
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 151

11 de octubre 2022

ISSN 1068-2341

¿Qué Informa el Indicador Multiactor de Convivencia Escolar en Chile? Un Análisis de Diseño Mixto

Paula Ascorra

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Pontificia Universidad Católica Valparaíso

Marian Bilbao

Universidad Alberto Hurtado

Karen Cárdenas



Verónica López

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Pontificia Universidad Católica Valparaíso



Claudia Carrasco

Universidad de Playa Ancha
Chile

Citación: Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>

Resumen: El proyecto de ley “Aula Segura” instaló en Chile la necesidad de discutir y revisar la forma en que se significa y mide la convivencia escolar. Si bien la discusión ciudadana, parlamentaria y de investigadores ha oscilado entre un enfoque de seguridad y un enfoque democratizador de la

convivencia escolar, queda pendiente identificar cómo se conceptualiza y cómo se mide la convivencia escolar en los cuestionarios que acompañan la prueba estandarizada nacional del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). Dado lo anterior, se buscó comprender esta conceptualización y explorar los indicadores de estudiantes y apoderados en relación con el Indicador de Convivencia Escolar informado a cada establecimiento. Se realizó estudio de diseño mixto secuencial cualitativo (análisis documental) y cuantitativo (análisis secundario de las bases de datos SIMCE 2014, 2015 y 2017). Los hallazgos ponen en evidencia la existencia de una conceptualización estrecha de convivencia escolar vinculada al orden, seguridad y disciplina. Por su parte, los indicadores de estudiantes y apoderados son significativamente diferentes entre sí. Se presentan recomendaciones para la política pública tendientes a ampliar el constructo, revisar las ponderaciones, desagregar el indicador por actor educativo y reportar los resultados de la evaluación por dimensiones.

Palabras clave: clima escolar; convivencia escolar; indicadores; rendición de cuentas

What informs the multi-actor indicator on school coexistence in Chile? A mixed design analysis

Abstract: The “Safe Classroom” bill has created in Chile the need to discuss and review the way in which school coexistence is understood and measured. Although the discussion among citizens, parliamentarians and researchers has oscillated between a security approach and a democratizing approach to school coexistence, it is still pending to identify how school coexistence is conceptualized and measured in the questionnaires that accompany the national standardized test of the Educational Quality Measurement System (SIMCE). Given the above, we sought to understand this conceptualization and explore the indicators of students and parents in relation to the School Coexistence Indicator reported to each establishment. A mixed sequential qualitative (documentary analysis) and quantitative (secondary analysis of the SIMCE 2014, 2015 and 2017 databases) sequential design study was conducted. The findings show the existence of a narrow conceptualization of school coexistence linked to order, safety and discipline. For their part, the indicators for students and proxies are significantly different from each other. Recommendations are presented for public policy aimed at broadening the construct, revising the weightings, disaggregating the indicator by educational actor, and reporting the results of the evaluation by dimensions.

Keywords: school climate; school coexistence; indicators; accountability

O que informa o indicador multi-fator sobre a coexistência escolar no Chile? Uma análise de projeto misto

Resumo: O projeto de lei “Sala de aula segura” criou no Chile a necessidade de discutir e rever a maneira pela qual a coexistência escolar é entendida e medida. Embora a discussão entre cidadãos, parlamentares e pesquisadores tenha oscilado entre uma abordagem de segurança e uma abordagem democratizadora da coexistência escolar, ainda está pendente a identificação de como a coexistência escolar é conceitualizada e medida nos questionários que acompanham o teste padronizado nacional do Sistema de Medição da Qualidade Educacional (SIMCE). Diante do exposto, procuramos entender esta conceitualização e explorar os indicadores dos alunos e pais em relação ao Indicador de Coexistência Escolar relatado a cada estabelecimento. Um estudo seqüencial qualitativo (análise documental) e quantitativo (análise secundária dos bancos de dados SIMCE 2014, 2015 e 2017) foi realizado. Os resultados mostram a existência de uma estreita conceitualização da coexistência escolar ligada à ordem, segurança e disciplina. Por sua vez, os indicadores para estudantes e procuradores são significativamente diferentes uns dos outros. São apresentadas recomendações de políticas

públicas destinadas a ampliar a construção, revisando as ponderações, desagregando o indicador por ator educacional e relatando os resultados da avaliação por dimensões.

Palavras-chave: clima escolar; coexistência escolar; indicadores; accountability

¿Qué Informa el Indicador Multiactor de Convivencia Escolar en Chile? Un Análisis de Diseño Mixto¹

Desde hace dos décadas, diferentes organismos internacionales (ONU, 2000; UNESCO, 2008) han impulsado la instalación de políticas de convivencia escolar con el objeto de avanzar hacia sociedades más democráticas y pacíficas. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2004) ha solicitado la medición y evaluación de indicadores de calidad, como lo son la convivencia escolar, la participación y la democratización en la escuela, en el entendido que aulas más cohesionadas y democráticas posibilitan mejores aprendizajes y, con ello, hacen más eficiente el gasto de los Estados. Por lo tanto, la convivencia escolar se puede entender como un medio para lograr mejores aprendizajes o como un fin en sí misma (López, 2014). Así, el desarrollo y promoción de la convivencia escolar persigue finalidades distintas. Por ejemplo, mientras en Argentina se ha propuesto la construcción de un enfoque democratizador y de derechos (Kaplan, 2018), México y Estados Unidos han avanzado hacia una convivencia centrada en la seguridad en la escuela (Ascorra et al., 2019; Fierro Evans, 2013). En el caso de Chile, la política de convivencia escolar (2002-2020) ha adoptado un enfoque de ciudadanía, de seguridad, de salud mental y de *accountability* (Morales & López, 2019).

Durante el año 2018, a raíz del proyecto de Ley Aula Segura, se instaló en el país un amplio debate respecto de qué se comprende por convivencia escolar y cómo se mide. La discusión parlamentaria osciló entre dar prioridad a un enfoque de seguridad y control que garantizara la no violencia en la escuela; o avanzar hacia un enfoque democratizador que instalara competencias ciudadanas, tales como representación, participación, redistribución y reconocimiento de las diferencias entre estudiantes (Fraser, 2007).

El debate parlamentario finalmente concluyó con la instalación de una nueva Ley, conocida como “Aula Democrática y Convivencia Segura” (Ley No. 21.128, 2018). Aun cuando esta Ley lleva el apellido de “democrática”, se plantea como una política de orden y seguridad, pues permite la expulsión de estudiantes de establecimientos educacionales, otorgando un plazo de diez días para que los estudiantes se defiendan bajo procedimientos fundados en el debido proceso. La implementación de este tipo de políticas en otros países ha sido cuestionada ampliamente. Por ejemplo, las políticas de “tolerancia cero” implementadas en Estados Unidos, que cuentan con la facultad de expulsar, castigar y sancionar a estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o conductuales, han contribuido a incrementar la desigualdad entre escuelas, promoviendo la exclusión de los grupos más vulnerables, como lo son los afroamericanos, y aumentando la inequidad de grupos minoritarios (Giroux et al., 2020; Skiba et al., 2014; Skiba & Rausch, 2013).

Si bien la discusión parlamentaria abogó por un enfoque de seguridad, los investigadores y la ciudadanía se preguntaron por el tipo de convivencia que promueve el Estado de Chile en sus políticas públicas y por la forma en que actualmente ésta se mide. Comprender cómo se significa y qué implicancias tiene la medición de la convivencia escolar en Chile se torna en un tema de sumo interés. Lo anterior no sólo porque la política educativa persigue fines distintos -como ya se ha

¹ Este estudio fue financiado por los proyectos FONDECYT Regular No. 1191883 y SCIA-ANID CIE160009 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

señalado-, sino también porque la educación en Chile se organiza en un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias que impacta la vida cotidiana de las personas, lo que la literatura ha denominado como rendición de cuentas performativa (*performative accountability*; Falabella & de la Vega, 2016; Parcerisa & Verger, 2016). Lo anterior significa que las mediciones sobre la escuela no tienen un mero carácter descriptivo de la realidad escolar, sino que constriñen las prácticas escolares con el principal objeto de responder al accountability que cae sobre los establecimientos educacionales. Es decir, los sistemas de rendición de cuentas producen realidad escolar (Ravitch, 2010; Wayman et al., 2013).

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, el objetivo de este artículo es comprender el/los significado/s asociado/s a clima de convivencia escolar y explorar los indicadores de estudiantes y apoderados en relación con el Indicador de Convivencia Escolar (ICE) propuestos por la política educativa chilena.

Ahora bien, para el caso de Chile, el constructo elegido por la política pública es el de “clima de convivencia escolar” (MINEDUC, 2014). Este constructo aúna dos tradiciones distintas del ambiente escolar. Por una parte, convivencia escolar y, por la otra, el clima escolar. Clima y convivencia son constructos distintos que, sin embargo, comparten elementos comunes. Con el fin de aclarar el desarrollo teórico de los constructos y sus formas de medición, desarrollaremos los tres conceptos enunciados; esto es clima escolar, convivencia escolar y clima de convivencia escolar, explicitando las diferencias y las limitaciones en la forma en que han sido significados y medidos.

Clima Escolar: Significados y Formas de Medición

El constructo ‘school climate’ (de ahora en adelante “clima escolar”) deriva del constructo “clima organizacional” (*organizational climate*). Se caracteriza por adscribir a una tradición y cultura angloparlante y estar enfocado en variables de gestión organizacional/empresarial.

En la década de 1960, el contexto de gestión y administración organizacional acuña el término “clima organizacional” para dar cuenta de la personalidad o la atmósfera que rodea o hace distinguible a una organización de otra (López et al., 2014). La hipótesis desarrollada en el campo de los estudios organizacionales dice relación con que la atmósfera de una institución produce efectos medibles sobre el comportamiento y rendimiento de los trabajadores; tales como efectividad, rotación, ausentismo, licencias médicas, productividad, calidad de vida y bienestar organizacional (Zullig et al., 2010). Por lo tanto, desde sus inicios, el constructo “clima organizacional” estuvo vinculado a variables de gestión. El “clima organizacional” fue rápidamente introducido al contexto educativo y ya en 1963, Halpin y Croft estudiaron la relación entre clima escolar y aprendizaje. En la década de 1980, el clima escolar tomó preeminencia al ser considerado como la variable más importante en los estudios de efectividad escolar (Anderson, 1982). Así, desde sus inicios el clima escolar estuvo asociado a la dimensión de enseñanza y aprendizaje, en el entendido que mejores climas escolares posibilitarían mejores ambientes para el aprendizaje. Desde esta vertiente, entonces, el clima escolar se transforma en un medio para la mejora de aprendizajes, entendidos éstos, como el desarrollo de habilidades y conocimientos cognitivos.

Es interesante destacar que, dado el legado de la tradición organizacional, el constructo de clima escolar se articula en una racionalidad económica (Szlechter, 2018), es decir, pone en relación los costos como inversión en dinero, en tiempo, etc., en función de los beneficios que la escuela obtiene. De allí que resulte esperable que el clima escolar se transforme en una variable central del cambio escolar y que la OCDE (2004) demande su evaluación para mejorar la eficiencia de los Estados. Atendiendo a la línea de racionalidad económica, una adecuada evaluación de clima escolar puede identificar áreas, actores, cursos o subgrupos de estudiantes que pueden ser intervenidos con el objeto de lograr mejoras escolares (Berkowitz et al., 2016). Siguiendo esta línea de pensamiento, muchas iniciativas de mejora escolar -explícita o implícitamente- se centran en el clima como un

preludio para mejorar bienestar académico y psicológico de los estudiantes (Borman et al., 2003; Durlak et al., 2011).

Existe un amplio acuerdo entre los investigadores internacionales en sostener que no existe una única conceptualización ni medición del clima escolar; no obstante, sí hay acuerdo en conceptualizar el clima como un fenómeno multidimensional (Berkowitz et al., 2016; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2015). Dada la multidimensionalidad del constructo, la discusión académica y científica se ha centrado en determinar qué dimensiones deben ser incluidas en la conceptualización y medición del constructo. Wang y Degol identificaron la perspectiva social ecológica de Bronfenbrenner (1979) como la que presenta mayor difusión en los estudios de clima escolar. Esta teoría sostiene que el desarrollo humano se produce en la interacción entre el individuo y los muchos sistemas bio-ecológicos en los que éste está enraizado (Bronfenbrenner, 1979). Estos sistemas se organizan de manera concéntrica, existiendo capas más proximales que interactuarían con el desarrollo del individuo. Así, los comportamientos de los estudiantes, profesores y apoderados son moldeados por el ambiente escolar en sus distintos niveles: individual, relaciones de pares, de aula, de escuela, de comunidad, de país, participando variables que van desde condiciones y estructura del edificio hasta prácticas disciplinarias y curriculares (Way et al., 2007).

Esta perspectiva es definida como una de las más completas para analizar el fenómeno, aunque es posible señalar que muchas formas de medir el clima escolar, tienen a la base otros enfoques teóricos como las teorías sobre el riesgo y la resiliencia, de control social, cognitiva social, del ajuste ambiental, y del apego (Wang & Degol, 2015).

A pesar de la diversidad de enfoques, Wang y Degol concluyen que la mayoría de los instrumentos de clima escolar miden -por lo menos- las siguientes cuatro dimensiones: seguridad, aspectos académicos, comunidad y medio ambiente institucional. La dimensión de seguridad, refiere al apoyo socio-emocional que recibe el estudiantado, la existencia de normas justas y conocidas, y la percepción de seguridad. La dimensión académica se refiere a procesos de enseñanza y aprendizaje - como metodologías de apoyo-, liderazgo de directores y administradores, así como al desarrollo profesional del cuerpo docente. La dimensión comunidad se refiere a la calidad de las relaciones al interior de la escuela, rescatando los vínculos con la comunidad y el sentido de pertenencia. Finalmente, la dimensión de ambiente institucional se refiere a la luminosidad, calefacción, limpieza y mantención de la infraestructura de la escuela.

Respecto de las formas de medición del clima, se observa una amplia gama de perspectivas de evaluación. Si bien la mayoría de los estudios recogen información únicamente a través de la percepción de los estudiantes, otras consideran perspectivas multiactor que incorporan, además de los estudiantes, las percepciones de las familias, profesores, directivos, y otros miembros de la comunidad (Catalano et al., 2004; DiLalla et al., 2004; Ladd & Dinella, 2009). En este escenario, estudios nacionales e internacionales concluyen que lo más adecuado para mediciones de clima escolar es considerar las percepciones de diferentes actores, pero analizarlas de manera desagregada. La ventaja de avanzar a mediciones multiactor dice relación con poder recoger el mayor número de voces de la escuela (Astor & Benbenishty, 2017). La propuesta de desagregar las percepciones guarda relación con la presencia de percepciones distintas entre actores. La investigación sostiene que las percepciones entre actores son muy distintas, mientras los profesores se preocuparon por su estabilidad laboral, desarrollo y transparencia de la gestión; los estudiantes se preocupan, por ejemplo, por las relaciones de amistad (Deemer, 2004; Johnson et al., 2007; Torres, 2020).

Convivencia Escolar: Significados y Formas de Medición

El constructo de convivencia escolar tiene un origen histórico y político muy distinto al clima escolar. De acuerdo con Carbajal (2013), se usa por primera vez en la Edad de Oro española, cuando judíos, cristianos y musulmanes debían compartir un mismo territorio. Así, desde sus inicios la convivencia ha hecho alusión al saber vivir con otros en un mismo territorio, respetando la diferencia. El constructo es utilizado principalmente en el mundo latinoamericano.

Realizando un análisis de la instalación de la convivencia escolar en América Latina se observa un profundo arraigo político y social, con una clara vinculación con derechos humanos (Rodino, 2013). La convivencia escolar nace vinculada a la participación, el ejercicio de derechos, el buen trato, la presencia de ambientes libres de violencia y el respeto a la propia identidad, posibilitando así, la reconstrucción de la democracia. Esta matriz originaria de corte sociopolítico dista mucho de la matriz racionalista económica del constructo de clima escolar. No obstante, a partir de las presiones ejercidas por el Banco Mundial y la OCDE se ha impuesto a los ministerios de educación de los distintos países latinoamericanos la obligatoriedad de vincular la convivencia escolar a resultados de aprendizaje medibles en pruebas estandarizadas (Bruns & Luque, 2015; OCDE, 2004). Así, se ha comenzado a acentuar una perspectiva de rendición de cuentas (accountability) que se aleja de las necesidades de un continente que clama por mayor participación y democracia.

El análisis de políticas públicas en convivencia escolar a nivel latinoamericano desarrollado por Morales y López (2018, 2019) distingue cuatro finalidades: a) perspectiva democratizadora, orientada a reconstruir el tejido social y el ejercicio de la democracia; b) perspectiva de seguridad ciudadana, orientada a garantizar espacios libres de violencia; c) Perspectiva de salud mental y bienestar, orientada a identificar tempranamente problemas de salud mental y psicológica y a brindar apoyos para reducir riesgo de deserción y patologías futuras, y d) perspectiva gerencialista, orientada a rendir cuentas y dar cumplimiento a leyes estipuladas por el Estado. Desde esta última perspectiva, la convivencia escolar se interpreta más como un procedimiento que hay que cumplir que como un desarrollo de procesos y competencias sociales (Llaña, 2008). Particularmente llamativo, aparece en esta perspectiva el enfoque gerencial o de *managerialismo* (Sisto, 2018), que implica comprender el ejercicio en convivencia escolar como una serie de acciones y gestiones que deben ser debidamente planificadas y reportadas para responder a estándares de calidad exigidos desde ministerios de educación.

Siguiendo a Galtung (1996), diversos autores han organizado las perspectivas en convivencia escolar en un continuo que va desde una “perspectiva estrecha” -de paz efímera o de paz negativa- a una “perspectiva amplia” -de paz duradera o de paz positiva- (Carbajal, 2013; Carbajal & Fierro-Evans, 2020; Díaz-Aguado, 2005; Fierro-Evans, 2013). La perspectiva estrecha, sigue los planteamientos de Galtung (1996) de *‘peace keeping’* (mantención de la paz) y está centrada en la eliminación de la violencia, la individualización de los estudiantes conflictivos y el control y sanción de los comportamientos agresivos (Carbajal, 2013). Esta perspectiva está fuertemente asociada a las políticas de tolerancia cero, cuyo objetivo ha sido controlar y ejercer castigos ejemplificadores que limiten la emergencia de nuevas conductas disruptivas.

Por su parte, la perspectiva amplia está ligada a valores democráticos y a la construcción de una ciudadanía activa y participativa (Carbajal & Fierro-Evans, 2020; Ortega-Ruiz et al., 2013). Bajo esta perspectiva, no se plantea eliminar el conflicto, sino revertir la violencia estructural que ha dejado a pueblos completos en la explotación, la exclusión y la distribución inequitativa de recursos, saberes y poder. Esta perspectiva se asocia con los procesos de *‘peace building’* (construcción de la paz) cuyo objetivo es reparar las relaciones y restaurar la paz luego de procesos o eventos de

violencia y el *'peace making'* (hacer las paces) que busca gestionar el conflicto implementando procesos de diálogo en la escuela (Nieto & Bickmore, 2016).

Si bien existe un amplio acuerdo en comprender la convivencia escolar como un constructo multidimensional (Ascorra et al., 2018; Chaparro et al., 2015), no existen revisiones sistemáticas del constructo que identifiquen de manera científica y rigurosa cuáles serían las dimensiones que con mayor frecuencia conforman la convivencia escolar. Lo anterior debido a que los países Latinoamericanos han construido instrumentos desde órganos gubernamentales que muchas veces no están disponible para la ciudadanía, debido al temor de entrenamiento en respuesta al test (*coaching and teaching to the test*; López, 2014). Tal es el caso de Chile (Decreto No. 381, 2013).

Clima de Convivencia Escolar: El Caso de Chile

Como se ha venido sosteniendo hasta ahora, clima y convivencia escolar no son lo mismo. No obstante, la política pública chilena propuso el constructo de “clima de convivencia escolar”, integrando en una única definición constructos y perspectivas teórico-políticas diferentes. Cuando se definió el constructo de clima de convivencia escolar en el marco de la Ley No. 20.529 (2011), el Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de su Política Nacional de Convivencia Escolar, no establecía diferencias entre los conceptos de clima y convivencia escolar (MINEDUC, 2002, 2004, 2011). Sin embargo, en la actualización de dicha política, en el año 2015, se observa una separación conceptual que no resulta del todo clara:

- i. Clima y Convivencia Escolar son conceptos distintos, pero complementarios entre sí, los que deben formar parte del quehacer cotidiano de la escuela/liceo abordándolos como un aprendizaje que debe ser gestionado y planificado desde la forma de enseñar y aprender, hasta el contenido de lo que se enseña y aprende. (MINEDUC, 2015, p. 27)

La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su Fiscalización (Ley No. 20.529 (SAC), 2011), en su Artículo 7o., estipula que la conceptualización, medición y los estándares del constructo de “clima de convivencia escolar” pueden ser renovados cada seis años, período que se cumplió en 2019. De acuerdo con la Ley, la responsabilidad de definir la convivencia escolar recae en el MINEDUC y debe ser aprobada por la Comisión Nacional de Educación (CNED). Para el caso de Chile, el MINEDUC propuso un constructo multidimensional compuesto por tres dimensiones: ambiente seguro, ambiente organizado y ambiente de respeto. La responsabilidad de medir el constructo, esto es, construir los ítems, velar por su validez y confiabilidad, generar un indicador de convivencia escolar y generar un reporte para las escuelas y el público en general, recae en la Agencia de la Calidad de la Educación (Ley No. 20.529, 2011). La Agencia de Calidad, propuso un indicador único que agrega las percepciones de estudiantes, profesores y apoderados (Decreto No. 381, 2013). El decreto estipula, además, que los ítems no pueden ser socializados al público.

Aun cuando el MINEDUC (2015) define clima de convivencia escolar como un constructo multidimensional, compuesto por ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro, no es claro a qué concepción más amplia responden estas dimensiones, a una orientación hacia la seguridad y el orden, o hacia la democratización de la escuela. A su vez, dado que el indicador propuesto en Chile por la Ley No. 20.529 (2011) es agregado, no sabemos cómo este se comporta por actor educativo (estudiantes, profesores, apoderados). Por lo anterior, este artículo se propone comprender qué entiende la política pública chilena por el constructo de “clima de convivencia escolar” y qué fortalezas y debilidades presenta su medición que contempla un indicador agregado, en comparación con la literatura internacional que proponen indicadores desagregados. Dar respuesta a estas interrogantes permitirá construir evidencia científica que pueda orientar los cambios que por Ley se pueden realizar.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio de tipo mixto, de carácter secuencial (Creswell, 2014) y de alcance exploratorio (Pereira, 2011), con el fin de identificar el significado de convivencia escolar que adopta la política pública nacional, su medición y sus fortalezas/debilidades.

Estudio 1: Análisis Documental

En primer lugar, se realizó un análisis documental comparativo de carácter cualitativo, con el objetivo de comprender el significado y medición de clima de convivencia escolar propuesto por la política pública chilena, sin pretender la generalización de resultados (Varela-Ruiz & Vives, 2016).

Corpus textual. La selección de documentos siguió un muestreo teórico (Quintana, 2006) que buscaba elegir documentos que explicitaran los significados y la forma de medición del indicador de clima de convivencia escolar. Se seleccionaron dos documentos con fuerza de ley y dos informes técnicos de la Agencia de la Calidad de la Educación; no existiendo más documentos que cumplieran con los atributos señalados (significados y medición). Como primer documento, se seleccionó la Ley No. 20.529 (2011), que señala explícitamente la incorporación de la convivencia escolar como estándar indicativo de desempeño en términos de calidad educativa. Posteriormente, se seleccionó el Decreto No. 381 (2013) del Ministerio de Educación de Chile que establece “los otros indicadores de calidad educativa” a los que hace mención la Ley SAC (Ley No. 20.529,2011), y que posteriormente reciben, por parte de la Agencia de Calidad, el nombre de “indicadores de desarrollo personal y social” (IDPS). El Decreto No. 381 (2013) define teóricamente lo que se entenderá por Clima de convivencia escolar. Estos documentos responden a textos normativos prescriptivos que determinan las evaluaciones que en el país se realizan en materia de clima y convivencia escolar. Finalmente, selección dos informes técnicos “Informe técnico: Categorías de desempeño” (2019) e “Informe técnico: Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de cuestionarios” (2017).

Plan de Análisis

Este material fue analizado por medio del método de comparación constante (Strauss & Corbin, 2002), levantando categorías emergentes que fueron contrastadas con los marcos teóricos reportados en la literatura especializada sobre el tema.

Estudio 2: Análisis de Datos Secundarios

El segundo estudio fue de carácter cuantitativo. Se realizó un análisis secundario de datos del Indicador de Clima de Convivencia Escolar (ICE), perteneciente a los IDPS de la prueba SIMCE de los años 2014, 2015 y 2017. Se analizaron estos años, pues corresponden a las últimas aplicaciones SIMCE -a la fecha- para octavo básico. Específicamente, se analizó el ICE por establecimiento, desagregado por actor, es decir, se consideró el indicador correspondiente a estudiantes y apoderados por escuela. Además, con el fin de comprender mejor estos indicadores, se compararon con el ICE que es entregado a cada establecimiento. Este indicador se encuentra estandarizado en una escala de 1 a 100, donde el puntaje más cercano a 100, representa una mejor convivencia escolar. Es construido en base a la ponderación de las respuestas de cada actor (estudiantes, profesores y apoderados), de acuerdo con lo estipulado por el Decreto No. 381 (2013), el cual señala cuatro pasos, a saber:

1. Se promedian las respuestas de cada estudiante, docente, y padres y apoderados a nivel de factor.

2. Se promedian los factores de cada estudiante, docente, y padres y apoderados a nivel de dimensión -ambiente de respeto, ambiente organizado, ambiente seguro.
3. Se promedian los resultados obtenidos a nivel de dimensiones para calcular el puntaje individual en el indicador.
4. Para el cálculo del indicador de clima de convivencia escolar por grado, se requiere agregar las respuestas de estudiantes con las de docentes y con las de padres y apoderados ponderados de manera diferenciada (Decreto No. 381, 2013).

Cabe señalar que, si bien era de interés para esta investigación contar con el indicador correspondiente a profesores, éste no es posible de acceder por temas referidos a la confidencialidad y anonimato de sus respuestas. La Agencia de Calidad tampoco está autorizada a entregar datos correspondientes a las respuestas por ítem, ni de estudiantes a nivel individual, dado el Decreto No. 381. Los datos fueron solicitados por Ley de Transparencia (Ley No. 20.285, 2008) a la Agencia de Calidad.

Las bases utilizadas corresponden a las generadas por SIMCE, las cuales tienen un diseño muestral de tipo censal. Por lo tanto, los datos analizados corresponden a todos los establecimientos que contaban con el ICE a nivel nacional (2014: $n= 5904$; 2015: $n= 5946$; 2017: $n= 5982$; ver Tabla 1). Como se señaló anteriormente, no se utilizó el indicador de docentes, únicamente el de estudiantes, apoderados y el ICE por establecimiento.

Plan de análisis. Inicialmente se realizó un análisis descriptivo del indicador de estudiantes y apoderados, para cada año. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo de medias del indicador por actor, a través de la prueba *T de Student*, correspondiente a los años 2014, 2015 y 2017. Se revisaron los supuestos de normalidad (prueba K-S) y de homocedasticidad (prueba de Levene), para otorgar mayor precisión a este análisis (García Bellido et al., 2010; Moral, 2012). Si bien solo uno de los indicadores cumplió con el criterio de normalidad (indicador de apoderados del año 2014), debido el carácter censal de los datos, todos los indicadores fueron sometidos al análisis de comparación de medias. Por otro lado, solo los indicadores de una cohorte contaban con homocedasticidad, por lo que, en las otras cohortes se realizó la prueba sin asumir esta condición. Finalmente, con el objetivo de conocer la diferencia de los niveles de convivencia escolar por actor con el ICE, se realizaron pruebas *t Student* para una muestra, contrastando cada indicador con la media del ICE. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS versión 23 (IBM, 2015).

Tabla 1

Distribución de Establecimientos Participantes según Dependencia y Año de Aplicación

Año	Dependencia									
	MUN		PS		PP		AD		Nacional	
	n	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2014	2861	48.5%	2641	44.7%	400	6.8%	2	.0%	5904	100.0%
2015	2918	49.1%	2627	44.2%	399	6.7%	2	.0%	5946	100.0%
2017	2944	49.2%	2613	43.7%	422	7.1%	3	.1%	5982	100.0%

Nota: MUN= Municipal; PS= Particular subvencionado; PP= Particular; AD= Administración Delegada.

Consideraciones Éticas

El estudio siguió los principios del comité de bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Resultados

Estudio 1

Qué Busca Medir el Indicador de Clima de Convivencia Escolar

El análisis de la Ley No. 20.529 (2011), el Decreto No. 381 (2013) y los informes técnicos (Agencia de Calidad, 2017; 2019) arrojaron dos grandes categorías; una referida al significado de la convivencia escolar y, la otra, referida a su medición.

Significado de Convivencia Escolar

Esta categoría recoge aquellas citas que definen el constructo bajo estudio.

ii. Los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores considerarán: Convivencia escolar, en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa. (Artículo 6, Ley No. 20.529, 2011)

Como evidencia la cita anterior, la Ley No. 20.529 (2011) comprende la convivencia escolar desde una perspectiva amplia (Fierro-Evans, 2013; Galtung, 1996), que no sólo se focaliza en la reducción de la violencia, sino que atiende, además, al desarrollo de otras habilidades en la comunidad educativa, entre las que destacan el ejercicio de derechos, el respeto a la diversidad y el liderazgo democrático. Cabe señalar que el constructo sigue los planteamientos internacionales, definiéndose como un constructo multidimensional (Chaparro et al., 2015).

Aun cuando la definición de convivencia escolar es presentada en perspectiva amplia (Fierro-Evans, 2013, Carbajal & Fierro-Evans, 2020) en la Ley No. 20.529, su operativización resulta adscribir a una perspectiva estrecha. En el Decreto No. 381 se delimitan tres ámbitos específicos a medir, relacionados con el *peace keeping* que buscan reducir la violencia entre estudiantes y mantener un ambiente de orden y respeto orientado al aprendizaje:

iii. El indicador de clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento. (Decreto No. 381, sin numeración)

Tal como señala la cita anterior, el clima de convivencia escolar se presenta como un constructo único sin reconocer que el constructo *clima escolar* y el constructo *convivencia escolar* poseen orígenes históricos y objetivos políticos diferentes (Carbajal, 2016; Ortega-Ruiz et al, 2013).

El constructo propuesto adopta una perspectiva multiactor (Wang & Degol, 2015). De las tres dimensiones identificadas en el Decreto No. 381 (2013) y en los dos informes técnicos analizados, sólo una de ellas es reconocida por la literatura internacional; nos referimos a la dimensión seguridad (Wang & Degol, 2015). Las dimensiones de “ambiente de respeto” y “ambiente organizado” -dada la ausencia de referente teóricos claros y válidos- no son de fácil reconocimiento. Lo anterior significa que, incluso para un experto, es difícil comprender a qué se refieren. Esto se torna aún más problemático si agregamos que los ítems del indicador de clima de convivencia escolar no tienen un carácter público. A su vez, nominar las dimensiones con la palabra “ambiente” no remite a la tradición educativa. En el ámbito educativo, se utiliza la palabra “clima” para dar cuenta de las percepciones que los miembros de la comunidad educativa tienen de las relaciones que en ella se desarrollan (Cohen et al., 2009). El constructo “ambiente” remite a una tradición de

estudios organizacionales y administrativos, donde es frecuente hablar de ambientes laborales (Robbins, 2015).

Al interior de cada una de las dimensiones ya mencionadas, el Decreto No. 381 (2013) establece diferencias por actor educativo. La Tabla 2 sistematiza la información recogida a partir del decreto mencionado.

Tal como se aprecia en la Tabla 2, las dimensiones que se proponen evaluar para estudiantes y profesores/apoderados, si bien comparten elementos en común, son diferentes. Concretamente, a los estudiantes se les pide reportar un contenido más complejo que profesores y apoderados.

Al realizar un análisis comparado entre el Decreto No. 381 (2013), los informes técnicos (Agencia de Calidad, 2017; 2019), con las revisiones sistemáticas sobre clima escolar (Berkowitz et al., 2016; Cohen et al. 2009; Thapa et al. 2013; Wang & Degol, 2015), se observa que tanto la dimensión de “ambiente seguro” como la de “ambiente organizado” aluden a lo que la literatura internacional reconoce como la dimensión de seguridad. “La seguridad escolar se refiere a la seguridad física y emocional proporcionada por una escuela y formada por sus miembros, junto con el grado de orden y disciplina presente” (Wang & Degol, 2015, p. 326). En concreto, la propuesta nacional de “ambiente seguro” guarda una alta congruencia con lo que la literatura internacional describe como seguridad física y psicológica -ausencia de violencia, ausencia de bullying, existencia de mecanismos para eliminar la violencia física y psicológica- (Osher et al., 2010). La dimensión “ambiente organizado” guarda una alta correspondencia con lo que la literatura internacional reconoce como “orden y disciplina” que refiere “... al grado en que los estudiantes se suscriben a las reglas de la escuela, la consistencia y la imparcialidad de las prácticas de disciplina, y la manera en que los actos de incivilidad o el desorden se maneja” (Wang & Degol, 2015, p. 326).

Tabla 2

Descripción del Contenido de las Dimensiones del Indicador Clima de Convivencia Escolar por Actor Educativo

	Ambiente de respeto	Ambiente organizado	Ambiente seguro
Estudiantes	Percepciones y actitudes relativa al trato respetuoso; la valoración por la diversidad y la ausencia de discriminación. Percepción relativa al cuidado del establecimiento y el respeto del entorno.	Percepción de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas; de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Actitud frente a las normas de convivencia y ante la transgresión de las normas.	Percepción de seguridad; de violencia física y psicológica y de existencia de mecanismos de prevención de violencia. Actitud ante el acoso escolar y factores que afecten integridad física y psicológica.
Profesores	Percepciones y actitudes respecto del trato respetuoso; la valoración por la diversidad y ausencia de discriminación.	Percepción de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas y mecanismos constructivos de resolución de conflictos.	Percepción de seguridad; de violencia física/psicológica y de mecanismos de prevención de violencia. Actitud ante el acoso escolar y factores que afecte integridad física y psicológica.

	Ambiente de respeto	Ambiente organizado	Ambiente seguro
Apoderados	Percepciones y actitudes respecto del trato respetuoso; la valoración por la diversidad y la ausencia de discriminación.	Percepción de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas y de mecanismos constructivos de resolución de conflictos.	Percepción de seguridad; de violencia física/psicológica y de mecanismos de prevención de violencia. Actitud ante el acoso escolar y factores que afecte integridad física y psicológica.

Fuente: Elaboración propia en base el Decreto No. 381 (2013) e informes técnicos (Agencia de Calidad, 2017; 2019).

Ahora bien, si comparamos la conceptualización de convivencia escolar propuesta en la Ley SAC (Ley No. 20.529, 2011) con aquella desarrollada en el Decreto No. 381 (2013), queda en evidencia que dimensiones tales como "...instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos (...) y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa" (Artículo 6, Ley No. 20.529, 2011) tampoco son consideradas como dimensiones susceptibles de ser evaluadas por el ICE (ver Tabla 2). Lo anterior pone de relieve que la dimensión de participación y democratización, propia del constructo convivencia escolar, no toma preeminencia en la medición chilena, a pesar de haber sido incluida en la conceptualización original del constructo desde la propia Ley SAC (Ley No. 20.529, 2011).

Medición de Clima de Convivencia Escolar

El clima de convivencia escolar se evalúa en Chile a través de cuestionarios de autoreporte diferenciados para estudiantes, profesores y apoderados. Con estas percepciones se construye un indicador agregado, el cual pondera las percepciones de los actores consultados. Así, las percepciones de estudiantes equivalen a un 50% del ICE, las de apoderados un 40% y las de los profesores un 10% (Decreto No 381, 2013; Agencia de Calidad, 2017; 2019). Es importante destacar, que ninguno de los documentos consultados justifica el uso de estos porcentajes para el cálculo del ICE; solo se refiere la importancia de contar con las percepciones de diferentes actores para robustecer su medición. De hecho, uno de los informes técnicos refiere que la incorporación de estos actores favorece el sentido de pertenencia con la escuela:

Involucrar a los estudiantes, padres y apoderados, y profesores para que entreguen sus observaciones sobre el clima de la convivencia escolar tiene la ventaja adicional de hacer que se sientan valorados e importantes, y los ayuda a sentir que ellos también pueden contribuir en el desarrollo de un mejor clima de convivencia en el establecimiento al que asisten (Agencia de Calidad, 2017, p. 32)

Como se observa en los datos anteriormente expuestos, el ICE es construido y reportado públicamente como un indicador agregado multiactor con ponderaciones arbitrariamente definidas. Si bien la literatura señala que las percepciones varían por actor (Deemer, 2004; Johnson et al., 2007), en Chile no existe evidencia suficiente respecto a cuán coincidentes son las opiniones entre éstos, ni si estas percepciones varían según la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales. Un estudio reciente realizado por Cárdenas & Ascorra (2021) reportó diferencias significativas en el indicador de apoderados según dependencia administrativa, mostrando una mejor percepción de los apoderados de escuelas particulares. Esto no sucedía de la misma manera con el

indicador de estudiantes. Los autores concluyen que, además de que las percepciones por actor fueran distintas, éstas podrían vincularse en el caso de los apoderados con las posibilidades de elección de escuela y la segregación escolar, lo que requiere mayor profundización (Cárdenas & Ascorra, 2021).

Estudio 2

Atendiendo a los objetivos de conocer la evaluación del clima escolar de estudiantes y apoderados y comparar sus indicadores con el ICE, se realizaron análisis descriptivos y comparativos. El análisis descriptivo mostró medias del indicador de estudiantes para 2014 de 74.01 ($DT= 5.88$), para 2015 de 66.70 ($DT= 7,47$), y para 2017 de 69.69 ($DT= 6.47$). Por su parte, las medias del indicador de apoderados fueron para 2014 de 75.01 ($DT= 7.25$), para 2015 de 74.22 ($DT= 7.41$), y para 2017 de 73.72 ($DT= 6.06$).

Los análisis de las percepciones de apoderados y estudiantes correspondientes a cada año, evidenciaron diferencias significativas entre estos actores. Estas diferencias indican una mejor percepción de los apoderados por sobre los estudiantes en todas las cohortes analizadas (Tabla 3). El año 2015 es el que presenta mayor distancia entre estos actores, con $M= 66.7$ ($DT= 7.47$) en estudiantes, y $M=74.22$ ($DT= 7.41$) en apoderados ($t_{(11867)} = -55.042$; $p=.000$).

Tabla 3

Comparación T Student Indicador Clima de Convivencia Escolar por Actor Educativo Año 2014, 2015 y 2017

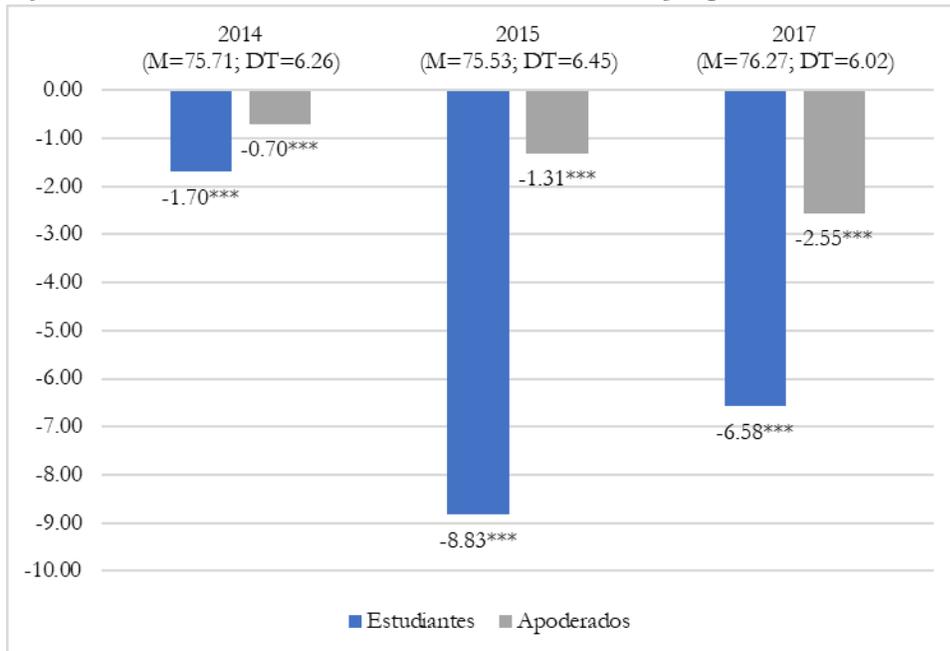
Actor	N	M	DT	T	Gl	P
2014						
Estudiantes	5888	74.01	5.88			
Apoderados	5863	75.01	7.25	-8.163	11250.37	.000
2015						
Estudiantes	5939	66.70	7.47			
Apoderados	5930	74.22	7.41	-55.042	11867	.000
2017						
Estudiantes	5974	69.69	6.47			
Apoderados	5974	73.72	6.06	-35.060	11895	.000

Nota: Los análisis para los años 2014 y 2017 no asumen igualdad de varianzas, dado que los niveles de la prueba de Levene fueron inferiores a $p=0.05$. El año 2015 presentó adecuada homocedasticidad ($p=.824$).

Para conocer la diferencia entre el ICE y los indicadores de estudiantes y de apoderados, se realizaron pruebas T Student para una muestra con cada indicador, utilizando la media del ICE como puntaje de contraste. La Figura 1 muestra que, a nivel general, la percepción de apoderados es más positiva. Esto es visible en la distancia que presenta el indicador de apoderados con el ICE en todas las cohortes analizadas, la cual alcanza una diferencia de -2 puntos ($t_{(5973)} = -2.55$ $p=.000$) para el año 2017. Por su parte, en 2015 los estudiantes presentan una menor valoración del clima de convivencia escolar, alcanzado una distancia de hasta -8 puntos ($t_{(5938)} = -8.83$ $p=.000$). En consecuencia, los resultados indican que los estudiantes presentan una visión más crítica respecto al clima de convivencia escolar que sus apoderados, y que ambos actores en al menos.

Figura 1

Diferencia de Medias entre el ICE e Indicador de Estudiantes y Apoderados 2014, 2015 y 2017



Nota: Se señalan las diferencias significativas de cada indicador con respecto a la media de ICE (2014: $M=75.71$, $DT=6.26$; 2015: $M=75.53$, $DT=6.45$; 2017: $M=76.27$, $DT=6.02$) siendo ***= $p<0.001$.

Discusión y Conclusiones

Si bien la conceptualización del constructo de convivencia escolar en los países ibero-latinoamericanos se ve permeada por dos tradiciones de pensamiento distintas, como es el término anglosajón de clima escolar, y la producción ibero-latinoamericana de convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019), la literatura es clara en reconocer el carácter multidimensional de ambos constructos. Mientras que el constructo de clima escolar reconoce como dimensiones relevantes seguridad, aspectos académicos, comunidad y medio ambiente institucional (Wang & Degol, 2015), la literatura sobre convivencia escolar reconoce estas dimensiones desde una perspectiva estrecha, focalizada en una convivencia escolar reducida, y cuyo propósito, usando la nomenclatura de Galtung (2013), estaría relacionada con el ‘peace keeping’ o mantención de la paz, distanciada de una perspectiva amplia, cuya búsqueda es la construcción de la paz duradera (peace building), que incluye “hacer las paces” a través del aprender a resolver de manera pacífica y restauradora los conflictos escolares (peace making).

En este artículo nos propusimos aportar con evidencia respecto a la manera en que la política chilena está conceptualizando, midiendo, y reportando a los establecimientos escolares y la sociedad el ICE. Nuestro propósito es contribuir con información derivada de la evidencia científica al debate necesario, y desde el año 2019 posibilitado por la misma Ley SAC (Ley No. 20.529, 2011) en su artículo 7o., para la posible renovación de su conceptualización, medición y estándares de dicho constructo. Tal como lo señala la revisión de la literatura, la convivencia escolar cobra significado en función del contexto histórico y político; es decir, su significado se coconstruye en la interacción social. De allí la relevancia de revisarlo y reformularlo periódicamente (Weick, 1976).

Los resultados del análisis de diseño mixto dan cuenta que una de las fortalezas de la política educativa chilena respecto al constructo de convivencia escolar, es haber incorporado una

perspectiva multiactor, tanto en su conceptualización como en el análisis. Otra fortaleza es haber incorporado en su formulación original en la Ley SAC, una perspectiva amplia de la convivencia escolar, la cual es coincidente con algunas de las políticas y orientaciones presentadas a los centros escolares (MINEDUC, 2015, 2017a, 2017b, 2019).

No obstante, detectamos como debilidad la reducción de dicha perspectiva a una perspectiva estrecha en su medición, tal y como es descrita en el Decreto No. 381. Dado que “ambiente seguro” y “ambiente organizado” tributan a lo que internacionalmente se reconoce como la dimensión de seguridad, se podría postular la existencia de una medición reducida de la convivencia escolar (Galtung, 2013), donde el centro de la medición y, por lo tanto, de la performatividad del comportamiento de los estudiantes, profesores y apoderados recae en la mantención de un ambiente seguro, ordenado y disciplinado. Tan estrecha aparece la conceptualización de la convivencia escolar en Chile que su definición no aborda la dimensión académica; siendo ésta la de mayor relevancia a nivel internacional (Cohen et al., 2009). De hecho, una de las inquietudes expresadas por distintos investigadores en violencia y convivencia escolar (Ascorra et al., 2018; Ascorra et al., 2019; López, 2014; Magendzo et al., 2013) así como por la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011), es la necesidad de juntar conceptualmente la convivencia escolar y la pedagogía en el aula, dada la constatación de que muchas veces, los establecimientos escolares refieren trabajar la convivencia escolar a través de actividades de efemérides como el día o la semana de la convivencia escolar, o bien a través de actividades extraescolares que no penetran los espacios pedagógicos del aula regular. Por lo tanto, las dimensiones de liderazgo del director, procesos de enseñanza y aprendizaje, apoyo de los profesores y desarrollo profesional de los maestros quedan sin ser estudiadas. Tampoco se evalúa ninguna temática vinculada al ambiente institucional; entre ellas, temperatura, limpieza, mantención de los edificios, número de estudiantes por clase, número de profesores por estudiantes, disponibilidad y autonomía en el manejo de los recursos y tecnologías (Wang & Degol, 2015).

Si bien es cierto que toda evaluación y medición, por defecto, necesariamente reduce la realidad a aquello que es evaluable y medible, la literatura da cuenta de que la medición de la convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva es posible y tiene sustento psicométrico (Valdés et al., 2018); así como es posible evaluar las prácticas de gestión de la convivencia escolar tendientes a generar un abordaje amplio (Ascorra et al., 2018).

Los resultados de este estudio permiten constatar que los indicadores de apoderados, estudiantes y el ICE difieren significativamente entre sí. Dado que el ICE opera como un indicador multiactor ponderado, es esperable que la medición de la convivencia escolar presentada a la opinión pública no se aproxime a la percepción de ninguno de los actores evaluados. Ejemplo de ello es que, a pesar de que los estudiantes tienen una ponderación de un 50% del indicador y sus percepciones son más críticas, presentan una mayor distancia respecto al ICE (indicador presentado a las escuelas). Esto tiene implicancias para los centros escolares, pues el indicador presentado no es útil para la toma de decisiones, en tanto no favorece la identificación de ámbitos de mejora e invisibiliza las particularidades y necesidades de cada actor educativo. En consecuencia, concluimos que la decisión de informar el ICE como un único indicador resulta altamente problemático y constituye una debilidad de la Ley SAC.

Como hemos visto, la evaluación de la convivencia escolar pocas veces considera la opinión de otros actores, como apoderados y profesores (Astor & Benbenishty, 2017). Sin embargo, la literatura internacional recomienda informar a las comunidades escolares y al público general las respuestas de los actores por separado, dado que las percepciones entre actores no siempre coinciden. Al respecto la literatura indica que mientras para los estudiantes son relevantes las relaciones interpersonales, para los profesores lo son las relaciones con la autoridad, la satisfacción con el trabajo y el logro laboral (Deemer, 2004; Johnson et al., 2007). Es necesario considerar que las

jerarquías de importancia son también diferentes; algunos valoran más las relaciones según etapa vital: amigos, conflictos entre pares; y los adultos más las normas y el contexto que permita avanzar hacia los aprendizajes académicos. Respecto a los apoderados, el estudio realizado por Cárdenas & Ascorra (2021) concluyó que el contenido de las dimensiones del ICE se ajusta a lo que los estudios sobre elección de escuelas (*school choice*) han reconocido como un elemento valorado por los apoderados, esto es un enfoque de orden y seguridad. Por otro lado, los autores plantean que estas percepciones pueden estar mediadas por el sistema de mercado y las posibilidades de “elección de escuela”, en tanto, un apoderado que paga altas sumas de dinero difícilmente podrá tener una evaluación negativa de ese establecimiento educativo, de lo contrario no realizaría ese gasto.

En Chile, la investigación que trabajó con los datos PISA 2009, mostró que había diferencias en las percepciones por actor educativo (López et al., 2012). En este estudio se evidenció que las escuelas con mejor convivencia presentaban mayor homogeneidad entre los distintos actores en la percepción del buen trato, participación y responsabilización de los problemas. En una línea similar, Villalobos et al. (2016) demostraron que el apoyo de los profesores actúa como mediador de la satisfacción con la vida de los estudiantes. Por lo tanto, cuando profesores atienden las necesidades de los estudiantes, se observa menos violencia. Lo anterior pone de relieve la necesidad de trabajar con sentidos construidos colectivamente al interior de la comunidad educativa (Weick, 1976).

Avanzando hacia sugerencias para la política pública, los hallazgos de este estudio nos permiten proponer:

- a) Evaluar la definición de convivencia escolar: Revisar la necesidad de volver a la definición en perspectiva amplia, contenida en el documento de la Ley SAC (Ley No. 20.529, 2011) en comparación a la perspectiva estrecha contenida en el Decreto No. 381 y en los Informes Técnicos de 2017 y 2019. Esto es fundamental, toda vez que, en la actualidad, dos de las tres dimensiones refieren a la dimensión de seguridad, y hacen volcar la operacionalización del constructo amplio de convivencia escolar, a una perspectiva reducida que considera como sinónimos la convivencia con la disciplina y el orden escolar.
- b) Evaluar cómo se mide: Se valora positivamente el carácter multiactor en la forma de producción de la información referida a convivencia escolar; no obstante, se propone desagregar el ICE y considerar indicadores distintos por actor. Esto permitiría dar igual relevancia a las distintas percepciones entre actores, además de reconocer y atender a sus particularidades y necesidades.
- c) Evaluar cómo se reporta: Esto se vuelve el aspecto más urgente a modificar. Así como está presentado el ICE (como una suma ponderada de los distintos actores) resulta muy poco informativo y puede incluso desinformar respecto de las especificidades de las apreciaciones y valoraciones de las respuestas entre actores. Como herramienta para la mejora y cambio, resulta difícil para las escuelas poder trabajar sobre estos grandes números que no están desagregados por actor. Recomendamos a) informar de manera desagregada el indicador por actor, y b) revisar la posibilidad de desagregar las dimensiones por indicador, de manera tal de que éstas sean más claras y, por lo tanto, susceptibles de ser intervenidas por parte de los responsables de la gestión de la convivencia escolar.
- d) Evaluar el Decreto No. 381: Para que la Agencia de la Calidad de la Educación entregue las bases de datos en formato acceso abierto; esto es, por actor con su respectiva respuesta al ítem. Esto permitiría realizar investigaciones que aporten a la mejora de la calidad educativa.

Entre las limitaciones del estudio, destaca el no contar con las bases de datos de las percepciones de los profesores. Esto hubiera facilitado tener una visión más detallada de cómo este actor se acerca al ICE y contrastar esta información con los demás actores. Otra limitación es no contar con las bases de datos con las respuestas a los ítems del cuestionario. Esto hubiera permitido realizar un análisis de la distribución de las respuestas, y con ello tener información más rigurosa respecto del comportamiento del ICE en comparación con uno desagregado. Para este estudio, se consideraron los indicadores construidos por la agencia de calidad. Como se mencionó en la sección de método, pese a que estos indicadores fueron construidos desde una aplicación censal, no presentaron una distribución normal, ni homocedasticidad en todas las cohortes, lo que dificulta la generalización de estos resultados.

Para concluir, sugerimos que futuras investigaciones avancen hacia un análisis más detallado de las dimensiones del indicador, realizando, por ejemplo, un análisis del contenido de los ítems, un análisis comparativo de las dimensiones por actor, entre otros. Por otro lado, sugerimos el desarrollo de estudios que permitan recoger posibles diferencias por dependencia administrativa de los establecimientos, territorio en el que se inserta la escuela, género de los participantes, entre otras variables de caracterización de los centros escolares.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Informe técnico 2017: Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) medidos a través de cuestionarios*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4572>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe técnico categorías de desempeño*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4511>
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Astor, R. & Benbenishty, R. (2017). *Mapping and monitoring bullying and violence: Building a safe school climate*. Oxford University Press.
- Berkowitz, R., Moore, H., Avi-Astor, R., & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-45.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73, 125-230.
<https://doi.org/10.3102/00346543073002125>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-36.

- <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403>
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas: Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello & A. Furlán (Eds.), *Violencia escolar: Aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). UNAM/SUIVE.
- Carbajal, P., & Fierro-Evans, C. (2020). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Secretaría de Educación de Guanajuato, México.
- Cárdenas, K., & Ascorra, P. (2021). ¿Convivencia escolar y mercado educativo? Un análisis comparativo entre apoderados y estudiantes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1271. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-014)
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261. <https://doi.org/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro-Evans, M. C., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4th ed.). SAGE.
- Decreto No. 381. (2013). *Establece los Otros Indicadores de Calidad Educativa a que se refiere el Artículo 3º, Letra A), de la Ley No. 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización*. Congreso de la República de Chile. <http://bcn.cl/2k29v>
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46, 73-90. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0013188042000178836>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.05.002>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Falabella, A. & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fierro-Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X201300010005&lng=es
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- Fraser, N. (2007). Re-framing justice in a globalizing world. In N. Fraser & P. Bourdieu, *(Mis) recognition, social inequality and social justice* (pp. 29-47). Routledge.
- García Bellido, R.; González Such, J., & Jornet Meliá, J. M. (2010). *SPSS: Prueba T. Prueba T para muestras independientes*. INNOVA-MIDE, Universitat de València. https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0701b.pdf
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE.
- Galtung, J. (2013). Conflict transformation by peaceful means (The transcend method). In J. Galtung & D. Fischer, *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Springer.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica: Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- IBM (Corp.). (2015). *IBM SPSS statistics, version 23*. Author.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 833-844. <https://doi.org/10.1177/0013164406299102>
- Kaplan, C. (2018). Perspectiva de derechos en la convivencia pacífica: El Departamento de Orientación Educativa (DOE) en una escuela argentina. En J. J. Gázquez Linares et al. (Comps.), *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar. Volumen III* (pp. 261-270). ASUNIVEP.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Ley No. 20.285. (2008). *Sobre Acceso a la Información Pública*. Congreso de la República de Chile. <http://bcn.cl/2f8ep>
- Ley No. 20.529. (2011). *Sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (Ley SAC)*. Congreso de la República de Chile. <http://bcn.cl/1uv5c>
- Ley No. 21.128. (2018). *Aula Segura*. Congreso de la República de Chile. <http://bcn.cl/2isns>
- Llaña, M. (2008). *Las voces de los actores: Estudio encargado por el Ministerio de Educación*. Universidad de Chile.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Oyanedel, J. C., Moya, I., & Morales, M. (2012). *El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto*. Evidencias para políticas públicas en educación. Centro de Estudios MINEDUC.
- López, V. (2014). *Convivencia escolar*. UNESCO, Apuntes Educación y Desarrollo.
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No. 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2002). *Política de convivencia escolar hacia una educación de calidad para todos*. MINEDUC. <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2004). *Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos*. MINEDUC.

- http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201104251146320.Convivencia_Escolar_Metodologia_de_Trabajo_para_las_Escuelas_y_Liceos_comprometidos_con_la_calidad_de_la_Educacion.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2011). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*.
<http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2017a). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/555/MONO-472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2017b). *Gestión de la buena convivencia escolar. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/492/MONO-415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2019). *Política nacional de convivencia escolar: "La convivencia la hacemos todos"*.
<https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Moral, I. (2012) Comparación de medias. *Revista SEDEN*, 165-184.
<https://revistaseden.org/files/12-CAP%2012.pdf>
- Morales, M. & López, V. (2018). Criminalización de la juventud en Chile: Políticas de convivencia escolar y traducciones locales. En G. Tenenbaum & N. Viscardi (Eds.), *Juventudes y violencias en América Latina: Sobre los dispositivos de coacción en el Siglo XXI* (pp. 173-184). Ediciones Universitarias Universidad de la República del Uruguay.
- Morales, M. & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5), 1-24.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Nieto, D. & Bickmore, K. (2016). Educación ciudadana y convivencia en contextos de violencia: Desafíos transnacionales a la construcción de paz en escuelas de México. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 109-134.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. MINEDUC.
- Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (ONU, 2000). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz, aprobado el 13-9-99 por la 53a. Asamblea General de la ONU*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/62/90>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J.A. (2013). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48-58.
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.

- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). UNMSM.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Robbins, S. (2015). *Comportamiento organizacional: Teoría y práctica*. Prentice Hall.
- Rodino, A. M. (2013). Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: Human rights perspective. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 71, 61-80.
- Sisto, V. (2018). La escuela como organización: Pensar la gestión escolar más allá de managerialismo. En F. A. Leal Soto (Coord.), *Temas en psicología educacional: Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 231-262). NOVEDUC.
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity y Excellence in Education*, 47(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>
- Skiba, R. J. & Rausch, M. K. (2013). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. En C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1073-1100). Routledge.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Szlechter, D. (2018). *Teorías de las organizaciones: Un enfoque crítico, histórico y situado*. UNGE.
- 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>
- Torres, J. (2020). *Rezagó escolar y bienestar de niños, niñas y adolescentes de programas psicosociales de infancia en Chile* (Tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. OREALC/UNESCO.
- Valdés, R., López, V., & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: Adaptación y validación de instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>
- Varela-Ruiz, M. & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: Multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Á., Bilbao, Á., Morales, M., & Álvarez, J. P. (2016). Peer victimization and life satisfaction: The influence of teacher and peer support. *Psyche (Santiago)*, 25(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Wang, T. & Degol, J. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Wayman, J. C., Spikes, D. D., & Volonnino, M. R. (2013). Implementation of a data initiative in the NCLB era. En K. Schildkamp, M. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education* (pp. 135-153). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_8
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, y school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Sobre las Autoras

Paula Ascorra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile
paula.ascorra@pucv.cl

Doctora en Psicología, Universidad de Chile. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y Profesora Titular de la Escuela de Psicología de la PUCV. Sus líneas de investigación son convivencia y bienestar escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9449-8273>

Marian Bilbao

Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago, Chile
bilbao.angeles@gmail.com

Doctora en Psicología, Universidad del País Vasco. Magister en Salud Pública, Universidad de Chile. Psicóloga, Universidad de Chile. Su línea de investigación está orientada a la promoción del bienestar y la salud mental, desde un enfoque de la Psicología Social-Comunitaria. Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la UAH.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5984-4908>

Karen Cárdenas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile
karen.cardenas@pucv.cl

Magíster (c) en Estudios de Género y Cultura mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Psicóloga Universidad Santo Tomás, Chile. Investigadora de la línea Convivencia y Bienestar Escolar del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y docente de la Escuela de Psicología de la PUCV. Su línea de investigación esta orientada a la convivencia escolar y profesionales de apoyo escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2828-6824>

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile
veronica.lopez@pucv.cl

Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES) y Profesora Titular de la Escuela de Psicología PUCV. Sus líneas de investigación son violencia y convivencia escolar, y políticas educativas.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

Claudia Carrasco

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile
claudia.carrasco@upla.cl

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Master en Psicología Social, Universidad Arcis- Universitat Autònoma de Barcelona. Postitulada en Teorías de género, desarrollo y políticas públicas para la equidad de género, Universidad de Chile. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora Titular del Departamento de Psicología de la UPLA. Sus líneas de investigación son violencia y convivencia escolar, y políticas educativas.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 151

11 de octubre 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.