

De la postergación a la sinergia: construyendo participación a través de un Comité de Convivencia

Do adiamento à sinergia: construindo participação mediante um Comitê de Coexistência

From postponement to synergy: building participation through a coexistence Committee

Urbina, Carolina ⁽ⁱ⁾

Silva, Esteban ⁽ⁱⁱ⁾

Escobar, Felipe ⁽ⁱⁱⁱ⁾

Lopez, Veronica ^(iv)

Rivas, Patricio ^(v)

Barrientos, Claudio ^(vi)

⁽ⁱ⁾ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Escuela de Psicología. Viña del Mar, Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-7051-4654>, carolina.urbina@pucv.cl

⁽ⁱⁱ⁾ Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Viña del Mar, Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-0199-7968>, e.silvapealoza@uandresbello.edu

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Viña del Mar, Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-5219-7667>, f.escobar1@uandresbello.edu

^(iv) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Escuela de Psicología. Viña del Mar, Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>, veronica.lopez@pucv.cl

^(v) Servicio Local de Educación Valparaíso, Colegio México. Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0009-0005-6600-4818>, privasdelgado@yahoo.es

^(vi) Servicio Local de Educación Valparaíso, Centro Educativo Luz de Esperanza. Valparaíso, Chile. <https://orcid.org/0009-0009-4679-4989>, claudio.barrientos90@gmail.com

Resumen

La convivencia escolar democrática es un desafío creciente en América Latina. En Chile, las escuelas deben responder a prescripciones ministeriales y a su propia estructura interna, así como a dinámicas nacionales e internacionales. Este estudio analiza el caso de una escuela pública que creó un Comité de Convivencia con participación de todos los estamentos. Mediante metodologías participativas, como líneas de tiempo y talleres grupales, se exploraron los sentidos, logros, nudos críticos y proyecciones del Comité. Los resultados permiten reflexionar sobre condiciones para una gestión horizontal y participativa, destacando metas comunes, identidad comunitaria y agencia colectiva, que permiten transitar, según sus protagonistas, “de la postergación a la sinergia”.

Palabras clave: Educación para la participación, interacción escolar, modelo de gestión escolar.

Resumo

A convivência escolar democrática é um desafio ascendente na América Latina. No Chile, as escolas devem responder às prescrições ministeriais e à sua própria estrutura interna, bem como às dinâmicas nacionais e internacionais. Este estudo analisa o caso de uma escola pública que criou um Comitê de Convivência com a participação de todos os estratos. Por meio de metodologias participativas, como linhas do tempo e oficinas em grupo, foram explorados os significados, conquistas, pontos críticos e projeções do Comitê. Os resultados permitem refletir sobre as condições para uma gestão horizontal e participativa, destacando metas comuns, identidade comunitária e agência coletiva, que permitem transitar, segundo seus protagonistas, “da postergação à sinergia”.

Palavras-chave: Educação para a participação, interação escolar, modelo de gestão escolar.

Abstract

Democratic school coexistence is a growing challenge in Latin America. In Chile, schools must respond to ministerial guidelines and their own internal structures, as well as national and international dynamics. This study analyzes the case of a public school that created a Coexistence Committee with participation from all community members. Through participatory methods, such as timelines and group workshops, the meanings, achievements, critical issues, and projections of the Committee were explored. The results offer insights into the conditions for horizontal and participatory coexistence management, highlighting shared goals, community identity, and collective agency, which, according to participants, enable a transition “from postponement to synergy.”

Keywords: Education for participation, school interaction, school management model.

Introducción

En Chile, las políticas educativas relativas a la convivencia escolar han dado lugar a múltiples traducciones en las prácticas concretas de las comunidades educativas, lo que ha configurado un desafío persistente en la gestión cotidiana de la convivencia al interior de los establecimientos. Estas políticas, han sido caracterizadas como híbridas, combinando simultáneamente componentes formativos y punitivos, lo cual introduce tensiones y contradicciones que las escuelas deben interpretar y operacionalizar en su quehacer diario.

En este contexto, este artículo describe cómo una escuela pública chilena ha organizado un dispositivo autónomo de convivencia escolar (el Comité), desarrollando prácticas que se sitúan al margen de los lineamientos establecidos por las políticas educativas vigentes.

En un escenario donde la convivencia escolar ocupa un lugar central en la agenda educativa, el Comité de Convivencia analizado emerge como un ejemplo de participación activa y democrática, convocando a diversos actores/actrices de la comunidad educativa en procesos de organización, planificación, deliberación e implementación de acciones orientadas a acompañar de manera participativa la vida escolar.

La experiencia descrita se desarrolló durante un semestre en una escuela pública en la Región de Valparaíso (Chile), institución con casi un siglo de trayectoria y que constituye la única oferta de educación pública de su territorio cercano. Además, dicha escuela ha tenido una tradición de colaboración sostenida con diversas investigaciones, lo que posibilitó el desarrollo de un proceso investigativo colaborativo que constituyó el eje metodológico de este estudio.

En síntesis, este artículo busca aportar a la discusión sobre las condiciones que permiten la construcción de espacios de gestión de la convivencia más democráticos e inclusivos, así como explorar las tensiones y potencialidades que emergen cuando las comunidades educativas intentan apropiarse de las políticas públicas y traducirlas en prácticas transformadoras.

Referentes teóricos

En Latinoamérica, las formas de comprender y gestionar la convivencia escolar han sido históricamente diversas y han evolucionado con el tiempo. Desde la década de 1990, la convivencia escolar comenzó a ser entendida como una problemática vinculada a la vida común dentro del espacio escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Su relevancia se amplificó con el informe Delors (1996), que destacó el ‘aprender a vivir juntos’ como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje. Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (en adelante UNESCO) profundizó esta visión a través de la Declaración de Niamey (UNESCO, 2015), incorporando valores como la democracia y una postura activa hacia la paz como componentes centrales de la convivencia escolar.

Desde entonces, el concepto ha adquirido nuevas capas de sentido, vinculándose a saberes prácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje e integrando dimensiones como la interacción social, el respeto por la diversidad y la valoración de la diferencia (Ascorra et al., 2018; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). En consecuencia, la convivencia escolar se ha consolidado como un ámbito complejo que interpela a las comunidades educativas para generar formas de promoción y gestión de la convivencia, muchas veces intuitivas y en ausencia de lineamientos claros o acompañamiento sistemático.

En Chile, este proceso ha estado marcado por una densa trama de políticas educativas que, desde la dictadura militar hasta la actualidad, han configurado diversas maneras de entender y gestionar la convivencia escolar. La promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) en 1990 (MINEDUC, 1990), que corresponde a la última legislación educacional de la dictadura, significó el abandono del principio de Estado Docente e instalación de la “libertad de enseñanza” como principio rector. Este giro dio paso a un modelo neoliberal de administración educativa, basado en la competencia y la lógica del subsidio a la demanda (Falabella, 2015), el cual ha persistido bajo los gobiernos democráticos, reproduciendo una lógica de mercado que segmenta, individualiza y mercantiliza la experiencia escolar (Fuentes-Vásquez et al., 2025; Valdés, 2023).

En este escenario, las escuelas han debido interpretar e implementar una amplia variedad de normativas y orientaciones que abordan la convivencia desde múltiples perspectivas. Esta pluralidad ha dado lugar a comprensiones divergentes y, por ende, a prácticas escolares disímiles, sujetas a los enfoques adoptados por cada comunidad educativa

(López et al., 2018, 2023). Así, la convivencia escolar se sitúa entre dos polos: por un lado, como un espacio para el fortalecimiento de la participación democrática, y por otro, como un instrumento de control vinculado a la medición estandarizada de la calidad educativa (Jacovkis et al., 2022).

En la práctica, la gestión de la convivencia en las escuelas se ha organizado sobre tres pilares interrelacionados: i) el marco normativo, compuesto por leyes, decretos y reglamentos; ii) las políticas y orientaciones ministeriales; y iii) los instrumentos de gestión internos de cada establecimiento, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Plan de Convivencia Escolar y otros planes específicos como el de sexualidad, afectividad y género. Si bien estos pilares ofrecen un marco estructural, la forma en que se interpretan y se despliegan puede variar en cada escuela.

Este artículo se centra en la experiencia de una escuela pública chilena que, en respuesta a estos desafíos, decidió crear un dispositivo institucional propio: el Comité de Convivencia Escolar. Dicho Comité fue concebido como un espacio colectivo de participación, donde fue posible la convergencia de diversos estamentos de la comunidad escolar: estudiantado, profesorado, directivos, familias, ex estudiantes y asistentes de la educación, con el fin de gestionar la convivencia desde una perspectiva democrática, participativa y situada.

Rutas para la Gestión de la Convivencia Escolar en cada Escuela

Desde la promulgación de la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar (MINEDUC, 2011), las escuelas públicas y particulares subvencionadas en Chile han estado obligadas a conformar equipos responsables de la gestión de la convivencia. Sin embargo, dicha legislación no ha establecido con claridad las funciones, el perfil profesional ni las horas destinadas al rol, lo que otorga a los sostenedores y directivos un amplio margen para definir sus atribuciones (Valenzuela et al., 2018). Diversos estudios han señalado que las tareas de estos equipos se han centrado en la ejecución del plan de convivencia, la gestión de casos, la entrega de antecedentes a entidades ministeriales, el contacto con familias y la atención directa de estudiantes (Villegas-Robertson et al., 2021).

A pesar de ello, ha persistido una representación institucional que asocia la convivencia escolar a funciones individuales, como las ejercidas por las personas encargadas de convivencia, inspectoras u orientadoras, lo que ha contribuido a restringir su despliegue a tareas delegadas y tecnificadas (Villegas-Robertson et al., 2021). Esta mirada ha limitado el potencial formativo y democrático que podría tener la gestión de la convivencia si se desarrollara desde una lógica más comunitaria. En este marco, autores como López et al. (2023) han destacado la necesidad de ampliar los espacios de participación y negociación como condiciones para una gestión formativa y democratizadora de la convivencia escolar.

De esta forma, aunque existe una política nacional en la materia, su implementación se encuentra tensionada por las múltiples interpretaciones que los equipos escolares realizan de las normativas vigentes (López et al., 2018). Esta diversidad de enfoques da lugar a prácticas heterogéneas que, en muchos casos, reproducen modelos autoritarios o centrados en la resolución reactiva de conflictos, sin garantizar procesos de participación efectiva. Por lo tanto, uno de los desafíos clave en la gestión de la convivencia escolar ha sido precisamente el de promover prácticas participativas que conviertan la vida escolar en una experiencia de ciudadanía activa, situada y plural, en diálogo con la diversidad de voces que conforman cada comunidad educativa.

Dispositivos para la Gestión de la Convivencia Democrática en las Escuelas

En el contexto escolar, se han ido articulando y desarrollando progresivamente distintos dispositivos orientados a la implementación de las directrices ministeriales en materia de convivencia escolar. Dichos dispositivos han sido adaptados a las particularidades de cada establecimiento educativo, considerando su historia institucional, su estructura organizacional y proyecciones de desarrollo. De acuerdo con Sisto y Zelaya (2014), los dispositivos se pueden entender como “técnicas analíticas, indicadores, protocolos, entre otros, (...) que se caracterizan tanto por su materialidad como por la posibilidad de portar demandas, teleologías, interpelaciones que intervienen a través de la acción material en el campo de lo local” (p. 134). Desde esta perspectiva, los dispositivos pueden actuar favoreciendo el despliegue participativo mediante su dimensión material, desafiando la tradicional lógica jerárquica de la relación

sujeto/objeto, para propiciar vínculos más simétricos y horizontales entre los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa (Montenegro, 2004).

El marco normativo chileno señala que los establecimientos educativos que no reciben subvención estatal no están obligados a conformar un Consejo Escolar, aunque pueden hacerlo de forma voluntaria. No obstante, todos los establecimientos, sean subvencionados o no, deben constituir un Comité de Buena Convivencia Escolar, de acuerdo con lo estipulado por la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar (MINEDUC, 2011). Esta normativa también estableció que la persona responsable de coordinar la implementación de las políticas de convivencia escolar y de liderar la elaboración del Plan de Gestión de la Convivencia es la persona encargada de convivencia escolar (artículo 15).

Mientras el Comité de Buena Convivencia Escolar se debe orientar a la promoción y fortalecimiento de relaciones respetuosas y colaborativas dentro del espacio educativo, el Consejo Escolar debe cumplir un rol más amplio en los procesos de gestión institucional. Ambos dispositivos tienen como propósito central la implementación de las políticas públicas en el ámbito de la convivencia escolar, adaptándose a los requerimientos de la legislación vigente. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por avanzar hacia una política de bienestar coherente con los estándares internacionales, su implementación se ha desarrollado en el marco de una estructura escolar fuertemente jerarquizada, lo que ha condicionado significativamente el funcionamiento y alcance de estos dispositivos (Stuardo-Concha, 2018).

Debido a la falta de especificidad en la legislación respecto a los roles, actitudes y conocimientos requeridos tanto para formar parte de un equipo de convivencia escolar (en adelante ECE) como para ser encargado/a de convivencia, los roles y dinámicas de funcionamiento de estos equipos han sido definidos de acuerdo con los propios términos de cada institución (Valenzuela et al., 2018). Esta flexibilidad ha llevado a que los ECE adopten enfoques que responden al modelo biomédico, resultando en una dinámica de “atención de casos” (Ramírez-Casas del Valle & Valdés-Morales, 2019). Esto ha reducido la convivencia escolar a un esfuerzo por normalizar a estudiantes que ya han pasado por otras instancias disciplinarias, sin obtener los resultados esperados (López et al., 2011). No obstante, reconociendo que los seres humanos no son pasivos frente a situaciones de incomodidad o dolor (Denborough, 2008), algunas escuelas han comenzado a desarrollar estrategias y

dispositivos alternativos desde enfoques más colectivos y menos centrados en la individualización.

La necesidad de responder de manera práctica a los desafíos contemporáneos en convivencia escolar ha llevado a las escuelas a centrarse en el desarrollo de movimientos participativos dentro de la comunidad educativa. Estos procesos de participación conjunta y empoderamiento requieren una ‘agencia colectiva’ (Urbina, 2019), entendida como la capacidad de dos o más agentes dentro de una escuela para trabajar conjuntamente hacia metas comunes. Esta agencia colectiva se configura como una característica emergente del contexto educativo, donde la participación se desarrolla a través de la interacción de diversos sistemas, agentes, sentidos y prácticas que se articulan dentro de la comunidad educativa.

Considerando tanto las prácticas situadas a nivel micro y la fuerza de las interpelaciones normativas provenientes desde el nivel macro, las escuelas han desplegado espontáneamente diferentes dispositivos para hacer frente a estas demandas. Estos dispositivos, que pueden operar como mecanismos de reproducción o transformación de prácticas educativas, a menudo se encuentran en los márgenes de la legalidad híbrida imperante. Este artículo, específicamente, se ha centrado en la descripción y análisis de la construcción de un dispositivo “Comité de convivencia” en una escuela chilena, creado como un dispositivo alternativo para la gestión de la convivencia escolar. Este Comité, configurado por fuera de las prescripciones normativas y de las prácticas convencionales de la institución escolar, constituye una experiencia innovadora que tensiona los marcos institucionales vigentes.

El objetivo de este estudio es describir desde la perspectiva de sus participantes, los sentidos atribuidos al Comité, sus logros, nudos críticos, así como las formas de resistencia y sueños conjuntos que han emergido como condiciones necesarias para su sostenibilidad en el tiempo.

Metodología

Diseño

Este estudio fue desarrollado según un diseño cualitativo de tipo descriptivo (Tójar, 2006); se aplicó el método de estudio de caso, donde el caso es el dispositivo Comité de Convivencia (en adelante Comité). Este Comité fue creado en una escuela pública chilena como un dispositivo participativo de gestión de la convivencia escolar.

Contexto de la investigación

El Comité fue desarrollado en una escuela urbana de la región de Valparaíso (Chile) que cuenta con más de 100 años de historia y es el único establecimiento público en el territorio cercano. Esta escuela ofrece niveles de enseñanza desde la educación infantil hasta la secundaria, incluyendo modalidades de secundaria técnico-profesional, y educación para jóvenes y adultos. Actualmente, la escuela atiende a un total de 575 estudiantes, cuenta con 54 profesores y profesoras, y 34 asistentes de la educación.

El Comité surgió luego de un proceso de reflexión interna en la escuela, basado en un levantamiento y sistematización de información basado en la Guía para la Educación Inclusiva (Booth & Ainscow, 2015). A través de este proceso se identificó la falta de espacios de participación y diálogo entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. En respuesta, el equipo de convivencia escolar propuso la creación de un Comité a modo de dispositivo más amplio para la gestión de convivencia, diseñado para operar de manera sistemática y a largo plazo. Este Comité incluye representantes de todos los estamentos (estudiantes, profesores, directivos, familias, exestudiantes y asistentes de la educación), constituyendo un dispositivo innovador de participación y gestión de la convivencia escolar, inédito hasta ese momento en la historia del establecimiento.

La creación del Comité incorporó elementos de las leyes de Violencia Escolar y General de Educación (MINEDUC, 2009, 2011) al fusionar dispositivos formalmente descritos en la legislación, como el equipo de convivencia y el consejo escolar. Sin embargo, la estructura del Comité fue más allá de lo que establecen las leyes y modelos en los márgenes de

la política y administración oficial. Como parte del funcionamiento, se establecieron reuniones quincenales con un quórum mínimo que requería la representación de al menos cuatro estamentos diferentes para que las decisiones fueran válidas. Esto le permitió al Comité emerger como un dispositivo con capacidad resolutive y no sólo consultiva.

Participantes

En este estudio participaron la totalidad de integrantes del Comité, un total de 20 personas, como se indica en la **Tabla 1**.

Tabla 1.

Caracterización de los integrantes del Comité de Convivencia

Tipo de participante (número)	Descripción
Equipo directivo (4)	Director, jefa de UTP de primaria, jefe de UTP de secundaria, inspector general primaria
Encargados de convivencia escolar (2)	Encargado de convivencia de primer ciclo de primaria y encargado de convivencia de segundo ciclo de primaria y secundaria
Apoderada (1)	Presidenta del Centro General de Padres y Apoderados
Asistente de la educación (1)	Representante de los asistentes de educación de la escuela
Estudiantes (5)	Presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y delgada del Centro de Estudiantes
Profesorado (5)	Profesora representante de los profesores de primaria, profesora representante de profesores de secundaria, dos profesoras del programa de integración escolar y profesor encargado de formación profesional educación técnica
Exestudiantes (2)	Dos representantes del Centro de Exestudiantes de la escuela

Técnicas de producción de información

El estudio de caso se desarrolló mediante técnicas participativas: talleres colaborativos, entrevistas grupales e individuales. Se llevaron a cabo dos sesiones de taller colaborativo (Tójar, 2006) con los integrantes del Comité, donde se construyó una línea de tiempo grupal para sistematizar la creación y desarrollo del Comité (Aguirre García-Carpintero et al., 2018). El objetivo de esta actividad fue reconstruir la perspectiva de sus diversos participantes, identificando los hitos clave en su conformación y desarrollo, así como las principales problemáticas, desafíos y metas experimentadas durante el proceso.

Además, se realizaron entrevistas individuales y/o grupales con algunos de los integrantes con el fin de profundizar aspectos específicos del funcionamiento del Comité y explorar nuevas oportunidades de participación para los diferentes agentes de la comunidad educativa.

En la **Tabla 2** se describen las técnicas de producción de información en relación con las personas participantes en el estudio.

Tabla 2.

Técnicas de producción de información y sus participantes

Técnica de producción	Participantes
Talleres participativos	Encargados de convivencia (primaria y secundaria), apoderada, asistentes de la educación, estudiantes (1, 2, 3, 4 y 5), profesorado (1, 2, 3 y 4, ex estudiante 1)
Entrevista grupal	Estudiantes (1, 2, 3 y 5)
Entrevista individual	Director, encargados de convivencia (primaria y secundaria), asistente de la educación, jefes de UTP (1 y 2), inspector 1, estudiante 5 y ex estudiante 2

Procedimiento

El contacto con la escuela se inició hace un par de años, en el marco de proyectos de investigación colaborativa que este equipo de investigación ha desarrollado con diversas escuelas de la región. Este estudio, en particular, se integró a un proyecto más amplio relacionado con las prácticas de convivencia escolar y los diferentes dispositivos implementados en escuelas de Chile. Inicialmente, se solicitó el consentimiento informado del director del establecimiento, quien facilitó el contacto con los posibles participantes, mediado por los encargados de convivencia del establecimiento. En cada técnica de producción de información, se obtuvo el consentimiento o asentimiento informado de los participantes, informándoles los objetivos, alcances y metodologías del estudio.

La fase de producción de información se llevó a cabo durante dos meses, al final del año académico. Cada sesión del taller participativo tuvo una duración aproximada de dos horas, mientras que las entrevistas no superaron los 60 minutos. Todas las actividades de producción de información fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis.

Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información se realizó utilizando software Atlas.ti (versión 8.2.4), aplicando un análisis de contenido categorial temático (Vázquez, 1994). Este análisis se basó en un sistema de categorías emergentes, pero relacionadas con el objetivo del estudio.

Los contenidos asociados a cada categoría fueron revisados en colaboración con el director y los encargados de convivencia de la escuela para asegurar una validación consensual del análisis (Flick, 2014). Posteriormente, los resultados principales también se discutieron con los integrantes del Comité. Este proceso incluyó la consideración de elementos convergentes y complementarios que emergieron desde las diferentes técnicas de producción de información, permitiendo una triangulación de la información producida al incorporar las perspectivas de diversos agentes de la comunidad educativa (Flick, 2014).

Resultados

La información producida fue organizada en torno a cuatro categorías principales, como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3.

Matriz descriptiva de las categorías principales

Categorías	Contenidos más relevantes
Significados asociados a la creación del Comité	Espacio para la participación Canal de comunicación interestamental Dispositivo para fortalecer la identidad del colegio Espacio de aprendizaje organizacional
Logros alcanzados por el Comité	Configuración como el espacio más participativo dentro del colegio Identificación de una meta común Sistematicidad en las reuniones Operar de manera estratégica
Nudos críticos para la instalación del Comité	Reciente conformación Emocionalidad negativa respecto a sus condiciones Dificultades de comunicación y dinámicas autoritarias instaladas
Sueños para el futuro	Empoderar a todos los estamentos Conformarse como espacio de encuentro para toda la comunidad educativa Superar la cultura del reproche Construir metas aglutinadoras y a largo plazo. Mejorar la credibilidad y capacidad de motivación Avanzar hacia un liderazgo cada vez más participativo

Significados asociados a la creación del Comité

Esta categoría exploró cómo los participantes percibían el propósito y la importancia del Comité. Los participantes identificaron al Comité como *un espacio para la participación* que integraba a diversos agentes de la comunidad educativa, facilitando la construcción de propuestas y metas comunes en un clima de apoyo mutuo:

Entonces nos dimos cuenta que había un montón de gente que quería participar, pero que no sabía cómo (...) Entonces estuvimos en ese proceso de captar socios, de buscar objetivos (...) Es el tema de... bueno, crear un espacio de reencuentro y de encuentro (encargado de convivencia 2, Taller).

El hecho de que participemos, ya sea, apoderados, alumnos, nosotros (...) yo creo que es bueno porque nosotros también podemos dar el punto de vista tanto de los profes, los chiquillos de la parte de ellos y así nos vamos mezclando y vamos viendo las sugerencias y ahí mismo si se puede dar solución a un tema es mucho mejor, entonces yo encuentro que es súper bueno que nos integremos todos al tema de convivencia poh, porque podemos, no sé poh, una mente no piensa tanto como más mentes juntas (profesora 2, Taller).

La percepción de contar con un espacio participativo estaba vinculada a la horizontalidad en las reuniones y a la capacidad de constituir un *canal de comunicación interestamental*:

Incluso estando en desacuerdo, el sólo hecho de tomar en cuenta a una persona, ya la persona se siente comprometida porque formó parte de un proceso, de algo y eso es lo que yo creo que es necesario en este colegio, o sea que todos los estamentos formen parte de lo que ocurre en el colegio, no sean testigos o sean simplemente avaladores de lo que se dicta en la dirección, sino que todos los estamentos realmente puedan opinar y pueda su opinión tener un peso dentro de lo que se decide (encargado de convivencia 1, taller).

Antes no había opinión poh. De ninguna de las partes, como estudiantes no, por ejemplo, antes de pertenecer al centro de alumnos, cuando no había Comité, no se sabía qué estaba pasando en la escuela (estudiante 3, Taller).

Así mismo, el Comité se configuró como un dispositivo para fortalecer *la identidad del colegio*. En su implementación, se identificó como meta común trabajar en el “proyecto sello de la escuela”, que consistía en mejorar la infraestructura del establecimiento. Esto llevó al Comité a organizar actividades para rescatar la historia del colegio y utilizar su identidad como emblema local:

Habiendo una identidad tan rica que se puede rescatar, que se saquen ese estigma de flaite, de gente de mal vivir, de cuestiones que no tenían que ver y que nosotros sentíamos que era injusto desde adentro (...) Entonces también hicimos un trabajo a través de redes sociales, creamos el Instagram de la escuela, para dar a conocer todas las actividades que se hacían en la escuela con los cabros (encargado de convivencia 2, Taller).

Logros alcanzados por el Comité

Esta categoría se refiere a las acciones identificadas como éxitos colectivos del Comité. Se identificaron cuatro logros principales. El primero de ellos fue *configurarse como un espacio participativo dentro del colegio*, donde se crearon colaborativamente actividades para mejorar la convivencia:

Desde antes [los estudiantes] no estaban acostumbrados a recibir información, como dije, estaban acostumbrados a acatar órdenes no más, pero de a poco se ha ido incorporando el tema como de dar las informaciones a los alumnos. O sea, me empecé a acercar de a poco, a preguntar las cosas y así como que de a poquito, hemos ido avanzando (estudiante 1, Taller).

A mí me gustó esa organización de que todos somos iguales [refiriéndose al funcionamiento del Comité] (estudiante 3, entrevista grupal).

El segundo logro, se relaciona con la *identificación de una meta común*, que unificó el sentir de la mayoría de los agentes de la escuela. Esta meta, dada la precariedad de la infraestructura de la escuela, fue mejorar dicha infraestructura:

Tratar de aportar con un granito de arena y entre todos seguir para adelante y remar para el mismo lado y yo creo que, nosotros mismos, porque de aquí a que esperemos de que nos tengan una escuela nueva, porque desde los años que yo estaba estudiando que nos prometían un colegio nuevo, estamos hablando más de veinte años ... (apoderada, Taller).

Pero yo creo que es fundamental y es super bueno que por lo menos hemos logrado jerarquizar ciertas necesidades, es decir, ya, todos estamos en las mismas (profesora 3, taller).

El tema de la construcción del nuevo colegio no es solamente un tema que tenga que ver con los estudiantes, sino que tiene que ver con el impacto que esto provoca en la comunidad circundante y que es esa comunidad la que necesita un colegio decente para sus hijos. Y eso fue una cuestión que en forma espontánea surgió acá y que todos estaban de acuerdo que ese debe ser uno de los elementos principales que este comité debería organizar (encargado de convivencia 2, taller).

Entonces, vamos potenciándonos poh. O sea, si... y más encima, si tenemos esta posibilidad de que haya algo que nos convoca a todos que es el tema de la construcción del nuevo colegio, entonces ya la cuestión podría ser distinta (exestudiante 2, taller).

El tercer logro identificado tiene que ver con el *mantenimiento de la sistematicidad en las reuniones* del Comité, lo que se identificó como un paso importante para la institucionalización del Comité en la escuela. Esto validó y visibilizó la determinación de la y los integrantes para el éxito del Comité: “Yo creo que a lo mejor podemos cometer muchos errores, pero lo importante es que esto se instale y la escuela vaya aprendiendo a ocupar el espacio” (encargado de convivencia 1, taller).

El cuarto logro se relaciona con la *implementación de estrategias para el funcionamiento del Comité*, como la coordinación de acciones a través de figuras institucionalmente validadas, como los encargados de convivencia. Estos fueron identificados como los principales impulsores del Comité y portavoces de su misión, tanto dentro como fuera de la institución.

Además, se aprovechó la identidad del colegio como una palanca de cambio. Por ejemplo, se buscó visibilizar al colegio como un emblema para su localidad:

Bueno, yo creo que este colegio es el colegio que tiene mayor potencial de la comuna, no hay otro colegio que sea más potente que este, no hay ninguno, y yo le aseguro que los conozco (profesor 5, entrevista individual)

o su ambiente familiar:

Tienen una vinculación como identidad en ese sentido, como familiar. Los apoderados también en el sentido de que la escuela es como ‘ah, no. Yo estudié ahí y ahí va a estudiar mi hijo’, es como una cosa ya, una cierta tradición (encargado de convivencia 1, revisión informe breve).

Nudos críticos para la instalación del Comité

Esta categoría comprendió las brechas, dificultades y problemáticas que surgieron durante la implementación del Comité como un dispositivo de gestión de la convivencia escolar.

El primer desafío identificado estuvo relacionado con la reciente creación del Comité, lo cual implicó la necesidad de reestructurar líneas de acción y difundir su existencia y objetivos dentro de la comunidad educativa:

estamos en un nivel completamente inicial [refiriéndose al Comité]. Donde estamos recién generando, a lo mejor, estructuras que podrían sostener... o espacios, que podrían sostener este nivel de participación (encargado de convivencia 1, entrevista).

Otro desafío identificado tuvo relación con la *emocionalidad negativa relacionada con las condiciones de infraestructura*, que provocó sentimientos de indefensión, injusticia, tristeza e impotencia. Estos sentimientos se manifestaron en conflictos interpersonales y en procesos de estigmatización negativa de la escuela, tanto interna como externamente. Este nudo crítico se reflejó, por ejemplo, en la suspensión de clases debido a la anegación de aulas:

la escuela ha debido suspender clases luego de los temporales de invierno dada la anegación de 15 de las 22 salas de clases que posee (encargado de convivencia 2, taller).

Me dio un bajón tan grande (...), porque dije ‘está bien que los niños sean pobres, muy humildes acá, pero tienen dignidad y merecen todo el respeto de nosotros y no pueden estar trabajando en esta humedad’. Yo veo a los niños, que vienen con sus zapatillas y se les pasa el agua... muy humildes los niños, entonces la decisión que se tomó ayer [suspender las clases desde las 10 de la mañana] creo que fue la más correcta que se pudo hacer entre todas las posibilidades (inspector, entrevista individual).

De igual manera, se identificaron los problemas de comunicación y las dinámicas autoritarias dentro del colegio como nudos críticos, ya que impedían el establecimiento de un sistema participativo: “Yo creo que es un tema de que acá el colegio no tiene una cultura de participación” (profesora 3, taller); “Yo, los 15 años que llevo acá en el colegio, he tenido 3 directores. De esos 3 directores, 2 eran autócratas, en el fondo (profesora 2, Taller).

Además, se destacó la necesidad de un cambio de mentalidad en el colegio para fomentar la participación:

tenemos que hacer un cambio de mentalidad, pero completo en el colegio. Y para eso, yo creo, de partida, la base de todo es que nos podamos escuchar (encargado de convivencia 1, taller).

Sueños para el futuro

Esta categoría abordó los idearios y aspiraciones de posibilidad que el Comité construyó a través de la reflexión sobre su propio proceso de creación y despliegue en la escuela. Uno de los sueños del Comité era *convertirse en un espacio para el empoderamiento de todos los estamentos* de la comunidad educativa, facilitando así una participación autónoma y proactiva en la generación de transformaciones positivas. El objetivo era crear la sinergia necesaria para su funcionamiento, apoyándose en prácticas participativas robustas de cada estamento:

Es una herramienta que tú puedes utilizar dentro de una institución como esta para poder generar esos cambios de mentalidad, precisamente potenciando que las personas que representen a los distintos estamentos, también comiencen a tener un protagonismo distinto en cada uno de sus estamentos (encargado de convivencia 1, taller).

Además, el Comité aspiraba a *conformarse como espacio de encuentro* y comunicación en la comunidad educativa, promoviendo una mayor convocatoria y diálogo:

Necesitamos un momento así donde los chiquillos, los estudiantes podamos tener espacios diferentes, donde el profe pueda conversar con los chiquillos, nosotros conversar con los profes, también con los niños. Muchas veces pasa que los directivos no conocemos a todos los niños, entonces eso finalmente yo siento que no es bueno porque, o sea no sé poh, como que nos deshumaniza de alguna manera en esta vorágine de cosas (UTP, entrevista grupal).

Contar con espacios de encuentro podría facilitar el *avanzar desde una cultura del reproche* hacia la cultura de búsqueda conjunta de soluciones y confianza mutua:

Otra cosa que me preocupa, que se nos infle una tremenda cuestión y hagamos una tremenda lucha y logremos una cosa buena que son importantes para el colegio pero que después sigamos con la misma mentalidad de... de echarnos la culpa (encargado de convivencia 2, Taller).

La idea no es buscar el culpable, sino ponerse al servicio de los objetivos que nos trazamos en común (profesora 2, taller).

Para lograr el cambio deseado en la escuela, el Comité identificó la necesidad de constituirse como un *espacio creíble y capaz de motivar a la comunidad*. Debía generar un entusiasmo que invitara a todos a participar y transformar la escuela en la dirección deseada:

Por ejemplo, si yo estuviera en un lugar que lleva 70 años funcionando, digamos, de una manera dictatorial en el fondo, y me cuentan el cuento de que ahora es democrático, o sea, yo igual como el “bombo fica” diría: “sospechoso el asunto (encargado de convivencia 2, taller).

Conclusiones

Este artículo se ha desarrollado con el fin de sistematizar la experiencia de una escuela chilena en la configuración de un dispositivo para la gestión de la convivencia escolar, como lo fue la creación de su Comité. Esta experiencia encarna la evolución de la comprensión y gestión de la convivencia escolar en Latinoamérica en los últimos años, la cual ha pasado desde enfoques tradicionales centrados en la resolución de conflictos, principalmente de problemas disciplinarios, hasta perspectivas más amplias que integran la democracia, la paz, la participación y los derechos humanos como ejes centrales. Dicha evolución se ha visto influenciada tanto por informes internacionales y declaraciones de organizaciones como la UNESCO (2014, 2015) como por un conjunto no menor de investigaciones sobre el tema (Ascorra et al., 2018; López et al., 2023; Ramírez-Casas del Valle & Valdés-Morales, 2019) que han permitido ampliar la noción de convivencia escolar y, por ende, las oportunidades de reflexionar respecto a ella, su despliegue y su gestión desde las comunidades educativas.

Este Comité, como dispositivo para la gestión de la convivencia escolar, emergió como una adaptación de las directrices ministeriales a la realidad particular de la escuela. En otras palabras, constituyó una ruta alternativa en una escuela pública chilena, operando en la frontera de las prescripciones de la política pública y desde una comunidad cuya identidad también se identificaba en la marginalidad. La creación de este Comité, destaca cómo, a pesar de las políticas y leyes existentes, puede ser posible desarrollar dispositivos innovadores que superen las limitaciones de los modelos tradicionales de pensar y actuar en las comunidades educativas.

Fueron varios los factores que impulsaron la creación del Comité. Uno de los más importantes fue la valoración positiva del Comité como canal para la participación de diversos estamentos y para la mejora de la comunicación dentro de la comunidad educativa. Esto permitió a los integrantes del colegio involucrarse más activamente en la toma de decisiones y en la construcción de una identidad común. Lo anterior se relaciona con el éxito en establecerse como un espacio participativo y en la identificación de metas comunes (López et

al., 2023), especialmente en relación con la mejora de la infraestructura escolar. Estos logros ayudaron a generar un sentido de comunidad y un enfoque colaborativo hacia los problemas.

A pesar de los avances, el Comité enfrentó desafíos significativos, como la resistencia inicial a la participación y la rutinización de dinámicas autoritarias o balcanizadas y problemas de comunicación que se identificaron como importantes barreras para una participación más efectiva y equitativa por parte de sus integrantes. Lo anterior, por ejemplo, repercutió en el hecho de que fueran los encargados de “convivencia” quienes operaron como principales articuladores del Comité, teniendo dificultades de compartir en sus prácticas esa agencia con otros estamentos integrantes, no porque no quisieran hacerlo, sino porque en la fuerza de su rol entregada por la misma comunidad los mantenía en ese lugar y asociados a dichas prácticas.

A pesar de estos desafíos importantes de superar para lograr una participación plena y efectiva en la comunidad educativa, el Comité sí se constituyó como una instancia en donde los diferentes estamentos permitían que la escuela, como sistema, pudiera reflexionar sobre sí misma, permitiendo que los participantes del Comité también identificaran sus principales amenazas para la sostenibilidad en el tiempo de la iniciativa. De esta forma, el Comité sí logró comprender que su conformación operaba en contra de una cultura jerárquica establecida. Es por ello que, dentro del marco de acción para la gestión de la convivencia escolar que abrió la conformación de este Comité, se logró crear una comunidad interestamental que de manera sistemática durante varios meses pudo dialogar y reflexionar en conjunto respecto a las formas de afrontar los principales desafíos. El Comité logró ejemplificar cómo las escuelas se constituyen como comunidades escolares reales, capaces de aprender y convivir en la diversidad y con respeto a su contexto histórico y territorial.

En este artículo se da cuenta de las formas de ensamblaje y articulación que el dispositivo pueda ofrecer, con el objetivo de promover una participación transversal y una posibilidad de ejercer una ciudadanía democrática dentro del espacio escolar. El Comité de Convivencia Escolar se presenta como una experiencia valiosa para la gestión participativa de la convivencia escolar, destacando tanto sus logros como los desafíos enfrentados en el afán de romper la inercia instalada. La creación del Comité permitió avanzar en la participación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, aunque también reveló obstáculos significativos relacionados con la emocionalidad negativa ligada a la precariedad de

su infraestructura y la cultura organizacional, más acostumbrada a una organización jerárquica del poder. Los sueños para el futuro reflejaron un deseo de profundizar en el empoderamiento de la comunidad y en la construcción de un entorno escolar más inclusivo y participativo, en conexión con su territorio. Este Comité, siendo un dispositivo de traducción local de la política educativa y estando al margen de ella, vuelve a reafirmar, tal como en ocasiones anteriores lo han realizado diversos autores (López et al., 2023), la importancia de una visión compartida sobre la convivencia escolar y la participación activa de sus agentes.

Ha sido interesante constatar que, para los participantes, la meta en común se configura en función de la sensación de “no ser vistos”, lo que implica una emocionalidad negativa relacionada con el abandono, vivido cotidianamente y que une a los integrantes en una sensación de precariedad. En estas condiciones, los integrantes del Comité han comprendido que las organizaciones también aprenden y que el “ser comunidad” puede ser una vía para ese aprendizaje: para ir de la postergación a la sinergia. En la práctica, esto significó reunirse en un Comité, bajo el pretexto normativo de la gestión de la convivencia escolar, para gestionar el convivir, conviviendo.

Desde una perspectiva teórica, esta evolución puede ser comprendida a través de la comprensión del capital social, que destaca cómo las redes de relaciones sociales y la confianza mutua facilitan la cohesión y la cooperación dentro de una comunidad educativa (Echeverría, 2020). La inclusión de la democracia y la paz en la gestión de la convivencia escolar refleja un movimiento hacia la construcción de capital social en el ámbito educativo, donde la participación activa y el respeto por la diversidad son mecanismos para fortalecer el tejido social de las comunidades escolares (Aguirre García-Carpintero et al., 2018).

Aunque estos dispositivos pueden promover la participación y la democracia, su efectividad está condicionada por la estructura jerárquica y las limitaciones de los marcos normativos. Las experiencias de los Comités de Convivencia en Chile destacan la importancia de la agencia colectiva y la necesidad de superar los modelos de gestión centrados en la atención a casos individuales, para fomentar una convivencia más inclusiva y participativa.

Referencias

- Aguirre García-Carpintero, A., Benet-Gil, A., Moliner García, O., Sales Ciges, A., Sanahuja Ribés, A., & Traver-Martí, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática: La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Publicacions de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia132>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psyke*, 27(1), <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Adaptación de la 3a. versión revisada del Index for Inclusion*. OEI, FUHEM.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compendio)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Denborough, D. (2008). *Práctica narrativa colectiva: respuesta a personas, grupos y comunidades que han experimentado traumas*. Dulwich Centre Publications.
- Echeverría, L. M. (2020). *Capital social y políticas educativas en América Latina: nuevas perspectivas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009). *Educação e Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

- Fuentes-Vásquez, B., Gutiérrez-Verdugo, N., & Gutiérrez-Sepúlveda, K. (2025). Tensión entre la gobernanza neoliberal y la evaluación educativa en Chile: una revisión sistemática. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60669>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., & Ayala, Á. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53(4), 1-8.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., Valdés, R., Ramírez, L., & Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, (28). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280058>
- Montenegro, M. (2004). Capítulo V: La investigación acción participativa. En G. Musitu Ochoa, J. Herrero Olaizola, L. M. Cantera Espinosa, & M. Montenegro Martínez (Coords.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 135-166). UOC.
- Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L., & Calderón-Garrido, D. (2022). Resistir, alinear o adherir: Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82, 104–118. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 1990, 10 marzo). *Ley 18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/27ecn>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2009, 12 septiembre). *Ley 20.370: establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/29xpy>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2011, 17 septiembre). *Ley 20.536: sobre Violencia Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2ep2w>

- Ramírez-Casas del Valle, L., & Valdés-Morales, R. (2019). El caso como dispositivo de prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Sisto, V., & Zelaya, A. (2014). Dispositivos sociotécnicos y gubernamentalidad: Una mirada desde la escuela. En V. Sisto (Ed.), *Sujetos, subjetividades y escuela: Una mirada desde la gubernamentalidad* (pp. 133–158). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Stuardo-Concha, M. (2018). Efectos del dispositivo SIMCE en los centros educativos: empobrecimiento curricular y direccionamiento autoritario. Documento de trabajo. https://www.researchgate.net/publication/319448328_Efectos_nocivos_del_dispositivo_basado_en_el_SIMCE_en_los_centros_educativos_empobrecimiento_curricular_y_direccionamiento_autoritario
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- UNESCO. (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO. (2015). Education for all 2000-2015: Achievements and challenges. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- Urbina, C. (2019). El asesoramiento situado en la escuela: la perspectiva del agenciamiento colectivo para acompañar los procesos de mejora. En V. López & C. Carrasco-Aguilar (Eds.), *Asesorando en convivencia escolar* (p. 117-133). La Pataleta. <https://psiucv.cl/wp-content/uploads/2023/07/Asesorando-en-convivencia-escolar.pdf>
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valenzuela, J. P., Ahumada, I. Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El Encargado de Convivencia Escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 189-216. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Villegas-Robertson, J. M., Prat-Grau, M., & Marín-Gutiérrez, M. (2021). Encargado de convivencia escolar en el norte de Chile: perfil, obstáculos y sugerencias para su desempeño. *Límite*, 16(15). <https://doi.org/10.4067/s0718-50652021000100215>

Notas

Datos de sumisión:

Sometido a evaluación el 04 de agosto de 2025; aceptado para publicación el 18 de septiembre de 2025.

Autor correspondiente:

Urbina, Carolina – Av. El Bosque 1290, Campus Sausalito, Viña del Mar, Valparaíso, Chile, 2530388.

Contribuciones de autoría:

Urbina, Carolina – Conceptualización (Igual), Adquisición de fondos (Liderazgo), Investigación (Igual), Metodología (Liderazgo), Administración del proyecto (Liderazgo), Recursos (Liderazgo), Supervisión (Liderazgo), Validación (Igual), Visualización (Igual), Redacción – borrador original (Liderazgo), Redacción – revisión y edición (Liderazgo).

Silva, Esteban – Conceptualización (Igual), Análisis formal (Liderazgo), Investigación (Igual), Software (Igual), Validación (Igual), Visualización (Igual), Redacción – borrador original (Liderazgo).

Escobar, Felipe – Conceptualización (Igual), Análisis formal (Liderazgo), Investigación (Igual), Metodología (Liderazgo), Software (Igual), Validación (Igual), Visualización (Igual), Redacción – borrador original (Liderazgo).

López, Verónica – Conceptualización (Igual), Investigación (Igual), Supervisión (Liderazgo), Validación (Igual), Visualización (Igual), Redacción – borrador original (Liderazgo).

Rivas, Patricio – Conceptualización (Igual), Curadoría de datos (Liderazgo), Investigación (Igual), Validación (Igual), Visualización (Igual).

Barrientos, Claudio – Conceptualización (Igual), Curadoría de datos (Liderazgo), Investigación (Igual), Validación (Igual), Visualización (Igual).

Información de financiación:

Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT, Chile) 1231674; Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT, Chile) 1240886 y Proyecto SCIA ANID (Chile) CIE160009.

Disponibilidad de datos de investigación:

El contenido estará disponible en el momento de la publicación del artículo.

Revisión de texto:

Normalización bibliográfica (7a. edición APA), preparación y revisión textual en español: Ariela Parra-Araya <axparra@gmail.com>

Versión en inglés: Elisa Tironi Rodó <elisatironi@gmail.com>

Editoras responsables:

Editora Asociada: Telma Vinha <<https://orcid.org/0000-0002-0510-8390>>

Editora Jefe: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>