



ACCIONES EN CONVIVENCIA ESCOLAR DE EQUIPOS DIRECTIVOS Y LÍDERES ESCOLARES EN CHILE: ¿QUÉ? ¿CON QUIÉNES? Y ¿DÓNDE?

ACTIONS FOR SCHOOL CLIMATE FROM SCHOOL LEADERSHIP TEAMS IN CHILE: WHAT? WITH WHOM? AND WHERE?

Felipe Aravena (*)

Jahel Ramirez

Karla Escare

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Resumen

Este estudio tiene por objetivo describir qué acciones en convivencia escolar están realizando los equipos directivos y líderes de escuelas públicas en Chile. Se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, con un total de 67 participantes pertenecientes a 24 establecimientos públicos de la región de Valparaíso. Los hallazgos indican que las acciones que desarrollan los equipos directivos se concentran en efectuar talleres de formación, realizar eventos y elaborar planes, manuales y protocolos de convivencia escolar. En tanto, más de un 85% de las acciones se desarrollan fuera del aula, lo que advierte una escasa conexión pedagógica de la convivencia escolar. Finalmente, las acciones las dirigen los adultos de manera solitaria, principalmente por los encargados de convivencia y profesionales de la dupla psicosocial. Se concluye que los equipos directivos desarrollan diversas acciones en convivencia escolar que son producto de una política pública híbrida que apoya y presiona el quehacer profesional.

Palabras clave: Convivencia; liderazgo; Chile; sistema escolar; política pública.

Abstract

This study aims to describe what actions in school climate are being carried out by the leadership teams in public schools in Chile. The study used a qualitative approach, with the participation of 67 teams' members belonging to 24 public schools in the Valparaíso region. The findings indicate that actions sought by the management teams are concentrated in training, holding events and developing plans, manuals and protocols for school climate. Meanwhile, more than 85% of the actions were carried out outside the classroom, indicating a poor pedagogical connection of school climate with the actions taken by the leadership teams. Finally, the actions are developed by adults alone, mainly by those in charge of school climate and professionals of the psycho-social team. It is concluded that leadership teams develop diverse actions framed on a hybrid public policy which supports and demands from the professional performance.

Keywords: School Climate; Leadership team; School Leadership; Public Policy; Chile.

(*) Autor para correspondencia:

Felipe Aravena
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
Av. Brasil 2950, Valparaíso - Chile
Correo de contacto:
felipe.aravena@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 31.12.2019
ACEPTADO: 06.07.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1045

1. Introducción

La evidencia internacional y nacional indica que los equipos directivos son clave en la mejora escolar (Bellei, Morawietz, Vanni & Valenzuela, 2015; Hitt & Tucker, 2016; Mintrop, 2016; Vanni, Bustos, Valenzuela & Bellei, 2018). Esto porque movilizan e influncian a las personas de una comunidad escolar a la consecución de propósitos y metas compartidas (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Los equipos directivos en Chile, orientados y demandados por la política pública nacional, han definido entre sus prioridades mejorar la calidad de las prácticas docentes, el aprendizaje de los estudiantes y también aprender a convivir al interior de las escuelas (Montecinos, Bush & Aravena, 2018). Así, la convivencia ha sido entendida por las escuelas en Chile como un pilar para iniciar y sostener procesos de mejoramiento escolar (Bellei et al., 2015).

Dada la relevancia del liderazgo y la convivencia en la mejora escolar, el presente estudio tiene por objetivo describir qué acciones en convivencia escolar están realizando los equipos directivos y líderes escolares de establecimientos públicos en Chile. Esto contribuye a comprender qué conceptualizaciones y enfoques de convivencia escolar poseen estos en el contexto nacional. Para ello, primero se presenta una revisión literaria sobre liderazgo y convivencia escolar en Chile, y el contexto de la política pública de Convivencia Escolar. Luego, se describe la metodología y los resultados. Finalmente, se discute sobre lo que están haciendo los equipos directivos y líderes en convivencia escolar para cerrar con las limitaciones del estudio.

2. Liderazgo y convivencia escolar en Chile

La literatura nacional que vincula la convivencia escolar con el liderazgo es escasa, más aún estudios que reporten prácticas o acciones implementadas por equipos directivos para fortalecer esta dimensión de la vida escolar. Las prácticas que los equipos directivos han desplegado en convivencia escolar responden a una traducción de la política pública entendida como una especie de *checklist* con un enfoque normativo sobre lo que se debe y no se debe hacer en los establecimientos (Llaña, 2008). Esto ha llevado a que los equipos gestionen la convivencia desde una lógica verticalista, tomando decisiones sin integrar la voz de diversos actores (Llaña, 2008; López, Díaz & Carrasco, 2015; Muñoz, Becerra & Riquelme, 2017). En esta línea, algunos investigadores observan un abordaje adultocéntrico y heteronormativo de la convivencia escolar por parte de los equipos directivos, limitando la participación auténtica de distintos actores, especialmente de los estudiantes, “rutinizando” el proceso de convivencia como un trámite o indicador a cumplir (Ascorra, López & Urbina, 2016; Llaña, 2008). Esta falta de participación estudiantil se podría explicar por la tendencia de los equipos directivos a negativizar el medio sociocultural al que pertenecen los estudiantes, denotando una perspectiva de déficit sobre los

factores contextuales, disminuyendo las posibilidades de considerar la voz de estos (López, 2015). Lo anterior es coherente con los resultados expuestos por Ascorra, López, Núñez et al. (2016), en que los estudiantes de escuelas municipales, de niveles socioeconómicos más deprivados, se sienten estigmatizados por variables académicas, de conducta y de procedencia familiar.

Los equipos directivos están compuestos por diversas personas, con historias y propósitos individuales, por lo que los significados y enfoques de convivencia entran en lucha dentro del mismo equipo (Cohen & Moffitt, 2009). En coherencia con este supuesto, Ascorra et al. (2018) indagaron sobre los significados atribuidos a convivencia escolar por escuelas urbanas; en el estudio se consideraron a profesores, equipos multidisciplinarios y equipos directivos. Los resultados se categorizaron principalmente en cuatro significados de convivencia escolar al interior de los establecimientos: médico, de rendición de cuentas, disciplinario y socioafectivo.

El significado médico aduce a “diagnosticar” y “normalizar” a los estudiantes. López (2015) enfatiza que los equipos directivos abordan la convivencia escolar desde la lógica del caso. 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. Diversos estudios demuestran que la lógica de la estandarización, presionada por una alta rendición de cuentas, se explicaría en las contradicciones propias del marco normativo de la convivencia escolar donde convive lo “punitivo” y lo “formativo” (Carrasco, López & Estay, 2012; López, Ramírez, Valdés, Ascorra & Carrasco-Aguilar, 2018; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013). De aquí que los equipos directivos reciban mensajes ambivalentes que terminan por transformar la participación ciudadana o prevención de la violencia en indicadores de rendición de cuentas.

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. En los equipos directivos y líderes escolares esta función es ejercida, principalmente, por inspectores generales y encargados de convivencia (Cortez, Zoro & Aravena, 2019; Valenzuela, Ahumada, Rubilar, López & Urbina, 2018). Finalmente, el cuarto significado de convivencia escolar presente en los equipos directivos, multidisciplinarios y docentes 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.

Cabe destacar otros dos significados expuestos por Ascorra et al. (2018) que no fueron mencionados por los actores que participaron en el estudio, uno de ellos es el de la convivencia vinculada a la participación y vida democrática, y otro en conexión a aspectos pedagógicos y metodológicos. Esto refuerza la idea de una aproximación reducida al ámbito del clima escolar en la convivencia, y la distancia de esta con lo pedagógico y formativo. Los resultados de este estudio dan cuenta de que en la cotidianidad de la comunidad escolar prevalecen integrados y/o superpuestos cuatro significados de convivencia escolar: médico, rendición de cuentas, disciplinar y socioemocional. Este hallazgo enfatiza que los líderes escolares gestionan diversos significados al momento de abordar la convivencia, y que estos pueden ser reactivos, desarticulados, bajo el marco de una política pública que apunta en direcciones opuestas (punitivo y formativos), aumentando de este modo la ambivalencia en la gestión de la convivencia (Ascorra et al., 2018; López et al., 2014).

2.1. Política pública de convivencia escolar en Chile

La convivencia escolar es un concepto polisémico, difuso e híbrido (Fierro & Carbajal-Padilla, 2019). Diversos enfoques, incluso contrapuestos, han influenciado la conceptualización de convivencia dentro de la política pública nacional. Por ejemplo, se ha puesto a la convivencia escolar como sinónimo de clima, entendiéndose como resolución de conflictos, reducción de violencia o medidas para evitar el comportamiento disruptivo de los estudiantes; o también, como una oportunidad para construir relaciones democráticas y de confianza entre distintos actores (Ascorra et al., 2018; Fierro & Carbajal-Padilla, 2019; Onetto, 2003). Sin ir más lejos, la Ley de Violencia Escolar (Ley N° 20.536/2011), vigente en la actualidad, define que se “entenderá por buena convivencia escolar 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” (párrafo 3º, artículo 16 A). Por otro lado, la reciente Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile (PNCE, Ministerio de Educación [Mineduc], 2019) ha definido convivencia escolar como “el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad” (p. 9). Así, se entiende la convivencia escolar desde una perspectiva cotidiana y dinámica, y responde principalmente a procesos de interacción pedagógica que establecen modos de convivir y aprender de manera inclusiva, pacífica y democrática. Ambas conceptualizaciones ofrecen un margen ambiguo para los líderes escolares, quienes podrían ver

cómo estas perspectivas entran en disputa y tensionan la realidad escolar y las propias decisiones que ellos deben tomar para abordar ciertas situaciones.

Se visualiza un avance en la actual Política Nacional de Convivencia Escolar, en comparación a documentos y orientaciones previas, puesto que se centra más en lo formativo y sistémico de la gestión de la convivencia escolar. Esta establece que la convivencia involucra dos ámbitos fundamentales: el sentido formativo y ético, y la consigna práctica de que los responsables y beneficiarios de la convivencia son todos los actores de la comunidad escolar. A diferencia de las políticas y planes de convivencia escolar de años anteriores, como por ejemplo, “Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas” (2011), “Prevención del bullying en la comunidad educativa” (2011) u “Orientaciones para elaboración y revisión de reglamentos de Convivencia Escolar” (2011), entre otros, se observa una conexión más explícita con la comprensión de la convivencia escolar desde un foco de aprendizaje. Por ejemplo, se indica que “la convivencia se enseña y se aprende, por tanto, es fundamental que las políticas públicas y planes de mejora consideren la necesidad de intencionar la enseñanza y el aprendizaje de los modos de convivir, no solo a nivel curricular, sino también en los distintos espacios y oportunidades que la comunidad educativa nos presenta” (Mineduc, 2019, p. 7).

En esta política se explicitan las principales acciones en convivencia escolar para los equipos directivos: (1) gestionar instancias de formación y reflexión sobre aspectos de la convivencia escolar en modalidad de talleres, capacitaciones, actividades extraescolares, entre otros, (2) apoyar la creación de ambientes de aprendizaje pedagógicos que refuercen una buena convivencia, (3) diseñar e implementar procedimientos, protocolos y prácticas para abordar situaciones concretas de la convivencia, (4) participar activamente de redes territoriales de convivencia escolar, (5) asegurar que la gestión promueva y modele las formas de interrelación declaradas en la PNCE y los proyectos educativos institucionales (PEI) de los establecimientos, entre otras. A partir de esto, se comprende que los equipos directivos son responsables y gestores de la convivencia escolar, situando su rol en asegurar las condiciones y lineamientos para que todos los actores de la comunidad escolar se involucren en generar mejores interrelaciones.

3. Metodología

El presente estudio utiliza un enfoque cualitativo descriptivo (Creswell, 2013). Este buscó identificar, a través de las descripciones propiciadas por los mismos equipos directivos y líderes escolares, qué tipo de acciones se encuentran realizando en convivencia escolar. Para ello, se

exploró qué están realizando estos líderes con la finalidad de identificar tipo de acciones en convivencia, actores a quienes se dirigen las acciones y lugar donde ocurren, para así aproximarse a comprender el mundo subjetivo de las creencias y teorías de acción de los participantes, lo que se conecta con utilizar un paradigma interpretativo característico de estudios cualitativos (Creswell, 2013).

3.1. Contexto de la investigación

Los datos fueron obtenidos en el marco del programa de formación “Liderando la Convivencia Escolar en el establecimiento” implementado en el año 2019. Es importante señalar que este programa formativo se vincula con la red de Centros Escolares para la Innovación en Liderazgo Escolar (CEILE), conformada por 80 establecimientos educacionales, distribuidos en cuatro regiones de Chile (región de Valparaíso, Metropolitana, del Biobío y de Magallanes y Antártica Chilena), asociados al Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, LÍDERES EDUCATIVOS.

El programa tuvo por objetivo fortalecer las capacidades para liderar la gestión de la convivencia en el establecimiento escolar. Participaron 24 establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, en específico sus directores, encargados de convivencia escolar, orientadores y/o duplas psicosociales, entre otros. La duración del programa fue 126 horas, desglosadas en instancias de aplicación práctica en el establecimiento, tutorías grupales, sesiones presenciales y actividades virtuales.

3.2. Participantes

Entre los participantes del programa (n=67) se cuentan 24 directores, 22 encargados de convivencia, 6 inspectores generales, 3 profesionales de la dupla psicosocial, 3 coordinadores del Proyecto de Integración, 2 orientadores y 7 profesores de aula. Todos los participantes cuentan con horas de contrato destinadas a la gestión, liderazgo escolar y/o convivencia escolar. La edad promedio corresponde a 44 años (min=25 y máx= 65 años) y un 61.2% son mujeres. En relación con los establecimientos que lideran los equipos directivos, 5 son liceos de enseñanza media y 19 escuelas básicas, de ellas 7 son de dependencia rural. La matrícula promedio es de 249 estudiantes (min= 41 y máx= 1158). El promedio SIMCE corresponde a 244 puntos, y solo 5 de los establecimientos se encuentran en categoría de desempeño insuficiente asociado a los resultados 2018 difundidos por la Agencia de Calidad de la Educación. Dentro del grupo no existen establecimientos categorizados por la Agencia de Calidad de la Educación en desempeño alto.

3.3. Producción de información

En línea con el objetivo del programa de formación, un primer propósito del curso fue comprender las conceptualizaciones, significados y enfoques de convivencia escolar de los equipos directivos y líderes escolares. Para ello, en la primera sesión presencial se solicitó a los participantes describir colaborativamente tres acciones que estuvieran implementando en convivencia escolar, de modo que la información recopilada fue antes de cualquier intervención formativa. En total se recopilaron 76 acciones correspondientes a los 24 establecimientos participantes del programa formativo. Luego, el equipo de investigadores transcribió las acciones de cada uno de los establecimientos para posteriormente analizarlas.

3.4. Análisis de la información

Siguiendo un enfoque cualitativo-descriptivo, las acciones en convivencia escolar descritas por los equipos directivos y líderes escolares fueron analizadas utilizando una codificación abierta (Creswell, 2013). Esto implicó ir analizando el contenido de distintas acciones proporcionadas por los participantes, para luego elaborar un libro de códigos. Tres investigadores de manera independiente analizaron las acciones en relación con tres categorías: tipo de acción, actores a quienes se dirige la acción y espacio donde se efectúa la acción. Luego de que cada investigador codificó de manera separada cada una de las categorías, se procedió a comparar colectivamente los códigos llegando a concordancias. Esto, para asegurar consistencia interna en el análisis de contenido (Teddlie & Tashakkori, 2006).

3.5. Aspectos éticos

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado. En dicho documento se presentó el propósito de la investigación, el procedimiento para analizar los datos y la utilidad de la información recolectada, además de asegurar confidencialidad y anonimato sobre los datos recopilados. Los documentos fueron revisados por el Comité de Bioética de la institución en que los investigadores se encuentran afiliados.

4. Resultados

De la información analizada se desprenden tres categorías: tipos de acciones en convivencia escolar, actores a quienes se dirigen las acciones y espacios donde se efectúan las acciones. La siguiente sección describe los resultados en función de cada uno de los códigos emergentes.

4.1. Categoría tipos de acciones en convivencia escolar

Las acciones propuestas por los equipos directivos y líderes escolares son diversas (ver Tabla 1). En primera instancia, se observa que un 23.7% corresponden a acciones formativas, asociadas a talleres presenciales para desarrollar habilidades específicas como resolución de conflictos, hábitos de vida saludable, hábitos de estudio y/o manejo de las emociones. Las acciones formativas varían en profundidad y temporalidad, mientras algunas se focalizan en elementos de desarrollo profesional docente de modo más continuo otras buscan desarrollar valores específicos en los estudiantes y apoderados de manera episódica. Por ejemplo, desarrollar los valores del PEI a lo largo del año junto a apoderados y estudiantes, o bien en un solo consejo de profesores presentar estrategias para mantener buenos climas de aula y evitar el maltrato entre pares.

En segundo término, los equipos directivos y líderes escolares se encuentran realizando, por un lado, eventos (21.1%) y, por otro, elaborando planes, manuales y protocolos (21.1%). Los eventos son instancias de celebración y/o promoción de aspectos de convivencia escolar. Por ejemplo, el día de la familia, el día de la chilenidad o el día del buen trato. Estas actividades son episódicas, pero tienden a repetirse año tras año, en la mayoría de los casos, de acuerdo al calendario escolar. Asimismo, los líderes se encuentran elaborando planes, manuales y protocolos, específicamente rediseñando los planes de formación ciudadana, el manual de convivencia y protocolos asociados a la resolución de conflictos entre estudiantes.

Un 7.9% de las acciones corresponden a definir roles y funciones de los integrantes del equipo de convivencia escolar, tales como ajustar perfiles asociados a tareas correspondientes a la carga horaria, o bien definir las tareas y funciones de la dupla psicosocial y del encargado de convivencia.

En los códigos de entrevistas, rendición de cuentas y vinculación con redes (representados por un 6.5%, cada uno), se entiende que los equipos directivos y líderes escolares ejecutan entrevistas de manera individual bajo la lógica del caso, generalmente con estudiantes de bajo rendimiento y/o problemas conductuales. En cuanto a la rendición de cuentas, se controla la asistencia de los estudiantes, el número de atrasos y el rendimiento de los estudiantes por cursos. En el mismo porcentaje, los líderes escolares se vinculan en red con organismos y programas que apoyan a la comunidad como la Policía de Investigaciones (PDI), carabineros, bomberos, la junta de vecinos, CESFAM (Centros de Salud Familiar), OPD (Oficina Protección de

Derechos) y SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol).

La gestión de recursos también es un tipo de acción que implementan los equipos directivos (5.3%). Principalmente, el foco de la gestión es proveer a los estudiantes de uniformes y útiles escolares, así como también de mejoras infraestructurales. Por último, un 1.3% alude al acompañamiento docente, esta acción promueve el desarrollo profesional de los docentes a través de la observación y retroalimentación de clases con foco en convivencia escolar.

A continuación, se despliega una síntesis de los resultados obtenidos indicando los códigos pertenecientes a la categoría y un ejemplo representativo, en base a lo descrito por los equipos.

Tabla 1

Categoría tipos de acciones en convivencia escolar

Código	N	%	Ejemplo
Formación	18	23.7	Desarrollo de valores con apoderados y estudiantes en talleres dirigidos con un valor específico. En cada taller se fortalecen los valores fundantes plasmados en el PEI.
Eventos	16	21.1	Recreo activo: se realizan diversas actividades en recreos como la "zumba". Participación activa de la comunidad en actividades tales como aniversario, día de la chilenidad, talleres, etc.
Planes y protocolos	16	21.1	Difundir y apropiarse de los planes y protocolos de convivencia del establecimiento por partes de los docentes y asistentes a través de la entrega de ellos en un formato impreso.
Roles y funciones	6	7.9	Conformación de equipos de trabajo: director, encargado de convivencia, docentes con horas de convivencia, psicóloga, definiendo los roles que corresponden a cada uno en relación con la convivencia escolar.
Rendición de cuentas	5	6.5	Monitoreo de la asistencia escolar en forma semanal mediante llamada telefónica, visita domiciliaria y, de ser necesario, informar a instituciones externas: tribunal o

			programas con enfoque de derecho.
Entrevistas	5	6.5	Consejería individual: se realiza orientación y consejería a estudiantes con dificultades en convivencia, con sesiones semanales y/o quincenales, a cargo de encargada de convivencia o dupla psicosocial, con el propósito de mejorar y modificar conductas que generan dificultades en el estudiante. El proceso se monitorea y se trabaja con entrevistas.
Vinculación con redes	5	6.5	Programa de apoyo: se trata de trabajar articuladamente con el programa de Habilidades Para la Vida 1 y 2, CESFAM, SENDA y carabineros.
Gestión de recursos	4	5.3	Entrega de uniforme escolar a todos los estudiantes al inicio del año escolar, adquiridos con fondos SEP.
Acompañamiento docente	1	1.3	Acompañamiento al aula desde enfoque de convivencia escolar una vez a la semana de acuerdo con la demanda que requieran; se informa a los docentes.
Total	76	100	

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Categoría actores a quienes se dirigen las acciones de convivencia escolar

Las acciones desplegadas por los equipos directivos y líderes escolares en convivencia escolar también fueron categorizadas en función de los actores a quienes se dirigían (ver Tabla 2). Se distinguen actores tales como la comunidad escolar en general, estudiantes, apoderados, docentes, apoderados-estudiantes y, finalmente, integrantes del mismo equipo directivo.

El primer código, comunidad escolar (47.3%), hace referencia a las acciones destinadas a distintos estamentos y actores. Las acciones abordan aristas como el fortalecer la participación ciudadana, actualizar y socializar documentos institucionales, promover sellos, valores, rutinas, mejorar relaciones interpersonales, fomentar el trabajo colaborativo y el sentido de lo local. El código releva la interacción entre distintos actores, tales como: estudiantes, docentes, apoderados, funcionarios, vecinos, adultos mayores y organizaciones de la sociedad civil (por

ejemplo: juntas de vecinos, Corporación Nacional Forestal [CONAF], entre otros). Varias de las acciones orientadas a la comunidad tienen que ver con eventos en que se conmemoran o celebran hitos y en las que se ejecutan actividades extraprogramáticas o salidas pedagógicas con la participación de distintos actores de la comunidad escolar.

El segundo código da cuenta del trabajo que se realiza exclusivamente con y para estudiantes del establecimiento (39.4%). Se mencionan acciones como talleres de diversos temas (sexualidad, emociones, prevención de drogas, desarrollo de pensamiento crítico, entre otros), fortalecimiento de la pertenencia e identidad, actividades recreativas y deportivas. Además, los equipos directivos y líderes escolares focalizan el trabajo con estudiantes específicos, acompañándolos con intervenciones por parte de la dupla psicosocial, en consejos de profesores, monitoreo de la asistencia y reconocimiento de logros.

Los códigos que hacen referencia a la comunidad y estudiantes representan más del 85% de las acciones mencionadas por los equipos directivos de este estudio. Luego, apoderados y docentes presentan igual distribución, ambos con un 4%. Las acciones destinadas a los apoderados involucran la participación del centro de padres, socialización de manuales de convivencia escolar y entrevistas para resolver conflictos o abordar el rendimiento escolar de estudiantes. Al mismo tiempo, las acciones dirigidas a docentes implican la difusión de documentos institucionales procurando asociarlas con labores docentes, talleres para mejorar la convivencia escolar y acompañamiento al aula con foco en convivencia. En un porcentaje menor, se destinan acciones a apoderados-estudiantes y equipos directivos, cada uno con 2.6%. Estas acciones tienen como objetivo el trabajo colaborativo entre el centro general de padres y el centro de alumnos, en el caso del código apoderados-estudiantes. Las acciones dirigidas al mismo equipo directivo se orientan a la definición de roles respecto a convivencia escolar y la incorporación de la encargada de convivencia al equipo. Estos porcentajes se detallan en la Tabla 2, junto a ejemplos que ilustran algunas acciones que involucran a los actores.

Tabla 2

Categoría actores a quienes se dirigen las acciones de convivencia escolar

Código	N	%	Ejemplo
Comunidad escolar	36	47.3	Se motiva a nivel de liceo la participación masiva de las familias en la cicletada para compartir entorno al deporte, la convivencia y la vida saludable y la convivencia familiar. Es una instancia no competitiva, solo para compartir en forma sana y alegre.

			Plan de formación ciudadana. Proceso eleccionario del centro de alumnos (Tribunal Calificador de Elecciones [TRICEL], debates), fortalecimiento del centro general de padres y apoderados, apoyo a la comunidad, operación renta con apoyo del Servicio de Impuestos Internos (SII), colaboración a centros comunitarios y escuela (junta de vecinos, escuela, capilla).
Estudiantes	30	39.4	Taller para los estudiantes asociado con el control de las emociones.
Apoderados	3	4	Se trabaja en talleres con apoderados para fortalecer su rol y generar espacios para compartir historias de vida, apoyados por la dupla psicosocial que tiene como objetivo promover los roles parentales.
Docentes	3	4	En los consejos de profesores, todos los temas técnicos que se abordan se realizan desde la perspectiva de convivencia enlazada con el aprendizaje. En las sesiones de trabajo individual con los docentes se reflexiona lo técnico y lo relacional para favorecer el aprendizaje de los estudiantes no solo en el ámbito académico.
Apoderados- estudiantes	2	2.6	Mediante entrevistas se toma conocimiento de la situación problemática que se presenta y se procede a realizar las intervenciones pertinentes tanto en los estudiantes involucrados como con los apoderados de estos.
Equipos directivos	2	2.6	Incorporación al equipo directivo de la encargada de convivencia escolar con 38 horas de contrato.
Total	76	100	

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Categoría espacios donde se efectúan las acciones de convivencia escolar

La tercera categoría de análisis contiene los espacios donde se efectúan las acciones de convivencia escolar (ver Tabla 3). En ella se distinguió entre las acciones que se ejecutan fuera y dentro del aula. Aquellas que se realizan fuera del aula corresponden al 81.6%. Estas se desarrollan en el patio, en la biblioteca, en la sala de profesores, en las oficinas, e incluso fuera del establecimiento escolar. Por otro lado, en el aula se ejecuta el 10.6% de las acciones y el 7.8% restante se realiza tanto en el aula como fuera de ella, siendo estas últimas denominadas mixtas. Dichos porcentajes se ejemplifican en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categoría espacios donde se efectúan las acciones de convivencia escolar

Código	n	%	Ejemplo
Fuera de la sala de clases	62	81.6	Estamos implementando la idea de los patios interactivos de aprendizaje en donde los estudiantes pueden encontrar juegos como ajedrez, ping-pong, taca-taca, cartas, donde compartan juegos a través del respeto, la buena convivencia y el aprendizaje por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Socializar en taller de reflexión docente estrategias para mejorar la convivencia escolar, a través de análisis de casos, apoyo de especialistas. Dicho taller se realiza tres veces al mes en el consejo de profesores.
Dentro de la sala de clases	8	10.6	Actividades de camaradería entre el personal de la escuela, ayudas solidarias, intercambio amigo secreto de libros y mensajes motivacionales y de amistad. Diseño y confección de atrapasueños que reflejan el producto de una reflexión sobre los compromisos a mejorar como curso en los aspectos de la convivencia escolar.
Mixto (dentro y fuera de la sala de clases)	6	7.8	Celebración de semana de la convivencia, la que contempla diversas actividades como: marcha por las calles del centro de la comuna "por los buenos tratos", en que las y los estudiantes confeccionan pancartas, las que son trabajadas y reflexionadas al interior del aula y con apoyo de los padres y apoderados.

Total	76	100
-------	----	-----

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

El presente estudio tuvo por objetivo describir qué acciones en convivencia escolar están realizando los equipos directivos y líderes escolares de establecimientos públicos en Chile. Explorar el tipo de acción desplegada por estos implica necesariamente analizar enfoques, conceptualizaciones y significados sobre convivencia escolar (Ascorra et al., 2018). Esto es clave porque a través de su liderazgo, los equipos fijan rumbos sobre qué se entiende, cómo opera y qué resultados esperan de los integrantes de la comunidad en relación con la convivencia escolar (Bellei et al., 2015; Hitt & Tucker, 2016).

Se observa en los resultados que los equipos directivos y líderes escolares se encuentran realizando acciones en distintas áreas y con diversos focos, coincidiendo con lo mencionado por el estudio de Ascorra et al. (2018), en donde subrayan que en las escuelas no existe una aproximación única a la convivencia escolar, incluso dentro de los mismos equipos directivos. Es un hecho que en los establecimientos educacionales se encuentran múltiples significados sobre convivencia, esto porque los miembros de la comunidad escolar la comprenden de manera divergente, en conexión con sus experiencias. Aquello cuestiona la coherencia e integración de las acciones que los equipos directivos diseñan e implementan.

En lo concreto, un gran porcentaje de acciones que los equipos directivos y líderes escolares desarrollan se concentra en el área formativa, a través de la realización de talleres y charlas con temáticas específicas sobre convivencia escolar, resolución de conflicto, promoción de hábitos, entre otras. Cabe preguntarse qué tipo de aprendizajes, cómo se entiende este y qué dispositivos de desarrollo profesional se despliegan en las acciones formativas. En la misma línea, los líderes están focalizados en realizar eventos que involucran a toda la comunidad, una aproximación a la convivencia que apunta a diseñar e implementar acciones esporádicas, sin un marco aglutinador y sin progresión en el tiempo, lo que pareciera ser un despliegue poco efectivo. Si bien los eventos son clave para la vida organizativa, reducir la comprensión de la convivencia escolar a un día o evento hace que se produzca una desarticulación de otras acciones impulsadas, y que la convivencia se vea reducida a algo esporádico. Por tanto, el foco en lo formativo y en la realización de eventos podría dar cuenta del carácter híbrido de las políticas de convivencia escolar. Se observa la necesidad de que los equipos directivos y líderes escolares definan los propósitos que se desean alcanzar en las acciones, de acuerdo con sus realidades, necesidades y contextos, teniendo como marco las políticas y tomando decisiones respecto a ellas.

A partir de lo anterior, resulta relevante entender que las acciones desarrolladas por los equipos directivos y líderes escolares se sitúan en el contexto que la política pública ha impulsado. Según Cohen y Moffitt (2009), las acciones que configuran los individuos en las escuelas son influenciadas en gran medida por el marco regulatorio que imponen las políticas, en este caso sobre convivencia escolar. En consecuencia, se comprende que las acciones sean diversas por el mismo carácter híbrido de la política pública nacional, que combina lógicas de apoyo y promoción con políticas de sanción y restricción (Carrasco et al., 2012; López, 2015; Magendzo et al., 2013). En este sentido, surge la pregunta sobre de qué forma las acciones están permeadas por la demanda de la política, y cómo esta demanda reproduce la definición de procesos de mejora desde una lógica arriba-abajo, como el caso de las celebraciones, el control de asistencia o la gestión de redes.

También se identifica que los equipos directivos y líderes escolares que participaron en este estudio despliegan acciones asociadas con la definición de roles y funciones. Esto podría vincularse a las contradicciones de la política pública y la ambigüedad de las funciones de los miembros del equipo de convivencia escolar (Cortez et al., 2019; López et al., 2014; Valenzuela et al., 2018). Cortez et al. (2019) establecen que el escenario de acción de los encargados de convivencia escolar se encuentra escasamente definido. La evidencia indica que los equipos directivos en Chile invierten tiempo y energía en (re)construir el rol de los profesionales involucrados en convivencia escolar. Esto es comprensible en un escenario nacional donde las orientaciones específicas para la labor que desempeñan principalmente encargados de convivencia y las duplas psicosociales son difusas. Por un lado, es positivo que los equipos posean autonomía suficiente para definir tareas y funciones de los profesionales del área de convivencia, porque abre la posibilidad de alinear sus prioridades y necesidades de mejora con los aportes de cada rol. Sin embargo, es altamente riesgoso si es que los equipos directivos significan el rol de los encargados de convivencia y las duplas psicosociales exclusivamente a abordar la contingencia, atención de casos, supervisar y controlar la disciplina y rendir cuentas a nivel externo (Cortez et al., 2019; Valenzuela et al., 2018).

Además de definir roles y funciones, otra acción recurrente que los equipos directivos y líderes escolares realizan es la elaboración, ajuste e implementación de planes, manuales y protocolos. Esto está en línea con lo reportado por estudios previos que confirman que los equipos directivos poseen un foco puesto principalmente en gestionar la convivencia desde la rendición de cuentas (Ascorra et al., 2018; Llaña, 2008; Muñoz et al., 2017). Pareciera ser que los líderes escolares traducen las demandas de la política pública en indicadores o estándares a cumplir, como si por realizar aquello la convivencia mejorará. Sin duda, establecer un marco regulatorio mediante

normas, manuales y protocolos ayuda a generar entendimientos comunes socialmente aceptados dentro de la comunidad, sin embargo, el enfoque podría estar puesto en simplificar la convivencia intentando reducir la violencia y conflicto escolar a través de indicadores (Carrasco et al., 2012; Fierro, 2013; Magendzo et al., 2013; Onetto, 2003).

Los resultados de este estudio, en lo que refiere a las acciones que los equipos directivos y líderes despliegan, constatan una desarticulación de las prácticas pedagógicas con la gestión de la convivencia. En términos concretos, una división entre lo “pedagógico” y la “convivencia”. Esto va en línea con lo planteado por Ascorra et al. (2018) en donde no fue posible observar, por parte de los equipos directivos, una comprensión de la convivencia escolar de carácter más formativo asociada a las prácticas pedagógicas. Los resultados refuerzan que la mayoría de las acciones se dan fuera del aula y en una escasa medida en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados dentro de esta, lo que da cuenta de una visión de convivencia escolar como “algo” que está fuera del ámbito de lo pedagógico. Los encargados de gestionar la convivencia, entonces, no necesariamente logran conectar el currículo, los contenidos y las rutinas de aprendizaje de los estudiantes, con oportunidades para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Si los establecimientos cuentan con múltiples casos de estudiantes con conductas disruptivas y/o violentas, sería relevante observar qué sucede con ellos en términos de aprendizaje al interior del aula, a fin de tener más información sobre los propios estudiantes y, al mismo tiempo, sobre cómo está la convivencia escolar en el establecimiento (López, Bilbao & Rodríguez, 2012).

De acuerdo con lo anterior, según Fierro (2013), la convivencia escolar se juega en la sala de clases a través de los procesos de enseñanza. Las prácticas pedagógicas repercuten de manera directa en cómo los estudiantes se relacionan entre sí, y cómo los docentes se relacionan con ellos (Carbajal & Fierro, 2018; Fierro, 2013). Por su parte, Rincón-Gallardo (2019) señala la relevancia de incidir en el núcleo pedagógico para cambiar la relación entre quienes lo componen –docentes, estudiantes, conocimiento–, evitando que sean vínculos jerárquicos. De este modo, se aportaría a la generación de sociedades más democráticas y participativas, que vean al estudiante como un sujeto empoderado de su desarrollo y capaz de generar cambios conscientes en su entorno.

Los resultados de este estudio indican que la comprensión de convivencia que prevalece en las instituciones escolares se distancia de lo que señalan Fierro (2013) y Rincón-Gallardo (2019), puesto que reportan acciones de convivencia principalmente localizadas en el patio o fuera del establecimiento. Como se ha mencionado, las interrelaciones al interior del aula son aprendidas por los estudiantes y pueden explicar, en gran parte, potenciales conflictos en el patio o fuera

del establecimiento. Por tanto, invertir energía en observar y levantar datos sobre lo que sucede en el aula en términos de aprender a convivir con otros, podría ayudar a los líderes escolares a contar con información que nutra de manera explicativa cómo es la convivencia escolar en todo el establecimiento.

La reciente PNCE (Mineduc, 2019) establece que la convivencia “la hacemos todos” (p.1). A partir de las acciones reportadas por los equipos directivos y líderes escolares participantes en este estudio, no fue posible observar que este lema se vivencie en la práctica. La mayoría de las acciones son realizadas por adultos, lo que reduce la participación de los estudiantes de manera tangencial, instrumental, selectiva y tutelada (Ascorra, López & Urbina (2016). Se observa que las acciones son desplegadas por adultos de forma solitaria, sean estos los directores, encargados de convivencia, psicólogos u otros. No obstante, contrastan con esta idea dos códigos escasamente representados como lo son la definición de roles y funciones, y la participación en redes de convivencia escolar, esta última acción intenciona la conexión con entidades fuera del establecimiento. Sin embargo, solo en una de ellas se hace mención a una “intervención del equipo multidisciplinario”, en el que participa el encargado de convivencia, junto con el inspector general, psicólogo y asistente social. Por tanto, se confirma la idea inicial de que las acciones dan cuenta de una comprensión de la gestión de la convivencia que recae en un adulto que trabaja de forma solitaria y que se articula con entidades externas al establecimiento. Así, se comprende el accionar de la convivencia escolar de manera fragmentada y parcelada, primando una división de tareas por sobre una adopción de un liderazgo que distribuye y comparte responsabilidades.

La diversidad de acciones desarrolladas por los equipos directivos en el contexto nacional abre la pregunta sobre qué tipo de liderazgo y significados sobre convivencia escolar se promueven en los establecimientos. Es esencial comprender que el liderazgo es fundamentalmente contextual, puede adoptar distintos estilos y prácticas, valiéndose por distintas definiciones. De modo que requiere ser comprendido y redefinido por los mismos actores desde una perspectiva amplia, sistémica e interconectada con foco en aumentar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los integrantes de la comunidad (Aravena, Ramírez & Escare, 2019). Sin embargo, pareciera ser que los equipos directivos en Chile aún reducen la comprensión de la convivencia a clima escolar. López (2015) expone que asimilar clima como sinónimo de convivencia escolar supone que los equipos directivos poseen una visión gerencialista. Esto, porque significan su rol como gestores de problemas de convivencia más que promotores de prácticas pedagógicas que sustentan aprendizajes duraderos en el establecimiento.

Apoyar y retroalimentar a los equipos directivos y líderes escolares, no solo sobre las acciones que están desarrollando sino fundamentalmente sobre cómo comprenden la convivencia escolar, y la definición de roles y funciones de integrantes del equipo de convivencia escolar orientada a un sentido formativo, promotor y preventivo, resulta ser clave para fortalecer la convivencia escolar. En ese sentido, es necesario que la política nacional de convivencia escolar y los marcos normativos sean herramientas alineadas que contribuyan a disminuir la confusión conceptual entre convivencia y clima escolar y relevar la articulación entre convivencia escolar, prácticas pedagógicas, formación ciudadana y vida democrática.

6. Limitaciones

El estudio presenta ciertas limitaciones. Primero, al ser descriptivo no permite profundizar sobre por qué los equipos directivos y líderes escolares se encuentran desarrollando determinadas acciones y no otras. Tampoco se cuenta con la información sobre el impacto de esas acciones en la convivencia de cada uno de los establecimientos.

Otra limitación corresponde al tipo de muestra utilizada. El estudio no es representativo, por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizados. Sumado a lo anterior, dado que los participantes fueron una muestra por conveniencia, no se incluyeron establecimientos escolares categorizados en desempeño alto por los indicadores de la Agencia de Calidad de la Educación. Por tanto, una tercera limitación se presenta en la imposibilidad de asociar determinadas acciones con los niveles de desempeño institucional, con respecto a su organización interna, efectividad o confianza relacional. Avanzar hacia estudios con muestras más amplias de equipos directivos y líderes escolares en Chile, contribuiría a evidenciar si los resultados aquí descritos coinciden con una realidad más extendida y diversa en cuanto a resultados de desempeño.

En la última década, la convivencia escolar ha pasado de ser un tema separado de lo pedagógico y del liderazgo, a estar completamente imbricado. Futuras líneas de investigación podrían abordar este tópico para seguir nutriendo la relación entre liderazgo y convivencia escolar. En consideración de la discusión expuesta y de las limitaciones señaladas, se hace necesario profundizar en estudios que consideren el dinamismo y complejidad de la escuela, de los propósitos de esta entidad, y de aquellos que participan en ella.

7. Referencias Bibliográficas

- Aravena, F., Ramírez, J., & Escare, K. (2019). *La participación democrática y la voz de los estudiantes: ¿Qué pueden hacer los líderes escolares?* Valparaíso, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12.
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 25(2), 1-18.
- Bellei, C., Morawietz, L., Vanni, X., & Valenzuela, J. P. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Carbajal, P., & Fierro, C. (2018). *Diez Premisas sobre la convivencia escolar y su evaluación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- Cohen, D. K., & Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cortez, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 18-32.
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-18.
- Fierro, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Ley N° 20.536. (2011). *Sobre violencia escolar*. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Llaña, M. (2008). *Las voces de los actores*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- López, V. (2015). *Convivencia Escolar. Apuntes. Educación y Desarrollo post-2015*. Santiago: UNESCO.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco-Aguilar, C., Morales, M., Villalobos, B., & Ayala, A. (2014). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López, V., Díaz, H., & Carrasco, C. (2015). *Nosotros sí podemos: Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, 48(2), 96-129.
- Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391.

- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*. Recuperado desde <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/politica-nacional/>
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Montecinos, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201-208.
- Muñoz, F., Becerra, S., & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 205-223.
- Onetto, F. (2003). *La convivencia educativa: Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional*. OEI Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Recuperado desde <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion01.htm>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: educational change as social movement*. London: Routledge.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 190-216.
- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J. P., & Bellei, C. (2018). The role of leadership in improving low-performing schools: The Chilean case. En C. Meyers, & M. Darwin (2018). *International perspectives on leading low-performing schools* (pp. 149-170). Virginia: Age Publications.