

Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos

Self-perception of school coexistence management in Chilean district local educational administrators

Paula Ascorra*, Olga Cuadros, Karen Cárdenas, Javiera García-Meneses

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

* paula.ascorra@pucv.cl

Recibido: 12-agosto-2019

Aceptado: 10-marzo-2020

RESUMEN

Los sostenedores públicos chilenos desempeñan un rol central en el contexto de la Ley de Desmunicipalización (Ley No. 21.040), que mandata el traslado de los establecimientos educacionales desde los municipios a nuevos Servicios Locales de Educación Pública, buscando cambiar la forma de hacer y entender la educación en Chile. Este estudio caracteriza, mediante autoreporte, 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. Además, se identifican características de los sostenedores que promueven el desarrollo de estas dimensiones. Los resultados muestran una amplia variabilidad de la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores nacionales. Al mismo tiempo, los resultados comparativos muestran diferencias significativas respecto a las horas de dedicación, tamaño de los equipos y capacitación en convivencia escolar. Lo anterior destaca la necesidad de contar con sostenedores que dispongan del tiempo y personal necesarios, y que tengan formación especializada en convivencia escolar para lograr los cambios requeridos por la reforma.

Palabras clave: convivencia escolar, educación distrital, gestión, servicios locales de educación, sostenedores

ABSTRACT

District local educational administrators (sostenedores) in Chile play a central role in the context of the demunicipalization act after this Law No. 21.040 entered into force. The demunicipalization law mandates the transfer of schools' management from the municipalities to new Local Public Education Services, seeking to change the way of doing and understanding education in Chile, emphasizing new logic of collaboration between schools and to improve knowledge of the territory where the schools are inserted. This study describes the self-perception of Chilean district local educational administrators regarding their management of the school coexistence, using self-report techniques, and considering the knowledge of schools and their territories, network management, and the recognition of achievement and change as major dimensions. Several relevant characteristics such as workday, size of work teams, and training received related to school coexistence were described as influence factors in the comparative results, showing significant statistical differences regarding the dimensions in management of the school coexistence already indicated. In this regard, the results show wide variability in the self-perceived development of their district management which points to the need to have educational administrators in the districts who arrange the proper time and staff as much as training related to school coexistence in order to achieve the changes required by the reform.

Keywords: district level, local public education services, management, school climate

Financiamiento: FONDECYT 1191883 y Programa PIA ANID CIE 160009.

Cómo citar este artículo: Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.

<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El sistema educacional chileno está inmerso en una de las reformas más profundas de las últimas décadas. Las transformaciones que se están implementando demandan cambios profundos tanto en la comprensión que tienen los distintos actores educativos sobre la calidad educativa y los aspectos formativos, como en el rol que cumplen frente a estos cambios. Uno de estos actores claves son los sostenedores, quienes en el nivel de gestión educacional pública corresponden a personas que se desempeñan en el cargo de jefes o directores de educación de una comuna, provincia o distrito.

Los sostenedores han sido foco en relación a la reforma educacional chilena, promovida mediante la promulgación de la Ley No. 21.040, conocida como Ley de Desmunicipalización (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2017). Esta ley mandata transferir los establecimientos educacionales, jardines infantiles, escuelas y liceos desde los 345 municipios existentes en Chile a los 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Los SLEP son una nueva institucionalidad que tiene por objetivo velar por a) la gestión administrativa-operativa de cada establecimiento; b) la mejora continua de la calidad de la educación; c) la generación de una oferta educativa que atienda a las necesidades del territorio y d) el trabajo colaborativo y en red con otros establecimientos. El rol territorial y en red que promueve la reforma, agrega una nueva perspectiva a la forma de hacer y entender la educación en Chile; ya que demandará pasar de una lógica de competencia a una lógica de colaboración entre escuelas (Carrasco, Bogolaski, Flores, Gutiérrez, & San Martín, 2014; Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos, & Leiva, 2015). El énfasis en lo local demandará un mayor conocimiento de las necesidades de las escuelas y su territorio, con el objeto de ofrecer proyectos educativos que atiendan las necesidades locales, lo que se convierte en un desafío para estas figuras ejecutivas correspondientes al nivel distrital de la gestión pública.

Para lograr un cambio del sistema educacional, como el que persigue la actual reforma, se requiere conocer y comprender el funcionamiento de los sostenedores chilenos en materia de convivencia escolar y diseñar e implementar -desde su particular idiosincrasia-, estrategias de transferencia desde la educación pública municipal a los nuevos SLEP. Sin embargo, debido a la gran heterogeneidad de sostenedores existentes en nuestro país, esta tarea se dificulta (Raczynski, & Salinas, 2009; Uribe, Castillo, Berkowitz, & Galdames, 2016).

La evidencia proveniente de la investigación nacional muestra que los sostenedores chilenos se focalizan más en el cumplimiento de acciones administrativas tales como contrataciones, despidos, rendición financiera, etc.; que en la gestión de los procesos técnico-

pedagógicos orientados a una mejora de la educación. Por ejemplo, procesos pedagógicos al interior del aula, implementación y seguimiento de políticas de inclusión, ciudadanía, entre otras (González, González, & Galdámez, 2015; Raczynski, & Salinas, 2009; Román, & Carrasco, 2007; Uribe, et al., 2016;). El estudio realizado por Raczynski y Salinas (2009), demostró que la última prioridad de los municipios chilenos era el desarrollo de la convivencia escolar, con tan sólo un 8,3% de aceptación, y que el 39% de los DAEM/DEM o Corporaciones no tenían personal contratado para realizar actividades orientadas a la mejora escolar, siendo esto un indicador importante de las bajas capacidades profesionales técnico-pedagógicas de los equipos de educación dentro de las municipalidades. A diez años del mencionado estudio, la evidencia producida por Sánchez, Vicuña y Subercaseaux (2018), muestra que la gestión de la convivencia escolar a nivel de sostenedor no ha cambiado. Los autores afirman que la gestión de la convivencia está en una etapa de instalación incipiente, ello a pesar que, en Chile, la primera política de convivencia escolar data del año 2002 (MINEDUC, 2002). En este sentido, se observa una gestión reactiva de la convivencia escolar que focaliza sus recursos en resolver casos críticos y el cumplimiento de normativas, en ausencia de planificaciones comunales institucionalizadas.

Sumado a lo anterior, se señala que los encargados de convivencia escolar 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). Bajo estas condiciones, no alcanzan 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.

El rol del nivel distrital en la escuela

Los procesos de transformación de las escuelas no operan en un solipsismo, sino que ocurren en la interacción tanto entre escuelas, como entre escuelas y organismos externos; por ejemplo, sostenedor, superintendencia, ministerio, universidades, agentes comunales, entre otros (Blitz, & Lee, 2015; DeVoog, Lane-Garon, & Kralowec, 2016; Gandhi, et al., 2018; Jones, Fisher, Greene, Hertz, & Pritzl, 2007). De manera que el rol de los sostenedores es clave, pues de acuerdo con la investigación nacional e internacional, la participación del nivel distrital es fundamental al ser un puente de comunicación para la mejora de la calidad educativa (Anderson, 2006, 2010, 2017; Anderson, Leithwood, & Strauss, 2010; Trujillo, 2013; Umekubo, Chrispeels, & Daly, 2013). Para el caso de Chile, el nivel distrital correspondería a sostenedores comunales o corporativos (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2008; Castro, 2010;

Espínola, Chaparro, Fuenzalida, Silva, & Zárate, 2008; Marcel, & Raczynski, 2009); y a SLEP y Consejos Locales de Educación.

Se entiende por nivel distrital (sostenedores) al órgano capaz de dialogar llevando las demandas de la escuela “hacia arriba” (Bottom-up); o bien, bajando las solicitudes y normativas ministeriales “desde arriba” (Top-down) a la escuela (Campbell, & Fullan, 2006). Al respecto, Salinas y Raczynski (2009) sostienen que el nivel intermedio funciona como una bisagra entre la base del sistema, los establecimientos educacionales y el nivel nacional, y ayuda a equilibrar las fuerzas que se ejercen desde arriba -(currículum, estándares y otros) con las demandas que surgen desde abajo (docencia, desarrollo profesional, competencias y liderazgo directivo, entre otros) (Salinas, & Raczynski, 2009, p.186).

Por lo tanto, el nivel distrital está justo por debajo del nivel estatal, correspondiendo a superintendencias y administraciones regionales de educación, y por sobre las escuelas (Campbell, & Fullan, 2006; Kowalski, & Limber, 2007).

El efecto de la participación activa y comprometida del nivel distrital, particularmente para países que poseen sistemas educacionales descentralizados, como es el caso de Chile, se ha documentado principalmente en: a) aumentar la pertinencia de la política pública para los estudiantes y sus familias; b) potenciar las relaciones entre escuela, familia y comunidad; c) movilizar recursos locales para la mejora continua de la enseñanza; d) lograr sinergia entre el programa escolar y los distritos; y, e) facilitar el trabajo en red, potenciando el uso de recursos, el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre escuelas (Delannoy, & Guzmán, 2009; Salinas, & Raczynski, 2009).

Entre las dimensiones facilitadoras de la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital, Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009), han destacado la importancia del conocimiento del territorio en que se desarrollan los procesos educativos. Concretamente, los autores sugieren la recolección de información sobre las características propias de los establecimientos educacionales y la caracterización de la comuna. Para lograr este objetivo, los autores proponen la creación de encuestas propias para el nivel comunal, con una definición clara de convivencia escolar, asociadas a la contratación de personal capacitado y disponibilidad de recursos humanos y financieros.

El National School Board Association (NSBA) junto al Center for School and Emotional Education crearon la “Guía del Clima Escolar para líderes educativos y hacedores de políticas distritales” (Pickeral, Evans, Hughes, & Hutchison, 2009). En ella se destaca como

variable central la formación de los líderes distritales desde una perspectiva colaborativa y orientada al logro. El NSBA propone algunos elementos tales como compartir liderazgo, desarrollar los equipos, apoyar a las escuelas, junto con sostener iniciativas de cambio que permitan la mejora educativa continua. Estos elementos se integran dentro de un modelo que describe un ciclo de gestión integral, sustentado, por una parte, en el levantamiento de evidencia relevante acerca del conocimiento de las escuelas en su territorio, la caracterización de los estudiantes y sus familias y el monitoreo de logro de las escuelas. Asimismo, propone alinear los recursos humanos y financieros acorde a objetivos específicos, advirtiendo de la importancia de que este trabajo se realice de manera colaborativa y en red entre el nivel distrital y las escuelas, entre las escuelas y la comunidad y entre escuelas.

El conocimiento de las escuelas y su territorio refiere a la cantidad y calidad de información que maneja el nivel distrital o sostenedor respecto de las escuelas que gestiona (Hopson, & Lawson; 2011). En relación con lo anterior, para gestionar planes de convivencia a nivel comunal, se requiere contar con evidencia empírica que recoja las voces de los diversos actores que participan de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, apoderados, asistentes de la educación, etc.). Tanto la NSBA (2009) como Delannoy y Guzmán (2009), sostienen que mientras más profundo sea el conocimiento que se tiene del territorio, mayores son las posibilidades de planificar acciones de convivencia escolar que atiendan a las necesidades locales. Ryan, Von der Embse, Pendergast, Saeki, Segool y Schwing (2017) sostienen que aquellos líderes distritales que cuentan con información referida a rotación, altos niveles de estrés del profesorado, presiones por rendición de cuentas, y otros factores que influyen negativamente en el desarrollo de sus actividades docentes, pueden diseñar planes para mejorar la calidad de vida de los profesores, lo que repercute directamente en la convivencia escolar.

Otra dimensión relevante para la gestión distrital de la convivencia escolar es la gestión de redes, entendida como la capacidad que desarrollan los líderes distritales para enfrentar, administrar y resolver problemas de manera colaborativa a través del trabajo en red. Esta dimensión ha sido identificada como un motor para el cambio educacional, especialmente para escuelas vulnerables (Ahumada, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos, & González, 2019; Chapman, 2008; Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003). La investigación internacional sugiere que aquellos distritos que trabajan con redes estables y confiables demuestran mejores resultados en convivencia escolar (DeVoog, et al., 2016).

En la literatura existen dos tipos de redes referenciadas:

por un lado, se encuentran las redes externas a las escuelas, entre ellas destacan las redes de los departamentos educacionales comunales o distritales con las Universidades, que han demostrado ser efectivas en apoyo y formación para jefes distritales y sostenedores (Blitz, & Lee, 2015). Por otro lado, se encuentran las redes internas, entre las cuales destaca la red de trabajo que construyen los sostenedores con sus escuelas (Gandhi, et al., 2018; Jones, et al., 2007).

A nivel nacional el estudio cualitativo realizado por Gallardo (2011) en cinco sostenedores que presentaron logros destacados en convivencia escolar, identificó como práctica exitosa la construcción de redes entre el sostenedor, la escuela y la comunidad. El mismo hallazgo fue corroborado por Sánchez y coautores (2018) quienes, al realizar un estudio cualitativo con sostenedores, identificaron que la baja densidad de redes colaborativas limitaba el desarrollo de la convivencia escolar comunal.

Finalmente, el reconocimiento del logro y del cambio hace referencia al grado de involucramiento y compromiso del sostenedor con la transformación educativa (Blau, & Presser, 2013; Daly, Finnigan, Marsh, Strunk, & Bush, 2013; Eiraldi, et al., 2014; Gage, Larson, Sugai, & Chafouleas, 2016; Kendziora, & Osher, 2016; Ko, Cheng, & Lee, 2016; Uribe et al., 2016b; Uribe et al., 2017). Esto tiene relevancia en la medida que permite implementar una gestión que va más allá de una práctica rutinaria burocrática-administrativa e incorpora una visión positiva y comprometida con el cambio (Raczynski, 2012). Kainan (1996) y Dahl (2015) sostienen que realizar evaluaciones positivas de las escuelas y reconocerlas públicamente posibilita un cambio de creencia en los profesores e impacta positivamente en los logros de la escuela. A nivel nacional Raczynski, (2012) y Sánchez y coautores (2018), señalan que el reconocimiento y transferencia de los aprendizajes de la comunidad educativa es un factor que potencia la calidad de la convivencia escolar comunal.

Gestión de la convivencia escolar a nivel distrital en Chile (sostenedores)

La gestión de la convivencia escolar a nivel distrital (sostenedores), refiere a los planes, acciones y apoyos que los distritos o municipios brindan a las escuelas para mejorar la convivencia escolar. Si bien hay diferentes modelos explicativos de la convivencia escolar, un aspecto común es que considera los patrones experienciales de la vida en la escuela, tales como normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, procesos de enseñanza y aprendizaje y estructura organizacional (Cohen, et al., 2009). El Ministerio de Educación (MINEDUC) define convivencia escolar como:

un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que

se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento (MINEDUC, 2015, p.25).

Durante los últimos 15 años, Chile ha promulgado tres leyes directamente vinculadas con la convivencia escolar: Ley sobre Violencia Escolar (LVE, Ley No. 20.536, 2011); Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley SAC, Ley No. 20.529, 2011) y Ley No. 20.845 de Inclusión Escolar (2015). La primera Política de Convivencia Escolar se promulga en Chile el año 2002, actualizada posteriormente en los años 2004, 2006, 2011, 2015 y 2019 (Ascorra, Carrasco, López, & Morales, 2019).

El estudio realizado por Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras (2015) en Chile, logró identificar estadios de mejora en convivencia escolar en escuelas que habían demostrado cambios positivos y sostenidos en el tiempo por un período de diez años. Los autores identificaron tres estadios de desarrollo de la gestión de la convivencia escolar. En un primer estadio encontramos la gestión de la convivencia escolar incipiente. Ésta se caracteriza por presentar una estrategia institucional orientada a resolver problemas de la contingencia diaria; tales como problemas de disciplina, de orden y de orientación al aprendizaje para mejorar el rendimiento de los estudiantes en la prueba estandarizada nacional. Estas escuelas se focalizan en crear ambientes positivos vía respeto y participación de la familia en los quehaceres de la escuela.

En un segundo estadio, se ubican aquellas escuelas que se encuentran en vías de institucionalizar la convivencia escolar. Además, se caracterizan por desarrollar una gestión que considera la participación e identificación de los profesores con el proyecto educativo. Se despliegan prácticas de colaboración y se instalan los primeros pasos para un aprendizaje organizacional. Finalmente, en el tercer estadio, se encuentran escuelas que exhiben una gestión de la convivencia escolar ya institucionalizada. Estas escuelas se focalizan en desarrollar capacidades en las personas de la escuela, tales como trabajo colaborativo, liderazgo distribuido y la habilidad para adaptarse a los cambios. La escuela cuenta con procesos de monitoreo que proporcionan información para la mejora continua.

Con base en el modelo de estadios de desarrollo de la gestión de la convivencia escolar, se destaca la importancia del liderazgo en los equipos de trabajo para realizar el tránsito entre los diferentes estadios. Así, tanto Cohen y colaboradores (2009), como la NSBA sostienen que la cantidad y calidad de las personas que trabajan en convivencia escolar a nivel distrital se constituye en un

factor potenciador de buena convivencia escolar. Los procesos de transformación de la escuela requieren no sólo de voluntad y motivación de cambio; sino también de disponer de personas idóneas y recursos materiales para su realización (Anderson-Butcher, Iachini, Ball, Barke, & Martin, 2016; Égido, Fernández, & Fernández, 2016; Bejou, 2012; Blau, & Presser, 2013; Kendziora, & Osher, 2016; Ko, et al., 2016; Van Eck, Johnson, Bettencourt, & Johnson, 2017).

De acuerdo a los antecedentes presentados, el presente estudio tuvo por objetivos 1) describir las características del personal en convivencia escolar del nivel distrital en función de su trayectoria, horas de dedicación, tamaño del equipo y formación en convivencia escolar; 2) caracterizar la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital considerando las dimensiones: conocimiento de las escuelas y su territorio, gestión de redes, y reconocimiento del logro y cambio; y 3) relacionar las variables presentadas.

Método

El diseño del estudio fue de tipo exploratorio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), no experimental y transeccional. Lo anterior significa que se busca conocer, desde una perspectiva cuantitativa, las características y condiciones laborales de las personas que trabajan en la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital, con miras a aportar información relevante en el marco de reforma educativa que vive Chile con la incorporación de los servicios locales de educación.

Posteriormente, se buscó identificar el nivel de gestión de la convivencia escolar en que los sostenedores reconocen estar (autopercepción), respecto a las tres grandes dimensiones teóricamente guiadas: conocimiento de las escuelas y su territorio, gestión de redes y reconocimiento del logro y cambio. Una vez conocidas estas características, se buscó indagar las relaciones existentes entre estas variables de estudio y así dar cuenta de asociaciones relevantes que permitan especificar un aporte a la gestión organizacional de la convivencia escolar a nivel distrital.

Participantes

Participaron 110 representantes del nivel sostenedor pertenecientes a la dependencia municipal que trabajan directamente en convivencia escolar. Entre ellos se incluyó a jefes del departamento de educación municipal (DAEM, DEM, corporaciones municipales), coordinadores y/o encargados de convivencia escolar distritales (sostenedores). El 56.4% fueron mujeres y el 70.9% pertenecía a la zona central del país (Tabla 1).

Tabla 1

Características y distribución demográfica de los participantes (n=110)

Características	n	%
Zona geográfica		
Norte	17	15.4
Central	78	70.9
Sur	15	13.6
Sexo		
Hombre	48	43.6
Mujer	62	56.4

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones éticas

El diseño de la investigación fue aprobado en octubre de 2018 por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La participación fue voluntaria y se resguardó la confidencialidad de los participantes. El protocolo de aplicación incluyó la firma de un consentimiento informado en donde se especificaron los objetivos y alcances de la investigación.

La aplicación fue realizada durante un periodo de cinco meses (octubre, noviembre, diciembre, enero de 2018 y marzo y abril de 2019). La duración promedio de respuesta por participante fue de 20 minutos.

Instrumento

Se aplicó una rúbrica desarrollada *ad hoc* por el equipo de investigación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (PIA-ANID No. 160009). Esta rúbrica consta de tres dimensiones de ítem único (conocimiento de las escuelas y su territorio, gestión de redes, reconocimiento del logro y cambio), donde los participantes reportan la autopercepción respecto de sus acciones de gestión de la convivencia escolar a nivel distrital, clasificándose en una de cuatro etapas de avance, detalladas en función de la dimensión evaluada. Las etapas se presentan en orden creciente, siguiendo la propuesta de Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras (2015):

Etapas Intuitiva, refiere a una gestión del sostenedor donde se recibe y transmite información de las escuelas producida a través de sistemas de medición nacional (SIMCE, IDPS, categorías de desempeño u otro), sin un carácter diagnóstico y sin procesamiento contextualizado a las necesidades de las escuelas;

Etapas Incipiente, se recibe y analiza de forma esporádica información proporcionada por las escuelas a cargo e información de instrumentos nacionales, estableciendo estrategias focalizadas a los establecimientos de la comuna;

Etapas Avanzada, se produce, analiza y comunica

información de las escuelas a nivel comunal estableciendo estrategias y focos de intervención de forma no sistemática;

Etapas Institucionalizadas, se produce, analiza y comunica información de las escuelas a nivel comunal de forma sistemática, identificando focos de intervención y herramientas que promuevan la mejora de forma global.

Las dimensiones evaluadas dentro de la rúbrica fueron:

- Conocimiento de las escuelas y su territorio:** Refiere al conocimiento por parte del sostenedor de las escuelas a su cargo y del entorno en el cual están insertas, por medio de información producida por sistemas de medición nacional y/o instrumentos elaborados desde su gestión;
- Gestión de redes:** Consiste en la promoción y conformación de redes entre escuelas, y con otras entidades externas a la escuela, que permitan afrontar problemáticas de convivencia escolar y desarrollar conocimiento respecto de su gestión;
- reconocimiento del logro y cambio:** Comprende la realización de acciones de reconocimiento sistemático del sostenedor de los logros en convivencia escolar alcanzados por las escuelas. Involucra acciones que permiten destacar la importancia de estos logros como clave para la mejora del bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Para establecer las dimensiones y contenido en la rúbrica se realizó un trabajo previo de revisión sistemática de la literatura (Ascorra, Alvarez-Figueroa, & Queupil, 2019) acerca de gestión de la convivencia escolar a nivel distrital. Esta revisión permitió identificar diferentes aspectos referidos al uso, manejo e interpretación de evidencia relevante proveniente de las escuelas y el nivel ministerial, la formación de redes de trabajo colaborativo y la sistematización y socialización de la información a nivel distrital.

Estos aspectos fueron analizados por el equipo de investigación en sesiones semanales durante dos meses. Como resultado de este proceso, se estableció el nivel de organización y progresión de los contenidos de la rúbrica de manera coherente con los estadios de desarrollo de la gestión comunal. Una vez fue formalizada la rúbrica, se envió a tres expertos con amplia trayectoria de investigación en el área, para revisión y sugerencias de mejora. Finalizada esta ronda de análisis, se estableció la rúbrica definitiva y se incorporó a la plataforma informática a través de la cual se realizó la recolección de datos.

Para identificar las características laborales del personal que trabaja a nivel distrital en convivencia escolar se consideraron los siguientes ítems: i) Trayectoria laboral (años laborando en la unidad distrital) establecidas en un

rango de cero a dos años; tres a seis años, y siete o más años; ii) Cantidad de horas de dedicación, consignadas en un rango de 0 a 11 horas, 12 a 22 horas, 23 a 34 horas y 35 a 44 horas; iii) *Tamaño del equipo del sostenedor*, consignadas en un rango de 0 personas, 1 a 10 personas, 11 a 50 personas y más de 50 personas; y iv) *Formación en convivencia escolar* (rango de respuesta Si, No, No sé).

Procedimiento

La rúbrica fue aplicada bajo modalidad on-line. La convocatoria para participar fue realizada de forma personalizada a través de dos medios, tendientes a garantizar la máxima participación. Se envió por correo electrónico, considerando para ello la información contenida en el Registro Nacional de Sostenedores del año 2017 y 2018 (MINEDUC, 2017, 2018). En aquellos casos en que la recepción no fue confirmada, se hicieron llamados telefónicos con el fin de verificar la recepción del correo; y en caso negativo, verificar los datos de contacto para su reenvío.

Análisis de datos

Se realizó tratamiento de datos perdidos. En particular, para este estudio sólo fueron incorporados aquellos cuestionarios que contaban con las respuestas completas, eliminándose de la muestra aquellos que no cumplieran con este criterio de selección (3.6% de la muestra total).

Tabla 2
Descripción de las características laborales y de formación de los participantes a nivel distrital

Características	n	%
Trayectoria		
0-2	31	28.2
3 a 6	44	40
7 o más	35	31.8
Horas de dedicación		
0-11 (1/4 jornada)	23	20.9
12 a 22 (1/2 jornada)	22	20
23 a 33 (3/4 jornada)	7	6.4
34 a 44 (jornada completa)	58	52.7
Tamaño del equipo		
0 personas	28	25.5
1 a 10 personas	50	45.5
11 a 50 personas	30	27.3
51 o más personas	2	1.8
Capacitación en CE		
Sí	73	66.4
No	31	28.2
No sabe/No recuerda	6	5.5

Nota: Trayectoria= Tiempo de trabajo en el distrito; Horas de dedicación= Horas dedicadas al cargo de encargado de convivencia escolar del distrito; Tamaño del equipo= Cantidad de personas en el equipo de convivencia escolar distrital; CE= Convivencia escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos correspondientes a las características de trayectoria (años de trabajo en la unidad distrital), jornada (horas de dedicación), tamaño del equipo y formación en convivencia escolar reportados (Tabla 2). También se describió el nivel de avance de la gestión de la convivencia escolar de los sostenedores autoreportado para cada una de las tres dimensiones establecidas (Tabla 3). Posteriormente se realizó un análisis de comparación de medias mediante ANOVA, considerando pruebas post-hoc Scheffé (Lee, & Lee, 2018), factorizando los datos de trayectoria, horas de dedicación, tamaño del equipo y formación en convivencia escolar con base en sus distribuciones de frecuencia. La selección de estas variables independientes está basada en la identificación empírica previa y teóricamente guiada reportada en la literatura sobre gestión de la convivencia escolar en sostenedores de establecimientos municipales (Sánchez, Vicuña, & Subercaseaux, 2018). Los datos fueron analizados mediante SPSS versión 23.

Resultados

Descripción de características laborales y de formación del personal distrital en convivencia escolar

La Tabla 2 muestra los indicadores descriptivos de las características reportadas para los encargados de la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital. Se observa que un 40% de los participantes tiene una trayectoria laboral de 3 a 6 años dentro del departamento (unidad) de educación del distrito y que el 52.7% trabaja en jornada completa (por sobre 34 horas).

Respecto al tamaño de los equipos de convivencia escolar a nivel distrital (sostenedor), se observa que un 45.5% de los profesionales refiere contar con un equipo de entre 1 a 10 personas. No obstante, resulta relevante considerar que un 25.5% de los participantes reporta no contar con personal.

En lo concerniente a la formación en convivencia escolar, se observa que un 66.4% de los sostenedores refiere haber recibido capacitación y estar formado en temas de convivencia escolar.

Caracterización de la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital o sostenedor

En el caso de la autopercepción de la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital, los participantes mostraron diferentes niveles de distribución en función de las dimensiones consultadas (Tabla 3). La dimensión de conocimiento de las escuelas y su territorio mostró que un 32.1% de los sostenedores percibe su gestión en una etapa institucionalizada. Sin embargo, se evidencia una amplia variabilidad respecto a las otras etapas.

Por su parte, la dimensión gestión de redes mostró que un 32.1% de los sostenedores se percibe y clasifica en una etapa avanzada. Al igual que en el caso anterior, estos resultados evidencian una tendencia variable respecto a las diferentes etapas reportadas.

La dimensión de reconocimiento del logro y del cambio mostró un 45.3% de sostenedores que se clasificaron en una etapa avanzada. Del mismo modo, 35.8% se ubicó en una etapa institucionalizada.

Análisis comparativo

Se efectuó un análisis comparativo basado en las características laborales y de formación de los participantes y niveles autoreportados de desarrollo de la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital. Los resultados del análisis de varianza mostraron diferencias significativas respecto a las variables de interés. En el caso del *conocimiento de las escuelas y su territorio*, se observaron diferencias significativas en la cantidad de horas de contratación y la capacitación en convivencia escolar. Las diferencias respecto a la cantidad de horas se presentaron entre 1/4 de jornada y 1/2 jornada, con una diferencia de medias ($I-J$)= -1,13 ($DS=0.35$, $p=.01$). Esto indica que una jornada con menor cantidad de horas de dedicación para el cargo de encargado de convivencia escolar distrital se relaciona con una disminución en el conocimiento de sus escuelas y de su territorio (Tabla 4). Por su parte, las diferencias respecto de la capacitación en convivencia escolar reportaron una diferencia de medias ($I-J$)= -.70 ($DS=0.25$, $p=.02$), indicando que no contar con una capacitación en convivencia escolar tiene implicancias en una disminución del conocimiento de las escuelas en el territorio.

Tabla 3

Distribución en niveles de desarrollo de la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital

	% de casos autoclasificados por etapa				M	DS
	Intuitiva	Incipiente	Avanzada	Institucionalizada		
Conocimiento de las escuelas y su territorio	28.3	24.5	15.1	32.1	2.51	1.21
Gestión de redes	23.6	26.4	32.1	17.9	2.44	1.04
Reconocimiento del logro y del cambio	4.7	14.2	45.3	35.8	3.12	0.82

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la *gestión de redes*, se mostraron diferencias significativas respecto de la capacitación en convivencia escolar, mostrando una diferencia de medias (I-J) = -0.65 ($DS=0.21$; $p=.01$). Estos resultados, indican que no contar con una capacitación en convivencia escolar se relaciona con una disminución en la gestión de redes.

Finalmente, respecto del *reconocimiento del logro y cambio en convivencia escolar* (Tabla 6) se observaron diferencias significativas asociadas a las horas de dedicación y tamaño del equipo. En cuanto a las horas de dedicación, se observaron diferencias significativas entre 1/4 de jornada y 1/2 jornada, con una diferencia de medias (I-J) = -0.73 ($DS = 0.23$, $p=.02$), y entre 1/4 de jornada y jornada completa, con una diferencia de

medias (I-J) = -0.62 ($DS=0.19$, $p=.02$).

Los resultados indican que una jornada con menor cantidad de horas dedicadas al cargo de encargado de convivencia escolar distrital tiene relación con una disminución en el reconocimiento del logro y cambio en convivencia escolar dentro de las comunidades escolares.

En el caso del tamaño del equipo, se observaron diferencias significativas entre hacer el trabajo solo (sin colaboración de otras personas) y tener un equipo grande (>11 personas), con una diferencia de medias (I-J) = -58 ($DE = 0.21$, $p=.02$). Esto indica que trabajar solo, implica una disminución en el reconocimiento del logro y el cambio de la convivencia escolar de las escuelas.

Tabla 4

Contraste de medias significativas del conocimiento de las escuelas y su territorio

Variable	n	M	DS	F, gl	Valor p
Horas de dedicación					
0 a 11 (1/4 jornada)	23	1.87	1.05	4.01 (3.102)	0.01
12 a 22 (1/2 jornada)	21	3	1.22		
23 a 34 (3/4 jornada)	7	2.14	1.07		
35 a 45 (jornada completa)	55	2.64	1.19		
Capacitación en CE					
Si	69	2.74	1.19	3.90 (2.103)	0.02
No	31	2.03	1.11		
No sabe/No recuerda	6	2.33	1.36		

Nota: Horas de dedicación= Horas dedicadas al cargo de encargado de convivencia escolar comunal; CE= Convivencia Escolar. *Contraste cumple con supuestos de homogeneidad de varianzas.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo por objetivo: 1) describir las características del personal que trabaja en convivencia escolar a nivel de sostenedor; 2) caracterizar la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital (conocimiento de las escuelas y su territorio, gestión de redes, y reconocimiento del logro y cambio), y 3) relacionar las variables en estudio.

Los resultados descriptivos que responden al primer objetivo muestran una amplia y clara distribución en cuanto a las características que describen las condiciones laborales de los participantes, reforzando la idea de la

gran heterogeneidad que existe en el nivel sostenedor.

Asimismo, se muestra una amplia variabilidad en el autoreporte que hacen los sostenedores respecto de la autopercepción del desarrollo de su gestión de la convivencia escolar. Esto es, para cada una de las dimensiones evaluadas, los sostenedores perciben el desarrollo de su gestión en estadios diferentes. Estos antecedentes permiten reconocer, acorde con la literatura nacional, esta gran diversidad de sostenedores en Chile, no solo respecto al posicionamiento en etapas de desarrollo, sino que también en la priorización de actividades, focos y agendas de trabajo dispuestas desde las corporaciones y municipalidades (Salinas, & Razcynski, 2009; Uribe, et al., 2016).

Tabla 5

Contraste de medias significativas de gestión de redes en convivencia escolar

Variable	n	M	DS.	F, gl	Valor p
Capacitación en CE					
Si	69	2.65	.98	4.50 (2.103)	.01
No	31	2.00	1.03		
No sabe- No recuerda	6	2.33	1.21		

Nota: CE= Convivencia Escolar. *Contraste cumple con supuestos de homogeneidad de varianzas.

Fuente: Elaboración propia.

Esta gran heterogeneidad en la gestión de la convivencia escolar levanta inquietudes respecto de la implementación y bajada de la política en Chile.

Tal como se señaló con anterioridad, la primera política data del año 2002, la que se ha apoyado con la promulgación de diferentes leyes. El largo período de implementación asociado a la gran heterogeneidad que expresan los sostenedores, hace hipotetizar que el mero trascurso del tiempo no está garantizando una percepción de mejora en su gestión. Por lo tanto, se requiere de estudios y estrategias de cambio que generen mayor homogeneidad entre sostenedores y que hagan posible garantizar el derecho que toda/o niña, niño y adolescente tiene de vivir en un ambiente libre de violencia (ONU, 1999).

Sumado a lo anterior, la gran diversidad en las características que presentan los sostenedores aportan insumos relevantes, respecto a la necesidad de desarrollar modelos de gestión contextualizados, que permitan el reconocimiento de las características particulares de las escuelas (Uribe, et al., 2017).

En cuanto a los resultados por dimensiones específicas, el *reconocimiento del logro y cambio en convivencia escolar* fue la dimensión mejor evaluada por los sostenedores. Éstos, mayoritariamente se ubican en etapas de mayor desarrollo (avanzada e institucionalizada). Hipotetizamos que una política mantenida en el tiempo, que demanda planes de mejora y que es evaluada constantemente a través de la prueba SIMCE, puede generar una mayor autopercepción de logro y condicionar esta disposición a reconocer los aspectos en que se avanza en materia de gestión de la convivencia escolar. Esta hipótesis deberá ser sometida a investigación posterior.

Resulta relevante que, en contraposición a estudios previos (González, et al., 2015) este factor de reconocimiento del logro y el cambio en la convivencia

escolar sea uno de los mejor percibidos por los sostenedores. Dado que la presente investigación es la primera que cuenta con una muestra por conveniencia, es necesario estudiar en profundidad las diferencias existentes entre las percepciones obtenidas mediante estudios cualitativos y cuantitativos.

Del mismo modo y tal como se ha observado en estudios previos (González, et al., 2015; Salinas, & Raczynski, 2009; Sánchez, et al., 2018), encontramos que contar con herramientas y/o capacidades diagnósticas contextualizadas (conocimiento de las escuelas y de su territorio) y gestionar la formación de redes entre escuelas, son acciones que se perciben en un nivel débil en un porcentaje considerable de sostenedores (etapa intuitiva e incipiente). Este dato aporta una información relevante, pues a pesar del llamado de la política pública a construir una convivencia escolar vinculada a la gestión territorial y participativa, los sostenedores no se perciben en un nivel de mayor institucionalización en cuanto a redes de trabajo (MINEDUC, 2015). Esto cobra aún mayor relevancia si se consideran los principios de la Ley No. 21.040 (MINEDUC, 2015), referente al fortalecimiento de la educación pública, que postula un trabajo en red y colaborativo entre escuelas. Estos resultados, aportan información relevante en el marco de la implementación de los SLEP y del diseño de un modelo educativo contextualizado a un territorio. En cuanto al tercer objetivo, los resultados comparativos mostraron diferencias significativas entre las horas de dedicación contractual, el tamaño de los equipos y la capacitación en convivencia escolar en función de la percepción que reportan los sostenedores acerca de su desarrollo en gestión de la convivencia escolar.

En este sentido, contar con mayor cantidad de horas de dedicación contractual mostró ser un factor discriminativo para lograr una mejor percepción del conocimiento de las escuelas y su territorio, así como del reconocimiento del logro y cambio.

Tabla 6

Contraste de medias significativas de reconocimiento del logro y cambio en convivencia escolar

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>F, gl</i>	Valor <i>p</i>
Tamaño del equipo					
0 personas	27	2.78	0.8	3.00 (3.102)	0.03
1 a 10 personas	48	3.15	0.85		
11 a 50 personas	30	3.37	0.71		
Más de 50 personas	1	4			
Horas de dedicación					
0 a 11 (1/4 jornada)	23	2.65	0.86	4.84 (3.102)	0.003
12 a 22 (1/2 jornada)	21	3.38	0.7		
23 a 34 (3/4 jornada)	7	2.71	1.51		
35 a 45 (jornada completa)	55	3.27	0.83		

Nota: Tamaño del equipo= Cantidad de personas en el equipo de convivencia escolar comuna; Horas de dedicación= Horas dedicadas al cargo de encargado de convivencia escolar comunal.

Fuente: Elaboración propia.

Contar con mayor cantidad de personal en los equipos también mostró ser incidente en una mejor percepción del reconocimiento del logro y cambio. Por otro lado, la capacitación en convivencia escolar mostró ser discriminativa respecto al conocimiento de las escuelas y su territorio y gestión de redes, aportando evidencia a favor de que contar con personal capacitado en convivencia incide en estos factores. Estos datos son congruentes con la literatura internacional, que destaca que la formación de las personas que trabajan en convivencia escolar, junto con su dedicación, su equipo y los recursos financieros disponibles constituyen factores claves de la transformación educativa (Anderson-Butcher, et al., 2016; Kendziora, & Osher, 2016; Ko, Cheng, & Lee, 2016; Van Eck, et al., 2017).

Estos datos resultan relevantes asumiendo que existe un porcentaje considerable de corporaciones educativas que no cuentan con equipos de convivencia escolar a nivel sostenedor que permitan establecer y promover acciones de gestión a nivel comunal y además, situar las políticas nacionales en la realidad de las escuelas a su cargo (Campbell, & Fullan, 2006; Gallardo, 2009; González, et al., 2015; Kowalski, & Limber, 2007; Sánchez, et al., 2018; Uribe, et al., 2016). Del mismo modo, la cantidad de horas destinadas a convivencia escolar son cruciales pues muchos de los profesionales en roles intermedios no sólo se encargan de la convivencia escolar, sino también de otros elementos que demanda la política educativa nacional, dificultando así su abordaje (Uribe, et al., 2016).

Respecto de la capacitación en convivencia escolar, Chile cuenta con profesionales con baja formación a nivel general, y aún más cuando se trata específicamente de convivencia escolar (Sánchez, et al., 2018). Por lo tanto, se requiere fortalecer las habilidades y conocimientos de niveles intermedios y generar evidencia y modelos que puedan servir de propuestas para el desarrollo de la convivencia escolar de los nuevos SLEP.

De forma general, este estudio aporta información relevante respecto a la necesidad de contar con lineamientos y condiciones laborales que promuevan que las personas encargadas de la convivencia escolar a nivel distrital dispongan de las horas necesarias para ejercer su cargo, que puedan formar equipos de trabajo con una cantidad de personal suficiente para desarrollar e implementar el plan de convivencia escolar, y que tengan formación especializada en convivencia escolar, necesarios para la transformación educativa (Delannoy, & Guzmán, 2009). Esto permitirá tener una mirada más amplia y asumir la necesidad de contar con ciertas condiciones organizativas básicas para poder alcanzar mayores y mejores indicadores de logro para la educación pública del país.

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra la incorporación exclusiva de sostenedores de establecimientos públicos (municipalizados). Considerando precisamente la diversidad de perfiles de sostenedores que existe en Chile, una futura línea de acción en el desarrollo de este tema de investigación sería incorporar otras dependencias administrativas a nivel nacional, que permita reconocer factores de desarrollo de manera más ajustada a realidad de la gestión educativa del país. Más aun, considerando la reciente incorporación de los SLEP. Derivado también de la muestra, destacamos que esta fue una muestra por conveniencia, lo que implica que participaron aquellos sostenedores que estuvieron motivados a responder una encuesta en convivencia escolar. Esto constituye un sesgo en la producción de la información. Sería conveniente avanzar a realizar estudios con muestras aleatorias.

Otro aspecto a destacar es el hecho de que este estudio se enfoca intencional y exclusivamente en las condiciones y características de sostenedores a nivel distrital, considerando el estudio del perfil de este actor educativo como puerta de entrada a la comprensión de la gestión de la convivencia escolar en Chile. Reconocemos la necesidad de explorar el foco de la gestión de la convivencia escolar en sí misma, incorporando datos provenientes de otros actores, como por ejemplo los equipos profesionales encargados de la convivencia escolar en las escuelas. Esto corresponde a una acción que el equipo de investigación ya tiene en marcha, con miras a establecer futuros productos que muestren cruces de información entre actores, y aporten elementos relevantes para el desarrollo de la política educativa relacionada con la convivencia escolar a nivel nacional.

Referencias

- Ahumada, L., Améstica, J. M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A., & González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico (Nota Técnica No. 3). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Anderson, S. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13-37.
<https://doi.org/10.1177/105678790601500102>
- Anderson, S. (2010). Moving change: Evolutionary perspectives on school improvement. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (3rd Edition, pp. 65-84, Springer International Handbooks of Education, vol 23). Kluwer Publishers.

- Anderson, S. (2017). *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar*. Informe Técnico No. 1-2017. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para La Mejora Escolar.
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A., Ball, A., Barker, S., & Martin, L. (2016). A university-school partnership to examine the adoption and implementation of the Ohio Community Collaboration Model in one urban school district: A mixed method case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(3), 190-204.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1183429>
- Ascorra, P., Álvarez-Figueroa, F., & Queupil, J. P. (2019). Managing school climate issues at the school district level: A comprehensive review of the literature. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-13.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.msci>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Bejou, A. (2012). Customer relationship management, exit-voice-loyalty, and satisfaction: The case of public schools. *Journal of Relationship Marketing*, 11, 57-71.
<https://doi.org/10.1080/15332667.2012.6>
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2008). Debate sobre la educación chilena y propuestas de cambio. En *La agenda pendiente en educación* (pp. 13-45). Universidad de Chile-UNICEF.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J., & Contreras, D. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile, Apuntes de Mejoramiento Escolar No. 2, enero 2015. CIAE, Universidad de Chile, UNICEF.
- Blau, I. & Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44, 1000-1011.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12088>
- Blitz, L. V., & Lee, Y. (2015). Trauma-informed methods to enhance school-based bullying prevention initiatives: An emerging model. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(1), 20-40.
<http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2015.982>
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez G., & San Martín, E. (2014), Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?: Informe resumen proyecto FONIDE 711286. CEPPE, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420.
<https://doi.org/10.1080/00131880802499894>
- Chen, W. H., & Mehdi, T. (2019). Assessing job quality in Canada: A multidimensional approach. *Canadian Public Policy*, 45(4).
<https://doi.org/10.3138/cpp.2018-030>
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, N. M. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Dahl, K. K. (2015). Narrative learning through life: Kenyan teachers' life-stories and narrative learning, and what this means for their relation to the teaching profession. *International Journal of Educational Development*, 40, 145-155.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.006>
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., Marsh, J. A., Strunk, K. O., & Bush, S. (2013). Portfolio district reform meets school turnaround: Early implementation findings from the Los Angeles Public School Choice Initiative. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 498-527.
<https://doi.org/10.1108/09578231311325677>
- Delannoy, F., & Guzmán, M. (2009). Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública. En: M. Marcel, & D. Raczyński (Ed.), *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. CIEPLAN, UQBAR.
- DeVoogd, K., Lane-Garon, P., & Kralowec, C. (2016). Direct instruction and guided practice matter in conflict resolution and social-emotional learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 33(3), 279-296.
<https://dx.doi.org/10.1002/crq.21156>
- Egido Gálvez, I., Fernández Cruz, F. J., & Fernández Díaz, M. J. (2016). Systems on school climate. *International Journal of Educational Management*, 30(4).
<https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2015-0010>
- Eiraldi, R., McCurdy, B., Khanna, M., Mautone, J., Jawad, A. F., Power, T., ..., Sugai, G. (2014). A cluster randomized trial to evaluate external support for the implementation of positive behavioral interventions and supports by school personnel. *Implementation Science*, 9(1), Article number 12.
<https://doi.org/10.1186/1748-5908-9-12>
- Espínola, V., & Silva, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta. Expansiva-CPCE UDP.
- Gage, N., Larson, A., Sugai, G., & Chafouleas, S. M. (2016). Student perceptions of school climate as predictors of office discipline referrals. *American Educational Research Journal*, 53(4), 492-515.
<https://doi.org/10.3102/0002831216637349>

- Gandhi, A. G., Slama, R., Park, S. J., Russo, P., Winner, K., Bzura, R., ..., & Williamson, S. (2018). Focusing on the whole student: An evaluation of Massachusetts's Wraparound Zone Initiative. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(2), 240-266.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1413691>
- González, A., González, M., & Galdámez, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: El rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 52(1), 47-64.
<https://dx.doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.5>
- Hopson, L., & Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. *Children and Schools*, 33(2), 106-118.
<https://dx.doi.org/10.1093/cs/33.2.106>
- Jones, S., Fisher, C. J., Greene, B. Z., Hertz, M. F., & Pritzl, J. (2007). Healthy and safe school environment, Part I: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 522-543. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00233.x>
- Kainan, A. (1996). Stories about power, the power of stories. *Journal of Curriculum Studies*, 28(3), 301-314.
<http://dx.doi.org/10.1080/0022027980280304>
- Kendziora, K., & Osher, D. (2016). Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 797-811.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1197834>
- Ko, J., Cheng, Y. C., Lee, T. (2016). The development of school autonomy and accountability in Hong Kong: Multiple changes in governance, work, curriculum, and learning. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1207-1230.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0145>
- Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Supplement 1), 22-30.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Larrañaga, O., Peirano, C., & Falck, D. (2009). Una mirada al interior del sector municipal. En M. Marcel & D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 77-97). Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Lee, S., & Lee, D. K. (2018). What is the proper way to apply the multiple comparison test? *Korean Journal of Anesthesiology*. 71(5), 353-360.
<https://doi.org/10.4097/kja.d.18.00242>
- Marcel, M. (2009). ¿Por qué la educación municipal? En M Marcel & D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. (pp. 135-176). Uqbar Editores y CIEPLAN
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 1995). Ley No. 19.410. Modifica la ley No. 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley No. 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en <http://bcn.cl/1uwvn>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2011). Ley No. 20.536, Sobre Violencia Escolar. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en <http://bcn.cl/1uvxm>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. División General de Educación. Equipo de Unidad de Transversalidad. Disponible en [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/politica-diciembre%20\(3\).pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/politica-diciembre%20(3).pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019. Sistema de aseguramiento de la calidad en la educación. Disponible en <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2017). Ley No. 21.040 (Ley de Desmunicipalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23, Article No. 87.
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W., & Hutchison, D. (2009). *School climate guide for district policymakers and educational leaders*. New Center for Social and Emotional Education.
- Plecki, M. L., McCleery, J., & Knapp, M. S. (2006). Redefining and improving school district governance. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Raczynski, D., & Salinas, D. (2009). Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En M Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp.135-176). Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la Educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein, & G. Muñoz, (Eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 181-

- 217). Fundación Chile-CEPPE.
- Ryan, S. V., Von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Salinas, D., & Raczynski, D. (2009). ¿Cómo se hace realmente gestión educativa municipal? En M Marcel, & D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 177-207). Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Sánchez, M., Vicuña, A., & Subercaseaux, J. (2018). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos* (Informe final). Disponible en <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Informe-final-Focus2.pdf>
- Umekubo, L., Chrispeels J., & Daly, A. (2013). Estrechos lazos en un distrito descentralizado: Estudio de caso de un distrito que mejora. [Strong ties in a decentralized district: A case study of an improving district]. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 69-96. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.5>
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., & Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional* (Informe Técnico Nº 4). Disponible en <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/panoramica-sobre-el-liderazgo-y-gestion-local/>
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I., & Hernández, C. (2019). Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP). Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile.
- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399-430. <https://doi.org/10.1177/0895904803254961>

Sobre las autoras:

Paula Ascorra, es psicóloga y Doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Actualmente es docente e investigadora del Centro EduInclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Olga Cuadros, es psicóloga y Doctora en Psicología. Actualmente es investigadora del Centro EduInclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Karen Cárdenas, es psicóloga e investigadora del Centro EduInclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Javiera García-Meneses, es psicóloga y doctoranda en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.