales, forma parte de algunas de las principales aportaciones realizadas por los participantes del estudio que dan cuenta de algunas buenas prácticas de difusión como es incorporar un resumen del MCE en un apartado de las agendas escolares que regalan a los estudiantes al inicio de cada año escolar. Asimismo, otra estrategia comúnmente utilizada es el trabajo con el MCE en la primera semana de clases a modo de inducción de los estudiantes y de la primera reunión de apoderados del año con el mismo fin con el foco puesto en las actualizaciones que se le hayan incorporado al documento.

Respecto a los enfoques con mayor presencia y que coexisten en los MCE, estos son el Formativo y el Normativo-Punitivo. El primero dado que la declaración exhaustiva de derechos y deberes tiene como fin general lineamientos y encuadres claros respecto a la conducta de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Respecto a los segundo, en línea con lo anterior, el fijar

normas, incluye el encuadre, pero a su vez trae consigo la declaración de castigos o consecuencias que trae para cualquier miembro de la comunidad el no respetarlas.

El Manual de Convivencia debe establecer el mecanismo a través del cual será periódicamente actualizado, como si lo declaran el 50% de las Escuelas que participaron de esta investigación, no obstante, las Escuelas que lo hacen, solo declaran que se revisará una vez al año, considerando para eso la consulta o aprobación del Consejo Escolar y que luego se informará vía página web de la nueva versión.

Se puede concluir que el MCE cumple con el objetivo de ser el documento que permite gestionar los castigos y recordar los deberes y derechos de la Escuela, sus estudiantes y sus familias, no obstante, si un objetivo por añadidura es que alguien evite sanciones cumpliendo sus deberes, es sumamente importante dar a conocer su contenido de forma amplia y, por lo tanto, hacer de este documento algo más asequible.

Finalmente, las medidas disciplinarias contenidas en los MCE no siempre son formativas -en línea con el enfoque formativo de la política pública- la presencia en la totalidad de MCE de sanciones asociadas a suspensión de clases, expulsión o no renovación de matrícula de estudiantes da cuenta de ello.

9.4 Plan de Gestión de la Convivencia Escolar como carta de navegación

Una discusión necesaria para fortalecer todo intento de gestión sobre aquello que se vincula con prevención y promoción se relaciona con tiempo y espacios para la intervención, conceptos e ideas que en la Escuela debiera estar plasmado en el plan de gestión de la CE.

La relevancia del plan de gestión de la convivencia es tal que se sitúa como la piedra angular del quehacer de los Encargados de convivencia escolar y de los equipos de convivencia, más aún si se considera que el marco legal sí exige este documento como obligatorio en cada Escuela y que además la ejecución de este plan es la tarea principal declarada por el 97% de los ECE que contestaron el cuestionario.

Respecto a los escasos espacios educativos con los que cuentan los ECE para implementar las acciones declaradas en los PGCE, la evidencia previa da cuenta que las acciones de gestión de CE

se ejecutan fuera y dentro del aula en esa línea la evidencia da cuenta que, un 63% de los ECE usa los espacios del recreo para hacer intervenciones, los ECE declaran que un 91% dice tener espacios en los consejos de profesores y un 71% en reuniones de apoderados, no apareciendo en los resultados espacios para que la gestión se de en aula de clases más allá de la hora de orientación o asignaturas que algunos proyectos educativos han creado para tales fines.

En cuanto a las estrategias y acciones que los ECE o los Equipos de CE de la región de Tarapacá llevan a cabo (presentados anteriormente en la tabla 50), destacan los talleres formativos con 18 menciones en los PGCE analizados, le siguen las intervenciones individuales y los talleres preventivo, siendo la estrategia “taller” la más utilizada.

	Estrategia	Total
1	Talleres formativos	18
2	Intervención individual y grupal	15
3	Talleres preventivos	13
4	Acciones de Diagnóstico	9
5	Reunión coordinación interna	5
6	Acciones de Difusión de documentos internos	4

Referente al contenido de estas acciones, destaca en los PGCE analizados temas vinculados a la resolución de conflictos, el aprendizaje socioemocional, el autocuidado de los diferentes miembros de la comunidad escolar, el fomento de estilos de vida saludables, la prevención del consumo de drogas y la formación valórica.

Respecto a la responsabilidad en la coordinación y ejecución de tareas declaradas en los PGCE, son los equipos de CE y los ECE son indicados como los principales gestores de tareas (Ver detalle en tabla 51).

Responsable de la actividad		Total
1	EQCE	39
2	ECE	32
3	UTP	8
4	IG	7
5	Orientador	5
6	Dupla psicosocial	3
7	Psicólogo	2

8	Trabajador social	2
9	Externo	2
10	Estudiantes	2
11	Coordinador extraescolar	1

Asimismo, solo una de las Escuelas declara dentro de sus actividades anuales un proceso de difusión y socialización del PGCE al comienzo del año escolar, utilizando un espacio en la asignatura Orientación para que cada profesor jefe o algún miembro del equipo de CE de cuenta a los estudiantes a través de una charla o taller de las características del PGCE del año en curso, asimismo, al igual que con el MCE este plan es subido a la web del centro para que todos tengan acceso a este.

Existe una diferencia significativa respecto a la cantidad de objetivos que cada plan declara, los cuales van desde los dos en una escuela hasta los nueve en otra, ocurriendo lo mismo con las acciones a implementar, las cuales fluctúan desde las 8 hasta 25 actividades entre una escuela y otra. En relación con los enfoques que están presentes en los objetivos, predomina el enfoque formativo, lo cual se extrae de la amplia oferta de talleres e intervenciones que buscan formar a sus estudiantes en diversas competencias para la convivencia, seguido por el enfoque inclusivo, dado que el foco está puesto en la inclusión y participación de toda la comunidad educativa como destinatarios de las acciones.

La amplitud de temas a ejecutar, hacen pensar en una mirada más puesta en la formación integral que solo en habilidades para la convivencia como es el caso de la inclusión de temas relacionados con la prevención de drogas, la orientación vocacional y la educación sexual.

Respecto a la estructura y el diseño final del PGCE, este varía en cada escuela, no obstante, del análisis de este documento en las Escuelas estudiadas, se extrae un formato estándar que contiene apartados asociados a Diagnóstico, Promoción y Prevención desde el entrenamiento de habilidades y la concientización sobre el tema y la intervención.

Asimismo, existe un elemento facilitador que las Escuelas deberían explicitar: un cronograma anual de acciones a desarrollar en el año lectivo, cuestión que solo una de las Escuelas estudiadas incorpora.

¿Por qué la analogía con una carta de navegación? Primero por que sin duda que tener acceso al plan de CE de un Centro educativo permite ver no solo los énfasis que el colegio decidió poner y el camino que desea recorrer para ello, sino que además ordena la tarea del equipo de convivencia escolar en algo palpable, observable y medible, una carta de navegación a su vez no es estática, sino que según las condiciones del terreno o las emergencias permite redirigir el rumbo, detenerse de ser necesario e incluso devolverse.

Se incluye al final del presente informe (anexo 2) un esbozo de un plan de gestión de la convivencia escolar real, del cual durante el período 2017-2019, el suscrito fue asesor externo en su diseño para una Escuela de la comuna de Alto Hospicio (Región de Tarapacá) no participante de este estudio.

9.5 Protocolos de actuación ¿Protocolizar la convivencia o la emergencia?

Los protocolos, al igual como ocurre con el resto de los documentos de gestión analizados, son útiles en la medida que están disponibles y son conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa. En el estudio se pone de manifiesto que estas dificultades son repetitivas, en el caso de los protocolos, esto se debe principalmente a que estos se encuentran insertos en los MCE y no como un documento aparte.

Es así como se evidencia que hay un exceso de protocolos declarados, esto considerando que el mandato ministerial propone seis protocolos: 1. Detección de situaciones de vulneración a los derechos de estudiantes; 2. Agresiones sexuales y hechos de connotación sexual que atenten contra la integridad de los estudiantes; 3. Hechos relacionados a drogas y alcohol en el establecimiento; 4. Accidentes escolares; 5. Retención y apoyo a estudiantes padres, madres y embarazadas; 6. Situaciones de maltrato, acoso escolar o violencia entre miembros de la comunidad educativa, siendo este último el que se vincula directamente con CE, aun así, hay escuelas estudiadas en este estudio que tienen nueve protocolos vinculados a CE.

Las Escuelas que tienen esta cantidad de protocolos optan por especificar protocolos para cada

situación de CE según los actores involucrados en relación a posibilidades de niños y adultos de la comunidad educativa en su rol victimario-victima (Protocolo de agresión adulto-niño; niño-niño: niño a adulto; adulto-adulto) mientras que las Escuelas que tienen solo uno, simplifican las cosas aplicando un sentido minimalista a los procesos al momento de reaccionar en situaciones emergentes que ameriten la activación de un protocolo de CE general, independiente del rol dentro de la comunidad de los involucrados.

Si bien es cierto que los protocolos que involucran a menores de edad tienen algunas especificidades únicas como sería citar a entrevista a los padres de los involucrados, el exceso de protocolos relacionados con la convivencia escolar promueve la confusión dado lo engorroso que puede transformarse una situación que requiere justamente lo contrario: claridad para hacer de este documento algo útil en situaciones emergentes y críticas.

En la misma línea de la claridad requerida, se valora de gran utilidad el uso de flujogramas a modo de síntesis de sus protocolos, destacando este ejercicio positivamente dado el impacto positivo que esto puede tener en hacer del documento más útil a partir de hacer más sencilla su interpretación, más aún si se considera que estos flujogramas son difundidos a través de infografías impresas en las paredes de cada sala de clases. Sin embargo, esta iniciativa es excepcional ya que tan solo en uno de los centros la lleva a cabo, siendo los protocolos más bien relatos escritos en párrafo de un paso a paso a seguir en caso de ser necesario.

Una recomendación sería darle mayor protagonismo, sacarlo del MCE y transformarlo en un documento autónomo, visible, público y de fácil comprensión, en donde la incorporación de flujogramas o diagramas de flujo para reconocer visual y esquemáticamente el proceso y procedimiento que debe seguir cualquier situación detectada,

9.6 Adhesión de la GCE a la normativa vigente

En relación con lo que plantea la ley de violencia escolar (Ley, 2012), la gestión de la CE que se da en Escuelas de la región de Tarapacá tiene una fuerte adhesión, principalmente dado por la

obligatoriedad de los artículos que una ley de la república exige como obligatorio, esto es: la existencia y presencia de un ECE más la creación e implementación de un plan de gestión de la CE.

En relación con los lineamientos y recomendaciones que desarrolla la última versión de la política pública (PNCE, 2019), el análisis de la adhesión es por dos vías, por un lado, en cuanto a los enfoques desde donde se implementa la gestión local de la CE y por otro en relación con la declaración de acciones que realizan los ECE.

Respecto a lo primero, la gestión de la CE tiene una fuerte influencia de los enfoques formativo, preventivo y normativo, los cuales son propuestos en la política nacional de CE. En cuanto a lo segundo la adhesión es débil en torno a las recomendaciones sobre a la figura del ECE las cuales son parcialmente consideradas, dado que no se da en todos los casos: la jornada completa, la presencia de equipos de CE y no menos importante, la membresía al equipo directivo del establecimiento. No obstante, en una mirada más amplia, dada la gran diversidad de Escuelas y la amplia variabilidad de tareas de una Escuela a otra, la adhesión se acerca en lo central del rol y perfil de los gestores de la CE.

Finalmente, destaca que todos los MCE estudiados, declaran que, en su diseño, estos se han basado en las recomendaciones de la normativa vigente.

9.7 Limitaciones y proyecciones del estudio

Entre las limitaciones del estudio debemos señalar que líneas de trabajo posteriores, deberían profundizar en la experiencia de ser ECE en contextos más específicos como lo que implica ser miembro del equipo directivo o tener bajo su cargo a un equipo de CE, cuestión que, si se estudia en esta tesis, pero de forma más bien superficial.

Si bien los objetivos de la investigación apuntaban fundamentalmente a comprender y analizar la gestión desde los encargados de convivencia, el cuestionario dirigido a estos en la fase inicial careció de algunas especificaciones que hubieran permitido obtener datos que a lo largo de la

investigación fueron apareciendo como por ejemplo las remuneraciones, relación con la dirección de la Escuela e impresiones de los ECE respecto a algunos resultados de la fase 2, como por ejemplo la ausencia de flujogramas en los protocolos.

Las posibilidades de generalizar los resultados que surgen del estudio, es limitada, en tal sentido, la replicabilidad de los instrumentos y de los agentes participantes, pueden ser sugeridos de manera parcial, atendiendo a las características del contexto en el que se encuentren.

Por otra parte, para un análisis posterior es relevante tener presente que profesores y psicólogos son profesionales que se forman para cumplir roles y funciones distintas en el ambiente escolar, por lo que cabría esperarse que difieran en su perfil y competencias profesionales, así como en sus metodologías de trabajo al momento de desempeñarse como ECE.

A partir de las conclusiones que surgieron de este estudio, se sugieren algunas líneas temáticas posibles de profundizar:

- **Respecto al rol de los Encargados de convivencia:** Primero se hace necesario levantar información en muchos más ECE en ejercicio, conocer lo que está ocurriendo en las diversas zonas del país (Así como esta investigación es pionera en el norte, poco y nada se sabe de lo que ocurre en el sur del país), incorporando el ambiente rural, y segundo, parece relevante desarrollar una línea que apunte a seguir corroborando las diferencias en la eficiencia de la gestión de quienes ejercen el cargo pero además son directivos y tienen dedicación total a la tarea en comparación con quienes no cuentan con esos atributos.
- **Respecto a la profesión detrás del cargo:** Para un análisis posterior es relevante tener presente que profesores y psicólogos son profesionales que se forman para cumplir roles y funciones distintas en el ambiente escolar, por lo que cabría esperarse que difieran en su perfil y competencias profesionales, así como en sus metodologías de trabajo al momento de desempeñarse como ECE.

Sobre lo anterior, futuras investigaciones deberían explorar estas posibilidades y considerar la profesión como una variable relevante al momento de analizar los resultados.

Aparentemente son las competencias genéricas y no solo las específicas del profesional responsable las que definen la calidad del trabajo como ECE, en ese sentido, esta repartición que hay entre psicólogos y docentes que ejercen la función no tiene por qué ser un obstáculo, más aún si en el equipo de convivencia confluyen otros profesionales. Así, parece interesante indagar entre las diferencias y similitudes que podría haber entre los distintos profesionales que les toca liderar la tarea. Un ejemplo de esto es una incipiente línea de trabajo que se está desarrollando acá en el norte de Chile, que está levantando información en profesores de Educación física que además son ECE (Andrade et al, 2020).

Finalmente profundizar respecto al tipo de formación y competencias que los ECE en ejercicio han ido adquiriendo y como facilita esto el trabajo del día a día.

- **Respecto a los Equipos de Convivencia:** Parece pertinente ahondar en las diferencias que han de existir en el impacto de la gestión en Escuelas con y sin Equipo de convivencia y hacer algunas comparativas respecto a la conformación de estos equipos, estos resultados podrían influir de forma notable en la forma en que se contratan y constituyen los equipos en las diversas Escuelas del país.

- **Respecto al PGCE:** También se hace necesario investigar sobre la eficacia de la implementación de estos planes, infortunadamente esto no ocurre, siendo una constante en otras latitudes, en México, por ejemplo, no se ha efectuado una evaluación del impacto de estos planes que permita identificar el tipo de actividades que proponen (Reyes y Velásquez, 2022).

- **Respecto a la matriz GECO:** La matriz de la Gestión de la Convivencia, tiene un gran potencial en cuanto al asesoramiento que pueda recibir un equipo de convivencia en ejercicio o la autoevaluación que un ECE y su equipo pueda realizar de la función que desarrollan. No cabe duda de que la matriz en la medida que se siga revisando la literatura y ampliando las experiencias de contacto con equipos en terreno, seguirá transformándose y evolucionando.

Capítulo 10. Propuestas para la Gestión de la Convivencia Escolar

Como capítulo al cierre, se presentan tres propuestas que surgen desde el cruce de resultados y conclusiones del estudio.

El objetivo de hacer propuestas prácticas tiene la intencionalidad de aportar a la gestión de la CE en tres vías:

1. **Lineamientos para una gestión de CE efectiva:** Trata sobre la propuesta de un modelo de organización de la gestión en base a condiciones escalonadas que la Escuela puede promover y provocar para la gestión eficiente de la CE, orientadas a los ECE, sus equipos y los documentos de gestión internos de cada Escuela.
2. **Matriz GECO como ejercicio de autoevaluación o asesoría:** Una propuesta de autoevaluación y/o asesoría basada en los componentes de la matriz GECO, pudiendo transformarse la matriz en un Checklist puntuable para que los ECE y Equipos de CE puedan verificar algunas de las funciones que se les requiere.
3. **Un sello de calidad basado en la buena gestión en CE:** Ante una mirada de calidad y excelencia educativa en donde predominan los resultados en pruebas estandarizadas, urge una perspectiva que considere algo más allá de lo academicista. Se propone que las Escuelas puedan recibir un “sello de la buena gestión” en caso de cumplir con algunos estándares que se indican en esta propuesta.

10.1 Lineamientos para una Gestión eficiente de la convivencia escolar

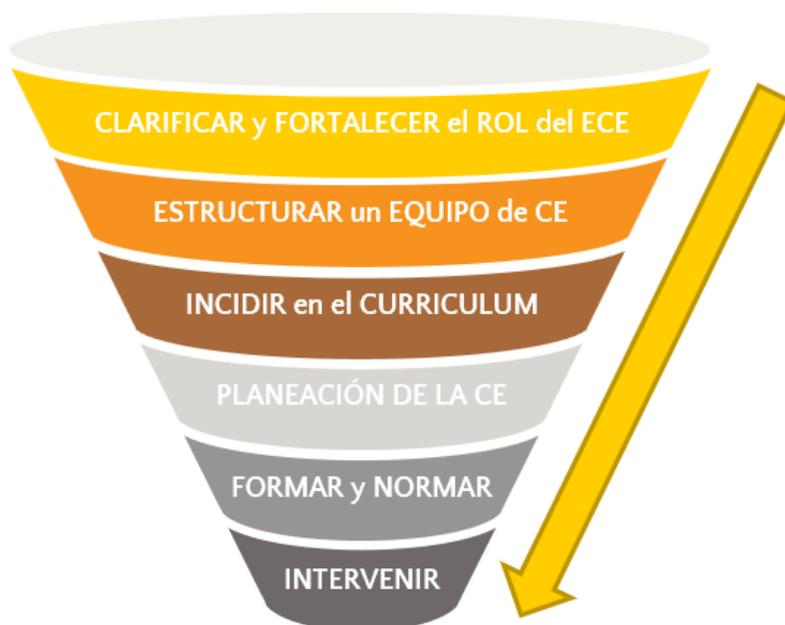
La violencia escolar es una realidad tan evidente en lo cotidiano que cuesta entender que sigan pasando los años, leyes, reformas o recomendaciones ministeriales y no esté el foco puesto con

mayor ímpetu en la formación de niños estudiantes, ciudadanos y personas con una mirada de sociedad a mediano y largo plazo.

Es correcto y adecuado que el estado a través de sus gobiernos de turno inviertan recursos en diseñar y proponer actualizaciones a las políticas públicas y recomendaciones que naturalmente buscan que los conflictos en el aula sean gestionados de forma oportuna, que en los espacios donde no hay adultos regulando el comportamiento los estudiantes apliquen formas no violentas de resolver sus diferencias, no obstante el cambio al parecer debe estar acorde a la magnitud del problema y profundizar en aquello que la Escuela transmite en cuanto a formación ciudadana, cívica e integral del estudiante, rescatando y evolucionando la Escuela hacia un modelo de gestión de todos sus procesos, particularmente el de enseñanza-aprendizaje, que no responda a las lógicas de mercado sino a las necesidades de los ciudadanos y de la sociedad pacífica y armónica que todos y todas anhelamos, para lo cual también es fundamental ampliar la formación hacia los adultos de la comunidad educativa.

Sin embargo, más allá de muchas buenas intenciones y propuestas que emanan desde el estado y desde iniciativas de las propias escuelas, el siguiente Modelo Escalonado para la Gestión de la CE (Figura 16) propone una serie de pasos a llevar a cabo que proponen cuestiones mínimas que deben darse en el contexto organizacional para que los ECE puedan proyectar y desplegar la gestión que la política pública y sus diversos enfoques exigen, de otro modo, toda iniciativa que siga surgiendo va a fracasar si no existe una base sólida desde donde inyectar los cambios que se requieren para prevenir más e intervenir menos.

Figura 16 Modelo Escalonado para la gestión de la CE



Fuente: Elaboración propia

Los pasos y elementos que este modelo propone se desarrollan de la siguiente manera:

Paso 1. Clarificar y fortalecer el perfil y rol del ECE

a. ECE como miembro permanente del Equipo directivo del Centro Educativo

En un hecho manifiesto, en la Escuela chilena, ser miembro del Equipo directivo trae consigo una serie de posibilidades en la gestión desde una mirada micropolítica (Bardisa, 1997), y que permite al ECE tener voz en el cuerpo que toma las decisiones del Centro educativo. Asimismo, desde una mirada organizacional, cabe recordar que hay una gestión definida como propia de quienes ejercen el denominado “liderazgo medio”, en donde el ECE comparte con la jefatura técnica pedagógica y la inspección general, cargos de larga data en la Escuela chilena pero que, de no posicionarse a los tres roles en una jerarquía horizontal para la toma de decisiones, esto traería consigo dificultades en la gestión eficiente de las 3 áreas.

b. ECE con contrato jornada completa con dedicación total al cargo

El tema no solo pasa por las pocas horas de contrato como Encargado, sino que además con la duplicidad de funciones que ocurren al interior de las Escuelas, situación que esta tesis doctoral muestra en los resultados.

La gestión de la CE como ha ido quedando de manifiesto, es un proceso mucho más grande que la sola atención de casos emergentes, pudiendo entenderse como toda acción dirigida a promover hábitos, valores, costumbres, etc., la cual va directamente de la mano con el prevenir situaciones de convivencia escolar como conflictos o actos violentos, por lo tanto, imaginar que esta tarea la puede llevar a adelante un profesional contratado, por ejemplo, con 22 hrs. (media jornada) o 30 horas, es iluso.

- c. ECE provisionados de un equipo de convivencia con profesionales y asistentes de la educación ad hoc a la tarea.

De los participantes del estudio, el 75% de ellos declaran contar con un equipo de convivencia al interior de los centros educativos.

La tarea no solo se simplifica con más profesionales a disposición de la tarea, sino que además se avanza en profundidad en la intervención diversificando las disciplinas al interior de los equipos.

- d. ECE capacitados continuamente.

¿Qué es estar capacitado para desarrollar la gestión de convivencia de un Centro educativo?

Los temas centrales que debieran ser incorporados en una capacitación básica, apunta al liderazgo, educación socioemocional, habilidades de gestión y en técnicas de resolución de conflictos.

Paso 2: Estructurar un Equipo de CE

No puede entenderse una gestión integral de la CE sin un equipo de CE que coordinado por el ECE pueda implementar aquello que el PGCE explicita.

La conformación y estructura mínima de un equipo de CE, debe estar de acuerdo y sintonía con las necesidades del contexto en número y diversidad de profesionales sin duplicidad de funciones.

La alta presencia de psicólogos educacionales en el contexto educativo hace que dada las competencias genéricas y específicas de la disciplina estos tengan un espacio ganado en cuanto a intervenciones en crisis o situaciones que requieren de intervención especializada de contención.

Del mismo modo, la presencia de trabajadores sociales como profesionales vinculados a situaciones psicosociales de alta vulnerabilidad -sobre todo en contextos de educación pública- es sumamente necesaria, quizás en contextos menos vulnerables, su presencia es menos necesaria, no obstante, como mencionó la ECE de una de las Escuelas privadas “*Si me mi dependiera, incluiría a una trabajadora social*”.

Respecto a la inclusión de las figuras que ya tienen otro rol dentro de la organización como son el Inspector General y la jefatura técnica pedagógica (UTP), es pertinente en la medida que en las reuniones de coordinación esto facilite la gestión, lo cual dependerá de los roles que se les asignen a estos funcionarios al interior del equipo. Del mismo modo ocurre con la presencia de profesores en estos equipos, lo cual emerge como algo relevante y recomendable. Los resultados de este estudio dan cuenta que existen Escuelas que han incorporado a docentes de aula con horas de contrato y dedicación a la gestión de la CE con el objetivo de “pedagogizar la gestión de la CE”.

Finalmente, hay que mencionar que no basta con una estructura de profesionales acorde al contexto, sino que además este equipo requiere que se implementen espacios dentro de lo ya mencionado como “estrechamiento curricular” (Elaqua, 2013), lo cual deja escasos espacios en el currículum para la formación integral de los estudiantes en el horario lectivo, lo cual se profundiza en el paso 3 del modelo propuesto: incidir en el currículum.

No obstante, una manera de abordar los pocos espacios y tiempos disponibles para el trabajo con estudiantes, funcionarios y familias, se proponen a continuación:

- Reuniones de apoderados: Si bien las reuniones de apoderados han ido regresando a la normalidad post pandemia, independiente a la modalidad, estas son un espacio para trabajar con las familias, las estrategias son múltiples: grabar cápsulas para que cada profesor jefe desarrolle un tema en cada sala, escoger algunos cursos y el equipo de convivencia se despliega a intervenir, entre otras.

- Escuelas para padres: Esta estrategia suele ser muy utilizada, en general las recomendaciones principales son tres, hacer difusión con anticipación, tocar un tema de interés de los padres y desarrollar metodologías activo-participativas.
- Consejos de Profesores: Los profesores en Chile tienen una vez a la semana en cada Escuela el denominado Consejo de profesores, instancia fija de una tarde de la semana dedicada al trabajo del jefe técnico pedagógico (UTP), hay buenas prácticas que tienen que ver con que un consejo al mes esté a cargo del equipo de CE, esto permite que el equipo pueda capacitar en algún tema específico o proponer espacios de autocuidado tan necesario para los docentes.
- Espacios virtuales: La virtualidad, durante la pandemia, desplegó todas sus posibilidades, hoy que un equipo de orientación tenga cuentas en aplicaciones virtuales como Instagram, Facebook o tik-tok, le permite un alcance amplio sobre los actores sobre los que quiere influir a través de cápsulas, sesiones en vivo y cualquier actividad que la creatividad permita.

Paso 3: Incidir en el currículo

Lo que se requiere es que los estudiantes, funcionarios y familias tengan más y mejores espacios donde la Escuela les entregue aprendizajes en torno a la CE, lo cual es posible a través de ajustes al Proyecto educativo institucional para lograr por ejemplo más horas de formación integral, esto es a su vez, más espacios para que pueda hacer su trabajo el equipo de CE.

Respecto a esto, habría al menos cuatro formas de llevar esto a cabo de acuerdo con las buenas prácticas que desarrollan algunas Escuelas en Tarapacá:

- a) Planificar la hora de Orientación: Hay Escuelas que han creado planes propios de orientación, esto es combinar el currículum de orientación propuesto por el ministerio de educación con el perfil de egreso que propone cada Escuela. Implica diseñar una cantidad de sesiones anuales para cada nivel escolar. Además, otras cuestiones que se deben considerar serían por ejemplo sobre quien interviene, lo cual suele ser a través de intervención directa de un miembro del equipo de

convivencia o indirecta a través del profesor jefe (quien además tiene asignada la hora de orientación), no obstante, se recomienda una combinación de ambas alternativas.

- b) **Crear Días Sello:** Hay Escuelas que han incorporado en sus planes de CE días en los cuales ocurre un cambio de actividades completo sin clases en donde los estudiantes asisten a la Escuela a una vivencia diferente. Se les considera sello, ya que esta especie de Jornada de Orientación intensiva permite además promover valores identitarios y territoriales por cada Escuela.
- c) **Otra asignatura de aprendizaje integral:** La jornada escolar completa, trae consigo horas de libre disposición, es así como hay Escuelas que aprovechando esta oportunidad han incorporado, por ejemplo, una o dos horas semanales de “Desarrollo Personal” como asignatura obligatoria en su parrilla académica.
- d) **El uso del recreo:** Por otra parte, otra manera de desarrollar instancias de intervención, pero fuera del currículum estaría en aprovechar los espacios sin clases como los recreos, la hora de llegada y salida de los estudiantes y el horario de almuerzo.

Pasos 4, 5 y 6: Planeación de la CE, Formar-Normar e Intervenir

Se trata de diseñar participativamente el MCE y el Plan de gestión de CE con una extensión y profundidad acorde a los recursos humanos y técnicos con los que cuenta la Escuela, todo desde un enfoque formativo y normativo además de una mirada y objetivo puesto en la reducción de las instancias de intervención individual.

Para ello se necesita incorporar el Enfoque Formativo (“aprender a convivir”) de forma inclusiva y participativa con y para todos los estamentos de la Escuela: formar estudiantes, familias y capacitar funcionarios. En paralelo, instalar en la cultura escolar la relevancia de las normas y reglas de convivencia a través del diseño y aplicación de un MCE actualizado asequible y pertinente.

La gestión de la convivencia escolar que se ejecuta en una Escuela, como ya se mencionó anteriormente, se implementa a través del documento oficial denominado Plan de gestión anual de

la CE, basado en esto se presenta una propuesta que organiza algunos elementos mínimos en cuanto a objetivos, ejes e indicadores para tener en consideración al momento de diseñar e implementar un PGCE (Tabla 64) con un claro énfasis en la formación integral de los estudiantes y la formación continua de funcionarios de la escuela y familias.

Tabla 64 Propuesta de contenido de un PGCE

Objetivos de un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar	Ejes	Indicadores
1 Actuar con anticipación a los problemas escolares desde diagnósticos oportunos, preventivos y la formación	1. Diagnóstico Preventivo	1.1 Evaluación y monitoreo del clima de aula 1.2 Estudio y monitoreo de las relaciones interpersonales al interior de la Escuela (alumno alumno/ alumno-adulto/adulto-adulto) incluyendo las relaciones virtuales 1.3 Detección temprana de situaciones conflictivas, violentas y/o bullying.
	2. Formación	2.1 Formar en un encuadre disciplinario-normativo 2.2 Formación integral del estudiante 2.3 Formación continua para docentes, asistentes de la educación y familias
2 Promover modos de convivir y entornos escolares formativos, inclusivos, nutritivos y participativos con todos los miembros de la comunidad escolar	3. Promoción	3.1 Facilitar actividades de vinculación afectiva y armoniosa para la formación de una comunidad escolar 3.2 Promover espacios de autocuidado intra e inter-estamentos.
		3.3 Promover espacios de autocuidado intra e inter-estamentos.
3 Intervención oportuna, formativa y pertinente de los problemas escolares emergentes	4. Atención, evaluación y seguimiento	4.1 Activar y dar cumplimiento al protocolo de actuación 4.2 Aplicación de estrategias de resolución de conflictos o violencia directa, pertinentes y acorde a la magnitud del problema. 4.3 Aplicación del Manual de Convivencia si lo amerita.
		4.2 Aplicación de estrategias de resolución de conflictos o violencia directa, pertinentes y acorde a la magnitud del problema.
		4.3 Aplicación del Manual de Convivencia si lo amerita.

Fuente: Elaboración propia

En esta propuesta confluyen una serie de autores, perspectivas y miradas respecto a cómo debe enfocarse la CE y la gestión que da forma a la misma, problema que no es sencillo ni nuevo.

En paralelo y para que el PGCE tenga coherencia con las acciones que se dan en el resto de gestiones que se llevan a cabo en la Escuela, es necesario no solo alinear el Proyecto Educativo institucional con el Manual de CE y el PGCE, sino que además es clave que todos estos documentos que definen procesos y procedimientos sean difundidos de forma eficiente a través de mecanismo virtuales y visuales desde distintas plataformas en redes sociales a través de infografías o capsulas y en los murales de aulas y patios del colegio para que tanto estudiantes como funcionarios se familiaricen con todo lo referido a gestión de la CE.

10.2 La matriz de gestión como ejercicio de evaluación

La matriz GECO, presentada inicialmente en la metodología (tabla 17) y utilizada en forma abreviada para introducir a los resultados (tabla 29), se presenta nuevamente en este apartado en una versión con un fin puesto en la evaluación de procesos (tabla 65), tanto externo en un formato de asesoría o para que cualquier centro escolar pueda someterse a las preguntas planteadas como un ejercicio de evaluación a través de un Checklist.

Es así como se presenta una versión con preguntas para profundizar en las dimensiones de la gestión de la CE (Tabla 65), asimismo, en la columna a la derecha, una propuesta inicial de un Checklist para la autoevaluación o evaluación externa.

Tabla 65 Matriz GECO versión para evaluación de la gestión

DIMENSIÓN		VARIABLES	Preguntas de Evaluación (Preguntas abiertas)	Check List (Preguntas dicotómicas)
1	Encargado de Convivencia Escolar	1. Formación profesional	¿Qué formación profesional tiene el ECE?	¿Tiene formación específica en CE?
		2. Experiencia laboral	¿Qué experiencia laboral tiene el ECE?	¿Ha trabajado antes como ECE?
		3. Funciones que ejerce	¿Qué funciones lleva a cabo el ECE? ¿Qué funciones debería llevar a cabo el ECE?	¿Diseña, Ejecuta y evalúa el plan de gestión? ¿Atiende casos emergentes? ¿Capacita al resto de la comunidad educativa?
		4. Conocimientos y Competencias para el cargo	¿Qué conocimientos y competencias se requieren para el cargo?	¿Conoce la normativa vigente? ¿Posee competencias de liderazgo? ¿Conoce y aplica técnicas de resolución de conflictos?

			¿Qué conocimientos y competencias posee el ECE en ejercicio?	
		5. Condiciones laborales	¿Cómo son las condiciones laborales en las que el ECE ejerce el rol?	¿Es parte del equipo directivo? ¿Tiene un equipo de CE a su cargo? ¿Dedica jornada completa a la tarea?
2	Equipos de Convivencia	6. Características del equipo	¿Qué profesionales componen el equipo? ¿Qué otros roles tienen en la escuela?	¿Cuenta con un equipo de CE? ¿Este equipo cuenta con los profesionales en número y calidad?
		7. Rol del equipo	¿Cuál es el rol del Equipo de CE? ¿Qué funciones debería llevar a cabo el equipo?	¿El equipo de CE ejecuta el PGCE? ¿El ECE lidera el equipo? ¿Las funciones están claramente distribuidas en el equipo?
3	Plan de gestión de la Convivencia Escolar	8. Diseño del Plan de Gestión anual de Convivencia Escolar	¿Quiénes y como participan del diseño del plan?	Del diseño participaron: ¿ECE? ¿equipo directivo? ¿Estudiantes? ¿profesores? ¿Familias?
		9. Enfoque del PGCE	¿Qué enfoques predominan en la gestión de la CE?	Se encuentran presente los enfoques: ¿Formativo? ¿Inclusivo? ¿Territorial?
		10. Contenido del plan	¿Qué acciones se desarrollarán?	¿Se desarrollan talleres preventivos? ¿Se promueve la sana CE? ¿Se capacita a los funcionarios? ¿Se interviene de forma oportuna los casos emergentes?
		11. Estrategias utilizadas	¿Cómo se llevarán a cabo estas acciones? ¿Quién ejecuta estas acciones?	¿Se llevan a cabo talleres, charlas, material visual en patios, etc? ¿Se usa la hora de orientación? ¿Se usan los recreos? ¿Se usan las reuniones de padres y apoderados? ¿Se capacita a los docentes en los consejos de profesores?
4	Manual de Convivencia Escolar	12. Enfoque del Manual de CE	¿Qué enfoques predominan en el MCE? ¿Se explicita algún sello propio en el MCE?	¿Predomina un enfoque formativo o punitivo? ¿El MCE da cuenta de algún sello propio del proyecto educativo?
		13. Diseño del Manual	¿Quiénes y como participan del diseño del MCE? ¿Su estructura y extensión lo hacen asequible?	Del diseño participaron: ¿ECE? ¿equipo directivo? ¿Estudiantes? ¿profesores? ¿Familias? ¿El MCE es de fácil comprensión?
		14. Contenido del manual	¿Cómo está compuesto el MCE?	¿Considera las faltas, sanciones, derechos y deberes de cada estamento?
5	Protocolo de actuación CE	15. Características	¿Cuántos protocolos de CE hay? ¿Qué formato tienen? ¿Cómo se difunden?	¿los protocolos son de fácil acceso e interpretación? ¿Son conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa?

6	Marco normativo	16. Ley de violencia Escolar (2012) 17. Política nacional CE (2019)	¿Cuánto incide el marco normativo en la Gestión que se lleva a cabo?	¿la política nacional de CE está considerada como marco referencial de la gestión de CE de la Escuela?
---	-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

La matriz GECCO, es el resultado de un proceso de construcción minucioso y riguroso, la cual fue sufriendo cambios, transformaciones y evoluciones a lo largo de todo el camino de esta tesis doctoral.

En esta versión adaptada, se presenta como un ejercicio de evaluación, en donde se incluyen elementos no presentados en su versión anterior como son las preguntas para el levantamiento de información y el check list.

Ante las declaraciones de algunos ECE que dan cuenta que en general poco toman en consideración las recomendaciones del Mineduc en cuanto al proceso de desplegar la gestión, a priori, parece que la matriz se puede transformar en una interesante herramienta para mirar de forma crítica lo que una escuela está llevando a cabo como mecanismo de autoevaluación o de un diagnóstico externo que algún asesor contratado con ese fin, utilice la herramienta como medio de recogida de información útil, preguntas que se pueden hacer directamente al equipo de convivencia escolar, pero que a modo de evaluación total, se sugiere el levantamiento de información de todos los actores educativos del sistema según sea pertinente al objetivo de cada pregunta. Esta evaluación integral, fortalecerá el proceso en la medida que los resultados ayudan a revertir u optimizar los procesos que se estén desarrollando en la escuela.

Ser capaces de responder a las preguntas que sostienen la matriz puede ser de gran ayuda para aquellos Centros Educativos que buscan reformular la proyección del trabajo del equipo de convivencia, asimismo, los equipos de convivencia que se encuentren en etapa de revisión y evaluación anual de procesos, poner la matriz como filtro de preguntas puede ser de gran ayuda, más aún, como ya fue mencionado, si se le incorporan elementos referidos a la evaluación del proceso desde todas las miradas de la comunidad educativa.

10.3 Un sello de calidad basado en la buena gestión en CE

Cuando en Chile se habla de calidad en la educación, esta se vincula con el concepto “Excelencia Académica”, existiendo en cada comuna del país Escuelas con y sin dicho reconocimiento.

Además, en la lógica neoliberal de educación de mercado, esta excelencia académica también es una forma de competir por recursos económicos dado que las Escuelas que obtienen este reconocimiento, reciben recursos para la organización y bonos económicos trimestrales para profesores y funcionarios durante los dos años que dura el reconocimiento.

Sin embargo, la evaluación que se le hace a una Escuela que se postula a este nivel de “excelencia” depende en un 66% de su resultado en una prueba estandarizada nacional (la ya mencionada SIMCE) que se les aplica todos los años a los estudiantes de cuarto básico (niños de 10-11 años) y segundo medio (14-15 años) en lenguaje (comunicación) y matemáticas.

La propuesta es simple, las Escuelas también podrían tener un sello otorgado por el Mineduc ligado a una evaluación que se pueda hacer respecto a cómo se gestiona la convivencia en su interior, el cual no tiene por qué estar ligado a un reconocimiento económico y que además no implique la competencia entre Escuelas ya que, de manera indistinta, todos pueden acceder a este sello de calidad.

Para ello, tanto la propuesta de contenido de un plan de gestión como la matriz GECO pueden ser de utilidad para generar elementos cualitativos que permitan que las Escuelas y sus equipos de CE puedan recibir algún tipo de sello de la buena gestión, de este modo, pese a que la intención no es la estandarización de procesos,

El ministerio de educación a través de la “Agencia de Calidad de la Educación” hace visitas periódicas de acompañamiento, supervisión y fiscalización de diversos procesos pedagógicos y administrativos a cada una de las Escuelas del país, en esa línea, se propone que las escuelas a través de sus equipos de CE sean sometidos a evaluaciones especializadas que den cuenta de la calidad de los procesos de gestión de la CE, rol y funcionamiento del ECE y del equipo de CE, cumplimiento o no de lo declarado en el plan de gestión, entre otros elementos de la gestión.

Ampliar la mirada de la calidad educativa más allá de la perspectiva reduccionista que implica centrar el foco de forma casi exclusiva en los resultados académicos, también es un camino para fomentar una sociedad que valore los procesos de formación integral por sobre la competencia que implica competir entre Escuelas sobre quien rinde mejor en una prueba.

Índice de tablas

Tabla 1	Distribución política administrativa Tarapacá	19
Tabla 2	Niveles, requisitos de admisión y centros tipo	26
Tabla 3	Escuelas que imparten educación primaria y/o secundaria por comuna	28
Tabla 4	Matrícula básica y media	29
Tabla 5	Docentes contratados a nivel regional y nacional por prestador.....	30
Tabla 6	Asistentes de la Educación según sexo/función	31
Tabla 7	Asistentes de la educación en Tarapacá por tipo de centro	32
Tabla 8	Distribución semanal por asignatura.....	32
Tabla 9	Horarios con la jornada escolar completa.....	37
Tabla 10	Evolución de la política pública nacional en CE.....	47
Tabla 11	Definiciones CE 2001-2022	56
Tabla 12	Enfoques para abordar la CE.....	72
Tabla 13	Clasificación de líderes medios.....	78
Tabla 14	Estudios relacionados con gestión de la CE	88
Tabla 15	Buenas prácticas en CE	94
Tabla 16	Proceso de operacionalización de conceptos.....	106
Tabla 17	Operacionalización del concepto: Matriz GECO	108
Tabla 18	Instrumentos por cada objetivo específico de la investigación.....	118
Tabla 19	Instrumentos y fases de la investigación	119
Tabla 20	Comisión de jueces expertos	122
Tabla 21	Estructura del cuestionario: Dimensiones y composición	123
Tabla 22	Distribución de Escuelas por comuna	124
Tabla 23	Distribución de Escuelas por tipo de financiamiento.....	124
Tabla 24	Muestra definitiva fase cuantitativa	125
Tabla 25	Pauta de entrevista y vínculo con dimensiones de estudio.....	128
Tabla 26	Participantes etapa 2: entrevistas	129
Tabla 27	Documentos de gestión analizados y características de Escuelas	133
Tabla 28	Denominación de fuentes de información para análisis de resultados	141
Tabla 29	Matriz GECO reducida: Dimensiones y Subdimensiones de análisis	143
Tabla 30	Dimensiones emergentes	143
Tabla 31	Distribución de sexo, edad y tipo de centro de los ECE	144
Tabla 32	Profesión ECE en ejercicio	145
Tabla 33	Antigüedad laboral ECE.....	149
Tabla 34	Años de ejercicio en el cargo.....	150
Tabla 35	Numero de funciones declaradas para los ECE en los Manuales de CE	152
Tabla 36	Detalle de funciones vinculadas al ECE en los MCE	153
Tabla 37	Funciones ECE según Mineduc y su presencia en los MCE	154
Tabla 38	Percepción sobre la ambigüedad del rol.....	156
Tabla 39	Otras funciones de los ECE	157
Tabla 40	Sobre la auto percepción del rol de ECE	161

Tabla 41	Obstaculizadores para el desempeño del cargo	173
Tabla 42	Obstáculos percibidos por los ECE.....	174
Tabla 43	Categorización de sugerencias para el desempeño	177
Tabla 44	Existencia y composición de equipos de CE.....	181
Tabla 45	Funciones de equipos de CE declaradas en MCE.....	190
Tabla 46	Comparación de funciones con recomendaciones Mineduc (2017).....	192
Tabla 47	Objetivos de los PGCE analizados	202
Tabla 48	Número de objetivos y actividades en cada PGCE.....	206
Tabla 49	Focos de los objetivos de los PGCE analizados.....	207
Tabla 50	Estrategias declaradas en PGCE analizados	212
Tabla 51	Responsables de las actividades en los PGCE	214
Tabla 52	Percepciones sobre el MCE.....	222
Tabla 53	Estructura de los MCE analizados	224
Tabla 54	MCE y valores sello institucionales.....	226
Tabla 55	Formación valórica para la sana CE	227
Tabla 56	Descripción y foco de los MCE	228
Tabla 57	Protocolos totales declarados en los MCE	235
Tabla 58	Protocolos vinculados a CE	235
Tabla 59	Detalle de protocolos sobre CE declarados	235
Tabla 60	Percepción de ECE sobre la LVE	243
Tabla 61	Opiniones de ECE sobre PNCE.....	247
Tabla 62	Dimensiones emergentes	250
Tabla 63	Temas de análisis vinculados a objetivos	261
Tabla 64	Propuesta de contenido de un PGCE	282
Tabla 65	Matriz GECO versión para evaluación de la gestión.....	283

Índice de Figuras

Figura 1	Estructura sistema de aseguramiento de la calidad	25
Figura 2	Escalada de violencia escolar	69
Figura 3	Percepción del ECE sobre su rol.....	83
Figura 4	Modelos de CE para prevenir y erradicar la violencia escolar.....	86
Figura 5	Documentos de Gestión Escolar en Chile	92
Figura 6	Pirámide de mejoramiento de la CE.....	99
Figura 7	Ciclo Deming aplicado a la mejora de la calidad educativa.....	100
Figura 8	Síntesis del diseño de investigación.....	116
Figura 9	Horas de contrato de los ECE	167
Figura 10	Porcentaje de ECE que se desempeñan en otros cargos	169
Figura 11	ECE que son parte del equipo directivo de su Escuela.....	170
Figura 12	Composición de equipos de CE	185
Figura 13	Tareas de los equipos de CE	189

289

Figura 14 Estamentos que participaron del diseño del PGCE.....	198
Figura 15 Flujograma de actuación acoso escolar	241
Figura 16 Modelo de condiciones para la gestión de la CE.....	277

Capítulo 11. Referencias

- Aarón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- Abramovay, M. y Rúa, M. (2002). *Violences in the Schools*. Brasilia: UNESCO.
- Acuña, F., Mendoza, M. y Rozas, T. (2019). El hechizo del SIMCE: sobre cómo ocultar la competencia escolar. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54-70.
- Agama, M., Calucho, R. y Velastegui, E. (2018). Estrategias de gestión educativa: una experiencia para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Digital*, 1(3), 17-28.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015a). La experiencia escolar de los alumnos en educación básica.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015b). Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Álvarez, G. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-21.
- Alexander, R. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards', *Cambridge Journal of Education*, vol. 41 (3), 265-286.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia Escolar en Latinoamérica: Una Revisión Bibliográfica. *Revista electrónica Educare*, 24(2)
- Andrade, N., Cortés, I. y Moreno, B. (2020). Ser encargado de convivencia escolar en la zona norte de Chile: perspectivas del rol y desempeño laboral desde sus actores. *Tesis para optar al grado de licenciado en psicología*, Universidad de Tarapacá.

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces.
- Aravena, F., Ramírez, J. y Escare, K. (2020) Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile ¿qué? ¿con quienes? ¿donde? *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. 59(2), 45-65
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 137-150
- Ariz, M., López, D. y Solís, M. (2021). Percepciones sobre el funcionamiento del equipo y encargadas de convivencia escolar de una escuela particular subvencionada: la visión de inspectoría general y de la unidad técnico-pedagógica, *Tesis para optar al grado de licenciado en psicología*, Universidad de Tarapacá.
- Arredondo, E., Ugarte Figueroa, M. y Muñoz Montané, M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Praxis Educativa*, 16, 1–18.
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K. y García, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.
- Ascorra, P., López, V., Morales, M., Ortíz, S., Carrasco, C., Bilbao, M., Ayala, A., Olavarría, D., Villalobos, B. y Álvarez, J. (2015). *Convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo*. (V. López, H. Díaz, y C. Carrasco, Eds.). Viña del Mar: Centro de investigación Avanzada en Educación PUCV.
- Assaél, J. Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray G. Hidalgo, F., Liguéño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-345.

- Assaél, J. y Pavez, J. (2008), La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (2), 41-55.
- Asún, R. (2006) Construcción de cuestionarios y escalas en *Metodologías de Investigación Social*, Manuel Canales (ed). Santiago: LOM
- Auer, P. y Cazes, S. (eds.). 2003. *Employment stability in an age of flexibility: Evidence from industrialized countries*. Geneva, International Labour Office.
- Avilés, J. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación educativa*, 27, 5-18.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., y Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639.
- Barba Miranda, L. C., y Delgado Valdivieso, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En *Micropolítica en la Escuela*. España. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Barrientos, F. (Noviembre 2019). Caracterización de los colegios particulares subvencionados. CEM. [MINUTA-9_EstPartSubv.pdf \(mineduc.cl\)](#)
- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 49-71.

- Becerra, S., Muñoz F. & Riquelme, E. (2014) School violence and school coexistence management: unresolved challenges. *Procedia*, 190(15), 156 – 163.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2020). *Políticas educacionales en Chile en las últimas décadas. Entre el estado, el mercado y la rendición de cuentas basada en test de logro académico*. Centro de investigación avanzada en educación, Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: Lom.
- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C., y Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 01–25.
- Bertoglio, M. (2020). Concepciones y creencias de estudiantes de la carrera de educación parvularia en torno a las competencias profesionales. Tesis Doctoral, UAB.
- Biblioteca Nacional de Chile (2012). El Ministerio de Educación y el Estado Docente (1927-2006). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100612.html> . Accedido en 2/2/2022.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Distrito*, 5(8), 13-28.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R., y Perez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*. (16)

- Bolívar, A., Taberner, J. y Ventura, M (1995). Orientaciones actuales en la Educación Ético-Cívica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 154.
- Bravo, J.; Varela, J.; Pereira, A.; González, R.; Guerrero, V. y Chuecas, J. (2019) Ley de violencia escolar en Chile desde la percepción de sostenedores municipales. *Revista Faro*, 29(1), 36-55.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53 – 82.
- Calvo, P. y Marrero, G. (2004). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Análisis de los resultados de un programa de mejora. *El Guiniguada* (13), 13-28.
- Canals, S. (2010). *Si todo es bullying, nada es bullying*. Santiago: Upqar editores.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carozzo, J. (2020). *La asamblea de aula para la convivencia democrática participativa*. Lima; Fondo Editorial.
- Carrasco, P., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 60(159), 126-143.
- Carrasco, C. López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.

- Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. México: Universidad Iberoamericana-León/Secretaría de Educación de Guanajuato.
- (13)
- Casassús, J. (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. México, D. F.: Castillo.
- Cascón, P. (2001) Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Barcelona.
- Castillo, H. y Martínez, M. (2017). *¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición?* Centro de estudios planificación y presupuesto. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Castro, A. (2017). *Estar bien en la escuela, la calidad basada en la convivencia*. Lima: Fondo editorial de la Universidad privada Antenor Orrego.
- Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247- 300.
- Cerezo, F., y Rubio, F. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.

- Chaparro, A., Mora, N., y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15.
- Chavarría, C. (2017). Protocolización de procedimientos institucionales, investigación evaluativa y cumplimiento de los derechos de las personas menores de edad migrantes no acompañadas en Costa Rica. *Revista de ciencias sociales*. 157, 53-64
- Chávez, M. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14, 21-30.
- Cisternas, M. (16 de noviembre del 2022). *Delincuencia y deserción escolar: La crisis educacional chilena que muestra su peor cara post pandemia*. Diario Universidad de Chile. [Delincuencia y deserción escolar: La crisis educacional chilena que muestra su peor cara post pandemia « Diario y Radio Universidad Chile \(uchile.cl\)](#).
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conde, S., Azaustre, C. y Delgado, M. (2015). Análisis Integral de la Gestión de la Convivencia Escolar. Una Propuesta de Evaluación. *International Journal for 21st Century Education*, 2, (205), 39-59.

- Contreras, T., Ascorra, P. y López, V. (2019), *Evolución de las políticas de convivencia escolar 2000-2018 en Chile*. En C. Carrasco y V. López (Eds.), *Asesorando en convivencia escolar* (pp. 47-76). Valparaíso: La Pataleta Super Editorial.
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F. y Landerretche, O. (2021). *El Lucro en la Educación Escolar. Evidencia y Desafíos Regulatorios. Trabajos de investigación en políticas públicas TIPS*. Universidad de Chile
- Cook T. y Reichart, S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Córdoba, F, Del Rey, R. y Ortega, R. (2016). *Conflictividad: Un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria*. *Temas Educ*, 22, 189–205.
- Córdoba-Alcaide, F., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). *La competencia social en el marco de la convivencia escolar: propuestas para su desarrollo*. En J. C. Carozzo (Ed.), *Contribuciones para una gestión de la convivencia democrática en la escuela* (pp. 27-42). Buenos Aires: Bonum.
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). *Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 75-80.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última década*.
- Coromina, E.; Casacuberta, X. y Quintana, D. (2002) *El treball de recerca. Procés d'elaboració, memòria escrita, exposició oral i recursos*. Vic. Eumo Editorial.
- Corral, Y. (2010). *Diseño de cuestionario para la recolección de datos*. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.

- Cortés, J. y Mujica, F. (2020). Violencia escolar en educación física: estudio cualitativo en dos centros educativos de Chile. *Revista digital de Educación física*, 11(63), 88-103.
- Cortez, M., Zoro, B. y Aravena, F. (2018). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2)
- Cortez, M., y Zoro, B. (2018). *Inspectores generales y encargados de convivencia: Fortalecer liderazgos medios para mejorar la convivencia escolar en escuelas y liceos chilenos*. En C. Monereo & O. Nail (Eds.), *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar* (pp. 51-70). Santiago, Chile: Ril Editores.
- Creswell, J. (2013). *Diseño de Investigación; Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. Nebraska: Sege.
- Comisión Nacional Para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (1979). *Informe Belmont: Principios éticos y orientaciones para la protección de sujetos humanos en la experimentación*. Estados Unidos, Departamento de Salud, Educación y Bienestar
- Couture de Troismont, R. (1975). *Manual de técnicas de Documentación*. Buenos Aires: Marymar.
- Del Rey, R., Casas, J. y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3). 159-180.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

- Denzin, N. K. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In. NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1-42). The Sage
- Díaz, S. y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49,125- 145.
- Díaz, A., y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. y Carmona, N. (2010). La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 12(1), 7-26.
- Dimmit, C. y Robillard, L. (2014). *Evidence-Based Practices: Pro-social skill development and violence prevention in K-8 Schools* [Documento inédito]. Massachusetts, Estados Unidos: Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation, UMass Amherst.
- Duarte, J. y Jurado, J. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 62-81.
- Ducret, F. (6 de agosto del 2018). *El lenguaje crea realidades*. Quinto Poder. (elquintopoder.cl).
- Echegaray, C. y Expósito, C. (2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal. Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, 1(31), 51-65.
- Echeñique, J. (12 de abril del 2016). Martin Carnoy (OCDE): “La ideología de la competencia en el sistema, no funciona”. *BioBioChiletv*. <http://rbb.cl/dyry>
- Elacqua, G., Treviño, E., Martínez, M., Place, K., Santos, H., y Urbina, D. (2013). *Los efectos de las presiones de accountability sobre las políticas y prácticas pedagógicas en escuelas de bajo desempeño: el caso de Chile*. Informe Final.

- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3),108-141.
- Espinoza Freire, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15(69), 171-180
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8)
- Estévez, E. (2005). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Erausquin, C. (2006). Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos. Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. Informe ejecutivo
- Farías, R. (2011). *Ritos de amor en la escuela: una experiencia biocéntrica*, Santiago: Escuela de Biodanza Santiago de Chile. Disponible en Biodanza Hoy, la Biblioteca Virtual de Biodanza en español.
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. apuntes para una conceptualización. *Didáctica y Educación*, 10(4), 137–146.

- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57).
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*. (3), 154-169.
- Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2).
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Forni, P y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189
- Florez, M. y Saldivia, S. (19 de febrero del 2014). *El SIMCE: Una herramienta sin sentido para la educación en Chile*. CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/>
- Flores, G. (2014). El Profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional: un estudio de casos en educación primaria. Tesis Doctoral, UAB.
- Flores, L. y Montalvo, C. (2020). Herramientas de gestión institucional: proyecto educativo institucional (pei), planificación curricular institucional (pci), manual de procesos administrativos, manual de procedimientos académicos y código de convivencia escolar. *Recinatur International Journal of Applied Sciences, Nature and Tourism*. (2)

- Foro por el Derecho a la Educación Pública. (2019). Informe Luz de la situación de la Educación en Chile al 2019.
- Fox, J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Fuentes, N., y Salcedo, J. (2022). Gestión de la convivencia escolar: una revisión sistemática, *Tesis para optar al grado de licenciado en psicología*, Universidad de Tarapacá.
- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106.
- Gálvez, A. y García, A. (2022). Estado de la cuestión de la convivencia escolar en el sistema educativo español. *Revista caribeña de Investigación Educativa*. 6(1), 15-27
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la Escuela, una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- García-Huidobro, J. E. y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Documento de Trabajo, Universidad Alberto Hurtado
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 43-68.
- Germano, J. (2001). *Mercado, Universidade, Instrumentalidade*, en: C. Torres (comp.), Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI, Buenos Aires, Clacso.

- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP: diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 3(0).
- Gómez, M. y Agramonte, R. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista Espacios*. 43 (06), 1-17.
- Guglielminotti, C. y Vera, N., (23 de marzo del 2016). Dictaduras en América Latina: factores internacionales y regionales. *Unicen*. <https://www.unicen.edu.ar/content/dictaduras-en-am%C3%A9rica-latina-factores-internacionales-y-regionales>
- Hatzenbuehler, M., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S., Hertz, M y, Ramírez, M. (2015) Asociaciones entre políticas contra el acoso escolar y el acoso escolar en 25 estados. *JAMA Pediatra.*; 169(10).
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Hernán, M., Lineros, C. y Ruiz, A. (2021) Cómo adaptar la investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gac. Sanit.*, 35(3) 298-30.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° Ed.). Lima, Perú: El Comercio S. A.
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hevia, R. (2010). Apuntes para promover una ley sobre convivencia y violencia escolar. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 45-54). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha-Biblioteca del Congreso Nacional.

- Ianni, N. D. (2003). La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales*, 2, 1-11.
- Ianni, N. D. y Pérez, E. (2005). *La convivencia en la escuela: Un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Paidós.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2017). *Bullying en establecimientos educacionales*. Santiago: Dirección de Estudio Sociales.
- Jarpa, C., Escobar, C., Guíñez, L., y Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Calidad en la Educación*, 52, 111-134.
- Lahera, E. (2008). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Lafuente, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación Biblioecológica*, 15(30).
- Lara, E. (5 de abril del 2021). Casi 40 mil niños y adolescentes desertaron su educación este 2021. Biobío, [Casi 40 mil niños y adolescentes desertaron su educación este 2021 | Especial | BioBioChile](#)
- Lazarte, A. (2005). Más allá de una "comunidad escolar justa". *Estudios sobre Educación*, [S.l.], 8, 135-144.
- Lemo, S y Carvajal, A. (2018) *El uso de entrevistas en entornos virtuales*, cuadernos de cátedra Universidad de Buenos Aires.
- Ley n. 21.118. Establece procedimiento sancionatorio en los casos en que algún miembro de la comunidad educativa incurriere en alguna conducta grave o gravísima. Promulgada el 27 de diciembre del 2018. Santiago, Chile: MINEDUC.

- Ley n. 21.040. Que crea el Sistema de Educación Pública. Promulgada el 16 de noviembre de 2017. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ley n. 20.845. De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de Los y Las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que reciben aporte del Estado. Promulgada el 7 de agosto del 2017. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ley n. 20.529. (2011) Establece Ley de Aseguramiento de la Calidad. Promulgada el 11 de agosto 2011. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ley n. 20.370. Establece la Ley General de Educación. Promulgada el 17 agosto 2009. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ley n. 20.244. Introduce modificaciones en la ley n° 19.464, que establece normas y concede aumento de remuneraciones para el personal no docente. Promulgada el 9 de enero del 2008, Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ley n. 20.536. (2011). Ley sobre Violencia Escolar (LVE). Promulgada el 8 de septiembre del 2011. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Leyton, I. (2020). Convivencia Escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana. *Revista Colombiana de Educación*. 80, 227-260.
- LOCE Ley Orgánica de Educación (2006). Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- López de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M. y Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.

- López, V. y Valdés, R. (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Instituto de Investigación en Educación, 18*(3), 1-29.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., y Carrasco, C. (2018). Tensions and critical aspects of the implementation of school climate policies, in Chile. *Calidad en la educación, (48)*, 96-129.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Revista Universitas Psychologica, 13*(3), 15-25.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, A. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. Monitorear la convivencia escolar para desarrollar (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 201-219.
- López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica, 91*-101.
- Luzón, A., Puerto, M., Torres M. y Ritacco M. (2009). Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13* pp. 217-238.

- Magendzo, A., Toledo M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martínez, E. (2004). *Convivencia*, en: López Martínez, M. (Dir.): Enciclopedia de Paz y Conflictos. Universidad de Granada. Instituto de la Paz y Conflictos: Eirene.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78
- Massot Lafon, M. I., Dorio, I. y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (329-366). Madrid: La Muralla.
- Mege, A. (19 de abril del 2022) De nuevo el Simce. La tribuna. De nuevo el Simce | La Tribuna
- Mejía, F. y Olvera, A. (2010). Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad. Algunas experiencias internacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (1), 9-52.
- Mena, I. y Del Valle, I. (2015). *Sentirse seguros en ambientes seguros*. Documento de trabajo MINEDUC y Valoras UC.
- Mena, I., Banz, C. y Valdés, A. (2008). *¿Se debe enseñar a convivir?* Documento de trabajo Valores UC.

- Mendoza González, B. y Barrera Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102.
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE Publications
- Mertz, C. (2006). *La prevención de la violencia en las escuelas*. Programa Paz Educa. Disponible en: www.pazciudadana.cl.
- Mestre, V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). *Data management and analysis methods*, en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage
- Ministerio de Educación (Minedu). (2012). *Ética, Democracia y Gobernabilidad desde la convivencia escolar: Tutoría y Orientación Educativa*. Lima, Perú: Gobierno de Perú.
- Ministerio de Educación (Minedubo). (2012). *Gestión y planificación educativa*. La Paz, Bolivia: Gobierno de Bolivia.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023). *Resultados Simce 2022: El desafío del Mineduc es continuar la senda de la reactivación educativa*. [Resultados Simce 2022: El desafío del Mineduc es continuar la senda de la reactivación educativa - Tarapacá](#)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023). *Resumen estadístico de la Educación oficial 2022*
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022). *Variación en la información estadística de los docentes de la educación en desempeño, año 2021*

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021). Plan de gestión de la convivencia escolar Orientaciones para su elaboración y revisión.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017a). Revisión de las Políticas Educativas en Chile desde 2004 a 2016.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017b) ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en Marcha.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). Política nacional de convivencia escolar 2015-2018
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). Primera Encuesta Nacional de Convivencia Escolar 2011. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2011). Ley No. 20.536, Ley sobre Violencia Escolar (LVE). Promulgada 8 de septiembre de 2011.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (1998). Programa Habilidades para la Vida Junaeb
- Moliner García, O. y Martí Puig, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-5.
- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5).

- Morales, M., Ortíz-Mallegas, S. y López, V. (2022). Violencia escolar, infancia y pobreza: perspectivas de estudiantes de educación primaria. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-17
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., Cárdenas, K., López, V., y Torres-Vallejos, J. (2022). Caracterización de los profesionales de convivencia escolar en Chile. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 80-101.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Barcelona.
- Muñoz, M., Saavedra, E., y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485.
- Murillo, F. y Hidalgo, N. (2017). Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(2).
- Musil, B., Tement, S., Bakracevic, K., y Sostaric, A. (2014). Aggression in school and family contexts among youngsters with special needs: Qualitative and quantitative evidence from the Tran Space project. *Children and Youth Services Review*, 44, 46-55.
- Naylor, P., y Cowie, H. (2000). The role of peer support systems in education for citizenship. *The School Field*, 11(1-2), 131-142.
- Nail, O. y Monereo, C. (2018). *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar*. Santiago, Chile: RiL Editores.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247.

- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), pp. 104-118.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3),263-274.
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo. 305.
- Olfos, R., Estrella, S., y Del Sol, C. (2011). *¡Sí, es posible!: Un caso de enseñanza de la Matemática*. En J. Campos, C. Montecinos y A. González (Eds.). *Mejoramiento Escolar en Acción.*, pp. 81-102, 2011
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. *En Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: OEI/Gobierno de Chile.
- Organización Internacional del Trabajo (2004). *Desigualdades entrecruzadas. Pobreza, género, etnia y raza en América Latina*. Chile: Organización Internacional del Trabajo.
- Orellana, V. (2018). *Mirar la educación con nuestros propios ojos*. En V. Orellana (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública* (pp. 15-93). Santiago: Lom editores
- Ortega, R. y Cordoba, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*, 27, 19-32.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2).

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999). *The Nature of School Bullying: Across-national Perspective*. Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds) (pp. 157-173). London: Routledge.
- Ortiz, S. y López, V. (2020). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16.
- Ortiz, M., Barros, M., Ariza, S. y Rubio, R., (2018). Gestión de la Convivencia Escolar: Indicador de calidad en la organización educativa. *Revista Opción*, 18 (18), 1097-1125.
- Ossa, C., Figueroa, I. y Rodríguez, F. (2016). La metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar, *Actualidades investigativas en educación*, 16(3),1-18, 201.
- Ossa, C. (2011). El Rol del psicólogo educacional: La transición desde el paradigma de simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeño*, 1, (1), 72-82.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121
- Palma, F. (9 de marzo del 2017). *Los impactos de la Jornada Escolar Completa a 20 años de su implementación*. Noticias U. de Chile. <https://uchile.cl/u131177>
- Pandemia de enfermedad por coronavirus de 2019-2020. Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 03:36, mayo 28, 2020
- Parra, J. (2015). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pensado, M., Ramírez, Y., y González, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Ciencia Administrativa*, (2), 12-25.

- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81
- Perales, C., Arias, E., y Bazdresch, M. (2014). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Pérez Serrano, Gloria. (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas* (Coord.). Madrid: Narcea.
- Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 59(2), 239-260.
- Pichardo, M., Justicia, A., Alba, G. y Fernández, M. (2015). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31.
- Pineda, G. (31 de enero del 2022). *Pobreza extrema en Chile: Cepal reporta un incremento de 3,1% en el país*. BíoBío. <https://www.biobiochile.cl/noticias/economia/actualidad-economica/2022/01/31/pobreza-extrema-en-chile-cepal-reporta-un-incremento-de-31-en-el-pais.shtml>
- Pino-Yancovic, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista Docencia*, 52, 14-29.
- Protestas en Chile de 2019-2020. (2020, 19 de mayo). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 04:25, mayo 28, 2020.
- Popham, W. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6), 2-11.

- Posso Pacheco, R. J., Pereira Valdez, M. J., Paz Viteri, B. S. y Rosero Duque, M. F. (2021).
Gestión educativa: factor clave en la implementación del currículo de educación física.
Revista Venezolana De Gerencia, 26(5), 232-247.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (2001). *Manual de recerca en ciències socials* (2ª ed.).
Barcelona: Herder.
- Ramírez, J. (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. Memoria para optar al grado de doctor.
Universidad Autónoma de Madrid.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2),
213-239.
- Reguant, M. y Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables. Barcelona:
Dipòsit Digital de la UB.
- Retamal, J. y González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión
desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*,
18(1), 1-15.
- Retamal, J. (2018). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, 2, 162-177.
- Retuert, G. y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción
de la convivencia escolar. *Polis* (46)
- Reyes, G. y Velásquez, L. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del
cuidado y el reconocimiento. *RLEE Nueva época*. 52 (2), 327-352.
- Reyes, V. (05 de julio del 2021). *Encuesta Casen: Pobreza en Chile sube por primera vez en 20 años y llega a 2,1 millones de personas*. BíoBío. [Encuesta Casen: Pobreza en Chile sube por primera vez en 20 años y llega a 2,1 millones de personas \(biobiochile.cl\)](https://www.biobiochile.cl/encuesta-casen-pobreza-en-chile-sube-por-primera-vez-en-20-anos-y-llega-a-2-1-millones-de-personas)

- Reyes, F. (26 de mayo del 2021) “*Terremoto educacional*”: *estudiantes no alcanzaron el 60% de los aprendizajes necesarios en 2020*. BíoBío. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2021/05/26/mineduc-60-de-los-estudiantes-no-alcanzo-los-aprendizajes-necesarios-durante-el-ano-escolar-2020.shtml>
- Rivas, F., Montes, R. y Laborde, A. (06 de septiembre del 2022). Resultados plebiscito Chile 2022. El País. [Resultados plebiscito Chile 2022, en vivo | El ministro de Hacienda de Chile confirma para este martes los cambios en el gabinete de Boric | EL PAÍS Chile \(elpais.com\)](#)
- Rivero, E. (2019). La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México. *Península*, 14(2), 57-76
- Robinson, K. (2009). *The Element*. Viking, Nueva York.
- Rodino, A. (2012). *Programa Interamericano sobre Educación en Valores y prácticas democráticas* (Serie Política en breve sobre educación y democracia, Vol. 2). Washington, D.C.: Oficina de Educación y Cultura.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1272.
- Rodríguez, A. (05 de febrero de 2021). Macrorreglas. Liferder. Recuperado de <https://www.liferder.com/macrorreglas/>.
- Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(1), 83–103.

- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimiento para su Diseño y Validación*. Venezuela: CIDEDEC.
- Said, C y Navarrete, M. (16 de mayo del 2019). *Simce 2018: escolares de familias de altos ingresos aprenden cada vez menos*. La Tercera. [Simce 2018: escolares de familias de altos ingresos aprenden cada vez menos - La Tercera](#)
- Salvador, N., Uribe, A. y Arriagada, C. (2022). Características de los talleres extraescolares de los establecimientos educacionales de la Araucanía, Chile. *Retos*, 44, 183-192
- Sandoval, C. (2018). El SIMCE como objetivo de las “Horas de libre disposición” del currículum escolar en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 7-26
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Sánchez, M., Vicuña, A. y Subercaseaux, J. (2018). Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos municipales” encargado por el Ministerio de Educación de Chile y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe final. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile*.
- Sánchez, L., Carvajal, M., Huerta, M., Ahumada, F., Henríquez, A., Murúa, M., Galaz, R., Lillo, D., Cuadra, B., Lazo, A., Rojas, G., Guajardo, M., Tapia, A., Aranda, P., Ayala, A., Morales M. y López, V. (2011). *Aprender de la experiencia: Indagando juntas buenas prácticas en convivencia escolar*. En J. Campos, C. Montecinos & A. González (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción* (pp. 115-136). Santiago de Chile: CIAE.
- Santos, H., y Elacqua, G. (2016). Segregación escolar socioeconómica en Chile: elección de los padres y un análisis teórico contrafactual. *Revista Cepal*, (10)

- Sapón, M. (2011). *Aprender en una comunidad inclusiva*. En J. Campos, C. Montecinos y A. González (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción* (pp. 115-136). Santiago de Chile: CIAE.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyche*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas*. (27), 8-21.
- Slee, R. (2019). Belonging in a age of exclusión. *International Journal of inclusive Education*, 23 (9), 909-922.
- Soto, J. y Espido, X. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199930038>
- Soto, H. y Trucco, D. (2015). *Inclusión y contextos de violencia*. En D. Trucco y H. Ullman (Eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 115-169). Santiago de Chile: CEPAL
- Stuardo, M. (2 de octubre del 2014). *8 problemas del sistema educativo chileno*. El quintopoder. <https://www.elquintopoder.cl/educacion/8-problemas-del-sistema-educativo-en-chile/>
- Suárez-Fernández, J. R., (1991). El psicólogo escolar y el modelo de intervención indirecta. *Psicotema*, 3(2), 401-406.
- Supereduc (2018). Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del Estado.
- Szymanska, J. y Timmermans, J. (2007). *Construyendo relaciones*. Recuperado de www.golden5.org/programa.

- TED (2012, noviembre 28). Lucas Malaisi: Educación emocional [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=4DAc1w2Coo8>
- Tirado Morueta, R. y Conde Vélez, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de andalucía (España). *Educación XXI*, 19(2), 153-178.
- Tironi, E. (2017). *Transformar escuelas: gestión y coaching*. Santiago: Fundación master 7
- Toledo, M., Guajardo, G., Miranda, C., y Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de moebio*, (61), 72-79.
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La Construcción del Objeto y los referentes teóricos en la Investigación Social*. UPN Editores, La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Trianes, M., y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189
- Troncoso-Pantoja C. y Amaya-Placencia A. (2017). *The interview: a practical guide for qualitative data collection in health research*. *Rev. Fac. Med*, 65: 329-32.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>
- Turiñán, J. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 261-311.
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles educativos*. 45 (179), 113-128

- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona próxima*, 36, 4-2
- Valencia, F. (noviembre, 2022). Exclusivo: Los multimillonarios sueldos con que sostenedores de colegios subvencionados abultan sus extraordinarias ganancias. El ciudadano. [Exclusivo: Los multimillonarios sueldos con que sostenedores de colegios subvencionados abultan sus extraordinarias ganancias](#)
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V. y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de psicología*, 36(1), 189-216.
- Valles, A. (2013). *Bullying, opiniones reunidas*. En J.C. Carozzo (Ed.) Lima: Observatorio sobre la violencia y convivencia escolar.
- Villalobos, A. (2020). El Consejo de Curso: espacio curricular para la acción orientadora del profesor jefe. *Revista de orientación educacional*, 34(65), 24-36.
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- Villegas, J., Prat, M. y Marín, M. (2021). Encargado de convivencia escolar en el norte de Chile: perfil, obstáculos y sugerencias para su desempeño. *Límite*, 16, 15.
- Villegas, J., Morales, M., Del Rey, R. y Meza, Y. (2019). Percepción de convivencia escolar en alumnos de 7° y 8° básico de la región de Tarapacá-Chile, *Revista Faro*, UPLA.
- Villegas, J. (2018). Adaptación e implementación de un modelo de intervención psicoeducativa [PDF]

- Villegas, J. y López-Cárdenas, A. (2017). *La gestión de la Convivencia, un desafío para la afectividad de las organizaciones escolares*. Lima: Fondo editorial de la Universidad privada Antenor Orrego.
- Villegas, F., Alderrama, C., y Suárez, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 75-88.
- Vizcaíno G, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24(3), 115-129.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en educación*. Santiago: Editorial Random House Mondadori.
- Watts, I. y Erevelles, N. (2004). These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 41(2), 271-299.
- Yancovic-Allen, M. y Escobar-González, S. (2022). Percepciones de docentes en formación de pedagogía básica sobre educar en contextos vulnerables *Revista Educación*, 46(1).
- Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zafra, I. (8 de noviembre del 2022). España: Coordinadores de convivencia escolar. [España: Coordinadores de convivencia escolar - José Joaquín Brunner](#)

Capítulo 12. Anexos

12.1 Versión final Cuestionario GECCO

12.2 Propuesta PGCE

12.3 Videos y Transcripción de Entrevistas