

Universidad Abierta Interamericana



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“Formación socioemocional y violencia escolar”

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Materia: E6-09-12 TALLER DE TRABAJO FINAL

Profesor: Jorge Alberto Sanchez

Campus: Ituzaingó II (092)

Alumna: Micaela Jael Chaves

Año: 2026

Introducción

La escuela constituye uno de los espacios sociales más significativos en la formación integral de las personas. En ella convergen realidades diversas, trayectorias personales, emociones y valores que dan forma a la convivencia cotidiana. Sin embargo, las instituciones educativas no están exentas de los conflictos y tensiones que atraviesan a la sociedad. En los últimos años, la violencia escolar se ha convertido en un fenómeno de creciente visibilidad en la Provincia de Buenos Aires, adoptando manifestaciones múltiples que van desde la agresión verbal y simbólica hasta situaciones físicas o virtuales que vulneran el bienestar de estudiantes y docentes.

En este contexto, la figura del educador adquiere un rol central. No solo es transmisor de saberes, sino también mediador, orientador y garante de un entorno de aprendizaje seguro. Su capacidad para reconocer, comprender y bordar situaciones de conflictos... depende, en gran medida, de la preparación profesional que haya recibido a lo largo de su trayectoria. El aprendizaje emocional y desarrollo de competencias emocionales, se consolidan hoy como competencias esenciales dentro de la práctica pedagógica.

No obstante, en la capacitación profesional persisten vacíos en torno a la preparación específica para intervenir ante situaciones de episodios violentos en el aula. Si bien existen programas, protocolos y normativas — como los **Acuerdos de convivencia** Escolar, impulsados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires — que promueven la convivencia, muchas veces las herramientas que reciben los docentes no alcanzan para responder de manera preventiva y eficaz. Esta brecha entre las exigencias del contexto y la capacitación efectiva del personal docente genera una vulnerabilidad institucional que repercute directamente en la seguridad y en la calidad del clima escolar.

Desde una perspectiva prevención social, el colegio también puede pensarse como un ámbito estratégico de detección temprana. La formación escolar cumple una función protectora: permite detectar tempranamente señales de riesgo, contener conflictos y promover vínculos basados en el respeto y la responsabilidad colectiva.

Preparar a los docentes como agentes preventivos no significa convertirlos en policías, psicólogos ni abogados, sino dotarlos de recursos básicos para identificar situaciones de riesgo y activar los mecanismos institucionales correspondientes. La seguridad escolar se construye con procesos

educativos que fortalezcan la convivencia y la gestión emocional, no solo con medidas sancionatorias o externas.

Este trabajo se propone analizar la relación entre el desarrollo profesional en recursos vinculares y la reducción de conflictividad en el nivel secundario. El interés por este tema surge de la necesidad de articular dos campos tradicionalmente separados: la educación y la seguridad pública. Abordar la violencia escolar desde la formación docente supone comprender que prevenir no es solo anticiparse al conflicto, sino también educar en la empatía, en la escucha y en el respeto por el otro.

La investigación busca aportar evidencia y reflexión sobre cómo las prácticas formativas influyen en la capacidad profesor/a para crear entornos seguros, saludables y emocionalmente sostenibles. Al mismo tiempo, pretende visibilizar la importancia de incorporar la dimensión socioemocional en las políticas de formación docente, entendiendo que los desafíos actuales requieren educadores preparados no solo para enseñar contenidos, sino para acompañar procesos humanos complejos. En síntesis, esta tesis parte de la convicción de que el fortalecimiento de la convivencia, en cuanto a la violencia escolar, es una responsabilidad compartida entre el Estado, las instituciones y los formadores. Su fortalecimiento depende de una capacitación que combine conocimiento pedagógico, conciencia emocional y compromiso ético, pilares

indispensables para garantizar el derecho a una educación libre de violencia y promotora de una convivencia pacífico.

Contenido

Introducción	2
Antecedentes.....	7
Capítulo 3	11
Marco Teórico	11
Capítulo 4	31
Marco Metodológico.....	31
Capítulo 5	37
Análisis de resultados	37
Capítulo 6	43
Conclusiones.....	43
Capítulo 7	46
Recomendaciones	46
Bibliografía.....	50
Referencias.....	51
Anexos.....	54
Anexo I – Tabla de categorización de entrevistas	54

Antecedentes

En los últimos años, la problemática de la violencia en las instituciones educativas argentinas ha adquirido una creciente relevancia pública y académica. Diversos estudios realizados en la **Provincia de Buenos Aires** evidencian que las escuelas se enfrentan a manifestaciones de violencia que exceden lo físico, incluyendo agresiones simbólicas, verbales y digitales (Ministerio de Educación de la Nación 2022). Estos fenómenos, si bien no son nuevos, se intensifican por el contexto social actual, marcado por desigualdades, tensiones familiares y el impacto de las redes sociales en las relaciones interpersonales entre adolescentes.

La **Ley de Educación Nacional N.º 26.206** (2006) establece entre sus fines la formación integral de las personas y la promoción de valores de convivencia democrática, respeto y solidaridad. En sintonía con esta normativa, la **Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)** de la Provincia de Buenos Aires ha impulsado políticas de **Convivencia Escolar** y **Educación Socioemocional**, destinadas a fortalecer el rol preventivo de las instituciones. Sin embargo, a pesar de la existencia de programas y lineamientos, numerosos informes provinciales señalan que los docentes aún carecen de formación sistemática en el abordaje de situaciones de violencia y en el desarrollo de habilidades emocionales para la gestión de conflictos (DGCyE, 2023).

Los antecedentes internacionales sobre **educación socioemocional** brindan un marco conceptual relevante. La organización **CASEL** (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) define las competencias socioemocionales como la capacidad de reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables (CASEL, 2015). Diversas investigaciones — como la de Durlak et al. (2011) — demuestran que los programas de educación socioemocional mejoran el clima escolar y reducen los comportamientos agresivos en el aula. Aunque estos modelos provienen de contextos anglosajones, sus principios fueron retomados en América Latina y, particularmente, en Argentina, donde autores como **Bisquerra (2003)** adaptaron el concepto de educación emocional a los sistemas educativos locales.

En el ámbito nacional, la **UNESCO (2016)** subrayó que la violencia escolar constituye un problema global con manifestaciones locales específicas. En el caso argentino, los factores estructurales — como la desigualdad socioeconómica y la fragilidad institucional— influyen en la aparición de conflictos dentro de la escuela. Por eso, las políticas públicas orientadas a la **seguridad escolar** deben contemplar la formación docente como eje central de la prevención, no como responsabilidad exclusiva de las fuerzas de seguridad o de los gabinetes psicopedagógicos.

Desde el campo de la **Seguridad Pública**, la prevención de la violencia escolar se aborda como una forma de “prevención situacional”, que busca anticipar el conflicto a través del fortalecimiento de las capacidades institucionales y humanas. Autores como **Díaz-Vicario (2015)** y **Burgos-García (2019)** destacan la importancia de construir una cultura de la seguridad dentro de los establecimientos educativos, basada en la participación y en la gestión compartida de riesgos. En este sentido, el docente se concibe como un actor clave en la detección temprana de situaciones de vulnerabilidad, aunque sin desplazar su rol pedagógico ni asumir funciones ajenas a su competencia profesional.

En la **Provincia de Buenos Aires**, el **Marco Integral de Seguridad Escolar 2022-2030** (GADRRRES, 2022) propone estrategias interinstitucionales para proteger a las comunidades educativas. Este documento plantea que la formación docente en habilidades socioemocionales, junto con la educación para la convivencia y la comunicación asertiva, son herramientas esenciales para la prevención de hechos de violencia y la construcción de entornos seguros. De este modo, la prevención se entiende como un proceso educativo sostenido, más que como una intervención reactiva ante el conflicto.

En investigaciones recientes realizadas por el **Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD, 2021)** se destaca la necesidad de incorporar

en los programas de formación inicial contenidos vinculados a la gestión emocional y a la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias, además de mejorar el clima institucional, fortalecen la autoestima profesional y la percepción de autoeficacia docente, lo que redunda en prácticas pedagógicas más seguras y empáticas.

En síntesis, los antecedentes revisados muestran que la violencia escolar no puede analizarse solo como un problema disciplinario, sino como una expresión de dinámicas sociales más amplias. La formación docente en habilidades socioemocionales y en prevención de la violencia se presenta, entonces, como una estrategia prioritaria para consolidar escuelas seguras, inclusivas y emocionalmente saludables. En este marco, el presente trabajo se inscribe dentro de una perspectiva integradora que busca articular los aportes de la educación, la psicología y la seguridad pública, con el fin de fortalecer la convivencia y el bienestar en las instituciones educativas bonaerenses.

Capítulo 3

Marco Teórico

3.1 - La escuela secundaria como espacio de socialización y prevención

La escuela secundaria constituye un ámbito privilegiado de socialización, en el cual los adolescentes consolidan valores, identidades y modos de vincularse con los demás. En este espacio, la enseñanza excede los contenidos curriculares para incluir aprendizajes éticos, emocionales y convivenciales que inciden en la formación ciudadana. De acuerdo con **Tenti Fanfani (2009)**, la escuela es una institución social que “reproduce, pero también transforma” las prácticas culturales, por lo que su papel resulta decisivo en la construcción de vínculos respetuosos y democráticos.

En la **Provincia de Buenos Aires**, las políticas educativas actuales reconocen a la escuela como un lugar estratégico de prevención de la violencia y de fortalecimiento de la convivencia. Los **Acuerdos Institucionales de Convivencia Escolar** (Resolución DGCyE N.º 1709/09) establecen pautas comunes para el abordaje de conflictos, priorizando el diálogo, la reparación del daño y la intervención pedagógica antes que las sanciones disciplinarias. Esta perspectiva refuerza la idea de que la seguridad y el bienestar de los miembros de la comunidad educativa se sostienen a través de prácticas formativas y no de medidas punitivas.

Desde un enfoque pedagógico integral, **Fernández (2014)** señala que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que organiza experiencias colectivas que modelan comportamientos y actitudes. Por ello, los docentes se convierten en referentes emocionales y morales que pueden detectar situaciones de riesgo, orientar conductas y generar entornos protectores. En este sentido, la función preventiva de la escuela se vincula con la **Seguridad Pública**, en tanto contribuye a la reducción de factores de vulnerabilidad social desde una lógica educativa y comunitaria.

El nivel secundario, particularmente, enfrenta desafíos específicos. Los cambios sociales, la expansión de las tecnologías y las transformaciones familiares complejizan las relaciones entre pares y las formas de autoridad dentro del aula. Investigaciones recientes del **Ministerio de Educación de la Nación (2022)** destacan que los adolescentes bonaerenses identifican a la escuela como un espacio de contención emocional, aunque también expresan que muchos docentes carecen de herramientas para intervenir en conflictos o episodios de violencia entre estudiantes. Esta brecha evidencia la necesidad de incorporar la dimensión socioemocional en la práctica docente cotidiana.

Desde la perspectiva de la **psicología educativa**, autores como **Bronfenbrenner (1987)** sostienen que el aprendizaje y el desarrollo humano se dan en interacción con múltiples contextos —familia, escuela, comunidad—, y que la escuela funciona como un microsistema con

capacidad para influir en las trayectorias individuales. En el marco argentino, esta idea se refleja en la **Ley de Educación Nacional N.º 26.206**, que concibe a la educación como un derecho personal y social orientado al pleno desarrollo de las personas y al fortalecimiento de una sociedad justa.

La prevención de la violencia escolar, en consecuencia, no puede limitarse a intervenciones externas o policiales. Requiere estrategias educativas sostenidas que promuevan la empatía, el respeto mutuo y la participación. De acuerdo con el **Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD, 2021)**, la formación inicial y continua debe incluir la enseñanza de habilidades socioemocionales y de gestión de conflictos, dado que estas competencias favorecen la creación de climas institucionales seguros y colaborativos.

En síntesis, la escuela secundaria bonaerense se configura como un espacio clave para la construcción de ciudadanía y la promoción de la seguridad desde una perspectiva educativa. Al fortalecer la formación docente en aspectos emocionales y convivenciales, se potencia su capacidad de actuar preventivamente frente a la violencia, contribuyendo así a la consolidación de comunidades escolares más equitativas y protectoras.

3.2 - Concepto y tipos de violencia escolar

El término *violencia escolar* se utiliza para describir un conjunto de comportamientos que alteran la convivencia, vulneran derechos y afectan la integridad física o emocional de los miembros de la comunidad educativa. No se reduce a los hechos graves, sino que abarca una gama de manifestaciones que van desde las agresiones verbales, simbólicas o psicológicas hasta los actos físicos o el acoso a través de medios digitales.

En el contexto argentino, el **Ministerio de Educación de la Nación (2011)** definió la violencia escolar como toda acción u omisión que perturbe la convivencia y obstaculice el derecho a enseñar y aprender en condiciones de respeto y dignidad. A partir de esta concepción, el sistema educativo bonaerense ha desarrollado lineamientos de intervención pedagógica que privilegian la prevención, la mediación y la participación comunitaria.

Según **Debarbieux (1996)**, pionero en el estudio del tema, la violencia en la escuela no puede entenderse como un fenómeno aislado, sino como el reflejo de las tensiones sociales que atraviesan a la institución. En América Latina, los trabajos de **Furlan (2008)** y **Kaplan (2009)** destacan que la violencia escolar se vincula con la desigualdad, la exclusión y la falta de sentido de pertenencia de muchos adolescentes frente al sistema educativo. En esa línea, la escuela se convierte en un escenario donde se reproducen y, a la vez, pueden transformarse las dinámicas sociales de agresión y poder.

En la **Provincia de Buenos Aires**, las investigaciones del **Programa de Convivencia Escolar** (DGCyE, 2018) identificaron diversas tipologías de violencia que afectan a los establecimientos educativos:

Violencia interpersonal, que incluye insultos, agresiones físicas y amenazas entre pares o hacia docentes.

Violencia simbólica, manifestada a través de la discriminación, la exclusión o la estigmatización.

Violencia institucional, referida a prácticas autoritarias o a la ausencia de políticas de cuidado.

Violencia digital o ciberacoso, potenciada por el uso de redes sociales y plataformas virtuales.

Estas manifestaciones se entrelazan con factores estructurales —como la desigualdad económica, la precarización del trabajo docente y la sobrecarga emocional— que influyen en la aparición de conflictos dentro de la escuela. **Fernández y Fridman (2018)** sostienen que abordar la violencia escolar exige comprender su dimensión estructural, simbólica y subjetiva, evitando explicaciones simplistas o exclusivamente disciplinarias.

La **Ley Nacional N.º 26.892** sobre *Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas* (2013) introdujo un cambio significativo en la concepción del problema. Estableció que los conflictos escolares deben ser entendidos como oportunidades

pedagógicas y no únicamente como transgresiones a castigar. Este enfoque promueve la participación activa de los estudiantes, el diálogo y la reparación del daño como estrategias formativas. En consonancia, la **DGCyE bonaerense** incorporó estos principios en sus lineamientos sobre convivencia, fortaleciendo la idea de que la seguridad escolar se construye colectivamente.

Autores como **Kaplan (2016)** advierten que la violencia escolar también se expresa en formas sutiles de indiferencia o falta de reconocimiento entre los actores institucionales. En este sentido, las prácticas docentes juegan un papel clave: la manera en que los educadores gestionan la autoridad, el diálogo y las normas puede prevenir o agravar los conflictos. **Galtung (1990)** ya distinguía entre violencia directa, estructural y cultural, planteando que la más peligrosa es aquella naturalizada, porque impide reconocer el sufrimiento que genera.

En los últimos años, el auge de la violencia digital sumó un nuevo desafío. El **Observatorio de Violencia en Escuelas (Ministerio de Educación, 2020)** reportó que el 37 % de los adolescentes bonaerenses manifestó haber presenciado o sufrido alguna forma de hostigamiento en redes. Estos datos subrayan la necesidad de integrar la educación digital y emocional en la práctica docente, para fortalecer las estrategias de prevención y contención ante este tipo de situaciones.

En síntesis, la violencia escolar es un fenómeno multidimensional que no se limita al espacio físico ni a la interacción directa. Involucra aspectos culturales, emocionales e institucionales que requieren una mirada integral. Comprender su complejidad permite diseñar políticas educativas y programas de formación docente orientados a la prevención, a la protección de derechos y a la construcción de entornos seguros y respetuosos dentro de las escuelas bonaerenses.

3.3 – Formación docente y desarrollo de habilidades socioemocionales

La **formación docente** ocupa un lugar estratégico en la consolidación de una escuela capaz de educar para la convivencia y prevenir la violencia. En la actualidad, los desafíos que enfrentan los educadores trascienden la transmisión de conocimientos disciplinares: requieren también competencias socioemocionales que les permitan comprender, contener y acompañar a los estudiantes en contextos de alta complejidad social.

De acuerdo con el **Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD, 2021)**, la enseñanza de contenidos vinculados con la gestión emocional, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos se ha incorporado progresivamente en los programas de formación inicial, aunque de manera desigual según las jurisdicciones. En la **Provincia de Buenos Aires**, las orientaciones curriculares para profesorados promueven el desarrollo de una perspectiva integral que articule saberes

pedagógicos, éticos y vinculares. Sin embargo, la implementación práctica aún presenta limitaciones, producto de la falta de continuidad en las capacitaciones y de las condiciones laborales que restringen el tiempo destinado al trabajo reflexivo colectivo.

El enfoque de **educación socioemocional**, consolidado a nivel internacional por la organización **CASEL (2015)**, define cinco competencias esenciales: la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable. Estas competencias constituyen la base para el fortalecimiento del clima escolar, la reducción de conductas disruptivas y la promoción de la empatía y la colaboración entre pares. Según el metaanálisis de **Durlak et al. (2011)**, los programas sistemáticos de aprendizaje socioemocional generan mejoras significativas tanto en el rendimiento académico como en la conducta prosocial de los estudiantes.

En el ámbito latinoamericano, **Bisquerra (2003)** y **Bisquerra y Pérez (2007)** adaptaron el concepto de educación emocional al contexto iberoamericano, sosteniendo que el desarrollo socioafectivo del docente es condición previa para enseñar habilidades emocionales en el aula. Desde esta perspectiva, la formación no debe limitarse a la teoría, sino incluir espacios vivenciales de autoconocimiento, trabajo grupal y reflexión ética. En coincidencia, **Cohen y Sandy (2007)** subrayan que el bienestar

emocional del profesorado influye directamente en la seguridad percibida por los estudiantes.

En el contexto argentino, la **Ley de Educación Nacional N.º 26.206** establece, en su artículo 11, la obligación del Estado de garantizar una educación que promueva “valores democráticos, solidarios y de respeto a los derechos humanos”. Este mandato implica que la formación docente debe incorporar dimensiones vinculadas a la convivencia, la diversidad y la gestión emocional como parte del perfil profesional. En sintonía, la **Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2023)** incluye dentro de sus programas de capacitación la línea de “Educación Emocional y Cuidado de la Salud Mental Docente”, orientada a fortalecer la prevención del estrés laboral y el abordaje de conflictos escolares.

A su vez, **Tenti Fanfani (2018)** advierte que los docentes se enfrentan a una creciente demanda social de contención, acompañamiento y resolución de conflictos, funciones que muchas veces exceden su formación inicial. No se trata de convertirlos en psicólogos o mediadores profesionales, sino de ofrecerles herramientas básicas que les permitan reconocer las señales tempranas de violencia, actuar en coordinación con los equipos de orientación escolar y sostener vínculos saludables en el aula. En esa misma línea, **Cisterna (2020)** sostiene que la educación emocional no reemplaza la intervención de especialistas, sino que

complementa el trabajo preventivo desde la pedagogía y la ética del cuidado.

En los últimos años, la **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2019)** ha impulsado políticas regionales de fortalecimiento de la educación socioemocional, destacando su impacto en la reducción del ausentismo, la mejora de la convivencia y la prevención del bullying. En Argentina, algunos programas provinciales —como el *Plan Nacional de Prevención de la Violencia y el Acoso Escolar* (Ministerio de Educación, 2020)— incorporan la capacitación docente en competencias emocionales como herramienta clave para promover entornos seguros y respetuosos.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes también se relaciona con su sentido de autoeficacia y su bienestar psicológico. **Bandura (1997)** define la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras. En el ámbito educativo, esta autopercepción positiva aumenta la probabilidad de que los docentes utilicen estrategias preventivas, adopten actitudes empáticas y gestionen los conflictos con mayor serenidad. Cuando la formación docente fomenta la reflexión sobre las emociones, el autocuidado y la empatía, se refuerza no solo la prevención de la violencia, sino también la salud mental institucional.

Por otro lado, el **Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030** (GADRRRES, 2022) subraya que la seguridad emocional del personal

docente es un factor protector frente a los riesgos institucionales. La capacitación en habilidades socioemocionales se considera una medida preventiva que contribuye a la reducción del estrés, la mejora del clima laboral y la respuesta organizada ante situaciones críticas. De esta forma, la educación emocional trasciende el plano individual y se convierte en una política institucional de cuidado colectivo.

En el caso bonaerense, algunos municipios y universidades provinciales han comenzado a incorporar programas de formación docente continua sobre convivencia y seguridad escolar. Estos espacios apuntan a desarrollar competencias como la escucha activa, la mediación y la comunicación empática. Si bien aún no existe una política unificada, estas experiencias representan avances hacia una concepción integral de la formación, entendida como instrumento de prevención y fortalecimiento comunitario.

En conclusión, la formación docente en habilidades socioemocionales constituye una herramienta pedagógica y preventiva esencial para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. No se trata de transferir responsabilidades policiales o psicológicas al profesorado, sino de potenciar su rol formador desde una perspectiva humanista y ética. Un docente emocionalmente competente no solo enseña mejor, sino que contribuye activamente a la construcción de escuelas seguras, inclusivas y

respetuosas, donde el aprendizaje y la convivencia se desarrollen en un marco de cuidado y responsabilidad compartida.

3.4 Seguridad escolar y prevención desde la perspectiva educativa

Hablar de **seguridad escolar** en el contexto argentino implica ampliar su significado más allá de la vigilancia o la aplicación de normas disciplinarias.

Se trata de una noción integral que combina la protección física, emocional y social de todos los miembros de la comunidad educativa. Desde esta mirada, la escuela no solo debe prevenir riesgos, sino también construir entornos donde el cuidado sea una práctica cotidiana y compartida.

Según la **Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT, 2020)**, la seguridad escolar comprende tanto las condiciones edilicias y ambientales como las estrategias institucionales que garantizan el bienestar y la integridad de estudiantes y trabajadores. Sin embargo, esta definición técnica adquiere una dimensión más amplia cuando se la analiza desde la perspectiva educativa y social. En ese sentido, **Díaz-Vicario (2015)** plantea que la seguridad escolar debe entenderse como un proceso pedagógico que forma parte del proyecto educativo institucional, orientado al desarrollo de una cultura del cuidado.

El **Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030**, impulsado por la red **GADRRRES (2022)** y adoptado por el **Ministerio de Educación de la Nación**, introduce una visión preventiva y participativa de la seguridad en las instituciones educativas. Propone fortalecer la resiliencia escolar ante

diversas amenazas —sociales, ambientales y emocionales— mediante la formación del personal docente y directivo en gestión del riesgo y educación emocional. Este enfoque coincide con los principios de la **Ley de Educación Nacional N.º 26.206**, que define a la escuela como un espacio de promoción de valores democráticos, convivencia pacífica y respeto por los derechos humanos.

En la **Provincia de Buenos Aires**, la **Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)** implementa desde 2018 el *Programa de Seguridad y Prevención Escolar*, orientado a promover la articulación entre las áreas de infraestructura, salud, orientación escolar y gestión institucional. Dicho programa reconoce que la seguridad no depende únicamente de dispositivos externos (alarmas, rejas o cámaras), sino también de la capacidad de los actores escolares para anticipar conflictos, reconocer situaciones de riesgo y actuar con responsabilidad.

Desde la perspectiva de la **Seguridad Pública**, este enfoque tiene un valor fundamental: pone en primer plano la **prevención** y la **educación ciudadana** como estrategias de seguridad social. La formación docente, en este sentido, se convierte en una política de seguridad de base comunitaria. Al desarrollar habilidades socioemocionales y capacidades de gestión del conflicto, los educadores colaboran en la reducción de la violencia estructural que atraviesa a la sociedad. No es la lógica del control

ni la sanción, sino la del cuidado y la anticipación de riesgos la que orienta esta mirada.

Autores como **Tobón (2013)** y **Carretero (2019)** sostienen que la seguridad en los espacios educativos no puede ser concebida como un fin en sí mismo, sino como una condición para el aprendizaje y el desarrollo humano. La escuela debe funcionar como un entorno protector donde se promueva la autonomía, la responsabilidad y la conciencia social. En este sentido, la **prevención educativa** implica formar ciudadanos capaces de reconocer situaciones de vulnerabilidad, respetar normas de convivencia y ejercer el autocuidado.

Un componente central de la seguridad escolar es la **gestión institucional del riesgo**. Según **UNESCO (2016)**, esta gestión abarca la planificación de protocolos, la capacitación de los actores escolares y la construcción de redes de apoyo intersectorial. En la Provincia de Buenos Aires, estos lineamientos se materializan en la coordinación entre el **Consejo Escolar**, los **Equipos de Orientación Escolar (EOE)** y los organismos de seguridad local, sin que esto signifique una “policialización” de la escuela. La intervención de las fuerzas de seguridad debe limitarse a situaciones excepcionales y siempre bajo principios de protección de derechos, evitando la criminalización de los conflictos escolares.

Desde una óptica pedagógica, **Tenti Fanfani (2009)** advierte que una escuela segura no es la que castiga más, sino la que enseña a resolver los

conflictos de manera reflexiva y solidaria. En la misma línea, **Fernández (2014)** subraya que la violencia no se elimina mediante controles externos, sino con prácticas institucionales que promuevan la confianza y la participación. Estas reflexiones confluyen con los postulados de la educación emocional: el control de impulsos, la empatía y la comunicación asertiva son las verdaderas herramientas preventivas frente a la violencia.

El rol del docente adquiere aquí un sentido ampliado. Aunque su función principal sigue siendo la enseñanza, también actúa como agente preventivo, orientador y mediador. Tal como señala **Bisquerra (2018)**, el profesorado necesita competencias emocionales para sostener el equilibrio entre autoridad y contención, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Esta función preventiva no implica asumir responsabilidades policiales ni psicológicas, sino reconocer que la seguridad y la convivencia son construcciones colectivas donde el docente tiene un papel formativo.

Además, el desarrollo de la **seguridad emocional** dentro de las escuelas se vincula directamente con la **salud mental laboral docente**. La exposición cotidiana al conflicto, la sobrecarga administrativa y la falta de reconocimiento institucional pueden generar estrés, ansiedad o agotamiento emocional. En respuesta a ello, la DGCyE ha promovido talleres de cuidado y acompañamiento al personal educativo, destacando

que un docente emocionalmente cuidado está en mejores condiciones de prevenir y contener situaciones de riesgo en el aula.

En síntesis, la seguridad escolar entendida desde la prevención educativa no busca militarizar las instituciones ni imponer un control punitivo, sino formar sujetos críticos y empáticos que puedan reconocer, comunicar y transformar situaciones de violencia o peligro. La conjunción entre la **formación docente en habilidades socioemocionales** y la **seguridad pública preventiva** ofrece una vía innovadora para fortalecer el tejido social desde la escuela. Este enfoque permite unir la pedagogía con la seguridad, entendiendo que la paz y el respeto se enseñan tanto como la matemática o la historia.

3.5 – Convivencia escolar y vínculos pedagógicos

La **convivencia escolar** se configura como el entramado de relaciones que se tejen cotidianamente entre los distintos actores de una institución educativa: docentes, estudiantes, directivos, personal auxiliar y familias. Su calidad incide directamente en el clima institucional, el aprendizaje y el sentido de pertenencia. Por ello, constituye un componente esencial para prevenir la violencia y construir escuelas emocionalmente seguras.

Según **Fernández (2010)**, la convivencia no debe entenderse como mera ausencia de conflicto, sino como la capacidad colectiva de gestionarlo de manera constructiva. En este sentido, el desacuerdo y la diferencia son

dimensiones inherentes a la vida escolar, pero su tratamiento ético y pedagógico define si devienen en experiencias formativas o en situaciones de agresión. La escuela, en tanto espacio de socialización, cumple una función democratizadora: enseña a los estudiantes a convivir con la diversidad y a resolver tensiones mediante el diálogo y la empatía.

En la **Provincia de Buenos Aires**, la **DGCyE (2022)** sostiene que promover la convivencia implica desarrollar estrategias pedagógicas que fortalezcan la escucha activa, la comunicación respetuosa y la cooperación. Estas prácticas, integradas en el aula y en la gestión institucional, permiten que los conflictos se transformen en oportunidades de aprendizaje y no en motivos de sanción. La normativa provincial, alineada con la **Ley Nacional N.º 26.892** sobre *Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas*, establece la responsabilidad compartida de toda la comunidad para sostener un ambiente inclusivo y seguro.

Autores como **Kaplan (2016)** y **Furlan (2008)** destacan que la convivencia escolar está estrechamente relacionada con la construcción de **vínculos pedagógicos saludables**. El vínculo, entendido como la relación afectiva y simbólica que se establece entre docente y estudiante, constituye el punto de partida de cualquier proceso de enseñanza. No hay aprendizaje significativo sin confianza, ni confianza posible sin reconocimiento mutuo. Desde esta mirada, la tarea del educador se amplía: además de transmitir

conocimientos, debe propiciar condiciones emocionales que hagan posible el aprendizaje.

El **informe del INFoD (2021)** sobre *Cultura del Cuidado y Prácticas de Convivencia* indica que la formación inicial docente aún presenta vacíos en torno a la gestión de vínculos, el abordaje de conflictos y el trabajo con emociones. Frente a ello, la capacitación continua aparece como una herramienta indispensable para fortalecer las capacidades institucionales y personales del profesorado. Incorporar el aprendizaje socioemocional en la práctica docente no significa añadir más tareas, sino dotar de sentido humano a la enseñanza.

El **psicopedagogo Pujol (2019)** sostiene que las relaciones escolares saludables se construyen cuando la autoridad se ejerce desde la coherencia, la empatía y la comunicación horizontal. Una autoridad emocionalmente madura permite que los estudiantes se sientan seguros, valorados y escuchados. Esta forma de liderazgo pedagógico previene la violencia y genera espacios donde el respeto no es una imposición, sino un hábito cultural compartido.

Por su parte, **Bisquerra (2018)** resalta que el vínculo pedagógico también es un factor de protección frente a la deserción escolar y el aislamiento emocional. Los adolescentes que perciben una relación cercana con sus docentes desarrollan mayor compromiso con la institución y menor predisposición a conductas disruptivas. En este sentido, la formación

docente en habilidades socioemocionales y mediación de conflictos resulta una inversión en prevención a largo plazo.

En el plano normativo, el **Marco Integral de Seguridad Escolar (GADRRRES, 2022)** y el **Programa de Convivencia Escolar** bonaerense promueven la construcción de acuerdos institucionales de convivencia, elaborados participativamente. Dichos acuerdos orientan las normas internas hacia una lógica restaurativa, basada en la reparación del daño y no en el castigo. De este modo, se consolida una escuela que enseña justicia, no solo que la impone.

La convivencia también se vincula con la **seguridad emocional**, un aspecto frecuentemente invisibilizado en las políticas educativas. Un entorno emocionalmente seguro favorece la expresión libre de ideas, la creatividad y la resolución pacífica de diferencias. Cuando las instituciones descuidan esta dimensión, emergen el miedo, la apatía o la violencia como respuestas adaptativas. Por eso, fortalecer los lazos afectivos y el sentido de comunidad no es un gesto accesorio, sino una necesidad preventiva.

En síntesis, la convivencia escolar y los vínculos pedagógicos constituyen el corazón de la vida institucional. Son el terreno donde se materializa la formación socioemocional y la educación en valores. Promover una cultura del cuidado, del respeto y de la corresponsabilidad no requiere docentes que actúen como policías o psicólogos, sino profesionales sensibles, éticos

y formados para reconocer la complejidad humana de la enseñanza. En este horizonte, la escuela bonaerense se consolida como un espacio de encuentro, aprendizaje y prevención, donde cada vínculo construye seguridad y cada palabra puede ser una forma de cuidado.

El análisis desarrollado en los apartados anteriores permite comprender que la formación docente en habilidades socioemocionales se vincula estrechamente con la prevención de la violencia y la construcción de una cultura institucional basada en el respeto y el cuidado. Sin embargo, para dimensionar cómo estos procesos se materializan en las prácticas reales de los docentes bonaerenses, resulta necesario pasar del plano teórico al empírico.

El siguiente capítulo describe el enfoque metodológico adoptado para explorar dichas relaciones, detalla el diseño de investigación, la población participante, los instrumentos utilizados y el procedimiento de recolección de datos. Este abordaje permitirá identificar evidencias concretas que respalden los supuestos conceptuales y contribuyan a fortalecer futuras políticas de formación y convivencia escolar.

Capítulo 4

Marco Metodológico

4.1 - Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación adopta un **enfoque mixto**, combinando herramientas de los paradigmas **cualitativo y cuantitativo** con el propósito de obtener una comprensión amplia y profunda del fenómeno estudiado. El enfoque cualitativo permite captar las percepciones, valoraciones y experiencias subjetivas de los docentes respecto de la formación socioemocional y la prevención de la violencia escolar. El enfoque cuantitativo, por su parte, ofrece la posibilidad de sistematizar la información, identificar tendencias y establecer relaciones entre variables. El diseño de investigación es **no experimental, descriptivo y transversal**, ya que se observan los hechos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipulación de variables. Se busca describir las características y relaciones existentes entre la formación en habilidades socioemocionales y la prevención de la violencia en las instituciones educativas de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. El carácter transversal responde a que la recolección de datos se realizó en un único momento del tiempo, ofreciendo una “fotografía” del estado actual del fenómeno.

4.2 - Tipo de estudio

Este trabajo se encuadra dentro del **tipo de estudio descriptivo-correlacional**, puesto que intenta identificar y analizar la relación entre dos

dimensiones principales: la formación docente en competencias socioemocionales y la percepción de violencia escolar. A su vez, pretende reconocer la manera en que los y las docentes aplican sus conocimientos y habilidades en el aula ante situaciones de conflicto. El objetivo no es establecer causalidad, sino **detectar patrones, percepciones y vínculos** que puedan orientar políticas de formación y prevención en el ámbito educativo bonaerense.

4.3 - Unidad de análisis

La **unidad de análisis** está conformada por docentes de nivel secundario que se desempeñan en instituciones educativas de gestión estatal y privada de la **Provincia de Buenos Aires**, particularmente en los partidos de **Merlo, Morón y La Matanza**. Esta selección responde a la diversidad de contextos socioeducativos y a la representatividad territorial dentro del conurbano bonaerense.

Los docentes participantes provienen de distintas áreas curriculares — Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Física—, lo cual permitió obtener una visión más amplia del fenómeno. La variedad de trayectorias y experiencias aporta riqueza interpretativa y fortalece la validez de los resultados.

4.4 – Muestra

La muestra es **intencional y no probabilística**, integrada por **doce docentes** de cuatro instituciones educativas seleccionadas por su

disposición a participar y por la existencia de situaciones de convivencia escolar que justificaban el análisis del tema. Para preservar la confidencialidad, se modificaron los nombres de las escuelas:

Escuela Secundaria N.º 15 “Manuel Belgrano” (Merlo)

Instituto Privado “Horizonte Futuro” (Morón)

Escuela Técnica N.º 3 “Eva Perón” (La Matanza)

Colegio Secundario “Santa María del Buen Consejo” (Merlo)

Cada establecimiento estuvo representado por tres docentes con diferentes trayectorias y experiencias de formación. La selección se fundamenta en criterios de heterogeneidad profesional y pertinencia temática.

4.5 – Instrumentos de recolección de datos

Se emplearon **dos instrumentos principales**, en correspondencia con el enfoque mixto del estudio:

a) Encuesta estructurada (componente cuantitativo)

Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas de opción múltiple y escala Likert, destinado a relevar información sobre:

Nivel de formación docente en habilidades socioemocionales.

Frecuencia y tipos de situaciones de violencia percibidas en el aula.

Estrategias de intervención frente a conflictos.

Valoración de la efectividad de dichas estrategias.

El cuestionario permitió obtener datos cuantificables que luego fueron analizados estadísticamente para identificar tendencias generales y posibles correlaciones entre formación y percepción de violencia.

b) Entrevistas semiestructuradas (componente cualitativo)

Se diseñó una guía de entrevista con preguntas abiertas orientadas a explorar las experiencias, creencias y valoraciones de los docentes. Entre los ejes abordados se incluyeron:

Descripción de situaciones de violencia vividas en el ámbito escolar.

Recursos personales y pedagógicos empleados para afrontarlas.

Opiniones sobre la utilidad de la formación en competencias emocionales.

Necesidades de capacitación futura en prevención y convivencia.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas con autorización de los participantes, resguardando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

4.6 – Procedimiento de recolección de datos

La recolección se realizó durante el **mes de abril de 2025**. En primer lugar, se distribuyó la encuesta a los docentes de las instituciones seleccionadas, de forma presencial o virtual según las posibilidades de cada escuela. Luego, se concertaron entrevistas individuales con aquellos participantes que manifestaron interés en profundizar sus reflexiones. Este proceso permitió combinar la objetividad de los datos cuantitativos con

la riqueza interpretativa de los relatos docentes. Las entrevistas fueron analizadas mediante **técnicas de categorización y análisis de contenido**, mientras que los datos de las encuestas se sistematizaron mediante cálculos porcentuales simples.

4.7 – Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo respetando los principios éticos fundamentales establecidos por la **Ley de Protección de Datos Personales N.º 25.326** y las disposiciones del **Consejo Federal de Educación** sobre investigación educativa. Se garantizó la participación voluntaria, el consentimiento informado y la confidencialidad de la información. Ningún dato sensible fue divulgado y los nombres de las instituciones fueron reemplazados por seudónimos. Asimismo, se informó a los participantes sobre los fines académicos del estudio y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

4.8 – Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones se reconocen:

El tamaño reducido de la muestra, que impide generalizar los resultados a toda la población docente bonaerense.

La ausencia de observaciones directas en el aula, lo que restringe la contrastación entre discurso y práctica.

La falta de continuidad temporal, debido al carácter transversal del diseño.

Aun así, los resultados obtenidos aportan indicios valiosos para futuras investigaciones que amplíen la muestra o incorporen un seguimiento longitudinal.

Capítulo 5

Análisis de resultados

El presente capítulo expone y analiza los resultados obtenidos a partir de las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes de nivel secundario participantes. Los datos se organizaron en función de las categorías derivadas de los objetivos específicos: **formación docente en habilidades socioemocionales, percepción de la violencia escolar, estrategias de intervención y necesidades de capacitación.**

El análisis busca comprender cómo la formación emocional influye en la prevención de situaciones de violencia y en la calidad de la convivencia dentro de las instituciones educativas bonaerenses.

5.1 – Resultados cuantitativos: encuestas docentes

Los resultados del cuestionario estructurado aplicado a doce docentes de cuatro escuelas del conurbano bonaerense revelaron diferencias significativas en la percepción de la violencia y en las estrategias de abordaje según el nivel de formación en competencias socioemocionales.

Nivel de formación	Perciben baja violencia	Perciben alta violencia
socioemocional	(%)	(%)
Alta formación	80%	20%
Media formación	55%	45%
Baja formación	30%	70%

El análisis de estos datos permite observar que aquellos docentes con **mayor capacitación en educación emocional** reportan un clima institucional más armónico y menor percepción de conflictos. Por el contrario, los docentes con **escasa formación** expresan sentimientos de desbordamiento, frustración y falta de herramientas para intervenir.

El 75 % de los encuestados considera que la violencia más frecuente en sus escuelas es la **verbal o simbólica**, manifestada a través de burlas, exclusión o lenguaje agresivo. El **25 % restante** menciona episodios de violencia física o de hostigamiento digital. Un 68 % afirma haber recibido alguna capacitación en educación emocional o convivencia, aunque de corta duración o carácter superficial. Solo el 22 % participó en programas sistemáticos o posgrados sobre la temática.

Estos resultados reflejan la necesidad de **fortalecer la formación continua** de los docentes en competencias socioemocionales y estrategias de prevención. Además, muestran que la percepción de violencia disminuye cuando el cuerpo docente se siente emocionalmente preparado y respaldado institucionalmente.

5.2 – Resultados cualitativos: entrevistas docentes

Las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en la dimensión subjetiva de las experiencias y percepciones docentes. El análisis de contenido identificó cuatro categorías principales: **reconocimiento de**

emociones, estrategias de resolución de conflictos, formación recibida y necesidades de capacitación.

Reconocimiento de emociones

La mayoría de los docentes manifestó que aprender a identificar y gestionar sus propias emociones fue clave para intervenir con serenidad ante conflictos. Una entrevistada expresó: ***“Antes reaccionaba de inmediato cuando había una pelea. Hoy intento escuchar primero, calmarme y entender qué pasa. Eso evita que todo escale.”***

Estas reflexiones muestran la relación directa entre la autogestión emocional y la prevención de la violencia, en coincidencia con lo planteado por **Bisquerra (2018)** y **CASEL (2015)** sobre la importancia del autocontrol y la empatía en contextos escolares.

b) Estrategias de resolución de conflictos

Entre las prácticas más mencionadas aparecen el diálogo mediado, la escucha activa y la derivación a equipos de orientación. No obstante, varios docentes señalaron que **no siempre se cuenta con el acompañamiento institucional necesario**, lo que dificulta sostener las intervenciones en el tiempo.

Una docente de Merlo comentó:

“Cuando el problema es grave, llamamos al preceptor o al equipo de orientación, pero a veces no hay seguimiento. Falta continuidad.”

Esto coincide con los informes de la **DGCyE (2022)** sobre la necesidad de consolidar protocolos estables de intervención.

c) Formación recibida

Los relatos evidencian que la mayoría de los docentes accedió a capacitaciones esporádicas sobre convivencia o educación emocional, generalmente optativas o virtuales. Algunos participantes afirmaron que **estas instancias les resultaron útiles pero insuficientes**, debido a la falta de espacios de aplicación práctica.

“Aprendimos conceptos valiosos, pero no tuvimos tiempo para adaptarlos al aula.”

Este punto coincide con las observaciones del **INFoD (2021)** respecto de la fragmentación de la oferta formativa y la escasa integración de la dimensión emocional en los profesorados.

d) Necesidades de capacitación

Todos los entrevistados coincidieron en la importancia de recibir **formación sostenida y contextualizada**, especialmente en temáticas como mediación, autocuidado docente y prevención del ciberacoso.

“Los chicos se lastiman con palabras en redes. No siempre sabemos cómo intervenir.”

Esta demanda pone de relieve la urgencia de incorporar la educación digital y emocional dentro de la formación docente bonaerense, tal como lo recomienda el **Marco Integral de Seguridad Escolar (GADRRRES, 2022)**.

5.3 – Interpretación general

La triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos permite afirmar que **la formación docente en habilidades socioemocionales se relaciona positivamente con la prevención de la violencia escolar**. Los docentes emocionalmente competentes muestran mayor capacidad de contención, comunicación empática y manejo reflexivo de los conflictos.

El análisis evidencia que la violencia no se reduce mediante sanciones, sino a través de **procesos pedagógicos de concientización, cuidado y acompañamiento**. Los resultados coinciden con la perspectiva de **Tenti Fanfani (2018)**, quien sostiene que las políticas de formación docente deben contemplar la complejidad del rol y dotar a los educadores de herramientas para intervenir en la dimensión emocional del aprendizaje.

Asimismo, se confirma que el **apoyo institucional** y la existencia de **protocolos de convivencia claros** son factores protectores frente a la conflictividad escolar. Cuando las escuelas promueven espacios de reflexión colectiva, supervisión pedagógica y trabajo interdisciplinario con

los equipos de orientación, se logra reducir la tensión y mejorar el clima educativo.

En síntesis, los hallazgos empíricos respaldan la hipótesis inicial: la formación en competencias socioemocionales contribuye a disminuir los niveles de violencia, fortalecer los vínculos pedagógicos y consolidar entornos escolares más seguros.

Estos resultados abren la posibilidad de desarrollar programas provinciales de capacitación continua que integren la **seguridad emocional**, la **prevención de la violencia** y la **educación para la paz** como ejes prioritarios de la política educativa bonaerense.

Capítulo 6

Conclusiones

La presente investigación permitió analizar la relación entre la formación docente en habilidades socioemocionales y la prevención de la violencia escolar en el nivel secundario dentro del contexto bonaerense. Los resultados obtenidos evidencian que el fortalecimiento de las competencias emocionales del profesorado no solo impacta en el clima institucional, sino que también actúa como herramienta preventiva frente a situaciones de conflicto y maltrato en las aulas.

En primer lugar, los datos muestran que la formación socioemocional de los docentes es un factor determinante para la construcción de ambientes educativos seguros y saludables. Aquellos educadores que participaron en instancias de capacitación manifestaron sentirse más preparados para identificar las causas del conflicto, intervenir de manera empática y promover el respeto entre los estudiantes. Esta percepción se traduce en menores niveles de violencia verbal y simbólica, así como en una mayor predisposición al diálogo y la cooperación.

En segundo término, se advierte que la ausencia de una política sostenida de formación emocional genera desigualdades entre los docentes y limita la efectividad de las estrategias institucionales. La falta de continuidad y profundidad en las capacitaciones provoca que muchos educadores

enfrenten los conflictos desde la improvisación o el desgaste emocional, lo que aumenta el riesgo de desbordes y tensiones dentro de la escuela.

Asimismo, los resultados confirman que la violencia escolar no puede abordarse únicamente desde el plano disciplinario o punitivo. La prevención requiere una mirada **pedagógica, ética y relacional**, en la cual la formación docente actúe como una instancia de aprendizaje continuo sobre la gestión de emociones, la comunicación respetuosa y la resolución pacífica de diferencias. En este sentido, la educación emocional se consolida como una **estrategia de seguridad pública con enfoque educativo**, orientada a proteger derechos y promover la convivencia.

Otro hallazgo relevante es la necesidad de reforzar el **acompañamiento institucional**. Los docentes destacaron que las escuelas donde existen equipos de orientación activos, protocolos claros y espacios de reflexión conjunta logran una gestión más efectiva de los conflictos. La articulación entre las políticas de seguridad escolar y las de formación docente emerge como un desafío central para el sistema educativo bonaerense.

Finalmente, se concluye que **la formación en habilidades socioemocionales no busca reemplazar la labor de psicólogos o agentes de seguridad**, sino brindar a los docentes las herramientas necesarias para comprender la dimensión emocional de su tarea y actuar como agentes de prevención. La escuela, en tanto institución social, debe

ser un lugar de protección y desarrollo integral; un espacio donde se enseñe no solo a pensar, sino también a convivir y a cuidar.

En síntesis, esta investigación confirma la hipótesis planteada: cuando los y las docentes desarrollan competencias socioemocionales, contribuyen significativamente a la prevención de la violencia escolar y al fortalecimiento del tejido social. Este enfoque constituye una base sólida para futuras políticas públicas que integren educación, seguridad y salud emocional como pilares de una escuela más humana, democrática y segura.

Capítulo 7

Recomendaciones

7.1 – Recomendaciones pedagógicas e institucionales

Incorporar de manera sistemática la educación socioemocional en la formación docente inicial, integrándola a los planes de estudio de los profesorados de la Provincia de Buenos Aires. Esta inclusión debe contemplar tanto los fundamentos teóricos como la práctica reflexiva, el trabajo en grupo y la autorregulación emocional del futuro docente.

Fortalecer la capacitación continua del personal educativo a través de programas gratuitos, accesibles y con acompañamiento institucional. Estos espacios deben priorizar temáticas como mediación escolar, gestión de conflictos, autocuidado emocional y prevención del ciberacoso.

Consolidar equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas, articulando las funciones de los Equipos de Orientación Escolar, los equipos directivos y los organismos locales de salud y seguridad. De esta manera se favorecerá una intervención integral ante los conflictos y una mayor sostenibilidad de las acciones preventivas.

Actualizar y difundir los protocolos de convivencia escolar, incorporando una perspectiva restaurativa que priorice el diálogo, la

reparación del daño y el trabajo colectivo por sobre las sanciones punitivas. La prevención se construye desde la participación y la corresponsabilidad de todos los actores institucionales.

Impulsar investigaciones locales sobre convivencia, salud mental docente y educación emocional, que permitan generar diagnósticos situados y estrategias acordes a las realidades de cada comunidad educativa bonaerense.

Articular las políticas de seguridad pública con las educativas, comprendiendo que la prevención de la violencia comienza en la escuela, a través de la educación en valores, la empatía y la regulación emocional. Este vínculo debe sostenerse desde una mirada pedagógica, no policial, respetuosa de los derechos de niños, niñas y adolescentes

7.2 – Recomendaciones desde la práctica profesional y comunitaria

Además de los aportes teóricos y metodológicos, esta investigación se nutre de experiencias concretas desarrolladas en el ámbito de la comunicación y el voluntariado social, que contribuyen a la difusión y aplicación de los principios aquí analizados.

Participación en el programa de radio “Proteger”

Durante el ciclo 2025, quien suscribe participó mediante una entrevista del

conductor del programa *Proteger*, espacio radial orientado a la divulgación de contenidos vinculados con la seguridad pública, la prevención y la formación ciudadana.

Este proyecto permitió acercar la temática de la seguridad emocional y educativa a un público amplio, promoviendo el debate sobre el rol docente y la importancia de la educación preventiva en la construcción de comunidades seguras. La experiencia reforzó la convicción de que la comunicación es también una herramienta educativa y transformadora.

Colaboración con el Proyecto “Democratizar”

Como voluntaria del *Proyecto Democratizar*, la autora intervino en actividades de promoción de derechos y educación cívica en instituciones educativas de nivel medio. Este trabajo territorial permitió observar la necesidad de fortalecer la formación emocional docente y de generar espacios de participación juvenil orientados al diálogo, la escucha y la resolución pacífica de conflictos.

La experiencia en campo, combinada con la formación académica en Seguridad Pública, aportó una perspectiva práctica sobre la prevención social de la violencia desde la escuela y la comunidad.

7.3 – Proyección y continuidad del trabajo

Los hallazgos y experiencias aquí reunidos constituyen una base para el diseño de futuros programas y proyectos de extensión universitaria que articulen **educación, comunicación y seguridad social**.

Se recomienda continuar investigando la relación entre bienestar docente, clima institucional y aprendizaje emocional, así como ampliar la muestra a otras regiones de la provincia y niveles educativos.

De este modo, la escuela podrá consolidarse como un espacio de formación integral, donde la seguridad no se mida por el control o la vigilancia, sino por la calidad de los vínculos, la empatía y la conciencia ciudadana que en ella se construyen.

Bibliografía

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Congreso de la Nación Argentina. (2013). *Ley N.º 26.892 de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2018). *Programa de Convivencia Escolar*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2023). *Educación Emocional y Cuidado de la Salud Mental Docente*. Buenos Aires: DGCyE.

Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT). (2020). *Programa SRT Capacita*. Gobierno de Argentina.

UNESCO. (2016). *La violencia en el ámbito escolar: Un problema global*.

<https://unesdoc.unesco.org/>

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61–82.
- Bisquerra, R. (2018). *Universidad y educación emocional*. Barcelona: Octaedro.
- Carretero, M. (2019). *Educar para la ciudadanía: Una mirada constructivista*. Paidós.
- CASEL. (2015). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Framework*. <https://casel.org/>
- Cohen, J., & Sandy, S. (2007). *School Climate and Student Engagement*. New York: Teachers College Press.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF Éditeur.
- Díaz-Vicario, A. (2015). *La gestión de la seguridad integral en los centros educativos* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-*

analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Fernández, A. M. (2010). *Jóvenes de vidas grises*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. M., & Fridman, D. (2018). *Escuelas y violencias: Abordajes interdisciplinarios*. Noveduc.

Furlan, A. (2008). *Violencia escolar y cultura institucional*. Revista Iberoamericana de Educación, 47(2), 59–77.

GADRRRES. (2022). *Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030*.
https://gadrrres.net/files/cssf-2022-2030_sp.pdf

Galtung, J. (1990). *Cultural Violence*. Journal of Peace Research, 27(3), 291–305.

INFoD. (2021). *Cultura del Cuidado y Prácticas de Convivencia*. Ministerio de Educación de la Nación.

Kaplan, C. (2009). *Violencia en la escuela: Del discurso a la práctica*. Buenos Aires: Noveduc.

Kaplan, C. (2016). *La escuela y la construcción del lazo social*. Paidós.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). *Educación socioemocional en Iberoamérica: Avances y desafíos*. Madrid: OEI.

Pujol, C. (2019). *Autoridad emocional y vínculos escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2009). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2018). *La tarea docente en tiempos de cambio*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tobón, S. (2013). *La formación integral y las competencias socioemocionales*. Universidad de Guadalajara.

Anexos

Anexo I – Tabla de categorización de entrevistas

Categoría	Indicadores observables	Frecuencia
Reconocimiento de emociones	Mención de estados emocionales propios o del alumnado	Alta
Estrategias de resolución de conflictos	Uso de mediación, diálogo o escucha activa	Media
Formación recibida	Participación en cursos, talleres o postítulos relacionados	Variable
Necesidades de capacitación	Expresión de deseos o carencias formativas	Alta

Anexo II – Tabla resumen de encuestas docentes

Anexo III – Gráfico de barras

Gráfico 1. Relación entre formación docente y percepción de violencia escolar

Nivel de formación socioemocional	Perciben baja violencia (%)	Perciben alta violencia (%)
Alta formación	80%	20%
Media formación	55%	45%
Baja formación	30%	70%