

Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas

Monitoring school conviviality in order to build (not diminish) schools' capacities

Verónica López Leiva*
Paula Ascorra Costa
M. Ángeles Bilbao
Claudia Carrasco Aguilar
Macarena Morales
Boris Villalobos
Álvaro Ayala del Castillo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

En este trabajo se presenta el diseño y desarrollo de un sistema de monitoreo de calidad de la convivencia escolar en Chile. El propósito de este sistema es fortalecer las capacidades de la escuela para gestionar la convivencia escolar. Se contextualiza este sistema en el marco de un ambiente punitivo de la política educativa, que busca el cambio vía control y castigo. El sistema incluye encuestas a estudiantes, profesores y apoderados, un apoyo a la interpretación de los resultados a través de reportes por escuela, y apoyo a la toma de decisión basada en evidencias a través de asesoramientos, con ciclos continuos de retroalimentación. Se presentan hallazgos iniciales que dan cuenta de adecuadas características psicométricas de la encuesta de estudiantes. Se discuten las posibilidades de utilizar este tipo de estrategias de monitoreo de la convivencia en contextos de una política educativa crecientemente punitiva como es el caso de Chile.

Palabras claves: Convivencia escolar, Violencia escolar, Clima escolar, Monitoreo, Evaluación.

We present the design and development of a system for monitoring the quality of school conviviality in Chile. Its purpose is to strengthen the school's capabilities to manage school conviviality. We present this system in the context of a punitive educational policy environment, which seeks school improvement through control and punishment. The system includes questionnaires administered to students, teachers, and parents; support systems for interpreting results through easy-to-read reports at the school and commune level; and supports through consultancies. The system include continues feedback cycles. We present initial findings that show adequate psychometric properties of the student questionnaire. We discuss the possibilities of using this type of strategy for monitoring school conviviality in the context of an increasingly punitive educational policy, as in the case of Chile.

Keywords: School co-existence, School violence, School climate, Monitoring, Evaluation.

Este estudio es financiado por FONDEF ca12i10243 y PIA-CONICYT CIE-05.

1. El contexto nacional chileno: Entorno punitivo de políticas educativas

Desde hace más de veinte años, Chile cuenta con normas y un sistema de medición para evaluar el rendimiento académico: la prueba SIMCE (Sistema de medición de calidad de la educación) que contempla medición de aprendizajes en áreas específicas, en estudiantes de 4° y 8° año básico y 2° medio. Sin embargo, Chile no tiene una métrica que permita evaluación y retroalimentar al interior de las escuelas, la convivencia escolar. Las mediciones nacionales de la violencia escolar y el *bullying* han sido inestables en el tiempo. La Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE), se administró durante los años 2005, 2007, y 2009, y aunque el Ministerio del Interior evalúa su aplicación el año 2013, ésta no ha aplicado desde hace ya 4 años.

Este estado de la situación existe a pesar de que Chile tiene leyes y políticas educativas que le exigen a las escuelas mejorar la convivencia escolar, algunas de las cuales operan al mismo tiempo con dispositivos de ayuda para las escuelas. Por ejemplo, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), aprobada en el año 2007 prevé de ayudas económicas públicas adicionales a las escuelas que matriculan a los estudiantes de menor nivel socioeconómico, obligando a las escuelas a diseñar un Plan de Mejoramiento Escolar, siendo la convivencia una de las áreas obligatorias. Por otra parte, la Ley sobre Violencia Escolar, que fue aprobada en 2011 y se incorporó en la Ley General de Educación, permite multar a las escuelas que reciben demasiadas denuncias de intimidación con nulas con nulas o escasas estrategias para resolver estos problemas.

De esta manera, en Chile se ha ido instalando un clima de la política educativa que se puede caracterizar como progresivamente punitivo en cuanto a las metas y tiempos para el mejoramiento educativo en general, y particular, respecto de la convivencia escolar. La Ley SEP y la Ley de Violencia Escolar, obligan a la escuela a mejorar la convivencia escolar, amenazándolas con medidas de castigo, menos recursos, menos autonomía, y, finalmente, con su cierre en caso de no resultar competentes.

La literatura existente sobre violencia y convivencia escolar reconoce y refuerza la noción de que, para prevenir la violencia escolar y mejorar la calidad de la convivencia en las escuelas, no son efectivas las políticas de tolerancia cero o aquellas que focalizan la acción en castigar a las escuelas toda vez que trae consigo implicancias de segregación y exclusión social de las minorías (Araos y Correa, 2004). En vez de mejorar la calidad de los ambientes, este tipo de políticas aumentan la percepción de inseguridad y hacen generar estrategias alternativas de violencia para evitar el castigo. Recientemente, Cohen y Moffitt (2009) y Wayman, Spikes y Volonnino (2013) han propuesto que este tipo de políticas fomentadas desde el nivel macro-estructural —es decir, desde las leyes y políticas públicas en educación— crean ambientes de política punitivos (*punitive policy environments*) que no favorecen los procesos de mejoramiento educativo.

Como plantean Wayman, Spikes y Volonnino (2013), este es un fenómeno con cierto eco a nivel mundial, que guarda relación con lo que para Fardella (2013) y Wittman (2008) se denomina como *Políticas del Nuevo Management*, las que asociarían la mejora educativa a la mejora en los procesos de gestión, con permanentes procesos de rendición de cuentas (*accountability*) y pruebas basadas en estándares con altas consecuencias para las escuelas (*high-stakes testing*). En Estados Unidos, por ejemplo, la promulgación y puesta en marcha del Programa *No Child Left Behind Act* ha significado que las escuelas —y sus

profesores- son evaluados con base en el rendimiento educativo de los estudiantes, lo que genera consecuencias positivas y negativas para las escuelas y profesores, dependiendo de los resultados (Cohen y Moffit, 2009).

Este ambiente político híbrido -que invita a las escuelas a la mejora escolar pero las amenaza en caso de no cumplir- crea un escenario ambiguo que puede generar interpretaciones también ambiguas (Cohen y Moffitt, 2009), unas más próximas a la lógica penal y reglamentista (Llaña, 2008) y otras a la lógica pedagógica (Hevia, 2011). El problema es que esto no contribuye a procesos de agenciamiento colectivo que permitan a las escuelas avanzar hacia procesos de mejora sostenida de la convivencia escolar (Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010).

La paradoja -a lo menos en Chile- es que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar. Se mueven, por lo tanto, más o menos en la oscuridad, ya que no tienen un diagnóstico claro ni retroalimentación. Por lo tanto, es difícil para ellos tomar decisiones relevantes y pertinentes en cuanto a la asignación de recursos y la definición de prioridades.

2. Gobernabilidad local en la educación pública: La comuna de Valparaíso como un estudio de caso

Valparaíso es una ciudad situada en la costa de la mitad de Chile, y es el hogar del principal puerto del país. La ciudad tiene una de las tasas más altas del país de desempleo (6,7%). En Chile, la educación pública es pública sólo en términos del financiamiento estatal, ya que para su financiamiento reciben un aporte del Estado por asistencia media de sus estudiantes durante las dos primeras horas de clases. Existen escuelas con aportes del Estado que son administradas por instituciones privadas, y otras escuelas que reciben estos aportes y son administradas por los gobiernos locales llamadas Municipalidades, a través de un Departamento de Educación o por medio de una Corporación de derecho privado. El último es el caso en Valparaíso.

La Corporación Municipal de Desarrollo Social Valparaíso (CORMUVAL) administra 56 colegios, 44 de las cuales son las escuelas que ofrecen educación primarias (Escuelas de educación básica). 43 escuelas se clasifican como “emergente” por la Ley SEP¹, lo que significa que sus puntajes en la prueba SIMCE, están por debajo de las expectativas. Durante los últimos 13 años, la matrícula total ha disminuido un 33% (de 36.747 estudiantes matriculados en el año 1998, a 24.789 en el año 2011). Esta disminución ha ocurrido en todas las regiones del país y se explica en términos generales por la migración a la educación particular-subsuventada. Para el Gerente General de la CORMUVAL, dicha migración se debe principalmente a los problemas de violencia escolar y convivencia escolar (Mortaga, 2011). Con recursos frescos recibidos a través de esta Ley, CORMUVAL contrató a una abogada para hacer frente a estas cuestiones. Naturalmente, en su calidad de abogada, esta persona ha implementado una serie de estrategias para la protección de los derechos del niño por vía de la detección de casos de vulneración e inicio de trámites de judicialización para procesar a los culpables. Este tipo

¹ La Ley SEP clasifica a las Escuelas en autónomas, emergentes y en recuperación, organizadas de mayor a menor nivel de reconocimiento y de autonomía para la organización de sus recursos.

de iniciativas son frecuentes en Chile y tienen una serie de implicaciones: la individualización de la violencia escolar y la externalización de la intervención en manos de otros profesionales como psicólogos y abogados (López, Morales y Ayala, 2009; López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011). Sin embargo, esta abogada se dio cuenta de las limitaciones de estas acciones y buscó la ayuda de nuestro equipo de investigación. Les ofrecimos la posibilidad de actuar como caso de estudio en el diseño, implementación y evaluación de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar.

Nuestro propósito ha sido invitar a la CORMUVAL y a las escuelas participantes en la co-construcción del presente sistema de monitoreo de la convivencia escolar, con el fin de potenciar y fortalecer las capacidades colectivas del sostenedor y de las escuelas, en vez de disminuirlas, evitando el ingreso a las escuelas bajo el enfoque del experto en evaluación educativa.

3. La necesidad de enfoques basados en la evidencia que fortalecen (no disminuyen) a las escuelas

Como plantean Wayman, Spikes y Volonnino (2013), el uso de grandes conjuntos de datos difiere dependiendo de su propósito. Ciertamente, las encuestas a nivel nacional o estatal son en muchos aspectos diferentes de sistemas de monitoreo locales. Aunque ambos pueden usar el mismo conjunto de datos, hay una gran diferencia en términos de cómo los constituyentes (escuelas) participan en las decisiones sobre qué medir, cómo informar de las medidas, y qué hacer con los datos. Desde nuestro punto de vista, es importante avanzar en la práctica basada en la evidencia (Schildkamp y Ehren, 2013). Sin embargo buscamos un enfoque basado en la evidencia que permita empoderar a las escuelas, proporcionando oportunidades para el agenciamiento colectivo a través de la creación de capacidades de gestión de los líderes escolares, en lugar de disminuir o invisibilizar el papel de las escuelas.

Lamentablemente, el entorno de políticas punitivas descrito, pone en peligro las posibilidades de utilizar los datos y pruebas para apoyar a las escuelas, ya que las escuelas se sienten amenazadas por las consecuencias del uso de medidas estandarizadas. Por ello, hemos sido muy cuidadosos en diseñar y desarrollar un sistema de monitoreo de la convivencia escolar que evite la estigmatización de las escuelas por medio del ranking público, como ocurre en Chile con la evaluación nacional de la calidad de la educación SIMCE (López, Madrid y Sisto, 2012). Para ello, hemos potenciado y desarrollado prácticas que permitan ofrecer a las escuelas un espacio para mirarse a sí mismas y tomar decisiones pertinentes basada en evidencias locales.

De este modo, el desafío se encuentra en crear sistemas de monitoreo y seguimiento de un mejoramiento continuo de la calidad de la educación -en este caso, de la convivencia escolar específicamente- que se constituya como una oportunidad de aprendizaje permanente en la Escuela. Tal como señalan Román y Murillo (2012):

Creemos que uno de los más urgentes desafíos de la evaluación está en dar señales y evidencias de que es un buen y necesario aliado de los sistemas, de los docentes, y de las escuelas. Que su real aporte está más allá de establecer estándares y mostrar quiénes los alcanzan y quiénes no; más allá de clasificar escuelas y actores o más allá de ser una justificación para la sanción, el juicio y la estigmatización. Ciertamente se requiere conocer y analizar prácticas docentes, nivel de impactos de programas o la calidad de los logros y aprendizajes que alcanzan los estudiantes; pero todo ello ha de hacerse bajo el prioritario

principio de reingresar el conocimiento e información producida a la realidad abordada, para mejorar y fortalecer aquello medido y evaluado: es ese su principal sentido y valor. En esta evaluación como aliada, que se constituye en un pilar fundamental para conseguir los objetivos y desafíos buscados, el uso que de ella se haga en el campo educativo, debiera ser hoy el eje de atención y desarrollo de la propia evaluación y principalmente de los evaluadores (p. 8).

4. Monitoreo de la convivencia escolar: Una perspectiva internacional

Los sistemas de monitoreo pueden comprenderse desde distintos enfoques, los que no son necesariamente contradictorios entre sí. La perspectiva que compartimos junto a un grupo de colaboradores internacionales (Benbenishty y Astor, 2005, 2011) pone el foco en los sistemas de monitoreo como vehículos para gestionar políticas locales basadas en la evidencia, y utilizar datos para informar la gestión y la práctica. La recogida de datos exhaustiva, sistemática y repetida puede verse como suplemento, y a veces como una alternativa, a los métodos actuales de evaluación educativa tradicional, que recogen datos bajo diseños muestrales representativos y luego devuelven -si es que lo hacen- la información a las escuelas de manera somera, a través de algún informe escrito.

Por otra parte, consideramos que los sistemas de monitoreo deben ser vistos como un medio democrático que permita dar voz a los actores educativos, como los estudiantes y los padres, quienes rara vez se incluyen en las discusiones de política educativa. Desde este prisma, los sistemas de monitoreo son vistos como medios para empoderar a las escuelas, comunicando que las escuelas y los estudiantes pueden hacer una diferencia en base a sus propios datos y el debate que se genere localmente a partir de ellos, evidenciando que son receptores pasivos de las políticas nacionales o locales-comunales (Astor y Benbenishty, 2006; Benbenishty, 2013).

El sistema de monitoreo diseñado en Chile se basa en los sistemas concebidos y aplicados en Israel y California, por los Dres. Rami Benbenishy y Ron Avi Astor en diferentes niveles de aplicación (ciudad, región, Estado, nacional). Naturalmente, no es el mismo sistema en cada país, ya que cada uno debe cumplir con las necesidades y demandas locales. Los puntos en común que unen a nuestro sistema de monitoreo con los sistemas de seguimiento desarrollados por la red internacional son:

- a) Una perspectiva socio- ecológica como marco conceptual (Espelage y Swearer, 2010; Khoury-Kassabri, Astor y Benbenishty, 2009);
- b) Una aproximación basada en el uso de datos como evidencias para informar la toma de decisiones (*data-based driven approach*);
- c) Una apuesta por la creación de capacidades en los equipos de gestión escolar mediante el fortalecimiento de sus capacidades de interpretación y toma de decisiones; esto convierte al investigador-evaluador en facilitador en oposición a un rol de experto , y a las soluciones desde un flujo arriba-abajo a uno abajo-arriba; y
- d) Un interés por crear una plataforma para estudios transculturales sobre violencia escolar y clima escolar, así como en sistemas de monitoreo como medio de intervención basados en la evidencia (Benbenishty y Astor, 2011).

5. Monitoreando la convivencia escolar en Chile: Descripción del sistema

En Chile, como en otros países de Iberoamérica, el término “convivencia escolar” es ampliamente utilizado para referirse a lo que la literatura anglosajona define como el clima escolar. Sin embargo, la convivencia escolar no es exactamente lo mismo. El clima escolar es ya una construcción compleja que involucra diferentes dimensiones, como la satisfacción, el apoyo social, normas justas, la participación y la conectividad y seguridad de la escuela (López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales, 2012). Convivencia escolar implica generalmente estas dimensiones, pero puede implicar también otras, como las condiciones para el aprendizaje (Mena, Becerra y Castro, 2012), y el desarrollo de competencias para la vida, incluida la formación en habilidades sociales, competencias cívicas o de formación ciudadana y la gestión escolar democrática. Esta amplia acepción polisémica es histórica; la palabra convivencia está presente en muchas Constituciones Nacionales (Ortega Ruiz, 1998, 2013), lo que muestra la fuerza social que el concepto tiene en la población y cultura panhispánica.

En el marco del sistema de Medición y Evaluación de la Convivencia Escolar que forma parte inicial del sistema de monitoreo, hemos elegido para medir la convivencia escolar dimensiones como el clima escolar, el informe de la victimización estudiante (entre compañeros y de los profesores hacia los estudiantes), el informe de la intimidación al personal, y la seguridad en la escuela. Estas dimensiones son tradicionalmente reportadas en la literatura. Además, hemos incluido la dimensión subjetiva de la calidad de la vida escolar, a raíz de los desarrollos actuales sobre bienestar subjetivo y su relación con calidad de vida y desarrollo humano (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012), operacionalizado como la contribución social (Keyes, 1998, 2013) y la satisfacción con la vida (Kerr, Valois, Huebner y Drane, 2011).

El sistema de monitoreo que hemos diseñado contempla dos subsistemas en constante retroalimentación: un sistema de medición y evaluación de la convivencia escolar, y un sistema de retroalimentación y apoyo a la toma de decisiones.

El subsistema de medición y evaluación de la convivencia escolar, se presenta físicamente como una batería de medición compuesta por tres encuestas: una para ser aplicada a estudiantes, otra para los profesores y otra para los apoderados. Las condiciones de uso implican su aplicación a través de un sistema on line de aplicación que es presencial en las escuelas. Este sistema de medición y evaluación permite medir 9 escalas no evaluadas masivamente antes en el sistema escolar, entregando información pertinente y adecuada a las escuelas para la toma de decisiones.

La encuesta de estudiantes fue creada en *limesurvey* para ser respondida por estudiantes de 4º, 5º, 6º, 7º y 8º año básico, con opciones de audio para cada pregunta para evitar sesgos por comprensión lectora. Incluye 9 dimensiones: clima escolar, victimización de estudiantes, victimización de adultos a estudiantes, intimidación a profesores, porte de cuchillo, peligrosidad en la escuela, peligrosidad en el barrio, contribución a la escuela y satisfacción con la vida. La encuesta de profesores incluye 5 dimensiones: conductas de riesgo observadas en los estudiantes; victimización a profesores; percepción de seguridad persona en la escuela; capacitación y formación continua en convivencia escolar; prevención y respuestas a la violencia escolar. Por último, la encuesta de apoderados se aplica en papel para ser respondida por padres, madres y/o apoderados de estudiantes de

4º, 5º, 6º, 7º y 8º año básico. Incluye 5 dimensiones: satisfacción con la escuela; participación; normas antibullying; gestión de la convivencia; victimización a apoderados.

El componente de medición anterior contempla una fase posterior de evaluación, en la que se facilita a las escuelas poder juzgar “cómo están” en términos de la calidad de su convivencia escolar, entregándoles para ello una referencia que es percibida como legítima: las otras escuelas de su misma comuna. La pregunta que se formula y sobre la cual se emite un juicio, entonces, es “cómo está mi escuela en comparación a las otras escuelas de mi comuna”. Esto se realiza a través de un Reporte de resultados de estudiantes, de profesores y de apoderados. El reporte es un informe de devolución de resultados que contiene la posibilidad de visualizar los resultados en línea, con informes descargables que la propia escuela puede seleccionar, a la vez que pueda compararse con la media comunal (porcentualmente). Este sistema de reporte le permite a las escuelas analizar sus resultados de forma global, por escala, dimensión y pregunta, analizando de forma sencilla la información por curso y nivel. Los reportes se acompañan de un documento denominado “Claves para la lectura” que constituye un manual de usuario que apoya la lectura de los datos cuando estos son impresos para ser socializados con los demás miembros de la escuela. En el reporte on line, basta con colocar el cursor sobre el gráfico correspondiente para que aparezca la leyenda que describe cada dimensión o subdimensión.

Por otra parte, el sistema de retroalimentación y apoyo a la toma de decisiones se presenta en tres fases: una devolución de resultados, que opera a través de la entrega a las escuelas y al sostenedor (en esta fase piloto, a la CORMUVAL, sin la información del detalle por escuela) de un usuario y clave para descargar los resultados en una plataforma construida especialmente para ello. Esto se acompaña del documento “Claves para la lectura” y de un sistema interactivo de alta calidad y simplicidad en el sitio Web.

Luego, se inicia un proceso de asesoramiento en tres modalidades (vía web, presencial coaching, presencial inter escuela) para acompañar la toma de decisiones informada sobre la base de los resultados de la evaluación y medición de la convivencia escolar. Cada sistema de asesoramiento implica dos visitas en terreno al finalizar las fases intensivas de cada modalidad. En esta etapa, cada escuela elige la modalidad a la cual quiere adscribir. Ya que nos encontramos en la fase piloto del programa, y buscamos validar las modalidades de asesoramiento, hemos intencionado una distribución equitativa de escuelas en las tres modalidades. 13 escuelas seleccionaron la modalidad Inter-escuela, 16 escuelas seleccionaron la modalidad via Web (a través de un Aula Virtual en Moodle) y 15 escuelas seleccionaron la modalidad de coaching.

Finalmente, y luego de 5 meses de implementación de un plan de acción focalizado en los resultados de la medición y evaluación, y acompañado en todas sus fases en el proceso de asesoramiento, se vuelve a aplicar el sistema de encuestas con el fin de obtener la validación de cada modalidad de asesoramiento en términos de la efectividad de las mismas en el cumplimiento de su objetivo (mejorar la convivencia con base en la implementación de un plan de acción en convivencia por escuela y comunal).

Así, cada ciclo se completa con la evaluación-retroalimentación-apoyo a la toma de decisiones-reevaluación; y comienza nuevamente con la retroalimentación-apoyo a la toma de decisiones-reevaluación.

Lo genuino de este sistema es que es un sistema de monitoreo, no un programa “pre-empaquetado” que ofrece opciones de intervención como paquetes cerrados. En cambio, en el diseño de este sistema, la solución consiste en un servicio de asesoramiento que se orienta en primer lugar a interpretar los resultados de la evaluación, para luego acompañar el proceso local de toma de decisiones, lo que implica la capacidad del programa de adaptarse a la realidad local, y acompañar decisiones emergentes derivadas del análisis de resultados, sin prescripciones.

El sistema de asesoramiento posee elementos comunes y diferenciados: lo común tiene relación con el aprendizaje colectivo y el foco en la participación convirtiéndose en un asesoramiento de tipo colaborativo (Imbernón, 2007). Uno de los supuestos que guía las tres formas de asesoramiento se centra la consideración de y valoración de los conocimientos que los profesores han adquirido en su experiencia profesional, incorporando en el programa completo, conocimientos generados por las investigaciones –en este caso, la medición y evaluación de la convivencia escolar– y por expertos dentro y fuera de las aulas y las unidades educativas (Montecinos, 2003). Así mismo, contempla algunos de los supuestos comunes de programas eficaces de formación docente: a) las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben; b) ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo; y c) contemplan evaluaciones regulares para determinar su impacto en el aprendizaje docente, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento continuo de la unidad educativa. Los programas se evalúan con el propósito de ir mejorando su diseño e implementación así como acrecentando la base de conocimientos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los profesores (Montecinos, 2003). Las diferencias se pueden evidenciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación de modalidades de asesoramiento

	VÍA WEB	VÍA COACHING	VÍA INTER-ESCUELA
Foco temático	Bienestar y calidad de vida	Declaraciones maestras y estados de ánimo	Comunidades de práctica
Modalidad	Aula Virtual en Moodle	Grupos de 5 escuelas con foco en procesos intra-grupales	Grupos de 3 a 5 escuelas con foco en procesos inter-grupales

Fuente: elaboración propia

Una de las hipótesis que guía este programa, guarda relación con la idea de que estas modalidades de asesoramiento permitirán desplegar mejoras educativas en convivencia escolar, lo que nos lleva a volver a aplicar la medición y evaluación de convivencia escolar una vez terminado el proceso de asesoramiento y así comprobar o refutar esta hipótesis.

6. Metodología

El objetivo de este proyecto es diseñar, implementar y validar un sistema de monitoreo continuo de la convivencia escolar, que facilita decisiones informadas sobre la forma de reducir la violencia escolar y mejorar el clima escolar, dentro de otras variables.

En el diseño, los aspectos metodológicos se decidieron con base en un supuesto clave: la necesidad de diseñar una heurística de bajo costo que permitiera a las escuelas, con el tiempo, incorporar el sistema de monitoreo en su gestión cotidiana.

El sistema de monitoreo, como se muestra en la Figura 1, incluye la recogida de datos sistemática y periódica sobre las dimensiones señaladas anteriormente.



Figura 1. Sistema de monitoreo de la convivencia escolar (más información en www.paces.cl)

Fuente: elaboración propia

Los informes son entregados a cada escuela y se le entrega a la Municipalidad (CORMUVAL), un informe a nivel de comuna-ciudad, implementando numerosas estrategias para ayudar a las escuelas y a los directores de escuelas a interpretar los resultados. Luego de esto, se ofrece un período de asesoramiento orientado hacia los procesos de toma de decisiones locales sobre la base de los datos locales recogidos. Estamos ofreciendo tres tipos de asesoramiento: a través de la web; mediante el aprendizaje inter-escolar, y mediante coaching. Los tres tipos de asesoramiento seguirán un esquema de procedimiento similar, que dará lugar a la elaboración y desarrollo de planes de mejora locales (o al fortalecimiento de los planes de mejora actuales, si ya existen), que involucran tanto a la escuela, así como al municipio. Esto se logrará con ciclos periódicos de información en un lenguaje sencillo y directo, y con los sistemas de apoyo que ayudan a obtener datos, analizarlos, y hacer los ajustes necesarios.

La hipótesis científica es que la implementación de este sistema de monitoreo, diseñado y validado científicamente, permitirá a las escuelas a tomar decisiones informadas sobre la gestión del clima escolar, disminuir los niveles de violencia en las escuelas, y mejorar la calidad del ambiente escolar. Para contrastar esta hipótesis, estamos usando un diseño cuasi -experimental, entre grupos, unifactorial (3 variables independientes) y multivariado (2 variables dependientes). Para el plan piloto, todas las escuelas públicas primarias de la ciudad de Valparaíso están participando (44 escuelas), utilizando un diseño de censo. Las escuelas han seleccionado uno de tres tratamientos (asesoramientos), previa recepción e interpretación del informe de convivencia escolar. Se añadieron dos grupos de control externos, que consisten en escuelas municipales de otra comuna y bajo la administración de otra corporación municipal.

En este artículo, presentamos los resultados de las propiedades psicométricas de la encuesta de estudiantes, utilizando para ello los datos del primer conjunto de datos de $N = 1.685$.

7. Participantes

Participaron $N = 1.685$ estudiantes (52,3% mujeres) de cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo básico.

8. Instrumentos

La construcción de la encuesta utilizó como referencia las siguientes escalas. Para todas las escalas excepto la última, se realizaron adaptaciones que consistieron en la elección de algunos ítems y/o en la adaptación lingüística.

Clima escolar. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden la percepción de clima escolar en términos de satisfacción con la escuela, apoyo social de profesores, normas justas, y participación.

Victimización de estudiantes. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden las conductas de victimización entre estudiantes ocurridas durante el último mes, a nivel físico, exclusión social y por acoso sexual.

Victimización de personal del establecimiento. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden las conductas de victimización realizadas por personal del establecimiento (adultos) a estudiantes durante el último mes.

Intimidación a profesores. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden las conductas de intimidación realizadas por estudiantes hacia profesores durante el último mes.

Peligrosidad en la escuela. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden la percepción de la peligrosidad de lugares específicos de la escuela. Los ítems son agrupados en lugares/escenarios dentro de la sala de clases (con el profesor, con el reemplazante, sin profesor ni reemplazante) y fuera de la sala de clases (en el patio durante el recreo, en el patio fuera del recreo, etc).

Contribución a la escuela. Se adaptó la escala de bienestar social de Keyes (1998), la que ya había sido adaptada en un estudio previo por nuestro equipo, para el contexto escolar. Se utilizó únicamente la dimensión contribución a la escuela, al constatar que era la medición más estable y confiable para la población de estudiantes de cuarto básico. Los ítems miden la percepción que tiene el estudiante de ser un aporte valioso a la escuela.

Satisfacción con la vida. Se utilizó la Escala Multidimensional Abreviada de Satisfacción con la Vida (Brief Multidimensional Life Satisfaction Scale, BMSLSS; Huebner 1994). La escala fue construida basándose en los 6 dominios de satisfacción con la familia, amistades, escuela, sí mismo, medio ambiente, y apreciación global de satisfacción con la vida. La escala ha sido validada para niños y jóvenes entre 8 y 18 años. Se utilizó la versión publicada por Kerr, Valois, Huebner y Drane (2011).

9. Procedimiento

Para la elección de los ítems y adaptación semántica, se trabajó con un grupo de 6 profesionales de los equipos psicosociales (2 psicólogos, 2 asistentes sociales, 2 educadoras diferenciales) de tres escuelas de la CORMUVAL (Proyecto PIA-CONICYT CIE-05). El objetivo procedimental fue evaluar la pertinencia y suficiencia de los ítems empleados a nivel internacional, CON las escuelas. Producto de este trabajo colaborativo, se seleccionaron ítems y se adaptó la forma de hacer la pregunta acorde al contexto chileno. Además, en la escala de victimización de estudiantes, se agregaron ítems de cibermaltrato (acoso por internet o teléfono celular). Este proceso contó con la participación y asesoría de la red internacional, que sugirió los ítems relevantes que debiesen conservarse para efectos de investigación comparativa.

Para la aplicación de las encuestas a estudiantes, como hemos señalado, el subsistema de medición consiste en una batería de instrumentos que se administran a los estudiantes como una aplicación web en línea. Las encuestas online fueron administradas en los establecimientos educativos por parte de un monitor del equipo de investigación previamente capacitado, que contaba con el apoyo del Encargado de Convivencia de cada escuela (cargo requerido por la Ley de Violencia Escolar, generalmente el orientador o psicólogo). La encuesta online se administró en forma grupal cada curso utilizando un procedimiento tradicional que aunque fue en los computadores, imitó el estilo de aplicación tipo lápiz-y-papel: se llevó toda la clase a la sala de ordenadores-computadores, y se pidió a los estudiantes responder el cuestionario en un estudiante por relación de PC. Los estudiantes ingresaban a la encuesta mediante un usuario y clave secreta, la que no fue entregada a los establecimientos para garantizar la confidencialidad de los datos. Todos los ítems incluían la opción “no sé/no quiero contestar”. Esta opción no obtuvo más del 8% de respuestas para todos los ítems. Además, para evitar sesgos de comprensión lectora, todos los ítems contaban con la opción de audio, lo que implicó que la encuesta se “autoleía” si se presionaba el respectivo botón con el mouse al lado de cada pregunta escrita. De esta manera, los estudiantes que quisieran podían escuchar el ítem con audífonos que fueron entregados por el equipo de investigación.

Para la administración de la encuesta de docentes se utilizó un procedimiento similar, sin opción de audio. En cambio, la encuesta a apoderados fue administrada en papel, dadas las dificultades de alfabetización digital. Se aplicó durante la reunión mensual de padres, madres y apoderados.

En las tres encuestas, no se pidió a los estudiantes, profesores y apoderados entregar sus nombres, para resguardar el anonimato de las mismas de cara a las escuelas. No obstante, para el caso de los estudiantes, la clave secreta sí permite al equipo de investigación identificar al estudiante y docente, lo que permite la realización de estudios longitudinales tras las aplicaciones de los siguientes ciclos.

10. Resultados

10.1. Propiedades psicométricas del subsistema de medición

La Tabla 2 muestra las propiedades psicométricas de las escalas del cuestionario de estudiantes y su nivel de consistencia interna, medido según el índice alpha de Cronbach. Como muestra la Tabla 1, todas las escalas tienen buenos niveles de alfa cuando son tratados como escalas unidimensionales.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y coeficientes alpha para cada escala.

	M	DT	A
Clima escolar	3.06	0.50	.92
Victimización de estudiantes	3.99	5.03	.91
Victimización del personal	1.16	0.48	.95
Intimidación a profesores	1.11	0.35	.94
Lugares peligrosos en la escuela	15.66	5.42	.87
Contribución a la escuela	2.80	0.74	.88
Satisfacción con la vida	3.96	0.74	.86

Fuente: elaboración propia

Con el propósito de estudiar la validez de constructo, se analizó la estructura interna de las dimensiones de clima escolar y victimización de estudiantes a través de la técnica de análisis factorial exploratorio. Para ello, primero se analizaron los ítems con datos faltantes. Como se trata de encuesta online sin opción de avanzar hasta contestar un ítem, pero con la opción “no sé/no quiero contestar” para todos los ítems, se decidió realizar el tratamiento de datos faltantes, identificando y eliminando los ítems con más del 10% de respuestas a la opción “no sé / no quiero responder”. Bajo este criterio, se eliminaron 4 ítems de la escala de clima escolar (ítems 3, 20, 25 y 27).

Tabla 3. Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax y Coeficientes Alpha para Clima Escolar (α para la escala total = .92)

ITEM	CARGA FACTORIAL
Factor 1: Satisfacción con la escuela ($\alpha = .77$)	
A mí me gusta venir a esta escuela	.53
Yo me siento bien en esta escuela	.63
Los estudiantes de mi escuela disfrutan pasar tiempo juntos	.65
La mayoría de los estudiantes de mi escuela son atentos y quieren ayudar	.57
Otros estudiantes me aceptan tal como soy	.71
Me siento seguro(a) y protegida(a) en la escuela	.61
Factor 2: Apoyo social de profesores y normas justas ($\alpha = .89$)	
Cuando me quejo de alguien que me está haciendo daño, los profesores me ayudan	.68
Ante emergencias, un adulto siempre está allí para ayudar	.74
Cuando lo necesito, puedo hablar con un profesor en mi escuela	.75
Cuando tengo problemas personales, puedo hablar con un profesor	.66
Tengo confianza en la mayoría de los adultos de mi escuela	.65
Mi relación con mis profesores es buena y cercana	.64
Los profesores de mi escuela se preocupan por los estudiantes	.80
Mis profesores se esfuerzan por favorecer el buen trato y convivencia	.74
Las reglas de conducta en mi escuela se aplican de manera adecuada y justa	.66
Se informa claramente a los alumnos qué pasa si rompen las reglas de la escuela	.60
En los recreos hay profesores afuera asegurando que no haya violencia	.60
Los adultos y profesores tienen éxito en manejar la violencia durante los recreos	.66
Factor 3: Participación de estudiantes ($\alpha = .79$)	
Mi escuela impulsa la participación de los estudiantes	.60
En mi escuela la participación de los estudiantes es tomada en serio	.66
Los estudiantes colaboran en la construcción de las normas de convivencia y disciplina dentro del curso	.60
Los estudiantes colaboran en la construcción de normas de convivencia y disciplina para la escuela en general	.66
El personal de esta escuela se esfuerza en que los estudiantes participemos en las decisiones importantes	.60

Fuente: elaboración propia

El análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales con rotación Varimax mostró que las escalas del clima escolar, la victimización de los compañeros, y la seguridad en la escuela pueden ser utilizadas como escalas multidimensionales. Las Tablas 3, 4 y 5 muestran los niveles de alfa y las cargas factoriales de los ítems para cada una de estas dimensiones. En la escala de Clima Escolar, la solución factorial arrojó tres factores. En contraste con la solución original de cuatro factores reportada por Benbenishty y Astor (2005), los factores de apoyo social y normas justas se agruparon en un factor en esta muestra.

Tabla 4. Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax y Coeficientes Alpha para la Escala de Intimidación de Estudiantes (α para la escala total = .91)

ITEM	CARGA FACTORIAL
Factor 1: Física ($\alpha = .82$)	
Un estudiante te agarró o te empujó a propósito	.52
Un estudiante que quería hacerte daño te pateó, golpeó o te dio una cachetada	.71
Un estudiante te dio una fuerte golpiza	.71
Te metiste en una pelea y recibiste atención médica	.66
Un estudiante te amenazó con un cuchillo y tú viste este cuchillo	.67
Un estudiante utilizó una piedra u objeto para hacerte daño	.71
Estudiantes te robaron tus objetos personales o útiles escolares	.58
Estudiantes te destruyeron o rompieron tus cosas personales a propósito	.49
Factor 2: Verbal ($\alpha = .82$)	
Un estudiante te insultó o dijo malas palabras de ti o tu familia	.70
Un estudiante te humilló o hizo sentir mal	.76
Un estudiante se burló de ti por tu color de piel, origen, religión	.62
Un estudiante amenazó que te haría daño dentro o fuera de la escuela	.61
Fuiste chantajeado(a) bajo amenazas por otro estudiante	.77
Un estudiante dijo malas cosas de ti a otros	.74
Faltaste a la escuela porque tenías miedo de que alguien te haría daño	.74
Factor 3: Exclusión social ($\alpha = .75$)	
Un estudiante trató de convencer a otros para perjudicarte/aislarte	.64
No te invitaron a cumpleaños u otras actividades para hacerte sentir mal	.54
Estudiantes te perjudicaron/aislaron y no querían hablar o jugar contigo	.65
Factor 4: Ciber-acoso ($\alpha = .76$)	
Un estudiante publicó tu foto en Internet o por celular para hacerte daño	.61
Recibiste mensajes de insulto/burlas por Internet o celular de otro estudiante	.62
Recibiste amenazas de otro estudiante por Internet o por celular	.70
Factor 5: Acoso sexual ($\alpha = .82$)	
Un/una estudiante trató de besarte cuando no querías	.61
Un/una estudiante fotografió o grabó tu cuerpo y las subió a la web o celular sin que tú quisieras	.81
Un/una estudiante te sacó o trató de sacarte la ropa (por razones sexuales)	.80
Un/una estudiante te tocó o trató de tocarte de una manera sexual sin que tú quisieras	.78
Un/una estudiante me envió imágenes sexuales por internet o celular sin que yo quisiera	.72

Fuente: elaboración propia

En cambio, el AFE sugirió que las escalas de victimización de personal del establecimiento, intimidación a profesores, contribución a la escuela y satisfacción con la vida deberían ser tratadas como escalas unidimensionales.

Estos resultados se tomaron en cuenta para la construcción de la segunda fase del proyecto, el subsistema de retroalimentación y apoyo a la toma de decisiones. Específicamente, los reportes fueron construidos tomando como base el carácter uni- o multi-dimensional de cada escala.

Tabla 5: Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax y Coeficientes Alpha para la Escuela de Lugares Peligrosos en la Escuela (α para la escala total = .87)

ITEM	CARGA FACTORIAL
Factor 1: Lugares peligrosos en la sala de clases ($\alpha = .61$)	
La sala de clases con el profesor(a)	.79
La sala de clases con el profesor(a)	.82
La sala de clases con el profesor(a)	.58
Factor 2: Lugares peligrosos fuera de la sala de clases ($\alpha = .86$)	
El patio durante el recreo	.55
El patio en horario de clases	.58
Alrededor de la escuela a comienzos de clase	.68
Alrededor de la escuela al final de clases	.65
Los pasillos	.78
Los baños	.77
El comedor	.70
En la micro, transporte escolar o en el trayecto a la escuela	.68

Fuente: elaboración propia

Tabla 6: Correlaciones de Lugares peligrosos a la escuela, Bienestar y Ambiente escolar, con los Tipos de Victimización e Intimidación con medidas entre escalas y dimensiones.

	VE						
	EXCLUSIÓN SOCIAL	VE FÍSICA	VE VERBAL	VE CIBER	VE SEXUAL	VP	IP
Lugares peligrosos: en sala de clases	.15(**)	.26(**)	.21(**)	.19(**)	.14(**)	.11(**)	.21(**)
Lugares peligrosos: fuera de sala de clases	.25(**)	.33(**)	.27(**)	.23(**)	.22(**)	.12(**)	.28(**)
Contribución a la escuela	-.14(**)	-.13(**)	-.14(**)	-.13(**)	-.16(**)	-.07(**)	-.09(**)
Satisfacción con la vida	-.23(**)	-.24(**)	-.23(**)	-.22(**)	-.23(**)	-.07(**)	-.19(**)
CE satisfacción con la escuela	-.21(**)	-.23(**)	-.29(**)	-.21(**)	-.17(**)	-.07(**)	-.08(**)
CE apoyo de profesores y normas justas	-.22(**)	-.24(**)	-.26(**)	-.25(**)	-.24(**)	-.13(**)	-.18(**)
CE participación	-.20(**)	-.20(**)	-.24(**)	-.19(**)	-.18(**)	-.09(**)	-.12(**)

Nota. CE = Clima Escolar; VE = Victimización de Estudiantes; VP = Victimización de Personal; IP = Intimidación a Profesores.

Fuente: elaboración propia

La Tabla 6 muestra las correlaciones para todas las dimensiones y escalas. Como era de esperar, hubo asociaciones significativas positivas entre la victimización entre estudiantes, victimización de personal e intimidación a profesores. También se observan, como es de esperar, asociaciones significativas negativas entre la victimización y el clima escolar, la contribución social y la satisfacción con la vida.

11. Tensiones y desafíos iniciales

Actualmente se están llevando a cabo entrevistas cualitativas con equipos de convivencia en 5 escuelas con el fin de evaluar el sistema de monitoreo en sus diferentes componentes. Si bien éstas no han sido analizadas completamente aún, el pre análisis nos lleva a concluir lo siguiente:

- a) Existe una resistencia inicial de los directores de escuelas hacia el proyecto, considerando que éste viene a recargar el trabajo docente.
- b) Existe una necesidad de mayor presencia del equipo en las escuelas, con el fin de socializar mejor la información vinculada con el proyecto, para derribar mitos como que este proyecto está siendo financiado por la CORMUVAL utilizando dineros de las escuelas.
- c) Existe una posible falta de pertinencia cultural y/o temporal del sistema de monitoreo en las escuelas que están pasando por momentos difíciles debido a las fusiones escolares y las escuelas identificadas por los estudiantes y la comunidad como “escuelas sinfu” (abreviación utilizada culturalmente para declarar que estas escuelas no ofrecerían un futuro para sus estudiantes: sinfu = sin futuro), es decir, escuelas en las que los problemas, al parecer, no son la convivencia escolar, sino de “sobrevivencia escolar”. En este sentido, las escuelas reclaman un componente sociocultural y estructural de muchas temáticas de convivencia escolar, declarando que el origen de estos problemas estaría relacionado con la alta segregación de clase social que vive nuestro sistema escolar, el que hoy día tiene a sus estudiantes distribuidos en las escuelas por clase social. Los estudiantes con mayor poder adquisitivo, ingresan a escuelas privadas, los estudiantes de clase media o con algún poder adquisitivo, ingresan a escuelas particulares subvencionadas (de financiamiento compartido entre el Estado y los padres), mientras que los estudiantes de sectores de pobreza, ingresan al sistema administrado por las Municipalidades (cuyo financiamiento depende exclusivamente de los aportes del Estado).
- d) Existe apoyo inicial de los equipos psicosociales escolares (compuestos por psicólogos y trabajadores sociales), así como de algunos equipos del programa de integración escolar (psicólogos y educadores diferenciales), quienes ven este sistema de monitoreo como una oportunidad para desarrollar un enfoque más psicosocial y menos clínico individual para hacer frente a la violencia escolar.
- e) Existe un apoyo inicial de varios directores de escuela, para los que el seguimiento está siendo entendido como una ayuda, una herramienta para la gestión. Esto suele ocurrir luego de al menos dos actividades de socialización del proyecto. Esto es lo que necesitábamos en términos de proporcionar evidencia sobre lo que está pasando en sus escuelas, cómo lo están haciendo en comparación con un legítimo otro (otras escuelas públicas municipales de la ciudad), y cómo se puede transformar la evidencia a la práctica a través de los planes de mejora que asignan recursos y establecen prioridades.

12. Conclusiones

Para nosotros, una forma de evaluación como aliada y no como amenaza para el cambio, es a través del monitoreo local y permanente. En este estudio, hemos dado cuenta del sentido y diseño de este sistema de monitoreo de la convivencia escolar. Los resultados

del análisis de las propiedades psicométricas del subsistema de medición, presentados aquí, nos permiten concluir que la encuesta para estudiantes es fiable y válida. Si bien el estado de avance del proyecto no permite aún dar cuenta de la validación del subsistema de asesoramientos, los reportes iniciales de la evaluación nos permiten concluir que los directivos evalúan inicialmente la propuesta de distintas formas, existiendo resistencias iniciales de parte de algunos de ellos, en relación al sentido de la propuesta para su quehacer y gestión cotidiana. No obstante, tras la socialización del proyecto y la entrega de los reportes, el acompañamiento en la interpretación y el inicio de los asesoramientos, la valoración tiende a ser positiva. No obstante, aún es necesario profundizar más en la evaluación cualitativa de la propuesta por parte de los participantes, así como en los efectos a nivel cuantitativo.

A modo de discusión, y en relación al para qué de la evaluación en convivencia escolar, quisiéramos señalar que sistemas de monitoreo como el que hemos descrito aquí podrían utilizarse democráticamente y de manera positiva para fortalecer las capacidades de la escuela; pero también podrían ser mal utilizados y abusados por aquellos en el poder.

En particular, nos referimos a la práctica del “ranking” que en Chile se ha estado empleando, y que consiste en el uso de datos de la prueba SIMCE para individualizar a las escuelas de forma pública, lo que conlleva la denostación de las escuelas que obtienen peores resultados, que son generalmente las escuelas a las que asisten los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y con mayores dificultades escolares. Esta es una práctica que ocurre a nivel internacional, siendo reportada en Estados Unidos (Cohen y Moffitt, 2009), en Inglaterra y en otros países. Está muy ligada a las presiones de los medios de comunicación por hacer públicos los resultados de las escuelas. Pero también ha sido promovida por gobiernos que han reducido la evaluación de la calidad de la educación al rendimiento en pruebas estandarizadas. En el caso de Chile, su punto cúlmine fue la publicación de un “semáforo de la calidad de la educación” que llegó a manos de todos los padres, madres y apoderados en el año 2011. Este consistía en un mapa que identificaba a las escuelas con peores rendimientos con color rojo, a las mejores, con verde y a las regulares, con amarillo, promoviendo la competencia entre escuelas y el clientelismo de los padres. Este mapa, no era más que un semáforo de la pobreza en Chile (López, Madrid y Sisto, 2012) y su uso fue rápidamente desestimado por simplista, reduccionista y discriminador.

En nuestro caso, hemos sido muy cuidadosos en evitar el ranking, lo que ha significado que en el compromiso inicial de colaboración con la CORMUVAL, se explicitó que a ésta no se le entregarían los resultados por colegio, sino por comuna. Los directores de escuela reciben sus reportes por escuela, y pueden compararse con el resultado a nivel comunal, pero no reciben los resultados del resto de las escuelas. Naturalmente, las escuelas podrán compartir sus reportes si así lo estiman conveniente, pero el foco de nuestro mensaje ha sido que este sistema es relevante, si logra fortalecer las capacidades de las escuelas para gestionar mejoras en la convivencia escolar a partir de la identificación y reconocimiento de su realidad, empleando para ello instrumentos confiables y válidos. No es relevante y puede disminuir las capacidades de la escuela, si en vez de ayudarlo a mirarse a sí mismas y orientar el cambio, este sistema se utiliza como instrumento de comparación y denostación.

Esta discusión, acerca del para qué de la evaluación en convivencia escolar, se contextualiza en el marco de la política educacional chilena actual, en una nueva Agencia

para la Calidad de la Educación creada por la nueva Ley General de Educación, cuyo propósito es ampliar la evaluación de la calidad de la educación incluyendo otros indicadores adicionales al rendimiento académico. Uno de estos indicadores es el clima de convivencia escolar. Esta Agencia jerarquizará escuelas basándose en estas medidas, quienes deberán mejorar bajo la amenaza de cierre de la escuela, si es que no mejora en un lapso de cuatro años. En nuestra opinión, esto aumentará el ambiente de políticas punitivas.

Entonces, hay preguntas claves que se derivan de nuestro trabajo. Los sistemas de monitoreo generan gran cantidad de información. ¿De qué manera esta información se traduce en la política? ¿De qué manera esta evidencia se traduce en intervenciones y prácticas que las escuelas pueden implementar? Hemos decidido atenernos a unos principios fundamentales: la creación de capacidades en las escuelas, proporcionando herramientas para la toma de decisiones, y la transformación de asesoría en la construcción del agenciamiento colectivo.

Las limitaciones de este trabajo, no se encuentran en el instrumento, el cual ha quedado validado como un instrumento fiable y válido, sino más bien, en el proceso mismo de monitoreo. La creación de un ambiente no punitivo en un contexto de permanente amenaza a las escuelas implica un desafío para el proceso de asesoramiento: generar vínculos de confianza en contextos de competencia, generar capacidad de autoobservación en contexto de amenaza, y generar innovaciones en contextos de altas demandas técnicas. Son altas las posibilidades de que las escuelas interpreten que este programa es una demanda más, y homologuen sus experiencias previas de intervenciones a los sentidos de este trabajo. Esta limitación, política y contextual, debe ser considerada en cada planificación, en cada acción que se lleve a cabo en el marco de este proyecto, o de lo contrario, el proyecto corre el riesgo de convertirse en un proyecto más de tantos que no logran posicionarse desde la localidad de las prácticas, y desde la mejora continua.

Referencias

- Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.
- Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2006). *Zero tolerance for zero knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy*. Los Ángeles, CA: University of Southern California, Urban Policy Brief, Urban Initiative.
- Benbenishty, R. y Astor, R.A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Nueva York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R. y Astor, R. A. (2011). Making the case for an international perspective on school violence: Implications for theory, research, policy, and assessment. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer y M. J. Furlong (eds.), *The handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 18-36). Nueva York: Routledge.
- Benbenishty, R. (2013). *Implementing Monitoring Systems on Multiple Levels: Lessons Learned from Israel*. Monitoring school violence: Lessons Learned and Challenges for International Collaboration. American Educational Research Association, San Francisco.
- Cohen, D. K. y Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did Federal regulation fix the schools?*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Kerr, J.C., Valois, R. F., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2011). Life satisfaction and peer victimization among USA public high school adolescents. *Child Ind Res*, 4, 127-144.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Dordrecht: Springer.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence Against Peers and Teachers A Cross-Cultural and Ecological Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159-182
- Llaña, M (2008). *Las voces de los actores*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Estudio encargado por el Ministerio de educación.
- López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psyke*, 20(2).
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Oyanedel, J.C., Moya, I. y Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En: MINEDUC,. *Evidencias para políticas públicas en educación*. Santiago: Centro de Estudios, MINEDUC.
- López, V., Madrid, R. y Sisto, V. (2012). Red light in Chile: Parents participating as consumers of education under global neoliberal policies. En H. Cuadra-Montiel (ed.), *Globalization - Education and Management Agendas* (pp 28-54). Rijeka: InTech.
- Mena, M. I., Becerra, S. y Castro, P. (2012). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos, desafíos. En J. Catalán (ed.), *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 16-38). La Serena: Universidad de La Serena.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-28.
- Montecinos, C., Sisto, V. y Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education* 46(4), 487-508.
- Mortaga, G. (2011). *Clima y convivencia escolar: Una mirada social-ecológica*. Valparaíso: 27 abril.

- Ortega Ruiz, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega Ruiz, R. (2013). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil: ciberconvivencia. Conferencia presentada en el *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar*. Santiago de Chile, 12-14 junio.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Informe de Desarrollo Humano en Chile: Bienestar subjetivo, el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2012). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 7-12.
- Schildkamp, K. y Ehren, M. (2013). From “Intuition”-to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools? En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (eds.), *Data-based Decision Making in Education*, (pp. 49-67). Dordrecht: Springer.
- Wayman, J. C., Spikes, D. D. y Volonnino, M. R. (2013). Implementation of a Data Initiative in the NCLB Era. En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (eds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 135-153). Dordrecht: Springer.
- Wittman, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(1), 33-54.