



# CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR A NIVEL INTERMEDIO EN CHILE

## CHARACTERIZATION OF SCHOOL COEXISTENCE MANAGEMENT AT THE MIDDLE LEVEL IN CHILE<sup>1</sup>

**Paula Ascorra (\*)**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Karen Cárdena**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

### Resumen

En el ámbito internacional, el rol del nivel intermedio en la gestión de la convivencia escolar ha sido escasamente estudiado. En Chile, los estudios han expuesto una gestión incipiente y desprovista de condiciones laborales que favorezcan su desarrollo. Este estudio se propuso caracterizar la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en dos aspectos relevados por la literatura: cualidad y cantidad del recurso humano, y roles y funciones en convivencia escolar. La investigación fue descriptiva e inferencial. Participaron 678 encargados del nivel intermedio de cinco dependencias administrativas. Los resultados muestran que las características en la calidad y cantidad del recurso humano difieren según el tipo de dependencia. Sin embargo, las funciones y acciones implementadas en convivencia escolar tienden a ser similares. Se discuten las condiciones de inequidad en las que desempeñan sus funciones y el efecto de las políticas de accountability sobre su gestión.

Palabras clave: Administración educacional; ambiente escolar; convivencia escolar; nivel distrital; nivel intermedio.

### Abstract

It is internationally understood that intermediate level management is in charge of articulating the needs and the information flow between schools and the central level, taking care of upward and downward communication. In Chile, this level, known as "sostenedor", has shown an impact on school improvement, favoring both cognitive and non-cognitive learning, although the literature has focused mainly on the former. This study focuses on the management of school climate at the intermediate level in Chile, an area that has been seldom explored internationally. In Chile, management has been identified as incipient and lacking in working conditions that favor its development.

The aim of the research was to characterize this management in terms of quality and quantity of human resources, as well as specific roles and functions within the school. The study used a descriptive and inferential approach, with the participation of 678 middle managers from five administrative units. The School Coexistence Management Scale was applied at the intermediate level, analyzing data collected between December 2018 and April 2019.

The results reveal differences in the quality and quantity of human resources according to the type of administrative unit. However, the functions and actions implemented in school climate tend to be similar. At the national level, participants in the study are mostly university-trained, most of them being teachers. Specific training in school climate is mainly given through talks and workshops, with few professionals with undergraduate or graduate training in this area. Nationally, most participants have permanent contracts, although in the municipal sector there is a high number of fixed-term contracts. The working hours vary, with the municipal sector having the highest proportion of full-time contracts. In terms of the main functions of the role, these are related to the administration of resources and the response to public policy requirements. There is low participation in school climate networks, especially in the subsidized (semi-private) and private sectors.

<sup>1</sup>Agradecemos el financiamiento y apoyo de SCIA-ANID CIE160009, Fondecyt Regular No. 1230581 y ATE 230072

(\*) Autor para correspondencia:

Paula Ascorra  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Chile  
AV. Brasil 1290  
Valparaíso, Chile  
Correo de contacto: paula.ascorra@pucv.cl

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

RECIBIDO: 07.02.2023

ACEPTADO: 14.09.2023

DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1457

The study highlights difficulties in the implementation of school climate teams and plans at the intermediate level, affected by unequal working conditions and the influence of accountability policies. It underlines the need for minimum organizational conditions and trained staff in order to make progress in the management of school climate. In order to improve the management of school coexistence in Chile, it is recommended to strengthen the specialized training of professionals at the intermediate level, ensure stability and adequate working conditions, and promote direct technical and pedagogical support. In addition, it is suggested that networking between schools and between the school and the community should be encouraged, the latter being particularly relevant in the context of the implementation of the Local Public Education Services (SLEP).

Keywords: Educational administration; middle level; school district; school climate; school environment.

## 1. Introducción

En el ámbito internacional, el nivel intermedio es comprendido como el organismo que se encarga de articular las necesidades y el flujo de información entre las escuelas y el nivel central (superintendencia, ministerios, agencias, entre otros), cumpliendo una doble función: subir las demandas desde los diferentes establecimientos educacionales al nivel central (*Bottom-up*), y bajar las demandas del nivel central a las escuelas (*Top-down*) (Campbell & Fullan, 2006). Así, el nivel intermedio se ha reconocido como un organismo fundamental en la mejora y logro escolar, pues cuenta con la institucionalidad y recursos (materiales, humanos y financieros) para atender a las necesidades de los establecimientos escolares.

Existen diferentes actores que participan del nivel intermedio: personas con funciones directivas, equipos profesionales, u otros. En términos generales, los profesionales del nivel intermedio son los encargados de liderar el diseño, implementación y promoción de planes, programas, acciones y estrategias a nivel de escuela, distrito y/o territorio (Hoogland et al., 2016; Sallis, 2014). Estos planes deben ser coherentes con las necesidades de las escuelas, además de confluir en una misión y visión común, explícita e intencionada vinculada a las necesidades de los territorios (Kendziora & Osher, 2016; Ko et al., 2016).

El nivel intermedio ha mostrado tener incidencia sobre la mejora escolar, favoreciendo los aprendizajes cognitivos y no cognitivos de los estudiantes. No obstante, la literatura se ha ocupado principalmente de los primeros (Cohen et al., 2009), dejando en segundo plano el abordaje de aspectos como la convivencia escolar (CE), la inclusión, la participación, entre otros (Espínola & Silva, 2009). Siguiendo a Anderson et al. (2010), los liderazgos intermedios tienen responsabilidad sobre la mejora y calidad educativa. Ello implica apoyar y fortalecer los procesos de formación integral, asumiendo las dimensiones “no cognitivas” como parte del logro de una educación de calidad para todas y todos (Prieto, 2019).

En Chile, el nivel intermedio o *sostenedor* es diverso (Raczynski, 2012). Las políticas promulgadas a partir del año 1981 posibilitaron la existencia de diferentes formas de administración escolar, además de instalar condiciones desiguales entre estas (Autores, 2019a). A pesar de ello, investigaciones nacionales han coincidido en que el nivel sostenedor ha centrado sus funciones en la administración de recursos humanos y financieros (Raczynski et al., 2019; Raczynski & Salinas, 2006; Román & Carrasco, 2007), aun cuando las políticas recientes han promovido la ampliación de estas hacia aspectos técnico-pedagógicos (González et al., 2015).

En 2017 se promulga la Ley de Nueva Educación Pública (Ley 21.040). Esta ley crea un nuevo sistema de administración escolar, confluyendo diferentes establecimientos escolares (jardines

infantiles, escuelas y liceos) en un órgano estatal denominado Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Los SLEP organizan su gestión a partir de nueve principios: a) Calidad integral; b) Mejora continua; c) Cobertura nacional y garantía de acceso; d) Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades; e) Colaboración y trabajo en red; f) Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana; g) Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad; h) Formación ciudadana y valores republicanos, e i) Integración con el entorno y la comunidad (Ley 21.040, 2017). Estos principios dan cuenta de la amplitud de sus funciones y de la relevancia de este órgano en la nueva institucionalidad escolar.

En relación con lo anterior, durante las últimas décadas Chile ha avanzado hacia una visión integral de la educación, entendiéndola no solo como la evaluación de objetivos de aprendizaje sino también como el derecho que tiene todo niño, niña y adolescente de asistir a espacios de aprendizaje promotores de participación y expresión de las propias ideas, libres de violencia, orientados al reconocimiento de la diferencia, entre otros (Consejo Nacional de la Infancia, 2015; Ley 20.370, 2010; Ley 20.845, 2015; Ley 20.911, 2016; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1959; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000). Por otro lado, la actual Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011) identifica la CE como área de desarrollo para las escuelas, dando así cumplimiento al enfoque de derechos y de calidad de la educación.

A pesar de que la política pública chilena instala como un ámbito de gestión a la CE, a nivel intermedio se ha visualizado un abordaje más bien incipiente. La literatura ha expuesto dificultades para instalar equipos y planes que involucren acciones en esta área, afectando su desarrollo. Estos estudios –generalmente cualitativos– se han focalizado principalmente en el sector municipal (Gallardo, 2009; Sánchez et al., 2018), existiendo escasa información respecto a lo que ocurre en otras dependencias (Autores, 2021). Dado que el 66% de la matrícula escolar en Chile se concentra en escuelas subvencionadas y particulares, se hace relevante avanzar en describir cómo se gestiona la CE en otros sostenedores del país.

Atendiendo a lo anterior, este estudio se propone caracterizar la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio, constatando la cualidad y cantidad del recurso humano, y los roles y funciones que desempeñan los encargados de CE. Responder estas inquietudes se torna relevante, pues pone el foco en una dimensión escasamente analizada por la literatura, esto es, el papel del nivel intermedio en la instalación y desarrollo de la CE.

### 1.1. El rol del nivel intermedio

Inicialmente el nivel intermedio fue el organismo encargado de la administración de recursos financieros y humanos (Chrispeels & Martin, 2002; Ko et al., 2016; Raczynski, 2012), asumiendo responsabilidad sobre la contratación y dotación de personal, el pago de imposiciones y sueldos, y la compra de insumos para el ejercicio pedagógico. Recién en los años 2000 el nivel intermedio comienza a participar en procesos de mejora escolar, concentrando sus esfuerzos en el rendimiento académico de los estudiantes (Szczeziul, 2014). Esto último como respuesta a la presión ejercida por organismos internacionales en torno a la construcción de indicadores y la medición de los aprendizajes cognitivos (Anaya, 2019; Ko et al., 2016). Concretamente, estos organismos comenzaron a promover sistemas de rendición de cuentas (*accountability*) que permitieran comparar, *ranquear* y medir estos aprendizajes (Bellanca & Brandt, 2010), buscando “asegurar” el efectivo gasto en educación y, por consecuencia, alcanzar la calidad educativa.

Durante las últimas décadas, esta hiperfocalización en aspectos cognitivos ha sido duramente criticada por representar un enfoque estrecho, que no dota a las y los estudiantes de las competencias ciudadanas y sociales que se requieren para el siglo XXI (Murphy, 2009). La literatura internacional ha reconocido la importancia de la escuela sobre los procesos de socialización y desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Constructos como participación, ciudadanía y bienestar, han estado –históricamente– presentes en la educación pública (Redón, 2010); sin embargo, recientemente se han incorporado como responsabilidad del nivel intermedio (Shirley et al., 2020). En consecuencia, quienes administran el nivel intermedio han comenzado a integrar en su agenda asuntos como la seguridad, clima, convivencia, bienestar y participación escolar, así como se han orientado a identificar las barreras para los aprendizajes y la inclusión escolar y social (Iachini & Anderson-Butcher, 2012; Thapa et al., 2013).

A nivel internacional las investigaciones han identificado que la cualidad y cantidad de los recursos humanos que destina un distrito para la promoción, prevención e intervención en CE son fundamentales (Anderson-Butcher et al., 2016; Blau & Presser, 2013; Égido et al., 2016; Kendziora & Osher, 2016; Ko et al., 2016; Van Eck et al., 2017). Aspectos como la formación, experiencia profesional, horas de trabajo, tamaño del equipo y tipo de contrato inciden en la implementación de programas en CE (Autores, 2020a; Blau & Presser, 2013). Asimismo, la National School Board Association (NSBA, 2017) ha otorgado importancia al desarrollo de una gestión local, destacando la importancia de contar con personal capacitado.

### 1.2. Nivel intermedio y la gestión de la convivencia escolar en Chile

En Chile existen al menos seis tipos de sostenedores según su dependencia administrativa o tipo de financiamiento: a) *Municipales*, de financiamiento completamente público y administrados por alcaldías comunales; b) *Subvencionados*, de financiamiento mixto (público-privado) y administrados por un privado; c) *Fundaciones*, exsubvencionados que a partir de la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015) tuvieron que renunciar al financiamiento compartido y hoy son financiados completamente por el Estado, pero administrados por privados; d) *Particulares*, financiados y administrados completamente por privados; e) *Administración delegada*, de financiamiento público pero administrados por privados vía convenio, y f) *Servicios locales de educación pública* (SLEP), de financiamiento público y en donde confluyen establecimientos de distintos territorios y comunas (Ley 21.040, 2017).

Hasta el año 2000, el nivel intermedio se ocupó principalmente de la administración de recursos financieros y humanos (Espínola & Silva, 2009; González et al., 2015). Posteriormente, con la implementación de políticas de mejora y calidad educativa, fueron ampliando y complejizando su rol, asumiendo nuevas responsabilidades. Una de las políticas clave fue la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP; Ley 20.248, 2008). Esta ley permitió el ingreso de recursos adicionales a las escuelas, instalando un modelo de gestión centrado en los Planes de Mejoramiento Educativo. A partir de este proceso, el nivel sostenedor asumió la función de apoyo a los establecimientos desde una dimensión técnico-pedagógica. Espínola y Silva (2009) refieren que la implementación de la Ley SEP aumentó las responsabilidades del sostenedor en cuanto a los resultados educativos, sin entregar los apoyos necesarios desde el nivel central, pues estos se externalizaban a las *Asesorías Técnicas Educativas* (ATE), que eran consultadas por el nivel sostenedor. Así, la dimensión técnico-pedagógica no se instaló en el nivel intermedio, sino que se externalizó.

Respecto a la gestión de la CE a nivel intermedio, la revisión de la literatura nacional permitió identificar tres estudios bajo este tópico. El primero, realizado en cinco municipios de la región Metropolitana (Gallardo, 2009), donde se identificaron ámbitos fundamentales para la instalación de la CE a nivel intermedio. Entre ellos destacamos: 1) definir los roles y funciones de sus encargados de CE; 2) conformar equipos (no solo un profesional); 3) capacitar al personal; 4) desarrollar acciones de apoyo directo a los profesionales de las escuelas para la instalación e implementación de sus planes de CE; 5) articular el plan de CE de las escuelas con el *Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal* (PADEM), y 6) reconocer los logros y desafíos en la gestión de la CE, promoviendo aprendizajes compartidos entre escuelas y sostenedor.

Un segundo estudio realizado en seis sostenedores municipales (Sánchez et al., 2018) identificó tres factores incidentes en la instalación de la CE a nivel intermedio. Un primer factor son las

*condicionantes de la convivencia escolar*, esto refiere que, mientras mayor es la distancia entre el nivel sostenedor y las escuelas, más se dificulta la provisión de apoyos especializados, y más se orienta a responder a la política pública por sobre las necesidades territoriales. Un segundo factor es la *organización de la convivencia escolar*, aquí se constataron dos perspectivas de gestión: la intervención psicosocial en situaciones de crisis, y la promoción de un ambiente organizado y disciplinado. Ambas perspectivas restringen la mirada promocional de la CE. Un tercer factor es la *gestión de la convivencia escolar*, donde se observó ausencia de un plan de monitoreo y escasez de recursos financieros. En la mayoría del nivel sostenedor se expuso dificultades para la consolidación de sus equipos y ausencia de un plan anual en CE. Esto dificultó la proyección de sus acciones e instaló una gestión orientada a responder a las necesidades emergentes de las escuelas.

Finalmente, un tercer estudio realizado en 110 sostenedores municipales (Autores, 2020a) constató una amplia variabilidad en la gestión de la CE. Se identificaron tres factores incidentes: horas de contratación, tamaño de los equipos y capacitación en CE. En este sentido, cuando existía un equipo (11 o más personas) capacitado, y este contaba con una disposición horaria sobre las 22 horas, el personal del nivel sostenedor se autopercibía con una mejor gestión de la CE.

## 2. Metodología

El estudio fue transeccional, de alcance descriptivo (Hernández et al., 2010). Participaron 678 personas seleccionadas a partir de un muestreo estratificado que consideró como unidad muestral el establecimiento educativo.

Como instrumento se aplicó la Escala de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio (Autores, 2020b). Esta información fue analizada descriptivamente y mediante comparación de medias.

Los datos se recogieron entre diciembre de 2018 y abril de 2019.

### 2.1. Participantes

La muestra fue estratificada según zona geográfica, dependencia administrativa y cantidad de establecimientos a cargo del sostenedor (aquellos con un establecimiento a cargo, y con dos o más). Se utilizó como unidad muestral el nivel sostenedor, pues actualmente en Chile no existe un registro nacional de encargados de CE a nivel intermedio o sostenedor. La muestra fue estimada con un 95% de confianza y un margen de error del 5%, considerando 364 sostenedores (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Número de establecimientos según muestreo y número de participantes*

Zona	NE	Dependencia Administrativa										Nacional	
		MUN		PS		PP		AD		SLE		N	n
		N	n	N	n	N	n	N	n	N	n		
Norte	1	0	1	25	42	4	4	0	0	0	0	29	47
	2 o más	4	11	5	14	0	1	0	2	0	1	10	29
Centro	1	0	2	134	178	30	15	0	1	0	0	164	196
	2 o más	19	71	27	55	4	7	2	5	0	1	53	139
Sur	1	0	1	68	61	5	7	0	0	0	0	73	69
	2 o más	8	22	10	18	0	0	0	0	0	1	18	41
Totales		32	108	269	368	43	34	3	8	0	3	347	521

*Nota.* NE: Número de establecimientos a cargo del sostenedor; N: Número de establecimientos muestreo; n: Número de establecimientos participantes; MUN: Municipal; PS: Subvencionado; PP: Particular; AD: Administración delegada; SLE: Servicio local de educación pública. Norte: Regiones XV, I, II, III y IV; Centro: Regiones V, VI, VII, VIII y Metropolitana; Sur: Regiones IX, X, XI, XII y XIV.

Participaron personas encargadas de la CE a nivel comunal o del sostenedor (subvencionados o particulares). Para aquellos casos en que no se contaba con esta figura, se consideró a una persona del equipo directivo y/o profesional afín.

Participaron un total de 521 entidades sostenedoras (678 personas, 55% mujeres), en su mayoría pertenecientes a la dependencia particular subvencionada (70,6%, 368 sostenedores).

Un 96,3% de los sostenedores municipales, 23,6% de los subvencionados y 23,5% de los particulares refirió tener dos o más escuelas a su cargo. El sector municipal mostró una amplia variabilidad, fluctuando entre 2 a 52 escuelas. Un 66,7% de estos sostenedores refirió tener más de 20 escuelas bajo su cargo.

## 2.2. Instrumento

Se utilizó la *Escala de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio* diseñada y validada por Autores (2020b), ( $\chi^2=5054.56$ ,  $p > .001$ ; RMSEA= .058; CFI= .932; SRMR=.060). Para este estudio se consideraron antecedentes sociodemográficos (dependencia, zona geográfica, escuelas a cargo), de formación (escolaridad, profesión y formación en CE), experiencia profesional, condiciones laborales (tipo de contratación y cantidad de horas) y condiciones institucionales (tamaño del equipo en CE, presencia/ausencia de un encargado).

Se incluyeron las funciones y acciones en CE del nivel sostenedor. Estas acciones se evaluaron en una escala tipo Likert con un rango 1 a 4, donde 1= "Totalmente en desacuerdo" y 4= "Totalmente de acuerdo". Las dimensiones son:

**Planificación estratégica en convivencia escolar** (PE; 5 ítems). Describe acciones vinculadas a la articulación del plan del nivel intermedio con planificaciones y acciones desarrolladas en CE por las escuelas (ejemplo: "El plan de convivencia escolar comunal o territorial es coherente con el PADEM o lineamiento general del sostenedor").

**Planificación basada en la evidencia sobre convivencia escolar** (PBE; 7 ítems). Describe acciones vinculadas a la elaboración y uso de instrumentos de evaluación de la CE en las escuelas, y su uso para la toma de decisiones a nivel intermedio (ejemplo: "La planificación de CE comunal, territorial o del sostenedor toma en cuenta las necesidades de los establecimientos").

**Recursos financieros** (RF; 4 ítems). Refiere a la asignación de presupuesto y las posibilidades de reasignación en función de las necesidades de las escuelas a cargo del nivel intermedio (ejemplo: "Cuento con un presupuesto asignado para gestionar la CE de las escuelas del sostenedor, comuna o territorio").

**Recursos humanos** (RH; 4 ítems). Refiere a la organización del trabajo de los profesionales en CE de las escuelas por parte del nivel intermedio (ejemplo: "El sostenedor ha definido los roles y funciones de los encargados de CE de los establecimientos").

Finalmente, se evaluaron las *redes en convivencia escolar*. Esto incluyó información respecto de la participación del nivel sostenedor en redes territoriales, la frecuencia de participación, y función atribuida a esta red. Esto último considerando tres opciones de respuesta: 1) Esta red entrega información, guías y/o ayuda para resolver alguna problemática; 2) Esta red entrega ayuda material o presta servicios para satisfacer ciertas necesidades o para cumplir ciertas metas u objetivos; 3) Esta red entrega apoyo afectivo, y es un espacio que genera empatía y/o pertenencia.

### 2.3. Procedimiento

Los participantes fueron invitados a través de correo electrónico utilizando el Directorio Nacional de Sostenedores y Establecimientos del año 2018 del Ministerio de Educación de Chile (última base de datos disponible hasta la fecha del estudio). Adicionalmente, se realizó un recordatorio semanal vía telefónica, con el fin de incentivar la participación. La encuesta fue administrada vía remota.

El estudio siguió los lineamientos éticos de la institución patrocinante. Los participantes aprobaron un consentimiento informado previo al acceso a la encuesta, el cual detallaba los objetivos y alcances de la investigación.

### 2.4. Análisis de datos

Con el objeto de resguardar la rigurosidad de los datos obtenidos, se realizó un tratamiento de datos perdidos utilizando el método de pérdida por observación (Fernández-Alonso et al., 2012). Posteriormente, se realizó una validación del registro identificador del sostenedor (RUN o MRUN), concluyendo un total de 678 encuestas válidas (60% de las encuestas aplicadas).

Para el análisis se utilizaron estadísticos descriptivos y de frecuencia entre las cinco dependencias participantes. Adicionalmente, y dado que la literatura ha mostrado condiciones dispares entre dependencias, se realizó un análisis comparativo de medias utilizando ANOVA. Esta técnica permite comparar dos o más grupos, utilizando pruebas *post hoc* (Scheffé) como estadístico de contraste (Bakieva et al., 2012). Este último análisis consideró solo a tres dependencias (municipal, subvencionada y particular), a cargo de dos o más escuelas. Lo anterior, con el propósito de tener grupos comparables para el análisis (Bakieva et al., 2012). Los datos fueron analizados utilizando SPSS versión 26.

## 3. Resultados

Los resultados han sido organizados en dos ejes: cualidad y cantidad del recurso humano, y roles y funciones para la gestión de la CE. Para facilitar la lectura, los resultados descriptivos muestran las tres dependencias con mayor porcentaje de participación.

### 3.1. Cualidad y cantidad del recurso humano para convivencia escolar del nivel intermedio

A nivel nacional, los participantes del nivel sostenedor refieren en su mayoría tener una formación universitaria completa (51,3%), siendo en su mayoría docentes (67%). El sector

particular es el que presenta un mayor número de profesionales con posgrado completo (25,4% municipal, 36,1% subvencionada, 45% particular).

En relación con la formación en CE, la mayoría de los participantes refirió haberse formado a través de charlas (92,9%), talleres (86,9%) y cursos (66,4%). Contrariamente, la mayoría de los profesionales refirió no contar con formación especializada a través de pregrado (68,3%) y posgrado (61,8%). La formación a través de diplomado o postítulo fue de un 41,2%, mostrando diferencias entre dependencias. La mayoría del sector municipal (49,6%) y particular (57,7%) refirió contar con este tipo de formación, mientras que el sector subvencionado (63,2%) afirmó lo contrario (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Formación en convivencia escolar según dependencia administrativa*

Modalidad de formación	Dependencia							
	Municipal		Subvencionada		Particular		Nacional	
	N	%	n	%	n	%	n	%
<b>Charla</b>								
No	8	4,4%	30	7,8%	1	2,7%	39	6,5%
Sí	174	95,6%	349	91,1%	36	97,3%	559	92,9%
<b>Taller</b>								
No	13	7,3%	49	14,0%	3	8,3%	65	11,5%
Sí	162	91,5%	296	84,6%	31	86,1%	489	86,9%
<b>Curso</b>								
No	40	27,0%	100	35,0%	6	18,2%	146	31,3%
Sí	105	70,9%	178	62,2%	27	81,8%	310	66,4%
<b>Pregrado</b>								
No	77	68,1%	139	69,5%	12	57,1%	228	68,3%

Sí	29	25,7%	52	26,0%	8	38,1%	89	26,6%
Posgrado								
No	67	59,3%	140	63,6%	11	55,0%	218	61,8%
Sí	42	37,2%	75	34,1%	9	45,0%	126	35,7%
Diplomado o postítulo								
No	64	48,1%	148	63,2%	11	42,3%	223	56,7%
Sí	66	49,6%	81	34,6%	15	57,7%	162	41,2%

*Nota.* Los porcentajes excluyen a quienes no saben o no responden.

En cuanto a la experiencia profesional, la mayoría de los participantes del nivel sostenedor cuenta con 11 años o más de experiencia laboral (70,1%). Al comparar entre dependencias, se observa que el sector municipal tiene el mayor porcentaje de profesionales con 0 a 4 años de experiencia (14,7% municipal; 5,5% subvencionada; 5% particular).

Respecto a las condiciones de contratación, a nivel nacional la mayoría de los participantes posee una contratación de tipo indefinido (79,4%). No obstante, la dependencia municipal presenta también un alto número de contrataciones a plazo fijo (42,1%).

En cuanto a la cantidad de horas de contratación, se observa que los participantes cuentan con una carga horaria de entre 35 a 44 horas (38,8%) o 1 a 11 horas (32,2%). No obstante, el sector municipal presenta un mayor porcentaje de contrataciones sobre 35 horas (60,1%), al igual que el sector particular (36,4%), mientras que el subvencionado muestra mayoritariamente contrataciones inferiores a 11 horas (40,6%; Tabla 3).

**Tabla 3**

*Condiciones contractuales según dependencia administrativa*

Dependencia			
Municipal	subvencionada	Particular	Nacional

Tipo de contrato	N	%	n	%	N	%	N	%
Contrato indefinido	112	56,9%	369	88,7%	35	87,5%	538	79,4%
Contrato a plazo fijo	83	42,1%	43	10,3%	4	10,0%	133	19,6%
Honorarios (boleta)	2	1,0%	4	1,0%	1	2,5%	7	1,0%
Horas de contratación								
0 horas	8	4,3%	26	7,2%	1	3,0%	36	6,0%
1 a 11 horas	31	16,5%	146	40,6%	10	30,3%	192	32,2%
12 a 22 horas	21	11,2%	65	18,1%	8	24,2%	94	15,8%
23 a 34 horas	15	8,0%	25	6,9%	2	6,1%	43	7,2%
35 a 44 horas	113	60,1%	98	27,2%	12	36,4%	231	38,8%

Se consultó sobre la existencia de una persona encargada de la CE en el sostenedor. A nivel nacional la mayoría de los participantes refirió contar con esta figura (63,1%). Sin embargo, esto se presenta principalmente en la dependencia municipal (89,2%), no así en otras dependencias (subvencionada, 46,7%; particular, 36,4%).

Se analizó el tamaño de los equipos de CE del sostenedor (con dos o más escuelas a cargo) y de la escuela (sostenedor con una escuela a cargo). Para el primer caso, a nivel nacional los participantes del sostenedor refirieron contar mayoritariamente con dos a cinco personas en su equipo (41,8%). No obstante, la dependencia subvencionada fue la que presentó un mayor porcentaje en esta categoría (53,3%). La dependencia particular presentó una amplia variabilidad fluctuando entre 0 a 10 personas. Es importante destacar que a nivel nacional un 7,8% de los participantes refiere no contar con profesionales para la gestión de la CE.

A nivel de escuela, los participantes refirieron contar con equipos de 2 a 5 personas (60,5%; Tabla 4).

#### Tabla 4

*Tamaño del equipo de convivencia escolar del sostenedor y de la escuela según dependencia administrativa*

Tamaño del equipo	Dependencia						Nacional	
	Municipal		subvencionada		Particular			
	N	%	n	%	N	%	N	%
<b>1 escuela</b>								
0 personas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
1 persona	1	14,3%	48	15,4%	2	6,9%	51	14,7%
2 a 5 personas	5	71,4%	188	60,5%	17	58,6%	210	60,5%
6 a 10 personas	1	14,3%	57	18,3%	7	24,1%	65	18,7%
11 o más personas	0	0,0%	18	5,8%	3	10,3%	21	6,1%
<b>2 o más escuelas</b>								
0 personas	11	5,8%	11	10,5%	2	18,2%	24	7,8%
1 persona	41	21,6%	18	17,1%	3	27,3%	62	20,3%
2 a 5 personas	69	36,3%	56	53,3%	3	27,3%	128	41,8%
6 a 10 personas	15	7,9%	18	17,1%	3	27,3%	36	11,8%
11 o más personas	54	28,4%	2	1,9%	0	0,0%	56	18,3%

### 3.2. Roles y funciones en la gestión de la convivencia escolar del nivel intermedio

La mayoría de los participantes refirió orientar sus funciones a “Responder a los requerimientos de la política pública” (27,5%), o “Administrar recursos materiales y humanos para la gestión de la CE de los establecimientos educacionales” (24,8%). Sin embargo, el sector subvencionado se focalizó principalmente en las primeras (26,7%), mientras que el sector municipal (33%) y particular (30,3%) en las segundas. Es importante destacar que un 27,3% de los profesionales de la dependencia particular refirió cumplir otra función (Tabla 5). Sin embargo, la revisión cualitativa sugirió una función promocional o de respuesta a la política pública.

**Tabla 5**

*Función del sostenedor en la convivencia escolar según dependencia administrativa*

Función en CE	Dependencia						Nacional	
	Municipal		subvencionada		Particular		n	%
	N	%	n	%	n	%		
Administrar recursos materiales y humanos para la gestión de la CE de los establecimientos educacionales	62	33,0%	73	20,3%	10	30,3%	148	24,8%
Disminuir los niveles de violencia escolar de los establecimientos educacionales	19	10,1%	53	14,7%	1	3,0%	76	12,8%
Atender la salud mental de los estudiantes de los establecimientos educacionales	2	1,1%	15	4,2%	2	6,1%	19	3,2%
Promover un ambiente democrático en los establecimientos educacionales	13	6,9%	39	10,8%	2	6,1%	55	9,2%
Responder a los requerimientos de la política pública	55	29,3%	96	26,7%	6	18,2%	164	27,5%
Atender a las solicitudes en convivencia escolar de los padres y apoderados de los establecimientos educacionales	14	7,4%	21	5,8%	3	9,1%	38	6,4%
Otra	23	12,2%	63	17,5%	9	27,3%	96	16,1%

En cuanto a la gestión, los resultados muestran la implementación de la mayoría de las acciones consultadas con una media cercana a 3 (2= “en desacuerdo” y 3 = “de acuerdo”; M total = 3,12).

Al comparar las medias nacionales se observa que las acciones de mayor desarrollo son las de planificación estratégica (M= 3.27; DS= .69) y las de menos desarrollo son las de recursos

financieros ( $M= 2.52$ ;  $DS= .89$ ). La comparación de medias mostró diferencias significativas entre dependencias para todas las dimensiones analizadas, constatando una menor realización de las acciones en la dependencia municipal ( $p<.005$ ).

**Tabla 6**

*Comparación ANOVA de acciones de gestión en convivencia escolar por dependencia administrativa*

Variable	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>F, gl</i>	<i>p</i>
Planificación estratégica	306	3.27	0.69		
Municipal	190	3.16	0.67		
Particular subvencionado	105	3.43	0.71	6.214 (4)	.000
Particular	11	3.59	0.42		
Planificación basada en la evidencia	306	3.09	0.62		
Municipal	190	3.01	0.58		
Particular subvencionado	105	3.21	0.67	4.196 (4)	.003
Particular	11	3.40	0.61		
Recursos financieros	306	2.52	0.89		
Municipal	190	2.23	0.79		
Particular subvencionado	105	2.99	0.83	16.662 (4)	.000
Particular	11	3.11	0.82		
Recursos humanos	306	3.00	0.67		
Municipal	190	2.86	0.63		
Particular subvencionado	105	3.24	0.68	8.252(4)	.000

Particular	11	3.25	0.70
------------	----	------	------

*Nota.* Solo se consideran entidades sostenedoras con dos o más establecimientos.

Respecto a la participación en redes de CE, la mayoría de las personas del nivel sostenedor refirió no participar (62,4%). No obstante, el sector municipal refiere un alto porcentaje de participación (62,9%), mientras que los subvencionados (73,1%) y particular (70%) refieren mayoritariamente no participar de estas instancias. Quienes participan de estas redes refieren una frecuencia de participación entre cinco a diez veces (48,6%) y una a cuatro veces (44,3%) al año, mostrando diferencias entre dependencias. Los sostenedores municipales refieren participar de cinco a diez veces (54%), mientras que los sostenedores subvencionados (52,7%) y particulares (58,3%) participan entre una a cuatro veces al año. A nivel global (57,5%), se considera mayoritariamente que esta red “Entrega información, guías y/o ayuda para resolver alguna problemática”.

#### 4. Discusión

A nivel internacional existen escasos estudios que se han ocupado en describir las características y funciones del nivel intermedio en ámbitos no cognitivos como la CE. A pesar de ello, estudios como el de Cohen et al. (2009) y la NSBA (2017) han identificado algunos aspectos importantes para su gestión, desarrollando lineamientos para el nivel distrital.

En Chile, las investigaciones han expuesto dificultades en el nivel intermedio para abordar las nuevas demandas que plantea la política en términos de calidad educativa. El nivel sostenedor mayoritariamente continúa desarrollando acciones de tipo administrativas, delegando otras funciones (como la CE) a los equipos de las escuelas (González et al., 2015; Raczynski, 2012; Raczynski & Salinas, 2006). Esto obstaculiza su función articuladora entre escuela(s) y el nivel central, mostrando un desarrollo aún incipiente (Autores, 2020a; Gallardo, 2009; Sánchez et al., 2018).

Considerando la escasa literatura a nivel internacional y la amplia diversidad de sostenedores en Chile, este artículo se propuso caracterizar la gestión de la CE a nivel intermedio, atendiendo a dos aspectos fundamentales: la cualidad y cantidad del recurso humano, y los roles y funciones atribuidos a la gestión.

En relación con la primera variable, esto es, formación, se identificó que es la dependencia particular quien cuenta con la mayor cantidad de personas encargadas con estudios de posgrado. Estos hallazgos refieren una distribución inequitativa de los profesionales con más años de estudio, lo cual podría incidir en aspectos administrativos y la evaluación en pruebas estandarizadas. En Chile, los establecimientos privados han exhibido mejores resultados en

pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (González, 2017). Sin embargo, es necesario someter estos hallazgos a un análisis más robusto.

Ahora bien, respecto a su especialización en CE, la mayoría de los participantes refirió no haber sido formado en pre o posgrado. A nivel general, refieren haber recibido una formación de carácter episódica (en charla, taller o curso), lo que da cuenta de una escasa capacitación para ejercer sus funciones. Sánchez et al. (2018) ya habían reportado una formación limitada en profesores y personas encargadas de la CE del sector municipal. Sin embargo, los resultados de este estudio extienden esta carencia al sector subvencionado y particular.

Respecto a los años de experiencia, el sector municipal es quien acoge mayoritariamente a los profesionales más inexpertos. Resultados similares fueron reportados en un estudio sobre duplas psicosociales, refiriendo un crecimiento sostenido en los profesionales de entre 0 y 4 años de experiencia en el sector municipal (López et al., 2021). Estos hallazgos requieren ser discutidos en profundidad, pues las escuelas municipales son las que concentran la mayor diversidad del estudiantado, lo que complejiza el abordaje de la CE (Autores, 2021). Esto, sumado al amplio número de escuelas a cargo del sostenedor, puede constituirse en un agente obstaculizador si no se dispone del personal de apoyo adecuado.

En cuanto a las condiciones de contratación, los resultados muestran que mientras en la dependencia municipal las personas del nivel sostenedor son contratadas a plazo fijo e indefinido, con una carga horaria superior a las 35 horas; el sector particular y subvencionado es contratado en su mayoría a plazo indefinido, con una carga horaria inferior a 22 horas. Estos hallazgos sugieren una mirada distinta de la gestión de la CE por dependencia. En el caso municipal podría existir una preocupación por disponer de un personal que responda a las necesidades emergentes, mientras que en el sector particular y subvencionado se podría priorizar el desarrollo de planes focalizados en un mediano plazo. Levantamos esta hipótesis, dado que disponer una mayor cantidad de horas en un período fijo podría ayudar a responder situaciones de emergencia y/o crisis en la escuela; mientras que disponer de una menor cantidad de horas en un plazo indefinido podría apoyar la administración de protocolos y planes en CE. La investigación nacional ha reportado un enfoque de atención a la violencia en situaciones de crisis que ha sido llamado coloquialmente “apagar incendios” (Gallardo, 2009). En este aspecto, es importante hacerse la pregunta sobre las condiciones laborales mínimas para gestionar la CE pues, como refiere la NSBA (2017), sin estas condiciones es muy difícil que se instalen procesos de mejora continua.

Paralelamente, estas diferencias en la contratación pueden tener un impacto en el contenido y significados instalados sobre la CE. En esta línea, aquellos profesionales que cuentan con escasas horas de trabajo podrían desarrollar acciones descontextualizadas, respondiendo más a

los requerimientos de la política pública que a instalar a la convivencia como un fin en sí misma (López, 2014; Sánchez et al., 2018). Esto nos plantea dos posibles situaciones que deben ser investigadas en profundidad. En primer lugar, la vivencia de una experiencia distinta de la gestión de la CE en comunidades escolares según su dependencia. En segundo lugar, la instalación de una política de CE más bien normativista que busca responder a la política pública pero no transformar la escuela, lo que se puede lograr con una limitada carga horaria.

En cuanto a los roles y funciones, a nivel nacional las personas del nivel intermedio aluden “responder a los requerimientos de la política pública” o “administrar recursos materiales y humanos”. Independiente de su dependencia, los participantes siguen ejerciendo un rol meramente administrativo, lo que demuestra un escaso apoyo a nivel técnico-pedagógico y una escasa preocupación por transformar la escuela (Autores, 2019b). Este hallazgo nos parece relevante, pues pone de manifiesto el débil cambio que ha experimentado el nivel intermedio, a pesar de las normativas vigentes. Asimismo, constata los enormes esfuerzos que deben desplegar los equipos del nivel sostenedor para responder a los mecanismos de rendición de cuentas, los cuales parecen mantener dominada su agenda.

En las acciones desempeñadas, se aprecia un esfuerzo por desarrollar un plan alineado verticalmente con las escuelas, así como también una escasa disponibilidad de recursos financieros. Esta situación parece ser más perjudicial para los sostenedores municipales, quienes independiente de la diversidad y cantidad de escuelas a su cargo, refieren contar con altas dificultades presupuestarias. Lo anterior, permite corroborar las discusiones planteadas por Autores (2021) respecto a las dificultades que presentan los sostenedores municipales para responder a la diversidad de escuelas a su cargo. Esto se complejiza cuando se consideran las escasas proyecciones que poseen los equipos y los constantes cambios de administración municipal a causa de las elecciones de alcaldía (Gallardo, 2009; Sánchez et al., 2018).

Consideramos que estos hallazgos son relevantes para la instalación de los SLEP, pues son estos organismos los que progresivamente se están responsabilizando de una amplia diversidad de establecimientos. En este aspecto, si los gestores del nivel intermedio no cuentan con las condiciones laborales e institucionales necesarias para desarrollar e implementar acciones en CE, prevemos que este organismo mantendrá una lógica administrativa, reproduciendo una función de respuesta a los requerimientos de la política pública, sin instalar procesos de transformación en las escuelas.

Finalmente, respecto a las redes en CE, la principal función referida fue la entrega de información, guías, apoyo y acompañamiento en la resolución de problemas, constatándose una participación superior y con mayor frecuencia en el sector municipal. Anteriormente, Sánchez et al. (2018) habían constatado la existencia de redes limitadas y con una baja

sistematicidad. Sin embargo, estos hallazgos permiten corroborar que el sector particular y subvencionado presentan un menor desarrollo en esta materia. En este sentido, los municipales podrían aportar un conocimiento importante en la articulación y coordinación a nivel territorial de los SLEP.

## 5. Conclusiones

Este estudio permite corroborar la importancia de disponer de condiciones organizativas mínimas para la gestión de la CE. Si no se otorgan condiciones laborales apropiadas y no se dispone de un personal idóneo, difícilmente se puede avanzar en desarrollar planes y programas atingentes a la realidad de las escuelas, que consideren las diferencias territoriales y las trayectorias vitales de los estudiantes (Autores, 2019b). La preocupación por la CE constituye no solo un aporte para construir espacios de aprendizaje nutritivos, sino que también propicia el aprendizaje de habilidades y competencias para convivir democráticamente (Autores, 2021). En este aspecto, el nivel intermedio no solo está a cargo de gestionar a estos equipos, sino que también de coconstruir planes y programas que permitan promover estos aprendizajes, levantando necesidades y propuestas a los organismos centrales.

En definitiva, si Chile desea avanzar en la instalación de una escuela pública que atienda a las necesidades del siglo XXI y a una educación integral de calidad, recomendamos atender a la formación especializada de los profesionales a nivel intermedio, velar por su estabilidad y condiciones laborales, y avanzar en la construcción de apoyos técnico-pedagógicos directos. Asimismo, y atendiendo a uno de los objetivos de los SLEP, esto es, la pertinencia territorial, recomendamos fortalecer el trabajo en red entre escuelas –que ya se ha desarrollado en municipios–, y entre escuela-comunidad. Por otro lado, nos parece importante plantear la pregunta respecto a cómo los sostenedores de administración privada pueden aportar a la construcción de una escuela pública, garante de derechos para todo niño, niña y adolescente. Lo anterior dado que, en Chile, el mayor porcentaje de estudiantes asiste a escuelas de estas características, las cuales presentan sus propios proyectos educativos y no forman parte de los SLEP.

Dentro de las limitaciones de este estudio está su alcance transeccional-descriptivo. Sugerimos que futuras investigaciones continúen identificando factores incidentes en la gestión de la CE, proporcionando ámbitos de mejora que apoyen los procesos de autorrevisión del nivel intermedio. Por otro lado, sugerimos el desarrollo de investigaciones que profundicen en las percepciones de diferentes actores escolares, en especial de aquellos que pertenezcan a centros escolares con un menor desarrollo de la CE o con condiciones laborales más inestables.

## 6. Referencias

- Anaya, E. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: Análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 9-34. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.15>
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327. <https://doi.org/10.1080/15700761003731492>
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A., Ball, A., Barker, S., & Martin, L. (2016). A university-school partnership to examine the adoption & 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>
- Autores. (2019a).
- Autores. (2019b).
- Autores. (2020a).
- Autores (2020b).
- Autores. (2021).
- Bakieva, M., González Such, J., & Jornet, J. (2012). *SPSS: ANOVA de un factor*. InnovaMIDE. Universitat de Valencia. [https://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS\\_0702b.pdf](https://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS_0702b.pdf)
- 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(6), 1000-1011. <https://doi.org/10.1111/bjet.12088>
- Bellanca, J. A., & Brandt, R. (Eds.). (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.
- Campbell, C., & Fullan, M. (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Ministry of Education, Canada.

- Chrispeels, J., & Martin, K. (2002). Four school leadership teams define their roles within organizational & political structures to improve student learning. *School Effectiveness & School Improvement*, 13(3), 327-365. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.3.327.3430>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, & teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Congreso Nacional de Chile. (2008, 1 de febrero). *Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2f6q4>
- Congreso Nacional de Chile. (2010, 2 de julio). *Ley 20.370. Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2f6yy>
- Congreso Nacional de Chile. (2011, 11 de agosto). *Ley 20.529. Sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/1uv5c>
- Congreso Nacional de Chile. (2015, 8 de junio). *Ley 20.845. Ley de Inclusión Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2f8t4>
- Congreso Nacional de Chile. (2016, 28 de marzo). *Ley 20.911. Ley de Formación Ciudadana*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/1v0oy>
- Congreso Nacional de Chile. (2017, 24 de noviembre). *Ley 21.040. Crea Nueva Educación Pública*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2f72w>
- Consejo Nacional de la Infancia. (2015). *Política nacional de niñez y adolescencia: sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia*. SEGPRES. <http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Politica-Nacional-de-Nin%CC%83ez-y-Adolescencia.pdf>
- Égido, I., Fernández, F., & Fernández, M. (2016). Evaluation of the impact of quality management systems on school climate. *International Journal of Educational Management*, 30(4). <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2015-0010>
- Espínola, V., & Silva, M. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Expansiva-CPCE UDP.

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24(1), 167-175.  
<http://www.psicothema.com/pdf/3995.pdf>
- Gallardo, G. (2009). *Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: El nivel intermedio frente a los desafíos del presente*. MINEDUC-UNICEF.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En Ministerio de Educación (Eds.), *Ley de Inclusión Escolar* (pp. 48-91). MINEDUC. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro\\_Inclusi%C3%B3n\\_final.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro_Inclusi%C3%B3n_final.pdf)
- González, A., González, M., & Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: El rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 47-64. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.5>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hoogland, I., Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B., & Dijkstra, A. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education*, 60, 377-386.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012>
- Iachini, A. L., & Anderson-Butcher, D. (2012). The contribution of extracurricular activities to school priorities & student success. En R. J. Waller (Ed.), *Mental health promotion in schools* (pp. 127-148). Bentham Books.  
<https://doi.org/10.2174/978160805466411201010127>
- Kenziora, K., & Osher, D. (2016). Promoting children's & adolescents' social & 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. T. H. (2016). The development of school autonomy & accountability in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1207-1230. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0145>
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, 4, 1-18. UNESCO/OREALC. <https://repasopcmasumet.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>
- López, V., Cárdenas, K., Fernández-Vergara, A., González, L., Palacios, D., Liguero, S., & Carrasco, C. (2021). *Apoyos psicosociales: Avances y desafíos de las "duplas psicosociales SEP"*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia escolar la hacemos todos*. Gobierno de Chile. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Murphy, J. (2009). Closing achievement gaps: Lessons from the last 15 years. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 8-12. <https://doi.org/10.1177/003172170909100303>
- National School Board Association. (2017). *Leading the change: Decision-making tools*. NSBA.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. [http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/12/DECLARACION\\_DERECHOS\\_DEL\\_NINO.pdf](http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/12/DECLARACION_DERECHOS_DEL_NINO.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Manifiesto 2000 para una cultura de la paz y la no violencia*.
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação e Sociedade (Campinas)*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>
- 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.

- Raczynski, D., Ribero, R., & Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la Educación*, 51, 382-420.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.680>
- Raczynski, D., & Salinas, D. (2006). *La educación en el nivel local ¿Cómo manejar la tensión entre lo técnico y lo político?* UNICEF y Ministerio de Educación de Chile.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-239.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Román, M., & Carrasco, Á. (2007). Los niveles intermedios del sistema escolar chileno: posibilidades y limitaciones para la equidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 1-21.  
<https://doi.org/10.15366/reice2007.5.1.001>
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in Education*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203417010>
- Sánchez, M., Vicuña, A., & Subercaseaux, J. (2018). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos*. Ministerio de Educación de Chile.  
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Informe-final-Focus2.pdf>
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability & unsustainability of teachers' & leaders' well-being. *Teaching & Teacher Education*, 92, 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Szczesiul, S. (2014). The [un]spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection & shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15(4), 411-442.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9218-5>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.  
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Van Eck, K., Johnson, S., Bettencourt, A., & Johnson, S. (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>