

# opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,  
Lingfistica y Semf3tica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnologfa

Año 34, diciembre 2018 N°

# 87

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Dep3sito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

# Gestión convivencia escolar: del aseguramiento a la necesidad de fortalecer la formación socioemocional<sup>1</sup>

**Carmen Paz Tapia-Gutiérrez<sup>2</sup>**

Universidad Católica De Temuco-Chile  
[ctapia@uct.cl](mailto:ctapia@uct.cl)

**Sandra Becerra-Peña<sup>3</sup>**

Universidad Católica De Temuco-Chile  
[sbecerra@uct.cl](mailto:sbecerra@uct.cl)

**Juan Moncada-Herrera<sup>4</sup>**

Universidad Católica De Temuco-Chile  
[jmoncada@uct.cl](mailto:jmoncada@uct.cl)

## Resumen

El propósito fue evaluar las prácticas de gestión de la convivencia en establecimientos escolares. Desde un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, se aplicó un cuestionario de Convivencia Escolar a 1408 estudiantes de enseñanza general básica y se realizó análisis comparativo. Se encontraron diferencias significativas para todas las dimensiones según el tipo de institución; las prácticas formales de “aseguramiento” son las más fortalecidas, en cambio la “formación para la no violencia” resultaron las más debilitadas. Los hallazgos evidencian la necesidad de robustecer la formación en todas las instituciones para promover ambientes escolares donde todos aprendan y se sientan bien tratados.

**Palabras clave:** gestión educativa; convivencia escolar; formación socioemocional; violencia.

---

<sup>1</sup>Investigación asociada al Centro de Investigación Escolar y Desarrollo. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco.

<sup>2</sup>Doctora en Educación. Educadora Diferencial. Académica Departamento Infancia y Educación Básica, Directora Programa Convive, Carrera Educación Diferencial, UCTemuco.

<sup>3</sup>Doctora en Educación. Psicóloga. Académica Departamento Ciencias de la Educación, Carrera Educación Diferencial, UCTemuco.

<sup>4</sup>Magíster en Estadística. Académico y Director Departamento de Ciencias Matemáticas y Físicas, UCTemuco.

## School coexistence management: from assurance to the need to strengthen socio-emotional training

### **Abstract**

The purpose was to assess the practices of management of coexistence in schools. From a quantitative approach and a non-experimental design, it was applied a questionnaire of school coexistence to 1408 students of basic general education; a comparative analysis was performed. There were significant differences for all dimensions depending on the type of institution; “assurance” formal practices are the most strengthened, instead of “training for non-violence” were the most weakened. The findings show the need to strengthen training in all the institutions to promote school environments where all learn and feel well treated.

**Keywords:** educational management; school coexistence; socio-emotional training; violence.

### **1. INTRODUCCION**

La convivencia escolar ha cobrado relevancia en Chile desde su instalación como política en el año 2003, y luego con su incorporación como indicador de calidad educativa relevante para la formación integral de los estudiantes. Para responder a las demandas ministeriales, las instituciones educativas cuentan con normativas, estructuras, procesos e instrumentos para aportar a su desarrollo, sin embargo, aún se torna preocupante el bajo nivel de logro en esta área en Chile.

Diversas investigaciones son concluyentes al referir que una buena convivencia escolar se asocia a la disminución de conductas de intimidación, victimización y *bullying* en la sala de clases, asociándose a mayores niveles de satisfacción, apego e identificación con la escuela (MILICIC ALCALAY, BERGER Y ÁLAMOS, 2013; BERGER, ALCALAY, TORRETTI Y MILICIC, 2011; BECERRA, MUÑOZ Y RIQUELME, 2015; LÓPEZ, BILBAO Y RODRÍGUEZ, 2011).

Según datos de la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, aplicada en 5.855 establecimientos educacionales del país, uno de cada cinco establecimientos educacionales clasifica en una frecuencia alta de violencia entre pares, es decir, los estudiantes reportan que en estos establecimientos educacionales se manifiestan de manera reiterada más de una forma de violencia escolar. Las conductas de agresión refieren peleas, empujones, combos, insultos y descalificaciones, amenazas y agresiones, entre otras (MINEDUC, 2012). La violencia escolar entonces, es un fenómeno social, que involucra a agresores, víctimas y espectadores, que en roles activos o pasivos, forman un entramado social que conduce al aprendizaje de conductas de maltrato en la escuela (BECERRA et al, 2015; GARANDEAU, IHNO Y SALMIVALLI, 2014).

En Chile, todo establecimiento escolar presenta el desafío de gestionar la convivencia escolar atendiendo a las potencialidades del enfoque formativo, bajo el anhelo de llegar a constituirse en un espacio social que conduzca a la construcción de relaciones donde todos

aprendan y se sientan bien tratados. En coherencia y haciendo eco de las orientaciones del Informe Delors (1996), la convivencia escolar busca aportar a la formación del saber ser y estar de los estudiantes por cuanto esta se entiende como un fenómeno social y dinámico que se construye en la interacción cotidiana de los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC, 2015). En tal sentido, la escuela es un espacio de refugio para los estudiantes, que sienten buen trato de sus profesores, y la sala de clases, un lugar privilegiado desde donde contribuir al desarrollo socioemocional (ACE, 2017) para aportar al aprendizaje, a la formación integral de los estudiantes y avanzar hacia una escuela de calidad.

Reconociendo el desafío de disminuir las manifestaciones de violencia escolar y de fortalecer la creación de ambientes escolares que promuevan el respeto y la valoración de toda la comunidad escolar, el Ministerio de Educación Chileno en el año 2008 posiciona a la convivencia escolar como uno de los cuatro ámbitos determinantes que las instituciones educativas deben considerar para mejorar sus procesos de gestión escolar (MINEDUC, 2015b).

Siendo así, el interés de esta investigación fue evaluarla percepción de la gestión de la convivencia escolar en establecimientos de la comuna de Temuco. Los objetivos específicos fueron: (i) Describir la gestión de la convivencia según dependencia administrativa en establecimientos escolares, (ii) Describir la gestión de la convivencia escolar según curso de pertenencia de los estudiantes y

(iii) Describir la gestión de la convivencia escolar según género de los estudiantes.

## **2. REFERENTES TEÓRICOS**

En la actualidad, la política pública chilena ha exaltado la Gestión de la convivencia situándola junto a la gestión pedagógica, del liderazgo y la gestión de recursos connotándola como uno de los cuatro ejes claves de la Gestión Escolar. Así, cada una de éstas conforman los *Estándares Indicativos de Desempeño* de la Gestión escolar que se constituyen en un marco orientador para los equipos directivos (MINEDUC, 2014).

En este marco, la dimensión de gestión de la convivencia escolar, en tanto estándar indicativo, se constituye por tres subdimensiones que describen las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento escolar (MINEDUC, 2014). La primera de *Formación*: promueve la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes. La segunda de *Convivencia*: asegura un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y para el logro de los objetivos de aprendizaje. La tercera de *Participación y vida democrática*: desarrolla en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad (MINEDUC, 2014).

Cabe destacar que en la política pública chilena las dimensiones referidas, en tanto estándares, poseen un carácter indicativo que, constituyen una ruta para los equipos directivos. De esta manera, las buenas prácticas allí definidas y sus recomendaciones, son analizadas y sopesadas para llegar a determinar autónomamente medidas pertinentes que se adecúan a la realidad de cada escuela y que impulsarán un mejor desempeño de la institución en el área (MINEDUC, 2014).

La aproximación conceptual de la convivencia que ha ido asumiendo la política pública en el país se ha fundamentado según MAGENDZO, TOLEDO & GUTIÉRREZ (2013), en dos paradigmas, uno de control y la sanción y otro, de convivencia escolar democrática, estos paradigmas presentan las siguientes características:

Tabla 1: Paradigmas convivencia escolar

Crterios	Control y sanción	Convivencia escolar democrática
Seguridad pública	Nacional, preocupación del Estado quien toma medidas para defender el territorio. Se genera ambiente de temor y crece la inseguridad. Las medidas tienden a generar mayor violencia.	Humana, preocupación por la vida y la dignidad de las personas se ocupa de la seguridad de las personas y de los factores de riesgo que generan la inseguridad de los sujetos que viven en los Estados.
Modalidad de atender y prevenir la violencia	Conductista y eficiencia social, la preocupación central del maestro es establecer una secuencia de conductas a ser enseñadas y reforzarlas.	Crítica y reconstrucción social, propósito es lograr la emancipación a través de la toma de conciencia crítica y la problematización de las relaciones sociales
Normas	Se regula por normas impuestas	Se construyen normas desde las bases, de manera participativa, reflexiva y crítica.
Interacciones sociales	Se regulan a través del reforzamiento y castigo	Se privilegian interacciones interpersonales e intersubjetivas
Persona	Pasivo y controlable	Activo y participativo
Violencia escolar	El foco de la intervención está en el castigo, y la sanción su forma de abordaje y gestión de las interacciones en la escuela	Se toman medidas formativas y las sanciones reparadoras las modalidades de gestión de las interacciones que se enfatizan

Fuente: Elaboración propia a partir de Magendzo, Toledo & Gutiérrez,

(2013)

La actual gestión de la convivencia escolar, busca avanzar hacia un paradigma de convivencia escolar democrática, en tanto cambia el tradicional enfoque punitivo del castigo por un enfoque formativo que, haciendo eco de las investigaciones, busca dar atención a la formación de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela (BERGER, MILICIC, ALCALAY Y TORRETTI, 2014; BASSALETTI Y GONZÁLEZ, 2017; CHAUX, 2012; LÓPEZ, 2015). Las políticas y métodos que derivan del enfoque punitivo del castigo de tolerancia cero “no desarrollan en los actores de la escuela capacidades para comprender los orígenes de sus conflictos ni para tomar decisiones basadas en evidencia, evaluar sus impactos y aprender de la experiencia” (LÓPEZ, 2015, P.4). El enfoque formativo de la convivencia escolar actual aspira, por una parte, a que los estudiantes tengan la posibilidad de reflexionar sobre sus errores y dirigir los esfuerzos a la creación de ambientes de buen trato (BASSALETTI Y GONZÁLEZ, 2017) en los que se fortalezca el sentido de pertenencia, la emocionalidad positiva y la participación (ASCORRA, LÓPEZ Y URBINA, 2016). Por otra, busca prevenir la violencia y generar espacios protectores (TRUCCO Y INOSTROZA, 2017) que promuevan el respeto, la confianza y la participación de toda la comunidad escolar.

Actualmente, según LÓPEZ (2014) la gestión de la convivencia escolar se orienta en tres concepciones, estas se centran en, (i) los problemas de conducta, que se privilegia un sistema de normas y castigo, (ii) el ambiente de aprendizaje, se involucra a los profesores para generar ambiente apropiados para el aprendizaje y (iii) lo



transformacional, con foco en la formación en valores y la generación de identidad en toda la comunidad educativa.

El fin último de las disposiciones legales que se están implementando en educación, se relaciona con la tercera concepción planteada pues busca que la convivencia se transforme en una gran estructura de valores que envuelva a la escuela y que entregue una sólida base ética a todos los integrantes de la comunidad escolar. De este modo, “la política nacional de convivencia escolar constituye un horizonte ético hacia el cual toda escuela debe avanzar” (MINEDUC, 2015, p. 18), por cuanto debe fundar sus acciones en un enfoque formativo, inclusivo, participativo, territorial, ético y de derechos (MINEDUC; 2017).

Garantizar que la escuela tenga un ambiente acogedor, donde tanto estudiantes como adultos se sientan seguros, puede disminuir los casos de violencia (VELÁZQUEZ, 2005). Para construir un ambiente de respeto y acogedor se hace necesario desde el enfoque formativo desarrollar habilidades socioemocionales en pro de fortalecer las relaciones interpersonales en los estudiantes (MARCHANT, MILICIC Y ÁLAMOS, 2013). Un buen nivel de desarrollo de estas habilidades aumenta el bienestar (FERRAGOT Y FIERRO, 2012), la motivación, el rendimiento (EXTREMERA Y FERNÁNDEZ, 2003; BERGER, ALCALAY, TORRETTI Y MILICIC, 2011), previene la violencia (GARCÍA, SALGUERO Y FERNÁNDEZ, 2014), facilita el trabajo colaborativo, la conformación de comunidades de curso (MENA, 2018) y la formación ciudadana (GARCÍA, 2011).

Por tanto, y según lo señalado, robustecer la gestión de la convivencia escolar en las instituciones requiere orientar el quehacer desde el paradigma de convivencia democrática y situarse en un enfoque formativo, en el que todos los actores se hacen co-responsables y participantes activos en la promoción de ambientes seguros, acogedores y de respeto para el bienestar personal y social de toda la comunidad.

### **3. METODOLOGÍA**

La investigación se orientó bajo un enfoque cuantitativo y un diseño experimental de tipo transversal descriptivo. Este tipo de investigación, hace referencia a la medición de los fenómenos sociales en un ambiente natural y sin manipulación de variables; se recolectan datos en un solo momento, el objetivo es describir la realidad observada (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y BAPTISTA, 2003).

#### **3.1 Participantes**

Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia (HERNÁNDEZ et al, 2003) y se consideraron los siguientes criterios de inclusión para seleccionar a los centros participantes:

- Tener dos cursos por nivel en segundo ciclo básico, comprendiendo quinto, sexto, séptimo y octavo año de enseñanza general básica.
- Ser establecimiento educativo con población mixta.
- Contar con una matrícula mínima de 30 estudiantes por curso.
- Presentar disposición a participar.

En la tabla 1 se puede observar la distribución de los participantes por curso y establecimiento (dependencia administrativa).

Tabla 2: Distribución de estudiantes por curso y establecimiento

<b>Establecimiento/Curso</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>	<b>Total</b>
<b>Municipal 1</b>	47	47	67	40	201
<b>Municipal 2</b>	68	49	70	43	230
<b>Subvencionado 1</b>	69	73	72	72	286
<b>Subvencionado 2</b>	76	65	59	76	276
<b>Privado 1</b>	52	53	48	43	196
<b>Privado 2</b>	64	51	62	42	219
<b>Total de estudiantes</b>	376	339	379	316	1408

Fuente: Elaboración propia

Participaron 1408 estudiantes (728 hombres y 680 mujeres) cuyas edades fluctuaron entre los 10 y 14 años de edad, pertenecientes a seis establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco.

### 3.2 Instrumento

Para esta investigación se seleccionó el Cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (MUÑOZ, BECERRA Y

RIQUELME, 2017). El proceso de validación arrojó una estructura factorial que confirmó la presencia de dos dimensiones: Tipos de violencia Escolar y Gestión de la Convivencia. Según los objetivos propuestos para el presente estudio, se consideró la dimensión de Gestión de la Convivencia escolar.

El cuestionario aplicado es un instrumento de autorreporte, conformado por 29 ítemes. Utiliza una escala de tipo Likert y cuatro opciones de respuesta bajo un criterio temporal (0) Nunca, (1) pocas veces, (2) Frecuentemente y (3) Siempre. Se organiza en tres subdimensiones: Formación para la no violencia, Aseguramiento de la convivencia y Participación y vida democrática (en adelante, Formación, Aseguramiento y Participación).

### **3.3 Procedimiento**

El estudio contempló la autorización de aplicación por parte del equipo directivo de cada establecimiento participante a través de una “Carta de Consentimiento Informado”, proceso en el que se comprometió el anonimato y confidencialidad de los datos de cada institución. Los directivos autorizaron la aplicación del cuestionario y la participación de los alumnos de forma voluntaria y anónima. El cuestionario se aplicó en laboratorio de informática del propio establecimiento, en horario de clases a cursos completos o divididos en dos grupos, de manera simultánea.

### **3.4 Análisis**

Los datos fueron organizados y procesados estadísticamente con ayuda de los software MS-Excel, SPSS (versión 20) y del programa R (R CORE TEAM, 2018). Ello incluyó estudio de aspectos descriptivos, de bondad de ajuste e inferenciales mediante técnicas estadísticas especialmente no-paramétricas (dada la falta de normalidad en la distribución de algunas variables), tales como *Kruskall-Wallis* y la prueba de *Mann-Whitney*. Por su parte, los aspectos relacionales fueron explorados por medio del Análisis en Componentes Principales, método que permite abordar de manera multidimensional las interrelaciones entre un conjunto de variables. En cada situación y caso, el nivel de significación utilizado fue del 5%.

## **4. RESULTADOS**

Se organizaron los resultados teniendo en cuenta los objetivos específicos, ello consideró la dependencia, curso y género respecto de la gestión de la convivencia escolar. Primero se presentarán los estadísticos descriptivos y posteriormente, los análisis relacionales.

### **a) Resultados según dependencia de la institución**

Se encontraron diferencias significativas para las tres subdimensiones de gestión para la convivencia escolar.

Tabla 3: Gestión de la convivencia según dependencia

Gestión	Mediana según Dependencia			Valor-p
	Municipal	Subvencionado	Privado	
Formación	1,42*	1,58	1,50	0,015
Aseguramiento	1,7*	1,90	1,90	0,000
Participación	1,63	1,75*	1,63	0,002

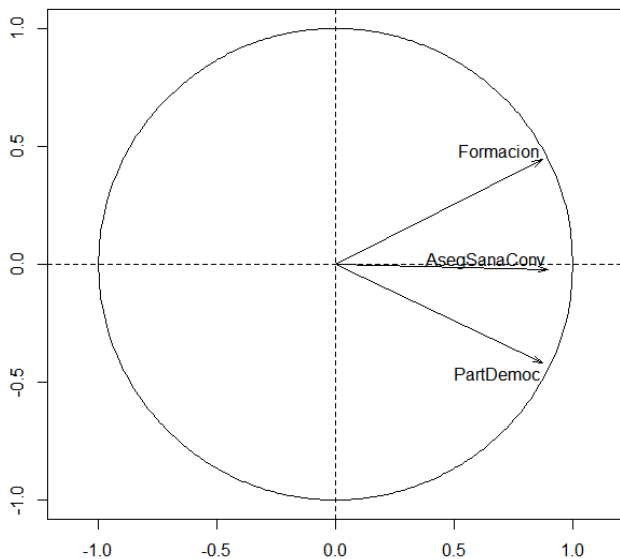
Fuente: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 2, tanto en Formación como en Aseguramiento, las percepciones son significativamente mejores en las instituciones subvencionadas y particulares que en los municipales. En la subdimensión Participación las percepciones resultan ser significativamente superior en los establecimientos subvencionados respecto de las otras instituciones.

Los datos revelan un mejor desarrollo de la subdimensión de Aseguramiento. Respecto de la percepción de los estudiantes, la subdimensión de Formación es la menos desarrollada en los tres tipos de establecimiento. Al valorar la percepción en las tres subdimensiones son los establecimientos subvencionados quienes tienen un mejor posicionamiento.

Por otro lado, a nivel global, tanto la formación así como participación son “intermediadas” relacionalmente por aseguramiento (Figura 1). En tal sentido, para fortalecer la gestión de la convivencia se hace necesario trabajar el aseguramiento de la sana convivencia de manera conjunta con la formación o con participación.

Figura 1: Círculo de correlación para Gestión de la convivencia



Fuente: Elaboración propia, 2018

En el caso de establecimientos municipales, Aseguramiento se muestra muy correlacionada con Participación y Formación mantiene un grado de asociación menor con cada una de ellas; en las otras dependencias se reproduce la estructura correlacional a nivel global. El análisis indica que para las instituciones municipales se hace más necesario plantear estrategias de Formación de manera más consistente y sistemática.

## b) Resultados según curso

Se observan diferencias significativas para la dimensión de participación, explicadas por la diferencia de quinto respecto a octavo.

Tabla4: Gestión de la convivencia según curso

<b>Gestión</b>	<b>Mediana según Curso</b>				Valor-p
	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	
Formación	1,50	1,50	1,50	1,42	0,293
Aseguramiento	1,90	1,90	1,80	1,70	0,388
Participación	1,88	1,75	1,63	1,50*	0,000*

Fuente: Elaboración propia, 2018.

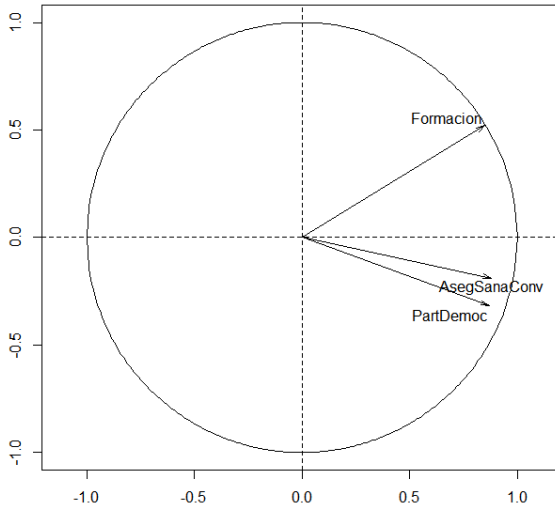
En octavo se percibe un menor nivel de logro en todas las subdimensiones respecto de los otros cursos. En general, se aprecia que las tres subdimensiones van evidenciando una percepción más baja en la medida que se avanza en los cursos.

Se aprecia una mejor percepción de los estudiantes en la subdimensión de Aseguramiento y una menor valoración en la Formación.

Por otra parte, desde un punto de vista relacional, las asociaciones son de escaso poder explicativo en los tres primeros cursos, cuestión que indicaría una baja relación entre las tres dimensiones. No obstante esto no sucede en octavo.



Figura 2: Círculo de correlación para Gestión de la convivencia en octavo básico



Fuente: Elaboración propia, 2018

En octavo Aseguramiento y Participación se vinculan fuertemente, y la Formación se hace independiente de ellas, esto permite afirmar que aumentando los indicadores de Participación mejoraría el Aseguramiento y viceversa. Respecto de la Formación, los resultados informan la necesidad de implementar acciones para robustecer esta área, especialmente en octavo.

### c) Resultados respecto del género

No se observan diferencias significativas en las subdimensiones de la gestión según la variable de género.

Tabla5: Gestión de la convivencia escolar según género

Gestión	Mediana según género		Valor-p
	Hombre	Mujer	
Formación	1,5	1,5	0,660
Aseguramiento	1,9	1,8	0,668
Participación	1,75	1,63	0,103

La subdimensión mejor valorada es la de Aseguramiento y la que tiene un menor desarrollo es la de Formación. Se aprecia que las mujeres perciben un menor nivel de participación respecto de los hombres.

Finalmente, desde un punto de vista relacional, puede concluirse que la Formación se muestra “desvinculada” de las otras subdimensiones en el caso de los hombres, mientras que en el grupo de mujeres se vincula a Aseguramiento, y la variable Participación revela independencia de las otras dos.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados de esta investigación dejan en evidencia que para los estudiantes la percepción de gestión de la convivencia escolar puede entenderse como un gradiente que va desde Formación (la más baja percepción) a Aseguramiento (la más alta valoración), pasando por Participación.

Las prácticas de aseguramiento es la subdimensión que tiene mejor percepción de logro respecto de los tres factores estudiados, esto es tanto para hombres y mujeres, en todos los cursos, y en los tres tipos de dependencia. Lo anterior se explica porque las escuelas poseen reglamentos de convivencia que consignan normas y sanciones para los estudiantes que maltratan a otros, las que se aplican con claridad y permanencia; a su vez, la mayoría de los actores escolares conocen cómo se procede cuando surge un conflicto. Estos hallazgos son coincidentes con el estudio realizado por la ACE (2017) que determinan que existe mayor presencia de prácticas institucionalizadas, según se establece en la normativa. En este escenario, solo se constata el desafío de disminuir la heterogeneidad en el uso de normativas y procesos, de modo de garantizar que los actores posean similar dominio de los instrumentos de convivencia, conozcan cómo proceder y actúen en coherencia con los procedimientos consensuados para resolver un conflicto. Esta heterogeneidad en las normas podría explicarse por la comprensión de estas medidas y la flexibilidad con la que directivos y docentes las aplican (ACE, 2017). Entonces, en las escuelas sigue siendo un desafío incrementar procesos de socialización, inducción y reflexión respecto de la comprensión y uso pertinente de las normativas y protocolos para actuar en coherencia a lo acordado en la comunidad educativa.

La investigación mostró una alta percepción de logro en las prácticas de aseguramiento de la convivencia escolar, la que podría explicarse por los esfuerzos que hacen las instituciones educativas para instalar normativas, estructuras y procesos para responder a la política

pública actual y fortalecer la convivencia escolar (MINEDUC, 2014, 2015, 2016). Lo anterior se avala con la inclusión del ámbito de la convivencia escolar como uno de los cuatro ejes esenciales de la gestión escolar en el Marco de la Buena Dirección (MINEDUC, 2015b) y las orientaciones para la gestión de la convivencia escolar e instalación de encargados de convivencia (MINEDUC, 2012). A ello se añade la promulgación de la Ley de Violencia escolar (MINEDUC, 2014b), así como la instalación de la Superintendencia de Educación, quien fiscaliza, y la Agencia de Calidad de la Educación, que tienen como objetivos orientar y evaluar a las instituciones con vista a aportar a la calidad de la educación.

Por otra parte, se evidenció que existe una menor percepción de logro en las acciones de Formación para la no violencia tanto para hombres y mujeres, en todos los cursos, y en los tres tipos de dependencia. La investigación devela que, a pesar de la relevancia que la política pública le otorga a la convivencia escolar y formación socioafectiva de los estudiantes (MINEDUC, 2014, 2015, 2016), las instancias formativas desarrolladas por los establecimientos aún son débiles, esporádicas y faltas de sistematicidad a percepción de los estudiantes. Estos hallazgos son coincidentes con lo señalado por la ACE (2017) que establece que existe una ausencia de prácticas institucionalizadas para el desarrollo socioemocional. El desafío es que los establecimientos y profesores utilicen las ‘oportunidades formativas’ que ofrece la escuela (MINEDUC 2015) para ayudar a los estudiantes a reflexionar, entre otros aspectos medulares, sobre los conflictos que existen entre compañeros para promover la

autorregulación, sobre las situaciones de riesgo que pueden llevar a los jóvenes a conductas violentas y sobre las consecuencias que tiene el maltrato. A su vez, se hace necesario dialogar sobre la necesidad de disculparse y desarrollar acciones reparatorias cuando se lastima a un compañero, y sobre los acuerdos y sentidos que poseen los consensos y disposiciones asumidas en comunidad para favorecer el buen trato en el aula.

La relevancia de lo socioemocional en la escuela no está en duda (BERGER ET AL, 2014; MARCHANT ET AL, 2013; FERRAGOT Y FIERRO, 2012; GARCÍA, ET AL, 2014), sin embargo es un desafío urgente instalar intervenciones universales (LÓPEZ, 2014) con sentido, sistemáticas y organizadas que orienten al profesorado en cuanto a las metas que se quieren alcanzar y a su vez, los doten de estrategias pertinentes para su desarrollo. Por su parte, ROMÁN Y MURILLO (2011) plantean la necesidad de fortalecer relaciones positivas y promover una comunidad integrada que busque el bienestar de todos sus miembros, lo que coincide con los planteamientos de ASCORRA *et al* (2016) quienes señalan que las escuelas con alta calidad en la convivencia escolar promueven el sentido de pertenencia y la emocionalidad positiva. Este es un desafío de la institución en su conjunto, en que cada uno de los actores debe involucrarse activamente, pues solo a partir de un actuar coordinado, planificado y con sentido, se podrá avanzar hacia una escuela más efectiva en la formación socioemocional.

Dado que los hallazgos muestran que a mayor tiempo en el sistema educativo, parece que menor es el efecto de las prácticas en convivencia escolar en orden a lograr sus objetivos, es un desafío para las instituciones, instalar ‘prácticas universales y secundarias’ (LÓPEZ, 2014) que desde la educación emocional, enfatizen y fortalezcan la formación socioemocional y ética en los estudiantes. Ello implicaría que las instituciones educativas diversifiquen y enriquezcan las prácticas para involucrar de manera más activa a los estudiantes, de los últimos años de enseñanza básica (como tutores, líderes o trabajo en equipo), y para promover sistemáticamente su participación (a partir de metodologías activas en el aula, instalación de ritos institucionales, actividades de aprendizaje y servicio, juegos, entre otras). A su vez, y siguiendo las recomendaciones de sumar a toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2106), es un desafío muy sentido el generar acciones que posibiliten que las familias se sumen en los esfuerzos, a partir de estrategias que promuevan la participación, formación e involucramiento. Las familias quieren ser formadas y colaborar para mejorar la convivencia en la escuela (MENDOZA Y BARRERA, 2018).

Por otra parte, el carácter fundamental de las competencias socioemocionales en las relaciones de convivencia entre las personas (DÁVILA Y MATURANA, 2009), su baja presencia de la formación del profesorado (CANEDO, 2014) y la necesidad de formar a los estudiantes en lo emocional insta a que las instituciones de educación superior, incorporen en los currículos las temáticas de la convivencia escolar y la formación en competencias socioemocional

(FERNÁNDEZ, PALOMERO Y TERUEL, 2009; ZAHONERO Y MARTIN, 2012; ABANADES, 2016; TAPIA Y CUBO, 2017; PALOMERA, BRIONES Y GÓMEZ, 2017). Haciendo eco de los planteamientos de MARCELO y VALLIANT (2018), debemos avanzar hacia una formación disruptiva que, desde una mirada relacional afectiva y un convivir reflexivo, transforme el proceso de formación de los profesores.

La investigación revela fortalezas y debilidades, luces y sombras en gestión de la convivencia escolar que abren nuevas rutas para mejorarla. En este sentido, y desde una mirada sistémica, para las comunidades educativas, las instituciones formadoras de profesores y el Ministerio de Educación, es un desafío generar acciones de formación inicial y permanente, así como estrategias de acompañamiento y reflexión que permitan robustecer la convivencia escolar para aportar al bienestar de la comunidad educativa y, en especial, a la formación integral de los estudiantes.

## **6. REFERENCIAS**

- ABANADES, Marta. 2016. “Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones”. **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**. Año 32, N° Especial 8, pp. 17-37.
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. 2017. **Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar**. Disponible

en:[http://archiOvos.agenciaeducacion.cl/Convivencia\\_escolar.pdf](http://archiOvos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf)  
f Consultado el: 10/03/2018

- ASCORRA, Paula; LÓPEZ, Verónica y URBINA, Carolina. 2016. “Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar”. **Revista de psicología** (Santiago), 25(2), pp.1-18.
- BASSALETTI, Rodrigo y GONZÁLEZ, Patricia. 2017. **Modelo de gestión de la convivencia escolar “Paz Educa”**. Fundación Paz Ciudadana. Santiago (Chile)
- BECERRA, Sandra; MUÑOZ, Flavio y RIQUELME, Enrique. 2015. “School violence and school coexistence management: unresolved challenges”. [Procedia-social and behavioral sciences](#), vol 190, pp. 156-163
- BERGER, Christian; MILICIC, Neva; ALCALAY, Lidia y TORRETTI, Alejandra. 2014. “Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto”. **Revista Latinoamericana de Psicología**. Vol 46(3), pp. 169-177
- BERGER, Christian; ALCALAY, Lidia; TORRETTI, Alejandra y MILICIC, Neva. 2011. “Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach”. **Psicología, Reflexao e Critica**, 24, pp. 344-351
- CHAUX, Enrique. 2012. **Educación, convivencia y agresión escolar**. PenguinRandomHouse Grupo Editorial Colombia, Bogotá (Colombia).
- DÁVILA, Ximena y MATURANA, Humberto. 2009. “Hacia una era post moderna en la comunidades educativas”. **Revista Iberoamericana de Educación**, N° 49, pp. 135-161
- DELORS, Jacques. 1996. **La educación encierra un tesoro**. UNESCO, París (Francia).
- EXTREMERA, Natalio y FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. 2003. “La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula”. **Revista Iberoamericana de Educación**, 30, pp.112.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, María Rosario; PALOMERO PESCADOR, José Emilio y TERUEL MELERO, María



- Pilar.2009. “El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros”. **REIFOP**, 12 (1), pp. 33-50.
- FERRAGUT, Marta y FIERRO, Alfredo. 2012. “Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes”. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 44(3), pp. 95-104.
- FLICK, Uwe. 2004. **Introducción a la investigación cualitativa**. Morata, Madrid (España).
- GAETE, Verónica. 2015. “Desarrollo psicosocial del adolescente”. **Revista chilena de pediatría**, 86(6), pp. 436-443.
- GARANDEAU, Claire; IHNO, Lee y SALMIVALLI, Christine.2014. “Differential Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Popular and Unpopular Bullies”. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 35(1), pp. 44-50.
- GARCÍA, Diego.2011. “La inteligencia emocional: Competencias esenciales para la vida ciudadana”. **REDIELUZ**, Vol. 1 N° 1, pp. 72-79
- GARCÍA-SANCHO, Esperanza; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo y SALGUERO, José Martín. 2014. “Relationship between emotional intelligence and aggression: Asystematic review”. **Aggression and Violent Behavior**, 19, pp. 584–591
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar.2003. **Metodología de la investigación**. Mc Graw-Hill. México.
- LÓPEZ, Verónica. 2014. **Convivencia Escolar. Educación y desarrollo** Post 2015. N° 4 *UNESCO*: Santiago (Chile). Disponible en:<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf> Consultado el: 03/03/2018
- LÓPEZ, Verónica; BILBAO, María, y RODRÍGUEZ, José Ignacio. 2012. “La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización de escolares”. **Universitas Psychologica**, Vol. 11(1), pp. 91-101.

- MAGENDZO, Abraham; TOLEDO, María y GUTIÉRREZ, Virna. 2013. “Descripción y análisis de la Ley Sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos”. **Estudios Pedagógicos**, 39(1), pp. 377-391.
- MARCELO, Carlos y VAILLANT, Denise. 2018. “La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas”. **Cuadernos de Pedagogía**, N° 489, pp. 27-32.
- MARCHANT, Teresita, MILICIC, Neva, y ÁLAMOS, Pilar. 2013. “Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3° a 7° Básico”. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Vol. 8(2), pp. 203-218.
- MENA, Isidora. 2018. **Comunidad Organizada: roles y funciones**. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2007. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: [www.valoras.uc.cl](http://www.valoras.uc.cl) Consultado el: 26/03/2018.
- MENDOZA, Brenda y BARRERA, Alfredo. 2108. “Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 20, Núm. 2, pp. 93-102.
- MILICIC, Neva; ALCALAY, Lidia; BERGER, Christian y ÁLAMOS, Pilar. 2013. “Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación del impacto del programa BASE”. **Ensaio: Avaliacao e Políticas Publicas em Educacao**, v. 21(81), 645-666.
- MINEDUC. 2012. **Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar**. Santiago (Chile).
- MINEDUC. 2014. **Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores**. Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf) Consultado el: 16/01/2018
- MINEDUC. 2014b. **Ley de Violencia escolar**. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087> Consultado el: 25/11/2017

- MINEDUC. 2015. **Política Nacional de Convivencia Escolar**. Disponible en <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf> Consultado el: 02/10/2017
- MINEDUC. 2015b **Marco de la Buena Dirección y liderazgo escolar**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP: Santiago (Chile).
- MINEDUC. 2016. **Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo**. División de Educación General Unidad de Transversalidad Educativa: Santiago (Chile).
- MUÑOZ-TRONCOSO, Flavio;BECERRA PEÑA, Sandra, y RIQUELME, Enrique. 2017. “Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI)”. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), 43(3), pp. 205-223.
- PALOMERA, Raquel; BRIONES, Elena; GÓMEZ-LINARES, Alicia. 2017 “Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado”. **Contextos Educativos**, 20, pp. 165-182.
- R CORE TEAM. 2018. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Disponible en:<https://www.R-project.org/>. Consultado el 07/01/2018
- ROMÁN, Marcela y MURILLO, Javier. 2011. **América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar**. CEPAL. Santiago (Chile).
- TAPIA-GUTIÉRREZ, Carmen y CUBO-DELGADO, Sixto. 2017. “Habilidades Sociales Relevantes: Percepciones De Múltiples Actores Educativos”. **Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación**, Vol 9(19), pp. 133-48.
- TRUCCO, Daniela yINOSTROZA, Pamela. 2017. **Las violencias en el espacio escolar**. CEPAL, Santiago (Chile).

- VELÁZQUEZ-REYES, Luz María. 2005. “Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela”. **Revista Mexicana de investigación Educativa**, vol 10(26), pp. 739-764.
- ZAHONERO, A., Martín, M. 2012. “Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes”. **Tendencias pedagógicas**, n°20, pp 51-70



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

## **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 87, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)