

**Convivencia escolar en tiempos de pandemia: Acciones de los equipos de convivencia de las regiones Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana y de la Araucanía.**

**School Coexistence in Times of Pandemic: Actions of the Coexistence Teams of the Coquimbo, Valparaíso, Metropolitan and Araucanía Regions**

Doc. Marcelo Javier Arraño Muñoz. Servicio Local de Educación. Doc. Paulina Rebeca Herrera.

Universidad Bernardo O'Higgins. Catalina Francisca Jara Ivanovic. Universidad Bernardo O'Higgins.

**Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo, conocer las acciones ejecutadas por los equipos de convivencia de establecimientos educacionales de Chile y sus resultados en tiempos de pandemia. El interés científico se basó en explorar esta forma de trabajo en el contexto de encierro. La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, con un diseño descriptivo y una mirada fenomenológica. Para ello, se aplicó una entrevista de preguntas abiertas a los equipos de convivencia escolar, en las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana y de la Araucanía, contando con un total de 40 establecimientos educacionales, en donde se realizó un análisis de contenido. Dentro de los resultados obtenidos, se identificaron las acciones ejecutadas por los equipos de convivencia que tuvieron mayor impacto, entre las cuales aparece como esencial el trabajo socioemocional con los estudiantes, y las de menor impacto como la incorporación de estas temáticas en el currículum. De las conclusiones, se destaca la innovación y flexibilidad que

tuvieron que implementar a la hora de responder a las necesidades acaecidas en este contexto, así como también una mirada mucho más integral de las y los estudiantes.

**Palabras clave:** Convivencia escolar, Ambiente educacional, coexistencia pacífica, pandemia, psicología educacional.

### **Abstract**

This research aims to understand the actions implemented by coexistence teams in Chilean educational establishments and their results during the pandemic. The scientific interest lies in exploring this work modality within the context of confinement. The research was conducted from a qualitative perspective with a descriptive design and a phenomenological approach. To this end, an open-ended interview was applied to coexistence teams in educational establishments in the Coquimbo, Valparaíso, Metropolitan, and Araucanía regions, with a total of 40 educational establishments participating. A content analysis was conducted. Among the results obtained, the actions implemented by the coexistence teams with the greatest impact were identified, among which socio-emotional work with students stands out as essential, and those with the least impact were the incorporation of these themes into the curriculum. The conclusions highlight the innovation and flexibility that had to be implemented when responding to the needs that arose in this context, as well as a much more comprehensive view of students.

**Keywords:** Classroom environment, educational psychology, pandemics, peaceful coexistence.

## **Introducción**

A partir del 2020 se vivió una situación de pandemia que influyó en distintos aspectos médicos, sociales y educacionales en Chile. A pesar de los años que han pasado, desde que se normalizaron las condiciones del país, las consecuencias de la pandemia se han mantenido en el tiempo y han continuado influyendo en la población.

Debido a lo anterior, se generaron diversas medidas sanitarias, siendo la de mayor impacto el confinamiento, desencadenado una paralización de espacios laborales, sociales y educacionales. La CEPAL (2020) señaló que en el mundo más de mil doscientos millones de estudiantes de todos los niveles habían dejado de tener clases presenciales, de los cuales ciento sesenta millones correspondían a Latinoamérica y el Caribe. El confinamiento desencadenó una serie de cambios, pasando de una docencia y atención educativa presencial a una modalidad telemática. Lo anterior obligó a re-inventarse en el ámbito educativo (Gutiérrez y Espinoza, 2020). El proceso de enseñanza aprendizaje debía continuar, por lo que docentes e instituciones educacionales tuvieron que improvisar con los medios que tenían a disposición. Como lo plantea Tedesco (2020) las escuelas se vieron en la necesidad de innovar y flexibilizar su sistema educativo, en donde interactúan los diferentes estamentos de una escuela.

Con escasos recursos, medios tecnológicos y poca formación en educación digital (CEPAL, 2020) se trasladó de lugar al alumnado desde una docencia presencial a una virtual, sin tener experiencia, ni formación previa (Gutiérrez y Espinoza, 2020). En este sentido, los docentes, y seguramente también los equipos de convivencia, fueron actores fundamentales en la respuesta a la pandemia, los cuales tuvieron que responder a las demandas impuestas por la nueva realidad en diversos ámbitos. Re-planificar, adaptar los procesos educativos, ajustes en la metodología, reorganización curricular, diseño de materiales, diversificación de medios, formatos

y plataformas de trabajo que les permitían continuar con el proceso educativo y mantener el contacto con los estudiantes (CEPAL, 2020) así como también tuvieron que enfrentar las necesidades de apoyo emocional y de salud mental de la comunidad educativa, cuestión que fue cobrando más relevancia a medida que la crisis sanitaria avanzaba (MINEDUC, 2020). Lo anterior generó nuevas formas de proceder, al que las escuelas y liceos se tuvieron que adaptar, sin tener un proceso de capacitación previa, para realizar sus actividades de manera óptima.

En este sentido, una temática que fue especialmente impactada por la pandemia fue la convivencia escolar, pues se modificaron las formas de relacionarse entre los distintos actores de los establecimientos educacionales, generando algunas relaciones nutritivas, que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también algunas relaciones más tóxicas que limitaron estos procesos. Por esto, los equipos de convivencia de las escuelas se vieron en la obligación de generar estrategias y desarrollar formas de funcionamiento diferentes, las cuales se fueron realizando sobre la marcha. Es por esto, que resulta relevante conocer cómo se dio este proceso y sus resultados, para identificar aprendizajes útiles hasta el día de hoy. En esta misma línea, Cortez (2019), plantea que los equipos de convivencia tienen muchas tareas emergentes y reactivas, como atención de casos, supervisión y control de la disciplina. Todo esto muestra la necesidad de transitar de un rol centrado en la contingencia a uno de gestión de la convivencia escolar de forma participativa, democrática e inclusiva. Asimismo, dejar la lógica del caso al cuidado y bienestar de la comunidad educativa.

A partir de todos estos elementos, surgen entonces las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué acciones ejecutaron los equipos de convivencia de establecimientos educacionales de Chile y sus resultados en tiempos de pandemia?, ¿Cuáles acciones de los equipos de convivencia tuvieron mayores impactos y cuáles tuvieron menores resultados?

## **Marco Teórico**

Se entiende la convivencia escolar como el conjunto de relaciones sociales que se viven al interior de un establecimiento educacional, que son vividas cotidianamente por cada uno de los actores de la escuela. Es un fenómeno complejo y dinámico que se construye en las formas de participación de los distintos actores, las metodologías de clases, las normas y formas de abordar las faltas o indisciplina, la resolución de los conflictos cotidianos y los estilos y flujos de comunicación (Ascorra, et al, 2020).

A su vez, para Monge y Gómez (2021), citado por Muga (2023), la convivencia escolar no solo implica una interrelación de personas, también involucra las maneras que tienen de relacionarse las personas que pertenecen a una organización; esto hace que se determine la calidad educativa y la condición de vida dentro de las instituciones educativas. La convivencia puede adquirir cuatro significados, planteados por Ascorra (2020), médico, de rendición de cuentas, socioafectivo y disciplinario, que se organizan en 2 lógicas comprensivas. La primera, estandarizadora, individualizadora y orientada a resultados y la segunda, centrada en la diferencia, comunitaria y orientada al proceso. Resulta relevante evaluar cuáles de estos significados debieron asumir los equipos de convivencia en pandemia.

En la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019), se señala que para gestionar la Convivencia Escolar, debe asumir una perspectiva de gestión integradora, complementaria y coherente en cuatro niveles: en primer lugar; desarrollar contextos de aprendizaje institucionales para la convivencia, en segundo lugar; generar contextos de aprendizaje pedagógico para la convivencia, en tercer lugar; diseño e implementación de

procedimientos, protocolos y prácticas para abordar situaciones específicas de la convivencia, y finalmente; participación en redes territoriales de convivencia.

Todos los miembros de la comunidad escolar son gestores de la convivencia escolar en una construcción colectiva y dinámica, no se refiere a espacios de esparcimiento, los que muchas veces ocupan mucho tiempo en los equipos de gestión, sino que la convivencia es parte central del acto educativo. Esta mirada amplia considera la cultura de los establecimientos educacionales, siendo importante contemplar los estilos de gestión y organización de la escuela, la gestión de los elementos pedagógicos curriculares, las maneras en que se cautela y preserva el funcionamiento institucional, el sistema normativo, la concepción y gestión de los conflictos y el trabajo en redes (Banz, 2008).

Ley sobre Violencia Escolar (MINEDUC, 2011) plantea que debe existir un encargado de convivencia escolar en los establecimientos educacionales. Como lo afirma la ley: todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión anual. Las dificultades surgieron en cuanto a las funciones que deben desarrollar. En este sentido, Lamas (2022), sugiere que el rol de la persona encargada de convivencia escolar es ambiguo, y muchos equipos responden a contingencias, sin claridad en las metas y objetivos. En definitiva, como plantea: (Valenzuela et al, 2018):

La ley 20.536 crea un cargo nuevo que se agrega la estructura organizacional de los establecimientos escolares, pero deja un campo de acción amplio e indefinido, las perspectivas del rol profesional y de la identidad laboral constituyen un camino para

explorar las atribuciones que se tienen sobre este cargo en la estructura organizacional de las escuelas. A su vez, esta aproximación permitiría contribuir a reformular de forma consecuente las funciones de figuras individuales o colectivas que se encarguen de gestionar la convivencia. (p.193)

En un informativo sobre cómo conformar y gestionar el equipo de Convivencia Escolar, del MINEDUC (2019), el Encargado de Convivencia, gestionan coordinar el equipo y monitorear el diseño y la implementación de los planes que se llevarán a cabo para trabajar la convivencia escolar. Del mismo modo, desarrolla estrategias para abordar las situaciones de violencia presentes en el establecimiento. A su vez, atiende a estudiantes, padres y apoderados, cuando lo requieren según las necesidades que posean respecto al tema. A partir de esto, se puede entender que el equipo de convivencia escolar se encarga de planificar, implementar y monitorear las actividades que se acuerden en los planes de gestión de la convivencia aprobados por el Consejo Escolar o el Comité de la Buena Convivencia.

Si se delimita su campo de acción en función a la definición de cuatro funciones específicas que se deben llevar a cabo, éstas se mencionan en el libro sobre la Convivencia Escolar para líderes educativos, del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE, 2019). Primero se menciona diseñar e implementar el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, de acuerdo con indicaciones del Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia. También promover el trabajo colaborativo en torno a la convivencia escolar. Asimismo, promover la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Finalmente, coordinar iniciativas de capacitación sobre convivencia escolar.

Un estudio sobre encargados de convivencia, mostró que tienen muchas tareas emergentes y reactivas, como atención de casos, supervisión y control de la disciplina. Algunos obstáculos en su trabajo son el énfasis en rendición de cuentas de su cargo y la dificultad para comprometer a los profesionales en un trabajo común, necesitando desarrollar habilidades de liderazgo, gestión de conflictos y fomentar la reflexión en los equipos. Todo esto, muestra la necesidad de transitar de un rol centrado en la contingencia a uno de gestión de la convivencia escolar de forma participativa, democrática e inclusiva. Asimismo, dejar la lógica del caso al cuidado y bienestar de la comunidad educativa (Cortez, et al. 2019).

En síntesis, lo que busca el encargado de convivencia escolar es promover una buena convivencia, generar espacios saludables y ambientes óptimos, para crear un facilitador ante el aprendizaje y buenos tratos, no tan solo entre los estudiantes, sino entre profesores, directivos y otros. Es de suma importancia entender ,que esto no es una tarea individual, sino que conlleva un arduo trabajo en equipo, donde se pone en juego la capacidad empática, resolución de problemas y la comunicación, entre otras. Por esto resulta importante estudiar a los equipos de convivencia y no sólo al encargado.

## **Metodología**

La metodología de esta investigación se basó en el paradigma cualitativo, el cual tiene como objetivo, según Hernández, Fernández y Batista (2014), comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Dicho enfoque, se utiliza cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. De acuerdo a Patton (1980, citado en Hernández, et al, 2014), los datos cualitativos son descriptores detallados y específicos de situaciones, eventos,



personas, interacciones, conductas observadas y manifestaciones. Además, se utilizó la mirada fenomenológica, a través de la cual, se busca ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores (Restrepo, 2018), con un alcance descriptivo, el cual consiste en especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández 2010).

La población o universo corresponden a equipos de convivencia escolar de colegios municipales y particulares subvencionados de Chile. La muestra de este estudio fue intencionada, por consiguiente, se realizó de acuerdo con criterios preestablecidos por el investigador, guiados por la teoría previa sobre el problema (Pérez-Luco, et al, 2017), según los siguientes criterios: Dos años de antigüedad desempeñando estas funciones en el equipo de convivencia escolar y por otro lado que estén o que hayan trabajado en un contexto de educación a distancia debido a la pandemia.

Se contó con una muestra de 40 actores de los equipos de convivencia, entre los que se encontraban encargados de convivencia, psicólogos y trabajadores sociales, duplas psicosociales, inspectores generales, orientadores y docentes que forman parte de los equipos de convivencia. Los colegios con los cuales se trabajó, pertenecían a las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana y de la Araucanía.

Para el proceso de recolección de datos se trabajó con una entrevista de preguntas abiertas. La entrevista pretendió indagar las representaciones discursivas puestas en circulación por cada medio, centrando la atención en categorías tales como, la justificación del conflicto, la descripción de los hechos, la caracterización de los actores sociales involucrados y el tono del relato (Sayago, 2014).

Junto con ello, se realizó una validación de la pauta de entrevista por parte de jueces expertos. En este sentido, se utilizó el criterio de valoración del grado de ajuste entre cada afirmación y su respectiva área de indagación propuestos por Sampieri (2010), donde tres Jueces (dos psicólogas educacionales y un encargado de convivencia), evaluaron la pertinencia de la pauta de entrevista. Posteriormente, se realizó una evaluación de una prueba piloto, a cuatro encargados de convivencia de la comuna de Valparaíso de manera online, siguiendo los criterios propuestos por Hernández (2010). Esto tiene como objetivo, identificar si existen dificultades en la comprensión en la pauta de preguntas abiertas. La entrevista quedó compuesta por seis unidades temáticas, las cuales evaluaban tres dimensiones: Describir las acciones realizadas en pandemia, las acciones que tuvieron mayor resultado y las que tuvieron menores resultados

Los datos obtenidos en esta investigación fueron analizados bajo la estrategia de análisis de contenido por categorías, la cual es una técnica de procesamiento de cualquier tipo de información acumulada en categorías codificadas de variables que permitan el análisis del problema motivo de la investigación (Hernández, 2010). El análisis de contenido ofrece la posibilidad de analizar los materiales de la comunicación humana con detalle y profundidad (Porta y Silva, 2003).

Dentro de las consideraciones éticas, se trabajó de acuerdo a los planteamientos de Restrepo (2015). Primero, se les informó y explicó a los participantes, en un lenguaje adecuado y comprensible, el objetivo de la investigación, las técnicas e instrumentos a aplicar y la duración de este mismo. Segundo, la participación voluntaria en el estudio no implica ningún beneficio ni daño a su persona, tanto física como psicológicamente. Tercero, a través de la firma del consentimiento informado, los participantes aceptaron ser voluntarios en la investigación,

pudiendo retirar su participación en cualquier momento de la entrevista. Todos los datos e identidades de quienes participaron fueron anónimos y confidenciales.

## **Análisis de Resultados**

Se analizan los resultados en base a las tres categorías base de la investigación relacionada con los objetivos de esta. A partir de ello, se fueron construyendo tópicos o sub-categorías y para ellas se extrajeron las citas textuales, que mejor expresaban sus significados. Para cada cita, se especifica el número del entrevistado participante del estudio.

### ***Primera Categoría: Acciones de convivencia escolar en tiempos de pandemia***

Respecto a esta categoría, se observó gran cantidad de tiempo de los equipos de convivencia escolar, utilizado en trabajo individual, atención de casos, acompañamiento y seguimiento de estudiantes. Al respecto, se encuentran las siguientes acciones: “plan de acompañamiento, planilla online de registro, reuniones ampliadas por área, acompañamiento y monitoreo de estudiantes, utilización de página web y focalización estudiantes con dificultades” (E2). En la acción atención de casos, se menciona: “Involucrar al equipo completo de convivencia en atenciones inmediatas de casos” y “Observación constante de alumnos” (E10).

Asimismo, se realizaron campañas asistencialistas para familias, apoyo en las canastas de alimentos, entrega de tablet para la conexión remota de clases y por ejemplo: “campaña de edificación de medias aguas para muchas familias de nuestra escuela que se fueron a vivir a un campamento” (E5). Otra acción que se menciona es difundir información con: “asesoría en los ámbitos de beneficios sociales, salud” (E4), siendo parte de otras de las acciones de asistencia que se realizan.

Esto, acompañado de visitas domiciliarias y trabajo en terreno para llegar al estudiantado que no tiene los medios económicos y entrega de material para estudiantes no conectados. En esta acción se pasa lista de quienes faltan a clases online, luego la: “dupla psicosocial realiza visitas para indagar y prestar apoyo necesario derivando a quien corresponda y dando monitoreo junto al equipo” (E3). Asimismo, se busca un trabajo de vinculación y pertenencia de estudiantes con el colegio. En esta acción se trabaja la:”revinculación efectiva de los estudiantes desconectados”(E2) tras la pandemia y aprender entre todos los nuevos requerimientos que las clases remotas exigen. También se destinó tiempo al mejoramiento de los equipos potenciando el trabajo colaborativo. Específicamente el tópico que aparece es: trabajo con dupla psicosocial e inspectora y trabajo con profesores jefes, buscando la vinculación afectiva de estudiantes con profesor jefe. “Se refuerza el sentido de comunidad trabajando colaborativamente con los docentes” (E1). Se potencian la comunicación entre departamentos.

Se menciona: “potenciar la comunicación entre departamentos con espacios de trabajo colaborativo entre inspectoría general y convivencia escolar” (E30). Además, se busca fortalecer el equipo de convivencia “aumento de horas de trabajadora social, incorporación de otra psicóloga solo para derivaciones de estudiantes, asignación de horas a 2 docentes (educación física y formación ciudadana)” (E40). Se trabaja también con redes externas. Asimismo, se forma y capacita a la comunidad educativa. La acción está enfocada en: “entregar herramientas al personal de la escuela para su desarrollo” (E35). Se menciona que con el Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE) se busca: “fortalecer las relaciones y el autocuidado de los estudiantes, docentes y asistentes de la educación” (E34).

Otro tema que ocupa gran tiempo de los equipos de convivencia es el apoyo socioemocional y educación emocional, reforzando habilidades socioemocionales y proyecto de vida. Se señala en esta acción realizar jornadas en “todos los cursos a cargo de profesores jefes guiados por psicólogos pie y de la dupla de convivencia” (E3), “apoyo socioemocional en casos de estudiantes y sus familias” (E38), “incorporar estrategias de educación emocional a todas las asignaturas y en todos los niveles” (E8). Se menciona implementar aprendizaje socioemocional en horario de orientación, aprovechando estas horas según las necesidades de cada curso. Se efectúa una “reestructuración en las clases de orientación, con foco en la educación emocional, sexual, afectividad y género” (E7). En este mismo tema se enfatiza la entrega de contención emocional. Se describe en esta acción una “contención socioemocional diariamente antes de comenzar las clases, apoyo socioemocional que nos ha permitido focalizar necesidades afectivas y sociales de nuestros y nuestras estudiantes” (E8).

Por otra parte, aparece como subcategoría la difusión, análisis y revisión de protocolos y reglamentos en temáticas relacionada con la pandemia y la violencia escolar. Relacionado con este último punto se menciona el: “trabajo en prevención y enfrentamiento de la violencia escolar y promoción del buen trato” y “reflexiones y actividades constantes en función del buen trato en horas de asambleas y orientación” (E1). También en estos temas se señala realizar: “mediaciones e intervención en grupos pequeños” (E10) orientadas hacia el foco de una resolución pacífica de conflictos.

Por último, aparece como acción el trabajo con las familias, con el enfoque en generar “mayor compromiso de familias y docentes, al acercar a los apoderados al proceso educativo” (E12). Se realizan entrevistas a apoderados/as “para mostrarles cómo se tratan las problemáticas ocurridas en el establecimiento” (E15).

***Segunda Categoría: Acciones con mayor impacto en las comunidades educativas ejercidas por los equipos de convivencia escolar***

A partir de lo planteado por los participantes del estudio las acciones que mayores resultados tuvieron en la convivencia escolar fueron el uso de redes sociales: “mediante el uso de la página web, redes sociales y correo electrónico hemos podido comunicar masivamente a la comunidad educativa (E15). También se resalta el trabajo individual relacionado con un “diagnóstico integral de los estudiantes, como entregas de beneficios, visitas domiciliarias, monitoreo constante de los alumnos, intervención de acuerdo a sus necesidades” (E14). En estas acciones se toman medidas de “retornar a clases con los estudiantes que no han tenido un proceso regular” (E6). Además, se menciona el apoyo y contención emocional, que incluye elementos como: “jornadas de apoyo socio emocional para docentes y apoderados, autocuidado para los profesores, desarrollo de habilidades socio emocionales y establecimiento de rutinas de autocuidado” (E13). En este tema también se plantea: “jornadas de apoyo socioemocional que han tenido logros en el autoconocimiento favoreciendo el clima de las clases y disminución de conflictos” (E14) y “reforzar el concepto de habilidades socioemocionales y proyecto de vida” (E20).

Por otra parte, relacionado con el trabajo colaborativo resaltan temas como trabajo colaborativo escuela y equipo de convivencia, trabajo en equipo entre profesores y escuela y vinculación del profesor con los estudiantes. Se separa convivencia de inspectoría general y se dan charlas con equipos externos. En estas acciones se encuentran “talleres para educadores de relajación, contención que han sido replicadas por los profesores jefes a los estudiantes favoreciendo bajar la tensión y mantener la motivación de los estudiantes por mantenerse conectados al colegio y su aprendizaje” (E5). Además, se menciona realizar “intervenciones en cada curso con cambios en el enfoque, ya no viene desde la visión lo que yo creo que pueden

necesitar, sino desde la mirada de las y los estudiantes y charlas con profesionales externos (OPD, nutricionista, matrona)” (E39). Se agrega que “las charlas con entidades externas han favorecido la confianza y credibilidad de estudiantes y apoderados en el colegio” (E37).

***Tercera Categoría: Acciones con menor impacto en las comunidades educativas ejercidas por los equipos de convivencia escolar***

A partir de las respuestas de los participantes en relación a esta categoría fueron apareciendo algunas dificultades o limitantes de distintos tipos que obstaculizaron que estas acciones lograrán los resultados o impactos deseados. En cuanto a la temática socioemocional se plantea que: “ha sido difícil incorporar el abordaje socioemocional desde el currículum” (E10), y fortalecer el rol de los docentes y asistentes como adultos significativos de los estudiantes porque “es una medida nueva y todavía no se ha internalizado en las prácticas” (E4).

Se menciona la ineficiencia en las prácticas de educación emocional desde los profesores, dado que ellos: “no son conscientes de sus propias emociones, lo cual imposibilita trabajarlas con el resto” (E20). Se demuestra la necesidad de trabajo emocional hacia la individualidad del profesorado, de tal manera que puedan entregar apoyo socioemocional y educación emocional hacia la comunidad.

En cuanto al aprovechamiento de la hora de orientación para estos efectos se expresa en las respuestas que las horas de orientación “siempre serán una hora sin relevancia” (E32) siendo una acción dentro de la comunidad educativa que estaría posicionada desde la conformidad y no desde el aprovechar el espacio, ya que se señala que las actividades de orientación “tendrá buenos resultados, quizás no los óptimos, pero bajo ningún punto de vista se podrá retroceder o ser perjudicial” (E31). Esto, se vincula con el trabajo colaborativo en la escuela en que “ha sido

difícil dividir funciones y tener claridad de lo que realiza cada departamento el trabajo con inspección general, ya que ha sido difícil hacer la división entre las funciones de cada departamento” (E29). Al respecto se menciona “poca colaboración de dirección e inspectores que propician una mirada punitiva y autoritaria y por lo mismo, menos dialogante y formativa” (E27). Esta situación entorpece la resolución de conflictos que se intenta seguir a través de los protocolos y reglamentos.

En relación al trabajo de vinculación y pertenencia de estudiantes con el colegio, esta acción se ha visto perjudicada por los efectos de la pandemia, en la necesidad de re-incorporar a estudiantes que no tuvieron los accesos materiales para la conectividad, en tiempos de educación online, situación que provoca un desnivel en los y las estudiantes en el regreso a la presencialidad. Tal como se señala: “ha costado el retorno de alumnos desconectados, eso tiene directa relación con recursos. Se consiguió tablets para esos efectos, pero sin conexión” (E24). En esta acción se puede destacar que tras los efectos de la pandemia se ha generado un trabajo más arduo al no lograr una vinculación y pertenencia de los estudiantes con el colegio. Esto provocado por la falta de conectividad y por lo tanto de presencia “no hemos logrado un 100% de vinculación de nuestros estudiantes” (E5).

En relación al trabajo con familias se resalta que “las derivaciones no han surtido efecto por el nivel de afectación familiar en que se repiten las mismas problemáticas hasta el día de hoy” (E3). “El convocar a la participación de apoderados/as en la escuela no se ha podido concretar con una alta participación, el motivo es que no acostumbraban tener otras reuniones que no fueran de apoderados” (E7) y a su vez se dice “no estar siendo suficiente o útil el cómo se invita a participar o ser parte de hacer escuela puede estar influyendo los canales de comunicación” (E40). Se plantea que se refleja poca disponibilidad en apoderados/as a concretar espacios de



diálogos con la escuela. Como se menciona: “solicitan orientación en algunos temas, cuando se genera la instancia de reunirnos y conversar, la participación es muy baja” (E34).

En la subcategoría mediación y resolución pacífica de conflictos aparece el tópico de ser proactivo al conflicto. Aquí se encuentra que la forma de abordar las relaciones interpersonales se limita a solo “ser reactivos, porque siempre estamos llegando tarde al conflicto y sólo reparamos” (E32). Esto no se cumple como se espera, ya que está motivado o pensado hacia un “acompañamiento a los estudiantes en los horarios de recreo y almuerzo” (E3).

## **Discusión**

Considerando la pregunta de investigación y los objetivos propuestos, el primer elemento destacado corresponde a las nuevas formas de funcionamiento que tuvieron que implementar y desarrollar los equipos de convivencia para adaptarse al trabajo online con sus estudiantes. En este sentido, tuvieron que ser flexibles e innovadores en las estrategias utilizadas. Es importante señalar, que muchas de ellas se dieron de manera improvisada, ya que no había una planificación basada en experiencias previas, sin embargo, muchas de ellos obtuvieron buenos resultados, reconociendo a través de las respuestas a las preguntas prácticas nutritivas que generaron acercamiento a los estudiantes y respuestas a sus necesidades socioafectivas. Esto, sin embargo, no estuvo exento de dificultades, especialmente en la relación con las familias y el logro de compromiso y trabajo en equipo entre los profesores, directivos y asistentes de la educación. Asimismo, se advierte la dificultad que los profesores conecten con su propio desarrollo socioemocional y salud mental para poder entregar las mejores ayudas a sus estudiantes, construyendo un vínculo enriquecedor con ellos.

Uno de los principales cambios positivos que tuvieron dichos equipos, fue generar una postura mucho más integral, a la hora de abordar conductas problemáticas de los estudiantes, desarrollando una visión que toma en cuenta una serie de factores como los familiares, la interacción con su curso, la opinión del profesor jefe, entre otros, para desde ahí generar estrategias de apoyo. Lo anterior, disminuye las acciones punitivas o castigadoras en temas de convivencia, muy propias del tiempo anterior a la pandemia. Esto es concordante con los planteamientos de Magendzo, et al, (2013) sobre dos paradigmas antagónicos uno de control y sanción y uno formativo y de convivencia democrática. En el primero, se maximiza la vigilancia y control, ocupando gran cantidad de tiempo en llenar formularios y protocolos. En el segundo, prima una concepción crítica de la educación, en la cual se espera que las personas desarrollen competencias que les permitan vivenciar la asociatividad, gestionar el conflicto y vivenciar el empoderamiento. Este segundo paradigma fue apareciendo en los colegios, a partir de su trabajo en la pandemia. Pese a este cambio de mirada, los participantes relatan que igualmente tuvieron que ejecutar tareas emergentes y reactivas, pero que no necesariamente implicaron sólo atención de casos, supervisión y control de la disciplina, sino que pasaron a una lógica de cuidado y bienestar, tal y como plantea Cortez (2019) en su estudio, pudiendo dejar de dar énfasis en su trabajo solamente a la rendición de cuentas de su cargo, sino que desarrollaron habilidades de liderazgo, gestión de conflictos y fomento de la reflexión en los equipos.

Considerando los cuatro significados para la convivencia escolar planteados por Ascorra (2020) (médico, de rendición de cuentas, socioafectivo y disciplinario) los equipos de convivencia en pandemia mostraron un tránsito a un significado socioafectivo, en una lógica más comunitaria, de trabajo con las redes, familias y entorno de los estudiantes. Esto es un avance interesante en la manera como se aproximaron a las nuevas demandas de la pandemia, aun considerando las dificultades antes enunciadas.

Los equipos de convivencia, fueron asumiendo la temática psicosocial y socioemocional como factores influyentes en la convivencia escolar, no siendo su labor sólo reaccionar ante la violencia o los problemas conductuales. Estas miradas integran las definiciones que plantean, Fierro y Carbajal (2019) en su concepto de convivencia escolar, al definirla como educación socioemocional, más allá de la prevención de la violencia. Sin embargo, aún falta integrar las miradas de educación para la ciudadanía y la democracia, educación para la paz y educación para los derechos humanos, que estas autoras resaltan en su definición, logrando que se integren en el currículum y no queden sólo como acciones aisladas.

Si se consideran las acciones de mayor impacto, resalta una especialización de los equipos de convivencia, en donde por un lado se establecieron intervenciones sistematizadas sobre dificultades de los estudiantes, así como también un trabajo colaborativo con los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Otra acción a destacar fue la contención emocional hacia los estudiantes, generando espacios de apoyo y de educación de las emociones, con el objetivo que los estudiantes pudiesen comentar sus estados y desde ahí comenzar un proceso de elaboración. Por último, la tercera estrategia más efectiva fue la utilización de las redes sociales, lo cual permitió una comunicación constante y cercana con los estudiantes.

En relación con las acciones que no tuvieron los resultados esperados, existieron dificultades para implementar del todo la educación socio emocional, debido a que, el currículum escolar es bastante rígido para agregar estos elementos en los contenidos que son abordados en clase. Asimismo, los pocos espacios de tiempos con que contaba el equipo de convivencia para realizar esta estrategia, ya que, sólo se utilizaba el horario de orientación. Otra dificultad fue la forma de funcionamiento que tenía inspectoría y el equipo de convivencia, en donde el primero

apunta a una visión más punitiva y el segundo a una mirada más formativa, por lo que en ocasiones presentaban diferencias a la hora de abordar los conflictos que aparecían en el colegio.

No puede dejar de considerarse que estos cambios se dieron en un contexto de emergencia como fue la pandemia, por lo cual aún no se han institucionalizado, existiendo una alta probabilidad de que una vez pasado el período de post-pandemia, se vuelva a las antiguas prácticas en los colegios. Por esto, es relevante ir generando motivación y capacidades en las personas que trabajan en los equipos de convivencia, que les posibilite considerar la relevancia de estos cambios para el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo socioafectivo, junto con la necesidad de modificar sus prácticas para que se instalen en el aula como cambios cotidianos en su forma de realizar las clases y gestionar el clima de aula.

Otro tema que aparece con gran relevancia en este proceso es la consideración de la cultura escolar, en la que deben revisarse las expectativas, creencias y supuestos que han sostenido por largos años la mirada punitiva y poco centrada en el desarrollo socio-afectivo de la comunidad educativa. Si no se realizan modificaciones a ese nivel, volverán a aparecer las antiguas miradas y entrarán en pugna con los cambios realizados. Lo mismo, con las modificaciones que deben realizarse en el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo, Reglamento Interno y Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, para que todos estos instrumentos de gestión estén alineados con estas nuevas miradas de la convivencia escolar. Esto es concordante con la propuesta de Bellei, et. al (2015, en Ascorra, et al, 2020), quien propone que las escuelas que tuvieron cambios positivos requirieron un período de diez años para consolidar sus cambios. En este tiempo, encontraron tres estadios de desarrollo. El primero, implicó resolver problemas de contingencia diaria, por ejemplo, de disciplina. En un segundo, se buscó institucionalizar la convivencia escolar, buscando lograr

participación e identificación en profesores. El último, buscó desarrollar capacidades en las personas de la escuela como trabajo colaborativo. Las escuelas entrevistadas aún transitan entre el primer y segundo estadio de desarrollo, siendo necesario ir preparándose para el tercero, lo cual sin requerirá más tiempo y mirada crítica del proceso de cambio.

Por lo tanto, aunque la pandemia obligó a apurar cambios para que los colegios pudieran seguir funcionando y desarrollando aprendizaje y competencias socioemocionales en los estudiantes, se requiere decantar estos cambios, reflexionar sobre ellos y generar un plan concreto y a largo plazo para su implementación paulatina. Esto, debe considerar de forma sistémica el nivel de afectación que la pandemia generó a la salud mental de toda la comunidad educativa y las necesidades de recuperación y reparación de esos daños, como primer paso para comenzar con el plan.

Estos temas constituyen núcleos de investigación en Chile y Latinoamérica a futuro, en los cuales se pueda realizar seguimiento post pandemia, analizar los cambios a largo plazo, las dificultades que van apareciendo y aprovechar las mejoras que surgieron en la pandemia como un punto de partida para seguir estudiando el tema de la educación emocional y la convivencia escolar en diferentes establecimientos educacionales de Chile y Latinoamérica.

### **Referencias**

Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K. y García-Meneses, J. (2020).

*Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos.*

*Psicoperspectivas*, 19 (1) <https://cutt.ly/6Nls86c>

Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Valoras UC <https://cutt.ly/3Nk1kN3>

Bárcena, A. y Uribe, C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL <https://cutt.ly/FNlzf8G>

(CEDLE, 2019). *Convivencia Escolar para líderes educativos, del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales, Santiago Chile*. <http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/191204-CE2ed.pdf>

Cortez, M., Zoro, B. y Aravena, F. (2019). *Gestionando la contingencia más que la convivencia: el rol de los encargados de convivencia escolar en Chile*. *Psicoperspectivas*, 18(2) <https://cutt.ly/pNk1fHE>

Diez-Gutiérrez, E. y Gajardo-Espinoza, K. (2020). *Educación y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España*. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (2), 102-134. <https://cutt.ly/eNls1Eu>

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). *Convivencia escolar: una revisión del concepto*. *Psicoperspectivas*, 18(1) <https://cutt.ly/nNldoR1>

Hernández, R., Fernández, C., y Batista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6<sup>o</sup> ed. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. <https://cutt.ly/ENk1rmL>

Hirnas, C. y Carranza, G. (2009). *Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela*. OREALC.

Lamas-Aicón, M., Carrasco-Aguilar, C. y Morales, M. (2022). *Organización de un Equipo de Convivencia Escolar: Barreras Macro, Meso y Micro Sistémicas*. *Psykhe*, 31(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815>

López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). *Tensiones y nudos críticos en la implementación de la (s) política (s) de convivencia escolar en Chile*. *Calidad en la Educación*, (48), 96-129 <https://cutt.ly/cNk1oVO>

López, V. y Valdés, R. (2018) *Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 18 (3) <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>

Magendzo, A., Toledo, M. I. y Gutiérrez, V. (2013). *Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N 20.536): dos paradigmas antagónicos*. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), 377-391. <https://cutt.ly/WNldQ3s>

Melero, D. y Sota, T. (2019). *Convivencia escolar para líderes educativos*. *Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo: CEDLE*. <https://cutt.ly/INlzX8H>

Ministerio de Educación (2011). Ley 20.536. Promulgada 8 de septiembre de 2011. Ley sobre violencia escolar (LSVE). Chile: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación (2017). *Convivencia Escolar. Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo*. <https://cutt.ly/ANlspDr>

MINEDUC (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. <https://cutt.ly/ZNkM7Vw>

Ministerio de Educación (2019). *¿Cómo conformar y gestionar el Equipo de Convivencia Escolar?* <https://cutt.ly/YNkMPzB>

MINEDUC (2020). *Cuatro claves para el autocuidado docente*. *Ministerio de Educación, Gobierno de Chile*. <https://cutt.ly/cNlSP5w>

Mugá, HL (2023). *La convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. Revisión del concepto: Convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. Revisión del concepto. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* , 4 (2), 6210-6225.  
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1044/1363>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre a enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. OMS. <https://cutt.ly/PNkMGej>

Pérez-Luco, R., Lagos Gutiérrez, L., Mardones Barrera, R. y Sáez Ardura, F. (2017). *Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39.  
<https://idus.us.es/handle/11441/68886>

Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Anuario digital de investigación educativa, (14).

Restrepo, E. (2015). *El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. Etnografías contemporáneas*, 1(1).<https://cutt.ly/UNkMBHa>

Restrepo, E. (2018, mayo). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. 1º ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cutt.ly/jNkMK0C>

Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). McGraw-hill/interamericana.

Sayago, S. (2014). *El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales*. Cinta de moebio, (49), 1-10. <https://cutt.ly/zNlsnCh>



Tedesco, J. (2020). *La educación en la pospandemia: ¿qué desafíos y oportunidades?*

Ministerio de Educación. Chile. <https://conidea.mx/aprendizaje-en-la-era-digital-oportunidades-y-desafios-en-tecnologia-educativa/>

Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V. y Urbina, C. (2018). *El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral*. Revista de Psicología, 36(1), 189-216. <https://cutt.ly/pNk1cvL>