



## Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala

### Management of School Coexistence at a Middle Level: Design and Validation of a Scale

Introducción  
Método  
Resultados  
Discusión  
Referencias

Paula Ascorra \*<sup>1,2</sup>, Karen Cárdenas<sup>1,2</sup>, Francisca Álvarez-Figueroa<sup>3</sup>

1 - Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Viña del Mar, Chile.

2 - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

3 - The University of Manchester, Manchester, United Kingdom.

Recibido: 26/05/2020 Revisado: 03/07/2020 Aceptado: 19/07/2020

#### Resumen

El rol del nivel intermedio en la definición de estrategias para mejorar la convivencia escolar en los establecimientos escolares ha sido escasamente explorado. Este artículo expone el diseño y la validación de una escala que evalúa la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio. Posterior a una revisión de la literatura y evaluación de jueces, la escala fue aplicada a 678 directores de educación de Chile (sostenedores). Se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio para corroborar la estructura factorial del instrumento propuesto. Los resultados permiten confirmar la validez y la confiabilidad de la escala compuesta por cuatro factores, lo que ofrece la posibilidad de caracterizar la gestión a nivel intermedio e identificar dimensiones de mejora. Se discute la relevancia de contar con instrumentos pertinentes a la realidad de América Latina.

**Palabras clave:** *nivel intermedio, gestión de la convivencia escolar, validación de escala, análisis factorial*

#### Abstract

The role of the middle level in defining strategies to improve school coexistence in educational establishments has been scarcely explored. This article presents the design and validation of a scale that assesses the management of school coexistence at a middle level. After reviewing the literature on the subject and an evaluation of judges, the scale was applied to 678 Chilean education directors (*sostenedores* in Chile). An exploratory factorial analysis was conducted to corroborate the factorial structure of the proposed instrument. The results confirm the validity and reliability of the four-factor scale, offering the possibility of describing the management at the middle level and identifying dimensions of improvement. Finally, the relevance of having instruments that are pertinent to the reality of Latin America is discussed.

**Keywords:** *middle level, school coexistence management, scale validation, factorial analysis*

**Nota del autor:** Este trabajo pertenece al Proyecto CIE 160009, financiado por el Programa PIA-ANID 2017 y al proyecto FONDECYT N° 1191883.

\* **Correspondencia a:** Paula Ascorra. Avenida El bosque, 1290, Edificio B, Cuarto Piso. 2520000, Viña del Mar, Chile. Teléfono: (56-32) 2372570. E-mail: [paula.ascorra@pucv.cl](mailto:paula.ascorra@pucv.cl)

**Cómo citar este artículo:** Ascorra, P., Cárdenas, K., & Álvarez-Figueroa, F. (2020). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, 20(3), 1-19. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>

## Introducción

La investigación internacional sugiere que la gestión realizada en los departamentos de educación a nivel distrital (*district level*), nivel intermedio (*middle level*) o gestión local es fundamental para la mejora de la calidad educativa, tanto en pruebas cognitivas como no cognitivas (Anderson, Leithwood, & Strauss, 2010; Trujillo, 2013; Umekubo, Chrispeels, & Daly, 2013). El Center for Public Education (Pickeral, Evans, Hughes, & Hutchison, 2009) y Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009) pusieron en evidencia que el nivel intermedio juega un rol central en materia de mejora de la convivencia escolar, particularmente en escuelas que presentan resultados de aprendizaje bajos y crónicos.

Tradicionalmente, el foco de la investigación en convivencia escolar ha sido la escuela y las relaciones en el interior de esta (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2017), dejando el nivel de gestión intermedia y su rol en la promoción de la convivencia escolar casi inexplorado (Campbell & Fullan, 2006; Cohen et al., 2009; Kowalski & Limber, 2007). Así, la gestión de los niveles intermedios en este aspecto aún no está clara, y existe una brecha en la literatura sobre lo que realizan estos equipos para gestionar la convivencia en las escuelas.

De acuerdo con Anderson (1982) y Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro (2013), la literatura científica sigue concentrada en la descripción y comprensión de la convivencia escolar a nivel individual y de escuela, sin acercarse a una comprensión más sistémica y territorial como sería el nivel intermedio. Concretamente, es posible encontrar una amplia gama de instrumentos que evalúan el clima escolar (Blitz & Lee, 2015; Gage, Larson, & Chafouleas, 2016; Hopson & Lawson, 2011) y la convivencia escolar (Egido-Gálvez, Fernández-Cruz, & Fernández-Díaz,

2016) a nivel de escuela; no obstante, los instrumentos que evalúan esta misma temática a nivel sistémico, comprendiendo las acciones y gestión que emprenden los departamentos de educación distritales o intermedios, son casi inexistentes.

### *El rol del nivel intermedio*

El nivel intermedio tiene una responsabilidad importante para mejorar la calidad de la educación y, por extensión, el clima escolar de sus instituciones (Anderson et al., 2010; Trujillo, 2013; Umekubo et al., 2013). Honig (2008) y Uribe, Castillo, Berkowitz y Galdames (2016) sugieren que el papel del nivel intermedio en educación ha evolucionado. En los años 90, los procesos administrativos y financieros dominaron su agenda, pero para el cambio de siglo, comenzaron a participar en los procesos de mejora del rendimiento académico de los estudiantes (Chrispeels & Martin, 2002; Szczesiul, 2014). Más recientemente, el nivel intermedio comenzó a comprender que el enfoque tradicional en los resultados de aprendizaje no era suficiente. En consecuencia, los administradores escolares han comenzado a agregar conceptos como seguridad, clima, convivencia y participación escolar en su agenda, así mismo se han avocado a identificar las barreras para el aprendizaje y la inclusión (Anderson-Butcher et al., 2010; Anderson-Butcher, Amorose, Iachini, & Ball, 2012; Hopson & Lawson, 2011; Iachini & Anderson-Butcher, 2012; Thapa et al., 2013).

Entendemos al nivel intermedio (*sostenedores* en Chile) como el organismo entre la base del sistema (establecimientos educacionales) y el nivel nacional. Según Raczynski (2012) este organismo se encarga de equilibrar las fuerzas que se ejercen desde el nivel nacional (currículo, estándares y otros) con las demandas que surgen desde los establecimientos educativos (docencia,

desarrollo profesional, competencias y liderazgo directivo, entre otros). Según [Campbell y Fullan \(2006\)](#) el nivel intermedio cumple el rol de subir las demandas de las escuelas al nivel central, a la vez que bajar la información del nivel central a las escuelas (*bottom-up y top-down*). Asimismo, son quienes deben liderar el diseño y promoción de planes, programas, acciones y estrategias articuladas y pertinentes a las necesidades locales, además de hacerlas coherentes entre sí, apuntando a una misión y visión común e intencionada ([Kendziora & Osher, 2016](#); [Ko, Cheng, & Lee, 2016](#); [Sheldon, 2015](#)).

En el caso de Chile, existe una gran diversidad de directores de educación a nivel intermedio. La reforma de 1980 permitió la municipalización de la educación a la vez que creó un mercado de educación para agentes privados. Actualmente existen cinco tipos de sostenedores: municipales, particulares subvencionados, particulares, de administración delegada y servicios locales de educación pública (SLEP).

Los sostenedores municipales son aquellos de financiamiento público; corresponden al 9.3 % de los sostenedores del país, tienen a su cargo al 42 % de los establecimientos y concentran el 34.1 % de la matrícula escolar ([MINEDUC, 2018](#); [Ascorra & Castillo, 2019](#)). Estos sostenedores pertenecen a un municipio o distrito, quienes administran sus recursos y son responsables de la mejora escolar. Además, en su gran mayoría, atienden a los estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeconómica del país ([MINEDUC, 2017](#)). Dentro de ellos, es posible distinguir una amplia variedad; por ejemplo: municipales con alta matrícula, municipales con baja matrícula, municipales con escuelas rurales, municipales con escuelas urbanas y municipales con características mixtas, siendo muy disímiles entre sí ([Raczynski, 2012](#)). Las municipalidades más grandes congregan más recursos y más alumnos y poseen departamentos

de educación más complejos y eficientes, mientras que los municipios pequeños poseen menos recursos y están menos profesionalizados. [Raczynski \(2012\)](#) identificó que existen municipios que se proponen objetivos ambiciosos y se movilizan por ellos; así como también existen municipios que repiten de manera rutinaria una práctica burocrática-administrativa, sin pretensión de mejora.

En segundo lugar se encuentran los sostenedores particulares subvencionados, que corresponden a fundaciones sin fines de lucro, representan al 77.7 % del país, tienen a cargo al 48 % de los establecimientos y concentran el 53.9 % de la matrícula, compuesta principalmente por estudiantes de sectores socioeconómicos medios ([MINEDUC, 2018](#); [González, 2017](#)). Estos sostenedores, desde la puesta en marcha de la [Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar \(2015\)](#), no pueden cobrar copago, no pueden lucrar y no pueden seleccionar a sus estudiantes. Sin embargo, a la fecha aún existen establecimientos que realizan copago y selección ([Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez, & San Martín, 2014](#)). Asimismo, estos sostenedores se caracterizan por presentar amplias diferencias entre sí. Mientras que existen sostenedores que atienden a un grupo de establecimientos —por lo general, de órdenes religiosas—, también es posible identificar sostenedores que atienden a una sola escuela, donde generalmente sus funcionarios son familiares o amigos ([Carrasco et al., 2014](#)).

En tercer lugar, se encuentran los sostenedores particulares privados, quienes corresponden al 12 % del país, tienen a su cargo un 9 % de establecimientos y concentran un 9.2 % de la matrícula escolar ([MINEDUC, 2018](#); [Ascorra & Castillo, 2019](#)). Su financiamiento es absolutamente privado y su matrícula está compuesta mayoritariamente por estudiantes de un estrato socioeconómico alto ([González, 2017](#)).

Por último, están los sostenedores de admi-

nistración delegada. Corresponden a entidades privadas, cuyos establecimientos administrados son de tipo técnico-profesional de financiamiento público, traspasado vía convenio. Estos sostenedores también corresponden a un 1 % del país y poseen a su cargo un 0.6 % de los establecimientos, concentrando un 1.2 % de la matrícula (MINEDUC, 2018, 2019; Ascorra & Castillo, 2019).

Finalmente, durante el año 2017 se comenzó a instaurar en Chile el nuevo sistema de educación pública, que creó la figura de los “Servicios Locales de Educación Pública” (SLEP). Estos organismos son los responsables de la administración de jardines infantiles, escuelas y liceos públicos de determinados territorios, y actualmente representan a un 0.2 % de los establecimientos del país (MINEDUC, 2019). Este nuevo sistema de administración escolar concentra establecimientos que originalmente correspondían a diferentes comunas, confluyendo distintos territorios y marcando el fin de la administración municipal (Ley 21.040, 2017 de Nueva Educación Pública).

### *Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio*

La *convivencia escolar* es entendida como los patrones experienciales de la vida en la escuela que se ven reflejados en normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, procesos de enseñanza-aprendizaje y la estructura organizacional de la escuela (Cohen et al., 2009). En Chile, la *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018* define convivencia escolar como:

un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa

que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento (MINEDUC, 2015, p. 25).

Particularmente, la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio corresponde al diseño e implementación de planes, acciones y apoyos en convivencia escolar que brindan los directores de educación a los establecimientos educativos que poseen a cargo. Estas acciones consideran aspectos como normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, procesos de enseñanza y aprendizaje, estructura organizacional (Cohen et al., 2009).

La revisión comprensiva de la literatura sobre gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio identificó la presencia de solo dos encuestas para evaluar este tópico (Ascorra, Álvarez-Figueroa, & Queupil, 2019; Berkowitz et al., 2017). La primera de ellas es la encuesta desarrollada por Cohen et al. (2009), aplicada en 22 distritos de Estados Unidos, donde se concluyó que existen enormes variaciones respecto a la gestión del clima escolar. De los estados participantes, solo seis se orientaban explícitamente al trabajo en esta temática. Esta encuesta no se encuentra validada. En segundo lugar, el Center of Public Education (Pickeral et al., 2009) desarrolló una encuesta validada donde —entre otras materias— se indaga la gestión del clima escolar que realiza el departamento de educación de los diferentes distritos de California. En el caso de Chile, si bien ha habido esfuerzos por estudiar la gestión de la convivencia escolar distrital —particularmente desde la dependencia municipal— (Gallardo, 2010; Raczynski, 2012; Sánchez, Vicuña, & Subercaseaux, 2018; Uribe et al., 2016) aún no se cuenta con instrumentos validados para el complejo contexto nacional.

Por todo lo expuesto, el presente trabajo se

propuso avanzar en la construcción y validación de un instrumento que evalúe la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio para identificar dimensiones de gestión que favorezcan estrategias de mejora de la convivencia escolar. El primer paso consistió en una revisión comprensiva del rol que juega el sostenedor en materia de convivencia escolar con el fin de identificar dimensiones a ser consideradas en el instrumento. Paralelamente, se evaluaron las dos encuestas existentes con el fin de acceder a algunas dimensiones e ítems que orientaran la construcción del instrumento (Ascorra et al., 2019).

La revisión de la literatura permitió identificar una variedad de categorías, que fueron agrupadas en cuatro dimensiones que constituyen el marco teórico de este instrumento. Estas dimensiones son: planificación estratégica en convivencia escolar, planificación basada en la evidencia sobre convivencia escolar, recursos humanos para convivencia escolar y recursos financieros para convivencia escolar.

*Planificación estratégica en convivencia escolar* refiere a la existencia de una estrategia coherente en convivencia escolar entre el departamento de educación y las escuelas a su cargo. Se valora la existencia de una articulación horizontal (es decir que las prácticas y planes de mejora de las escuelas son coherentes entre sí) y una articulación vertical (la misión, visión y planes de las escuelas están alineados con el departamento de educación).

De acuerdo con Kull, Greytak, Kosciw y Villenas (2016), aquellos departamentos de educación que logran comunicar de manera clara y específica sus planes y políticas en convivencia escolar informan menores niveles de victimización y agresión entre pares. Asimismo, aquellos departamentos de educación con conocimiento de sus escuelas y territorio, que han avanzado al desarrollo de planes de apoyo específicos coheren-

tes con las demandas de la escuela, presentan mayores niveles de inclusión racial y mayor apoyo a minorías (Ayscue, 2016). Kull et al. (2016) destacan la relevancia de considerar las características del contexto en el que se encuentran las escuelas para el diseño de planes de acción. Del mismo modo, el Center for Public Education (Pickeral, et al., 2009) señala que es central fijar la misión de la convivencia escolar a nivel intermedio y desarrollar políticas congruentes con el que puedan ser evaluadas y monitoreadas de manera continua.

*Planificación basada en la evidencia sobre convivencia escolar*, por su parte, refiere a la toma de decisiones a partir de la producción de evidencia empírica y no subjetiva, así como también a la socialización y transparencia en la entrega de información respecto de la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio y de las escuelas.

El nivel intermedio debe desplegar sistemas para evaluar y monitorear el desarrollo de las escuelas. Hopson y Lawson (2011) afirman que, para mantener un clima escolar positivo, es necesaria una toma de decisiones informada sobre las necesidades de los estudiantes, las escuelas y sus factores organizativos. Esta información debe ser considerada en la creación de planes de mejora escolar. Del mismo modo, Price (2016) afirma que la calidad de la educación se beneficia de la integración de evaluaciones internas, generadas por los propios departamentos de educación, como la creación de encuestas, estudios de caso u otras, y evaluaciones externas, como el caso de pruebas estandarizadas aplicadas por órganos centrales (ministerios, agencia o similares). Al combinar ambos tipos de evaluaciones, el sesgo disminuye y mejora la evaluación de la calidad escolar.

Egido-Gálvez et al. (2016) sugieren que los sistemas de gestión de calidad tienen un impacto positivo en el desarrollo de normas escolares y en la participación de docentes en iniciativas de

mejora y climas escolares positivos. No obstante, DiRenzo (2016) sugiere que las evaluaciones realizadas por el nivel intermedio no deben ser utilizadas para individualizar a los estudiantes por presentar algún tipo de dificultad (emocional, social o académica), sino más bien para identificar problemáticas globales de la escuela e implementar acciones conforme a estas. Del mismo modo, algunas investigaciones han señalado que aquellos departamentos de educación con una excesiva orientación a rendición de cuentas generan altos niveles de estrés docente, incluso aumentando su rotación (Stauffer & Mason, 2013; Ryan et al., 2017). Von der Embse, Kilgus, Solomon, Bolwer y Curtiss (2015) y Von der Embse, Pendergast, Segool, Saeki y Ryan (2016) indican que una mayor responsabilización individual de profesores y de la escuela acarrea un estrés generalizado, que se traduce en presión por los planes de estudio (entrenamiento y adiestramiento a pruebas, *coaching and teaching to the test*) y mayor estrés para estudiantes y profesores, afectando sus relaciones interpersonales.

Respecto a la socialización y transparencia de la información producida por el nivel intermedio, Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos y Santibañez (2009) señalan que los modelos de gestión exitosos presentan como característica central la transparencia en sus políticas y en la entrega de información, incluyendo la participación de todos los actores de las comunidades escolares. De esta manera es posible mostrar que hay un equilibrio entre modelos de control administrativo y profesional docente.

De acuerdo con Schneider, Jacobsen, White y Gehlbach (2018), la forma en que el nivel intermedio comunica sus políticas y resultados es relevante. La información debe ser entregada de manera oportuna, amplia y detallada. Benbenishty, Astor y Estrada (2008) señalan que los departamentos de educación deben realizar una

bajada de la información de manera accesible y comprensible. Concretamente, el uso excesivo de gráficos o la información muy amplia, no permite que las escuelas puedan identificar sus problemáticas y con ello avanzar a plantear soluciones.

El estudio de Sheldon (2015), dedicado a analizar alianzas exitosas entre distritos y comunidades educativas, identificó como elemento central la difusión de información y conocimientos de la escuela y su comunicación efectiva. Siguiendo esta línea, Blau y Presser (2013) en un estudio que evaluaba los resultados de un programa de registro y entrega de información instantánea a los miembros de la comunidad escolar, informaron que la entrega de información y su fácil acceso fue altamente valorada. El sistema implementado permitió a los actores tomar decisiones basadas en la evidencia, mejorar su percepción de transparencia y vinculación con las escuelas y, junto con ello, transformar la cultura y clima escolar; así como también permitió diseñar estrategias que pudieran impactar a toda la escuela mejorando el rendimiento y efectividad de estas.

En Chile, aún existen desafíos en términos de transparencia. Actualmente los sostenedores deben dar cuenta de forma anual sus planes de desarrollo, incorporando un diagnóstico de sus escuelas, su matrícula, dotación de personal, planes de acción y presupuesto, sin dejar de contemplar ingresos, gastos e inversiones (Ley No. 19.410, 1995; Lavín & Del Solar, 2000). Pese a la existencia de una ley que promueve la transparencia, no existen lineamientos claros en términos de gobernanza. Es decir, no se consideran procesos de toma de decisión y diseño de estrategias conjunta que involucren a los diferentes miembros de las comunidades escolares (Uribe et al., 2016). En este aspecto, Uribe et al. (2016) destacan que Chile debería enfatizar el acceso abierto y comprensible a la información, poniendo como ejemplo a países como Reino Unido, Canadá y

Estados Unidos, donde se cuenta con plataformas virtuales orientadas a informar a sus comunidades, incluyendo, en algunos casos, el diseño de la misión y visión, o bien el detalle de las decisiones tomadas y el posible impacto que pueden tener.

*Recursos financieros para convivencia escolar* refiere en primera instancia a disponer de un presupuesto específico para la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio, y, además, contar con la autonomía para redistribuirlo en función de las necesidades de las escuelas y del territorio en el que se insertan. También considera la administración de recursos materiales, como la entrega de material didáctico, recursos de apoyo al aprendizaje, entre otros; y de infraestructura, como la adecuación de espacios de la escuela, compra de mobiliario, entre otros.

Investigaciones han demostrado que la administración de recursos financieros resulta un factor crucial en la gestión intermedia. [Salinas y Raczynski \(2009\)](#) han visibilizado que parte de las dificultades administrativas de los departamentos de educación se relaciona con una baja capacidad para administrar recursos, la escasez de estos para atender las necesidades específicas de las escuelas, y la dificultad de proyectar planes de mejora a largo plazo que posibiliten una real transformación de la convivencia escolar. De acuerdo con [Gallardo \(2010\)](#), los encargados de convivencia a nivel comunal (distrital) son considerados “magos redentores” ([Rengifo-Herrera & Castells-Gómez, 2003](#); [Selvini, 1990](#)). Esto es, profesionales capaces de dar soluciones ellos solos a necesidades propias de la comunidad educativa en su conjunto. La experiencia ha señalado que, sin recursos materiales, sin un trabajo mancomunado y sin una visión global, no es posible acercarse a una mejora en la convivencia escolar a nivel intermedio. Del mismo modo, [Darden y Cavendish \(2012\)](#) han evidenciado que los departamentos de educación que cuentan con un menor

ingreso de recursos financieros acrecientan las brechas de oportunidades entre estudiantes favorecidos y desfavorecidos, limitando sus posibilidades de acceso al currículum e inclusión en la escuela.

En el caso de Chile, esto cobra especial relevancia. Si bien no existe una legislación particular por distrito o municipalidad, el presupuesto de que disponen las alcaldías se organiza en función de la recaudación de impuestos. Esto genera gran heterogeneidad en la cantidad de recursos disponibles para educación, lo que se traduce en condiciones desiguales en materia educativa. Como ejemplos de casos extremos, se constata que la comuna de Cerro Navia recauda un total de \$17.000.000.000 de pesos chilenos (21.329.452 USD), aportando a las 24 escuelas que administra \$2.000.000.000 (2.509.347 USD) extra a lo que estas reciben por subvención del Estado. En el otro extremo, tenemos a la comuna de Las Condes, que recauda un total de \$368.000.000.000 de pesos chilenos (461.719.907 USD), aportando a las 6 escuelas que administra un total de \$11.000.000.000 (13.801.410 USD). Si hacemos la comparación del aporte que la comuna da por escuela, tenemos una diferencia de \$351.000.000.000 (439.519.392 USD). Cabe señalar que ambas comunas pertenecen a la región de Santiago, capital del país ([Ghirardi, 2020](#)).

*Recursos humanos para convivencia escolar* refiere a la gestión del personal en convivencia escolar del nivel intermedio. La literatura señala que la formación, experiencia, tipo de vínculos y número de personas que trabajan en convivencia escolar impacta en los resultados de mejora de las escuelas ([Gallardo, 2010](#); [Finnigan & Daly, 2012](#); [Kraft, Marinell, & Yee, 2016](#); [Ascorra, Cuadros, Cárdenas, & García-Meneses, 2020](#)). De acuerdo con [Cohen et al. \(2009\)](#) existe una amplia diversidad en los contratos y cantidad de personal en los departamentos de educación.

Si bien el Center for Public Education (Pickeral et al., 2009) sostiene que cada departamento de educación tiene sus propias tradiciones, políticas y prácticas que deben ser respetadas y desarrolladas, todos los departamentos deberían avanzar hacia la conformación de equipos de convivencia escolar que actúen tanto a nivel intermedio como a nivel de escuela. Se releva la importancia de ofrecer oportunidades para que los equipos participen de estrategias de capacitación como talleres y seminarios.

En Chile, Gallardo (2010) explicita la relevancia de definir roles y funciones para los encargados de convivencia escolar de las escuelas y del sostenedor. Además, destaca la importancia de la capacitación, pues en la medida en que se cuenta con personal idóneo será posible transferir la política pública a las necesidades de un territorio específico. Asimismo, Ascorra et al. (2020) muestran que las condiciones y calidad del recurso humano inciden en la percepción de gestión de la convivencia escolar. Es decir, cuando el sostenedor cuenta con un equipo de convivencia escolar, y estos profesionales tienen una mayor cantidad de horas de contratación y formación en convivencia escolar, esto incide en la percepción de eficacia en su gestión.

Respecto del vínculo laboral, Gallardo (2010) sostiene que los encargados del sostenedor deben desarrollar una buena relación con el personal de las escuelas y sus directivos. Se destacan competencias profesionales como empatía, capacidad de escucha activa, creatividad, tolerancia a la frustración, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo. Se evalúa como central el respaldo que los directores de escuelas otorguen a los encargados de convivencia escolar del sostenedor. Finnigan y Daly (2012) proporcionan evidencia de que las relaciones débiles entre líderes de los departamentos de educación no solo crean un clima social negativo, sino que inhiben el flujo de

ideas y prácticas en todo el departamento, lo que afecta a las escuelas de bajo rendimiento. Kraft et al. (2016) enfatizan la relevancia del liderazgo educativo en la promoción de las relaciones interpersonales entre docentes y la promoción de un clima escolar positivo y seguro.

## Método

### *Construcción del instrumento*

Para la construcción del instrumento, se realizó una revisión de la literatura que consideró la revisión comprensiva realizada por Ascorra et al. (2019), la cual contempló bases de datos Wos y Scopus. Se sumó a esta revisión sistemática lo que en la literatura se conoce como información gris; esto es, informes que no constituyen artículos científicos emanados de organismos gubernamentales y de organizaciones sin fines de lucro que han trabajado en la mejora de la convivencia escolar a nivel intermedio (Pickeral et al., 2009; Gallardo, 2010; Uribe et al., 2016; Sánchez et al., 2018).

A partir de esta información, se elaboró una primera propuesta de instrumento que constó con un total de 93 ítems distribuidos en las siguientes categorías y subcategorías: *conocimiento de las escuelas y su territorio* (6 ítems); *rendición de cuentas* (5 ítems); *compromiso estratégico con la transformación* (48 ítems) organizados en las subcategorías a) alineamiento estratégico, b) toma de decisiones basada en la evidencia, c) toma de decisiones arriba-abajo/abajo-arriba y d) redes integradas; y por último, *gestión de recursos* (34 ítems), organizados en las subcategorías a) recursos financieros, materiales y de infraestructura, y b) recursos humanos.

Esta propuesta fue presentada a cuatro jueces expertos; dos de ellos directores de educación a nivel distrital y otros dos académicos investiga-

dores especialistas en la temática. La evaluación se realizó con base en tres aspectos: pertinencia, es decir, si el ítem responde al instrumento propuesto; relevancia, referido al aporte del ítem frente a la temática a explorar; y comprensión, referido a la redacción del ítem. Cada aspecto fue evaluado a través de una escala del 1 al 5, donde 1 refiere a un *bajo ajuste* del ítem con la dimensión evaluada y 5 a un *alto ajuste*. Además, se incluyó un apartado para comentarios y observaciones. Tras esta evaluación de jueces, fueron eliminados de la propuesta aquellos ítems con puntuación 1 en dos de los aspectos señalados. De esta manera, fueron eliminados 73 ítems por contar con una escasa pertinencia o relevancia a la realidad chilena.

### *Instrumento*

El instrumento final consta de 20 ítems distribuidos dentro de las cuatro dimensiones teóricas propuestas. Estas dimensiones fueron precedidas de un apartado de antecedentes sociodemográficos. Dentro de estos antecedentes, se incluyó información de la caracterización de la entidad sostenedora y del participante. Así, se incluyó información respecto de su formación profesional, formación en convivencia escolar, experiencia profesional y condiciones laborales.

La Escala de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio es una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 4, donde 1 es igual a *Totalmente en desacuerdo*, 2 es igual a *En desacuerdo*, 3 equivale a *De acuerdo* y 4 a *Totalmente de acuerdo*. Esta escala se compuso de las siguientes dimensiones:

***Planificación estratégica en convivencia escolar (PE)***. Incluye 5 ítems. Describe acciones que se orientan a la articulación del plan del nivel intermedio con las planificaciones y acciones de las

escuelas en la gestión de la convivencia escolar (alineación vertical), considerando un enfoque formativo.

***Planificación basada en la evidencia sobre convivencia escolar (PBE)***. Incluye 7 ítems. Describe acciones que consideran la elaboración y uso de instrumentos para evaluar la convivencia escolar en las escuelas y su uso para la toma de decisiones. Además, comprende aquellas acciones que permiten proporcionar información a las escuelas acerca de su gestión y la del sostenedor sobre convivencia escolar.

***Recursos financieros para convivencia escolar (RF)***. Consta de 4 ítems. Describe acciones como contar con un presupuesto y poder reasignar estos recursos en función de las necesidades que se presenten durante la gestión de convivencia escolar a nivel intermedio.

***Recursos humanos para convivencia escolar (RH)***. Consta de 4 ítems. Considera aquellas acciones que apuntan a la organización del trabajo de los profesionales en convivencia escolar de las escuelas a partir de las directrices del nivel intermedio (alineación vertical).

### *Participantes*

Se utilizó un muestreo estratificado por zona geográfica, dependencia educacional y cantidad de establecimientos a cargo, considerando aquellos sostenedores con un establecimiento a cargo y aquellos que poseen dos o más. La unidad de estudio fue el sostenedor, puesto que no existe un registro especializado en Chile respecto de los profesionales que se desempeñan como articuladores y/o gestores de la convivencia escolar a nivel intermedio.

**Tabla 1**

Número de participantes según muestreo por zona geográfica, dependencia administrativa y establecimientos a cargo del sostenedor (distrito).

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

**Nota.** N = total muestreo, n = total muestra obtenida; N. E. = Número de establecimientos a cargo del sostenedor; MUN = Municipal; PS = Particular subvencionado; PP = Particular pagado; AD = Administración delegada; SLE = Servicio local de Educación. Norte = Región XV, I, II, III y IV; Centro = V, VI, VII, VIII y Metropolitana; Sur = IX, X, XI, XII y XIV.

Con miras a alcanzar la representatividad, se calculó una muestra de 346 sostenedores, considerando un nivel de confianza de un 95 % y un margen de error del 5 % (Tabla 1). Se incluyó a encargados de convivencia escolar del sostenedor. En el caso de que presentaran solo una escuela bajo su administración (76.5 % del total del país), se solicitó la participación del director o de un profesional afín a la temática bajo estudio.

A partir de la cantidad de encuestas respondidas (superior al número esperado), se decidió considerar a la totalidad de los participantes. De esta manera, participaron un total de 678 personas (55 % mujeres), pertenecientes a 521 entidades sostenedoras de las diferentes dependencias del país. De ellas, un 20.7 % (108 sostenedores) correspondía a la dependencia municipal, un 70.6 % (368 sostenedores) al sector particular subvencionado, un 6.5 % (34 sostenedores) al sector particular privado, un 1.5 % (8 sostenedores) a administración delegada y un 0.6 % (3 sostenedores) al servicio local de educación. De acuerdo con la distribución geográfica, un 14.6 % (76 sostenedores) correspondía a la zona norte de Chile, un

64.3 % (335 sostenedores) a la zona centro, y un 21.1 % a la zona sur (110 sostenedores).

### Procedimiento

La encuesta fue aplicada de forma online. Se utilizó esta estrategia ya que permite acceder a un mayor número de participantes en una amplia extensión territorial como lo es Chile. La invitación se realizó por correo electrónico, considerando el *Directorio Nacional de Sostenedores de Chile* del año 2018 (MINEDUC, 2018). De igual forma, se motivó la participación mediante contacto telefónico considerando este mismo registro.

La investigación fue aprobada por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en noviembre de 2017. Para resguardar aspectos éticos, se incluyó un consentimiento informado previo al acceso a la encuesta. En este documento, se explicitó la confidencialidad de los datos, objetivos y alcances del estudio. Además, se incluyeron tres preguntas respecto de la claridad de la infor-

mación otorgada, aprobación del uso de datos, e interés en la participación. Esta última pregunta restringía el acceso a la encuesta. La aplicación tuvo una duración aproximada de veinticinco minutos y fue aplicada entre los meses de diciembre de 2018 y abril de 2019.

### *Plan de análisis*

Inicialmente se evaluó la estructura factorial del instrumento mediante análisis factorial exploratorio (AFE) por cada una de las dimensiones propuestas, de manera que fuera posible identificar aquellos factores subyacentes en el instrumento propuesto (Mavrou, 2015). Para ello, se utilizó el método de máxima verosimilitud, que permite un mejor ajuste del modelo en una muestra multivariante (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014). El método de rotación utilizado fue oblimin, que otorga una mayor exactitud al análisis dado que considera como parámetro a Delta (indicador de grado de oblicuidad; F-Jardon & Martos, 2011). La adecuación de matrices se evaluó mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Además, se consideraron cargas factoriales superiores a .30 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2001; Vega-Valero, Hernández-Toledano, García-Arreola, Nava-Quiroz, & Ruíz-Méndez, 2019).

Como el AFE permite un análisis exploratorio de las relaciones entre variables, se sometió la estructura de factores subyacentes a un análisis confirmatorio (AFC) de segundo orden, a fin de evaluar la pertinencia y adecuación de la estructura factorial visualizada. Se utilizó el método de máxima verosimilitud robusta (MLR), utilizado en muestras que no presentan normalidad y no presentan interdependencia en sus observaciones (Jaccard, 2018). Para corroborar el ajuste del

modelo, se utilizaron los índices de bondad de ajuste  $\chi^2$ , RMSEA, CFI y SRMR (Byrne, 2013; Luna-Bernal, Valencia-Aguirre, & Nava-Preciado, 2018).

Finalmente, se realizó un análisis de consistencia interna de cada factor subyacente mediante el estadístico alfa de Cronbach. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS v.23 (IBM, 2015) y Mplus v.7.31 (Muthén & Muthén, 1998-2012).

## **Resultados**

### *Análisis factorial exploratorio*

El AFE mostró correspondencia entre las cuatro dimensiones teóricas propuestas y los factores identificados. El primer factor explicó un 55.1 % de la varianza (KMO = .757;  $\chi^2 = 100.385$ ;  $p < .001$ ) con cargas factoriales superiores a .58. El segundo factor explicó un 58.6 % (KMO = .881;  $\chi^2 = 1971.406$ ;  $p < .001$ ) con cargas factoriales superiores a .57. El tercer factor un 78.1 % (KMO = .831;  $\chi^2 = 1841.134$ ;  $p < .001$ ) con cargas superiores a .76 y el cuarto factor un 60.5 % de la varianza (KMO = .685;  $\chi^2 = 1067.669$ ;  $p < .001$ ) con cargas factoriales superiores a .45 (Tabla 2).

A partir de estos resultados, se decidió excluir uno de los ítems de la subescala de recursos humanos para convivencia escolar (ítem 11), por no contar con una carga factorial consistente para esta dimensión (Tabla 2). La Tabla 3 muestra la estructura que concluyó el análisis exploratorio de cuatro factores.

### *Análisis factorial confirmatorio*

Posterior al AFE, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando los factores identificados. Los resultados confirma-

**Tabla 2**

Ítems y cargas factoriales escala de gestión de la convivencia escolar del sostenedor.

Ítem	Carga factorial			
	PE	PBE	RF	RH
1. El plan de convivencia escolar comunal o territorial es coherente con el PADEM o lineamiento general del servicio local de educación	.85			
2. La planificación comunal o territorial en CE se articula con los OA y OAT	.61			
3. Los establecimientos participan en el diseño del plan de CE comunal o del servicio local	.59			
5. El plan de CE comunal o del servicio local incorpora acciones preventivas en los establecimientos	.61			
6. La gestión de la CE es una prioridad para esta comuna o territorio	.65			
14. La planificación de CE comunal o territorial toma en cuenta las necesidades de los establecimientos		.74		
15. Utilizo la información entregada por instituciones gubernamentales del área de la educación (indicadores de desarrollo personal y social -IDPS, SIMCE, informes de visitas ministeriales, otros) para gestionar la CE a nivel comunal o territorial		.69		
16. Cuento con instrumentos propios (entrevistas, encuestas, etc.) que permitan recoger información de los establecimientos de la comuna o territorio en CE (diferente a los de las instituciones gubernamentales)		.65		
17. Incentivo el uso de datos e informaciones de los establecimientos para la construcción de sus planes de CE (planes anteriores, IDPS, SIMCE)		.72		
4. El plan de gestión de la CE comunal o del servicio local fue presentado a los establecimientos		.58		
18. Proporciono información a los establecimientos sobre su gestión de la CE		.83		
19. Analizo las opiniones de los establecimientos sobre la gestión de la CE comunal o territorial		.81		
7. Cuento con un presupuesto asignado para gestionar la CE de la comuna o territorio			.77	
8. Puedo reasignar recursos financieros de ser necesario			.93	
9. Cuento con autonomía para reasignar recursos financieros en convivencia escolar			.88	
10. Puedo solicitar más presupuesto en CE de ser necesario			.79	
11. Las horas de dedicación de los encargados de CE de los establecimientos son suficientes para atender sus necesidades*				.46
12. El sostenedor ha definido los roles y funciones de los encargados de CE de los establecimientos				.89
13. El sostenedor ha socializado los roles y funciones de los encargados de CE de los establecimientos				.93
20. Promuevo el trabajo colaborativo entre los equipos de CE y técnico-pedagógicos de los establecimientos				.48

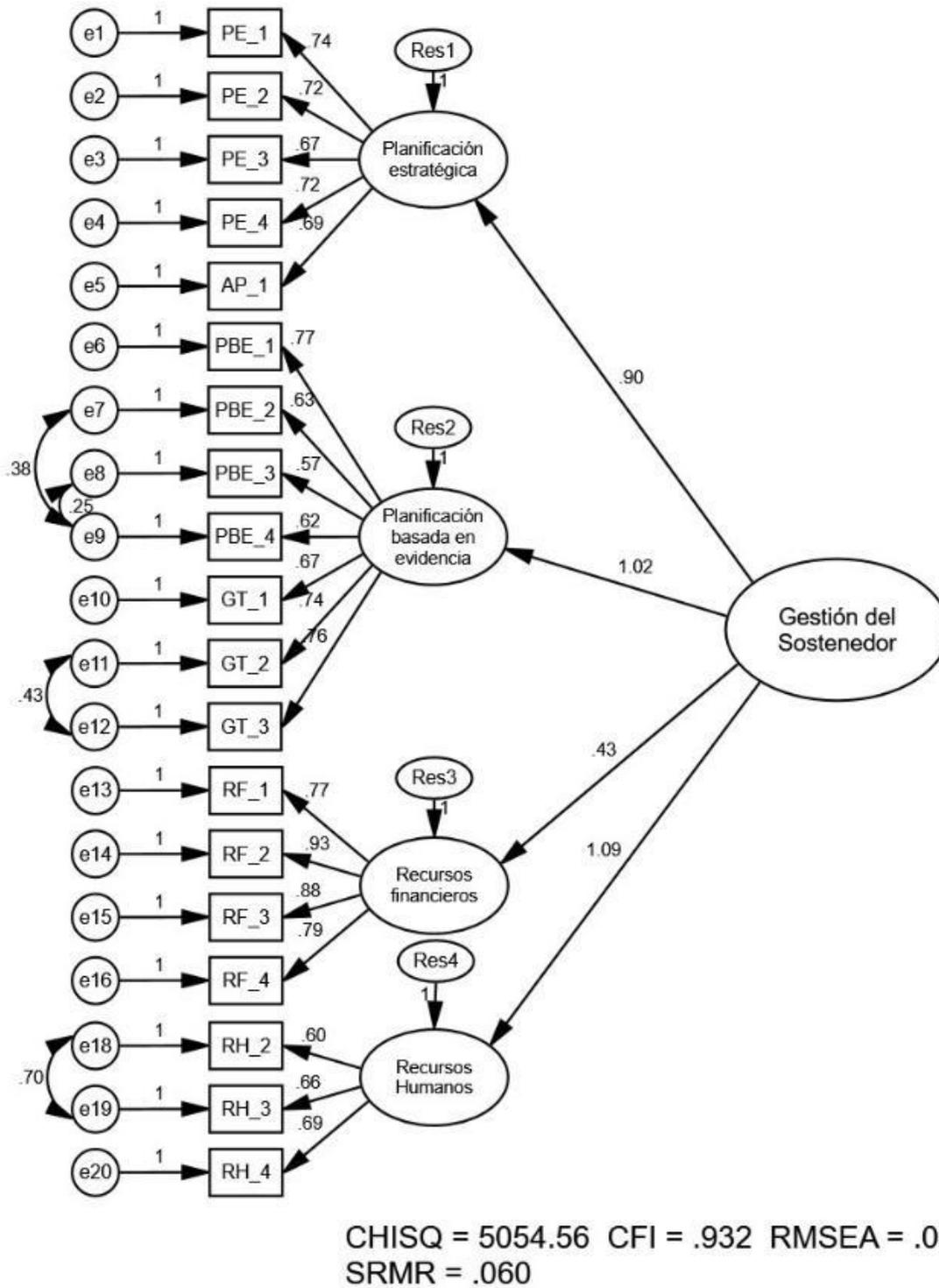
**Nota.** PE = Planificación estratégica en convivencia escolar; PBE = Planificación basada en la evidencia sobre convivencia escolar; RF = Recursos financieros para convivencia escolar; RH = Recursos humanos para convivencia escolar; \* = Ítem eliminado de subescala de recursos humanos.

**Tabla 3**

Estructura ítems por dimensión.

Dimensión	Nº de ítems	Ítems
Planificación estratégica	5	1, 2, 3, 5 y 6
Planificación basada en la evidencia	7	4, 14, 15, 16, 17, 18 y 19
Recursos financieros	4	7, 8, 9 y 10
Recursos humanos	3	12, 13 y 20

**Nota.** N° de ítems = Número de ítems total por dimensión.



**Figura 1**

Análisis factorial confirmatorio de segundo orden escala gestión de la convivencia escolar distrital.

ron la estructura de un modelo de cuatro factores, mostrando indicadores de ajuste adecuados (Byrne, 2013) con un  $\chi^2$  significativo ( $p < .001$ ), un RMSEA adecuado (.058), CFI sobre .90 (.932) y SRMR .060 (Figura 1).

### Fiabilidad

La confiabilidad total de la escala fue alta ( $\alpha = .87$ ). Respecto a las dimensiones de la escala, *planificación estratégica en convivencia escolar* mostró un  $\alpha = .78$ , *planificación basada en la evidencia sobre convivencia escolar* un  $\alpha = .87$ , *recursos financieros para convivencia escolar* un  $\alpha = .90$  y *recursos humanos para convivencia escolar* un  $\alpha = .76$ .

### Discusión

A nivel internacional se han desarrollado variados instrumentos que permiten evaluar la convivencia escolar a nivel de escuela (Berkowitz et al., 2017). Sin embargo, existen escasos instrumentos que permitan evaluar esta temática a nivel intermedio (Cohen et al., 2009). En el caso de Chile, no existen instrumentos validados pese a que los recursos (asignación de recursos económicos y contratación de profesionales y personal de la escuela) para la implementación de acciones de mejora en las escuelas que reciben financiamiento del estado se asignan a nivel intermedio (sostenedores). Es así como estudios previos realizados en Chile han mostrado una fuerte tendencia al trabajo administrativo-financiero por parte de los departamentos de educación, en desmedro del desarrollo de un plan estratégico que permita la mejora de los establecimientos a su cargo (Salinas & Raczynski, 2009).

Los resultados del análisis psicométrico

aportan evidencia acerca de la validez y confiabilidad del instrumento propuesto, compuesto por cuatro dimensiones (planificación estratégica en convivencia escolar, planificación basada en la evidencia sobre convivencia escolar, recursos humanos para convivencia escolar y recursos financieros para convivencia escolar). Este estudio permite aportar una herramienta de evaluación de la gestión en convivencia escolar intermedia, ofreciendo la posibilidad de caracterizar esta gestión e identificar dimensiones de desarrollo en donde focalizar acciones de mejora. En este aspecto, Anderson et al. (2010) han referido que los distritos que cuentan con instrumentos de evaluación y personal capacitado para su uso pueden afrontar las problemáticas que se presentan en las escuelas de mejor manera, pues son capaces de reconocer dificultades u obstáculos existentes a nivel intermedio y abordarlos, mejorando su capacidad de gestión. En Chile, los estudios en la temática (Gallardo, 2010; Sánchez et al., 2018; Ascorra et al., 2020) han constatado la importancia de contar con estándares que permitan delimitar y orientar la gestión, por lo que contar con instrumentos que permitan evaluar dimensiones específicas como la planificación, uso de evidencias, gestión de recursos humanos o financieros, permitiría identificar aspectos menos desarrollados y mejorarlos.

Respecto a lo anterior, la evidencia internacional ha sugerido la importancia de desarrollar políticas específicas por parte de los departamentos de educación que logren afrontar problemas concretos en las escuelas a su cargo. Kull et al. (2016) sostienen que los departamentos de educación que cuentan con políticas LGTBI presentan menos victimización y menos agresión social que aquellos que tienen políticas genéricas. En este aspecto, no basta con que los sostenedores desarrollen políticas amplias en convivencia escolar, sino que estas deben tener un foco claro que guíe la acción de los profesionales de las escuelas y del

nivel intermedio.

Estos aspectos se vuelven de suma importancia, dado que la investigación científica sugiere una amplia variedad de departamentos de educación (Cohen et al., 2009; Raczynski, 2012; Uribe et al., 2016). Por lo tanto, establecer diferencias entre ellos podría ayudar a focalizar y proponer estrategias de mejora específicas y más ajustadas a las necesidades que presentan las escuelas.

Respecto al ítem excluido de la dimensión de gestión de recursos humanos podemos hipotetizar que este indicador no corresponde a un elemento significativo para la gestión de la convivencia escolar distrital. En este sentido, estudios previos han develado que la gestión distrital se ha orientado principalmente a la administración de recursos y cumplimiento de indicadores —generalmente propuestos por la política pública—, siendo escasos los sostenedores que logran avanzar hacia la incorporación de dimensiones subjetivas de la gestión, como lo es la percepción del tiempo en el que distribuyen su jornada los profesionales de la escuela (Salinas & Raczynski, 2009; Gallardo, 2010).

Entre las limitaciones del estudio destaca la pertinencia del marco teórico construido. La revisión comprensiva realizada (Ascorra et al., 2019) contempló únicamente artículos publicados principalmente en países sajones y escasos estudios realizados en Chile (Gallardo, 2010; Sánchez et al., 2018; Ascorra et al., 2020). La búsqueda bibliográfica no arrojó artículos científicos que evaluaran la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en América Latina. Al realizar el análisis de jueces expertos para determinar la relevancia, pertinencia y comprensión de los ítems, los jueces sugirieron incorporar una nueva dimensión, referente al “amigazco” y “compadrazco”, que ellos observan en su gestión diaria en el distrito. Si bien la literatura internacional en cultura y liderazgo organizacional (Gupta &

Hanges, 2004) informa amplias diferencias entre países sajones y latinoamericanos en el tema, decidimos no incluir esta dimensión por no contar con información robusta a nivel educacional. No obstante, consideramos que, para el desarrollo de futuros instrumentos, esta dimensión podría ser incluida.

Otro aspecto relevante para considerar en investigaciones futuras es la inclusión de otros instrumentos y percepciones para complejizar la evaluación del nivel intermedio. En este aspecto, Anderson et al. (2010) señalan que contar con otras fuentes de información de distinto orden y tiempos permite una mejor comprensión de las características y necesidades de las escuelas y departamentos de educación. Bajo estos antecedentes, consideramos importante poder avanzar en estudios longitudinales y multinivel que permitan aportar información robusta sobre los factores incidentes en la gestión a nivel intermedio.

## Referencias

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. doi: [10.3102/00346543052003368](https://doi.org/10.3102/00346543052003368)
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327. doi: [10.1080/15700761003731492](https://doi.org/10.1080/15700761003731492)
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A., Iachini, A., & Ball, A. (2012). The development of the Perceived School Experiences Scale. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 186-194. doi: [10.1177/1049731511419866](https://doi.org/10.1177/1049731511419866)
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Iachini, A., Bean, G., Flaspohler, P., & Zullig, K. (2010). Capacity-related innovations resulting from the implementation of a community collaboration model for school improvement. *Journal of Educational and*

- Psychological Consultation*, 20(4), 257-287. doi: [10.1080/10474412.2010.500512](https://doi.org/10.1080/10474412.2010.500512)
- Ascorra, P., Álvarez-Figueroa, F., & Queupil, J. P. (2019). Managing school climate issues at the school district level: A comprehensive review of the literature. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-13. doi: [10.11144/Javeriana.upsy18-5.msci](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.msci)
- Ascorra, P., & Castillo, J. C. (2019). *La desigualdad social en Chile: Una mirada desde las ciencias sociales*. En Coloquio. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & García-Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. doi: [10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827)
- Ayscue, J. (2016). Promising or potentially harmful? Suburban school responses to racial change. *Peabody Journal of Education*, 91(3), 326-347. doi: [10.1080/0161956X.2016.1182840](https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1182840)
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., & Santibañez, L. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. Washington, DC: The World Bank.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Estrada, J. N. (2008). School violence assessment: A conceptual framework, instruments, and methods. *Children & Schools*, 30(2), 71-81. doi: [10.1093/cs/30.2.71](https://doi.org/10.1093/cs/30.2.71)
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. doi: [10.3102/0034654316669821](https://doi.org/10.3102/0034654316669821)
- Blau, I., & Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000-1011. doi: [10.1111/bjet.12088](https://doi.org/10.1111/bjet.12088)
- Blitz, L. V., & Lee, Y. (2015). Trauma-informed methods to enhance school-based bullying prevention initiatives: An emerging model. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(1), 20-40. doi: [10.1080/10926771.2015.982238](https://doi.org/10.1080/10926771.2015.982238)
- Byrne, B. (2013). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (2<sup>a</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Campbell, C., & Fullan, M. (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G., & San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* (Proyecto FONIDE 711286). Santiago de Chile: FONIDE.
- Chrispeels, J. H., & Martin, K. J. (2002). Four school leadership teams define their roles within organizational and political structures to improve student learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 327-365. doi: [10.1076/sesi.13.3.327.3430](https://doi.org/10.1076/sesi.13.3.327.3430)
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Recuperado de <https://www.tcrecord.org>
- Darden, E. C., & Cavendish, E., (2012). Achieving resource equity within a single school district: Erasing the opportunity gap by examining school board decisions. *Education and Urban Society*, 44(1), 61-82. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/home/eus>
- DiRenzo, H. (2016). The Claire Davis School safety act: Why threat assessments in schools will not help Colorado. *Denver Law Review*, 93(3), 719-747. Recuperado de <https://www.denverlawreview.org>
- Egido-Gálvez, I., Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Evaluation of the impact of quality management systems on school climate. *International Journal of Educational Management*, 30(4), 474-492. doi: [10.1108/IJEM-01-2015-0010](https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2015-0010)
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Organizational learning and improvement in an underperforming urban system. *American Journal of Educa-*

- tion, 119, 41-71. doi: [10.1086/667700](https://doi.org/10.1086/667700)
- F-Jardon, C. M., & Martos, M. S. (2011). Un método para determinar competencias distintivas en pequeñas y medianas empresas. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 4(2), 195-214. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/index>
- Gage, N. A., Larson, A., & Chafouleas, S. M. (2016). The Meriden School Climate Survey-Student version: Preliminary evidence of reliability and validity. *Assessment for Effective Intervention*, 41(2), 67-78. doi: [10.1177/1534508415596960](https://doi.org/10.1177/1534508415596960)
- Gallardo, G. (2010). *Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: El nivel intermedio frente a los desafíos del presente*. Santiago de Chile: MINEDUC-UNICEF. Recuperado de <http://convivenciascolar.mineduc.cl>
- Ghirardi, C. (2020). *Transformaciones contemporáneas de los sistemas escolares en claves estandarizadas*. 3ª Versión Escuela de Verano Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En S. Molina-Monasterios, R. Schurch-Santana, J. Castillo-Peña, M. Holz-Guerrero & C. Medel (Eds.), *Ley de inclusión escolar* (pp. 48-91). Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl>
- Gupta, V., & Hanges, P. J. (2004). Regional and climate clustering of societal cultures. En R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman & V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 178-218). London, UK: SAGE Publications.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2001). *Análisis multivariante*. Madrid, España: Prentice Hall Iberia.
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu>
- Hopson, L., & Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. *Children & Schools*, 33(2), 106-118. doi: [10.1093/cs/33.2.106](https://doi.org/10.1093/cs/33.2.106)
- Iachini, A. L., & Anderson-Butcher, D. (2012). The contribution of extracurricular activities to school priorities and student success. En R. J. Waller (Ed.), *Mental Health Promotion in Schools* (pp. 127-148). Bentham Books. doi: [10.2174/97816080546641120101](https://doi.org/10.2174/97816080546641120101)
- IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. [software de cómputo]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jaccard, J. (2018). *Structural equation modeling made accessible: Estimation algorithms*. Miami, Florida: Applied Scientific Analysis.
- Kendziora, K., & Osher, D. (2016). Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 797-811. doi: [10.1080/15374416.2016.1197834](https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1197834)
- Ko, J., Cheng, Y. C., & Lee, T. T. H. (2016). The development of school autonomy and accountability in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1207-1230. doi: [10.1108/IJEM-10-2015-0145](https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0145)
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), Supplement 1, 22-30. doi: [10.1016/j.jadohealth.2007.08.017](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017)
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. S. W. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449. doi: [10.3102/0002831216667478](https://doi.org/10.3102/0002831216667478)
- Kull, R. M., Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Villenas, C. (2016). Effectiveness of school district antibullying policies in improving LGBT youths' school climate.

- Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 407-415. doi: 10.1037/sgd0000196
- Lavín, S., & Del Solar, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar: Guía metodológica para los centros educativos*. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones.
- Ley No. 19.410. (2 de septiembre de 1995). *Sobre subvenciones a establecimientos educacionales*. Congreso de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/2is3f>
- Ley No. 20.845. (8 de junio de 2015). *Ley de Inclusión Escolar [LIE]*. Congreso de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ley No. 21.040. (24 de noviembre de 2017). *Crea Nueva Educación Pública*. Congreso de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/2f72w>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi: 10.6018/analesps.30.3.199361
- Luna-Bernal, A. C. A., Valencia-Aguirre, A. C., & Nava-Preciado, J. M. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario de Rahim en una muestra de adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 18(2), 75-90. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19, 71-80. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Directorio Nacional de Establecimientos. Recuperado de <http://datos.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Directorio Nacional de Establecimientos. Recuperado de <http://datos.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Directorio Nacional de Sostenedores. Recuperado de <http://datos.mineduc.cl>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide*. (7ª ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W., & Hutchison, D. (2009). *School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education. Recuperado de <https://www.schoolclimate.org>
- Price, H. E. (2016). Assessing US public school quality: The advantages of combining internal “consumer ratings” with external NCLB ratings. *Educational Policy*, 30(3), 403-433. doi: 10.1177/0895904814551273
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-218). Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) y Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Rengifo-Herrera, F. J., & Castells-Gómez, N. (2003). Contribuciones para perfeccionar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia. *Revista Psicología desde el Caribe*, 12, 98-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org>
- Ryan, S. V., Von der Embse, N., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.016
- Salinas, D., & Raczynski, D. (2009). Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En M. Marcel & D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 135-176). Santiago de Chile, Chile: Uqbar Editores y CIEPLAN.

- Sánchez, M., Vicuña, A., & Subercaseaux, J. (2018). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos municipales* (Informe final).
- Schneider, J., Jacobsen, R., White, R. S., & Gehlbach, H. (2018). The (mis)measure of schools: How data affect stakeholder knowledge and perceptions of quality. *Teachers College Record*, 120(5), 1-40. Recuperado de <https://www.tcrecord.org>
- Selvini, M. (Ed.). (1990). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Sheldon, S. B. (2015). Moving beyond monitoring: A district leadership approach to school, family, and community partnerships. En S. M. Sheridan & E. Moorman Kim (Eds.), *Family-School Partnerships in Context* (pp. 45-63). doi: [10.1007/978-3-319-19228-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-19228-4_3)
- Stauffer, S. D., & Mason, E. C. M. (2013). Addressing elementary school teachers' professional stressors: Practical suggestions for schools and administrators. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 809-837. doi: [10.1177/0013161X13482578](https://doi.org/10.1177/0013161X13482578)
- Szczesiul, S. A. (2014). The [un] spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection and shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15(4), 411-442. Recuperado de <https://www.springer.com>
- 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. Recuperado de <https://journals.sagepub.com>
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective school's research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426-452. doi: [10.1108/09578231311325640](https://doi.org/10.1108/09578231311325640)
- Umekubo, L., Chrispeels, J., & Daly, A. (2013). Strong ties in a decentralized district: A case study of an improving district. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 69-96. doi: [10.7764/PEL.50.2.2013.5](https://doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.5)
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., & Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional* (Informe Técnico No. 4). Santiago de Chile, Chile: Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl>
- Vega-Valero, C. Z., Hernández-Toledano, R. A., García-Arreola, O., Nava-Quiroz, C., & Ruíz-Méndez, D. (2019). Escala de habilidades de solución de problemas en directivos: Desarrollo y validación. *Revista Evaluar*, 19(3), 68-85. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Von der Embse, N., Kilgus, S. P., Solomon, H. J., Bowler, M., & Curtiss, C. (2015). Initial development and factor structure of the Educator Test Stress Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 223-237. doi: [10.1177/0734282914548329](https://doi.org/10.1177/0734282914548329)
- Von der Embse, N., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502. doi: [10.1016/j.tate.2016.07.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.013)