

# Construcción de una base conceptual para actividades de convivencia escolar, desde una metodología dialógico-participativa

## Construction of a conceptual basis for school coexistence activities, from a dialogic-participative methodology

Jonathan Andrades-Moya<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica del Maule, Chile [jandradesmoya@gmail.com](mailto:jandradesmoya@gmail.com)

Recibido: 29/3/2024

Aceptado: 25/10/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Jonathan Andrades Moya

Universidad Católica del Maule

Campus San Miguel

Avenida San Miguel, 3605

3460000 Talca (Chile)

### Resumen

Este artículo se propone sistematizar las bases conceptuales que favorezcan la realización de acciones o actividades que contribuyan a la reconstrucción de la convivencia escolar. Para su realización, se optó por la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* (término proveniente del Mapuce, que se refiere a: ninguna persona conoce y aprende por sí misma, sino en conjunto con otros, y basados en su historicidad). Esta metodología se caracteriza por efectuar investigaciones de manera dialógica, y en conjunto con una Comunidad de Investigación. Para su desarrollo, se optó por diálogos colectivos y *Az kintun*, procesos enfocados en la co-construcción, análisis y validación de los saberes generados. Como resultado, se obtuvo una base conceptual sustentada en la reflexión crítica, la comunicación, la participación activa y el consenso, todo ello, centrado en la cohesión comunitaria.

### Palabras clave

Clima Escolar, Cambio Educativo, Comunidad Escolar, Comunicación Social, Investigación Participativa

### Abstract

The purpose of this article is to systematize the conceptual bases that favor the implementation of actions or activities that contribute to the reconstruction of school coexistence. For its realization, we opted for the dialogic methodology-*kishu kimkelay ta che* (term coming from the Mapuche language, it refers to: no person knows and learns by himself, but together with others, and based on his historicity). This methodology is characterized by conducting research in a dialogic way, and in conjunction with a Research Community. For its development, we opted for collective dialogues and *Az kintun*, processes focused on the co-construction, analysis and validation of the knowledge generated. As a result, a conceptual basis was obtained based on critical reflection, communication, active participation and consensus, all of which focused on community cohesion.

---

## Key Words

School Climate, Educational Change, School Community, Social Communication, Participatory Research

---

## 1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar (en adelante, CE) suele ser considerada como un proceso de construcción, propio de las personas de un contexto educativo. En este proceso se efectúan intercambios de acciones y subjetividades, posibilitando que los/las protagonistas de estas construyan conocimientos. Los saberes generados pueden ser aprovechados y utilizarlos como una oportunidad de orientar las futuras interacciones, contribuyendo, posiblemente, a un óptimo desarrollo socioeducativo.

Generalmente, las investigaciones sobre CE dan cuenta de los resultados obtenidos durante la aplicación de estrategias, acciones y/o metodologías, brindando información valiosa sobre los efectos generados. Por ejemplo, el impacto de las actividades colaborativas en el aprendizaje del estudiantado (Ruiz y Ruiz, 2023). Sin embargo, existe poca atención sobre la praxis que se genera, a través de la vinculación entre teoría y práctica en los diferentes ámbitos escolares. Es decir, no se abordan aspectos como: la organización y/o planificación previa, el diseño y acuerdo sobre las acciones que se van a realizar, la búsqueda de qué fenómeno se pretende atender o, incluso, cuáles son los fundamentos epistémico-gnoseológicos planteados para llevar a cabo las actividades.

Por este motivo, en conjunto con un grupo de personas pertenecientes a una escuela de la zona centro-sur de Chile, se llevó a cabo un proceso investigador, cuya finalidad fue construir una base conceptual, que sustente la realización de acciones y/o actividades sobre convivencia escolar. Dicho colectivo fue denominado Comunidad de Investigación, la cual, metodológicamente, optó por el paradigma participativo.

Ontológicamente, el paradigma participativo se posiciona desde la interacción entre una realidad objetiva y la construcción emanada desde lo subjetivo (Heron y Reason, 1997). Las personas, al mismo tiempo que conocen los fenómenos, los interpretan y, a través de procesos intersubjetivos, les brindan significados (Habermas, 1985). Por tal motivo, el recurrir a esas cosmovisiones, otorga la oportunidad de realizar una lectura detallada, crítica y contextualizada sobre cada proceso que construyen los sujetos capaces de acción y comunicación. Es así como se adopta una metodología sustentada en la participación política y en la deconstrucción (Heron y Reason, 1997; Guba y Lincoln, 2012). De esta forma, las investigaciones se desarrollan con las personas y es el producto de sus intersubjetividades, el que orienta el qué, cómo, para qué y por qué investigar.

Tales aspectos son concordantes con planteamientos realizados por autores como Fals Borda (1981), Freire (2005) y Zemelman (2005), quienes destacan la importancia de realizar estudios en conjunto con las personas. De esta manera, se puede recurrir a un conocimiento contingente, contextualizado y representativo, el cual permita abordar la realidad desde las subjetividades de sus mismos protagonistas.

Junto con lo anterior, la Comunidad de Investigación optó por la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada et al., 2014). Semánticamente, esta metodología tiene como objetivo mostrar la construcción de conocimiento, dada por la interacción

cultural, la cual, en este caso, se refleja entre lo mapuce y lo chileno (Ferrada y Del Pino, 2018).

El término *kishu kimkelay ta che* (proveniente del pueblo mapuce) significa que ninguna persona conoce y aprende por sí misma, sino en conjunto con otros, y basados en su historicidad (Ferrada, 2017). Según su esencia colectiva, dialógica y social, la metodología propone la conformación de una Comunidad de Investigación, constituida por personas con diversas características. Esto con el fin de favorecer y potenciar la generación de saberes, con mayor riqueza epistémica.

En el contexto de este estudio, se conformó una Comunidad de Investigación (desde ahora CDI), compuesta por 58 personas de una escuela municipal de la zona centro-sur de Chile. Del total de integrantes, 26 correspondían a estudiantes, 11 a familia y/o apoderados/as, 12 a docentes, 6 a profesionales asistentes de la educación, 2 a representantes del equipo directivo; y el investigador en cuestión.

Metodológicamente, se opta por una participación activa durante todo el proceso investigador. Por esta razón, la CDI es responsable de definir, planificar, organizar, desarrollar y evaluar la investigación. Para ello se realizan diversos encuentros, en los cuales se dialogan y deciden aspectos como, por ejemplo, la definición del problema, su justificación y la determinación de preguntas/objetivos de investigación.

En el caso de esta investigación, se efectuaron diversos debates con la CDI, en los cuales se identificaron situaciones problemáticas como: a) divergencia de comunicación entre docentes, equipo directivo y familia; b) problemas disciplinares por parte del estudiantado; c) falta de diálogo asociado a la brecha generacional; d) disonancia entre la acción docente, estudiantil y de las familias, en consideración con los fundamentos presentes en documentos institucionales, como el Reglamento Interno de Convivencia Escolar; entre otros.

Para atender estos ejes críticos, se acordó considerar una temática transversal, optando así por la CE, entendiéndola, *a priori*, como un trabajo a cargo de todas las personas. No obstante, con la CDI se consideró que abordar la CE como un trabajo transversal, traía consigo riesgos como delegar la responsabilidad a la transversalidad y no preocuparse de construirla de manera colectiva. Por este motivo, se concluyó que generar saberes sobre CE, sería una tarea inconsistente, toda vez que no se realizaran acciones concretas para vincular la teoría con la práctica. Es decir, diseñar una base conceptual que oriente el diseño y ejecución de acciones o actividades asociadas a CE.

Por este motivo, con la CDI se acordó como objetivo, “sistematizar las bases conceptuales, que favorezcan la realización de acciones o actividades que contribuyan a la reconstrucción de la CE”. Es necesario recalcar que este objetivo es parte de un estudio mayor, el cual se desarrolló bajo el hito “tesis doctoral” del investigador que reporta aquí los respectivos resultados de investigación.

## 1.1. Revisión de la literatura

El investigador en cuestión apoyó el planteamiento del problema a través de una revisión de la literatura sobre CE. Como fruto de esta investigación, identificó que existen una serie de estudios que proponen acciones, herramientas y/o técnicas para favorecer la CE. Estas pueden ser agrupadas en 3 tipos, a saber:

1) *Tecnológicas*. Tales como: a) CLEHES (Cuerpo-Lenguaje-Emociones-Historia-Eros-Silencio), abordada como una herramienta ontológica y enactiva (García y

Saavedra, 2016); y b) uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Rodríguez et al., 2017).

2) *Reflexivas*. Tales como: a) la técnica de análisis de incidentes críticos (Nail et al., 2012); b) competencias socioemocionales (Rendón, 2015); c) inteligencia socioemocional (Camacho et al., 2017); d) práctica del *Mindfulness* (Calderón et al., 2018); y e) la metacognición, como una praxis para la CE (Ossa et al., 2016).

3) *Híbridas*. Mezclan reflexión con tecnología o actividades físicas. En cuanto a reflexión/tecnología, se ejemplifica el Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar (Carrasco et al., 2018). En relación con reflexión/actividad física, cabe destacar los juegos cooperativos (Sáez de Ocáriz et al., 2018). No obstante, estos estudios dan a conocer una perspectiva netamente práctica, mas no presentan una base conceptual que las respalde.

Otro resultado obtenido de la revisión bibliográfica, fue la detección de una serie de conceptualizaciones sobre CE, las cuales presentan ciertas acciones o actividades que pueden ser realizadas. Sin embargo, no ofrecen una base epistémica y/o teórica sobre cómo desarrollar dichas actividades de manera sistemática y sustentadas en aspectos propios de las personas. A continuación, se incluye una síntesis de las categorías identificadas:

1) *Relacionada con la violencia*. La literatura concibe la CE como una forma de prevenir la violencia (Loubiès et al., 2020; Zych, 2022) a través de acciones como la mediación (Rosero, 2021; Torrego et al., 2021; Torrego et al., 2022) o la resolución de conflictos (Cuadra-Martínez et al., 2021). La limitante de esta conceptualización, es que posiciona a la CE como un fenómeno restringido a violencia y situado solo para resolverla, generalmente, de manera reactiva.

2) *Aprender a vivir con otros/as*. La CE se comprende desde una perspectiva formativa, en la cual se enseña al estudiantado a convivir con otras personas (Ortiz-Mallegas et al., 2023; Rojas-Díaz y Nail, 2022; Serey y Zúñiga, 2021; Treviño y González, 2020). Este tipo de conceptualización es menos frecuente en la literatura, y suele plantearse de manera genérica. Es decir, no existe mayor explicitación sobre qué debe ser enseñado y aprendido o qué acciones o actividades realizar.

3) *Interrelación entre personas*. La CE se concibe como una forma en que las personas se vinculan y forman algún tipo de relación recíproca, manifestando la interrelación (Calderón et al., 2018; Nail et al., 2018; Sandoval, 2014). Los estudios que plantean la CE como una interrelación, no explicitan cómo se produce dicha interrelación y si esta demanda algún tipo de acción y/o actividad entre las personas.

4) *Coexistencia pacífica*. En este caso la CE asume una visión utópica, que se enfoca en que todas las personas interactúen y se interrelacionen de manera armoniosa (López et al., 2020; Nail et al., 2012; Nail et al., 2018). En esta conceptualización no se hace alusión a actividades y/o acciones que se realicen. Incluso, tampoco se da cabida al conflicto, comprendido como una característica humana que permite la resolución de problemas y la construcción de conocimientos (Habermas, 1985).

5) *Construcción colectiva*. La CE suele ser comprendida como una construcción colectiva (Andrades-Moya, 2023; Monge-López y Gómez-Hernández, 2021), enfocada en la “reconstrucción del tejido social y comunitario” (Garcés, 2020, p. 9), ya sea desde un marco de valores (Ossa et al., 2016), desde sus interacciones, desde aspectos afectivos y sociales, desde personas que comparten un contexto (Camacho et al., 2017) o desde las percepciones de los agentes educativos (Córdoba et al., 2016). En este caso, todas las

acciones y/o actividades se realizan en conjunto con el colectivo. Sin embargo, carece de fundamentos sobre cómo el colectivo acuerda dichas acciones.

6) *Interacción entre personas*. Esta conceptualización considera todas las acciones que se llevan a cabo entre las personas de un contexto educativo (Ascorra et al., 2020). Este tipo de conceptualización no aborda cómo se originan las interacciones, qué tipo de ellas se encuentran, qué características tienen, u otros temas afines. Por lo tanto, no se comprende la naturaleza de origen de las acciones y/o actividades.

7) *Inclusiva, democrática y pacífica*. La CE se inclina hacia la aceptación de las personas, como seres semejantes, quienes gozan de los mismos deberes y derechos, por lo cual, conviven de manera pacífica (Aravena et al., 2020; y Valdés et al., 2018). Las acciones y/o actividades que habrá que realizar para concretar una CE bajo esta conceptualización, se caracterizan por la colectividad.

8) *Relacionadas con las normas*. Aquí la CE asume un carácter regulativo, asociado al reglamento interno de cada establecimiento escolar. Este carácter puede estar centrado en aspectos punitivos (Lamas-Aicón et al., 2022; López et al., 2019; López et al., 2020; Ortiz-Mallegas et al., 2023) o, también, en aspectos formativos (Loubiès et al., 2020; Merma-Molina, 2019; Rojas-Díaz y Nail, 2022). Sin embargo, entre ambos aspectos prevalece lo punitivo, razón por la cual, la CE se vincula a actividades y/o acciones guiadas por el control y vigilancia (García et al., 2018).

9) *Como una gestión*. La CE se concibe como un proceso en el que, principalmente, las autoridades de los centros educativos organizan, planifican y ejecutan actividades, incluidas en documentos políticos, administrativos e institucionales (Ascorra et al., 2022; Monge-López y Gómez-Hernández, 2021; Torrego et al., 2022). Generalmente, estos documentos políticos no consideran el contexto de cada realidad educativa.

## 2. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma participativo y la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*. En cuanto al primero, se caracteriza por la participación política en el proceso investigador (Gayá y Reason, 2009; Guba y Lincoln, 2012). En relación con el segundo, destaca por la construcción colectiva de la investigación, y por desarrollar el proceso investigador en conjunto con las personas protagonistas de su realidad (grupo denominado CDI).

Cada persona asume el rol de investigador/a y, de manera colectiva, se decide el qué, por qué, para qué y cómo investigar (Ferrada et al., 2014). Además de ello, se potencia la construcción de conocimientos, como una forma de contribuir a la transformación de la realidad esperada (Ferrada, 2017; Ferrada y Del Pino, 2018), llevando a cabo un proceso epistémico (Zemelman, 2005) de generación de saberes.

En el caso de este estudio, el proceso investigador se desarrolló entre octubre del 2019 y diciembre del 2021. Para ello se concretaron una serie de etapas, denominadas praxis investigativa (Ferrada, 2017). A continuación, se darán a conocer 4 de ellas: a) conformación de la comunidad de investigación (participantes); b) problematización situada (problema de investigación); c) procesos de construcción de conocimiento (procedimiento); y d) análisis y validación del conocimiento (análisis de los datos).

## 2.1. Conformación de Comunidad de Investigación

En este punto, es necesario contar con un colectivo de personas que, voluntariamente, deseen participar del proceso. Según la literatura consultada, este colectivo puede ser conformado en cualquier contexto y, preferentemente, ser constituido por personas con diversas características, por ejemplo, edad, sexo, escolaridad, cultura, entre otras (Ferrada, 2017). La razón de ello, es potenciar el intercambio de subjetividades, con el fin de enriquecer la construcción de los saberes que favorecerán la transformación del nudo problemático identificado.

En el caso de este estudio, la CDI fue conformada en una escuela de la zona centro-sur de Chile. Esta escuela se caracteriza por ser de dependencia municipal y presentar un índice de vulnerabilidad de 97 % aproximadamente (Junta Nacional de Auxilios y Becas, 2019). Se resalta la diversidad de personas que forman parte de la institución educativa, quienes provienen de diferentes contextos. Por una parte, estudiantado chileno y extranjeros (Haití, Venezuela, Ecuador y Argentina). Y, por otra parte, personas de zonas urbanas y zonas rurales. Estas últimas, caracterizadas por saberes asociados a la agricultura, ganadería y minería.

En cuanto a la CDI, se optó por realizar una convocatoria abierta y voluntaria, logrando contar con 58 personas. De esta manera, la CDI se conformó por 26 estudiantes que cursaban Educación Primaria y Secundaria; 11 representantes de familia y/o apoderados/as; 12 docentes especializados en: matemática (1), lenguaje (1), religión (2), música (1), educación diferencial (2), educación general básica (3), preescolar (1), Historia (1); 6 profesionales asistentes de la educación (profesional técnico) que apoyan el quehacer docente de preescolar y básico; 2 representantes del equipo directivo (jefa de Unidad Técnico Pedagógica y Encargado de Convivencia Escolar); y el investigador en cuestión.

Por motivos de la pandemia originada por la COVID-19, con la CDI se acordó realizar encuentros a través de la plataforma Zoom, y dividir el colectivo de manera aleatoria, conformando 4 grupos: CDIA, 13 personas; CDIB, 15 personas; CDIC, 15 personas; y CDID, 15 personas. El total de integrantes de CDIB, CDIC y CDID fue azaroso y no hubo intencionalidad en la coincidencia numérica.

## 2.2. Problematización situada

Para identificar el problema que se va a estudiar, se procura favorecer el diálogo entre las personas, quienes orientan su debate en la búsqueda de aquellos nudos críticos o ejes problemáticos que requieran ser transformados (Ferrada et al., 2014). Dicha transformación, está potenciada en la (re)interpretación, (re)significación y (re)construcción de los fenómenos que vivencian las personas.

En el caso de esta investigación, y como fue señalado en la introducción, con la CDI se discutieron una serie de problemáticas, que confluían en una temática central, la CE. Al optar por la CE, se acordó que todo proceso de obtención y análisis de resultados, fuese producto del diálogo horizontal, de las acciones paritarias y de la posibilidad de emitir y criticar las ideas emitidas por cada integrante de la CDI.

Entre los principales nudos críticos detectados, se encuentran: a) la falta de identidad comunitaria; b) la poca claridad sobre el concepto de comunidad educativa; c) la escasa aplicabilidad de las políticas, normativas y manuales sobre CE. En razón de ello, se

concluyó que, generalmente, se buscan construir documentos cuyo contenido no es aplicado en la práctica. Por tal razón, se decidió como objetivo sistematizar las bases conceptuales, que favorezcan la realización de acciones o actividades que contribuyan a la reconstrucción de la CE.

### 2.3. Procedimientos de construcción de conocimientos

Con la CDI se discutió sobre los procedimientos que podrían ser desarrollados, para construir los conocimientos que favorezcan la transformación de la problematización situada. Entre los procedimientos discutidos, propios de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, se optó por el diálogo colectivo. El objetivo de este, es “construir una interpretación colectiva sobre un tema común de estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación” (Ferrada et al., 2014, p. 43). Para ello, se enfoca en generar conocimiento “a través de un diálogo igualitario entre diversas personas pertenecientes a la comunidad de investigación” (Ferrada et al., 2014, p. 43).

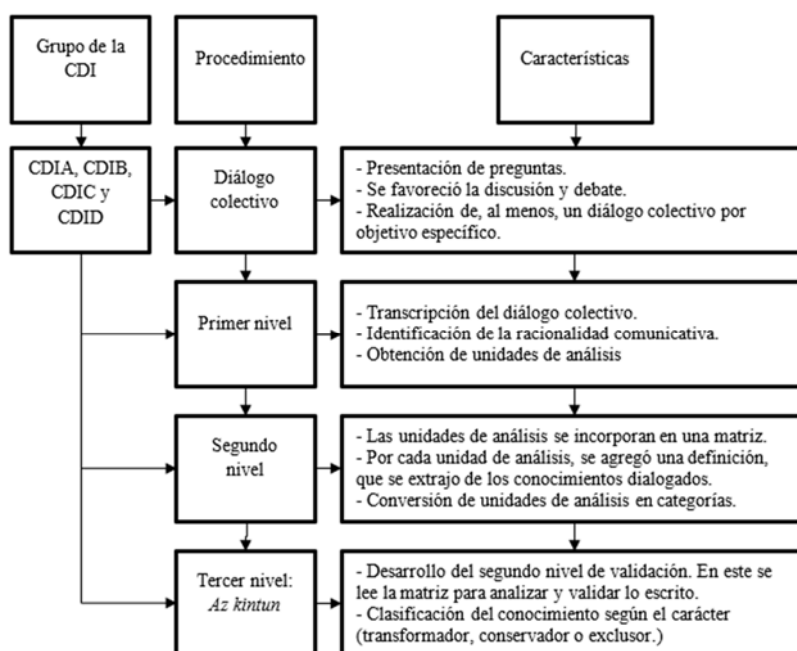
Con la CDI se decidió realizar un diálogo colectivo, con cada grupo y por cada objetivo específico. En este caso, se realizaron 4 diálogos colectivos entre noviembre del 2020 y diciembre del 2021, a través de la plataforma Zoom y con una duración de 1 hora, aproximadamente. Durante cada diálogo colectivo realizado con los grupos de la CDI, se discutieron temas relacionados con: qué actividades se realizan en la comunidad educativa; cuáles son los propósitos por los que se realizan estas actividades; cómo se pueden llevar a cabo actividades de manera conjunta y que tengan sentido para la comunidad educativa; y qué tipo de actividades les gustaría desarrollar. Todo esto, centrado en la reconstrucción de la CE.

### 2.4. Análisis y validación del conocimiento

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* trae consigo una serie de niveles para validar y analizar el conocimiento en conjunto con la CDI. Estas instancias se realizan con una doble finalidad: a) optar por aquellos saberes que representen las perspectivas de las personas; y b) que no sean expresados bajo coerción o la injerencia de roles de poder. Para ello, la metodología plantea 3 niveles de análisis y validación del conocimiento (ver Figura 1).

Como se observa en la Figura 1, en el primer nivel se realiza la transcripción del contenido presente en cada diálogo colectivo. Posteriormente, se identifican los párrafos, que corresponden al conjunto de frases u oraciones que emite una o más personas, y que tienen relación con una misma temática (ver Figura 2). El número de párrafos depende de la extensión del diálogo y de los comentarios emitidos.





**Figura 1.** Procedimientos de construcción, análisis y validación de la data empírica. Fuente: Andrades-Moya (2022)

Metodológicamente se reconoce que, en todo acto comunicativo, puede existir la influencia de roles de poder o la coerción, razón por la que pueden emitirse comentarios que no representen fidedignamente las perspectivas de las personas. Para evitar dicho aspecto, se recurre a la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. El autor expresa que la acción comunicativa, hace referencia a la interacción entre dos o más personas capaces de lenguaje y acción, que entablan una relación interpersonal (Habermas, 1985). Entre estas “buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (p. 124). A través de esto, se pueden manifestar o efectuar procesos no coercitivos y libres de la injerencia de roles de poder.

Por último, Habermas (1985) señala que, para detectar la racionalidad comunicativa, es conveniente comprobar que los enunciados den cuenta de los tipos de mundo, los tipos de acto de habla y las pretensiones de validez. Es decir, las personas expresan sus perspectivas, posicionados en un tipo de mundo: objetivo (estado de cosas), subjetivo (perspectivas) y social (relaciones legítimas), los cuales se manifiestan en tipos de acto de habla, a saber: constataivo, expresivo y regulativo, respectivamente.

Asimismo, los tipos de acto de habla dan cuenta de una pretensión de validez: pretensión de validez del enunciado, pretensión de veracidad y pretensión de rectitud, respectivamente. Ahora bien, Habermas (1985) explica que, si en un enunciado se detectan los tipos de mundo, de acto de habla y pretensión de validez de manera simultánea, entonces se detecta la racionalidad comunicativa. Esta acción es realizada en cada uno de los párrafos identificados en la transcripción (ver Figura 2).



**P2: P2PG:** Sí, ahí yo también concuerdo con \*, con el tema de cómo se consensuan las actividades. Yo siento que es importante, porque lo que dice \*. son como, claro po, uno las podría... lo podría poner, digamos, o sea planificar. Pero también tiene que, como decías tú, tiene que tener sentido, sentido de pertenencia a la comunidad. Por eso el consenso, como decía \*, de las actividades es súper importante. Yo creo que siempre hay como que replantearse las actividades [...] Por ejemplo, el día del padre y el día de la madre, lo hemos celebrado, no sé, desde cuando yo estaba en el colegio y eso es mucho, mucho tiempo. Claro po, quizás darle la vuelta a celebrar la familia y a los distintos tipos de familia, por ejemplo. [...] Yo siento que hay que cuestionar. Que ya nada es tan seguro, y que es necesario ser. Es súper necesario como comunidad educativa y, sobre todo, buscar los verdaderos significados de aquello que celebramos. (AHC; AHR; ACE; MO; MS; MSu) (RC) UA: Actividades significativas y contextualizadas. UA: Actividades con sentido comunitario. PV: Debate sobre la importancia de la evaluación crítica y dialógica de las actividades que se lleven a cabo. La cual puede ser combinada con el análisis y búsqueda del significado que estas tengan.

**Figura 2.** Detección de racionalidad comunicativa en párrafos transcritos. Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

En la Figura 2 se observa un extracto obtenido del proceso analítico realizado, donde “P2” corresponde al número del párrafo y “P2PG” identifica a la persona que emite el comentario (Persona número 2 del primer grupo). En este ejemplo, la persona hace alusión a fenómenos asociados al estado de cosas (acto de habla constatativo, mundo objetivo). Además, involucra su percepción (acto de habla expresivo, mundo subjetivo) y la complementa con conversaciones realizadas con otras personas (acto de habla regulativo, mundo social).

Al emitir su comentario desde una articulación entre “fenómenos comúnmente vividos”, “su experiencia sobre ese fenómeno” y “lo que las personas señalan sobre el mismo”, manifiesta una pretensión de validez del enunciado, una pretensión de validez de veracidad, y una pretensión de validez de rectitud, respectivamente. De esta forma se detecta la racionalidad comunicativa y se añaden las siglas **RC**. Posteriormente, se avanza al nivel 2, en el que se extraen unidades de análisis (UA, en la Figura 2), que corresponden a los códigos identificados en el párrafo. Esta acción se realiza con cada uno de los párrafos emanados desde los diálogos colectivos, realizados por cada grupo de la CDI.

Posteriormente, se procede a identificar unidades de análisis (códigos), y definirlos según el contenido que brindan los párrafos con racionalidad comunicativa. Aquellos que no gocen de dicha condición, son descartados. Ulteriormente, se agrupan las unidades de análisis en categorías, que corresponden a códigos similares que atienden a una misma temática. De esta forma, se genera una matriz de contenido, la cual incluye las unidades de análisis y su definición (ver Figura 3). En efecto, se crea una matriz por cada grupo de la CDI. Por último, las matrices son sometidas a discusión con los grupos de la CDI, fusionándolas en una sola matriz.

Categoría: Actividades y sentido de comunidad		
Unidad de análisis	Definición	Carácter
Actividades con sentido comunitario	Las actividades buscan que todos los agentes educativos participen con un objetivo común y así favorecer la vinculación, <b>la unión</b> , la comunicación, la solidaridad, el reconocimiento y el desarrollo de lazos socioafectivos. Es decir, la convivencia escolar, el sentido de comunidad y su identidad.	Transformador

**Figura 3.** Extracto de matriz construida con la CDI. Fuente: Datos de la investigación. Elaboración propia

En el tercer nivel se utiliza la matriz previamente construida (ver Figura 3), realizando una categorización de cada unidad de análisis. Este proceso se realiza con la CDI, con quienes se discute el carácter del contenido según sean: a) *conservador*: todo saber que ya está presente en la CDI y que contribuye a la consecución del objetivo (Ferrada, 2010); *transformador*: todo saber considerado como nuevo y que contribuye a la consecución del objetivo (Ferrada, 2010); y *excluyente*: todo saber nuevo y/o presente que no posibilita la consecución del objetivo (Ferrada, 2010). La intención es optar por los conocimientos conservadores y transformadores, dejando aquellos clasificados como excluyentes, para un nuevo proceso investigador, que busque la transformación de ellos.

Por último, todos los aspectos seleccionados (conservadores y transformadores) son sometidos a un último proceso, denominado *Az kintun*. Este término proviene del pueblo mapuche, y hace alusión a mirar con la intención de buscar o encontrar algo junto con otros (Ferrada y Del Pino, 2017). El *Az kintun* es una instancia en que se realiza una validación y análisis final, de todos los conocimientos sometidos al nivel 1 y 2. En el caso de esta investigación, se realizaron 15 *Az kintun* entre octubre del 2020 y diciembre del 2021, a través de la plataforma Zoom, con duración de 1 hora aproximadamente. Estos fueron realizados por toda la CDI y no fueron diferenciados por grupos.

Por último, y en cuanto a las consideraciones éticas, es importante señalar que este proceso investigador siguió las orientaciones emanadas de la Declaración de Singapur, y fue aprobado por el Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule, Chile, quien aprobó tanto su desarrollo como los documentos éticos, a través del Acta N°110/2020.

### 3. RESULTADOS

La data empírica resultante tanto del procedimiento de construcción de conocimientos como de su respectivo análisis y validación, fue sintetizada en una matriz de análisis (ver Tabla 1). Además, como fruto del *Az kintun*, con la CDI se identificaron conceptos claves, que fueron incorporados en una figura ilustrativa. Esta es denominada por Andrades-Moya (2022), como “representación arbórea”, en una analogía entre el proceso investigador y el desarrollo de un árbol. Según el mismo autor, las raíces se asemejan a los aspectos conservadores, ya que de ahí se inicia la primera nutrición y crecimientos. El tronco se asimila al fenómeno de estudio, ya que es el soporte de todo el proceso. Las

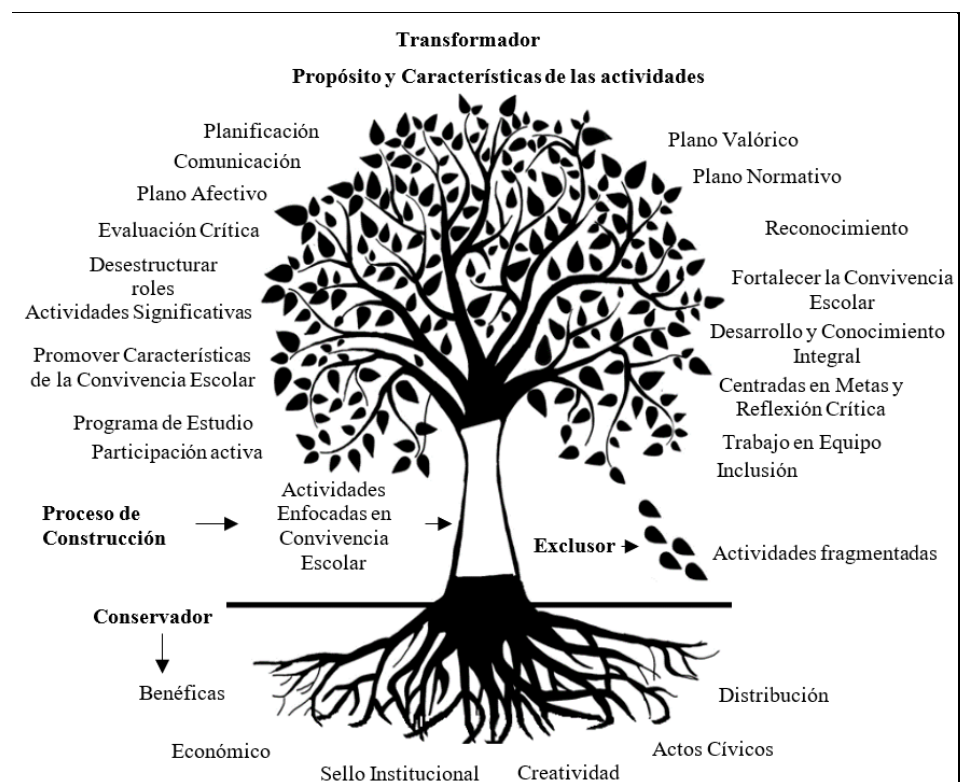
ramas y hojas, se relacionan con los aspectos transformadores, dado que estas son las responsables de captar la energía y sustento para el desarrollo del árbol. Y, por último “la caída de hojas representa los aspectos exclusores, como una equivalencia con el proceso selectivo de sustentabilidad y de renovación” (p. 116).

Categorización	Descripción
<p><b>1. Categoría:</b> Actividades fragmentadas</p> <p><b>Clasificación:</b> Excluser</p>	<p>Conjunto de actividades que se realizan en la institución educativa de forma periódica. Estas consideran solo a ciertos estamentos educativos.</p>
<p><b>2. Categoría:</b> Promover características de la convivencia escolar</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>Las actividades buscan promover características que favorezcan la CE, por ejemplo, la participación. Pero participación no solo en el sentido de intervenir individualmente en una actividad, sino que, tenga un sentido social. Otras características relacionadas con la CE, que se buscan promover, son: a) el apoyo mutuo y la formación de valores, como la colaboración, la tolerancia y la solidaridad; b) la comunicación y el diálogo, para privilegiar tanto el conocimiento del otro, como la confianza y la fraternidad; c) el fortalecimiento de la confianza y de lazos socioafectivos; d) favorecer ambientes sanos y seguros; e) compartir experiencias para contribuir a la vinculación entre las personas; f) destacar la labor o función de las y los agentes educativos; y g) la interacción, comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias entre personas pertenecientes a la comunidad educativa y externa a ella.</p>
<p><b>3. Categoría:</b> Fortalecer la convivencia escolar</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>Actividades que se realicen para favorecer, incentivar, desarrollar y potenciar la participación, la comunicación, los lazos socioafectivos, la gratitud, las características valóricas, el diálogo, la colaboración entre todas las y los agentes educativos y el sentido de pertenencia hacia la escuela. Estas actividades se inclinan por la horizontalidad, más que la verticalidad. Es decir, se reconoce que todas las personas son sujetos de derechos y que, en su diversidad única, está el enriquecimiento cultural. Por tal motivo, se promueve la realización de actividades que posibiliten el compartir perspectivas y experiencias, por sobre aquellas que fomenten la competencia entre personas. De esta forma, se pueden brindar las oportunidades para que las y los agentes educativos se sientan cómodos, al tener la posibilidad de dialogar con cualquier integrante de la comunidad. Esto también incluye la preocupación por el bienestar del otro. Todo esto sustentado en la educación socioemocional y afectiva.</p>
<p><b>4. Categoría:</b> Desarrollo y conocimiento integral</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>Actividades que posibiliten a todas las personas, integrantes de la comunidad educativa, practicar, desarrollar y/o potenciar diversas características humanas, a saber, sociales, afectivas, culturales, cognitivas, psicológicas, físicas, científicas o artísticas. Además, se procura incluir en algunas actividades el conocimiento social, histórico, e inclusive, cultural de la zona geográfica donde se encuentren insertos. El alcance del conocimiento, se consensúa con foco en el sentido dialógico y procesos de construcción colectiva.</p>
<p><b>5. Categoría:</b> Inclusión</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>Para la reconstrucción de la CE, se realizan actividades que permiten la participación, comunicación, respeto y diálogo entre todas las personas. Por lo tanto, es necesario considerar desde la esencia personal y la diversidad cultural, sexual y de género, hasta la construcción de una identidad inclusiva. Además, se agregan actividades de sensibilización para las y los agentes educativos, dirigidas a comprender las características de las necesidades educativas especiales. La finalidad es favorecer el conocimiento y validación de todas las características o perspectivas que constituyen a las personas. En razón de ello, se potencia el respeto por la libertad de pensamiento y expresión, por ejemplo, de grupos étnicos y religiosos.</p>
<p><b>6. Categoría:</b> Creatividad</p> <p><b>Clasificación:</b> Conservador</p>	<p>La comunidad educativa lleva a cabo actividades para fortalecer la creatividad de todas las personas. Esto puede favorecer la unión entre todas ellas, al posibilitar que se expresen de diferentes maneras. Además, estas actividades son abiertas al contexto social en el que se encuentra.</p>
<p><b>7. Categoría:</b> Actividades significativas</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>Para favorecer y promover la convivencia escolar, a partir del sentido de comunidad educativa y de identidad comunitaria, es importante que las actividades tengan sentido para las y los agentes educativos. Es decir, que sean importantes, que tengan un significado acordado conjuntamente por quienes conforman dicha comunidad, y que se participen con un objetivo común. De tal forma, se puede favorecer la vinculación, la unión, la comunicación, la solidaridad, el reconocimiento y el desarrollo de lazos socioafectivos. Una característica que hay que considerar, es la realización y adaptación de actividades conforme a las características sociales, temporales, históricas, afectivas y culturales de las personas. Para esto, es recomendable planificar y organizar cada actividad de forma conjunta. Lo importante, es potenciar el diálogo, reflexión, cuestionamiento y las decisiones sobre cómo será llevado a cabo todo el proceso respectivo y cuál será el o los propósitos por los cuales se efectuarán. Por lo tanto, la realización de las actividades no es una instancia inmóvil y sin dinamismo. Tanto su realización como las características están sujetas a adecuación y adaptación constante.</p>
<p><b>8. Categoría:</b> Comunicación</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>La comunidad educativa tiene conocimiento de la planificación anual, lo que les permite expresar sus percepciones sobre las actividades. Para dicho proceso, algún grupo designado brinda los espacios para la comunicación, motivando a las personas a transformarse en protagonistas activos en la toma de decisiones y ejecución de lo planificado. Por lo tanto, es menester una buena difusión, organización y planificación para que las personas conozcan los procesos que se realizarán.</p>
<p><b>9. Categoría:</b> Componente afectivo</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>En la reconstrucción de la CE, se realizan actividades que favorecen la afectividad entre las y los diversos agentes educativos. Las acciones son organizadas promoviendo el apego, la confianza y el apoyo recíproco, ya que, para efectuar una acción, las personas requieren de la colaboración de sus pares. Esto también permite que se conozcan diversas facetas de las personas, al relacionarse en distintos ambientes.</p>
<p><b>11. Categoría:</b> Desestructurar roles</p> <p><b>Clasificación:</b> Transformador</p>	<p>En la reconstrucción de la CE, se realizan actividades que permiten romper esquemas preestablecidos y brindan la posibilidad de que las personas actúen sin prejuicio de la estructuración de roles. Con esto se podrían otorgar las oportunidades para conocer al otro, promover la confianza recíproca y permitir que las y los agentes educativos se entiendan de mejor manera.</p>

<b>12. Categoría:</b> Planificación	La comunidad educativa incluye las actividades en una planificación anual, por lo cual, es óptimo favorecer e incentivar la participación de todos los estamentos (apoderados, familia, estudiantes y funcionarios de la escuela) en el diseño, construcción y evaluación de dicha planificación. Esto también incluye una adaptación de las actividades según la realidad contextual y temporal de las y los agentes educativos.
<b>Clasificación:</b> Transformador	
<b>13. Categoría:</b> Evaluación crítica	La reconstrucción de la CE, considera la evaluación crítica y conjunta de las actividades que realiza una comunidad educativa. Dicha evaluación, es considerada como una instancia permanente y constante, en que las personas reflexionan ciertos puntos sobre las actividades, a saber: a) por qué se eligen; b) cómo se desarrollarán; c) cuál será el o los propósitos u objetivos que se buscan lograr; d) cuáles serán las funciones y roles de las y los diversos agentes educativos en la realización de estas; e) cómo se lleva a cabo el proceso en el momento de efectuarlas; f) cómo fue el término; y g) la posible continuidad.
<b>Clasificación:</b> Transformador	

**Tabla 1.** Base conceptual de actividades sobre convivencia escolar. Fuente: Andrades-Moya (2022)

Los conocimientos incluidos en la Tabla 1, dan cuenta de una base conceptual sustentada en aspectos epistémicos, metodológicos y gnoseológicos. Por una parte, para llevar a cabo actividades de CE, es importante el intercambio de ideas y saberes, con el fin de acordar dialógicamente qué, para qué y por qué llevar a cabo ciertas actividades. Por otra parte, recurriendo a aspectos metodológicos, se toman decisiones sobre cuestiones como cuándo, cómo y con quién llevar a cabo las actividades. Por último, el aspecto gnoseológico se manifiesta en todo momento, ya que las personas al compartir sus ideas/perspectivas/conocimientos, llevan a cabo un proceso eminentemente formativo. Esto puede complementarse gráficamente a través de la Figura 4.



**Figura 4.** Extracto de matriz construida con la CDIA. Fuente: Adaptación propia basada en Andrades-Moya (2022) y gráfica de Rojas-Andrades (2022)

Como se observa en la Figura 4 las actividades conservadoras, con esencia colectiva, cohesionada y dirigidas hacia la convivencia escolar, forman parte de la base que puede permitir el avance hacia aquellas transformadoras. En cambio, toda vez que una actividad

presente alguna característica segregativa o con tendencia a la fragmentación, es clasificada como exclusora.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los conocimientos construidos con la CDI permiten sistematizar una base conceptual sobre acciones y/o actividades a realizar para reconstruir la CE, centrada en aspectos asociados a la colectividad y cohesión comunitaria. A partir de ello, se plantea una base conceptual que permite inferir la presencia de características, elementos y propósitos. Por una parte, las características de la base conceptual se distribuyen en: comunicación, inclusión, creatividad, reconocimiento, significatividad, participación activa, afectividad, valores, reflexión y desestructuración de roles jerárquicos. En cuanto a los elementos, destaca la planificación y la evaluación crítica. Y en relación con los propósitos, se explicita el promover las características de la CE, el fortalecimiento de esta, el desarrollo individual/colectivo integral y, por último, la construcción de conocimiento inherente a todas las dimensiones socio-humanas. Todo ello, con la finalidad de (re)construir la CE.

Ahora bien, un aspecto central es la conjugación, dinamismo e interconexión que manifiestan las características, elementos y propósitos. Por ejemplo, si se realizan acciones y/o actividades que busquen favorecer la promoción de la identidad comunitaria, entonces se recomienda que se diseñen recurriendo a una planificación participativa, que se destaque por el diálogo entre las personas y por el protagonismo activo de cada una de ellas. Por lo tanto, se enfatizan las características ya mencionadas. Junto con la planificación, también sería necesario considerar cómo, cuándo y en cuántas ocasiones se realizarán evaluaciones. Si esto es construido de manera colectiva y cohesionada, no solo se tendrán acciones y/o actividades contextualizadas, sino también una significatividad otorgada por la legitimización (Habermas, 1985) del proceso de construcción.

En este sentido, si se realizan actividades tecnológicas, reflexivas y/o híbridas, estas no pueden ser aplicadas de manera impositiva. Más bien, se debe recurrir a una articulación colectiva. Esto puede permitir que el desarrollo de prácticas, por ejemplo, el Mindfulness (Calderón et al., 2018) exploren y favorezcan la práctica reflexiva, crítica, comunicativa, afectiva o, inclusive, valórica entre las personas. Es decir, no orientarse solo por la individualidad, sino también por la colectividad. Esto último permitiría que la dualidad individuo/grupo, no se considere como un aspecto divisor o, muchas veces, como una forma en que el grupo ingiere al individuo. Esto podría otorgar la posibilidad de avanzar hacia una conexión entre persona/colectivo o subjetividad/intersubjetividad.

Empero, para poder llegar a ese punto, es necesario contemplar algunas etapas que pueden ser utilizadas para el desarrollo de acciones y/o actividades, a saber: 1) consolidar con las personas los fundamentos iniciales con los que se pretende construir la CE; 2) establecer puntos de concordancia para fomentar la comunicación horizontal, participativa y democrática; 3) definir el/los objetivos con los que se realizarán las actividades, lo cual debe converger con la identidad comunitaria y el tipo de comunidad educativa que pretendan conformar; 4) definir lineamientos sobre cómo llevar a cabo las actividades, favoreciendo la participación colectiva y activa; 5) definir procesos de desarrollo que permitan acentuar el protagonismo de las personas; 6) desarrollar las actividades comunicativamente; y 6) considerar la evaluación como un proceso constante, cíclico y a cargo de todas las personas participantes.

Lo anterior es concordante con la literatura, ya que en esta se hace alusión que la CE nace desde la interacción e interrelación que se produce entre las personas (Nail et al., 2018). Por lo tanto, si las personas interactúan y se interrelacionan con base en las características aquí mencionadas, entonces podrán optar por una (re)construcción de la CE que represente sus intersubjetividades.

Asimismo, y en concordancia con Garcés (2020), el realizar acciones y actividades bajo sustento colectivo y cohesionado, puede permitir una (re)construcción del tejido social. Aquí es necesario abordar el concepto “(re)construcción”, el cual se utiliza para visibilizar la posibilidad que tiene un colectivo de personas de, por una parte, iniciar la construcción de una cohesión para la CE; y, por otra parte, identificar nudos críticos que les aquejen y que impidan un óptimo desarrollo individual y colectivo. Por lo tanto, en el primer caso se habla de una construcción, mientras que en el segundo de una reconstrucción.

Otro punto convergente con la literatura, es la conformación de vínculos recíprocos (Calderón et al., 2018; Nail et al., 2018; Sandoval, 2014). En este sentido, dentro de las características de la base conceptual, se hace mención del reconocimiento. Para la CDI, el reconocimiento no se enfoca en solo distinguir a una persona de otra. Más bien, se considera como una forma en que las personas, primero, se conocen mutuamente y, luego, inician un proceso de valoración y validación de las características. Todo ello, desde la reciprocidad de las acciones.

Un último punto que hay que mencionar, es la propiedad gnoseológica y metodológica que brinda esta base conceptual a la CE. En cuanto a lo gnoseológico, las personas tienen la posibilidad de poner a disposición del otro las percepciones que tienen sobre los fenómenos mutuamente compartidos. Esto les permite una comprensión y reinterpretación de su realidad, favoreciendo la (re)construcción de un conocimiento. Dicho conocimiento, es compartido en un proceso de aprendizaje/enseñanza inmediato. Esto encuentra apoyo en la conceptualización de la CE “aprender a vivir con otros”, ya que se abordaría desde una perspectiva formativa (Ortiz-Mallegas et al., 2023).

En relación con lo metodológico, la CE escapa de su visión reactiva, centrándose en un potencial proceso de prevención. Según la literatura, dicha prevención se basa en evitar la violencia (Loubiès et al., 2020) o para la resolución de conflictos (Rosero, 2021). Sin embargo, la potencialidad que aquí se observa, también puede ser aplicada a cada proceso de interacción e interrelación que realizan las personas. Por lo tanto, las actividades y/o acciones a realizar, pueden adherirse a la búsqueda y transformación de los nudos críticos que los aquejen.

El tema gnoseológico y metodológico es interesante de profundizar, sin embargo, la data empírica de este estudio limita dicha acción. Sería recomendable que futuras investigaciones se centren en dicho potencial, para complementar los datos que aquí se exponen.

Por último, es importante reconocer ciertas dificultades, propias de investigaciones participativas, a saber: 1) la coordinación y organización de los tiempos/espacios para desarrollar los procesos de investigación; y 2) avanzar desde la noción del disenso como un aspecto negativo, hacia una visión positiva, que lo conciba como un aspecto óptimo para la construcción de conocimiento.



## BIBLIOGRAFÍA

- Andrades-Moya, J. (2022). *Reconstrucción del sentido de la convivencia escolar, a partir del concepto de comunidad educativa e identidad, formulado desde bases dialógicas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Católica del Maule, Talca.
- Andrades-Moya, J. (2023). (Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (28)98, 729-753.  
[https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/07/RMIE\\_98\\_WEB.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/07/RMIE_98_WEB.pdf)
- Aravena, F., Ramírez, J. y Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educativa*, 59(2), 45-65.  
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V. y Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151), 1-23.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K. y Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida: Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización*. Ediciones Sur.
- Calderón, M., Otálora, D., Guerra, S. y Medina, E. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 303-316. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300303>
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1). 24-47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Carrasco, C., López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. y Olmos, S. (2018). Evaluación Cualitativa de un Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(2), 239-247.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018010735>
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J., y Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas* 15(2), 78-89. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Tognetta, L., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D., y Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar E Educativa*, 25, e221423.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Ferrada, D. (2010). *Tratamiento de datos cualitativos en la metodología dialógica-kishu kimkelay ta che*. Sin publicar.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redón-Pantorra y J. Rasco-Angulo (Coord.) (Eds.). *Metodología Cualitativa en Educación* (pp. 187-201). Miño y Dávila.
- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2018). Dialogic kishu kimkelay ta che Educational Research: participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>



- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica kishu kimkelay ta che en Educación. *Revista REXE*, 13(2)6, 33-50.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Orig. 1970).
- García, J., Hernández, P., Estrada, L. y Vidal, L. (2018). Reconocimiento y Participación de nuevos agentes educativos en la Escuela: Auxiliares de la Educación. *El Ágora USB*, 18(1), 152-162. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3447>
- García, O. y Saavedra, M. (2016). Una herramienta ontológica y enactiva para la educación en gestión de convivencia. *Orientación y Sociedad*, 16, 59-66.
- Garcés, V. (2020). Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16(1), 4-18. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- Gayá, P. y Reason P. (2009). Initiating Action Research: Challenges and Paradoxes of Opening Communicative Space. *Action Research*, 7(3), 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En U. Beck, S. Lash y A. Giddens. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 75-136). Alianza.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias Paradigmáticas, Contradicciones Y Confluencias Emergentes. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (ed.). *Paradigmas y Perspectivas en Disputa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Habermas, J. (1985). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A Participatory Inquirí Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Junta Nacional de Auxilios y Beca (2019). IVE. Disponible en: <https://www.junaeb.cl/live> (consultado: 04 de octubre del 2019)
- Lamas-Aicón, M., Carrasco-Aguilar, C. y Morales, M. (2022). Organización de un Equipo de Convivencia Escolar: Barreras Macro, Meso y Micro Sistémicas. *Psykhé*, 31(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815>
- López, V., Litichever, L., Valdés, R. y Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- López, V., Ortiz, S. y Alburquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- Loubiès, L., Tocornal, P. y Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(1), 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. y Martínez, M. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Nail, O., Gajardo, J. y 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://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>

- Nail, O., Valdivia, J., Gajardo, J., Viejo, C., Salas, R. y Romero, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711167834>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R. y Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Ossa, C., Figueroa, I. y Rodríguez, F. (2016). La metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25962>
- Rendón, M. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Rodríguez, B., Martínez, R. y Medina, C. (2017). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico promotor de convivencia escolar. *Espacios*, 38(30), 24-33.
- Rojas-Díaz, D. y Nail, O. (2022). Schoolwide climate self-efficacy teaching for pre-service teachers. *Formación universitaria*, 15(1), 47-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>
- Rosero, J. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 13(1), 80-95. <https://doi.org/10.22335/rlct.v13i1.1315>
- Ruiz, M. y Ruiz, C. (2023). Evaluación de una formación online basada en aprendizaje colaborativo en futuros docentes de matemáticas. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 516-530. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4985>
- Sáez de Ocariz, U., Lavega-Burgues, P., March-Janés, J. y Serna, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.tcmj>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Serey, D. y Zúñiga, P. (2021). School coexistence post COVID 19: A didactic proposal from the educational coaching. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 143-161. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>
- Torrego, J., García, M., Hernández, M. y Bueno, A. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Torrego, J., Gomariz, M., Caballero, P. y Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>
- Treviño, D. y González, M. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una diada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 397-414. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.372241>
- Valdés, R., López, V. y Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.
- Zych, I. (2022). Convivencia Escolar desde el marco de la Psicología Evolutiva y de la Educación. *CES Psicología*, 15(3), 202-224. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5465>