

Construyendo (des)responsabilidades: posiciones de enunciación de los encargados de convivencia escolar en relatos de dilemas éticos

Constructing (de)responsibilities: enunciation positions of school coexistence coordinators in the narratives of ethical dilemmas

Cristopher Yáñez-Urbina¹ 

Verónica López² 

Macarena Morales² 

Javiera Abarca³ 

Fernanda Barrera³ 

Carolina Urbina³ 

Sebastián Ortiz-Mallegas⁴ 

¹Facultad de Psicología, Universidad UNIACC. Chile

²Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

³Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

⁴Departamento de Mediación y Subjetividades, Universidad de Playa Ancha. Chile

Recibido: 20 de Agosto 2024 | Aceptado: 09 de Noviembre 2024 | Publicado: 20 de Febrero 2025

DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100204>

Resumen

En el escenario actual de las políticas educativas en Chile, la convivencia escolar se presenta como un desafío central, marcado por una diversidad de interpretaciones y prácticas. Este estudio se enfoca en cómo los encargados de convivencia escolar abordan los dilemas éticos surgidos en este contexto. A través de una metodología cualitativa y el análisis discursivo de los incidentes críticos reportados por los profesionales, se identifican tres posiciones de enunciación predominantes: tensión en la identidad profesional, validación de los equipos profesionales y despersonalización de la acción. Los resultados indican que estos dilemas éticos ejercen una influencia significativa en cómo los encargados perciben y ejercen sus roles, y subrayan la importancia de desarrollar políticas claras y estrategias de soporte que permitan el abordaje de los dilemas éticos. Este trabajo contribuye al entendimiento de los desafíos inherentes a la gestión de la convivencia escolar y destaca la necesidad de acciones integrales que respalden a los profesionales en este ámbito.

Palabras claves: dilemas éticos, convivencia escolar, incidentes críticos, análisis del discurso, política educativa.

Abstract

In the current landscape of educational policies in Chile, school coexistence emerges as a central challenge, marked by a diversity of interpretations and practices. This study focuses on how school coexistence coordinators address the ethical dilemmas that arise in this context. Utilizing a qualitative methodology and discursive analysis of critical incidents reported by professionals, three predominant enunciation positions are identified: tension in professional identity, validation of professional teams, and depersonalization of action. The findings indicate that these ethical dilemmas significantly influence how coordinators perceive and perform their roles, underlining the importance of developing clear policies and appropriate support strategies. This work contributes to the understanding of the challenges inherent in managing school coexistence and highlights the need for more comprehensive approaches that support professionals in this field.

Keywords: ethical dilemmas, school coexistence, critical incidents, discourse analysis, educational policy

*Corresponding author: cristopher.urbina.y@mail.pucv.cl

1 Introducción

En las últimas décadas, la convivencia escolar se ha posicionado como un elemento esencial dentro de las políticas educativas a nivel mundial. Desde la publicación del informe *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1997) hasta la promulgación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017), que enfatizan la importancia de la inclusión educativa, los países han ido integrando progresivamente estas directrices en sus legislaciones. Este movimiento global busca responder a la necesidad de una educación que fomente la inclusión, facilite la coexistencia armónica y promueva una cultura de paz (Enamorado-Estrada et al., 2020; Morales y López, 2019).

Sin embargo, la definición de convivencia escolar genera discrepancias en las comunidades educativas, lo que afecta la implementación de estrategias y la fijación de metas. Estas divergencias provienen de la diversidad de perspectivas teóricas sobre el concepto, así como de su relevancia tanto en Europa como en Latinoamérica (Andrades-Moya, 2020; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Algunas investigaciones sugieren que la convivencia escolar, lejos de ser un concepto unívoco, emerge de complejas interacciones sociales diarias, viéndose como un espacio de negociación de valores, prejuicios y creencias que afectan la cohesión comunitaria en el ámbito escolar (Ascorra et al., 2018; Hernández-López et al., 2020). Por otro lado, hay visiones que la equiparan al clima escolar, considerándola tanto un elemento preventivo de la violencia como un reflejo de la cultura democrática y ciudadana, ligada, así, al desarrollo moral, ético y socioemocional, y a la educación en derechos humanos (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Esto incluye las condiciones en las que se gestionan los espacios escolares y el modo en el que se desarrollan estas interacciones en la escuela (López et al., 2023).

La política de convivencia escolar en Chile es un claro reflejo de estas tensiones conceptuales, pues promueve un panorama ambivalente que persiste en la actualidad y se manifiesta en diversos aspectos (López et al., 2018). En primer lugar, tal como señalan Magendzo et al. (2013) y Carrasco et al. (2012), existe una superposición de dos paradigmas: de un lado, uno orientado hacia los derechos, enfatizando su papel democrático y educativo, y, del otro, uno dirigido a la implementación de prácticas disciplinarias de tipo punitivo para regular los comportamientos dentro de la escuela. Dicha situación plantea una encrucijada para las comunidades educativas que deben transitar constantemente entre la promoción de una educación inclusiva y la necesidad de orden para el desarrollo de las actividades curriculares (López, 2015; Ascorra et al., 2018; Morales y López, 2019).

Por otro lado, la política de convivencia escolar se encuentra permeada por una lógica de rendición de cuentas o *accountability*. Esta enfatiza la entrega de indicadores de logro con altas consecuencias para los establecimientos, por lo cual se promueve un énfasis en los resultados de aprendizaje y la estandarización del comportamiento, relegando la importancia de crear entornos educativos que favorezcan una interacción libre de disturbios que puedan afectar el proceso educativo (Falabella & De la Vega, 2016). En este contexto, la percepción dominante de la convivencia escolar se inclina hacia una perspectiva disciplinaria, que considera a aquella principalmente como la ausencia de conflictos y la subordina a la prevención de la violencia escolar. Esta visión ha llevado a limitar su alcance a la mera resolución de conflictos, obviando la promoción de una coexistencia armónica y el desarrollo cívico de los estudiantes (Ascorra et al., 2016; Retamal, 2019).

Como consecuencia directa de estas problemáticas, se ha generado una desorientación con relación a la manera en la cual se debe gestionar la convivencia escolar en los establecimientos educacionales (López et al., 2018). Según Cohen y Moffitt (2009), la ambigüedad en las políticas públicas introduce tensiones durante su puesta en práctica, donde coexisten diferentes perspectivas que obligan a los administradores escolares a navegar entre variadas interpretaciones, desembocando en acciones descoordinadas y fragmentadas debido a la falta de directrices claras sobre los objetivos esperados.

Dicha incertidumbre se extiende a la definición de roles y responsabilidades dentro del marco de las políticas de convivencia escolar. Un claro ejemplo es la Ley 20.536, conocida como Ley de Violencia Escolar, que instituye el rol de encargado de convivencia escolar sin delinear claramente los requisitos profesionales necesarios para desempeñar esta función dentro de la estructura organizativa de los centros educativos (Cortez et al., 2019). Según Valenzuela et al. (2018), esta falta de especificidad conduce a que las acciones de estos encargados estén sujetas a sus propias interpretaciones y valoraciones culturales respecto a la gestión de la convivencia escolar, así como a su visión personal sobre el perfil ideal para este puesto.

Asimismo, se han incorporado las duplas psicosociales como parte de las iniciativas impulsadas por la Ley 20.248, conocida como Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP]. Aunque la ley no detalla explícitamente su rol, habilita a los administradores escolares a contratar a estos profesionales para reforzar la convivencia escolar, marcando un reconocimiento hacia la necesidad de abordar la vulnerabilidad social dentro del entorno educativo (Jarpa-Arriagada et al., 2020). Sin embargo, ha surgido cierta ambigüedad respecto a sus funciones y a las expectativas que cada institución educativa tiene sobre estas duplas, lo que ha planteado desafíos en su integración y efectividad (Cárcamo-Vásquez et al., 2020).

Así, la convivencia escolar en Chile se ha transformado en un campo complejo y lleno de controversias, marcado por una falta de definiciones claras y coherentes tanto en las políticas públicas como en los roles y responsabilidades involucrados (Andrades-Moya, 2020; López et al., 2018; Ramírez-Casas del Valle & Valdés-Morales, 2019). En este entorno, los profesionales encargados de la convivencia escolar enfrentan el desafío de tomar decisiones e interpretar los marcos normativos existentes, en un esfuerzo constante por negociar el significado y la aplicación de estas políticas en su trabajo diario dentro de las escuelas (Pons Díez, 2010).

Desde un punto de vista conceptual, estas situaciones representan verdaderos dilemas éticos para los profesionales de la educación, y los enfrentan a situaciones en las que deben equilibrar diversas opciones, cada una con consecuencias directas en su ejercicio profesional, que desafía sus valores personales y los principios éticos establecidos por los marcos normativos de sus entornos laborales (Gajewski, 2017). Lejos de constituir casos aislados, la investigación muestra que estos dilemas son una parte recurrente de la realidad cotidiana tanto para educadores en ejercicio como para estudiantes de pedagogía en sus prácticas iniciales (Maki et al., 2024; Maki et al., 2023). Temáticamente, dichos dilemas abarcan aspectos críticos como el bienestar del alumnado, la promoción de la justicia social en la escuela, la preservación de la integridad profesional, y cómo manejar la presión administrativa relacionada con la calidad educativa y la carga de trabajo (Heikkilä et al., 2023).

En esta línea, existe una correlación directa entre la frecuencia de dilemas éticos y una merma en el bienestar laboral de los profesionales de la educación (Heikkilä et al., 2023). Por estos motivos, se ha desarrollado una línea de investigación que se centra en los procesos de discernimiento para su resolución con base en la identificación de procesos formales de razonamiento y construcción de modelos de toma de decisiones (Johnsons et al., 2017; Gao et al., 2021; Liu et al., 2024; Talanker, 2024). En cambio, Yáñez-Urbina et al. (2024) proponen una indagación en los procesos de negociación subjetiva que se encuentran presentes al enfrentarse a situaciones dilemáticas. Este abordaje realza cómo se ven enfrentadas la identidad profesional y la valoración del rol dentro del contexto escolar (Gajewski, 2017).

Los estudios realizados desde este énfasis en el análisis de situaciones dilemáticas dan cuenta de que los profesionales de la educación desarrollan diversas estrategias para negociar su identidad profesional y adaptarla a estos escenarios. Estas varían desde la adopción de actitudes de indiferencia como mecanismo de afrontamiento que marca la no responsabilización ante eventuales consecuencias (Lindquist et al., 2020), hasta la reafirmación de su identidad profesional mediante la valoración excesiva de sus habilidades para manejar situaciones complejas basándose en protocolos establecidos (Sanz & Hirsch, 2016).

En el contexto de esta investigación, se propone el análisis de incidentes críticos como una metodología pertinente para el estudio de cómo la identidad de los profesionales que gestionan la convivencia escolar es tensionada por situaciones dilemática. Los incidentes críticos son definidos por Monereo y Monte (2011) como eventos inesperados que interrumpen la rutina diaria y generan un estado de perplejidad en los individuos debido a los desafíos que presentan para su manejo efectivo; así, constituyen un campo fértil para la exploración de aquellas situaciones con múltiples interpretaciones y que desafían el posicionamiento en la acción profesional. Estos incidentes, por su naturaleza emergente, demandan de los profesionales una movilización inmediata de competencias sociales, técnicas y emocionales para resolverlos (Monereo, 2010). La relevancia de su estudio radica en la posibilidad de identificar prácticas pedagógicas innovadoras, dilemas éticos profesionales y posturas frente a los eventos, y en la oportunidad de reflexionar críticamente acerca de las experiencias vividas (Ramos et al., 2011).

La documentación de incidentes críticos se efectúa mediante una estructura narrativa diseñada para detallar y descomponer secuencialmente los eventos, incluyendo las reacciones emocionales y actitudinales, así como las tensiones emergentes y las alternativas de acción disponibles en ese instante (Nail et al., 2012). Esta técnica, según Bilbao y Monereo (2011), no solo enfatiza la secuencia de los eventos, sino que

también profundiza en la interpretación de los aspectos emocionales y conductuales implicados. A pesar de la diversidad de aplicaciones en cuanto a formato y contenido, Vallejos (2013) señala que la estructura narrativa más utilizada es la siguiente:

1. Descripción del caso, incluyendo sus aspectos contextuales (dónde y cuándo sucedió) y el suceso particular, en forma narrativa (cómo sucedió).
2. Descripción de las emociones, involucrando tanto aquellas que surgieron para quien relata el incidente como las que pudieron observar en las personas involucradas.
3. Afrontamiento de la situación: implica detallar la actuación desplegada, así como también sus reacciones o respuestas frente al incidente.
4. Resultados de la actuación: una descripción de los efectos del incidente en los diversos implicados; se refiere particularmente a aquellas consecuencias de las acciones realizadas en el punto anterior.
5. Dilemas planteados: una reflexión en torno a las tensiones que produjo el incidente, ya sean en términos de limitaciones personales o profesionales, consideración de alternativas para abordarlo, etc.
6. Enseñanza del caso: como eje final es necesario identificar necesidades de aprendizaje a partir de lo ocurrido para robustecer la actuación ante una eventual reaparición del incidente.

Aunque el análisis de incidentes críticos se reconoce como una metodología valiosa en la educación para examinar las prácticas e identidades docentes (Figuerola et al., 2020; Otondo-Briceño et al., 2021), así como para fomentar la participación estudiantil (Figuerola et al., 2021), su aplicación específica en el contexto de la convivencia escolar ha sido principalmente limitada a identificar estrategias para manejar conflictos dentro del aula (Holguín, 2017; Nail et al., 2012). En la literatura se observa una notable ausencia de estudios que profundicen en cómo los equipos encargados de la convivencia escolar enfrentan en su rutina diaria dilemas que cuestionan sus principios y valores de actuación (Duk & Murillo, 2016).

Por consiguiente, este artículo se propone examinar el posicionamiento de los encargados de convivencia escolar en instituciones educativas chilenas frente a los dilemas éticos emergentes de su quehacer profesional, mediante el reporte de incidentes críticos de la gestión de la convivencia escolar. Este análisis tiene el objetivo de explorar en profundidad los principios que fundamentan las decisiones tomadas en el marco de una política educativa caracterizada tanto por su carácter controversial como por la vaguedad de sus lineamientos.

2 Metodología

La investigación empleó una metodología cualitativa, retomando los aportes de la psicología discursiva al focalizarse en cómo los actores utilizan el habla y la escritura como recursos para la construcción de la realidad (Garay et al., 2005). Siguiendo a Martínez-Guzmán et al. (2016), esto además se materializa en una lógica marcadamente inductiva, empiricista y situada en la acción local para el rastreo de cómo lo social es configurado en la práctica, abordando campos tales como la producción de conocimiento y su apropiación y uso por parte de diversos sectores en constante diálogo.

2.1 Participantes y producción de información

Los participantes de la investigación fueron estudiantes y exestudiantes de un programa de educación continua sobre convivencia escolar, ofrecido por la universidad patrocinante del estudio. Este grupo, compuesto por 35 encargados de convivencia escolar, fue contactado mediante una invitación a colaborar en la investigación, a la cual respondieron de manera voluntaria. Los participantes tenían edades comprendidas entre los 24 y 74 años, y una experiencia laboral que varió de 1 a 18 años. Del total, el 80% eran mujeres y el 20%, hombres. El resto de los antecedentes se encuentra sistematizado en la tabla 1.

Tabla 1 *Caracterización de los participantes*

Categoría	%
Estudios iniciales	
- Educación Diferencial (ED)	3
- Psicología (PS)	53
- Pedagogía (PR)	6
- Trabajo Social (TS)	38
Dependencia lugar de trabajo	
- Municipal	41
- Servicio Local de Educación	32
- Particular	26
Niveles que cubre el establecimiento	
- Parvulario a Educación General Básica	43
- Parvulario a Enseñanza Media	9
- Educación General Básica	26
- Educación General Básica a Enseñanza Media	14
- Enseñanza Media	9
Región de residencia y trabajo	
- Arica y Parinacota	3
- Antofagasta	3
- Coquimbo	43
- Valparaíso	38
- Maule	5
- Bío Bío	3

Nota: Los porcentajes han sido redondeados y pueden no sumar exactamente el 100%.

A cada uno de los participantes se le invitó a responder un instrumento de autoaplicación de tipo cualitativo basado en la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (Vallejos, 2013). De manera específica, se le solicitó narrar acontecimientos relacionados con su quehacer profesional dentro del área de convivencia escolar (CE), lo cual fue guiado por medio de las siguientes preguntas:

1. Describa la situación (contexto y actuación).
2. Explique el carácter dilemático de la situación.
3. Explique la actuación desarrollada para abordar la situación.
4. Describa otras posibilidades de actuación.
5. Explique por qué no se actuó de dicha forma.

2.2 Estrategia de análisis

El material fue sometido a un plan de análisis en torno a los principios del análisis pragmático del discurso (Sisto, 2012). En términos operativos, inicialmente se procedió a desarrollar un análisis de contenido de tipo inductivo de las respuestas de los encargados de convivencia, que permitió organizar temáticamente el reporte de los distintos incidentes críticos y agruparlos de manera diferenciada (Cáceres, 2008). Luego se profundizó en los elementos empleados en la construcción de las narraciones de los incidentes críticos y, para ello, se recurrió a la Taxonomía de los Actos de Habla propuesta por Searle (1990) desde la sistematización realizada por Valdés (2005), la configuración retórica de las narraciones tomando como herramienta los *recursos de actualización* de Potter (1998) y la estructuración gramatical de los textos (Camus, 1987).

Este trabajo se llevó a cabo por medio de la construcción de una matriz de análisis abierta, una herramienta que permitió tanto la sistematicidad del proceso como su flexibilidad ante nuevos hallazgos. Esto posibilitó su abordaje de manera recursiva a medida que se avanzaba, lo cual fue útil para responder al desafío de la reflexividad como criterio de rigor de la investigación cualitativa (Cornejo & Salas, 2011).

2.3 Consideraciones éticas

El estudio contó con la aprobación del comité de ética de la universidad patrocinante. Se solicitó la firma de consentimientos informados a los encargados de convivencia escolar que participaron, manteniendo los criterios de resguardo de la información personal y la libre elección de participar en la investigación.

3 Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las posiciones discursivas adoptadas por los agentes educativos al enfrentarse a la resolución de situaciones dilemáticas del ejercicio profesional. Estas se diferencian en tres categorías que articulan posiciones de enunciación en donde se ponen en juego la identidad profesional, la validación de los equipos profesionales y la despersonalización en los procedimientos desplegados.

3.1 Identidad profesional puesta en tensión

La primera posición de enunciación se desarrolla a partir de dilemas éticos que interpelan a la identidad profesional y el sentido de competencia de los encargados de convivencia escolar. Abordan temáticas cotidianas como los comportamientos disruptivos, problemas específicos del entorno educativo, desencuentros con otros profesionales debido a diferencias en la gestión o enfoques de resolución de los eventos, y cuestiones relacionadas con la sexualidad del estudiantado, como consultas sobre anticoncepción y salud sexual y reproductiva. Frente a estos temas, desarrollan una construcción de versiones de los acontecimientos en donde las actitudes, conocimientos, valores y creencias personales entran en conflicto con los marcos que se establecen para el quehacer profesional.

Siguiendo esta línea, en el reporte de las situaciones hacen constantes referencias personales al lugar ocupado en las interacciones, las emociones que se evocaron, las opiniones sobre el desarrollo de los eventos y los motivos que llevaron a dicho actuar. De tal manera, su principal característica es la construcción de referencias a un “yo” por medio de enunciaciones realizadas empleando conjugaciones en primera persona singular desde la voz activa, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto:

“porque sentí que era la mejor manera ir sensibilizando a los padres, contactar con las redes más cercanas para que articulara una relación liceo y COSAM [Centro de Salud Mental]; luego a OPD [Oficina de Protección de Derechos]” (E13PS, pregunta 5).

Los actos de habla empleados desde esta posición son de tipo asertivo, expresivo y directivo, y cada uno de estos aspectos se presenta en diversas modalidades. En primer lugar, los actos asertivos son utilizados con la finalidad de otorgar una descripción de las situaciones desde los aspectos cotidianos que engloban el quehacer profesional, tal como la vida sexual del estudiantado, conductas disruptivas, la delimitación del rol profesional y situaciones de denuncias. Asimismo, evocan la interacción con sujetos concretos y plenamente identificables, como estudiantes, apoderados y profesores; por ejemplo:

“una alumna de sexto año básico me cuenta que tuvo relaciones sexuales con un compañero de su mismo curso y que su periodo menstrual no le ha llegado” (E3TS, pregunta 1).

En segundo lugar, los actos expresivos son empleados en cuatro tipos diferentes de estrategias, ya sea para asentir a una situación o actuar, disentir de ella, exculparse de la misma o inculpar a otros por el desarrollo de los eventos. Cuando se utiliza para asentir, se centra particularmente como forma de validación del propio actuar ante las situaciones dilemáticas, haciendo referencia al carácter idóneo de las acciones tomadas. Esta modalidad a su vez es respaldada por medio de disentir de que existan otras formas posibles de haber actuado y de mostrarse abiertamente contrario a las posturas de colegas. En ambos casos, lo que está en juego es la construcción de un relato que se orienta a legitimar el actuar y la identidad profesional:

“no pienso y siento [que] sea necesario otra forma... porque juntos buscamos, a medida que conversábamos, las alternativas de solución” (E10PR, pregunta 4).

“Vocación, compromiso, responsabilidad, profesionalismo, y soy mamá... [Si a mi hijo lo tratan mal o a mí me tratan, como un apoderado ignorante,] me sentiría muy mal” (E12TS, pregunta

3).

Una situación diferente ocurre cuando los actos de habla expresivos son empleados de forma exculpatoria, pues aquí construyen una versión de los hechos en la cual se muestran en desacuerdo con las propias actuaciones que desplegaron para la resolución de los dilemas. Sin embargo, la responsabilidad por la situación es desplazada a una serie de elementos que escapan de la agencia de los participantes, tales como la falta de apoyo, competencias profesionales y elementos técnicos que hubiesen permitido actuar de otra manera. Del mismo modo, se suele apelar a mecanismos como las jerarquías laborales, la exigencia de obedecer órdenes y la falta de confianza al interior de los equipos, lo que impediría plantear los desacuerdos sobre las decisiones tomadas. Por ejemplo:

“Porque a pesar de que no me pareció correcto realizar lo que me pedían, no encontré la forma de conversarlo sin generar conflictos, ya que llevaba apenas semanas dentro del establecimiento” (E19PS, pregunta 3).

La misma finalidad se puede identificar cuando los actos de habla expresivos son utilizados como estrategias inculpativas. Aquí los participantes construyen una versión de los hechos en la que se despliega un mecanismo de búsqueda e identificación de culpables, con el fin de que se individualicen los causantes de la resolución de situaciones dilemáticas con la cual no estarían de acuerdo. Al respecto, se suele hacer referencia a negligencias y diversos elementos institucionales que desembocan en situaciones que son caracterizadas como “malas prácticas”. De tal manera, la responsabilidad es de la gestión institucional o de elementos contextuales; por ejemplo:

“En mi otra escuela... en varias ocasiones fui testigo de malas prácticas respecto del trato hacia los estudiantes por parte de la dirección, sugerencias permanentes de cambios de escuela [para los estudiantes disruptivos], a los cuales siempre hacía mención a los reglamentos y leyes... Es decir, reclamaba... situaciones que me perjudicó en cuando a mi situación laboral, agobio, malos tratos y poca disposición, considerando a su vez que estaba embarazada, aburrida de las malas prácticas, mal uso de fondos, no denunciar cuando se debía, o bien ocultar VIF, evitando incluso que uno pudiera intervenir, te cortaban las alas” (E12TS, pregunta 1).

Finalmente, en esta posición discursiva también se emplean actos de habla de tipo directivo, los cuales son de utilidad como estrategia conminativa para la construcción de versiones en las que aparece un mandato que establece las formas de actuar y que coincide con las posturas adoptadas por los participantes. En este caso, se enuncian constantemente referencias a protocolos, leyes y directrices técnicas y profesionales que delimitan el quehacer y validan los marcos de acción elegidos. Por lo tanto, su función es la de otorgar una legitimidad externa a la identidad profesional y al sentido de competencia frente a la resolución de situaciones dilemáticas:

“Mi rol y funciones las he desarrollado según lineamientos ministeriales” (E14PS, pregunta 3).

3.2 Validación de los equipos profesionales

La segunda posición de enunciación que es posible identificar en los discursos de los encargados de convivencia escolar se desarrolla a partir de situaciones dilemáticas que interpelan la conformación de los equipos profesionales de trabajo y la validación de sus roles. Los temas recurrentes suelen ser el acoso escolar o *bullying*, presiones por parte de los apoderados o críticas directas hacia colegas por el incumplimiento de sus deberes. Frente a ellos, se emplean para la construcción de versiones de los acontecimientos en las que la coordinación, la efectividad y la toma de decisiones colectivas entran en conflicto y requieren ser resguardadas.

En esta línea, en los reportes de las situaciones hacen constantes referencias a la colectividad como una forma de enfatizar cuáles son los factores que dificultan y guían las labores de los equipos de profesionales. Entonces, su principal característica es la construcción de referencias a un “nosotros” por medio de enunciaciones que emplean conjugaciones en primera persona plural desde la voz activa, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto:

“No podríamos actuar de otra forma, ya que las negligencias eran evidentes” (E17PR, pregunta 4).

Los actos de habla empleados desde esta posición son de tipo expresivo y directivo, y cada uno ellos se presenta en diversas modalidades. En primer lugar, los actos de habla expresivos pueden ser utilizados como estrategias para incriminar o para exculpar a determinados agentes educativos. Cuando se emplea de manera incriminatoria, se construye una narrativa con base en problemas laborales que impiden que el equipo cumpla con sus funciones; en estos casos, se despliegan mecanismos que buscan individualizar la responsabilidad y señalar a alguien como el causante. En este sentido, una de las referencias más recurrentes es apelar al no cumplimiento de funciones por parte de actores particulares; por ejemplo:

“La situación ha continuado durante todo el año porque además la asistente social no hace su parte del trabajo, por lo cual no tenemos todos los antecedentes necesarios para derivar a Oficina de Protección de Derechos [OPD] ya que ellos nos piden que como escuela nos hagamos parte del proceso. Hasta la fecha no podemos avanzar” (E28PS, pregunta 1).

Por otro lado, cuando los actos de habla expresivos son utilizados como estrategias exculpatorias, los relatos generan un desplazamiento de la responsabilidad del equipo completo cuando no abordan un área identificada como necesaria, pues no se encuentran al interior de su campo de acción. De tal manera, se emplean referencias a los marcos normativos, legales y técnicos como mecanismos para delimitar el quehacer y las funciones desde un elemento prescriptivo que impide el desarrollo de otras tareas. Por lo tanto, su función consiste en proteger al equipo y alinear las expectativas del establecimiento con respecto a este profesional, garantizando marcos de acción claros, efectivos y adaptados a la situación. Por ejemplo:

“Nuestro rol es solamente de atender necesidades educativas especiales, pero se nos olvida y, más que olvidarnos, no podemos hacer mucho para mejorar su entorno social y familiar, estamos atados de manos” (E35PS, pregunta 2).

Finalmente, en esta posición discursiva también se emplean actos de habla de tipo directivo, los cuales son empleados como estrategias conminativas para reforzar la construcción de un deber y responsabilidad grupal desde marcos que guían la acción. De tal manera, se enuncian referencias a mandatos de leyes y protocolos que delimitan el actuar del equipo de profesionales, así como también se apela a un “deber ser” de corte gremial que predispone a una orientación valórica de la toma de decisiones. Por ejemplo:

“Por lo descrito anteriormente, tenemos una obligación como servidores públicos de denunciar este tipo de hechos lo antes posible y sobre todo porque, como se dijo antes, no se cuenta con las herramientas necesarias para actuar frente a estas situaciones” (E34TS, pregunta 5).

3.3 Despersonalización de la acción

La tercera posición de enunciación identificada se desarrolla a partir de situaciones dilemáticas que tienen la potencialidad de constituir instancias de alto riesgo para todos o parte de los involucrados. Aquí se refieren situaciones como negligencias de los padres, abusos o vulneraciones de derechos, entre otras, y se señalan momentos en los que la intervención se vuelve imperativa y requiere del empleo de procesos de judicialización de la convivencia escolar, o bien de toma de acciones legales. Sus reportes se emplean para la construcción de versiones de los acontecimientos en las que se pone en juego la necesidad de desplegar una actuación rápida y polémica para una resolución inmediata. Por lo tanto, la principal función de este posicionamiento es validar una intervención intrusiva y focalizada para resguardar y contener a los profesionales de eventuales consecuencias.

Siguiendo esta línea, los reportes hacen constantes referencias a las acciones desplegadas para la resolución de las situaciones dilemáticas desplazando al sujeto de enunciación. Su principal característica es recurrir a la conjugación desde la voz pasiva como mecanismo que construye versiones de los hechos con base a una borratura de la agencia de los participantes, despersonalizando su actuar e invisibilizando su implicancia en las actuaciones desarrolladas. El siguiente extracto evidencia cómo la subjetividad de los agentes educativos es totalmente erradicada del discurso:

“Se realiza el contacto con psiquiatra infantil, alumno fue atendido recibe diagnóstico y nuevo Terapeuta Ocupacional. Se inicia proceso de aceptación por parte de la apoderada” (E1TS, pregunta 1).

Los actos de habla empleados desde esta posición son de tipo asertivo, expresivo y directivo, cada uno de

los cuales se presenta en diversas modalidades. En primer lugar, los actos de habla expresivos se evidencian en dos modalidades, ya sea para describir la situación o para justificar el procedimiento empleado. Cuando se usa con fines descriptivos, constituye una narrativa de los hechos anulando cualquier implicancia del agente educativo en la situación; así, aborda temáticas como la violencia intrafamiliar, irregularidades varias y dificultades que presentan los estudiantes. Por ejemplo:

“tener que contar a la madre de una estudiante que se encontraba su hija embarazada de siete meses y lo había ocultado” (E21Ts, pregunta 1).

Por otro lado, cuando se emplea como estrategia de justificación, el relato se articula con base en una extensa lista de acciones y eventos desplegados para la contención de la situación dilemática, pero que no tuvieron un efecto positivo. De tal manera, se construye una versión de los hechos en donde se busca un pretexto para indicar la actuación desplegada como la única alternativa posible ante la inviabilidad e ineficiencia de otras posibilidades. Entonces, se legitiman las prácticas empleadas como “última alternativa” de acción. Por ejemplo:

“Alumno de primero básico, muy disruptivo y agresivo en ocasiones. Se realizaron diversas reuniones con apoderada (abuela con cuidado personal provisorio), se tomaron medidas pedagógicas como aplicarle evaluaciones en la sala PIE [Programa de Integración Escolar], sancionarlo con recreos, reducción de jornada; sin embargo, se requería de una evaluación más específica que neurológica (TDAH)” (E1TS, pregunta 1).

Vinculado con la estrategia anterior, también se recurre a actos de habla expresivos inculminatorios, con los que se busca individualizar las responsabilidades en la narración de los hechos. Por lo tanto, suelen abordar temáticas como las implicancias de otros profesionales en el desarrollo de los acontecimientos, las negligencias parentales vinculadas y aspectos del entorno sociocultural en el que se desenvuelven los actores. La finalidad de esta práctica discursiva es volver sobre la validación del actuar como única estrategia posible, pero esta vez destacando y particularizando quiénes determinar que no existiesen otras alternativas posibles y cómo lo hicieron. Por ejemplo:

“Ante ello, se trabajó con los padres de la estudiante. Sin embargo, ante no observar cambios en la situación, se tuvo que proceder a denunciar aquello y solicitar medida de protección, para velar por el bienestar de la estudiante” (E20PS, pregunta 1).

Finalmente, en esta posición discursiva se emplean de igual manera actos de habla directivos, los cuales son utilizados como estrategias conminativas para reforzar la construcción de los hechos desde la clausura de visiones alternativas. Entonces, se apela a elementos jurídicos, éticos y protocolares que se exigen y “se activan” ante eventuales vulneraciones de derechos o transgresiones de marcos legales, y que actúan directamente sobre los involucrados sin implicar una intencionalidad por parte de los agentes educativos. Así, es común la referencia a expresiones provenientes de los marcos de los derechos humanos o de los derechos de niños y niñas como entidades reguladoras de las acciones realizadas. Por ejemplo:

“Bien superior del niño vulnerado” (E1TS, pregunta 5).

4 Discusión y conclusión

El presente estudio buscó analizar cómo los encargados de convivencia escolar de escuelas chilenas se posicionan a sí mismos ante situaciones que representan dilemas, a través de la indagación de incidentes críticos inherentes a su labor profesional en la gestión de la convivencia escolar y un análisis cualitativo del discurso en torno a las posiciones de enunciación. Los resultados dieron cuenta de tres posiciones adoptadas por parte de los profesionales: identidad profesional puesta en tensión, validación de los equipos profesionales y despersonalización de la acción. A continuación, se discuten las implicancias de estos hallazgos con miras a pensar el escenario presente en el sistema escolar chileno y las políticas de convivencia escolar desarrolladas en el país.

En primer término, los resultados aquí presentados se centraron en un análisis discursivo de los dilemas éticos reportados por medio de los incidentes críticos, diferenciándose del abordaje trazado por estudios previos, que han priorizado el agrupamiento temático (Heikkilä et al., 2023; Maki et al., 2023; Maki et al., 2024). Esto ha permitido evidenciar que de manera transversal los encargados de convivencia escolar

recurren a una retórica que ostenta una función defensiva marcada, fundamentada en la premisa de que las acciones realizadas persiguen buenos resultados y que, en caso de no alcanzarlos, la causa recae en la inacción o el fallo de otros actores (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

Dicha retórica puede estar vinculada con la política educativa chilena, donde la ambigüedad en términos de orientaciones y delimitación de roles genera tensiones que crean un ambiente en el que se pone constantemente en entredicho la efectividad de los profesionales de convivencia escolar (Valenzuela et al., 2018). La arquitectura de las políticas de convivencia, por tanto, podría estar fabricando una disputa que se libra en torno a los cuestionamientos de las comunidades educativas sobre el papel que juega la convivencia escolar en la gestión de los conflictos y el rol de estos profesionales como sujetos “expertos” en soluciones (Ascorra et al., 2016). En dicho sentido, la convivencia se individualiza como un fenómeno de la acción –y concepción– de algunos profesionales.

Asimismo, esta retórica se configura desde una lógica de ofrecer evidencias y demostrar el paso a paso de las acciones emprendidas, buscando reducir las consecuencias de no lograr los objetivos trazados por medio del señalamiento de acciones de otros agentes que han interrumpido su adecuada ejecución. En otras palabras, responde a una lógica de rendición de cuentas que sostiene la presión sobre los profesionales de educación para justificar sus decisiones y acciones dentro de un sistema educativo que prioriza resultados cuantificables y estandarizados (Falabella & De la Vega, 2016), en el marco de un discurso de altas consecuencias (López et al., 2021).

Por otro lado, la diferenciación entre cada una de las categorías presentadas está organizada en torno a una graduación de la posición del sujeto en función de la gravedad de la situación dilemática enfrentada. La perspectiva personal, marcada por el uso del “yo”, se destaca en situaciones cotidianas que incluyen comportamientos disruptivos y consultas sobre temáticas de sexualidad por parte de estudiantes, problemas específicos del entorno educativo y desencuentros con otros profesionales debido a diferencias en la gestión o los enfoques de resolución de los eventos. En contraposición, la adopción de un “nosotros” se asocia con situaciones de mayor magnitud, como pueden ser casos de acoso escolar o *bullying*, presiones por parte de los apoderados o críticas directas hacia colegas por el incumplimiento de sus deberes. Esto puede tener que ver con cómo se organizan las rutas y procedimientos escolares para el manejo de la disrupción y conflictividad educativas (López et al., 2023). Por último, la voz pasiva y una despersonalización en el discurso emergen en circunstancias que representan situaciones excepcionales, tales como negligencias por parte de los padres, abusos o vulneraciones de derechos, entre otras, señalando momentos en los que la intervención se vuelve imperativa y requiere del empleo de procesos de judicialización de la convivencia escolar, o bien de acciones legales.

Estas observaciones se alinean con la literatura existente sobre los dilemas éticos enfrentados por profesionales de la educación y reflejan una influencia significativa en la construcción de la identidad profesional (Gajewski, 2017). Se destaca cómo la responsabilidad se modifica conforme las situaciones son potencialmente más perjudiciales para la autovalidación dentro del entorno laboral (Valenzuela et al., 2018). Sin embargo, la aproximación de los encargados de convivencia escolar difiere de la tendencia de indiferencia reportada por Lindqvist et al. (2020), en tanto se observa una reacción contraria a lo esperado, ya que los incidentes implican un grado de afectación emocional tan alto que imposibilita su desatención, impulsándolos a buscar estrategias alternativas al malestar provocado por ellos (Heikkilä et al., 2023).

A pesar de lo anterior, de manera transversal se evidencia la recurrencia a la justificación de sus acciones desde la referencia a protocolos y directrices que demarcan su quehacer con diferentes grados de relevancia según la categoría. Esto coincide con parte de lo planteado por Sanz y Hirsch (2016), pero se diferencia en cuanto no siempre hay una exaltación de las competencias profesionales, apareciendo solamente cuando se adopta una posición de enunciación desde el “yo”. Por lo tanto, es posible plantear que en el resto de las categorías el uso de estrategias conminativas para respaldar su acción se juega más en el terreno de construir una versión de la realidad que en el de aceptar la propia acción. Esta dinámica permite desplazar la responsabilidad hacia lineamientos normativos, deontológicos y éticos, restándoles responsabilidad a los sujetos de las posibles consecuencias o implicancias de sus actos (Yáñez-Urbina et al., 2024). En este sentido, tales estrategias funcionan como soporte para la exculpación, evidenciando una práctica retórica de autoprotección frente a la ambigüedad y las demandas del sistema educativo chileno.

Con base en lo anteriormente expuesto, cabe preguntarse cómo es posible preparar a los encargados de convivencia escolar para afrontar dichos dilemas sin que estos culminen afectando su bienestar laboral.

Más aún, la investigación sugiere la urgencia de reconfigurar la política pública para aliviar la carga de estos incidentes, en términos de reducir las ambigüedades en las directrices técnicas y en los perfiles de cargo asociados (Ascorra et al., 2018; Cortez et al., 2019; López et al., 2021). Esto implicaría una reflexión profunda y un rediseño de las políticas para optimizar el trabajo de estos profesionales y apoyar una gestión de la convivencia escolar que promueva una dimensión promocional y menos reactivo-sancionadora (López et al., 2023).

Aunque los hallazgos de este estudio se circunscriben a un grupo específico de estudiantes y exestudiantes de un programa de formación continua en convivencia escolar, su aplicabilidad en contextos similares dentro de la estructura de la política educativa chilena sugiere un potencial de transferibilidad. No obstante, para una comprensión más completa, sería beneficioso ampliar la muestra a diversas regiones, analizando cómo las particularidades de cada institución educativa y territorio pueden influir en los dilemas éticos enfrentados o los apoyos recibidos por parte de las comunidades educativas.

Por otro lado, aunque no fue el foco de este estudio, sería pertinente examinar cómo las concepciones personales de los profesionales sobre la convivencia escolar influyen en sus posicionamientos discursivos. Tal exploración enriquecería la comprensión del fenómeno, al abarcar la valoración individual y las prácticas diarias que configuran la práctica educativa.

Finalmente, es también meritorio involucrar una dimensión propositiva a esta clase de análisis, esclareciendo qué estrategias desarrollan los encargados de convivencia escolar para hacer frente a estos dilemas. Esto permitiría visibilizar prácticas de cuidado en los entornos laborales y cómo ellas permiten la sostenibilidad del trabajo, considerando la necesidad de mantener el capital humano que representan estos profesionales. De igual manera, permitiría entregar una retroalimentación más constructiva a la política pública para el planteamiento de lineamientos más claros y que emerjan desde los saberes docentes.

5 Financiamiento

Este trabajo fue posible gracias a dos fuentes de financiamiento: Fondecyt 1240886 y SCIA ANID CIE160009.

Referencias

- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuesta para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276/717>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Camus, E. (1987). *Curso de sintaxis castellana*. Universitaria.
- Cárcamo-Vásquez, H., Jarpa-Arriagada, C. G., & Castañeda-Díaz, M. T. (2020). Duplas psicosociales. Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e324. <http://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Cohen, D., & Moffitt, S. (2009). *The ordeal of equality. Did federal regulation fix the schools?* Harvard University Press. <https://doi.org/10.12698/cpre.2009.OrdealofEqualityBk>
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-144>

- Cortez, M., Zoro, B., & Aravena, 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://doi.org/http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Enamorado-Estrada, J., Morcote, O., Bayuelo-Schoonewolff, P., & Rivas-Castillo, C. (2020). School co-existence educational public policies to prevent school violence. En K. Rodríguez-Burgos (Ed.), *School violence radiography* (pp. 45-81). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Figuerola Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. <http://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Figuerola-Céspedes, I., Arévalo-Aróstica, N., Yáñez-Urbina, C., & Muñoz-Abarca, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), 11-38.
- Gajewski, A. (2017). Conceptualizing professional ethics in inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009001>
- Gao, R., Liu, J., & Yin, B. (2021). An expanded ethical decision-making model to resolve ethical dilemmas in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100978. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100978>
- Garay, A., Íñiguez-Rueda, L., & Martínez, L. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 7, 105-130. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/240>
- Heikkilä, M., Mauno, S., Herttälampi, M., Minkkinen, J., Muotka, J., & Feldt, T. (2023). Ethical dilemmas and well-being in teachers' work: a three-wave, two-year longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104049. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104049>
- Hernández-López, Y., Jaramillo-Ocampo, D., & Orozco-Vallejo, M. (2020). La convivencia desde los imaginarios sociales: encuentros mediados por la complicidad y la amistad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.5>
- Holguín, J. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185-244. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>
- Jarpa-Arriagada, C., Escobar, C., Guíñez, L., & Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Calidad en la Educación*, 52, 111-134. <https://doi.org/http://doi.org/10.31619/caledu.n52.700>
- Johnson, R. L., Liu, J., & Burgess, Y. (2017). A model for making decisions about ethical dilemmas in student assessment. *Journal of Moral Education*, 46(2), 212-229. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1313725>
- Lindqvist, H., Thornberg, R., & Colnerud, G. (2020). Ethical dilemmas at work placements in teacher education. *Teaching Education*, 31(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1779210>
- Liu, J., Bon, S., Fan, X., Hardie, S., & Ding, R. (2024). A comparative mixed-methods study of in-service teachers' ethical judgment about student assessment practices. *Psychology in the Schools*, 61(9), 3435-3854. <https://doi.org/10.1002/pits.23226>
- López, V., Ortiz-Mallegas, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C. G., & Valdés, R. (2021). A

- struggle for translation: an actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No. 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Maki, K., Kranzler, J., & Kozlowski, K. (2023). School psychology graduate students' experiences with ethical dilemmas: implications for training and practice. *School Psychology Review*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2290477>
- Maki, K., Kranzler, J., & Wheeler, J. (2024). Ethical dilemmas in school psychology: which dilemmas are most prevalent today and how well prepared are school psychologists to face them? *School Psychology Review*, 53(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2125338> (Trabajo original publicado en 2022)
- Martínez-Guzmán, A., Stecher, A., & Íñiguez-Rueda, L. (2016). Aportes de la psicología discursiva a la investigación cualitativa en psicología social: análisis de su herencia etnometodológica. *Psicología USP*, 27(3), 510-520. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150046>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C., & Monte, M. (2011). *Docente en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Graó.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Naciones Unidas, O. de las. (2017). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 6 de julio de 2017. 71/313. Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://ggim.un.org/documents/A_Res_71_313_s.pdf
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Pons Díez, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *Psykhé. Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23-41. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3828>
- Potter, J. (1998). *Representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Paidós.
- Ramírez-Casas del Valle, L., & Valdés-Morales, R. (2019). El caso como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-23. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Ramos, I., Maya, I., & Holgado, D. (2011). Entrenando la competencia cultural a través del análisis de incidentes críticos. *Psicología y Psicopedagogía*, 25(1), 50-76. <https://racimo.usal.edu.ar/4474/1/102-485-1-PB.pdf>
- Retamal, J. (2019). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, 2, 162-177. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52121>
- Sanz, R., & Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos*, 38(151), 139-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54920>
- Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Cátedra.
- Sisto, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185-208. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19994>
- Talanker, S. (2024). Teaching teachers how to not solve moral dilemmas. *Ethics and Education*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2297130>
- Valdés, L. (2005). *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Tecnos.
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 189-216. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Vallejos, R. (2013). La técnica de análisis de incidentes críticos: origen y desarrollo. En O. Nail (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para la mejora de la convivencia* (pp. 37-50). Ril Editores.

Yáñez-Urbina, C., Calquín, C., & Ramírez, C. (2024). Del pequeño Albert a la situación extraña: claves para repensar la ética en experimentación e investigación psicológica. *Prometeica. Revista de Filosofía Y Ciencias*, 29, 149-163. <https://doi.org/https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15192>