



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Ortiz-Mallegas, Sebastián; López, Verónica

Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 42, 2021, pp. 183-198

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243166546012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNES
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional

Sebastián Ortiz-Mallegas^a y Verónica López^b
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Recibido: 26 de junio 2020 - Revisado: 30 de agosto 2020 - Aceptado: 28 de septiembre 2020

RESUMEN

Diversos países han generado una serie de políticas y legislaciones para regular las relaciones sociales que se construyen en la escuela. En algunos casos se han establecido cargos y funciones para gestionar la convivencia escolar y su mejora. Entre ellas destacan las que establecen equipos de trabajo psicosociales para la generación de acciones en convivencia escolar. Frente a esto, la literatura en mejoramiento escolar ha sostenido la importancia de contar con condiciones laborales que permitan la articulación de la acción y la generación de respuestas colegiadas, fruto de la cooperación profesional. Pese a ello, en Chile existen escasas evidencias de las acciones implementadas por estos profesionales y las prácticas de cooperación profesional desarrolladas. A partir de un estudio cuantitativo de tipo correlacional con un total de 1069 participantes se analizó el efecto de las condiciones de organización del trabajo en el desarrollo de acciones de cooperación profesional en la gestión de la convivencia escolar. Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales a través de análisis de regresión lineal múltiple para las variables de interés. Los resultados muestran que, si bien las condiciones de organización influyen, son las acciones de apoyo individual a estudiantes las que explican la frecuencia de prácticas de cooperación profesional desarrollada; mostrando que, cómo se organiza el trabajo incide en la frecuencia de prácticas reportadas. Estos resultados discuten las oportunidades de la cooperación profesional para una gestión democrática de la convivencia escolar y la resignificación de la acción psicosocial de apoyo en la escuela.

Palabras Clave: Cooperación; gestión escolar; aprendizaje profesional; ambiente escolar, organización del trabajo.

*Correspondencia: sebastian.ortiz@pucv.cl (S. Ortiz-Mallegas).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319> (sebastian.ortiz@pucv.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859> (veronica.lopez@pucv.cl).

Conditions of work organization in school coexistence and professional cooperation

ABSTRACT

Various countries have generated a series of policies and legislations to regulate the social relations that are built in the school. In some cases, positions and functions have been established to manage school coexistence and its improvement. Those that establish school coexistence management teams stand out. The literature has sustained the importance of having working conditions that allow the articulation of action and the generation of collegial responses, the result of professional cooperation. Despite this, in Chile there is little evidence of the actions implemented by these professionals, and the cooperation practices developed. From a quantitative study of correlational type with a total of 1069 participants, we analyse the effect of the conditions of work organization for the development of professional cooperation actions in the management of the school climate. We carry out descriptive and inferential analyses through multiple linear regression analysis for the variables of interest. The results show that, although the organizational conditions influence, it is the individual support actions for students that explain the phenomenon of cooperation; realizing that how the work is organized affects the frequency of practices reported by these professionals. These results discuss the possibilities of professional cooperation for a democratic management of the school climate and the resignification of psychosocial action in school.

Keywords: Cooperation; school management; professional learning; school environment, work organization.

1. Introducción

Diversos países han focalizado sus esfuerzos en diseñar y liderar reformas educacionales que busquen mejorar las dificultades en calidad educativa. Entre estas iniciativas se han determinados algunas con miras a mejorar las relaciones sociales y ambientes escolares incidentes en el aprendizaje de los estudiantes. Para [Morales y López \(2019\)](#), existen diversas perspectivas comprensivas y de acción en las políticas que abordan la convivencia escolar en Latinoamérica. Algunas han puesto sus énfasis en una convivencia democrática, otras en cambio han relevado aspectos de seguridad escolar y de prevención de la violencia, y otros también han enfatizado el quehacer en la salud mental escolar. Pero a pesar de estas diferencias, todas las perspectivas coinciden en focalizar la atención en aquellos agentes escolares encargados de gestionar las iniciativas asociadas al convivir en la escuela, revisando cuáles son condiciones y los apoyos para el desarrollo de acciones promocionales y preventivas en la materia ([Ascorra, Carrasco, López y Morales, 2019](#)).

En sus orientaciones, Chile ha determinado la creación de cargos asociados a la gestión de la convivencia escolar ([Valenzuela, Ahumada, Rubilar, López y Urbina, 2018](#)), y la conformación de equipos interdisciplinarios, conformados por la figura del encargado de convivencia escolar, quien es responsabilizado de liderar las acciones de mejoramiento en el área ([Ley N°20.536, Ministerio de Educación de Chile \[MINEDUC\], 2011](#)), y los profesionales de apoyo psicosocial que son incluidos con el objeto de garantizar prácticas y abordajes complejos

de esta materia (MINEDUC, 2019). Asimismo, se incluirían cargos que históricamente han estado ligados a la convivencia y al soporte de las necesidades comportamentales de los y las estudiantes, como lo son el inspector (Silva, 2013; Soler, 2015) y el orientador escolar (Amor y Serrano, 2019).

La labor de estos profesionales y cargos ha sido múltiple, y en su gran mayoría han respondido, o al lugar histórico que han ocupado en la escuela (Andrades-Moya, 2020; Carrasco y López, 2018), o al mandato prescrito por la política pública que ha promulgado la emergencia de sus cargos (Valenzuela et al., 2018). Las investigaciones sobre el rol de estos profesionales han evidenciado que en general éste se haya difuso y con una orientación *ambigua* para la acción (Amor y Serrano, 2019; Barraza, 2015; Silva, 2013) marcado por la precariedad laboral -jornadas de trabajo parcial, contratos de trabajo a plazo y otras condiciones de inestabilidad laboral (Baltar y Carrasco, 2013), así como la sobrecarga de responsabilidades, respondiendo a distintos proyectos de intervención a la vez, y atendiendo un alto número de “casos” individuales (Cortés, Zoro y Aravena, 2019; Gatica, 2016; Ramírez y Valdés, 2019).

Estas condiciones dificultarían no sólo una gestión de la convivencia escolar desde marcos promocionales y enfoques globales tipo escuela total (Ascorra et al., 2015), sino también mantendría una gestión reactiva y poco planificada de los desafíos del vivir en comunidad (Cortés et al., 2019), restando posibilidades para la generación de una acción colegiada que rompa con el encapsulamiento de la función psicosocial en la escuela (Carrasco y López, 2018; Leal, 2005; López, Carrasco, Morales, y Ayala, 2011).

Para la literatura sobre mejoramiento escolar, el establecimiento de prácticas de cooperación y apoyo grupal-colectivo entre los profesionales que trabajan en las escuelas es un tema crucial (López, 2011; Murillo, 2004), pues mediante este tipo de acciones es posible trazar metas comunes que se sostengan en el tiempo y que cambian la cultura organizacional de las escuelas. Para diversos autores (Andrades-Moya, 2020; Cayuief y Pérez, 2006; Fortoul y Fierro, 2013; Lagos, Pujolàs, Riera y Vilarrasa, 2015) instituciones capaces de articularse sobre principios compartidos darían mejores respuestas a fenómenos complejos como el de la convivencia escolar, pues serían capaces de problematizar sus formas de acción y abordaje frente a problemáticas que no implican una única respuesta para la acción profesional.

Ahora bien, para que los profesionales puedan cooperarse, es necesario primero, desear hacerlo y, en segundo lugar, contar con condiciones laborales y de organización del trabajo que permitan compartir información, planear y ejecutar acciones comunes y evaluar las prácticas desarrolladas (Acosta, 2005; Lagos, et al., 2015; López, 2011; Sagredo, Bizama y Careaga, 2019; Strogilos y Stefanidis, 2015). Es esperable entonces, que las acciones de cooperación desarrolladas por estos profesionales sean explicadas por las condiciones de organización de su trabajo. Sin embargo, no existen evidencias de las acciones desarrolladas por estos profesionales y menos aún las estrategias de trabajo cooperativo desarrolladas para dar respuesta a los desafíos de la gestión de la convivencia escolar.

En este marco, esta comunicación busca explorar la incidencia de las condiciones de organización del trabajo en las acciones de cooperación desarrolladas por estos profesionales en la gestión de la convivencia escolar. Se espera que las características de organización del trabajo sean un factor del contexto que explique la cantidad de acciones de cooperación profesional desarrollada.

2. Marco teórico

2.1 La cooperación profesional y la gestión de la convivencia escolar

La cooperación profesional es un concepto disputado en educación (Escorcía y Gutiérrez, 2009; Gillies, 2014). Esta describe acciones que van desde las redes de intercambio bilaterales entre países (Almuiñas y Galarza, 2016) hasta una competencia de dominio y desarrollo profesional (Fernández y Malvar, 1999; Sánchez, 2005; Strogilos y Stefanidis, 2015). En otros casos se habla de cooperación como una estrategia para hacer frente a un contexto político, social y educativo que tiende a estar fragmentado o articulado en lógicas de competencias (Hargreaves, 2003; Salas, 2000) y en otros para describir prácticas de vinculación entre instituciones educativas y/o entre estamentos escolares (Bittencourt, 2011; Urbina, Cárdenas y Cárdenas, 2017). En cualquiera de los casos la cooperación será entendida como una tarea que surge de una práctica sistemática de intercambio de información con una meta consensuada, sabida y comunicada entre los profesionales que la llevan a cabo (Fernández y Malvar, 1999; Lagos et al., 2015; Nieto y Portela, 2001). De ahí, que la cooperación interprofesional surja desde y para la acción, en este caso, para la gestión de la convivencia escolar.

A diferencia de otros conceptos, la cooperación es una práctica que siempre implica un aprendizaje para las partes involucradas, pues avanzamos en los modos en que estamos haciendo las cosas, en la medida en que junto a otros/as, somos capaces de revisar aquello que hacemos y complejizar nuestras formas de intervención cotidiana (Acosta, 2005). Es así, que a través de prácticas de cooperación podamos aprender sobre los propios modos de acción, en la medida que también aprender de la revisión colectiva de las estrategias y modos enfrentadas por un par (Carrasco, Rodríguez, Guerra y García, 2019). Este tipo de prácticas traería diversos beneficios, por un lado, una sensación de apoyo moral, por otro la posibilidad de acceder a nuevas ideas que complejicen los modos de intervenir (Echeita y Sandoval, 2006), como también la reducción de la incertidumbre, en tanto se conoce cuál es la acción que colectivamente debemos desarrollar (Domingo-Segovia, 2001), y además, un aumento en la capacidad de reflexión para dar respuesta a fenómeno complejos y que no tiene una única respuesta, como los son los de conflictividad, violencia y convivencia (Andrades-Moya, 2020; Cayuief y Pérez, 2006).

Pese a ello, existen escasos estudios que se pregunten por las acciones colegiadas de los profesionales que gestionan la mejora en el ámbito de la convivencia escolar. La literatura sobre el tema ha estado mayoritariamente focalizada en revisar las prácticas de cooperación profesional vinculadas a la inclusión escolar (Rodríguez, 2014; Sagredo et al., 2019; Strogilos y Stefanidis, 2015), sobre todo en aquellos trabajos de co-docencia entre los profesionales de apoyo diferenciado y los docentes de aula regular (Marfán, Castillo, González, Ferreira, 2013; Rodríguez, 2014; Urbina, Basualto, Durán y Miranda, 2017). Y si bien convivencia escolar e inclusión educativa guardan relaciones epistémicas profundas (Andrades-Moya, 2020; Boggino, 2008; Carbajal y Fierro, 2019), las políticas educativas las han entendido como dos cuestiones distintas. En el caso chileno, inclusión escolar ha sido reducida al fenómeno de la integración escolar (López et al., 2018), mientras que la convivencia vinculada con la gestión del ambiente organizativo de la escuela (Ascorra et al., 2015). De ahí que parece interesante revisar las acciones de cooperación de los profesionales que gestionan la convivencia escolar.

2.2 El lugar de los profesionales que gestionan la convivencia escolar

Las investigaciones en materia de mejoramiento escolar han sido consistentes en sostener las ventajas que tiene la cooperación profesional para el aprendizaje y el desarrollo del proyecto escuela en materia de convivencia escolar (Caballero, 2010; Gillies, 2014; Murillo, 2004; Pujolás, 2008; Rodríguez, García, Sánchez, López, Martínez, 2011). Se le ha conside-

rado una práctica exitosa para democratizar la escuela y las relaciones laborales que allí se gestan (Caballero, 2010; Lagos et al., 2015). El supuesto que guía esta idea es que para poder gestar/gestionar una escuela más pacífica, democrática e inclusiva es necesario también, ser parte de una experiencia laboral positiva, capaz de democratizar desde las propias relaciones laborales, las relaciones sociales que se construyen en el contexto escolar (Ortiz, Baltar, Álvarez y Carrasco, 2019).

Ahora para poder cooperarse profesionalmente, no sólo se requieren habilidades individuales y de formación profesional (Urbina et al., 2017), sino también condiciones de organización del trabajo y estabilidad laboral que entreguen las facilidades para planificar y adecuar la gestión en elementos comunes. Para diversos autores (Fernández y Malvar, 1999; Sandoval, 2008) los apoyos administrativos y condiciones contextuales serían necesarias para la emergencia de la cooperación profesional, toda vez que se requiere contar con tiempo, espacios y tareas comunes que requieran y permitan el apoyo de un par para su cumplimiento.

Y aunque algunos otros autores advierten que no siempre la cooperación profesional nace por la emergencia de condiciones temporo-espaciales favorables (Strogilos y Stefanidis, 2015), su gran mayoría concluye la necesidad de contar con condiciones de organización del tiempo escolar que favorezcan tanto respuestas colectivas (Sagredo et al., 2019), como espacios de reflexión para la asignación de sentido sobre cómo se gesta y aborda la convivencia escolar en la escuela (Acosta, 2005; Nail, 2018; Pujolás, 2008). Lo que para Hargreaves (1996; 2003) sería clave también, para resignificar una cultura escolar que producto de la neoliberalización educativa, ha tendido a mantener las prácticas colectivas como un deber sin sentido para los actores que la realizan.

Pese a ello, son escasos los estudios que se han preguntado por cuáles son las acciones que estos profesionales desarrollan en la gestión de la convivencia escolar. Más bien, la literatura se ha centrado en rescatar el rol desempeñado (Amor y Serrano, 2019; Baltar y Carrasco, 2013; Barraza, 2015; Cortés et al., 2019; García, Carrasco, Mendoza y Pérez, 2012; Gatica, 2016; Silva, 2013; Soler, 2015) y las tensiones que se experimentan estos profesionales en un ambiente de política contradictorio (Ascorra et al., 2019; Ramírez y Valdés, 2019; Valenzuela et al., 2018).

El rol de estos profesionales ha estado ligado a niveles de intervención individual dirigidas a estudiantes, en desmedros de intervenciones grupales y/o institucionales (Barraza, 2015). Sus acciones más bien han respondido al lugar que históricamente han ocupado en la cultura escolar (Valenzuela et al., 2018), y que ha sido el de la clínica escolar-familiar (Barraza, 2015; Concha, 2012). Este lugar se ha reproducido en el mandato prescrito por la política pública, que los ha considerado como un especialista que trabaja dentro de la escuela, pero fuera de la sala de clases sobre los problemas emocionales, sociales y académicos de los estudiantes (Assaél, Acuña, Contreras y Corvalán, 2014; Leal, 2005). Es decir, como un promotor de una acción focalizada en estudiantes que requieren apoyos (López et al., 2011), o que son considerados un caso para la cotidianidad de la escuela (Cortés, et al., 2019; Ramírez y Valdés, 2019).

Asimismo, este lugar o rol ha sido descrito como *atomizado* en el ejercicio disciplinar (Gatica, 2016) indicando un trabajo aislado de pocos puentes con otros profesionales de la escuela (García et al., 2012). De hecho, se ha descrito que el interés profesional por el trabajo colectivo se reduciría a compartir información y definir acciones de intervención episódicas y/o reactivas (Cortés et al., 2019). De ahí que se vuelve relevante indagar en las acciones de cooperación desempeñadas por estos profesionales que han sido invitados a gestionar la convivencia escolar (MINEDUC, 2019), con miras no sólo a describir este fenómeno desde un gestor escasamente abordado por la literatura especializada, sino también con miras para tejer puentes que permitan resignificar el lugar o rol que han ocupado en la trama escolar

y que se ha caracterizado por respuestas individualizantes del fenómeno de la convivencia escolar (López et al., 2011).

3. Metodología

3.1 Diseño

El diseño de este estudio fue de corte cuantitativo exploratorio con análisis de tipo correlacional-inferencial. El muestreo fue de tipo no probabilístico (Rodríguez, 2012), dado que a la fecha de realización de este estudio, no existen registros oficiales de contacto y caracterización para los profesionales que gestionan la convivencia escolar en Chile. Se utilizaron técnicas de análisis descriptivos e inferenciales a través de regresión lineal múltiple para el análisis de las variables de interés, a saber, condiciones de organización del trabajo y acciones de cooperación profesional de los gestores de la convivencia escolar en Chile.

3.2 Participantes

Para efectos de los participantes, este estudio consideró un muestreo no probabilístico (Rodríguez, 2012), dado que Chile no cuenta con un registro oficial de quienes son los encargados de gestionar las iniciativas escolares en esta materia. De ahí que se convoca a participar de forma virtual al 100% de correos electrónicos registrados por el Ministerio de Educación como contactos oficiales para consultas de convivencia escolar del año 2018, involucrando a escuelas municipales, particulares subvencionadas, particulares privadas y de administración delegada del país (número total de escuelas= 8.763). La tasa de respuesta para esta consulta fue de un 13,61% de instituciones de educación escolar de nuestro país.

Participaron 1069 profesionales de apoyo a la convivencia escolar a nivel nacional. Entre estos profesionales encontramos encargados de convivencia escolar, profesionales psicosociales -psicólogos y trabajadores sociales, inspectores generales, orientadores, profesionales del programa de Integración Escolar, docentes de aulas y paradocentes.

La mayoría de los participantes es de sexo femenino (717) y corresponden mayoritariamente encargados de convivencia escolar (n=506). El 97.3% de ello, presenta estudios profesionales completos y un 56.4% declaran ser docentes en su profesión de origen. En promedio tienen 40,3 horas de dedicación al cargo y 14,7 años de experiencia laboral en instituciones escolares.

3.3 Instrumentos y variables de interés

Los instrumentos empleados son parte del cuestionario de "Caracterización de acciones profesionales psicosociales en la gestión de la convivencia escolar". Este cuestionario de frecuencias fue creado y validado por López, Olavarría, Cárdenas, Villalobos y Ortiz (2020), y está compuesto por preguntas de caracterización sociodemográfica, ejercicio de las políticas educativas en la materia y vinculaciones con el nivel intermedio o sostenedor, así como las escalas de acciones de apoyo -individual y grupal- a estudiantes, de liderazgo escolar y de cooperación profesional para la gestión de la convivencia escolar.

Las variables de interés que forman parte de este estudio son:

1. Acciones de cooperación ($\alpha = 0.91$): Esta escala se compone de nueve ítems relativos a las acciones de trabajo interdisciplinario y/o de redes que permiten compartir información y vincular acciones, tanto dentro como fuera de la escuela, en un rango temporal de un mes. Es una escala de frecuencias de tres puntos: cero veces en el mes (tomando valor 1), una a cuatro veces en el mes (tomando valor 2 para el rango), y más de cinco veces al mes (tomando valor 3 para el rango). Algunos ítems son "Colaboré con otros equipos del establecimiento

para la implementación de acciones que apoyen a los/as estudiantes y/o docentes” y “Trabajé colaborativamente con docentes implementando ajustes curriculares que favorecen el aprendizaje de los/as estudiantes”. En esta comunicación, la escala es usada como promedio entre los nueve reactivos validados.

2. Duplicidad de cargos: Esta variable de autoreporte dicotómica refiere a si se cuenta o no con duplicidad de cargos en el establecimiento, tomando el valor de 1 para el caso cargos duplicados, y 0 para el caso de no contar con cargos duplicados.

3. Tipo de jornada: Variable de autoreporte de horas de trabajo en la escuela, recodificada en cuatro tipos de jornadas: Jornada parcial (1 a 12 horas) tomando el valor 1, media jornada (13 a 26 horas) tomando el valor 2, $\frac{3}{4}$ jornada (27 a 36 horas) tomando el valor 3 y jornada completa (37 a 44 horas) tomando el valor 4.

4. Acciones de apoyo individual a estudiantes ($\alpha = 0.87$): Esta escala se compone de cinco ítems relativos a acciones de apoyo individual con estudiantes en ámbitos académicos, emocionales y sociales, en un rango temporal de un mes. Es una escala de frecuencias de tres puntos: cero veces en el mes (tomando el valor 1), una a cuatro veces en el mes (tomando el valor 2 para el rango), y más de cinco veces al mes (tomando el valor 3 para el rango). Algunos ítems son “Implementé planes de intervención individual para apoyar a los/as estudiantes” y “Orienté e informé a apoderados y familias sobre procedimientos, gestiones y acceso a beneficios de sus hijos/as”. En esta comunicación, esta escala es usada como el promedio entre los cinco reactivos validados, y es considerada como una variable moderadora de las acciones profesionales por ser la que mayormente describe las acciones reportadas por estos profesionales en la gestión de la convivencia escolar.

3.4 Procedimientos

El cuestionario fue administrado de modo virtual (Díaz, 2012) en el marco de la colaboración establecida con la Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación y enviado en formato *online* a todos los establecimientos del país, mediante correo electrónico. Esta convocatoria fue acompañada de una carta de invitación al director/a, con el objeto de informar y solicitar el reenvío a los gestores de la convivencia escolar. Siguiendo las recomendaciones de Sánchez, Muñoz y Montoro (2009) se envía un recordatorio semanal para incentivar la participación por medio de correo electrónico. El periodo de aplicación fue entre noviembre del 2018 y enero 2019.

3.5 Procedimientos de análisis de datos

En términos de análisis de los datos, se utilizaron técnicas de tratamientos de datos perdidos, eliminando aquellos participantes que decidieron libre y voluntariamente restarse, así como aquellos/as que no contestaron los apartados sobre las acciones desarrolladas en convivencia escolar. Posteriormente se realizaron análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales -regresión lineal- para las variables de interés y, además, se exploró diferencias de medias y efectos de interacción entre las variables de interés mediante análisis de varianza con variable moderadora. Se utiliza el paquete estadístico SPSS 18.

3.6 Aspectos éticos

La encuesta fue enviada junto con el consentimiento informado, previamente aprobado por el Comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estos documentos permitían abandonar el estudio en cualquier momento de la evaluación y comprendía el resguardo en la confidencialidad y anonimato en el uso, registro y resguardo de los datos.

4. Resultados

Los resultados son presentados en el siguiente orden: análisis descriptivo-correlacional entre las variables de interés, análisis de regresión de las condiciones de organización del tiempo sobre acciones las acciones de cooperación y análisis de varianza incluyendo en el modelo propuesto, las acciones de apoyo individual a estudiantes como variable moderadora de la organización del trabajo, dado su frecuencia en las acciones reportadas por estos profesionales.

En relación a la frecuencia de las variables de interés (Tabla 1), las acciones de cooperación cuentan con una media de 1.95 ($DS=.47$), mientras que la duplicidad de cargos con una media 1.53 ($DS=.5$), es decir, tendiente a la opción de no tener cargos duplicados. El tipo de jornada laboral bordea los 3.78 ($DS=.59$), lo que implica un valor entre las 36 horas de jornada y las jornadas completas de dedicación, que en Chile asciende a las 44 horas. En relación a las acciones de apoyo individual desempeñadas por estos profesionales de apoyo individual a estudiantes la media bordea los 2.12 ($DS=.52$).

Tabla 1

Descriptivos y correlación entre acciones de cooperación y duplicidad de cargo, horas de dedicación y acciones de apoyo individual a estudiantes (N=1069).

Variables de interés	X	DS	Acciones de cooperación
Acciones de cooperación	1.95	.47	
Duplicidad de cargos	1.53	.5	.01**
Horas de dedicación	3.78	.59	.17
Acciones de apoyo individual a estudiantes	2.12	.52	.01**

Nota: **: La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la correlación entre las variables de interés (Tabla 1), existe, en primer lugar, una relación significativa, aunque débil, entre las acciones de cooperación y la duplicidad de cargos ($r=.12$; $p<.01$). No es posible establecer una correlación con las acciones de cooperación para el caso de las horas de dedicación al cargo ($r=.02$; $p>.01$). Finalmente, las acciones de cooperación se relacionan de forma positiva y significativa con las acciones de apoyo individual a estudiantes ($r=.7$; $p>.01$). Esto último es esperable, dado que ambas dimensiones son parte del instrumento de pesquisa de acciones profesionales implementado.

Ahora bien, la regresión entre las variables de interés se analiza en dos modelos (ver Tabla 2). El modelo 1 indica la incidencia de las condiciones de organización del trabajo en términos del tiempo de dedicación en las acciones de cooperación, mientras que en el modelo 2 se incluye a esta incidencia de variables, las acciones de apoyo individual como variable interviniente.

Tabla 2

Análisis de regresión de las condiciones de organización laboral y acciones de trabajo individual para acciones de cooperación (N=1069).

	Modelo 1			Modelo 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Condiciones de organización del trabajo						
Duplicidad de rol	.12	.03	.12**	.03	.02	.03
Tipo de jornada	.03	.02	2.41	.03	.02	.04
Acciones de apoyo individual a estudiantes	-	-	-	.64	.02	.7**
R ²	.016			.489		
F para el cambio en R ²	8.46**			339.87**		

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel de 0.01.

Fuente: Elaboración propia.

Para el primer modelo (Modelo 1), vemos que el tipo de jornada con la duplicidad de roles es significativo para explicar las acciones de cooperación desempeñadas por estos profesionales ($F(2;1066)=8.46$; $p<.01$). No obstante, la especificación del Modelo 1 es insuficiente, aunque significativo para explicar la cantidad de acciones de cooperación reportadas, dado la baja varianza explicada en la interacción ($R^2=.016$).

Ahora bien, cuando se incluye la dimensión de acciones de apoyo individual a estudiantes se explica un porcentaje mayor de la variabilidad de las acciones de cooperación ejecutadas por estos profesionales, siendo significativo el Modelo 2 para explicar las acciones de cooperación desarrolladas en un 48.9% ($F(3;1065)=339.87$; $p<.01$).

Con el objetivo de contrastar si existen diferencias entre las diferentes medias y un efecto de interacción entre ellas, se realizó un análisis de varianza de las variables de interés (Tabla 3). Para el primer análisis de varianza, la interacción entre las variables de organización del tiempo no explican, en su interacción, las acciones de cooperación, aun cuando el modelo propuesto sea significativo ($F(7;1062)=3.06$; $p<.01$). Es decir, no existe un efecto de interacción predictivo entre no tener cargos duplicados y una jornada de tipo completa para explicar las acciones de cooperación.

Tabla 3

Análisis de la variación de los efectos de las condiciones de organización del trabajo en las acciones de cooperación.

Variables	df	MS	F	p	η^2
Modelo	7	4.73	3.06	.01**	.94
Organización del trabajo					
Duplicidad de roles	1	.00	.00	.98	.05
Tipo de Jornada	3	.15	.69	.56	.2
Duplicidad*Tipo jornada	3	.24	1.08	.36	.29

Nota: $R^2=.020$ (N= 1069).

Fuente: Elaboración propia.

Para el segundo caso, se utiliza la dimensión de acciones de apoyo individual a estudiantes como una co-variable de las acciones de cooperación, incluyendo entonces la duplicidad de cargos y el tipo de jornada como variables independientes (Tabla 4). Con el ingreso de esta co-variable se genera un efecto significativo en la interacción entre duplicidad de cargos y tipo de jornada ($F(8;1061)=129.02$; $p < .05$), es decir, controlando por las acciones de apoyo individual a estudiantes podemos establecer un efecto explicativo en la interacción entre el tipo de jornada y la duplicidad de cargos.

Tabla 4

Análisis de la variación de los efectos de las condiciones de organización del trabajo en las acciones de cooperación, incluyendo acciones de apoyo individual a estudiantes.

Variables	df	MS	F	p	η^2
Modelo	8	14.75	129.02	.01**	1
Organización del trabajo					
Duplicidad de roles	1	.12	1.02	.31	.17
Tipo de Jornada	3	.08	.68	.56	.2
Duplicidad*Tipo jornada	3	.31	2.67	.04*	.65
Acciones de apoyo individual a estudiantes	1	113.28	990.79	.01**	1

$R^2 = .493 (N = 1069)$.

Fuente: Elaboración propia.

Como se indica, la relación existente entre estas variables es significativa cuando se controla por las acciones de apoyo individual desarrolladas por los profesionales que gestionan la convivencia escolar. Vale decir, cuando se modera el efecto de las acciones individuales de apoyo a estudiantes, las condiciones de organización del trabajo interactúan positivamente para explicar las acciones de cooperación desarrollada. En la Figura 1 se muestra la interacción entre la duplicidad de cargo y el tipo de jornada, mostrando que ésta se vuelve relevante para aquellos profesionales que ostentan una jornada entre las doce horas y media jornada y para los profesionales que tienen más de un cargo en el establecimiento.

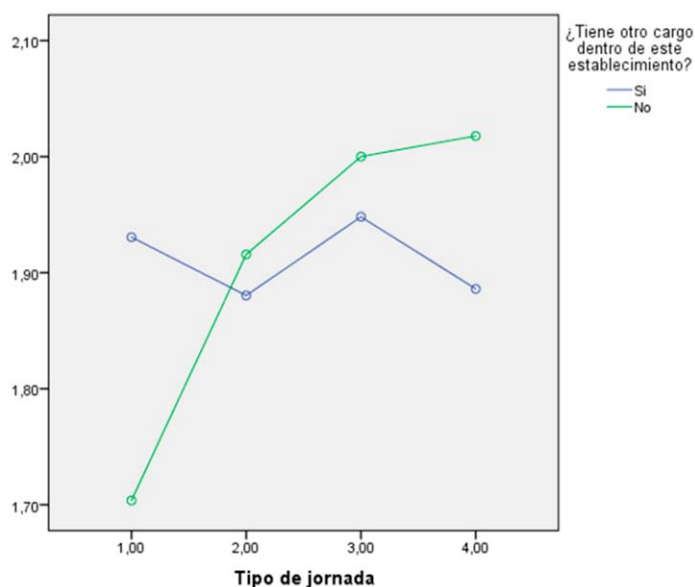


Figura 1. Interacción de duplicidad de cargo y tipo de jornada en cuatro puntos para explicar acciones de cooperación (Eje y).

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Los resultados encontrados en este estudio concluyen que las acciones de cooperación pueden ser explicadas en parte por cómo se organiza el tiempo de los profesionales que trabajan en la gestión de la convivencia escolar. Por otro lado, el análisis de las condiciones de organización laboral es insuficiente para explicar las acciones de cooperación desarrolladas por estos profesionales (varianza explicada=1.6%). Por el contrario, son las acciones de apoyo individual a estudiantes, que históricamente han estado ligadas a la labor de apoyo y cargo de estos profesionales, aquellas que explican un mayor porcentaje de varianza de las acciones de cooperación realizadas (36,5%). Vale decir, cuando se controla el efecto de esta variable – acciones de apoyo individual a estudiantes-, los resultados sugieren una interacción significativa entre las condiciones de organización del trabajo de los gestores de convivencia escolar, en términos de duplicidad de cargos y tipo de jornada con la variabilidad de las acciones de cooperación.

Son interesantes estos hallazgos en tanto, muestran que no es únicamente el tiempo de dedicación -horas de contrato- aquello que predice mayores acciones en la gestión de la convivencia escolar (Acosta, 2005; Carrasco et al., 2019; Sagredo et al., 2019), sino también, son las otras funciones que deben desempeñar estos profesionales en la escuela, las que inciden en explicar el fenómeno de cooperación profesional. Tal como mencionan algunos autores (Fernández y Malvar, 1999; Sandoval, 2008) el fenómeno de la cooperación profesional no sólo se explica por el tiempo de dedicación a una tarea, sino también por la cantidad de tareas, funciones desempeñadas y las expectativas con respecto al rol profesional de estos agentes. Así, los profesionales que lideran la convivencia escolar se cooperan en las acciones que han venido desarrollando históricamente, de las cuales no sólo sabemos que han encapsulado la labor profesional (López et al., 2011), sino que han transformado los apoyos psicosociales a un fenómeno extra-aula (Leal, 2005) individualizando así las respuestas escolares frente a los

problemas convivenciales y de conflictividad escolar (Baltar y Carrasco, 2013; Gatica, 2016). Esto muestra cómo se ha configurado un fenómeno de cooperación profesional asociado a una reducción de la convivencia escolar a los niveles de intervención directa con estudiantes, en desmedro de otras intervenciones proveniente de modelos complejos de comprensión y acción de la convivencia escolar (Morales y López, 2019). Esta perspectiva es coincidente con la política de convivencia escolar chilena que ha responsabilizado individualmente el mejoramiento de la gestión de la convivencia escolar a un único cargo responsable (Ascorra et al., 2019) como es el rol de Encargado de Convivencia Escolar (Cortés et al., 2018).

Lo anterior es coherente con una cultura escolar que ha comprendido la cooperación como el cumplimiento de un mandato fuera de la propia escuela (Hargreaves, 1996), y no como una apuesta política por hacer frente a las lógicas neoliberales que han establecido la competencia y el individualismo como principio rector de la gestión escolar (Assaél et al., 2014). Lo que sin duda atenta contra una convivencia escolar que busca democratizar la escuela no sólo desde las relaciones estamentales, sino también desde aquellas construidas en los espacios laborales de ejercicio profesional (Ortiz et al., 2019). Mejorar entonces en convivencia escolar desde una gestión cooperativa, implica una planeación interdisciplinaria que no sólo confíe en las potencialidades del trabajo colegiado, sino que tenga como principio ético la democratización de la acción totalizadora del quehacer competitivo e individualista que prima en nuestros contextos escolares (Domingo-Segovia, 2001; Echeita y Sandoval, 2006; Hargreaves, 1996; 2003; Nail, 2018; Rodríguez et al., 2011).

Es interesante la línea de estudios que abre esta exploración para analizar la cooperación profesional en función de las profesiones de orígenes de los gestores de la convivencia escolar, toda vez que abren nuevos campos para comprender la negociación de la práctica desde una *acción situada* en convivencia escolar (Carbajal y Fierro, 2019) desde marcos interdisciplinarios que se ponen en diálogo y también, el enfrentamiento de saberes en el espacio escolar. Pues, en cualquiera de los casos la acción que desarrollan estos profesionales de manera coordinada se enmarca en un fin que buscan posicionar en la trama micropolítica de la escuela y que se ostentan en el propio ideario de convivencia escolar (Ascorra et al., 2015) de estos profesionales.

Finalmente, conviene precisar algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, es necesario seguir avanzando en diseños mixtos de investigación que permitan una comprensión del fenómeno de la cooperación en convivencia escolar, no sólo desde las prácticas declaradas sino también desde la asignación de sentido que se otorga al trabajo interprofesional (Acosta, 2005). No obstante, es un primer avance en la caracterización de las acciones realizadas en esta materia, más allá de las buenas prácticas (Caballero, 2010). En segundo lugar, el acceso a los participantes vía consultas virtuales siempre ha sido una dificultad en la investigación científica (Díaz, 2012; Sánchez, Muñoz y Montoro, 2009), y si bien la tasa de respuesta fue la esperada para este tipo de indagaciones, en muchos casos no se logró contactar a todos los miembros de una misma institución, y que eventualmente son parte de la gestión cooperativa de la convivencia escolar. En cualquiera de los casos, esta indagación avanza en explorar inicialmente las condiciones organizacionales y laborales para la generación de una acción profesional colegiada, rescatando que ésta no sólo tiene que ver con las condiciones laborales sino también con las otras funciones que históricamente han desempeñado los profesionales asociados a dar soporte al proceso curricular, y que corresponden a las expectativas que proyecta y organiza el trabajo del gestor de la convivencia escolar -alejado del curriculum, individualizado en el mejoramiento, y encapsulado en su rol-.

Agradecimientos

Este estudio es parte de las investigaciones desarrolladas por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE-160009, y el proyecto Fondecyt Regular N°1191267 “La inclusión excluyente: prácticas de exclusión y segregación en escuelas chilenas”, ambos proyectos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

Referencias

- Acosta, V. (2005). Investigación, evaluación y colaboración interprofesional ante las dificultades del lenguaje: El reto hacia los modelos inclusivos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7(1), 7-26. doi: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-4692.2006.48358>.
- Almuiñas, J., y Galarza, J. (2016). Las redes académicas como ejes de integración y cooperación internacional de las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 18-29.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educaré*, 24(2), 1-23. doi: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17>.
- Amor, M. I., y Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>.
- Assaél, J., Acuña, M., Contreras, P., y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26. doi: <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>.
- Ascorra, P., López, V., Morales, M., Ortiz, S., Carrasco, C., Bilbao, M., Ayala, A., Olavarría, D., Villalobos, B., y Álvarez, JP. (2015). La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y lo punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. En V., López, H., Díaz, & C. Carrasco (Eds.) *¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar* (pp. 117-141). Santiago: CIAE.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>.
- Baltar, M. J., y Carrasco, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina UILAP-SI*, 24, 173-190.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>.
- Bittencourt, B. (2011). La cooperación científica internacional y la creación de CAPES. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 117-140. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.858>.
- Boggino, N. (2008) Diversidad y convivencia escolar: Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5(9), 53-64.
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3(2), 154-170.
- Carbajal, P., y Fierro, C. (2019) Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-full-text-1486>.

- Carrasco, C., y López, V. (2018). Las duplas psicosociales en la gestión de la convivencia escolar. En F. Leal, *Temas en psicología educacional: Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 123-138). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Carrasco, M., Rodríguez, J., Guerra, M., y García, P. (2019). Diseño y experiencia de aprendizaje cooperativo en el área de Ciencias. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 211-225. doi: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838carrasco13>.
- Cayuief, C., y Pérez, P. (2006) Convivencia escolar. Un tema emergente: reflexiones y orientaciones para la organización escolar y el currículo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5(9), 27-40.
- Concha, M. (2012). Rol, perfil y espacio profesional del trabajo social en el ámbito educativo. *Cuaderno de Trabajo Social*, 5, 2-22.
- Cortés, M., Zoro, B., y Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>.
- Díaz, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: revista de sociología*, 97(1), 193-221.
- Domingo-Segovia, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5 (1), 1-24.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2006). Educación inclusiva o educación sin exclusión. *Revista de Educación*, 327(1), 31-48.
- Escorcía, R., y Gutiérrez, A. (2009). La cooperación en educación: Una visión organizativa de la escuela. *Educación y Educadores*, 12(1), 121-133.
- Fernández, M. D., y Malvar, M. L. (1999). La colaboración en los centros educativos; una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-6.
- Fortoul, B., y Fierro, C. (2013). Convivencia escolar y aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 17-22.
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 2(1), 105-119. doi: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41830>.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M., y Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 169-185. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200011>.
- Gillies, M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>.
- Hargreaves, A. (2003). Más allá de la estandarización: ¿Comunidades de aprendizaje profesional o sectas de formación para el rendimiento? En *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp. 154-178). Barcelona: Octaedro.
- Lagos, J., Pujolàs, P., Riera, G., y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Leal, F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: Consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 12, 51-104.

- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., 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), 7-23. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., y Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, (Número especial Bullying).
- López, A. (2011). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado: Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo* (tesis de doctorado). Universitat de València, València, España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDX-0803105-095159/>.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). doi: <http://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>.
- López, V., Olavarria, D., Cárdenas, K., Villalobos, B., y Ortiz, S. (2020). *Construcción y validación de escala para caracterizar acciones en profesionales de apoyo psicosocial en escuelas*. Artículo enviado a publicación.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2011). *Ley N° 20.536 sobre violencia escolar*. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia escolar la hacemos todos*. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>.
- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6), 1-25. doi: <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Nail, O. (2018). *Aprendizaje cooperativo y mejoramiento de la convivencia escolar. Ficha de trabajo Líderes educativos*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/la-colaboracion-es-clave-para-fortalecer-la-convivencia-escolar/>.
- Nieto, J., y Portela, A. (2001). La cooperación entre agentes de innovación educativa: Formas y elementos básicos. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 5(1), 1-16.
- Ortiz, S., Baltar, MJ., Álvarez, JP., y Carrasco, C. (2019). Discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento en convivencia escolar. En C. Carrasco-Aguilar & V. López, (Eds.) *Asesorando en Convivencia Escolar* (pp. 15-24). Valparaíso: Editorial La Pataleta.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas. En *9 ideas claves: El aprendizaje cooperativo* (pp. 259-300). España: Editorial Graó.
- Ramírez, L., y Valdés, R. (2019). El "CASO" como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240-262. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.12>.

- Rodríguez, K. (2012). Investigación cuantitativa: diseño, técnicas, muestreo y análisis. En K. Sáenz, M., Quiroga, F. Gorjón, Díaz, C. (Eds.) *Metodología para investigaciones de alto impacto en ciencias sociales* (pp.137-158). Madrid: Editorial DYKINSON.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Rodríguez, P., García, E., Sánchez, C., López, P., y Martínez, A. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(3), 1-12. doi: <https://dx.doi.org/10.35362/rie5531599>.
- Sagredo, E. J., Bizama, M. P., y Careaga, M. (2019). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana De Educación*, 1(78). doi: <https://dx.doi.org/10.17227/rce.num78-9526>.
- Salas, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: Avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14(2), 136-147.
- Sánchez, J., Muñoz, F., y Montoro, F. J. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas online? *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, 3(1).
- Sánchez, N. (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: Espacios y competencias. *ACIMED*, 13(2).
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 11, 149-160. doi: <https://dx.doi.org/10.18172/con.600>.
- Silva, P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *EDUCAR*, 49(1), 67-82.
- Soler, E. (2015). Decálogo de las competencias profesionales del inspector de educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160.
- Strogilos, V., y Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008>.
- Urbina, C., Cárdenas, J.P., y Cárdenas, D. (2012). La colaboración interuniversitaria en Chile: El caso de proyectos MECESUP desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad. *Calidad en la educación*, (37), 21-60. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200002>.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>.
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología PUCP*, 36(1). doi: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201801.007>.