



CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE¹

CHARACTERIZATION OF SCHOOL COEXISTENCE IN CHILE

Macarena Morales (*)

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Sebastián Ortiz-Mallegas

Universidad de Playa Ancha, Departamento de Mediaciones y Subjetividades, Facultad de Ciencias Sociales

Karen Cárdenas

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Javier Torres-Vallejos

Universidad Andrés Bello

Resumen

La investigación sobre convivencia escolar ha definido orientaciones concretas para los profesionales que se desempeñan en el área. En Chile, desde el año 2011 todas las escuelas deben contar con un encargado de convivencia, brindándose lineamientos generales sobre su labor. Este artículo caracterizó a los profesionales del área de convivencia escolar en Chile, describiendo cuantitativamente su formación, experiencia, condiciones laborales y acciones desempeñadas. Los 858 participantes fueron mayormente encargados de convivencia, con título de profesor. En general, tenían contratación indefinida, por jornada completa, y desempeñaban más de un cargo en su escuela y/o trabajaban en más de un centro escolar. La especialización en el área de convivencia escolar se observó escasa. En cuanto a las acciones realizadas, con más frecuencia se abocaban a la atención individual y en crisis de estudiantes. Se discutieron las barreras y facilitadores para lograr intervenciones de escuela total en la materia.

Palabras clave: profesionales de la educación; ambiente escolar; condiciones de trabajo del profesor; estadísticas de la educación; educación para la paz.

Abstract

Research on school convivencia has set specific guidelines for its management. In Chile, since 2011, all schools must have a school convivencia officer, providing general guidelines on their work. This article characterized the management of school convivencia in Chile, describing quantitatively the training, experience, working conditions and actions performed by those who exercise it. The 858 participants were mostly convivencia managers with a teaching degree. In general, they had permanent, full-time contracts and held more than one position in their school and/or worked in more than one school center. Specialization in the area of school convivencia was observed to be scarce. As for the actions they carried out, they focused on individual attention and student crises. Barriers and facilitators to achieve whole school interventions in this area were discussed.

Keywords: Education professionals; school climate; working conditions of teachers; statistical data for education; education for peace.

(*) Autor para correspondencia:

Macarena Morales
Centro de Investigación para la Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Campus
Sausalito
Correo de contacto:
macarena.morales@pucv.cl

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

RECIBIDO: 01.10.2021
ACEPTADO: 28.06.2022
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1286

¹ Financiamiento: proyectos SCIA ANID CIE160009, Fondecyt 1191267, Fondecyt 1191883

1. Introducción

La investigación educacional de la última década ha contribuido con definir y promover la intervención en la convivencia escolar [en adelante, CE] (Capp, Astor & Gilreath, 2018; Cea, García, Nail & Paredes, 2018; Mendoza & Barrera, 2018; Peña, Sánchez, Ramírez & Menjura, 2017; Rivero, 2019; Tirado & Conde, 2016) como una planificación de las normas y valores, en articulación con las áreas pedagógicas y administrativas de los centros (Etxeberría, Intxausti & Azpillaga, 2017). Lograr ambientes de convivencia pacífica y participativa requiere así un esfuerzo consciente de organización (Arenas-Tarazona, 2018; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Valdés-Morales, López & Jiménez-Vargas, 2019), que resulta imprescindible para garantizar procesos justos y relevantes de aprendizaje (Benbenishty & Astor, 2018; Tapia-Fonllem, Fraijo-Sing, Corral-Verdugo, Garza-Terán & Moreno-Barahona, 2020). El cometido es aún más desafiante para las escuelas que están inmersas en sociedades con marcada desigualdad y segregación (Bickmore, 2019; Larson et al., 2020). Tal es el caso en los países de América Latina, cuyas políticas educativas apuntan a que los centros educativos cuenten con equipos o líderes de convivencia (Carro & Lima, 2020; Morales & López, 2019).

Específicamente en Chile, desde el año 2011 por ley cada uno de los 11.454 centros educativos de educación regular básica y media (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019) debe contar con un profesional encargado de convivencia [en adelante, ECE] como responsable de un plan de acción en la materia (Ley 20.536, MINEDUC, 2011). Además, las escuelas que acreditan atender estudiantes con indicadores de vulnerabilidad socioeducativa y que presentan un plan de mejora de resultados educativos, pueden solicitar recursos para contratar profesionales que intervengan en convivencia escolar (Ley 20.248, MINEDUC, 2008). Al año 2017, se contaban alrededor de 13.000 psicólogos y trabajadores sociales trabajando en centros escolares, principalmente del sector público (López, et al., 2022). Algunos estudios de caso evidenciaron que tanto encargados de convivencia como profesionales de apoyo para el área se encontraban en situación de aislamiento y precariedad laboral (Carrasco et al., 2019; López et al., 2011a). Así también, su trabajo estaba focalizado en la atención individual de estudiantes (Barraza, 2015; Cortés, Zoro & Aravena, 2019; López, Carrasco, Morales & Ayala, 2011).

A diez años de implementación de las normativas en la materia, no se cuentan con estudios que documenten a nivel nacional quiénes trabajan en el área de convivencia escolar, qué prácticas realizan, y en cuáles condiciones. A partir de ello, asumimos como objetivo de investigación el caracterizar a los profesionales que trabajan en convivencia escolar en Chile,

con la finalidad de brindar evidencias relevantes para el conocimiento científico y para la toma de decisiones en el sector educacional.

1.1. Precariedad y aislamiento laboral de los gestores de convivencia en Chile

Respecto de los ECE, la ley que los instituye contempla la obligatoriedad de su existencia en cada centro escolar, mas no contempla financiamiento ni carga horaria para su desempeño (Ley 20.536, MINEDUC, 2011). A partir de ello, es esperable que las condiciones de trabajo y las funciones de los mismos sean ampliamente variables.

En cuanto a los profesionales de apoyo a la CE, en los centros escolares que reciben financiamiento público, su contratación ha estado sujeta a la postulación de Planes de Mejoramiento Educativo (Ley 20.248, MINEDUC, 2008). Al año 2017, el 70% de dichos profesionales en las escuelas del sector municipal y el 50% en las escuelas con financiamiento mixto público-privado tenía contratos de plazo fijo, para prestar servicios de marzo a diciembre (López et al., 2022). La mayoría de estos eran psicólogos, con escasos años de experiencia laboral –0 a 4 años– y tenían baja duración en el cargo –máximo 2 años– (López et al., 2022). Estos antecedentes evidencian precariedad laboral en las escuelas que son financiadas con fondos públicos, en tanto el puesto de trabajo sería inestable (Julián, 2018).

Algunos estudios se han enfocado en la dinámica laboral de estos profesionales, mostrando que sus funciones se han ejecutado desde una lógica psicosocial (Cárcamo-Vásquez, Jarpa-Arriagada & Castañeda-Díaz, 2020) separada de los procesos pedagógicos (Aravena, Ramírez & Escare, 2020; Carrasco et al., 2019; López et al., 2011b). En este marco, los profesionales operarían como un apoyo para la derivación interna de estudiantes que son enviados constantemente por los profesores desde las aulas (López et al., 2011b). Las acciones de colaboración y de trabajo interprofesional se observan escasas (Cortés et al., 2019; Valenzuela, Ahumada, Rubilar, López & Urbina, 2018) y con baja sostenibilidad en el tiempo (Carrasco et al., 2019). Ello afectaría los resultados de su trabajo, en tanto refieren atender situaciones problemáticas con determinantes multidimensionales (Gatica, 2016; Montecinos, Castro, Díaz, Manríquez & Edwards, 2018). Esta situación se ha conceptualizado como encapsulamiento (López et al., 2011a) y aislamiento profesional (Carrasco et al., 2019), y afectaría negativamente sus capacidades de organización y de agencia profesional.

La información antes referida proviene en su mayoría de estudios de casos o con muestras reducidas de centros escolares municipales, localizados en la zona central de Chile. Para hacer más robusto el conocimiento sobre los profesionales que trabajan en el área de CE, este

estudio buscó investigar en una muestra que representara la realidad de las escuelas a nivel nacional, incluyendo las diversas zonas geográficas y las distintas dependencias administrativas de financiamiento: público, mixto público-privado y exclusivamente privado.

1.2. Modelo de tres niveles para la gestión de la convivencia escolar

Las políticas de CE en Chile orientan la aplicación de abordajes preventivos, promocionales y de control de la violencia (Morales y López, 2019). No obstante, sólo este último es el predominante entre los profesionales que trabajan en el área. Si bien dicho foco responde a las necesidades de los profesores frente a problemas de disciplina en las aulas, trabajar en CE requiere no solo enfocarse en los estudiantes que evidencian dificultades. Es necesario también promover ambientes inclusivos y participativos, que reviertan las causas profundas de los problemas de disciplina y de violencia escolar, relacionadas a sentimientos de fracaso, a dinámicas de marginación y de exclusión social (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

Gestionar la CE con focos simultáneos en lo preventivo, en lo promocional y en la atención individual a algunos estudiantes, supone un modelo que integra tres niveles de intervención (Astramovich, Hoskins, Gutiérrez & Bartlett, 2013; Castillo, Arroyo-Plaza, Tan, Sabnis & Mattison, 2017). Este tipo de modelos son denominados *whole school approach* o enfoque de escuela total, en la literatura anglosajona. Contemplan la organización de apoyos puntuales para los estudiantes desfavorecidos y en riesgo, a la misma vez que promueven cambios institucionales y curriculares (Astramovich et al., 2013; Cohen & Espelage, 2020), para enriquecer las experiencias de todos los integrantes de la escuela (Bettors-Bubon, Brunner & Kansteiner, 2016; Cárcamo-Vásquez et al., 2020). Se espera que, con el tiempo, este esquema de intervenciones disminuya la frecuencia y severidad de los problemas psicosociales en la escuela (Dimmitt & Wilkerson, 2012), en tanto se van ajustando las estrategias organizacionales y curriculares a las necesidades y cambios de los estudiantes (Bickmore, 2019).

Los modelos de escuela total requieren el uso de datos para identificar las necesidades y para monitorear las intervenciones que se realizan en simultáneo (Castillo et al., 2017). Además, requiere el liderazgo y la colaboración de los profesionales del área de CE hacia los profesores y otros profesionales de apoyo escolar (Montecinos et al., 2018), tales como psicopedagogos y ejecutores de programas psicoeducativos externos a la escuela. No obstante, en la práctica esto no se observa, siendo los profesionales del área de CE quienes de manera aislada suelen asumir la carga completa en la implementación de las intervenciones (Astramovich et al., 2013; Julián, 2018), contando con escaso tiempo y respaldo para la articulación interprofesional (Castillo et al., 2017). A ello se suma que los no siempre cuentan con formación en habilidades de liderazgo educativo (Peters & Luke, 2021).

2. Metodología

2.1. Diseño

El diseño fue cuantitativo, transversal y descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), con una muestra representativa de carácter nacional.

2.2. Participantes

Se definió una muestra estratificada por zona geográfica y dependencia administrativa. La unidad muestral correspondió a los centros escolares existentes al año 2018 en Chile y la unidad elemental del estudio fueron los profesionales del área de convivencia escolar que trabajaban en ellas. Se utilizó esta unidad muestral debido a que en Chile no existía un registro de profesionales abocados a la CE² a la fecha del estudio. La muestra fue estimada con un nivel de confianza de 95% y un margen de error del 5%, arrojando una cantidad mínima de 372 escuelas. La distribución muestral se detalla en la Tabla 1.

Participaron 858 profesionales de 660 centros escolares de nivel básico, medio y técnico profesional del país. La mayor parte de los participantes se desempeñaba como ECE (45.5%), seguido de integrantes de duplas psicosociales (12.9%). La mayoría de los participantes fueron mujeres (65.5%). De acuerdo con su distribución geográfica, la mayoría correspondía a la zona centro del país (64.5%) y pertenecía a la dependencia municipal (67.1%) (ver Tabla 2). Debido a que los participantes superaron la muestra esperada para la mayoría de los estratos, se decidió trabajar con todos ellos, buscando captar mejor la realidad nacional a la que permitió acceder la distribución muestral prediseñada (ver Tabla 1).

² En Chile existe un único registro de asistentes de la educación, que incluye a trabajadores que se desempeñan en: a) funciones profesionales, como psicólogos, trabajadores sociales, educadores diferenciales, entre otros; b) funciones técnicas o complementarias a las labores educativas, y c) auxiliares, donde se incluyen las labores de cuidado, protección y mantención de los establecimientos. Este registro no especifica el departamento o área en donde se desempeña el asistente, solo especifica los fondos por los cuales fueron contratados.

Tabla 1
Cantidad de centros escolares participantes

Zona geográfica	Dependencia administrativa										Nacional	
	MUN		PS		PP		AD		SLE			
	n	n*	n	n*	n	n*	n	n*	n	n*	n	n*
Norte	28	78	14	14	3	5	0	1	2	3	47	101
Centro	115	290	86	111	17	17	3	4	2	1	223	423
Sur	57	80	43	56	2	0	0	0	0	0	102	136
Total	201	448	143	181	21	22	3	5	4	4	372	660

Nota: MUN= Municipal; PS= Particular subvencionado; PP= Particular pagado; AD= Administración delegada; SLE= Servicio local de educación. Norte= Regiones XV, I, II, III y IV; Centro= V, VI, VII, VIII y RM; Sur= IX, X, XI, XII y XIV. n= número de centros escolares indicados por la muestra; n*= número de centros escolares que efectivamente participaron del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumento

Se utilizaron las cuatro escalas del instrumento de López et al. (2021) sobre acciones profesionales psicosociales en la escuela. Este fue construido y validado en una muestra anterior para Chile. Las escalas se describen a continuación.

Acciones de apoyo emocional social y académico de nivel individual. Refiere a acciones de apoyo socioemocional y académico implementadas por los profesionales psicosociales hacia estudiantes de manera individual. Por ejemplo: “Desarrollé e implementé planes de intervención individual para apoyar a los/as estudiantes”. La escala se compone por cinco ítems ($\alpha = .87$; $\chi^2 = 836.97$; $p < .001$; RMSEA= .082; CFI= .990; TLI= .97).

Acciones de apoyo emocional social y académico de nivel grupal. Describe acciones de apoyo socioemocional y académico implementadas por los profesionales psicosociales hacia grupos de estudiantes o cursos específicos. Por ejemplo: “Implementé actividades en la sala de clases que apuntan al desarrollo emocional y/o social de los/as estudiantes”. Consta de seis ítems ($\alpha = .94$; $\chi^2 = 836.97$; $p < .001$; RMSEA= .082; CFI= .980; TLI= .97).

Prácticas de liderazgo. Comprende acciones de evaluación, seguimiento, articulación y organización para la mejora en convivencia escolar. Por ejemplo: “Identifiqué necesidades de capacitación profesional frente a temas de convivencia escolar y/o intervención psicosocial”. Se compone por nueve ítems ($\alpha = .93$; $\chi^2 = 2184.67$; $p < .001$; RMSEA= .083; CFI= .970; TLI= .96).

Prácticas de colaboración interdisciplinaria. Describe acciones de trabajo interdisciplinario y de redes de carácter interno (con profesores u otros profesionales) y externo a la escuela (servicios de salud, servicios de protección u otros). Por ejemplo: “Trabajé colaborativamente con docentes implementando ajustes curriculares que favorecen el aprendizaje de los/as estudiantes”. Consta de nueve ítems ($\alpha = .91$; $\chi^2 = 1548.98$; $p < .001$; RMSEA= .075; CFI= .970; TLI= .96).

El instrumento incluía un ítem sobre atención a situaciones de crisis de estudiantes “Atendí situaciones de crisis de estudiantes”. Las opciones de respuesta de las cuatro escalas y del ítem eran tres, referentes a la frecuencia con que los participantes habían llevado a cabo estas acciones durante el mes de octubre de 2018 (0= 0 veces, 1= 1 a 4 veces, 2= 5 a 12 veces).

Además, se incluyeron dos ítems de vinculación curricular acordes al plan de estudios obligatorio en Chile (MINEDUC, 2015): “Incorporé los objetivos de aprendizaje y objetivos de aprendizaje transversal en la planificación de acciones en convivencia escolar” e “Implementé acciones en convivencia escolar basadas en los objetivos de aprendizaje y objetivos de aprendizaje transversal”.

Por último, se recogieron antecedentes sociodemográficos y de condiciones laborales de los profesionales del área de CE. Específicamente, se consultó por el cargo del participante, la dependencia administrativa de su centro escolar y la zona geográfica de emplazamiento del mismo. También se requirieron las características de su formación profesional: nivel de escolaridad, título profesional y capacitación en convivencia escolar. Asimismo, se preguntaron sus años de experiencia profesional general y su antigüedad en el centro escolar en el que trabajaba al momento del estudio. Y, por último, por sus condiciones laborales: tipo de contrato, periodo de contratación, horas de dedicación semanal asignadas y financiamiento de la contratación.

Tabla 2
Características de los participantes

	n	%
Cargo en el establecimiento		
Dupla psicosocial	111	12,9
ECE	390	45,5
Profesional PIE	37	4,3
Inspector/a	50	5,8
Orientador/a	49	5,7
Asistente de educación	14	1,6
Jefe/a de UTP	34	4,0
Otro	173	20,2
Sexo		
Hombre	295	34,4
Mujer	562	65,5
Otro	1	0,1
Zona		
Norte	140	16,3
Centro	553	64,5
Sur	165	19,2
Dependencia		
Municipal	576	67,1
Particular subvencionado	236	27,5
Particular	36	4,2
Administración delegada	6	0,7
Servicio local de educación	4	0,5

Nota: ECE= Encargado/a de convivencia escolar; PIE= Programa de integración escolar; Zona Norte= Región XV, I, II, III y IV; Zona Centro= V, VI, VII, VIII y RM; Zona Sur= IX, X, XI, XII y XIV.

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Procedimiento

Los participantes fueron convocados por correo electrónico utilizando el Directorio Nacional de Establecimientos del Ministerio de Educación de Chile del año 2018 y 2019, disponible en su plataforma de datos abiertos (MINEDUC, 2019). Esta convocatoria fue acompañada de una carta de invitación al director/a, con el objeto de informar y solicitar el reenvío a los profesionales del área de CE de su centro educativo. Siguiendo las recomendaciones de

Sánchez, Muñoz y Montoro (2009), se envió un recordatorio semanal para incentivar la participación por medio de correo electrónico. El periodo de aplicación fue entre noviembre del 2018 y enero del 2019.

2.5. Consideraciones éticas

El diseño de investigación fue aprobado por el comité de Bioética y Bioseguridad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso durante noviembre de 2017. Se incluyó dentro de la encuesta un consentimiento informado que describía los objetivos, alcances e información aclaratoria, así como también información de contacto del equipo investigador en caso de dudas o consultas. Adicionalmente, se incluyeron tres preguntas respecto de la claridad percibida sobre la información otorgada, la aprobación del uso confidencial de sus datos y la voluntad de participar en la investigación. Esta última pregunta restringía el acceso a la encuesta solo a quienes respondían favorablemente. Posterior a la aplicación, se desarrolló un informe de carácter nacional que fue enviado a través de correo electrónico a todos los participantes.

2.6. Análisis de los datos

Dada la baja frecuencia que arrojaron las acciones profesionales, se hizo una recodificación de las respuestas para su mejor cuantificación, considerando un rango de 0 a 2, donde 0 es “realizado 0 veces en octubre de 2018”, 1 es “realizado 1 a 4 veces en octubre de 2018” y 2 es “realizado 5 veces o más en octubre de 2018”. Se aplicó el procedimiento *listwise deletion* para datos perdidos (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñoz, 2012).

Se realizó análisis de frecuencias para las variables de formación, experiencia profesional y condiciones laborales. También, fueron aplicados análisis de tendencia central para describir las escalas de acción profesional. Tanto en el análisis de frecuencias como de tendencia central, se exploraron diferencias de medias entre dependencias administrativas y la zona geográfica de los participantes mediante las técnicas de *F* de Student y ANOVA, según el número de grupos. Cabe considerar que hubo una baja participación de profesionales de centros escolares del sector público pertenecientes a Servicios Locales de Educación y de Administración Delegada. Si bien ello es proporcional a su volumen a nivel nacional, dificultó su inclusión en los análisis comparativos.

El análisis fue asistido con el software estadístico IBM SPSS V. 26.

3. Resultados

A continuación, se presenta el análisis descriptivo en cuatro apartados de caracterización: formación de los profesionales de CE, experiencia laboral, condiciones laborales y acciones profesionales.

3.1. Formación de los profesionales de CE

Respecto a la escolarización alcanzada por los participantes, la mayoría contaba con una formación universitaria completa (66.3%), seguida por cerca de un quinto que tenía estudios de postgrado completo (18.9%). Al analizar estos resultados en agrupación por dependencias administrativas, se observó que la dependencia particular presentaba un mayor porcentaje de profesionales con postgrado completo (particular= 27.8%, particular-subvencionado= 21.2%, municipal= 17.6%, administración delegada y servicio local de educación= 0%). No se evidenciaron diferencias porcentuales entre zonas geográficas.

En cuanto al título profesional, la mayor parte de los participantes declaró ser profesor (57.8%), seguido en un porcentaje inferior de psicólogos (15.6%) y de trabajadores sociales (11.1%). Un 15.5% fue agrupado en la categoría “otros”, que incluía a orientadores, educadores diferencias y psicopedagogos.

Sobre la capacitación en CE, los participantes podían marcar todas las alternativas que aplicaran a su caso. Se observó que la mayor parte de los participantes contaba con una formación a través de instancias episódicas, tales como charlas (87.1%), talleres (80.4%) o cursos (60.7%). Sólo un 23.1% declaró haber cursado asignaturas de pregrado en la materia, un 28% en posgrado y un 36.1% en diplomados o postítulos. Comparando entre dependencias, los profesionales de establecimientos particulares indicaron tener formación en convivencia escolar en todas las modalidades consultadas con mayor frecuencia (ver Tabla 3).

La consulta sobre el financiamiento de la última capacitación recibida en CE arrojó que un 46.6% contó con fondos del sostenedor o del propio centro escolar, seguido de capacitaciones gratuitas (20.6%) y pagadas con recursos propios (19.5%). Al indagar las diferencias entre dependencias, se observó que un alto porcentaje (80.6%) de los profesionales de dependencia particular recibió capacitación financiada por recursos del sostenedor o la escuela, en comparación a un 46.1% del sector municipal y un 41.9% del particular subvencionado. No se observaron diferencias entre zonas geográficas.

Tabla 3
Formación en convivencia escolar según dependencia administrativa

¿Ha recibido formación en convivencia en alguna de estas modalidades?	Dependencia							
	Municipal		Subvencionado		Particular		Total	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Charla								
Sí	422	87.4	178	84.8	32	97.0	632	87.1
No	57	11.8	29	13.8	0	0.0	86	11.8
N/R	4	0.8	3	1.4	1	3.0	8	1.1
Total	483	100.0	210	100.0	33	100.0	726	100.0
Taller								
Sí	364	81.4	144	75.4	31	96.9	539	80.4
No	81	18.1	45	23.6	1	3.1	127	19.0
N/R	2	0.4	2	1.0	0	0.0	4	0.6
Total	447	100.0	191	100.0	32	100.0	670	100.0
Curso								
Sí	233	60.8	100	57.8	20	76.9	353	60.7
No	145	37.9	71	41.0	6	23.1	222	38.1
N/R	5	1.3	2	1.2	0	0.0	7	1.2
Total	383	100.0	173	100.0	26	100.0	582	100.0
Asignatura de pregrado								
Sí	46	17.5	38	31.7	8	53.3	92	23.1
No	208	79.1	80	66.7	6	40.0	294	73.9
N/R	9	3.4	2	1.7	1	6.7	12	3.0
Total	263	100.0	120	100.0	15	100.0	398	100.0
Asignatura de posgrado								
Sí	62	22.5	50	39.1	4	36.4	116	28.0
No	209	75.7	77	60.2	6	54.5	292	70.4
N/R	5	1.8	1	0.8	1	9.1	7	1.7
Total	276	100.0	128	100.0	11	100.0	415	100.0
Diplomado o postítulo								
Sí	102	33.1	57	40.7	8	57.1	167	36.1
No	200	64.9	82	58.6	6	42.9	288	62.3
N/R	6	1.9	1	0.7	0	0.0	7	1.5
Total	308	100.0	140	100.0	14	100.0	462	100.0

Nota: CE= Convivencia Escolar; N/R= No recuerda. *Las frecuencias (n) contemplan solo los porcentajes válidos.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Experiencia profesional

A nivel nacional, la mayor parte de los participantes declaró tener sobre 5 años de experiencia laboral (81.5%) y casi un quinto tenía entre 0 y 4 años (18.5%). Al respecto, se observaron

diferencias entre dependencias administrativas, en tanto los establecimientos municipales presentaron la mayor cantidad de profesionales con una experiencia laboral inferior a 4 años (municipal= 21.4%, subvencionado= 13.6%, particular= 5.6%). Asimismo, la dependencia municipal presentó el menor porcentaje de participantes con más de 20 años de experiencia (municipal= 26.9%, subvencionado= 34.7%, particular= 44.4%). La comparación entre zonas geográficas no arrojó diferencias.

Respecto a los años de experiencia dentro del centro escolar en el cual trabajaba el participante al momento de la encuesta, se observó que casi la mitad llevaba menos de 4 años (48.5%). Al comparar entre dependencias administrativas, el sector municipal fue el que concentraba la mayor cantidad de participantes con menos de 4 años de trabajo en su escuela (municipal= 54.7%, subvencionado= 37.7%, particular= 19.4%). Entre zonas geográficas, no se observaron diferencias comparativas.

3.3. Condiciones laborales

A nivel nacional, los participantes mostraron en su mayoría contar con una contratación de tipo indefinida (69.9%), seguido de un 29.3% a plazo fijo. Esta tendencia se mantuvo entre dependencias, sin embargo, el sector municipal evidenció un porcentaje más bajo en las contrataciones de tipo indefinido (municipal= 64.1%; subvencionado= 81.4%; particular= 86.1%).

Respecto al periodo de contratación para aquellos profesionales a plazo fijo, a nivel nacional se observó que la mayoría de los participantes tenía una contratación por 12 meses (80.7%), no evidenciándose diferencias entre dependencias o zonas geográficas.

En relación con la fuente de financiamiento de las contrataciones, un 44.1% correspondía a recursos aportados por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Entre dependencias administrativas, el sector municipal arrojó que casi la mitad de los profesionales tenían contratos financiados por Ley SEP (municipal= 48.1%, subvencionado= 41.5%, particular= 0.0%). En tanto, casi la totalidad de participantes del sector particular (97.2%) declararon que su contratación estaba financiada por recursos propios de la escuela.

En cuanto a las horas de contratación de los profesionales, la mayoría de los contratados indefinidamente, así como también a plazo fijo, contemplaban 44 horas semanales (70.6% y 64.2%, respectivamente). Las contrataciones a plazo fijo con 44 horas para la dependencia particular fueron muy superiores a las otras dependencias (municipal= 65.8%; particular subvencionado= 53.5%; particular= 80.0%). No se observaron diferencias por zona geográfica.

Finalmente, en relación con la distribución de su carga horaria, los resultados muestran que, a nivel nacional, la mayor parte de los profesionales trabajaban todos los días en un mismo centro escolar (59.4%). Un 40.6%, en tanto, distribuía su carga semanal en 2 a 4 escuelas. Al comparar entre dependencias se observaron leves diferencias, siendo el sector municipal el que tenía un mayor porcentaje de profesionales distribuyendo su jornada en más de un centro (municipal= 38.3%; particular subvencionado= 36%; particular= 33.3%). Por otra parte, dentro del mismo establecimiento la mitad de los participantes ocupaban más de un cargo, no todos relacionados directamente con la CE (ej. profesor/a de aula, director/a). No se observaron diferencias por zona geográfica.

3.4. Acciones profesionales de convivencia escolar

En cuanto a las acciones profesionales declaradas por los profesionales (ver Figura 1), la media nacional muestra una mayor frecuencia de realización de atención individual de crisis de estudiantes ($M = 1.44$; $DS = 0.64$), seguido de brindar apoyo emocional, social y académico a estudiantes, también de forma individual ($M = 1.11$; $DS = 0.48$). La cifra indica que dichas acciones se realizan una vez a la semana, en promedio. El resto de las acciones, es decir, atención grupal de estudiantes, liderazgo en convivencia escolar, coordinación interprofesional y vinculación curricular alcanzaron frecuencias menores a 1, lo cual indica que en promedio estas se realizan con escasa frecuencia dentro del mes. No se observaron diferencias entre dependencias y zona geográfica.

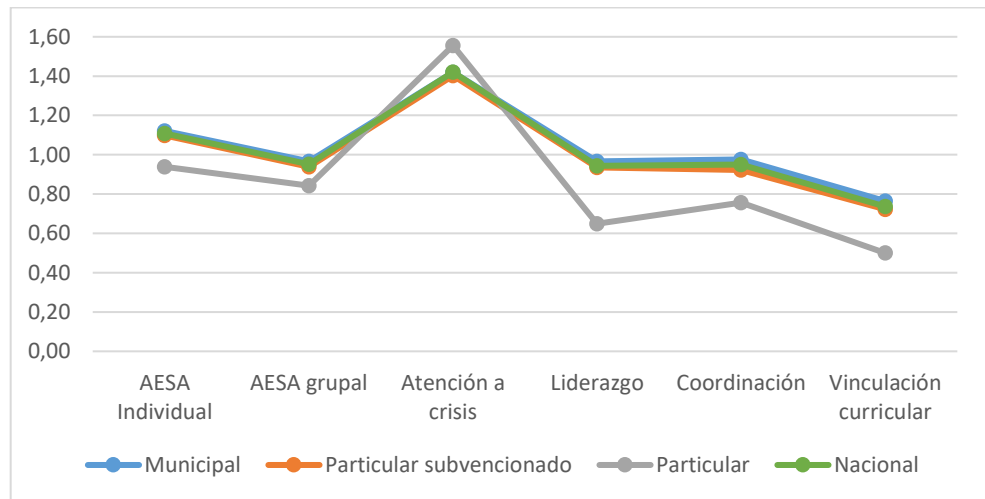


Figura 1: *Media de acciones profesionales en convivencia escolar.*

Nota: AESA= Apoyo emocional, social y académico.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Un primer elemento llamativo de los resultados, por su contraste con los estudios previos, es el predominio de profesores entre los profesionales de CE, ocupando el cargo de ECE. Las investigaciones antecedentes mostraban principalmente a profesionales psicosociales desempeñándose en el área.

Otro elemento que llama la atención es que, independiente del título profesional, tanto profesores como psicólogos y trabajadores sociales refirieron no contar con una formación especializada en el área, ni tampoco sistemática. Los profesionales participantes habían recurrido a modalidades de formación de carácter episódico, tales como charlas, talleres y cursos, en buena parte por financiamiento de su sostenedor o escuela.

En cuanto a la experiencia laboral, la cifra promedio sugiere que los profesionales del área tienen trayectorias laborales medianas a extensas. Debe considerarse que esta situación no es equitativa entre dependencias, por cuanto el sector particular concentra más profesionales con mayor experiencia que el sector municipal, donde se encuentran más profesionales noveles. Asimismo, en el sector municipal se observa un mayor porcentaje de profesionales con menor cantidad de años en el centro escolar en el cual fue encuestado (inferior a cuatro años). Estos resultados podrían indicar dos cosas. Por un lado, que es el sector municipal el que recibe principalmente a los y las profesionales jóvenes como puerta de ingreso al mundo laboral y por otro, que es el sector municipal el que presenta una mayor tasa de rotación. Ambas hipótesis que deben ser sometidas a análisis.

En cuanto al quehacer profesional, se observa a nivel nacional un foco de trabajo individual en CE. Son escasas las acciones de intervención en grupos focalizados o en toda la escuela, así como también las acciones de liderazgo, de trabajo interdisciplinario y/o en redes. Esto coincide con lo expuesto en estudios de caso previos realizados en Chile, los cuales han develado que el foco de trabajo de los profesionales del área está puesto en contener la derivación de estudiantes desde las aulas. Esto conlleva el riesgo de externalización de responsabilidades pedagógicas e institucionales respecto de la violencia y de la convivencia escolar. Asimismo, reflejan que se ha estado trabajando al contrario de las recomendaciones científicas, que instan a intervenir a la escuela total, y de las recomendaciones de las políticas, que instan a la multidisciplinariedad.

Como fue planteado al comienzo de este artículo, el trabajo en CE es más pertinente y sostenible cuando se diseña, interviene y monitorea en distintos niveles del centro y del

sistema escolar. Los resultados de este estudio invitan a revisar los contenidos de las capacitaciones en la materia, en relación a cómo instan a abordar de manera sistémica en el área.

Al respecto, podría pensarse que la cantidad de horas de jornada completa y que la doble función podría representar una ventaja para articular el trabajo en CE con otras áreas de los centros escolares. No obstante, si no se comparte la lógica de diseño de escuela total, es difícil que ello sea asumido y coordinado entre distintos cargos.

Los enfoques de trabajo individual con estudiantes involucrados en situaciones de violencia o disrupción conductual, aspiran a lograr la contención de crisis y a reforzar habilidades individuales de adaptación al medio socioemocional (Morales y López, 2019). La literatura internacional, en tanto, insta a equilibrar los esfuerzos de trabajo individual, con aquellos que apuntan a la prevención y la promoción, dirigidos a toda la comunidad escolar (Grazia & Molinari, 2020). Así, la estrategia de atención individual no debiera ser la única ni la más frecuentemente utilizada, sino que debiera reservarse como última opción, para las situaciones que no han respondido a los esfuerzos de intervención pedagógicos y comunitarios (Morales & López, 2019).

Lograr implementar intervenciones en múltiples niveles requiere una visión amplia de la CE, que se enfoque no solo en atacar los problemas de violencia, sino que busque cultivar una paz duradera (Bickmore, Salehin & Guerra-Sua, 2017), orientada hacia la justicia educacional (Fraser, 2006). Para ello, se requiere brindar atención oportuna a las necesidades pedagógicas, emocionales y sociales de los estudiantes, reconociendo la cultura de niños, niñas y jóvenes, generando pertenencia con el establecimiento. Es necesario trascender el mero control y contención del comportamiento agresivo, abocándose también a revertir sus causas profundas, relacionadas al sentimiento de fracaso, a la marginación y a la exclusión social (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

A diez años de funcionamiento de las leyes sobre Violencia Escolar y de Subvención Escolar Preferencial, este estudio pone de manifiesto que los esfuerzos de implementación y de capacitación necesitan enfocarse en asegurar la corresponsabilidad de toda la comunidad escolar por la convivencia. Sustentar un foco de gestión amplio en CE requiere capacitación de quienes lideran los diseños y la implementación de las intervenciones (Carro & Lima, 2020). Las temáticas más relevantes al respecto han sido las de justicia social en la escuela (Capp et al., 2018), la colaboración comunitaria (Mason, Springer & Pugliese, 2017) y la facilitación del

cambio grupal (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP, 2016).

5. Conclusiones

Los resultados del estudio mostraron que el trabajo en CE en Chile es desempeñado mayoritariamente por profesores, operando en el cargo de ECE. La formación específica en materias de CE para los profesionales era primordialmente de tipo esporádico, en instancias como charlas, talleres y cursos. Tomando como punto de referencia la última capacitación realizada en la materia, el financiamiento provino principalmente de la propia escuela o de su sostenedor, seguido de instancias de capacitación gratuita. La frecuencia de la formación de pregrado al respecto fue baja.

En lo concerniente a la experiencia laboral de los participantes, en su mayoría tenían más de cinco años de desempeño profesional, con una continuidad de menos de cuatro años de trabajo en el centro escolar al cual pertenecían al momento del estudio. Los participantes del sector particular pagado concentraban a las personas que tenían 20 o más años de experiencia laboral en total.

Por último, en cuanto a las acciones profesionales, solo las iniciativas de intervención individual alcanzaron frecuencias de mediana intensidad dentro de un mes. El resto de ellas mostraron escasa frecuencia de realización.

En cuanto a las limitaciones del estudio, considérese en primer lugar que Chile no contaba con un catastro nacional de profesionales de CE en el período de realización del presente estudio, por lo tanto, la invitación llegó al director/a centro escolar para ser remitido a los trabajadores del área. Además, se hizo vía correo electrónico, con seguimiento telefónico de la recepción de la invitación. Con todo esto, es posible que los centros escolares con menor conectividad y los profesionales con menor alfabetización digital, tuvieran menos condiciones para participar del estudio. En segundo lugar, dado que el muestreo tomó por unidad al centro escolar, estratificando por dependencia y zona geográfica, arrojó una baja cantidad de escuelas de administración delegada y de servicio local. Si bien la cantidad de este tipo de centros sigue la proporción nacional, dificultó su inclusión en los análisis comparativos.

Considerando los resultados de este estudio y de las investigaciones precedentes, se proyecta la necesidad de indagar en casos no típicos de gestión de la convivencia, en que se aborden múltiples niveles de intervención. Al respecto, sería interesante describir en profundidad las prácticas desarrolladas y las condiciones que facilitan un abordaje de escuela total.

6. Referencias

- Aravena, F., Ramírez, J., & Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educativa*, 59(2), 45-65. doi:10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045
- Arenas-Tarazona, D. (2018). La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 6(2), 50-54. doi: 10.15649/2346030X.480
- Astramovich, R., Hoskins, W., Gutiérrez, A., & Bartlett, K. (2013). Identifying role diffusion in school counseling. *Professional Counselor*, 3(3), 175-184. doi:10.15241/rla.3.3.175
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2018). *Mapping and monitoring bullying and violence: Building a safe school climate*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bettors-Bubon, J., Brunner, T., & Kansteiner, A. (2016). Success for all? The role of the school counselor in creating and sustaining culturally responsive positive behavior interventions and supports programs. *Professional Counselor*, 6(3), 263-277. doi:10.15241/jbb.6.3.263
- Bickmore, K. (2019). Education for democratic peace-building amid gendered violence: Youth experience and schooling in Mexico, Bangladesh and Canada. En M. Drinkwater, F. Rizvi & K. Edge (Eds.), *Transnational perspectives on democracy, citizenship, human rights and peace education* (pp. 261-284). London: Bloomsbury Academic.
- Bickmore, K., Salehin, A., & Guerra-Sua, Á. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, 14(3), 282-309. doi: [10.1080/17400201.2017.1365698](https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365698)

- Capp, G., Astor, R., & Gilreath, T. (2018). Advancing a conceptual and empirical model of school climate for school staff in California. *Journal of School Violence, 19*(2), 107-121. doi:10.1080/15388220.2018.1532298
- Cárcamo-Vásquez, H., Jarpa-Arriagada, C., & Castañeda-Díaz, M. (2020). Duplas Psicosociales. Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble. *Propósitos y Representaciones 8*(2), e324. doi:10.20511/pyr2020.v8n2.324
- Carrasco, C., Baltar, M. J., Bastidas, N., López de Aréchaga, J., Morales, M., & López, V. (2019). Identidad profesional de una psicóloga educacional: un estudio de caso en Chile. *Pensando Psicología, 15*(25), 1-27.
- Carro, A., & Lima, J. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Fundacao Cesgranrio, 28*(107), 314-334 doi:10.1590/s0104-40362019002701955
- Castillo, J., Arroyo-Plaza, J., Tan, S., Sabnis, S., & Mattison, A. (2017). Facilitators of and barriers to model school psychological services. *Psychology in the Schools, 54*(2), 152-168. doi:10.1002/pits.21991
- Cea, P., García, L., Nail, O., & Paredes, D. (2018). Gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar en instituciones educativas municipalizadas. *Revista Iberoamericana de Educación, 76*(2), 153-184.
- Cohen, J., & Espelage, D. (2020). *Feeling safe in school: Bullying and violence prevention around the world*. EE. UU.: Harvard Education Press.
- Cortés, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas, 18*(2), 18-32. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). *2016 CACREP standards*. Recuperado desde <http://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards>

- Dimmitt, C., & Wilkerson, B. (2012). Comprehensive school counseling in Rhode Island: Access to services and student outcomes. *ASCA Professional School Counseling*, 16(2). doi:10.1177/2156759X0001600205
- Etxeberria, F., & Intxausti, N., & Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. doi:10.15366/reice2017.15.4.001
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24(1), 167-175.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486
- Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo (São Paulo 1991)*, 15(14-15), 231-239.
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. *Revista de Estudios de Políticas Públicas*, 3, 105-119.
- Grazia, V., & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36, 1-27. doi: [10.1080/02671522.2019.1697735](https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Julián, D. (2018). Precariedad laboral y estrategias sindicales en el neoliberalismo: Cambios en la politización del trabajo en Chile. *Psicoperspectivas*, 17(1), 103-115. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-947
- Larson, K., Nguyen, A., Orozco, M., Humphreys, A., Bradshaw, C., & Lindstrom, S. (2020). A systematic literature review of school climate in low and middle income countries.

International Journal of Educational Research, 102, [101606].

doi:10.1016/j.ijer.2020.101606

López, V., Carrasco, C., Morales, M., & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53(4), 1-8.

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 7-23. doi: 10.4067/S0718-22282011000200002

López, V., Cárdenas, K., Fernández-Vergara, A., González, L., Palacios, D., Liguero, S. & Carrasco, C. (2022). Apoyos psicosociales: Avances y desafíos de las “duplas psicosociales SEP”. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

López, V., Olavarría, D., Cárdenas, K., Ortiz, S., Alfaro, N. & Villalobos-Parada, B. (2021). What do Support Professionals do in Schools? Construction and Validation of an Instrument for Assessing Whole-School Prevention and Promotion Strategies. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 2(2), 329-357. doi:10.1177/26320770211051965

Mason, E. C. M., Springer, S. I., & Pugliese, A. (2017). Staff development as a school climate intervention to support transgender and gender nonconforming students: An integrated research partnership model for school counselors and counselor educators. *Journal of LGBT issues in counseling*, 11(4), 301-318. doi:[10.1080/15538605.2017.1380552](https://doi.org/10.1080/15538605.2017.1380552)

Mendoza, B., & Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93-102. doi:10.24320/redie.2018.20.2.1729

Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial [Ley SEP]*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2f6q4>

Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Ley 20.536. Ley sobre Violencia Escolar [LVE]*.

Recuperado desde <https://bcn.cl/2f9eg>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado

desde <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La*

convivencia escolar la hacemos todos. Recuperado desde <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Montecinos, C., Castro, G., Díaz, R., Manríquez, L., & Edwards, A. (2018). Trabajo

interprofesional en los centros escolares: cambiando trayectorias de vulnerabilidad a la deserción en estudiantes secundarios. *RELIEVE*, 24(2), art. M4. doi:10.7203/relieve.24.2.13386

Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro

perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 5-5. doi:[10.14507/epaa.27.3800](https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800)

Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., & Menjura, M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el

deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de estudios educativos* 13(1), 129-152.

Peters, H., & Luke, M. (2021). Social justice in counseling: moving to a multiplistic approach.

Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 8(1), 1-15. doi:10.1080/2326716X.2020.1854133

Rivero, E. (2019). La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de

política educativa en México. *Península*, 14(2), 57-76.

Sánchez, J., Muñoz, F., & Montoro, F. J. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en

encuestas online? *Revista De Estudios Empresariales. Segunda Época*, (1), 45-62.

- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School Environments and Elementary School Children's Well-Being in Northwestern Mexico. *Front. Psychol*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.00510
- Tirado, R., & Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XX1*, 19(2),153-178. doi:10.5944/educXX1.14220
- Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211. doi:10.4067/S0718-22282011000200002
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 189-216. doi:10.18800/psico.201801.007