

PONTIFICIA UNIVERSIDAD

CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Educación



El director en la gestión de la convivencia escolar en
Colombia, Ecuador, Perú y Chile

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación
con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Luis Angel Quevedo Avila

Asesor:

Alex Oswaldo Sanchez Huarcaya


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada “El director en la gestión de la convivencia escolar en Colombia, Ecuador, Perú y Chile”, del autor Luis Angel Quevedo Avila, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 31/10/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 31 de octubre de 2025

Apellidos y nombres del asesor: <u>Sánchez Huarcaya Alex Oswaldo</u>	
DNI: 09908627	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3902-5902	

RESUMEN

El estudio tiene como propósito analizar el aporte del director en la gestión de la convivencia escolar en instituciones educativas públicas de Colombia, Chile, Ecuador y Perú; a partir de una investigación documental sustentada en fuentes obtenidas de bases de datos científicas y repositorios de los últimos 10 años. El análisis permitió reconocer problemáticas comunes como la ausencia de planes claros, la débil comunicación interna y la baja articulación entre los distintos actores de la comunidad educativa. Frente a ello, se evidenció que la labor del director resulta decisiva para transformar dichas limitaciones en oportunidades de mejora pues su rol va más allá de la administración formal y se orienta a liderar de manera estratégica y participativa los procesos de convivencia. Los hallazgos muestran que cuando el director asume un liderazgo comprometido, logra impulsar un tránsito de una gestión reactiva y punitiva hacia una cultura preventiva, inclusiva, y formativa, donde priman el diálogo, el respeto y la corresponsabilidad. De este modo, se convierte en un agente de cambio capaz de orientar colectivamente las prácticas institucionales, promover acuerdos compartidos y fortalecer la cohesión escolar. El principal aporte del estudio radica en destacar que la acción directiva constituye un factor clave para superar debilidades estructurales y consolidar un clima escolar favorable al aprendizaje, reafirmando que la gestión de la convivencia no depende únicamente de normas o sanciones, sino de la capacidad del director para articular esfuerzos y generar una visión común en la comunidad educativa.

Palabras clave

Gestión educativa, convivencia escolar, director

ABSTRACT

This study examines the contribution of school principals to the management of school coexistence in public educational institutions in Colombia, Chile, Ecuador, and Peru. The research employed a documentary approach, drawing on sources from scientific databases and university repositories published in the past ten years. The analysis identified recurring challenges, including the lack of clear institutional plans, weak internal communication, and limited coordination among educational stakeholders. The findings show that principals play a decisive role in addressing these limitations by moving beyond administrative functions to guide coexistence processes in a strategic and participatory manner. When principals adopt an active and committed role, they enable the shift from reactive and punitive management to a preventive, inclusive, and formative culture in which dialogue, respect, and shared responsibility are central. In this process, the principal becomes an agent of change capable of shaping institutional practices collectively, promoting agreements, and strengthening school cohesion. The study concludes that the actions of the principal are critical for overcoming structural weaknesses and fostering a school climate conducive to learning. Furthermore, it highlights that the management of coexistence depends not only on rules or sanctions but fundamentally on the principal's ability to coordinate efforts and create a shared vision within the educational community.

Keywords

School management, school coexistence, principal

ÍNDICE

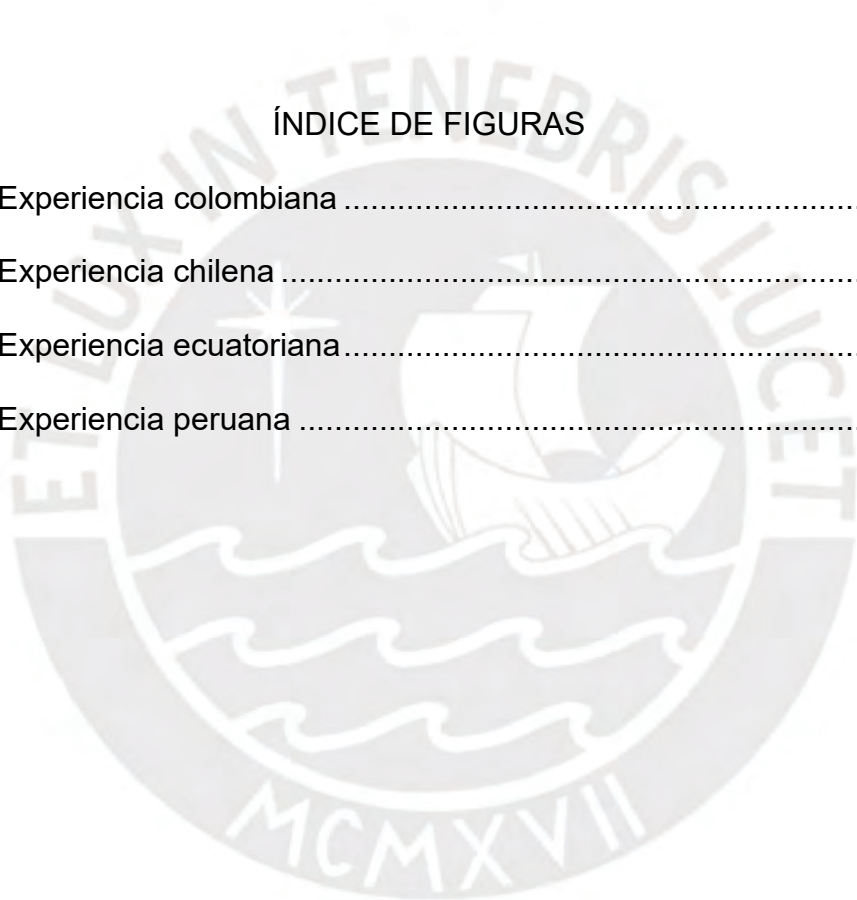
RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	6
I. COMPRENDIENDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR	9
1.1 Concepto de convivencia escolar	9
- Aspectos clave de la convivencia escolar	10
- Funciones de la convivencia escolar	10
1.2 Características de la convivencia escolar	12
1.3 Enfoques de la convivencia escolar	13
1.4 Políticas de América Latina en torno a la convivencia escolar	18
II. GESTIÓN DEL DIRECTOR EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	22
2.1 Dimensiones del rol directivo en la convivencia escolar	22
- Concepto	22
- Capacidades del director	24
- Responsabilidades del director	26
2.3 Experiencias de escuelas que promueve la convivencia a nivel de la gestión	28
- Colombia	28
- Chile	30
- Ecuador	33
- Perú	35
CONCLUSIONES.	39
REFERENCIAS	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques de la convivencia escolar	17
Tabla 2. Políticas que abordan la convivencia escolar en Chile, Colombia, Ecuador y Perú.....	20
Tabla 3. Capacidades del director en la convivencia escolar.....	25
Tabla 4. Responsabilidades del director	26
Tabla 5. Aportes del director en la convivencia escolar. . .	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Experiencia colombiana	29
Figura 2. Experiencia chilena	31
Figura 3. Experiencia ecuatoriana.....	34
Figura 4. Experiencia peruana	36



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la convivencia escolar se ha convertido en un eje central de preocupación educativa, especialmente en contextos donde el incremento de la violencia y el acoso entre estudiantes afecta directamente el bienestar y los aprendizajes. En ese marco, surge la pregunta que guía esta investigación: ¿Cuál es el aporte del director en la convivencia escolar de instituciones educativas públicas en Colombia, Chile, Ecuador y Perú? El propósito de este trabajo es analizar dicho aporte, considerando que la figura del director resulta clave en la construcción de entornos escolares democráticos, inclusivos y orientados al desarrollo humano integral.

La pertinencia del estudio se sustenta en la creciente evidencia de problemáticas relacionadas con la violencia escolar. Según el Ministerio de Educación, entre enero y marzo de 2025 se registraron 493 casos de bullying en instituciones educativas públicas y privadas del país (Verano, 2025), lo que representa un incremento del 25 % en comparación con el mismo periodo del año anterior. De estos casos, 254 correspondieron a violencia física, 160 a violencia psicológica y 79 a violencia sexual, concentrándose principalmente en Lima Metropolitana, Arequipa, Lambayeque y Piura. Estas cifras muestran la urgencia de fortalecer la gestión directiva como un medio para prevenir y atender de manera efectiva estas problemáticas, promoviendo una convivencia escolar basada en el respeto y la corresponsabilidad.

En cuanto a la metodología, el presente estudio se desarrolla bajo el método de investigación documental, el cual se justifica por su capacidad para contextualizar el fenómeno estudiado y construir marcos teóricos sólidos a partir del conocimiento especializado, sin requerir la recolección de datos primarios (Revilla, 2020). Por ello, el proceso se centró en el análisis sistemático de fuentes escritas y se estructuró rigurosamente en varias fases. Inicialmente, se procedió a la selección de fuentes pertinentes: libros (3), artículos científicos (23), informes gubernamentales (3) y tesis (7). Esto se realizó a través uso de bases de datos académicas de amplio reconocimiento, tales como EBSCOhost, SciELO, ERIC y SCOPUS, así como en repositorios universitarios, asegurando la actualidad y

relevancia de las investigaciones en el ámbito de la gestión escolar y la convivencia educativa.

Durante la selección, se aplicaron criterios de exclusión para garantizar la calidad, pertinencia y vigencia de la información. Se descartaron los documentos que no abordaban directamente el rol del director o la convivencia escolar, así como aquellos con una antigüedad mayor a diez años, salvo cuando aportaban referencias teóricas o normativas relevantes. También se consultaron fuentes en inglés, lo que permitió contrastar enfoques internacionales y ampliar la perspectiva comparativa, aunque es importante precisar que se tuvo como sustento informes según los países estudiados (Colombia, Ecuador, Perú y Chile).

La información obtenida se organizó en matrices temáticas, facilitando el análisis individual y comparativo de los documentos y asegurando la coherencia de los capítulos. Este proceso, desarrollado en el área de Política Educativa y Gestión de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se basó en la interpretación sistemática de los hallazgos bajo los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

Este estudio busca aportar una mirada crítica sobre el papel del director como agente de cambio, no solo en el plano administrativo, sino también en la articulación de dimensiones pedagógicas y socioemocionales que inciden en la convivencia. Asimismo, se reconoce que el alcance del trabajo se limita a la revisión documental, lo que abre la posibilidad de que futuras investigaciones realicen estudios de campo que complementen y contrasten estos hallazgos.

El principal aporte de esta investigación radica en resaltar que la acción directiva constituye un factor decisivo para superar debilidades estructurales en las instituciones educativas y consolidar un clima escolar favorable al aprendizaje. Se demuestra que la gestión de la convivencia no depende únicamente de la aplicación de normas o sanciones, sino de la capacidad del director para articular esfuerzos colectivos, impulsar acuerdos compartidos y construir una visión común dentro de la comunidad educativa. De este modo, el estudio contribuye a

ampliar la comprensión del rol directivo como agente de cambio pedagógico, organizativo y socioemocional.

En cuanto a la estructura, el informe se organiza en dos apartados principales. El primero se orienta a ofrecer un soporte teórico sobre la convivencia escolar, abordando conceptos clave, enfoques relevantes y la manera en que esta problemática es comprendida y trabajada en cuatro países de la región: Colombia, Ecuador, Perú y Chile. El segundo apartado se centra en la gestión del director en la convivencia escolar. En este, se define la figura del director, sus características y capacidades, para luego analizar experiencias de instituciones educativas que han promovido una convivencia positiva desde la gestión escolar, destacando los aportes de la acción directiva en cada caso. Finalmente, el documento presenta las conclusiones, donde se integran los hallazgos y se plantean reflexiones finales.

Respecto a las limitaciones, es necesario señalar que el estudio se enmarca exclusivamente en una revisión documental, lo que significa que no incorpora trabajo de campo ni datos primarios. Si bien este enfoque permite una comprensión amplia y comparativa del fenómeno a partir de fuentes académicas recientes, los resultados dependen de la calidad y disponibilidad de la literatura seleccionada. Por ello, futuras investigaciones podrían complementarlo mediante estudios empíricos que recojan percepciones directas de directores, docentes y estudiantes, fortaleciendo así la validez de los hallazgos y aportando nuevas perspectivas al tema.

I. COMPRENDIENDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El presente apartado aborda la conceptualización de la convivencia escolar, incluyendo su definición, función y características principales. A su vez, se expondrán los enfoques teóricos que orientan su comprensión y abordaje, así como las políticas públicas e iniciativas implementadas en América Latina para su promoción y fortalecimiento en el ámbito educativo.

1.1 Concepto de convivencia escolar

La convivencia escolar es entendida como un constructo individual y social encaminado hacia objetivos comunes y la preservación del desarrollo integral de los estudiantes, censurando cualquier acto de acoso u hostigamiento que pueda ocurrir dentro o fuera del ámbito escolar entre todos sus miembros (Fernández Figueroa, 2025). Este constructo busca la creación de un mundo común con armonía entre sus miembros: alumnos, profesores, familia y personal administrativo; a través de la interrelación positiva, basada en valores fundamentales y necesarios para construir ambientes igualitarios y respetuosos donde todos los actores puedan convivir de manera pacífica y colaborativa, valores como la equidad, justicia, aceptación, confianza y pluralidad, entre otros (Fernández, 2025).

En esa misma línea, Flores y Herrera (2020) indican que la convivencia escolar se define como las relaciones creadas por todos los actores mencionados anteriormente. Añaden, además, que no tiene una estabilidad permanente, ya que depende del diálogo continuo, la participación activa, la toma de decisiones y acuerdos y, las normas. Este concepto pone énfasis en la formación integral del ser humano a través de la interacción positiva entre sus actores, y se caracteriza por no tener una estabilidad permanente, puesto que depende del diálogo constante, la participación activa, la toma de decisiones consensuadas y el respeto por las normas establecidas (Bolaños y Stuart Rivero, 2019).

A nivel latinoamericano, la convivencia escolar evidencia un desarrollo intrincado y multifacético, dada su notable variabilidad regional y su estrecha interconexión con los constructos de ambiente o clima escolar. A raíz de las adversidades políticas experimentadas por los países de la región desde la década de 1990,

la gestión de la convivencia ha sido enfocada hacia la reconstrucción de comunidades democráticas y participativas. Este enfoque persigue reparar el tejido social dañado, concibiendo a la escuela como un espacio determinante para fomentar valores, y para fortalecer y estrechar los vínculos no solo educativos, sino también sociales (Valbuena-Núñez, 2021).

En esencia, y en concordancia con los Lineamientos de convivencia escolar del MINEDU, la convivencia escolar se entiende como el entramado de relaciones personales y grupales que dan forma a la vida cotidiana dentro de una institución educativa, interacciones que deben fundarse en principios de consenso, reconocimiento y respeto mutuo, diálogo y valoración de la diversidad.

Sintetizando, la convivencia escolar se configura como un proceso dinámico y relacional que trasciende la mera ausencia de conflictos, constituyéndose en un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de comunidades educativas. Su naturaleza dinámica requiere de un diálogo permanente, una participación comprometida y una valoración de la diversidad, ya que únicamente de esta manera es posible mantenerla en el tiempo como un entorno de equilibrio y cooperación.

- Aspectos clave de la convivencia escolar

La convivencia escolar, concebida como el conjunto dinámico de interacciones que ocurren cotidianamente en el entorno educativo, constituye un componente esencial para el desarrollo integral del alumnado y para el fortalecimiento de la calidad educativa, particularmente en el contexto de las instituciones educativas públicas. A lo largo del tiempo, ha cumplido un rol determinante en la prevención y regulación de fenómenos como la violencia y la exclusión social dentro del ámbito escolar. No se limita únicamente a la ausencia de conflictos, sino que implica la construcción de un clima escolar seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje. Además, promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, la interiorización de valores y el mejoramiento del desempeño académico.

- Funciones de la convivencia escolar

La convivencia escolar va más allá del simple manejo de conflictos, constituyéndose en un espacio clave con múltiples dimensiones que influyen de

manera directa en el desarrollo integral de las personas y, por ende, en el progreso social. A lo largo de la historia, ha sido un factor decisivo en la contención y regulación de la violencia y la exclusión en distintos contextos, entre ellos el educativo (Canaza y Canaza, 2024). En el ámbito escolar, se manifiesta como un componente estructurante de la vida cotidiana, desempeñando un papel articulador de las relaciones y dinámicas que conforman el quehacer pedagógico (Leyton, 2020). Sus funciones esenciales pueden organizarse en tres grandes categorías interrelacionadas, que permiten comprender su impacto desde una perspectiva integral.

La función formadora de la convivencia escolar radica en su naturaleza como proceso de construcción social, en el cual intervienen activamente todos los actores que conforman la comunidad educativa. Esta dimensión se expresa en la manera en que las relaciones interpersonales, las normas compartidas y las dinámicas escolares contribuyen a la formación de valores, actitudes y habilidades socioemocionales en los estudiantes. La convivencia no surge de manera espontánea, sino que se construye y transforma continuamente a partir de las prácticas, interacciones y compromisos de docentes, directivos, estudiantes y familias (Gómez y Agramonte, 2022; Canaza y Canaza, 2024). Por ello, se convierte en un escenario privilegiado para el aprendizaje ético y ciudadano, promoviendo la responsabilidad, la empatía y el respeto mutuo dentro del entorno escolar.

La función protectora de la convivencia escolar se refleja en la capacidad del entorno educativo para garantizar un espacio acogedor, de cuidado y seguridad, condiciones esenciales para el bienestar integral y el desarrollo saludable de los estudiantes (Bustamante y Taboada, 2022). Esta función se materializa en la presencia constante de adultos responsables, la construcción de relaciones basadas en la confianza y el fomento del buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa. Un clima escolar positivo, inclusivo y seguro no solo promueve el aprendizaje y mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece habilidades socioemocionales fundamentales, preparando a los estudiantes para enfrentar con mayor resiliencia y responsabilidad los desafíos de la vida.

La función reguladora de la convivencia escolar se manifiesta en su capacidad para ofrecer un marco normativo y pedagógico que permite a los estudiantes reconocer y asumir las consecuencias de sus actos, favoreciendo así el desarrollo progresivo de su autonomía (Ministerio de Educación de Perú, s/f.). A través de un acompañamiento estructurado por parte de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa, se promueve el respeto por las normas, la responsabilidad personal y la toma de decisiones conscientes. Además, esta función facilita la resolución pacífica de conflictos, transformando estas situaciones, propias de la interacción humana, en valiosas oportunidades educativas para fortalecer la convivencia, promover el diálogo y aprender a vivir juntos de manera armónica y respetuosa.

En suma, la articulación estratégica de las funciones formadora, protectora y reguladora en el ámbito escolar constituye la piedra angular para el desarrollo integral de los estudiantes y la cimentación de un clima institucional sólido. Al infundir valores, garantizar un entorno seguro y promover la autorregulación, estas dimensiones no solo enriquecen la trayectoria educativa, sino que también equipan a los jóvenes para ejercer una ciudadanía activa, crítica y responsable, siendo su implementación conjunta y coherente un factor determinante para edificar una sociedad más justa y democrática.

1.2 Características de la convivencia escolar

El ideal de una convivencia escolar de calidad se concreta mediante un conjunto de rasgos fundamentales que encarnan los principios y valores de una sociedad equitativa y justa. Estas cualidades representan la base para construir relaciones saludables y un entorno educativo armónico.

Una convivencia democrática en el ámbito escolar se sustenta en el respeto y la promoción incondicional de los Derechos Humanos de todos los integrantes de la comunidad educativa (Ministerio de Educación de Perú, 2021). Este enfoque privilegia el diálogo, la negociación y la construcción de consensos como estrategias fundamentales para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Asimismo, impulsa la participación activa y efectiva de niñas, niños, adolescentes y adultos en los diversos aspectos pedagógicos e institucionales, reconociendo su capacidad de incidir en la vida escolar. Como lo mencionan

Canaza y Canaza (2024), en esta perspectiva, la libertad no se transmite de manera teórica, sino que se vivencia cotidianamente, permitiendo la formación de una ciudadanía crítica y comprometida, compuesta por personas diferentes entre sí, pero con iguales derechos y libertades.

La característica participativa se orienta al desarrollo y consolidación de espacios donde la participación tenga una representatividad genuina y se garantice el cumplimiento efectivo de los acuerdos construidos colectivamente (Ministerio de Educación de Perú, 2021). Esto implica el compromiso activo y consciente de todos los miembros de la comunidad educativa en los asuntos comunes, fortaleciendo así el sentido de corresponsabilidad, la toma de decisiones compartidas y el vínculo con la institución.

La convivencia inclusiva se caracteriza por valorar y atender de forma adecuada la diversidad individual, ya sea física, emocional o cognitiva, que presentan los estudiantes. Este enfoque promueve un trato justo y equitativo, y rechaza de manera tajante toda manifestación de discriminación (Chávez, 2018). Desde esta perspectiva, las diferencias no son vistas como barreras, sino como oportunidades enriquecedoras que fortalecen el aprendizaje colectivo y el desarrollo institucional.

La característica intercultural reconoce que ninguna cultura debe ser secundaria o dominante. Por el contrario, busca construir relaciones educativas e institucionales donde las características de cada cultura se valoren como contribuciones esenciales para la vida escolar, promoviendo así una convivencia de respeto, reciprocidad y enriquecimiento mutuo, lo que a su vez fortalece la comunidad educativa.

1.3 Enfoques de la convivencia escolar

El estudio de la convivencia escolar ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas y pedagógicas, lo cual da cuenta de su complejidad y de su carácter polisémico. Esta multiplicidad de enfoques, aunque aporta una visión enriquecida del fenómeno, ha generado ciertos desafíos para la investigación y la formulación de políticas públicas coherentes, particularmente cuando se produce una confusión conceptual entre términos como "clima" y "convivencia" o "conflicto" y "violencia" (Fierro y Carbajal, 2019). No obstante, es posible

reconocer la existencia de enfoques predominantes que han contribuido de manera significativa a la comprensión y gestión de la convivencia.

La investigación sobre la convivencia escolar se ha desarrollado principalmente a partir de dos enfoques: el normativo-prescriptivo y el analítico, los cuales ofrecen distintas formas de intervenir en la vida escolar (Fierro et al., 2013). El enfoque normativo-prescriptivo entiende la convivencia desde una lógica de prevención de la violencia o mejora de la calidad educativa. Dentro de esta mirada, las estrategias pueden adoptar un carácter restrictivo, como las políticas de tolerancia cero, que tienden a centrarse en la sanción sin atender las causas estructurales de la violencia. También existen enfoques más amplios que consideran la convivencia desde una perspectiva pedagógica, destacando su valor formativo. Cuando se relaciona con el rendimiento académico, este enfoque enfatiza la necesidad de un entorno escolar que favorezca el aprendizaje. No obstante, su mayor limitación es la tendencia a reducir la convivencia a la mera ausencia de violencia, dejando de lado su dimensión positiva y constructiva (Fierro y Carbajal, 2019).

En contraste, el enfoque analítico busca comprender las interacciones escolares a partir de una mirada más interpretativa, que incluye aspectos micropolíticos, culturales y organizacionales (Fierro et al., 2013). Desde esta perspectiva, la convivencia se concibe como un proceso dinámico y permanente, construido a través de la negociación, la creación de significados compartidos y la resolución conjunta de conflictos. Este enfoque reconoce dos dimensiones: una colectiva-relacional, que examina los marcos institucionales, culturales y de gestión escolar; y otra subjetiva, que rescata las experiencias cotidianas de quienes habitan la escuela (Fierro et al., 2013). La principal tensión entre ambos enfoques radica en si se prioriza el control de conductas o la transformación de las dinámicas que dan forma a la convivencia.

Además de los enfoques normativo-prescriptivo y analítico, existen otras perspectivas relevantes que enriquecen la comprensión y la gestión de la convivencia escolar. Entre ellas destacan el enfoque restaurativo y el enfoque preventivo, ambos con propuestas orientadas a transformar las dinámicas escolares de forma proactiva y formativa.

El enfoque restaurativo propone una transformación en la manera de abordar los conflictos escolares, alejándose del castigo tradicional, para centrarse en la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones afectadas. Este enfoque promueve la participación activa de todas las partes involucradas, fomenta la responsabilización del infractor, la inclusión de la víctima y la comunidad, y la reintegración de todos los actores. Sus metodologías, como los círculos y reuniones restaurativas, buscan generar espacios de diálogo y reflexión que fortalezcan la empatía y el sentido de comunidad (Flores y Herrera, 2020).

Por su parte, el enfoque preventivo, como lo menciona Carbajal y Fierro (2021). Está orientado a la búsqueda de factores que estén asociados a la disminución de riesgo de violencia en las escuelas. Además, se orienta a anticipar situaciones de conflicto a través del desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta perspectiva prioriza el fortalecimiento de la autoestima, la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a las normas como principios interiorizados. Mediante estrategias como la mediación y los círculos de paz, se promueve una cultura escolar inclusiva, pacífica y respetuosa de la diversidad, con la participación activa de toda la comunidad educativa, incluidas las familias.

Junto a los enfoques previamente mencionados, el de educación socioemocional representa una perspectiva clave en la comprensión y promoción de la convivencia escolar. Este enfoque pone énfasis en el desarrollo de competencias emocionales y sociales como elementos fundamentales para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en el contexto educativo (Carretero, 2008; Fierro, 2019). Reconoce que la convivencia escolar no es solo una cuestión normativa o estructural, sino también afectiva, ya que las emociones, sentimientos y vínculos están profundamente implicados en la vida escolar (Leyton, 2020). Algunas aproximaciones dentro de esta perspectiva adoptan un enfoque más clínico, orientado a la detección de desajustes personales y escolares, mientras que otras se centran en el fortalecimiento de capacidades de autorregulación emocional y manejo de emociones (Carbajal y Fierro, 2019). Desde una mirada colectiva, se promueven habilidades como la empatía, la toma de perspectiva, la cooperación y el reconocimiento del otro como esenciales para la resolución de conflictos escolares (Carbajal y Fierro, 2019; Leyton, 2020).

La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, constituye un eje central de esta perspectiva (Canaza y Canaza, 2024). Su desarrollo se considera esencial tanto para prevenir conductas inadecuadas como para promover el bienestar integral del alumnado, favoreciendo dinámicas como la escucha activa, el apoyo emocional y la corresponsabilidad en la gestión de los conflictos (Orozco-Solis, 2021). En este sentido, diversas iniciativas y programas que fortalecen las habilidades socioemocionales están siendo incorporados en contextos escolares, con resultados positivos en la resiliencia estudiantil y la construcción de vínculos saludables.

Por otro lado, el enfoque de ciudadanía y democracia ofrece una mirada que articula la convivencia escolar con la formación cívica, al considerar que la escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas democráticas cotidianas (Vilar y Carretero, 2008; Carbajal y Fierro, 2019). Este enfoque no se limita a la enseñanza teórica de normas o valores democráticos, sino que promueve la participación activa del estudiantado en la vida escolar como medio para desarrollar competencias ciudadanas. Entre sus principales aportes se encuentran la valorización de la diversidad, la aceptación de distintas identidades, la participación en procesos de deliberación y argumentación, y la elaboración consensuada de normas (Carretero, 2008; Carbajal y Fierro, 2019). Además, se promueve el uso del diálogo como herramienta central para la resolución de conflictos (Vilar y Carretero, 2008; Carbajal y Fierro, 2019).

La implementación de este enfoque implica diseñar estrategias concretas que fortalezcan la participación estudiantil y la gestión democrática de la convivencia, con el fin de construir una comunidad crítica, inclusiva y deliberativa que se proyecte más allá del entorno escolar (Garcés, 2021). Se busca que la escuela no solo enseñe los valores de la democracia, sino que se convierta en un espacio donde estos se vivan en la práctica cotidiana, reconociendo a los sujetos como diferentes pero iguales en derechos, libertades y dignidad (Leyton, 2020).

Tabla 1. Enfoques de la convivencia escolar

Enfoque	Principios Clave	Contribución a la comprensión de la convivencia
Normativo – Prescriptivo	Prevención y control de la violencia: cumplimiento de normas y sanciones.	Aborda la convivencia desde la intervención y los resultados.
Analítico	Comprensión e interpretación de interacciones, procesos culturales, micropolíticos y de gestión.	Entiende la convivencia como un proceso constructivo continuo, que forma la identidad del grupo.
Educación Socio-Emocional	Desarrollo de habilidades sociales, autorregulación, empatía, manejo de emociones.	Mejora las relaciones interpersonales, la capacidad de afrontar conflictos y bienestar.
Educación para la ciudadanía y la democracia.	Desarrollo de capacidades cívicas, participación en deliberación y normas; valoración de la pluralidad.	Promueve una comunidad democrática, participativa y crítica, extendiéndose más allá de la escuela.

Nota: La tabla sintetiza la clasificación de los enfoques de la convivencia escolar, detallando sus principios clave y la contribución que cada uno aporta a la comprensión y gestión de la convivencia.

Desde el punto de vista del autor, el enfoque más apropiado para abordar la convivencia escolar es el enfoque analítico porque permite una comprensión integral y contextualizada de las dinámicas que configuran la vida escolar. A diferencia de otros enfoques, como el normativo-prescriptivo, este no tiende a reducir la convivencia a la prevención de la violencia o al cumplimiento de normas, el enfoque analítico concibe la convivencia como un proceso relacional, dinámico y situado, construido a partir de las interacciones cotidianas entre los distintos actores escolares. Este enfoque considera tanto las estructuras institucionales como las experiencias subjetivas, y entiende los conflictos como fenómenos sociales, culturales y afectivos. Además, se articula con enfoques

como el socioemocional y democrático. En este sentido, el enfoque analítico no solo promueve una convivencia más inclusiva y sostenible, sino que también fortalece la formación ciudadana y el desarrollo de comunidades escolares más justas y empáticas.

1.4 Políticas de América Latina en torno a la convivencia escolar

La relevancia de la convivencia escolar ha llevado a numerosos países de América Latina a promulgar políticas específicas para abordarla. Estas políticas, aunque diversas en su conceptualización y énfasis, comparten el objetivo de mejorar el ambiente educativo y promover relaciones armónicas.

Diversos países de América Latina han avanzado en la formulación de marcos normativos específicos orientados a la regulación y fomento de la convivencia escolar, lo que evidencia un compromiso creciente con la mejora del clima educativo.

En el estudio de Morales y López (2019) se halla una matriz con información sobre diversos países latinoamericanos y sus políticas nacionales que orientan la gestión de la convivencia escolar. Para este estudio, nos centraremos en cuatro países de la región: Colombia, Ecuador, Perú y Chile.

En Chile, la Ley N.º 20.536, promulgada en septiembre de 2011, introdujo reformas a la Ley General de Educación (Ley N.º 20.370) con el fin de abordar la violencia en el entorno escolar. Esta legislación define la buena convivencia escolar como una interacción armónica entre los miembros de la comunidad educativa que favorece el cumplimiento de los fines formativos en un contexto de desarrollo integral (Ley N.º 20.536, 2011). Asimismo, establece la figura del encargado de convivencia escolar y la obligación de implementar protocolos preventivos, sancionatorios y reparadores ante situaciones de acoso y violencia, incluyendo aquellas de índole sexual (Ley N.º 20.536, 2011).

No obstante, la ley presenta una tensión interna entre un enfoque punitivo basado en el control del comportamiento y una perspectiva más democrática que promueve la reconstrucción social a través del diálogo y la participación (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012). Aunque se reconoce un impacto positivo en la visibilización y reducción de la violencia, la literatura especializada plantea

la necesidad de avanzar hacia modelos más integrales y pedagógicos que consideren explícitamente la protección de grupos vulnerables (Bravo et al., 2019)

En el caso de Colombia, la Ley 1620 de 2013 dio origen al Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención de la Violencia Escolar. Este sistema tiene como propósito fundamental contribuir a la formación de una ciudadanía activa comprometida con una sociedad democrática, plural e intercultural (Ley 1620, 2013; SITEAL, 2013). Su implementación se articula a través de comités operativos en los niveles nacional, territorial y escolar, así como mediante instrumentos como la Ruta de Atención Integral y el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) (Ministerio de Educación, Colombia, 2015). Para su puesta en marcha, el Ministerio de Educación ha elaborado guías pedagógicas que proporcionan herramientas prácticas para prevenir y abordar situaciones de violencia, al tiempo que promueven una transformación de los estilos de enseñanza y una mejora del clima escolar (Ministerio de Educación, Colombia, 2013).

En Ecuador, la Política Nacional de Convivencia Escolar promueve el fortalecimiento de la protección integral y la convivencia armónica mediante procesos educativos estructurados, participativos y basados en valores (Ministerio de Educación, Ecuador, 2021). Esta política establece objetivos como el reconocimiento de la convivencia como un logro colectivo, el impulso de cambios en patrones socioculturales que perpetúan la discriminación y la violencia, especialmente de género, así como la promoción de entornos familiares protectores (Ministerio de Educación, Ecuador, 2021). Se apoya en una variedad de enfoques, tales como el enfoque de derechos, género, interculturalidad, intergeneracionalidad, inclusión, bienestar y restauración. Este último destaca por proponer una respuesta no punitiva ante los conflictos, orientada a la reparación del daño y la responsabilidad compartida, brindando atención tanto a las víctimas como a quienes ejercen la agresión (Ministerio de Educación, Ecuador, 2021).

En el Perú, la Ley N° 29719, “Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas”, fue aprobada en el año 2011. Dicho mandato

promueve el trato respetuoso y el diálogo entre los agentes de la comunidad educativa. Basado en un enfoque democrático, busca institucionalizar acciones que reconozcan a los integrantes de la comunidad educativa, para de este modo, fortalecer la convivencia escolar democrática. Esta Ley también descarta las medidas punitivas para los estudiantes, optando por la reflexión y el aprendizaje por experiencias como factores clave para mejorar la convivencia. Esta Ley fue modificada en el año 2023, en donde se añadió que toda institución educativa está en necesidad de al menos un profesional de psicología, quien estará a cargo de la prevención y el tratamiento de los casos de acoso y violencia entre los alumnos. Además, se añadió el Artículo 14, que permite al director, en coordinación con los padres de familia, recurrir a herramientas tecnológicas para reforzar la seguridad escolar y prevenir y combatir el acoso.

Tabla 2. Políticas que abordan la convivencia escolar en Chile, Colombia, Ecuador y Perú.

País	norma	Aporte
Chile	Ley N° 20.536 (2011)	Introduce el concepto de “buena convivencia escolar” como interacción armónica y establece la figura del encargado de convivencia. Exige protocolos preventivos y sancionatorios ante la violencia, pero presenta tensiones entre enfoques punitivos y democráticos.
Colombia	Ley 1620 (2013), Sistema Nacional de Convivencia Escolar	Regula el abordaje integral de la convivencia escolar y la prevención de violencia desde un enfoque de derechos humanos. El Ministerio proporciona guías pedagógicas que fomenta el cambio cultural y la mejora del clima escolar
Ecuador	Política Nacional de Convivencia Escolar (2021)	Promueve una convivencia basada en derechos, interculturalidad e inclusión. Propone abordar conflictos, priorizando la reparación y atención tanto a víctimas como a agresores. Busca transformar patrones socioculturales y promover entornos protectores.

Perú	Ley N° 19719 (2023)	Fortalece la convivencia democrática como eje fundamental. Fomenta la reflexión y el aprendizaje por experiencias, descarta sanciones punitivas y refuerza el rol del psicólogo escolar. Desde el 2023, se apoya en herramientas tecnológicas para prevenir el acoso escolar.
------	---------------------	---

Nota: La tabla presenta, de manera sintética, las políticas implementadas en Chile, Colombia, Ecuador y Perú en relación con la convivencia escolar.

Las normas de convivencia escolar en Chile, Colombia, Ecuador y Perú evidencian un avance común hacia la construcción de entornos educativos protectores y democráticos, aunque con particularidades determinadas por cada contexto nacional. En Chile, se introduce el concepto de buena convivencia escolar y la figura del encargado responsable, aunque persisten tensiones entre los enfoques punitivos y formativos. En Colombia, la Ley N.º 1620 plantea un abordaje integral sustentado en los derechos humanos, complementado con guías pedagógicas que orientan la acción institucional. En Ecuador, la política nacional prioriza la inclusión, la reparación y la transformación de los patrones socioculturales, promoviendo la corresponsabilidad comunitaria. Finalmente, en Perú, la normativa reciente refuerza la convivencia democrática, el acompañamiento socioemocional a cargo del psicólogo escolar y el uso de herramientas tecnológicas para la prevención y atención de la violencia. En conjunto, estas regulaciones reflejan un tránsito regional desde enfoques sancionadores hacia modelos preventivos, restaurativos y participativos, orientados a consolidar una cultura escolar basada en el respeto y la cooperación.

II. GESTIÓN DEL DIRECTOR EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

El director de una institución educativa pública cumple un papel insustituible en la configuración y el mantenimiento de una convivencia escolar positiva. Tal como lo menciona Ozdogru (2025), su influencia va más allá de la administración de la escuela, abarca también el liderazgo pedagógico y la promoción de un clima de respeto y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Esta sección explorará los múltiples aspectos de la implicación del director en la configuración y el mantenimiento de una atmósfera escolar armoniosa, destacando la importancia de su visión estratégica, sus intervenciones proactivas y su compromiso con el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

2.1 Dimensiones del rol directivo en la convivencia escolar

El término director escolar está muy relacionado a la acción de gestionar una institución administrativamente, sin embargo, también debe entenderse como un líder pedagógico y agente regulador del clima institucional. Para Luna (2018), el director es un servidor público responsable de implementar las políticas de convivencias escolar, construyendo un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje. Su rol también trasciende lo normativo, actuando como facilitador de una cultura centrada en la colaboración y bienestar colectivo.

- Concepto

En el contexto contemporáneo, y en las literaturas más recientes, el director es concebido como un líder pedagógico, mediador institucional, promotor del bienestar escolar y constructor de comunidad. (UNESCO, 2017; Luna Vera Tudela, 2018; Negrón Peralta, 2022). Su rol se ha incrementado junto con las demandas sociales hacia la escuela como un espacio para formar estudiantes íntegros.

Negrón Peralta (2022) define al director como un referente ético-pedagógico, cuya función central es liderar el proceso educativo estableciendo relaciones con los distintos actores. En su investigación, fue demostrado que el liderazgo pedagógico tiene una correlación significativa y positiva con la calidad de la convivencia escolar. En los Lineamientos para la Gestión Escolar (MINEDU, 2022) se demanda que al director no solo le competen temas administrativos dentro de la escuela, sino que debe impulsar procesos de mejora en la

enseñanza, acompañar a los docentes, favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes y fomentar una cultura escolar democrática.

La propuesta de Negrón Peralta (2022) resalta que el director constituye un referente ético y pedagógico, cuya labor trasciende la gestión administrativa para centrarse en la conducción del proceso educativo y el fortalecimiento de la convivencia escolar. Al demostrarse que el quehacer directivo se relaciona positivamente con la calidad de la convivencia, se evidencia que su rol resulta esencial para articular a los actores educativos, promover el desarrollo socioemocional y consolidar una cultura escolar democrática, en concordancia con lo planteado por el MINEDU (2022).

En esa misma línea, Quispe y Hinojosa (2024) identificaron que los estudiantes perciben al director como una figura clave para la convivencia, especialmente cuando muestra cercanía, apertura al diálogo y firmeza ética. Su investigación evidencia que la percepción estudiantil otorga al director un papel central en la construcción de la convivencia escolar, destacando que su influencia no radica únicamente en las normas que establece, sino en las actitudes que adopta frente a la comunidad educativa. La empatía, la disposición al diálogo y la integridad son cualidades que fortalecen la confianza de los estudiantes y propician un ambiente de justicia y respeto. De este modo, se confirma que la autoridad directiva adquiere mayor legitimidad cuando se orienta al reconocimiento emocional, la apertura comunicativa y la promoción de relaciones equitativas, aspectos fundamentales para consolidar un clima escolar positivo e inclusivo.

En síntesis, la concepción del director supera la visión limitada de supervisor o controlador y lo ubica como un profesional de la educación encargado de integrar los aspectos pedagógicos, organizativos y socioemocionales. Su función implica coordinar el trabajo en equipo, impulsar el desarrollo humano en todas sus dimensiones, actuar como mediador en los conflictos y proyectar a la institución educativa como un espacio de formación ciudadana y participación activa.

- **Capacidades del director**

Es necesario entender a las capacidades como un conjunto de habilidades, competencias y disposiciones. En ese sentido, el director se debe hallar en la capacidad de ejercer un liderazgo efectivo, ético y transformador dentro de una institución educativa (Negrón Peralta, 2022).

Una de las capacidades del director es el Liderazgo Pedagógico, que para Leithwood y Schumacker (2018) es la capacidad de establecer dirección, es decir, definir objetivos claros, expectativas reales y una visión compartida; que guíe al equipo docente y a la comunidad educativa en general. Esta capacidad pedagógica tiene mayor impacto en escuelas vulnerables, donde el liderazgo del director es relevante para influir en el rendimiento educativo.

Estudios como el de Osborne-Lampkin et al. (2015) señalan que un directivo eficaz promueve la capacitación continua del profesorado, el diálogo profesional y la colaboración interna, elementos esenciales para mejorar la calidad de los procesos educativos y el rendimiento escolar.

La gestión organizacional implica la capacidad del director para estructurar, organizar y movilizar los recursos institucionales de manera eficiente y estratégica, de modo que estén alineados con la misión educativa. Esta competencia resulta clave para garantizar que las condiciones de funcionamiento de la escuela respalden y favorezcan tanto el aprendizaje como la convivencia escolar.

Por su parte, Aramba (2025) sostiene que los líderes escolares deben diseñar estructuras organizativas que faciliten la colaboración y el intercambio de información, a fin de promover el aprendizaje docente y la innovación pedagógica. Dichas estructuras incluyen los comités de coordinación, los equipos de mejora institucional y la definición clara de roles entre los miembros de la comunidad educativa, garantizando una gestión más participativa y coherente con los objetivos institucionales.

En cuanto a la convivencia escolar, la capacidad del director para desarrollar habilidades sociales facilita ambientes de diálogo y confianza. Salazar (2024) señala que la empatía, escucha activa y la comunicación efectiva; tienen una alta influencia sobre la convivencia educativa. Además, León y Hinojosa (2023)

destacan la estrecha relación que existe entre una convivencia escolar de calidad con la capacidad de liderazgo del director; de tal manera que, es el director pilar en el que se soporta la convivencia escolar. Asumiendo responsabilidades como la organización de los sistemas de convivencia de la escuela, el clima institucional y la cultura de respeto, la capacitación y orientación docente con respecto al tema, y la aprobación de las normas y estrategias.

Tabla 3. Capacidades del director en la convivencia escolar.

Capacidad	Descripción	Autores
Liderazgo Pedagógico	Capacidad de establecer una dirección clara, definir objetivos compartidos, alinear al equipo docente y guiar la comunidad hacia el logro de metas.	Leithwood y Schumacker (2018); Negrón Peralta (2022)
Promoción del desarrollo profesional docente	Impulsa la formación continua, el dialogo profesional y la colaboración interna. Esta capacidad busca mejorar la calidad de los procesos educativos y elevar el desempeño institucional.	Osborne-Lampkin et al (2015)
Gestión Organizacional	Capacidad para estructurar, coordinar y movilizar de forma estratégica los recursos institucionales, alineando su uso con la misión educativa.	Aramba (2025)
Gestión de la convivencia escolar	Implica habilidades sociales como la empatía, escucha activa y la comunicación. El director lidera la implementación de	Salazar (20204); León y Hinojosa (2023)

	estrategias y normas de convivencia, así como el fortalecimiento del clima institucional,	
--	---	--

Nota: En la tabla se muestra las capacidades de los directores, una breve descripción y los autores que sustentan las ideas.

La tabla sintetiza cuatro capacidades clave del director vinculadas a la gestión de la convivencia escolar. El liderazgo pedagógico orienta objetivos comunes, la promoción del desarrollo profesional fortalece a los docentes en la resolución de conflictos, la gestión organizacional estructura recursos y acciones, y la gestión de la convivencia aplica normas y estrategias para un clima armónico. En conjunto, estas capacidades se complementan para prevenir conflictos y consolidar una convivencia positiva.

- **Responsabilidades del director**

El rol del director en cuestiones de convivencia escolar trasciende las responsabilidades administrativas que suponen su cargo, trascendiendo a la construcción de una cultura institucional democrática, segura y participativa. En ese contexto, el director es el responsable como un referente ético y pedagógico. Esta responsabilidad está reconocida por documentos normativos por países latinoamericanos, cuyas características apreciaremos en la siguiente tabla.

Tabla 4. Responsabilidades del director

País	Responsabilidades principales	Fuente
Ecuador	Garantizar derechos, aplicar protocolos de protección, coordinar con el DECE, fortalecer la inclusión.	Políticas de convivencia armónica y cultural de paz Ministerio de educación del Ecuador (2022)

Chile	Establecer una cultura de respeto, activar equipos de convivencia, articular con redes de apoyo.	Manual de convivencia escolar, Ministerio de educación de Chile (2023)
Colombia	Integrar convivencia al PEI, liderar enfoque restaurativo, coordinar con mediación escolar y generar participación comunitaria.	Manual de funciones y competencias laborales para docentes y directivos, Ministerio de Educación Nacional de Colombia
Perú	Liderar el plan de convivencia, coordinar acciones preventivas, fomentar acuerdos en el aula, orientar el clima institucional.	Marco del buen desempeño del directivo, Ministerio de Educación (2014)

Nota: En la Tabla se sintetiza las responsabilidades del director en Chile, Ecuador, Colombia y Perú; basadas en los documentos normativos de cada país.

La tabla sintetiza las responsabilidades del director en la gestión de la convivencia escolar en distintos países latinoamericanos, mostrando coincidencias en torno a la prevención, la articulación y la promoción de una cultura de respeto. En Ecuador, se enfatiza la garantía de derechos, la aplicación de protocolos de protección y la inclusión con apoyo del DECE; en Chile, el liderazgo se orienta a instaurar una cultura de respeto, activar equipos de convivencia y coordinar con redes externas; en Colombia, la dirección integra la convivencia al PEI, impulsa un enfoque restaurativo y fomenta la participación comunitaria mediante la mediación escolar; mientras que en Perú, el director lidera el plan de convivencia, coordina acciones preventivas, fortalece acuerdos en el aula y orienta el clima institucional. En conjunto, se observa que el rol directivo es clave para articular acciones preventivas y formativas que promuevan un entorno escolar armónico y seguro.

La gestión de la convivencia escolar se ha consolidado como una de las principales funciones del director en países de Latinoamérica. Los marcos normativos anteriormente mencionados coinciden en señalar que el director

debe ser el líder de la elaboración, implementación y monitoreo del Plan de Convivencia Escolar de sus respectivas escuelas.

2.3 Experiencias de escuelas que promueve la convivencia a nivel de la gestión.

La convivencia escolar no solo depende de normativas o programas aislados, sino del compromiso activo y estratégico de quienes lideran las instituciones educativas. Diversas experiencias en Colombia, Chile, Ecuador y Perú demuestran que la gestión directiva es un eje fundamental para consolidar una cultura institucional centrada en el respeto, la participación y el bienestar colectivo. Estas experiencias permiten identificar patrones comunes en torno a cómo el liderazgo del director puede transformar la dinámica escolar y fortalecer los vínculos comunitarios desde una gestión consciente, participativa y orientada al mejoramiento continuo.

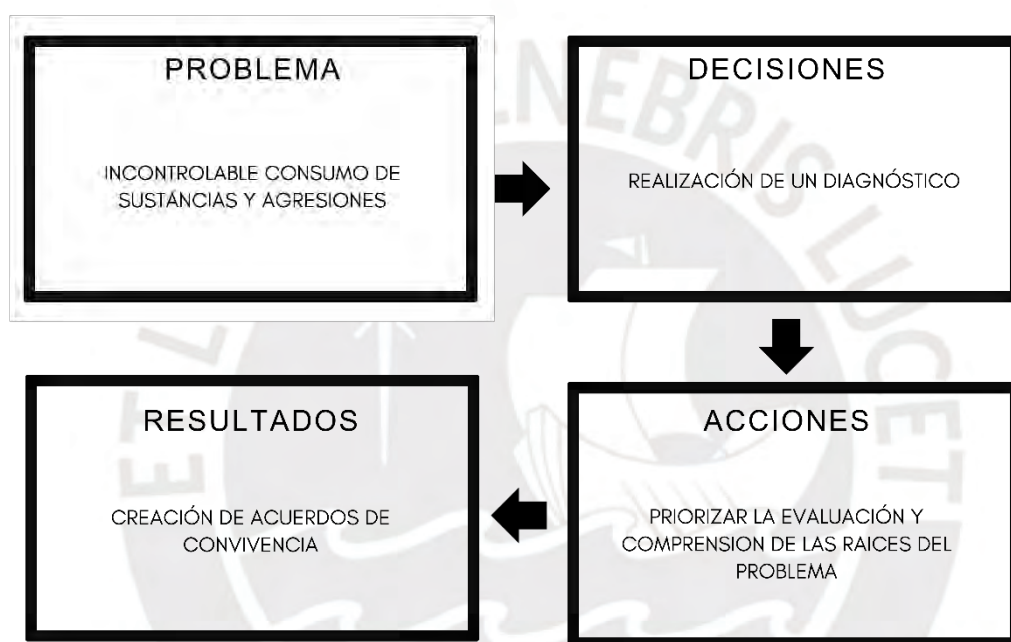
- Colombia

Rubiano, Bedoya y Benavides (2024) muestran el caso de la Institución Educativa Distrital Colombia Viva, que ilustra cómo la gestión directiva puede ser el catalizador para transformar una cultura escolar marcada por la violencia y la exclusión. El texto señala que, ante un panorama de incontrolable consumo de sustancias y agresiones, el nuevo equipo directivo realizó un diagnóstico formativo que identificó el fracaso del método punitivo. Esta acción, lejos de ser un mero trámite administrativo, fue un acto de liderazgo estratégico que priorizó la evaluación y la comprensión de las raíces del problema, en lugar de continuar con prácticas ineficaces. La decisión de enfocarse en la "construcción y reparación del tejido social" demostró una visión proactiva y un compromiso con la creación de un nuevo paradigma de justicia en la escuela.

El liderazgo del director se materializó en la promoción de un proceso participativo y democrático. En lugar de imponer una nueva normativa, el equipo directivo impulsó a la comunidad a co-crear los "siete acuerdos de convivencia". Este enfoque no solo empoderó a los docentes, estudiantes y padres, sino que también obligó a confrontar y dialogar sobre las diferentes percepciones de lo

que significa la convivencia. La gestión directiva facilitó los espacios de encuentro (reuniones de grado, área y jornadas pedagógicas) que permitieron que las voces de todos fueran escuchadas, lo que a su vez fortaleció la identidad colectiva y la corresponsabilidad en la gestión de la convivencia. Este proceso evidenció que el director se convirtió en un articulador de consensos, trascendiendo la figura de autoridad punitiva.

Figura 1. Experiencia colombiana



Nota: La figura resume el problema de la escuela en cuanto a la convivencia escolar, las decisiones del director, las acciones que se tomaron en base a las decisiones y, los resultados.

La figura evidencia el rol del director en la gestión de la convivencia escolar, donde su liderazgo se orienta a diagnosticar problemas como el consumo de sustancias y las agresiones, para luego promover acciones que aborden sus causas. Este proceso culmina en la creación de acuerdos de convivencia que fortalecen la corresponsabilidad y favorecen un clima escolar armónico.

El caso de la Institución Educativa Colombia Viva en Bogotá constituye un ejemplo relevante del rol directivo como agente transformador en la gestión de

la convivencia escolar. A partir de un diagnóstico formativo inicial, el equipo directivo identificó que el modelo punitivo tradicional resultaba ineficaz, pues generaba un ciclo de expulsión sin resolver los problemas de fondo. Frente a ello, el director promovió un cambio hacia un enfoque restaurativo que involucró activamente a la comunidad educativa, en línea con lo planteado por Aramba (2025), quien destaca la importancia de la gestión organizacional para reorientar recursos y prácticas institucionales hacia la cohesión social.

La estrategia se centró en la construcción participativa de acuerdos de convivencia. Durante jornadas pedagógicas y reuniones de grado, los distintos actores elaboraron siete compromisos que funcionaron como referentes para la vida escolar. Esta práctica coincide con lo expuesto por Salazar (2024) y León y Hinojosa (2023), quienes sostienen que la gestión de la convivencia debe sustentarse en el diálogo y la corresponsabilidad. De esta manera, las funciones del director no se limitaron a la aplicación de normas, sino que fomentaron espacios de confianza que transformaron el conflicto en oportunidad de aprendizaje.

El proceso también refleja los aportes del liderazgo pedagógico descritos por Leithwood y Schumacker (2018) y retomados por Negrón Peralta (2022). El director orientó a los docentes a cuestionar sus creencias previas sobre disciplina y justicia, impulsando una reflexión profesional que derivó en la adopción de prácticas restaurativas. Según Osborne-Lampkin et al. (2015), esta capacidad de guiar el desarrollo docente fortalece tanto la calidad pedagógica como la cultura institucional. En consecuencia, los maestros se convirtieron en líderes activos del cambio, contribuyendo a consolidar una convivencia escolar basada en el respeto, la responsabilidad y la colaboración.

- **Chile**

En Chile, Cisternas (2019) comenta que en la experiencia de la Institución Educativa Quinto Centenario también se evidencia el rol protagónico del director en la mejora de la convivencia. En un primer momento, la escuela enfrentaba desafíos estructurales: inexistencia de un plan de prevención de conflictos, canales de comunicación limitados, baja participación estudiantil y escaso trabajo en equipo entre docentes. Esta desarticulación repercutía directamente

en la calidad del clima escolar. Frente a este panorama, el equipo directivo liderado por el director impulsó una reestructuración institucional, centrada en una planificación anual rigurosa, con cronogramas y objetivos concretos que transversalizaban las acciones de convivencia en toda la gestión escolar. Además, se promovió una política de comunicación amplia, utilizando medios físicos y digitales que facilitaban tanto la difusión como la retroalimentación.

Se implementaron procesos de inducción sistemáticos para todos los nuevos miembros de la comunidad, lo que fortaleció la identidad institucional y la comprensión compartida de los valores del PEI. Asimismo, se institucionalizaron espacios de diálogo, como mesas de trabajo y asambleas con consejos escolares, que no solo contribuían a la toma de decisiones, sino que fortalecían la corresponsabilidad y el compromiso colectivo. Todo este proceso, liderado estratégicamente desde la dirección, permitió que la gestión de la convivencia dejara de ser reactiva, dando paso a una cultura escolar proactiva y preventiva, en la que la participación y el respeto mutuo se consolidaron como pilares fundamentales.

Figura 2. Experiencia chilena



Nota: La figura resume el problema de la escuela en cuanto a la convivencia escolar, las decisiones del director, las acciones que se tomaron en base a las decisiones y, los resultados.

El caso de la Institución Educativa Quinto Centenario en Chile, documentado por Cisternas (2019), ofrece una clara evidencia empírica que valida las premisas teóricas expuestas en el marco. La reestructuración institucional liderada por el director se alinea directamente con la capacidad de ****Gestión Organizacional**** descrita por Aramba (2025). La implementación de una "planificación anual rigurosa con cronogramas y objetivos concretos" y la promoción de "una política de comunicación amplia" demuestran la habilidad del director para estructurar y movilizar recursos de manera estratégica. Al transversalizar las acciones de convivencia en toda la gestión escolar, el director no solo aborda un problema específico, sino que lo integra en la misión educativa global, asegurando que las condiciones operativas de la escuela respalden el aprendizaje y la convivencia, tal como se postuló en la introducción del marco.

Este liderazgo estratégico también se manifiesta en la "Gestión de la convivencia escolar", según los postulados de Salazar (2024) y León y Hinojosa (2023). El director de la Institución Quinto Centenario ejerció su rol como un pilar fundamental al organizar los sistemas de convivencia de la escuela. La creación de "espacios de diálogo, como mesas de trabajo y asambleas," y los "procesos de inducción sistemáticos" reflejan la aplicación de habilidades sociales y la promoción de una cultura de respeto. El caso demuestra que la capacidad del director para generar "diálogo y confianza" no es un rasgo pasivo, sino una acción directiva que se materializa en estructuras y procesos concretos. La transición de una gestión reactiva a una cultura escolar proactiva y preventiva valida la estrecha relación entre la calidad del liderazgo y la convivencia, como destacan los autores.

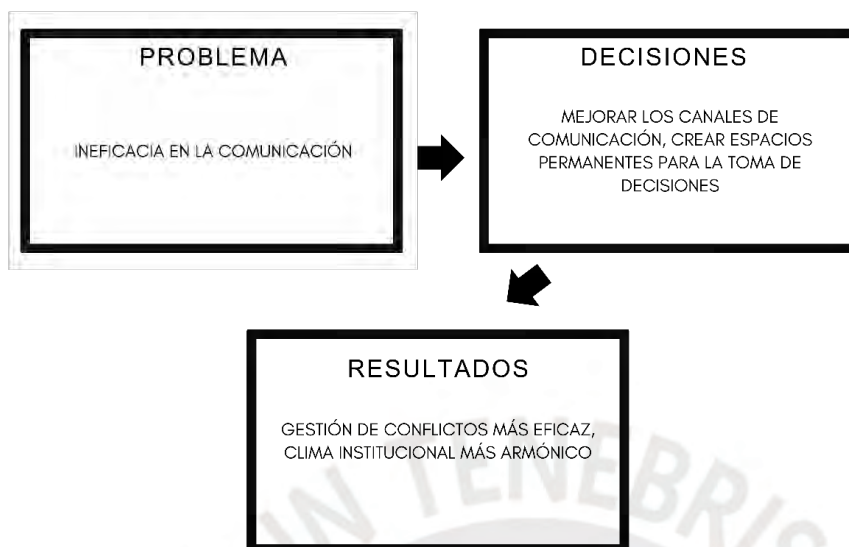
Finalmente, la experiencia de esta escuela chilena ilustra la capacidad de "Liderazgo Pedagógico" (Leithwood y Schumacker, 2018; Negrón Peralta, 2022) y el "desarrollo profesional docente" (Osborne-Lampkin et al., 2015). Aunque el texto se centra en la convivencia, las acciones del director, como la promoción del trabajo en equipo y la institucionalización de espacios de diálogo,

inevitablemente fortalecieron la colaboración y la identidad institucional. Al guiar a la comunidad hacia objetivos compartidos de respeto y participación, el director no solo mejoró el clima escolar, sino que también sentó las bases para el aprendizaje docente y la innovación pedagógica, elementos clave para elevar el desempeño institucional. Así, este caso ejemplifica cómo las distintas capacidades de liderazgo se entrelazan de manera sinérgica para lograr una mejora integral en la gestión y la cultura escolar.

- Ecuador

En Ecuador, Gutierrez (2021) describe la experiencia de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Gareno” aporta una perspectiva desde contextos con diversidad cultural y lingüística. La investigación evidencia que el liderazgo directivo es determinante para configurar un entorno educativo respetuoso y armónico, especialmente en comunidades donde confluyen distintas cosmovisiones. El director, en este caso, ejerce un liderazgo participativo que busca integrar a todos los actores del entorno escolar: docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo. Sin embargo, se detectaron debilidades relevantes, entre ellas la ineficacia en la comunicación interna, la falta de claridad en la transmisión de información y una baja operatividad de las estructuras participativas. Estas condiciones generaban tensiones, percepción de exclusión y desconfianza hacia la gestión directiva. Ante este escenario, se propusieron acciones estratégicas para fortalecer el liderazgo del director: formación en liderazgo transformacional con enfoque intercultural, mejora de los canales de información para garantizar la fluidez comunicativa y creación de espacios permanentes de toma de decisiones colectivas. Además, se subrayó la necesidad de integrar herramientas tecnológicas como apoyo a la gestión institucional, lo cual es especialmente valioso en contextos rurales y bilingües. Estas medidas permitirían al director no solo gestionar de forma más eficaz los conflictos y promover un mejor clima institucional, sino también impulsar procesos educativos más inclusivos, equitativos y culturalmente pertinentes. El estudio concluye que, en contextos interculturales, el liderazgo escolar debe ser sensible, dialogante y comprometido con la equidad, como condición para una convivencia genuinamente democrática.

Figura 3. Experiencia ecuatoriana



Nota: La figura resume el problema de la escuela en cuanto a la convivencia escolar, las decisiones del director y, los resultados.

El caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Gareno” en Ecuador, descrito por Gutiérrez (2021), aporta una perspectiva crítica que enriquece el marco teórico sobre el liderazgo directivo. Los desafíos identificados en esta institución, como la ineficacia en la comunicación interna y la baja operatividad de las estructuras participativas, reflejan una debilidad en la Gestión Organizacional que Aramba (2025) identifica como la capacidad de estructurar y movilizar recursos institucionales. Las tensiones, la percepción de exclusión y la desconfianza que surgieron como consecuencia demuestran que, sin una gestión organizacional estratégica, las bases para una convivencia armónica se deterioran. Esto valida la estrecha conexión que León y Hinojosa (2023) y Salazar (2024) establecen entre la capacidad de liderazgo del director y la calidad del clima institucional, subrayando que la falta de habilidades sociales y comunicativas tiene un impacto directo y negativo en la convivencia.

Este caso también pone de relieve la necesidad de un Liderazgo Pedagógico (Leithwood y Schumacker, 2018; Negrón Peralta, 2022) matizado por el contexto intercultural. Si bien la capacidad de establecer una dirección clara es universal,

la experiencia de "Gareno" demuestra que, en entornos bilingües y culturalmente diversos, este liderazgo debe ser "sensible, dialogante y comprometido con la equidad." La propuesta de una formación en liderazgo transformacional con enfoque intercultural no solo busca mejorar el desempeño del director, sino que lo alinea con la capacidad de promover el desarrollo profesional docente (Osborne-Lampkin et al., 2015), al ofrecerle herramientas específicas para guiar a una comunidad diversa hacia metas comunes de respeto y equidad.

En esencia, la investigación de Gutiérrez (2021) refuerza las premisas teóricas expuestas, al mismo tiempo que añade una dimensión crucial: el éxito de la gestión organizacional y de la convivencia escolar no solo depende de las estructuras y habilidades, sino también de la pertinencia cultural de su implementación. La integración de tecnologías como apoyo a la gestión y la promoción de espacios de toma de decisiones colectivas son acciones estratégicas que buscan subsanar las deficiencias organizacionales, demostrando que el rol del director trasciende la simple administración para convertirse en un articulador de la cultura institucional, garantizando una convivencia verdaderamente democrática en un contexto de diversidad.

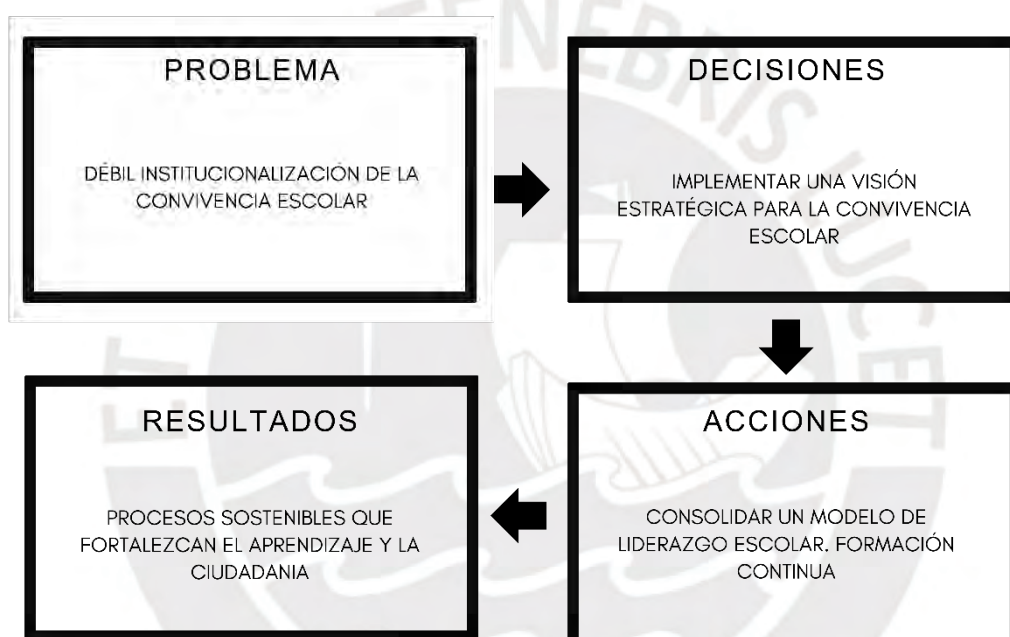
- **Perú**

Finalmente, en el contexto peruano, el análisis de Quispe (2020) en diversas instituciones públicas, particularmente en zonas urbanas como Carabayllo, revela una realidad compleja. Si bien los marcos normativos exigen la existencia de comités y planes de convivencia, en la práctica su implementación depende en gran medida de la iniciativa personal del director, lo que genera una considerable variabilidad entre instituciones. Además, se identifican obstáculos estructurales, como la falta de articulación entre las distintas instancias del sistema educativo (MINEDU, DRE, UGEL), la alta rotación de personal y la débil institucionalización de las estrategias de convivencia. Ello conlleva una gestión directiva centrada en lo inmediato y reactivo, con limitada capacidad para anticiparse a los conflictos o generar procesos formativos sostenidos.

Asimismo, factores culturales y sociales, como los estereotipos de género, edad o roles tradicionales, dificultan la construcción de relaciones igualitarias y ambientes inclusivos. Frente a este panorama, se plantea la necesidad de

consolidar un modelo de liderazgo escolar planificado, respaldado institucionalmente y sustentado en la formación continua en convivencia y el uso de herramientas estandarizadas de evaluación y monitoreo. Solo mediante una visión estratégica, comprometida con el trabajo colaborativo y el enfoque preventivo, será posible transformar la gestión de la convivencia escolar en un proceso sostenible que fortalezca tanto el aprendizaje como la ciudadanía de los estudiantes.

Figura 4. Experiencia peruana



Nota: La figura resume el problema de la escuela en cuanto a la convivencia escolar, las decisiones del director, las acciones que se tomaron en base a las decisiones y, los resultados.

El análisis de Quispe (2020) sobre el contexto peruano, particularmente en zonas urbanas como Carabayllo, complementa y complejiza el marco teórico al exponer las barreras estructurales y culturales que enfrenta el director en la gestión de la convivencia. La variabilidad en la implementación de los planes, que depende de la "iniciativa personal del director", se alinea con la capacidad de "Gestión Organizacional" de Aramba (2025). Sin embargo, revela que esta capacidad

individual puede verse severamente limitada por factores externos, como la falta de articulación entre instancias del sistema educativo y la alta rotación de personal, impidiendo que la gestión sea eficiente y estratégica. Esto evidencia que una “gestión directiva centrada en lo inmediato y reactivo” es una consecuencia directa de estas debilidades sistémicas.

Este panorama también tiene un impacto directo en la “Gestión de la convivencia escolar”, tal como lo describen Salazar (2024) y León y Hinojosa (2023). La incapacidad de anticiparse a los conflictos o de generar procesos formativos sostenidos demuestra que las habilidades sociales del director, como la empatía y la comunicación, no son suficientes sin un respaldo institucional sólido. La mención de factores culturales y sociales, como los estereotipos, añade una capa de complejidad al desafío de construir ambientes inclusivos. Para el caso peruano, el director no solo debe liderar la implementación de normas y estrategias, sino también confrontar y transformar las barreras culturales, lo que exige una visión más profunda del “Liderazgo Pedagógico” (Leithwood y Schumacker, 2018; Negrón Peralta, 2022). La solución propuesta, que aboga por un modelo de liderazgo planificado y con respaldo institucional, subraya que la sostenibilidad de la convivencia escolar no recae únicamente en el individuo, sino en la capacidad de la organización de soportar y perpetuar estas prácticas.

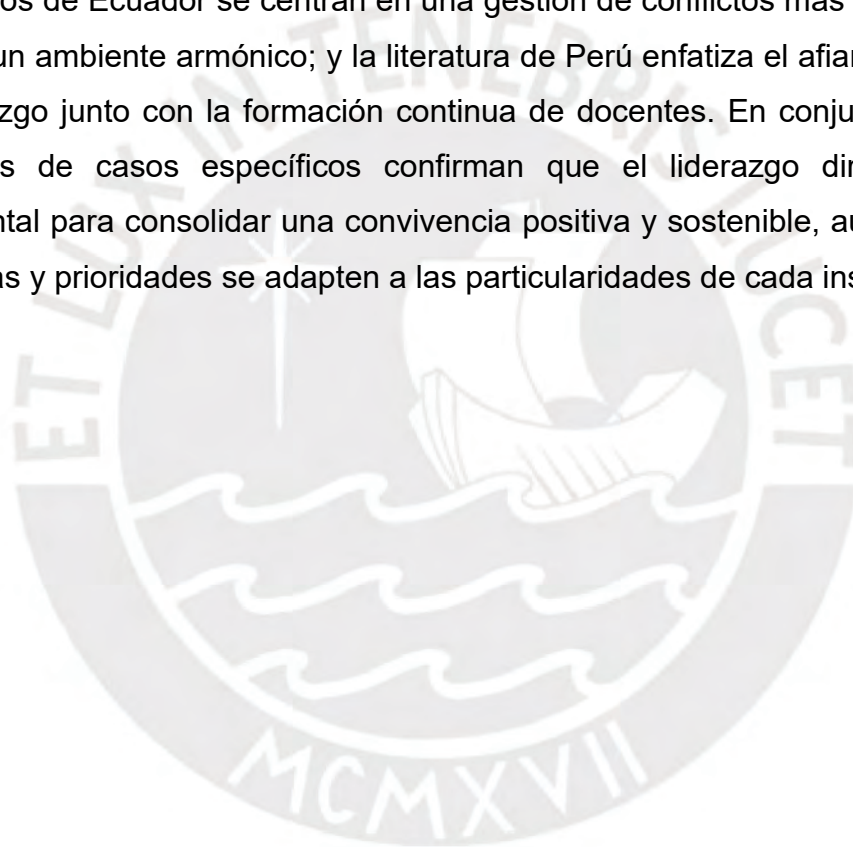
Tabla 5. Aportes del director en la convivencia escolar

País de Origen de la Fuente	Aportes del director
Colombia	Énfasis en la creación de acuerdos de convivencia como herramienta de gestión.
Chile	Promoción de la implementación de una cultura escolar proactiva y preventiva.
Ecuador	Focalización en la gestión de conflictos más eficaz y el logro de un clima escolar más armónico
Perú	Importancia del afianzamiento de un modelo de liderazgo y la formación continua a los docentes.

Nota: La tabla sintetiza los aportes del director en la convivencia escolar que han sido objeto de estudio, basándose en evidencias de casos particulares y

hallazgos específicos identificados en la literatura académica de cada país, lo cual impide su generalización como políticas o regularidades a nivel nacional.

Los hallazgos de la literatura revisada, sintetizados en la Tabla 5, evidencian que los aportes del director a la convivencia escolar son diversos y varían significativamente según el contexto específico de las investigaciones. Si bien estos estudios de caso particulares en el plano regional apuntan a fortalecer el clima institucional, sus focos difieren: en la literatura proveniente de Colombia destacan los acuerdos de convivencia; en los trabajos de Chile, se subraya la necesidad de la implementación de una cultura escolar preventiva y proactiva; los estudios de Ecuador se centran en una gestión de conflictos más eficaz y el logro de un ambiente armónico; y la literatura de Perú enfatiza el afianzamiento del liderazgo junto con la formación continua de docentes. En conjunto, estas evidencias de casos específicos confirman que el liderazgo directivo es fundamental para consolidar una convivencia positiva y sostenible, aunque sus estrategias y prioridades se adapten a las particularidades de cada institución.



CONCLUSIONES.

1. Las conclusiones de la presente investigación sintetizan los hallazgos más relevantes obtenidos a partir del análisis documental realizado. En ellas se integran los aportes teóricos y prácticos revisados con el fin de responder a la pregunta de investigación sobre el aporte del director en la convivencia escolar en instituciones educativas públicas de Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Cabe señalar que los resultados aquí presentados corresponden a los casos analizados y no pretenden generalizar las realidades nacionales, sino ofrecer una aproximación interpretativa a partir de las fuentes revisadas.
2. Los marcos normativos de los países estudiados evidencian, en sus respectivos contextos, un reconocimiento de la convivencia escolar como un componente prioritario de la política educativa, vinculada con la formación integral de los estudiantes y la promoción de una cultura democrática basada en el respeto, el diálogo y la corresponsabilidad. En los documentos revisados se identifican diversas estrategias e instrumentos orientados a prevenir la violencia, fortalecer la protección de los derechos y consolidar la escuela como espacio de desarrollo humano. Estas coincidencias permiten advertir una tendencia regional hacia modelos de convivencia más preventivos e inclusivos, aunque con matices propios de cada contexto institucional.
3. En los casos analizados, se observan enfoques diferenciados que reflejan las particularidades de cada sistema educativo. Chile combina medidas sancionadoras con prácticas restaurativas; Colombia destaca por la existencia de estructuras formales de gestión y seguimiento; Ecuador incorpora enfoques de género e interculturalidad en la resolución de conflictos; y Perú enfatiza la prevención y el acompañamiento socioemocional. En todos los casos, el rol del director resulta determinante para orientar la convivencia, aunque su eficacia depende del respaldo institucional, la formación profesional y las condiciones específicas de cada entorno escolar. Estos hallazgos muestran que el accionar del director adquiere mayor impacto cuando se apoya en

políticas claras y equipos técnicos que promueven la corresponsabilidad y la participación.

4. Los hallazgos también muestran que el rol del director en la gestión de la convivencia escolar se expresa de formas diferenciadas según el marco político y organizativo de cada país. En los casos analizados, la gestión del director se asocia con la construcción de climas escolares positivos, la promoción del trabajo colaborativo y la generación de espacios de diálogo y corresponsabilidad. Sin embargo, la eficacia de dicho rol parece estar condicionada por el respaldo institucional y la formación específica del director, elementos que se evidencian con mayor solidez en algunos contextos —como Chile y Colombia— y con mayores desafíos en otros —como Perú y Ecuador—.
5. En síntesis, la investigación permitió identificar que, en los casos analizados, la acción directiva constituye un componente clave para fortalecer la convivencia escolar al integrar dimensiones pedagógicas, organizativas y socioemocionales. Si bien los resultados no son generalizables, ofrecen un panorama valioso para comprender cómo las políticas y prácticas de liderazgo pueden favorecer entornos escolares más democráticos y respetuosos. Se recomienda desarrollar estudios empíricos futuros que profundicen en la relación entre liderazgo directivo y convivencia escolar en contextos específicos.

REFERENCIAS

- Aramba, D. (2025). *Liderazgo educativo e innovación organizacional*. Editorial Académica Andina.
- Bolaños, David, & Stuart Rivero, Alexis Juan. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140&lng=es&tlng=es.
- Bustamante Lecca, I. M., & Taboada Marín, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(1), 1579-1589. <https://doi.org/10.37133/rldm.v6i1.1579>
- Caballero Hernández, E. F., Ríos Parra, M., y Barreto Cruz, M. A. (2025). Desafíos de la convivencia: experiencias del antes y después del confinamiento en un colegio público. *DIDAC*, (85), 81–95. https://doi.org/10.48102/didac.2025.85_ENE-JUN.242
- Canaza Zapata, S. M., y Canaza Zapata, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 497. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Carbajal, P., y Fierro, C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Universidad Iberoamericana León/Secretaría de Educación de Guanajuato. <https://acortar.link/lfgiN>
- Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071869242019000100009&script=sci_arttext&tlng=n
- Cisternas Muñoz, R. (2021). La convivencia escolar en un centro educativo de la nueva región de Ñuble en Chile. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

- Conde Velez, S., Azaustre Lorenzo, M., y Méndez Garrido, J. (2017),
Leadership: its importance in the management of school coexistence.
Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237, 169-174.
- Cortez Muñoz, M, Zoro Sutton, B., y Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la
contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de
convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 18-
32. [https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-
1549](https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549)
- Díaz Better, S. P. y Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión
de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual
Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145.
[http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/13
21](http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321)
- Fernández Figueroa, A. M. (2025). Convivencia escolar y violencia en el Perú:
Desafíos para un entorno educativo seguro. *Clío. Revista De Historia,
Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico*, (9), 352-376.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14566161>
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia García, G., y Juárez, M. (2013). *Convivencia en la
escuela: Perspectivas para el liderazgo escolar*. Líderes Educativos.
[https://www.lidereseducativos.cl/wp-
content/uploads/2019/02/IT8_CONVIVENCIA-EN-LA-ESCUELA_26-12-
18.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/IT8_CONVIVENCIA-EN-LA-ESCUELA_26-12-18.pdf)
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: una relectura analítica
de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista
mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45.
- Fierro-Evans, Cecilia, y Carbajal-Padilla, Patricia. (2019). Convivencia Escolar:
Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flores Suárez, A., y Herrera Beltrán, I. (2020). Convivencia escolar. Dimensión
y evolución. *Revista Luciérnaga*, 13(25).
<https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

- Gutiérrez Dueñas, I. M. (2021). Convivencia escolar y su incidencia en el proceso de enseñanza de docentes de la Unidad Educativa “Eugenio Espejo”, Ecuador, 2021 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Hong, J.S., Espelage, D.L. & Lee, J.M. (2018). School Climate and Bullying Prevention Programs. In H. Shapiro (Ed.). *The Wiley Handbook on Violence in Education*, (10-12.)
<https://doi.org/10.1002/9781118966709.ch17>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2018). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model.” *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
<https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- León, J., y Hinojosa, C. A. (2023). Liderazgo directivo y gestión de la convivencia escolar en estudiantes de una institución educativa pública. *Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 53–66. <https://doi.org/10.25127/rcsh.20236.976>
- Luna Vera Tudela, D. A. (2018). Características de la gestión de la convivencia escolar directiva en las escuelas públicas de Lima Metropolitana [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Ministerio de Educación, Ecuador. (2021). *Lineamientos para el fortalecimiento del bienestar emocional en instituciones educativas*.
<https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Perú –MINEDU (2021). Estrategia para el fortalecimiento de la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia en las instancias de gestión educativa descentralizada.
[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7005/Estrategia%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20gesti%](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7005/Estrategia%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20gesti%20)
- Misad, K., Misad, R., y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 2(2), 7-24.
<https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>

- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27.
<https://doi:10.14507/epaa.27.3800>
- Negrón Peralta, I. (2022). *Liderazgo pedagógico directivo para la convivencia escolar en los docentes de una institución educativa del Cusco* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
- Núñez Puerta, P. E. (2019). *Diseñar una estrategia de gestión educativa para promover la convivencia en la Institución Educativa Quinto Centenario de Santa Marta, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología].
- Orozco-Solis, M. (2021). *Bienestar socioemocional en contextos escolares: Una propuesta desde la psicopedagogía*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 85–102.
- Osborne-Lampkin, L., Folsom, J. S., & Herrington, C. D. (2015). *A systematic review of studies of leadership models in educational research*. Institute of Education Sciences.
- Ozdogru, M., Sarier, Y., & Korucuoglu, T. (2025). How Leadership and School Climate Influence Student Achievement: Evidence from a Comparative Meta-Analysis. *Educational Process: International Journal*, 15, e2025156
<https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.156>
- Pereira Elgueta, N. A., Poblete, D., Cabrera, G., López, V., Urbina, C., Ortiz-Mallegas, S., Morales, M., y Villegas, J. M. (2025). Convivencia escolar dialógica y preventiva: estudio de caso de una escuela con baja frecuencia de medidas disciplinarias punitivas. *Páginas de Educación*, 18(1), e4131. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4131>
- Quispe Maurtua, L. (2020). Factores que inciden en la gestión de la convivencia escolar en escuelas públicas del distrito de Carabayllo [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En A. Sánchez. (coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis*

de maestría en Educación (pp. 7). Maestría Educación-Escuela de Posgrado PUCP. <https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/libros-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>

Rubiano Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., y Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, 54(2), 13–40.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.630>

Salazar, A. (2024). *Liderazgo directivo y las habilidades sociales en la gestión escolar de una institución educativa de Lima* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

Tahir Mehmood, S. T. & Datin Hafizah, C. H. (2023). The role of the interpersonal skills of the school principals in optimizing positive school climate: a concept paper. *International Journal of Emerging Issues in Social Science, Arts and Humanities (IJEISSAH)*, 1(2), 38-54.

Valbuena-Núñez, C. H. (2022). La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 141-151. <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog22.0406109>

Verano, P. (2025, 2 de mayo). Cada mes se reportan más de 160 casos de bullying en los colegios públicos y privados a nivel nacional. RPP Noticias. <https://rpp.pe/peru/actualidad/cada-mes-se-reportan-mas-de-160-casos-de-bullying-en-los-colegios-publicos-y-privados-a-nivel-nacional-noticia-1631474>