



Psicoperspectivas

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

Cortez Muñoz, Mónica; Zoro Sutton, Bárbara; Aravena Castillo, Felipe
Gestionando la contingencia más que la convivencia: El
rol de los encargados de convivencia escolar en Chile
Psicoperspectivas, vol. 18, núm. 2, 2019, pp. 18-32
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/psicoperspectivas/vol18-issue2-fulltext-1549

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171060287003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile

Managing contingency rather than coexistence: The role of school coexistence managers in Chile

Mónica Cortez Muñoz*, Bárbara Zoro Sutton**, Felipe Aravena Castillo***

Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

*monica.cortez@pucv.cl; **barbara.zoro@pucv.cl; ***felipe.aravena@pucv.cl

Recibido: 28-diciembre-2018

Aceptado: 25-junio-2019

RESUMEN

El objetivo de este estudio es profundizar con evidencia empírica respecto al cargo del Encargado de Convivencia Escolar (ECE) en establecimientos municipales de Chile. Este estudio mixto, de carácter exploratorio, reporta las principales tareas y obstáculos que enfrentan los ECE, así como las capacidades requeridas para abordarlas. Los resultados indican que realizan múltiples tareas emergentes y reactivas, principalmente, atención de casos, supervisión y control de la disciplina y rendición de cuentas. Los principales obstáculos reportados son: cargos con fuerte énfasis en la rendición de cuentas internas y externas y que enfrentan dificultades para comprometer a profesionales y/o asistentes de la educación en un trabajo mancomunado. Para un óptimo ejercicio de su rol, los ECE señalan la necesidad de desarrollar capacidades de liderazgo para movilizar a otros, gestionar conflictos y fomentar reflexiones en sus equipos. Los hallazgos plantean la necesidad de transitar más allá de un rol centrado en la contingencia a uno en gestionar la convivencia escolar, si lo que se busca es un rol cuyo propósito sea gestionar la co-construcción de una comunidad escolar que mejora de manera participativa, democrática e inclusiva.

Palabras clave: convivencia escolar, encargado de convivencia escolar, liderazgo escolar, mejora escolar

ABSTRACT

This mixed methods exploratory study, reports the main tasks and capacities and obstacles that ECEs face, as well as the skills to address them. The purpose of this study is to deepen with empirical evidence in the role of the Coordinator of School Convivence (ECE) in Chilean public schools. Results indicate that the ECEs perform multiple and diverse emergent and reactive tasks. Mainly supervision and control of the discipline, case solving, and accountability. The main obstacles reported are: highly demanding external and internal accountability, and difficulties to engage staff in collaborative work. ECEs report that for effective role performance it is necessary to develop leadership capacities to bring together and mobilize others, conflict management, encourage reflections in their teams, and strengthen their leadership. Findings suggest the need to move from a role centered in contingency management to one focus on convivence development, to be able to co-construct school communities that improve in a participatory, democratic and inclusive way.

Keywords: coordinator of school convivence, school convivence, school improvement, school leadership

Financiamiento: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Lideres Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Cómo citar este artículo: Cortés Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>



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

En Chile, desde la primera versión de la política de convivencia escolar divulgada en el año 2001 por el Ministerio de Educación existió una preocupación por relevar la importancia de promover y gestionar la participación, democracia y respeto a la diversidad dentro de los establecimientos escolares. Considerando este marco político, la Ley No. 20.536 (2011) en su artículo 15 planteó que todos los establecimientos del país requieren contar con la figura de un encargado de convivencia escolar (ECE). Las funciones que la ley otorga para este rol son: coordinar al consejo escolar para definir el plan de gestión de la convivencia escolar, elaborar el plan de gestión de la convivencia escolar, e implementar las medidas del plan de gestión. En la misma ley, no se contempló una asignación de horas de trabajo ni se determinó el perfil profesional para este cargo.

A diferencia de la Política Nacional de Convivencia escolar 2015-2018 (MINEDUC, 2015) que delegaba en los sostenedores y directivos escolares la labor de los ECE entregando orientaciones y recomendaciones para el desarrollo de su perfil, roles de trabajo y sugiriendo una jornada laboral con 44 horas semanales y dedicación exclusiva a este tema, la nueva Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019) no señala orientaciones específicas para el desempeño del rol. Comprender la práctica cotidiana de los ECE pareciera ser clave para encausar un perfil del cargo de ECE con orientaciones específicas de liderazgo y gestión con foco en la promoción de la participación democrática, la inclusión y el aprender a vivir con otros.

El objetivo de este estudio es profundizar, con evidencia empírica, cómo se despliega el rol de los ECE en la práctica cotidiana de las escuelas y liceos de nuestro país identificando los obstáculos que reportan en el ejercicio de sus cargos y qué capacidades, competencias y conocimientos reconocen como necesarios para el buen ejercicio de su rol. Estos hallazgos se tensionan y enriquecen a partir de la literatura e investigación internacional que aborda qué prácticas profesionales son clave en el ejercicio de roles de convivencia para que contribuyan a la mejora escolar.

A través de este estudio exploratorio se espera contribuir a la escasa literatura nacional sobre este rol y aportar con las competencias, conocimientos y capacidades necesarias para orientar el perfil de este cargo, con foco en su rol de liderar junto a su equipo la convivencia escolar. Se comienza con una revisión literaria a nivel nacional con los distintos focos de investigación en convivencia escolar y profundizando en cómo éstos definen el rol de los ECE en la gestión de la convivencia en los establecimientos escolares. En la siguiente sección se describe la metodología utilizada, para luego presentar

los resultados. Consiguientemente se discuten y se proyectan conclusiones y recomendaciones para la política pública nacional en la elaboración del perfil de cargo del ECE.

¿Qué sabemos sobre convivencia escolar? Evidencia nacional

La investigación sobre convivencia escolar en Chile ha evolucionado considerando diversos focos de investigación. Al realizar una búsqueda de artículos en Google Scholar con las palabras clave “convivencia escolar” y “Chile” publicados dentro del rango de última década, se identificaron tres claros focos de investigación en la literatura nacional. En primer término, un amplio número de estudios aborda la convivencia desde un enfoque de violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes (Guerra, Castro, & Vargas, 2011; López, & Orpinas, 2012; López, Bilbao, & Rodríguez, 2012; López, et al., 2014b; Mathiesen, et al 2011; Muñoz, Becerra, & Riquelme, 2017). Este primer foco de investigación establece que la violencia entre estudiantes es un fenómeno presente en las escuelas chilenas. Los mismos estudios sugieren avanzar en una comprensión más compleja de la violencia escolar considerando dimensiones sociales del fenómeno (López, & Orpinas, 2012). No obstante, no se observa referencia a la relación entre el fenómeno de violencia escolar y el rol de los ECE.

Otros estudios han vinculado la convivencia escolar ampliando y profundizando el foco más allá de la interacción entre estudiantes. Por un lado, se integran otras formas de violencia, como violencia social de exclusión, violencia a través de plataformas tecnológicas y violencia profesor-estudiante (Muñoz, Becerra, & Riquelme, 2017). A su vez, se integran dimensiones de la convivencia como la relación entre el mundo adulto y el mundo estudiantil a través de una participación tutelada de los estudiantes de manera instrumental y utilitarista (Ascorra, López, & Urbina, 2016).

Un tercer grupo de investigaciones nacionales tiene relación con el análisis de políticas públicas sobre convivencia escolar (Carrasco, López, & Estay, 2012; López, Ramírez, Valdés, Ascorra, & Carrasco-Aguilar, 2018; Magendzo, Toledo, & Gutiérrez, 2013). Existe acuerdo en la literatura nacional en señalar que las políticas públicas sobre convivencia escolar se sostienen en una dualidad de enfoques contrapuestos. Estos enfoques de convivencia escolar son lo punitivo y lo formativo. En palabras de Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013), existen dos paradigmas que tensionan la implementación de las políticas públicas sobre convivencia en los establecimientos escolares en Chile, uno de control y sanción, y otro de convivencia democrática. Esto permite hablar de una política de

convivencia escolar en Chile con un carácter híbrido (Carrasco, López, & Estay, 2012; Magendzo, Toledo, & Gutiérrez, 2013). Coexisten en un mismo espacio, métodos de control que provocan poca oportunidad para el error y el aprendizaje en las escuelas con estrategias formativas que potencian la organización como una comunidad que resuelve sus propias problemáticas aprendiendo de la experiencia (López, et al., 2018). Llaña (2008) señala que, dentro de las escuelas, esta tensión suele resolverse organizando la convivencia desde lo punitivo. Esta misma tensión política es vivenciada por quienes ejercen los cargos de convivencia dentro de las escuelas. No obstante, no se hace referencia explícita a cómo los ECE traducen esta dualidad en su práctica cotidiana.

El concepto de convivencia escolar ha avanzado hacia una comprensión más sistémica, compleja y multinivel (López, et al., 2018; Fierro, & Carbajal-Padilla, 2019). Así, se comprende la convivencia escolar como un fenómeno relacional que requiere ser analizado en términos de aprendizaje, ya que se transforma en una oportunidad para aprender a vivir en comunidad (Fierro, & Tapia, 2012). Si bien todos los actores (adultos y estudiantes) participan y construyen la convivencia, los ECE son responsables de liderar junto a su equipo la convivencia escolar.

El Encargado de Convivencia Escolar (ECE)

La Ley No. 20.536 define la buena convivencia escolar desde un enfoque que busca el desarrollo integral de los estudiantes. Así queda establecido en su artículo 16a:

Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (p. 1).

En la misma ley se disponen sanciones ante acoso escolar, explicitándose que todos los establecimientos requieren contar con un reglamento interno de convivencia que contenga tipos de faltas y sus respectivas sanciones, así como también con un comité de buena convivencia escolar. Se introduce la figura del Encargado de Convivencia Escolar (ECE) como el rol que liderará el plan de gestión de la convivencia en la escuela.

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión (p. 1).

Con esta Ley, las escuelas requieren integrar a los ECE en su estructura organizacional. Sin embargo, la ley no indica orientaciones específicas para su rol. Por ejemplo, un perfil de cargo definido o bien qué tipo de formación profesional previa requieren para el ejercicio del cargo. En este contexto, donde la política entrega atribuciones amplias y escasamente definidas, recae en los establecimientos escolares la responsabilidad de definir las funciones y el tipo de formación de quienes ocupen dicho rol (Valenzuela, et al, 2018).

El documento “Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo” elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) el año 2015, en posteridad a la creación del cargo de ECE, establece que los equipos de convivencia escolar requieren estar compuestos por orientador(a), el inspector(a) general y profesionales de apoyo psicosocial (psicólogo, trabajador social u otro profesional de las Ciencias Sociales), dependiendo de la matrícula de cada establecimiento. Para que el equipo funcione se establece que los ECE requieren

coordinar y liderar el diseño e implementación de las actividades y estrategias que ayuden a mejorar la convivencia y a fortalecer el aprendizaje de modos de convivencia pacífico, la gestión de un buen clima de convivencia institucional y la formación de equipos de trabajo colaborativo en el establecimiento (MINEDUC, 2015, p. 20).

En relación a las capacidades se plantea que es deseable que los ECE posean la “capacidad de gestión, liderazgo y experiencia en convocar y generar la participación de distintos actores de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2015, p. 20). Explícitamente no se visualiza una diferenciación entre capacidades, competencias y/o conocimientos que orienten el desempeño del rol. Si se establecen responsabilidades sobre los ECE, por ejemplo, que

deben responder a las necesidades detectadas y priorizadas, hechas por medio de un diagnóstico comprehensivo y efectuado en colaboración con los actores de la comunidad educativa a partir de los focos que tensionan la convivencia en las dimensiones de gestión y áreas propuestas en su proceso de mejoramiento educativo (p. 20).

Sin embargo, no se hace referencia clara sobre qué competencias y capacidades requieren ser desplegadas para elaborar un diagnóstico, o bien sobre cómo detectar necesidades en el ámbito de la convivencia escolar. Desde la política, el escenario de acción de los ECE es amplio y escasamente definido.

En la literatura nacional, las investigaciones que exploran el rol de los ECE son casi inexistentes. Solo se presentan dos investigaciones conocidas de Cortez y Zoro (2018), y Valenzuela y coautores (2018). Cortez y Zoro (2018), describieron y caracterizaron las necesidades formativas de los líderes medios al interior de los establecimientos escolares. El estudio indagó en el rol de los inspectores generales (IG) y ECE, reportando duplicidad de tareas entre ambos cargos, compartiendo: Atender alumnos y/o apoderados por situaciones académicas o de convivencia y determinar medidas o sanciones disciplinarias respecto a estudiantes. De esta forma se presentan dos cargos preocupados de reaccionar ante casos que requieran su atención y aplicar medidas, ambas tareas de carácter emergentes y reactivas. Los autores advierten que mantener dos cargos realizando las mismas tareas incidiría en que otras que resultan clave para fortalecer la convivencia escolar no sean abordadas con la frecuencia necesaria, por ejemplo, gestionar la participación de distintos actores de la comunidad (Cortez, & Zoro, 2018).

El estudio de Valenzuela y coautores (2018) exploró, a través de un caso único de un ECE, en una escuela municipal cómo se construye la identidad laboral de este nuevo rol. Los resultados revelaron que la identidad laboral del ECE posee un carácter ambiguo. Esto porque el mismo ECE también puede poseer horas de IG, lo que complejiza la comprensión de convivencia escolar de modo integral dividiéndolo en tres áreas: convivencia, administrativa y pedagógica. Para los autores, esto se explica porque la propia creación del rol ha sido amplia y ha dejado espacio para que las escuelas signifiquen por sí mismas los propósitos, tareas y funciones de los ECE.

Para contribuir a la escasa investigación sobre los ECE en la literatura nacional, el presente estudio tiene por objetivo responder las siguientes preguntas de investigación, a partir de las voces de quienes ejercen el rol de ECE:

1. ¿Quiénes ocupan estos cargos en escuelas y liceos?
2. ¿Qué tipos de tareas realizan los ECE en sus establecimientos escolares?
3. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentan los ECE en su práctica cotidiana?
4. ¿Qué capacidades, competencias y conocimientos requieren los ECE para desempeñar óptimamente su rol?

Método

Este estudio se enmarca en una investigación mayor, realizada el 2016 en tres regiones del país (V, VIII y RM), que buscaba caracterizar y detectar necesidades formativas de diversos cargos al interior de 68

establecimientos escolares públicos, pertenecientes a una red de liderazgo escolar. Los establecimientos que integran esta red son todos de dependencia municipal, representando a 13 comunas. Para este artículo nos enfocaremos en los resultados respecto del cargo de ECE.

Se optó por un estudio de diseño mixto (Creswell, & Plano Clark, 2011) que implicó la producción y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta. Contempló la utilización de la técnica de encuesta, que posibilita conocer la opinión de una muestra grande (N=73) y la realización de entrevistas activas-reflexivas individuales (Holstein, & Gubrium, 1995).

Encuesta

A partir de una revisión bibliográfica y de estándares nacionales e internacionales (MINEDUC, 2015; NAPCE, 2000) se construyó una encuesta de opinión para caracterizar e identificar las necesidades formativas del cargo de ECE (21 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas). Un primer borrador fue sometido a juicio de dos expertos. Considerando sus observaciones, un segundo borrador fue piloteado con tres ECE, a partir de cuyos resultados se redactó la versión final. El procedimiento de aplicación contempló el envío de la encuesta a los todos los ECE de los establecimientos escolares participantes de la red en las tres regiones (N=73). La tasa de respuesta fue de 67% (49 participantes). Estos datos fueron procesados y analizados mediante el programa SPSS. Los resultados son presentados a través de estadísticas de frecuencia relativa (%). En el caso de los resultados de escalas, donde (1) es lo menos frecuente y (8) lo más frecuente, se presenta el promedio de las respuestas de los participantes.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas activa-reflexivas individuales (Holstein, & Gubrium, 1995) a siete ECE de la Región de Valparaíso. Los ECE fueron seleccionados utilizando un muestreo de máxima variación, que pretende recoger la máxima variabilidad de casos posibles. Las variables consideradas fueron: comuna, tamaño del establecimiento (número de alumnos matriculados), nivel de enseñanza, género, otros roles asignados (ej. Inspector General, Orientador, entre otros) y edad del ECE (según tramos). En el Anexo A se detalla las características de los establecimientos y los entrevistados. Se contactó telefónicamente a las y los ECE para concertar las fechas de las entrevistas. Estas fueron realizadas de forma presencial en los establecimientos educativos donde los ECE desempeñaban sus labores. Se indagó en situaciones prototípicas que enfrentan los ECE cotidianamente en sus interacciones con otros actores

escolares, en los propósitos que visualizaban de sus cargos y sus necesidades formativas. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas. En promedio las entrevistas tuvieron una duración de 61 minutos y fueron examinadas a través un análisis de contenido (Stake, 2010). Se leyó el corpus textual buscando responder las siguientes preguntas ¿qué tareas realizan?, ¿Qué capacidades, competencias profesionales y conocimientos necesitan para el óptimo ejercicio de su rol? y ¿qué obstáculos enfrentan en su quehacer cotidiano? Se codificó usando el programa Atlas.ti, cada entrevista fue analizada individualmente para luego encontrar convergencias o divergencias entre las distintas entrevistas (Stake, 2010). En el Anexo B se presenta el libro de códigos.

Consideraciones éticas

El estudio, resguardó confidencialidad, voluntariedad y anonimato tanto de los establecimientos como de los ECE participantes. Cada uno de los ECE consintió por escrito para participar en la investigación. El consentimiento informado fue revisado y aprobado por el comité de bioética de la institución a la que los investigadores están afiliados.

Resultados

Los resultados han sido organizados en cuatro secciones en relación a las cuatro preguntas de investigación. Primeramente, se aborda quiénes ocupan estos cargos, luego se presentan los tipos de tareas que realizan los ECE, la tercera sección presenta los obstáculos que enfrentan, y finalmente se exploran las capacidades, competencias y conocimientos que reportan como necesarias para el óptimo ejercicio de su cargo. Para cada sección se presentan los datos cuantitativos obtenidos a través de la encuesta, y datos cualitativos que permiten profundizar y enriquecer los resultados.

¿Quiénes ocupan estos cargos?

La mayoría de quienes ocupan estos cargos son mujeres (69%), con una edad entre 31 y 50 años (61 %). La mitad de los encuestados cuenta con una experiencia docente de más de 16 años (50 %). El 85% de los encuestados reportan tener 5 o menos años de experiencia en el cargo, y 5 o menos años en el actual establecimiento. Esta información da cuenta de un cargo preferentemente femenino, en torno a los 40 años de edad, con trayectoria docente, y con poca experiencia en el cargo. Esto último, puede ser explicado por ser un cargo relativamente reciente en los establecimientos escolares.

El proceso de elección de quien ocupa el cargo de

encargado de convivencia entrega información valiosa respecto a cómo se comprende este rol. El 73% de los ECE encuestados fueron elegidos para desempeñar el cargo por el director/a, 6% fueron elegidos por sus colegas, 6% fueron sugeridos por el sostenedor, 4% participó en un concurso público y 4% se propusieron voluntariamente para el rol. Por lo tanto, la mayoría de los ECE son seleccionados por los directores de los establecimientos escolares, constituyéndose en cargos de confianza que no cuentan con un proceso formal de elección.

Los ECE entrevistados atribuyen su elección a su capacidad de sostener buenas relaciones interpersonales con los actores educativos que conforman su comunidad. Pareciera ser que los ECE perciben que su elección se debe a que los directores buscan un profesional que “personifique” o sea “testimonio” de “buena convivencia”. Se presume que mantener buenas relaciones con profesores, estudiantes, asistentes y profesionales de la educación, permitirá que realicen su trabajo sin mayor resistencia y conflictos al interior de la comunidad educativa. Todos los entrevistados aluden a que este atributo personal fue fundamental para la su elección, tal como se evidencia en la siguiente cita:

‘Usted tiene buena relación con los niños, tiene buena relación con los apoderados, no tiene mala relación con sus colegas (...) Yo cruzo la puerta del colegio y soy profesional, yo no tengo amigos aquí adentro y tampoco tengo enemigos (...) No tengo grupos, me inserto en cualquier parte, puedo ir a conversar con cualquiera. Así que en ese minuto el director me dijo usted es la persona indicada’ (ECE 1)

¿Qué tareas realizan los ECE en sus establecimientos escolares?

Los ECE realizan un abanico amplio y diverso de tareas. Éstas van desde tareas simples; rutinarias, acotadas y precisas; a otras que resultan complejas; por su naturaleza emergente, por su carácter interpersonal y por la toma de decisiones *in situ* que conllevan.

A partir de la encuesta encontramos que las tres tareas que los ECE reportan realizar con mayor frecuencia son *Atender alumnos y/o apoderados por situaciones académicas o de convivencia* (6,5) (en una escala donde 1 es lo menos frecuente y 8 lo más frecuente), *Determinar medidas o sanciones disciplinarias para estudiantes* (5,6) y *coordinar o desarrollar instancias de formación integral* (5,2), como se puede apreciar en la Figura 1.

Estas tres tareas, son también enfatizadas en las entrevistas y a través de éstas se logra ahondar en tres maneras de comprender su rol como ECE en sus establecimientos:

(a) Los ECE atienden casos “problemas” para frenar/contener la escalada de un potencial conflicto. Las entrevistas, coincidentemente con los resultados de la encuesta, muestran que los ECE dedican tiempo relevante a atender casos de estudiantes-problema. Se aprecia que el abordaje de estos casos es: reactivo, resolutivo en la “medida de lo posible” (abordaje más bien superficial e incompleto) y evidencia una comprensión individual de la convivencia escolar. Los ECE se perciben como los últimos responsables de frenar situaciones problemáticas que pueden avanzar hacia conflictos o crisis de mayor envergadura:

‘una apoderada venía a decir que al niño un compañero lo había amenazado y yo conversé con los niños y ahí terminó el tema. O sea, se acabó. Es que de repente los apoderados como que no entienden que los problemas de niños son muy distintos a los problemas de adultos (...) Uno de ellos era nuevo el otro como que lo miraba, pero no se había molestado en conversar con él. Y yo les dije conversen, porque quizás tienen más puntos en común que puntos en contra. Y ahora no tienen ningún problema (...)’ (ECE 4)

(b) Los ECE supervisan y controlan para la mantención del orden y la disciplina. La segunda tarea señalada con mayor frecuencia es *Determinar medidas o sanciones disciplinarias respecto a estudiantes (resolución de conflictos, aplicación de normativa, derivaciones externas y/o duplas psicosociales)* (5,6). A través de las entrevistas se evidencia que las tareas de determinar medidas disciplinarias, responden a una comprensión del rol donde los ECE se sienten encomendados a velar por la supervisión de la disciplina de los estudiantes en distintos espacios y tiempos de la escuela, por ejemplo, la sala de clases, el patio, los recreos, entre otros.

‘Manejos de situaciones disciplinarias, día a día, nunca hay un día tranquilo en la escuela o alguna pelea en el patio o una situación de un profesor que no pudo hacer clases porque hay distintos alumnos que están con disrupción, que hay que ir a la sala, llamar a los alumnos, hacerles entrevistas, citarles el apoderado. Eso es desgastante y ocupa todo el santo día’ (ECE 7)

(c) Los ECE generan eventos formativos para informar a la comunidad sobre temas de convivencia. La tercera tarea señalada con más frecuencia por los ECE es *Coordinar o desarrollar instancias de formación integral para los estudiantes* (ejemplo, formación ciudadana, educación emocional, educación sexual, habilidades sociales, etc.) (5,22).

Si bien en la encuesta destacan su rol en desarrollar instancias de formación integral, en las entrevistas los ECE reportan realizar una variedad de acciones y/o

instancias formativas específicas y aisladas, en vez de un proceso de formación integral, sistémico y sistemático. A través de estos eventos formativos buscan informar y difundir aspectos específicos de la convivencia escolar tales como: prevención de drogas, ciberacoso, bullying, día de la convivencia, entre otros. Tal como se aprecia en la opinión de una de las entrevistadas:

‘En este mes de agosto como tema teníamos que trabajar talleres sobre la no violencia y no a la discriminación. En la reunión mensual [red de convivencia comunal] se dieron bastantes sugerencias, como bajar videos del caso Zamudio (...) yo en el consejo le informé esto a los colegas (...) se organizó un debate para los alumnos de octavo, ellos vieron las imágenes, (...) y explicaron cómo se sentían ellos, cómo podían defender esto’ (ECE 8)

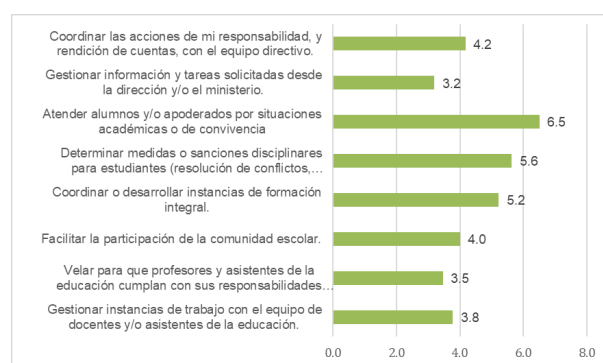


Figura 1
Frecuencia con que realiza diversas tareas en un día cotidiano

Fuente: Elaboración propia.

¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentan los ECE en el ejercicio de su cargo?

A partir de los resultados de la encuesta, encontramos que los principales obstáculos que identifican los ECE son: *la falta de confianza y disposición y/o motivación por parte de los profesores y/o asistentes de la educación para el trabajo colaborativo* (47%), *el excesivo énfasis en la rendición de cuentas a organismos externos* (MINEDUC, Sostenedor, Agencia de la Calidad, etc., 39%), y las *excesivas tareas y burocracia administrativa dentro de su propia escuela* (31%, ver Figura 2).

Si ampliamos a los 5 obstáculos que consideran más complejos de afrontar desde su rol, existen dos grandes ámbitos que los ECE perciben que obstruyen su gestión. El primero asociado a gestionar el trabajo con los docentes y asistentes de la educación (falta de disposición, conflictos con profesores y competencias profesionales descendidas), y el segundo asociado a la fuerte rendición de cuentas externas e internas. Estos ámbitos, también son enfatizados y profundizados a través de las entrevistas.

Rendición de cuentas externa e interna

Los ECE problematizan que gran parte de su tiempo lo destinan a demostrar el cumplimiento de indicadores exigidos y resultados desde el Ministerio de Educación, corporaciones o departamentos municipales de educación. Dentro de las demandas que provienen desde el exterior de los establecimientos, los entrevistados señalan cumplir con diversos planes: Convivencia, Formación Ciudadana, Emergencia (prevención de catástrofes), etc. Además de cumplir con datos (asistencia, rendimiento, aprobación) e informes a distintas instituciones (por ejemplo: SENAME, CESFAM, OPD, etc.).

A nivel de la rendición de cuentas al interior del establecimiento, los entrevistados plantean el destinar tiempo a reportar las acciones comprometidas en sus planes de convivencia en el marco de sus PME, a través de reportes y recopilación de evidencias. Los ECE reportan que en múltiples ocasiones la rendición de cuentas impacta en la percepción de su ejercicio como un cúmulo de tareas que carecen de sentido y terminan siendo un trámite más. Se confunden así los enfoques que propone la política pública, los cimientos que impulsaron su nacimiento quedan diluidos y reducidos a la expresión de un documento elaborado en una oficina para ser enviado a un tercero, y así cumplir un indicador demandado. Esto queda expresado en la siguiente cita, donde el ECE da cuenta además de cómo finalmente esta tarea, a la que no otorga sentido, la percibe como “la tarea” que debe ejercer desde su rol:

‘en algún minuto me siento a trabajar en lo que tengo que hacer porque nosotros estamos con plan de

formación ciudadana en estos momentos. Que al final es lo mismo que el plan de gestión de la convivencia pero que ahora lo quieren en un papel; o sea, para mí es lo mismo. Traspasamos de un lado a otro e incorporamos las otras cosas que se están haciendo pero que ahora se llaman plan de formación ciudadana.’ (ECE 1)

Las múltiples y variadas tareas que realizan los ECE para abordar la rendición de cuentas hacen que estos posean múltiples focos de atención, teniendo que reaccionar constantemente a situaciones emergentes e imprevistas. Responder a estas contingencias hace que los ECE sientan escasa agencia sobre su tiempo y priorización de tareas, no teniendo suficientes espacios para abordar otros aspectos más propositivos de la convivencia.

‘Habitualmente qué sucede, que vienen apoderados por diferentes razones ya sea porque están citados o no están citados y necesitan algo y pasan por mi oficina. (...) que tengo que estar de una reunión a otra o que avisaron a última hora. Viene alguien a pedir información desde programas externos, (...) Entre eso que hubo un problema en la sala y hay que ir a ver qué sucedió y ver cómo resolver esos problemas’ (ECE 4)

‘A diario se atiende principalmente la contingencia... Como te decía al comienzo son tantas cosas que hay que hacer que de repente uno pierde el foco’ (ECE 2)

Gestionar el trabajo con docentes y distintos actores de la convivencia escolar

En las entrevistas se aprecia la tensión que significa para los ECE involucrar a distintos actores en la convivencia escolar. Ante esta dificultad, los ECE expresan que terminan desplegando su rol de manera aislada sin apoyo de profesores y/o asistentes de la educación.

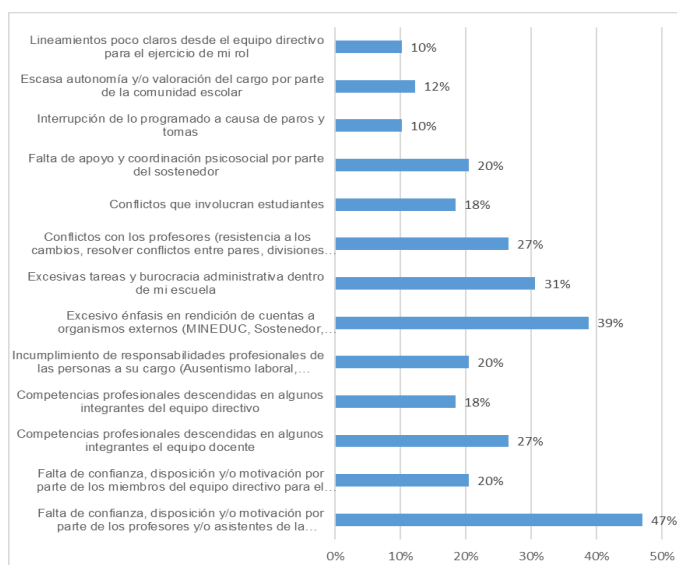


Figura 2

Obstáculos considerados más complejos de afrontar como ECE

Fuente: Elaboración propia.

A esta tensión se suma la percepción de los ECE respecto a que los otros actores educativos esperan que por el rol que ocupan, sean los responsables de abordar y resolver las situaciones complejas que afectan a la comunidad, “Uno no les va a resolver todo (a los profesores) porque yo se los he dicho, yo no soy la Virgen de Guadalupe. Yo no te voy a resolver instantáneamente los problemas, (...)” (ECE1).

En los ECE recae, por mandato, la compleja tarea de abordar la convivencia escolar, sin que el resto de la comunidad visualice la necesidad de un trabajo mancomunado para su óptimo abordaje:

‘Es como lo pide la superintendencia que tiene que estar el encargado, entonces apareces tú. Yo eso lo siento (...) como que no se le ha dado la significación a lo que significa, a lo que representa la convivencia escolar en general, no solamente al encargado (...)’ (ECE 3)

‘De hecho, los primeros dos años ha sido el foco (...) todos construimos las cosas no solamente a partir de determinadas personas.’ (ECE 2)

¿Qué capacidades, competencias profesionales y conocimientos señalan los ECE como clave para desempeñar óptimamente su rol?

Al solicitar a los encuestados que identificaran, tres ámbitos clave para que el cargo de ECE sea un aporte para la mejora escolar, encontramos que los participantes, destacan dentro de las alternativas propuestas dos capacidades y un conocimiento profesional (Figura 3), los ECE señalan: la *capacidad de liderazgo para movilizar personas y aunarlas* (86%), la *capacidad y diligencia en la resolución de problemas* (84%), *conocimiento que se posee sobre la comunidad escolar* (71%, ver Figura 3).

Un hallazgo clave en las entrevistas fue la escasa conciencia que reportan los participantes de su rol de líder, percibiendo su cargo como un cúmulo de tareas de apoyo a la gestión de su escuela o liceo. Los entrevistados profundizan en la necesidad de contar con la capacidad de asumir un rol de liderazgo:

‘Tiene que tener la capacidad de líder, tiene que ser líder de todas maneras. Y coordinar muy bien, porque a final de cuentas uno no puede hacer todo el trabajo, entonces tiene que saber delegar funciones, gestionar distintas actividades para que las cosas resulten de mejor forma (...)’ (ECE 7).

‘Yo creo que tal vez va justamente en el tema del cómo empoderarse de las situaciones sin ser desagradable. El cómo llegar al otro, aunque esté incluso en otra esfera diferente de poder, sin ser pedante (...)’ (ECE 1)

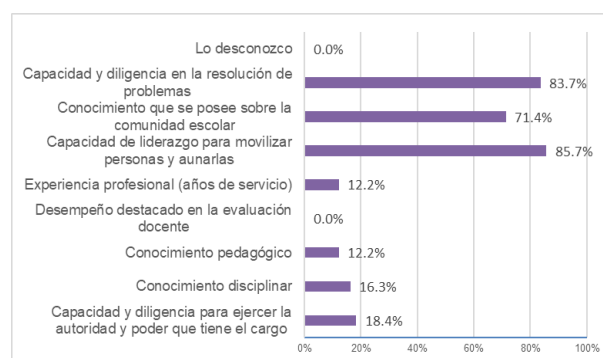


Figura 3

Capacidades consideradas por los ECE como necesarias para el cargo

Fuente: Elaboración propia.

Competencias profesionales

Los encuestados señalan principalmente fomentar *reflexiones profundas y críticas respecto a las propias prácticas* (48%), *comprometer a los docentes hacia prácticas colaborativas* (46%) y *visualizar posibles escenarios futuros, planificando acciones pertinentes* (38%), como se ve en la Figura 4. Dentro de las habilidades interpersonales, los entrevistados destacan aquellas relativas a mantener relaciones positivas y nutritivas con diversos actores especialmente con estudiantes, apoderados y docentes.

‘el encargado de convivencia debería manejar herramientas en esa línea como para orientar, para instruirle, para derivarlo. Bueno, ahí estaría todo el tema de la comunicación, la comunicación efectiva, saber escuchar, todo ese tipo de herramientas que es súper importante que maneje’ (ECE 7)

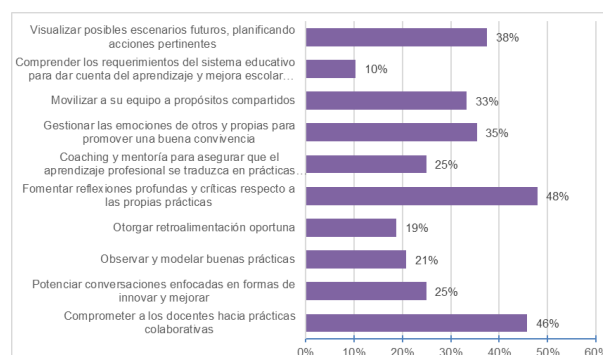


Figura 4

Competencias profesionales en las que los ECE dicen requerir desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

Otros de los dominios de conocimientos señalados como requeridos para el ejercicio de su rol son: *Mejoramiento de la Convivencia Escolar* (82%) y el contar con conocimientos de *Liderazgo escolar* (79%). Estos aspectos

son mencionados por los distintos entrevistados, quedando evidenciados en la siguiente cita, que da cuenta de la necesidad de contar con herramientas para fortalecer ambos dominios:

‘Tal vez una de las cosas que hace difícil el tema de trabajar la convivencia es que a lo mejor falta, como en todo se pide evidencia y que sea evaluable (...) faltan más herramientas (...) ¿Cómo está la convivencia, se ha mejorado? ¿Cómo están las relaciones? Pero en todo nivel, no solo del alumno. Nivel de profe directivo, profe, auxiliares con directivo (...)’ (ECE 4)

‘Sí, yo creo que el tema de liderazgo, de herramientas. Cómo llegar a estas personas que a veces creen que tienen toda la autoridad del mundo o cómo llegar al auxiliar que tiene una autoestima por el suelo (...)’ (ECE 1)

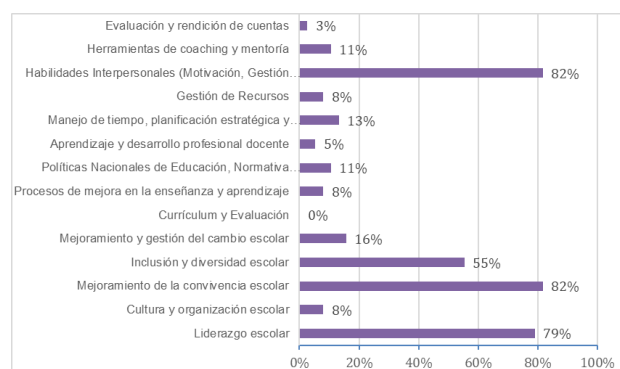


Figura 5

Saberes y conocimientos más relevantes a formar para el desarrollo efectivo de prácticas de los ECE

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

Este estudio evidencia que los ECE realizan múltiples y diversas tareas. Éstas radican principalmente en: atención de casos, supervisión y control de la disciplina, rendición de cuentas y coordinación de eventos formativos. Al ser el ECE un cargo reciente y en proceso de construcción, se ve enfrentado a obstáculos que complejizan el ejercicio de su rol. Encontramos así un cargo que conlleva un cúmulo de diversas tareas destinadas a responder a demandas externas e internas y un ejercicio laboral tensionado por la complejidad que conlleva gestionar un trabajo mancomunado con docentes y distintos actores de la convivencia escolar. Estos obstáculos limitan su ejercicio a gestionar la contingencia en vez de la convivencia.

Al abordar las capacidades, competencias y conocimientos necesarios para un óptimo ejercicio de su rol los ECE plantean la necesidad de desarrollar

capacidades de liderazgo para motivar, aunar y movilizar a otros, gestionar conflictos, fomentar reflexiones en sus equipos y fortalecer su capacidad de gestionar la convivencia en sus establecimientos escolares. Esto además coincide con que los ECE reportan necesario conocer sobre mejoramiento de la convivencia y liderazgo escolar.

A partir de los resultados, se visualiza que los ECE requieren orientaciones para su ejercicio profesional que posibiliten transitar hacia un enfoque de convivencia escolar más integral, inclusivo, participativo y democrático. Considerar los siguientes tránsitos en la construcción de un perfil pueden aumentar las posibilidades de que el rol de los ECE contribuya efectivamente a la mejora escolar. Para esto se sugieren los siguientes tránsitos.

Los ECE requieren transitar desde un rol que conlleva ser encargados de la contingencia a liderar y gestionar la convivencia escolar

Los resultados dan cuenta de un cargo con un fuerte foco en la contingencia diaria. La mayoría de los ECE no percibe sus cargos como posiciones de liderazgo. Al igual que otros líderes medios, presentan escasa conciencia de las oportunidades y posibilidades que brinda su rol (Cortez, & Zoro, 2018). Los ECE se perciben como encargados de múltiples tareas demandadas por otros, los ECE sientan escaso dominio sobre su tiempo y priorización de tareas, lo que limita su agencia profesional. Esto es coincidente con lo reportado en cargos similares a nivel internacional (Bassett, 2016; Dinham, 2007). La literatura nacional también da pistas de esto, al señalar que la convivencia escolar es gestionada con foco en una lógica de la reglamentación (López, et al., 2012), priorizando dar respuesta a las exigencias de organismos externos, y no a la reflexión en torno a la participación de la comunidad y a las orientaciones formativas que puedan guiar la construcción de una buena convivencia.

Los ECE requieren formarse en habilidades para manejar dilemas de liderazgo (Cardno, 2005; Murphy, 2011). Esto se refieren a situaciones en que el líder debe apoyar y abogar por grupos con necesidades contrapuestas. Según Murphy (2011) la ausencia de estas habilidades conlleva tener problemas más serios con los equipos de trabajo que con los estudiantes. De ahí se desprende que los ECE requieren desarrollar capacidades de liderazgos como: movilizar el trabajo colaborativo, construir relaciones profesionales, reflexión colegiada, y agencia profesional requerida para la innovación y la mejora educativa (Murphy, 2011; Ng, & Chan, 2014). Si bien existe evidencia de que una formación genérica en liderazgo puede ser beneficiosa, es necesario diseñar instancias de aprendizaje profesional específicas para este rol (Fraser,

2014; Murphy, 2011). Una formación profesional en esta línea requiere ir acompañada de una nueva estructura y condiciones organizacionales que posibilite y potencie estos liderazgos. En lo concreto, el perfil del cargo de ECE requiere considerar la capacidad de liderazgo entendida como movilizar e influenciar a distintos actores de la comunidad a un proyecto compartido de convivencia escolar.

Los ECE requieren transitar desde la lógica del caso al cuidado de la comunidad

Los ECE están ocupados en atender casos. Esto refiere a una comprensión del cuidado de la comunidad aún puesta en el caso, en el individuo; siendo necesario transitar hacia una visión más amplia, que aborde distintos niveles de la convivencia. Calvert (2009) señala un primer nivel que aborda el cuidado de la comunidad desde la supervisión y el control, abordando problemas en el aula y en el patio. Un segundo nivel centrado en la atención y apoyo al estudiante de forma individual (caso). Un tercer nivel busca abordar a más casos, por lo que propone soluciones grupales, orientación y/o talleres de convivencia. Solo quienes alcanzan un estadio final introducen la convivencia escolar y el cuidado de la comunidad como parte constitutiva del currículum, abordándola transversalmente al interior del centro escolar. El perfil del ECE requiere considerar la capacidad de gestionar relaciones entre los distintos actores para promover el bienestar emocional de la comunidad. No solo, porque el cuidado de la comunidad en sí mismo es importante, sino porque permite asegurar ciertas condiciones que inciden directamente en el aprendizaje.

Los ECE requieren transitar desde una lógica de atención de casos, hacia una visión holística que integre a la convivencia como un eje estructurante de la formación que debe brindar un centro escolar, donde todos los actores la construyen y se hacen responsables. Esto no es sólo responsabilidad del ECE, sino de toda la comunidad educativa, sin embargo, es fundamental que el ECE y los equipos de convivencia tengan las capacidades para movilizar a la comunidad hacia una visión holística de la convivencia. Para esto necesitan formación profesional para, por ejemplo, desarrollar habilidades interpersonales, consideradas cruciales para apoyar y potenciar el aprendizaje de otros (Cardno, 2005).

Los ECE requieren transitar desde una perspectiva dualista de la educación a una visión holística de la educación

El estudio realizado por Cortez y Zoro (2018) respecto de líderes medios, da cuenta de un fuerte encapsulamiento en la responsabilidad que cada cual concibe como propias. Estos profesionales se encuentran trabajando

para la convivencia o lo pedagógico, visualizándolos como aspectos separados del aprendizaje. En la misma línea, este estudio levanta una alerta sobre este fenómeno, al observar las Figuras 3 y 5, relativas a capacidades y conocimientos profesionales que los encuestados identifican como requeridos para el óptimo ejercicio de su rol, encontramos un fuerte énfasis en necesidades formativas tradicionalmente asociadas al ámbito de la convivencia, en desmedro de lo pedagógico. Esto a su vez es reportado y problematizado desde la investigación internacional y nacional (Calvert, 2009; Smylie, Murphy, & Seashore Louis, 2016; López, Díaz, & Carrasco, 2015). Esta alerta amerita investigar más profundamente en la comprensión de dualidad antes mencionada.

Es necesario que el perfil de ECE se construya desde una comprensión donde la dimensión pedagógica y de convivencia sean interdependientes y se relacionen de manera bidireccional. Una “visión holística del impacto de la escuela y un foco más explícito en el aprendizaje de los alumnos” (NAPCE, 2000, p.1), supera esta dicotomía poniendo en el centro de la comunidad educativa, donde los estudiantes aprendan y convivan considerando todos sus aspectos: cognitivos, sociales y emocionales. La apuesta está en integrar en el perfil del ECE la capacidad de trabajar con otros con un claro foco pedagógico de la convivencia escolar. Para lograr esto, una competencia clave a desarrollar en los ECE es su capacidad de liderar un trabajo con docentes, fomentando reflexiones profundas y críticas respecto a las relaciones de aprendizaje que construyen dentro del aula. También necesitan conocer diversas herramientas para facilitar el trabajo colaborativo y una mejor vinculación entre profesores y estudiantes en el aula. En el anexo C presentamos un resumen de las competencias, capacidades y conocimientos profesionales que según los participantes requiere contar un perfil profesional de ECE, para que ejercer un rol de liderazgo con foco en la construcción de comunidades participativas, democráticas e inclusivas.

Este estudio confirma que el rol de los ECE está en construcción (Cortez, & Zoro, 2018; Valenzuela, et al., 2018). Los ECE requieren una formación profesional específica a sus necesidades. Esto desafía a las instituciones formadoras a pensar cómo desarrollarlas. Se hace necesario construir una trayectoria formativa especialmente diseñada para los ECE que primeramente aborde las creencias y teorías de acción de quienes asumen el rol complejizando la comprensión que presentan respecto de liderazgo, aprendizaje y convivencia escolar. Una formación, enfocada en una comprensión holística, capaz de superar la escisión entre convivencia escolar y aprendizaje resulta clave.

En el contexto que se desempeñan los ECE, pareciera ser que cumplir con las exigencias emanadas desde agentes externos, fuese más importante que aprender a convivir de manera pacífica y democrática con otros. Cuando se piensa que la rendición de cuentas es para un externo y no para los propios procesos de mejora, se pierde el sentido de recolectar evidencia para demostrar lo que se ha (o no) avanzado en términos de mejora escolar. Si bien es necesario contar con procesos de rendición de cuentas, los ECE debiesen avanzar a un liderazgo centrado en el cuidado de la comunidad escolar. Para ello, tanto los establecimientos como la política pública requieren discutir los principales propósitos, tareas y funciones del cargo.

Pese a que este estudio resguarda la metodología, una primera limitante corresponde al número de participantes que no permite establecer generalizaciones sobre el rol de los ECE a nivel nacional. Se requiere desarrollar más investigaciones que puedan abordar el rol de los ECE considerando muestras más amplias a nivel nacional. Asimismo, reconocemos como una segunda limitante que la información recolectada sea informada sólo desde los mismos ECE. Es necesario contrastar las voces de dichos actores con las de otros actores educativos de las escuelas y liceos, involucrando a directivos, docentes y estudiantes dando sus visiones sobre el rol del ECE.

Referencias

- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 25(2), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education*, 21(1), 97-108. <https://doi.org/10.15663/wje.v21i1.194>
- Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: The quiet revolution. *International Journal of Educational Management*, 19(14), 292-306.
<http://dx.doi.org/10.1108/09513540510599626>
- Calvert, M. (2009). From 'pastoral care' to 'care': meanings and practices. *Pastoral care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 27(4), 267-277.
<https://doi.org/10.1080/02643940903349302>
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>
- Cortez, M., & Zoro, B. (2018). Inspectores generales y encargados de convivencia: Fortalecer liderazgos medios para mejorar la convivencia escolar en escuelas y liceos chilenos. En C. Monereo, & O. Nail (Eds.), *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar* (pp. 51-70). Santiago, Chile: RiL Editores.
- Dinham, S. (2007). The secondary Head of Department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79.
- Fierro, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, M. C., & Tapia, G. (2012). Sobre el concepto de convivencia escolar y sus dimensiones. *Documento de trabajo*, seminario de proyecto: ITESO.
- Guerra, C., Castro, L., & Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de clima social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. London, UK: Sage Publishing.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco-Aguilar, C., Morales, M., Villalobos, B., & Ayala, A. (2014a). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014b). 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>
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.scii>
- López, V., Díaz, H., & Carrasco, C. (Eds.) (2015). *Nosotros sí podemos: Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- López, V., Morales, M., & Ayala, A. (2009). Maltrato entre

- pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 27, 243-286.
- López, V., & Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-123.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, 48(2), 96-129.
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Magendzo, A., Toledo M., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Mathiesen, E., Merino, J., Castro, G., Mora, O., & Navarro, G. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: Evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 61-75. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2009). Ley No. 20.370, Ley General de Educación (LGE). Promulgada 17 agosto 2009.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2011). Ley No. 20.536, Ley sobre Violencia Escolar (LVE). Promulgada 8 de septiembre de 2011.
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Disponible en <http://bit.ly/2BU08bR>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2015). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo. Santiago, Chile. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Muñoz, F., Becerra, S., & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 205-223.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>
- National Association for Pastoral Care in Education (NAPCE). (2000). *Standards for Pastoral Leaders an exemplification of the National Standards for Subject Leaders*. London, UK: National Association for Pastoral Care in Education.
- Ng, S. W., & Chan, T. M. (2014). Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 869-886.
<https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0077>
- Smylie, M., Murphy, J., & Seashore Louis, K. (2016). Caring school leadership: A multi-disciplinary, cross-occupational model. *American Journal of Education*, 123(1), 1-35.
<https://doi.org/10.1086/688166>
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, NY: Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 190-216.
<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Anexos

Variación de los participantes para selección de la muestra

Tabla A1

Características de los ECE entrevistados

nº	Comuna	Matrícula	Tipo de Establecimiento	Tramo de Edad	Género	Roles Asignados
1	San Felipe	250 - 350	Liceo Técnico Profesional	51 - 60	Femenino	Orientadora
2	San Felipe	100 - 200	Escuela Básica	41 - 50	Femenino	-
3	San Felipe	100 - 200	Escuela Básica Rural	41 - 50	Femenino	Inspectora General
4	San Esteban	300 - 400	Escuela Básica	61 - 70	Masculino	-
5	Putendo	100 - 200	Escuela Básica Rural	51 - 60	Femenino	Profesor de Aula
6	Valparaíso	1000 - 1100	Liceo Técnico Profesional	41 - 50	Femenino	Encargada de Cultura
7	Santa María	350 - 450	Liceo Técnico Profesional	51 - 60	Femenino	Orientadora

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B: Códigos utilizados para el análisis de las entrevistas

Tabla B1

Matriz de grupos de códigos y frecuencia de citas por código

Grupo de códigos	Códigos	Número de Citas
Caracterización de relaciones	Expectativas de otros actores	20
	Instancias de comunicación	19
	Tensiones presentadas	53
Caracterización del Rol	Aporte - efectos en la mejora escolar	9
	Valorización del rol	29
Propósito de su rol	Cuidado de la Comunidad	15
	Normalizar la escuela	5
Construyendo relaciones colegiadas para el aprendizaje profesional	Construcción de equipo de trabajo	28
	Facilitar espacios de reflexión y trabajo colaborativo	3
Construyendo un rol situado	Apoyos brindados por otros	13
	Control y Supervisión de otros	6
	Distribución de roles y tareas	11
	Estrategias para el desarrollo de su trabajo	12
	Instancias de trabajo propias del rol	31
	Instrumentos colectivos	17
	Instrumentos de innovación personal	18
	Instrumentos externos	20
	Mediación hacia colegas	18
	Resolución de emergentes	11
	Toma de decisiones	13
	Valores	13
Estructura y organización de su trabajo	Actividades	12
	Propósitos de la instancia de trabajo	7
	Tareas	21
Gestionando la convivencia y participación de la comunidad escolar	Atención a casos	38
	Construcción de comunidad educativa	19
	Gestión Disciplinar	32
	Gestión de la formación integral	29
	Propiciar un clima de aula adecuado para el aprendizaje	10
Gestionando personas y recursos al interior del establecimiento	Gestión de recursos	6
	Gestión del Personal	7
Liderando procesos de enseñanza aprendizaje	Asesoría y acompañamiento a docentes	2
	Diseño de estrategias pedagógicas para mejorar la calidad del procesos de E-Ap	3
Necesidades Formativas	Conocimientos	19
	Desarrollo de habilidades personales e interpersonales	33
	Modalidad de acciones formativas	8
	Trayectoria de aprendizaje del rol	18
	Trayectoria de formación profesional para el rol	6
Sugerencias para mejorar su rol o quehacer	A nivel escuela	14
	Recursos Humanos	11
Total		659

Fuente: Elaboración propia.

Anexo C

Competencias, capacidades y conocimientos sugeridas por los ECE participantes para la construcción de un perfil
 Tabla 1

Competencias, capacidades y conocimientos requeridos por los ECE para ejercer su liderazgo

Descripción	
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar reflexiones profundas y críticas respecto a las propias prácticas en convivencia escolar • Comprometer a los docentes hacia prácticas colaborativas y visualizar posibles escenarios futuros, planificando acciones conjuntas para fortalecer la convivencia escolar con un enfoque pedagógico.
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de liderazgo para movilizar e influenciar a distintos actores de la comunidad escolar en un proyecto compartido de convivencia escolar. • Capacidad y diligencia en la resolución de problemas • Capacidad de prevenir problemas y/o conflictos • Capacidad de gestionar relaciones entre los distintos actores que promuevan el bienestar emocional de la comunidad
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia escolar con enfoque pedagógico • Aprendizaje profesional y aprendizaje de adultos • Liderazgo escolar

Fuente: Elaboración propia.