

# Intervenciones pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar en contextos de alta vulnerabilidad

Un estudio sobre el rol de las preceptoras en las Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE)

## Pedagogical Interventions to Strengthen School Coexistence in High-Vulnerability Contexts

A Study on the Role of High-School Moderator in Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE)  
[Supporting Programs for Educational Pathways]

Abigail Loreley Lopez de Antueno <sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo analiza el rol pedagógico del preceptor en la regulación de la convivencia en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa, a partir de un estudio de caso cualitativo, desarrollado en el AFTE de una escuela secundaria pública urbana. Desde un enfoque interpretativo, se ha basado en: registros, diarios de campo, análisis documental. Se examinan intervenciones pedagógicas implementadas durante cinco semanas. El análisis se orienta en tres preguntas problematizadoras: ¿qué formas de intervención convivencial se despliegan en un AFTE?, ¿cómo se configuran los procesos de mediación pedagógica en la regulación de los conflictos?, ¿qué transformaciones se observan en las dinámicas grupales a lo largo del período? Se presta especial atención a dos dispositivos ("buzón de la palabra" y prácticas de reconocimiento positivo). Los resultados muestran cambios graduales en los modos de interacción, permanencia y resolución del conflicto. Se asocian límites a la centralidad de la figura adulta y una fuerte contextualización de la experiencia.<sup>2</sup>

**Palabras clave:** enseñanza secundaria, disciplina escolar, relación profesor-alumno, proceso de interacción educativa, deserción escolar

<sup>1</sup> Profesora de Nivel Superior en Biología. Docente del Instituto Superior de Formación Docente N.º 169. Madariaga, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: abilopez@abc.gob.ar  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4343-289X>

<sup>2</sup> La investigación no contó con fuentes de financiamiento externas.

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 53-73.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)04) / Recibido: 28-12-2025 / Aprobado: 31-03-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar

**Abstract:** *This article examines the pedagogical role of the high-school moderator in regulating school climate in contexts of high socio-educational vulnerability, based on a qualitative case study, conducted in an AFTE program, at an urban public secondary school. Using an interpretive approach grounded in records, field notes, and document analysis, the study analyzes pedagogical interventions implemented over a five-week period. The analysis is guided by three key questions: What types of educational community-based intervention are carried out in an AFTE? How are pedagogical mediation processes configured in solving conflicts? What transformations can be observed in group dynamics over the course of the intervention? Special attention is given to two mechanisms ("word box" and positive recognition practices). The results show gradual changes in the ways of interaction, continuity, and conflict resolution. Limits are associated with the centrality of the adult figure and a strong contextualization of the experience.*

**Keywords:** *secondary education, school discipline, student-teacher relationship, educational interaction process, dropping out*

---

## **1. Introducción**

La convivencia escolar es una dimensión de la vida institucional y un objeto de creciente interés en la contemporánea investigación educativa, especialmente, en entornos atravesados por altos niveles de desigualdad social. En estas situaciones, los conflictos interpersonales, las dificultades en la regulación emocional y la discontinuidad de las trayectorias educativas deben comprenderse como expresiones de procesos estructurales que inciden en la experiencia cotidiana escolar, más que como fenómenos individuales. La convivencia escolar constituye uno de los retos más complejos de las instituciones educativas actuales, ya que las tensiones vinculadas a las desigualdades sociales, la fragilidad subjetiva y la conflictividad permanente afectan directamente las posibilidades de sostener vínculos pedagógicos significativos. Conviene precisar que la referencia a contextos de vulnerabilidad trasciende la idea de condiciones desfavorables, en tanto alude a un entramado complejo de desigualdades sociales, educativas, institucionales y vinculares que atraviesan la experiencia escolar y la continuidad de las trayectorias. En este marco, diferentes investigadores han destacado la relevancia de las intervenciones orientadas a la mediación, la habilitación de la palabra y la construcción de vínculos significativos, como las condiciones para mantener la participación escolar. Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones se ha centrado en el papel del docente o en dispositivos formales de orientación escolar y colocan, en segundo plano, a otros actores institucionales, cuya presencia es significativa en la regulación diaria de la convivencia. El rol del preceptor va más allá del mero papel administrativo y se inscribe en dimensiones pedagógicas socioeducativas esenciales: acompañar emocionalmente, mediar en conflicto, reestructurar las escenas escolares, habilitar la palabra y sostener la continuidad de las trayectorias. La intervención cotidiana se vuelve de especial importancia en

instituciones donde los estudiantes experimentan discontinuidad en su asistencia, tensiones familiares, estigmatización social y dificultades para reconocer la autoridad del adulto, lo que configura el espacio constitutivo de lo que algunos autores nombran como escenarios escolares atravesados por la fragilidad del lazo social y la necesidad de mediaciones adultas sostenidas (Duschatzky y Corea, 2013; Kaplan, 2008).

Este trabajo se propone contribuir, desde esta perspectiva, al análisis de su rol, en un dispositivo específico de acompañamiento de trayectorias educativas, las Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE). Más específicamente, se examina cómo intervienen en la mediación de conflicto y organización del clima escolar, así como los cambios observables producidos en las dinámicas grupales, durante un período acotado de trabajo de campo. En este sentido, el artículo pretende visibilizar una dimensión con frecuencia subestimada, la del rol del preceptor en contextos de alta complejidad socioeducativa, para restablecer su potencial como agente de mediación, acompañamiento vincular y construcción de condiciones de escolaridad. Este enfoque dialoga con aportes que conceptualizan el acompañamiento de trayectorias como una tarea institucional y colectiva, orientada a asegurar la escolaridad mediante intervenciones pedagógicas situadas, que atienden tanto a las dimensiones vinculares como a las condiciones de participación y reconocimiento de los estudiantes (Terigi, 2014). Las AFTE constituyen espacios pedagógico-institucionales, orientados a acompañar a estudiantes con trayectorias escolares discontinuas o interrumpidas, mediante propuestas de revinculación, sostenimiento de la escolaridad y flexibilización de las intervenciones educativas.

Lejos de presentar la experiencia como un modelo replicable, el estudio se inscribe en una lógica de análisis situado, enfocado a comprender procesos convivenciales en un contexto específico, donde se identifican tanto sus potencialidades como sus límites.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Convivencia escolar como proceso relacional**

Teniendo en cuenta este enfoque, la convivencia escolar trasciende la mera ausencia de conflictos y el cumplimiento de las normas institucionales y se configura como un proceso relacional que articula dimensiones afectivas, comunicacionales y normativas. Diversos autores han indicado que los conflictos son una parte constitutiva de la vida escolar y que su tratamiento pedagógico resulta central para garantizar condiciones de participación y aprendizaje (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019).

Se observa que estas dinámicas se agravan en contextos de vulnerabilidad social por experiencias reiteradas de precariedad, estigmatización y fragmentación de los vínculos sociales. En tales escenarios, la escuela asume funciones de cuidado y mediación, que exceden los marcos tradicionales de la enseñanza, lo que exige dispositivos institucionales capaces de sostener la vida cotidiana sin

recurrir exclusivamente a lógicas sancionatorias. La escuela recibe estas alertas y se convierte en un espacio pedagógico donde se reactualizan, profundizan o resignifican dichas experiencias. La realidad de la convivencia escolar en estos escenarios requiere evitar miradas estigmatizantes y adoptar un enfoque situado, que permita comprender cómo las desigualdades estructurales atraviesan la vida cotidiana de la escuela y demandan respuestas pedagógicas y empáticas específicas (Kaplan, 2008; Tenti Fanfani, 2007). Desde este paradigma, hablar de contextos de alta vulnerabilidad implica reconocer, además de las condiciones materiales de vida de los estudiantes como la fragilidad de los soportes institucionales, la discontinuidad de los recorridos escolares y la exposición reiterada a experiencias de exclusión o desvalorización simbólica.

Diversos estudios destacan el papel de los vínculos pedagógicos como un sostén fundamental en los procesos de aprendizaje y participación, dado que la calidad de las relaciones que los estudiantes establecen con los adultos de la institución influye directamente en su disposición a involucrarse en las actividades escolares, en la construcción de confianza y en la continuidad de la escolaridad. La presencia de adultos disponibles, que escuchan, contienen y orientan favorece la generación de condiciones de seguridad emocional, indispensables para el aprendizaje. Cuestiones como la confianza, la escucha, la previsibilidad y la presencia adulta son algunos de los pilares fundamentales para que los estudiantes puedan encontrar su pertenencia y sentirse habilitados a participar de la vida escolar (Nicastro y Greco, 2012).

Así, la convivencia escolar se concibe como un proceso en disputa, que exige el establecimiento colectivo de reglas, sentidos y prácticas, capaces de garantizar el derecho a aprender y a participar. El modo en que una escuela aborda los conflictos, organiza los vínculos y acompaña las trayectorias de sus estudiantes se convierte en un indicador de su capacidad de cuidado y su posicionamiento ético frente a las desigualdades (Bárcena, 2008; Larrosa, 2006). En consecuencia, el análisis de la convivencia en contextos de vulnerabilidad implica estudiar tanto las condiciones estructurales como las intervenciones pedagógicas que los actores escolares despliegan para sostener la vida institucional.

## **2.2. Mediación pedagógica y reconocimiento**

Las prácticas de mediación pedagógica han sido discutidas como estrategias encaminadas a reestructurar las interacciones escolares mediante el uso de la palabra, la escucha y el reconocimiento mutuo. El reconocimiento trasciende la idea del refuerzo conductual aislado y se configura como un proceso relacional, a través del cual los sujetos son habilitados simbólicamente como interlocutores legítimos (Nicastro y Greco, 2012).

En estudios sobre la mediación pedagógica en contextos vulnerados, se destaca qué estrategias centradas en la interacción social y el reconocimiento de la experiencia del estudiante son clave para facilitar un proceso más equitativo e inclusivo de aprendizajes en América Latina (Sandoval-Obando *et al.*, 2018). Estas prácticas adquieren particular importancia en donde las trayectorias escolares están

marcadas por recorridos educativos atravesados por situaciones de fracaso y procesos de exclusión y donde las formas tradicionales de autoridad suelen ser cuestionadas o resistidas.

En el abordaje de la convivencia escolar en contextos de alta vulnerabilidad, resulta relevante considerar los aportes de la educación emocional. Bisquerra (2016) sostiene que el desarrollo de competencias de naturaleza emocional (como la identificación y gestión de la empatía y las habilidades sociales) constituye una condición fundamental para la construcción de vínculos respetuosos y para la prevención de conductas disruptivas en el ámbito escolar. Las intervenciones pedagógicas, que facilitan espacios de expresión emocional y reconocimiento positivo, contribuyen a la regulación del conflicto y, al mismo tiempo, promueven aprendizajes socioemocionales que impactan, de manera directa, en la participación, la permanencia y el clima institucional. Donde los estudiantes han transitado trayectorias atravesadas por dificultades persistentes, procesos de exclusión o experiencias de desvalorización, la educación emocional se presenta como un componente clave para sostener trayectorias educativas más inclusivas.

### **2.3. El rol de los preceptores**

Aunque históricamente vinculadas a funciones administrativas y de control, estudios se han encargado de evidenciar el rol de los preceptores como mediadoras privilegiadas del clima institucional. Su constante presencia diaria, su disponibilidad temporal y su proximidad a los estudiantes hacen de ellos actores importantes para el descubrimiento y la regulación temprana de conflictos grupales. Tradicionalmente, la labor del preceptor ha sido asociado a funciones tales como la asistencia, la organización de grupos o la comunicación de normas. Sin embargo, a través de los aportes psicopedagógicos, se pueden evidenciar cómo estos sujetos cumplen un papel fundamental en la mediación de conflictos y el seguimiento de las trayectorias estudiantiles; especialmente, en escuelas donde las condiciones de vulnerabilidad social profundizan la demanda de contención y atención personalizada (Siede, 2016; Kaplan, 2008).

No obstante, este rol permanece escasamente conceptualizado en la literatura académica, particularmente, en relación con dispositivos específicos de acompañamiento de trayectorias educativas como las AFTE. En cuanto a las AFTE, constituyen dispositivos pedagógicos-institucionales, orientados a acompañar a adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, interrupciones en la escolaridad o dificultades persistentes para sostener la continuidad educativa. En el marco de la escuela secundaria bonaerense, estos espacios se inscriben en una lógica de inclusión con más aprendizajes, en consonancia con los lineamientos del Nuevo Régimen Académico vigente, que promueve propuestas institucionales capaces de reconocer la diversidad de trayectorias y sostener intervenciones pedagógicas situadas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2024a y 2024b). Su propósito va más allá de garantizar la permanencia formal en la escuela y se orienta a generar condiciones de revinculación y flexibilización pedagógica que favorezcan el acceso efectivo al derecho a la educación.

El valor de las contribuciones derivadas de este enfoque de apoyo conductual positivo permite incrementar la comprensión de las intervenciones estudiadas. Según Carr y Pike (2012), se ha encontrado que las intervenciones basadas en un sistema de refuerzo positivo, previsiones de normas claras y recompensas por comportamiento prosocial son más eficaces que los sistemas de castigo para cambiar el comportamiento y lograr un clima escolar más favorable. En términos de este enfoque, las intervenciones de reconocimiento positivo, utilizadas en el dispositivo AFTE, pueden interpretarse como pedagogías sistemáticas que promueven la autorregulación y el desarrollo de grupos de interacción más cooperativos. Estas prácticas trascienden la idea de acciones aisladas y se configuran como dispositivos estructurantes que permiten reducir conflictos y construir vínculos pedagógicos más fuertes.

### **3. Metodología**

El estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, con un diseño de caso, orientado a comprender procesos convivenciales situados en un contexto institucional específico. Desde esta perspectiva, el diseño de caso permite analizar en profundidad una experiencia singular, atendiendo a la complejidad de las interacciones, los significados construidos por los actores y las condiciones contextuales en las que se inscriben las prácticas institucionales (Merriam, 1998).

#### **3.1. Contexto y participantes**

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela secundaria pública urbana, donde se emplea un dispositivo AFTE, dirigido a estudiantes con trayectorias educativas discontinuas y antecedentes de conflictividad escolar. El grupo observado estuvo conformado por 15 estudiantes adolescentes (entre los 14 y 17 años), quienes asisten de manera irregular, acompañados por una preceptora responsable del espacio.

#### **3.2. Rol de la investigadora**

La investigadora se desempeñó simultáneamente como preceptora del dispositivo AFTE y como responsable del proceso de indagación, lo que configuró un posicionamiento de doble rol dentro del campo. Esta ubicación permitió el acceso directo y sostenido a las dinámicas cotidianas del grupo, a las interacciones entre estudiantes y a las estrategias de mediación desplegadas en el espacio.

Lejos de construir una observación externa, el trabajo de campo se desarrolló desde una participación situada, en la que las intervenciones pedagógicas forman parte de las responsabilidades habituales del rol institucional. Las acciones registradas y analizadas en el estudio corresponden a prácticas desarrolladas en el marco de la tarea cotidiana como preceptora y no a una intervención diseñada externamente con fines experimentales.

A fin de resguardar el rigor analítico, se sostuvo una postura reflexiva sistemática, mediante la elaboración de notas de campo y registros analíticos, orientados a identificar sesgos, explicitar decisiones de interpretación y distinguir, en el proceso de análisis, entre la acción institucional desempeñada y la construcción investigativa de los datos.

### **3.3. Técnicas de producción y análisis de datos**

Se utilizaron registros de campo elaborados en el marco de la práctica cotidiana de la preceptoría, diario de campo y análisis de documentación institucional. El registro del trabajo de campo se organizó a partir de observaciones sistemáticas, desarrolladas durante cinco semanas consecutivas, focalizadas en las dinámicas grupales, las estrategias de mediación implementadas y los cambios observables en la participación y en la conflictividad.

## **4. Resultados**

El análisis permitió identificar cuatro procesos centrales:

1. *Reconfiguración gradual de las interacciones grupales*, caracterizada por una disminución de enfrentamientos directos y una mayor disposición al diálogo mediado.
2. *Consolidación del rol de la preceptoría* como una instancia de referencia que articula funciones disciplinarias con tareas de mediación y organización del clima emocional del grupo.
3. *Apropiación progresiva de dispositivos de expresión*, especialmente, en situaciones de conflicto, aunque de manera heterogénea entre los estudiantes.
4. *Incremento de los niveles de asistencia*: Observable a lo largo del periodo de trabajo de campo, asociado a la construcción de vínculos de confianza, a la previsibilidad de las escenas escolares y a la percepción del aula como un espacio de contención y reconocimiento.

Estos cuatro procesos se encuentran estrechamente interrelacionados y se expresan de manera progresiva en los indicadores presentados en las Tablas 1 y 2 y en las Figuras 1 a 3. En conjunto, estos datos permiten dar cuenta de transformaciones convivenciales situadas, graduales y fuertemente dependientes del encuadre pedagógico, sostenido durante el trabajo de campo. En particular, las Figuras 1 y 3 muestran una tendencia creciente en los tres ejes de análisis seleccionados, aunque con variaciones y ritmos diferenciados, según los procesos observados.

Estos procesos se desarrollaron de manera no lineal y estuvieron atravesados por tensiones, con la persistencia de episodios de resistencia, retrocesos y dependencia del encuadre adulto, lo que evidencia los límites del dispositivo y la fragilidad de las transformaciones observadas.

Como se observa en la Figura 1, la asistencia y la permanencia en el espacio presentaron una tendencia progresiva de incremento a lo largo de las cinco semanas analizadas.

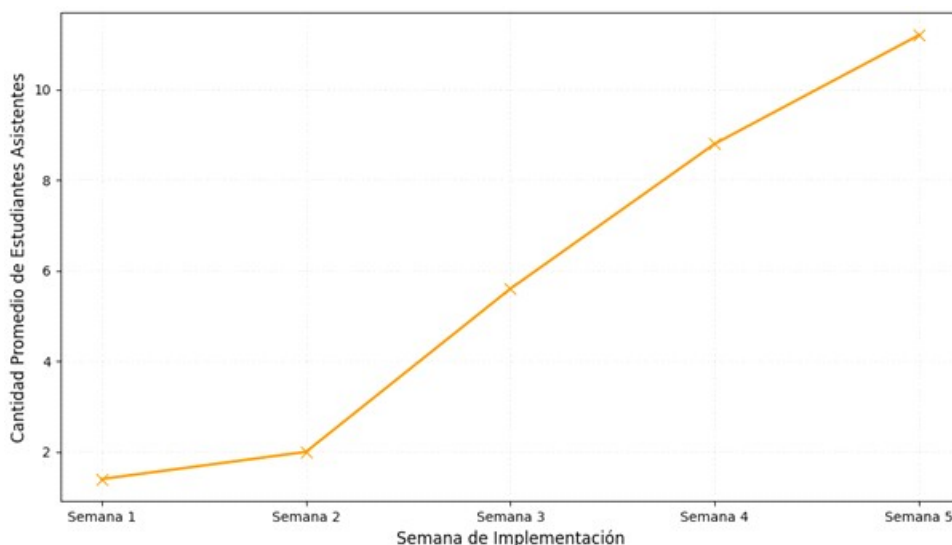
Como se presenta en la Figura 2, el uso del buzón de la palabra fue inicialmente escaso y comenzó a incrementarse a partir de la tercera semana, con una presencia más frecuente hacia el final del período analizado.

La Figura 3 muestra que, hacia las últimas semanas, se registró una disminución de conductas disruptivas y una mayor presencia de comportamientos prosociales, aceptación de normas y participación en las actividades.

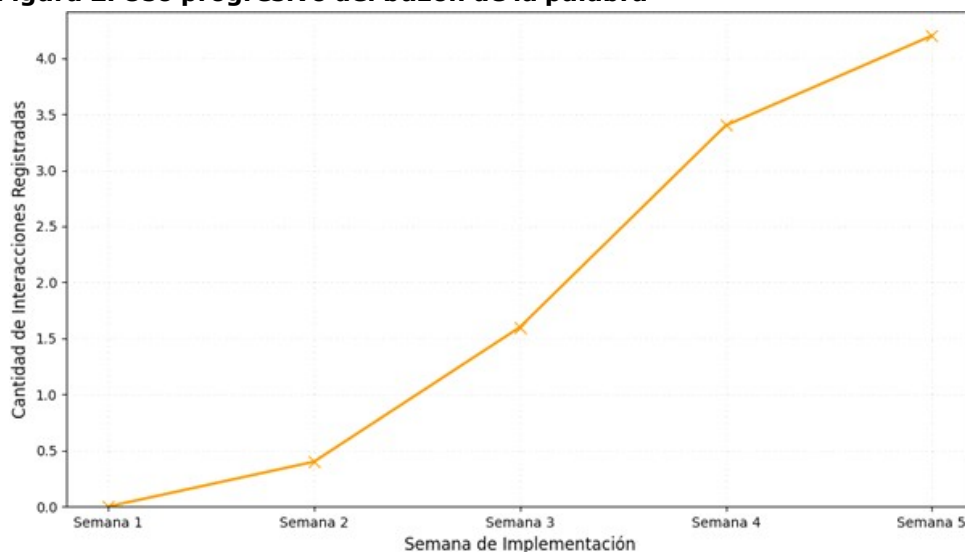
La Tabla 1 sintetiza la evolución semanal de los principales indicadores de convivencia observados en el AFTE, que incluyen la asistencia, el respeto por las normas, las conductas disruptivas, la relación entre pares, la expresión emocional y el clima general del aula.

La Tabla 2 presenta la evolución semanal de los indicadores relativos al vínculo pedagógico entre el grupo y la preceptora, particularmente, en relación con la escucha, el tono de interacción, la confianza, la aceptación de normas, el diálogo y la percepción del rol adulto.

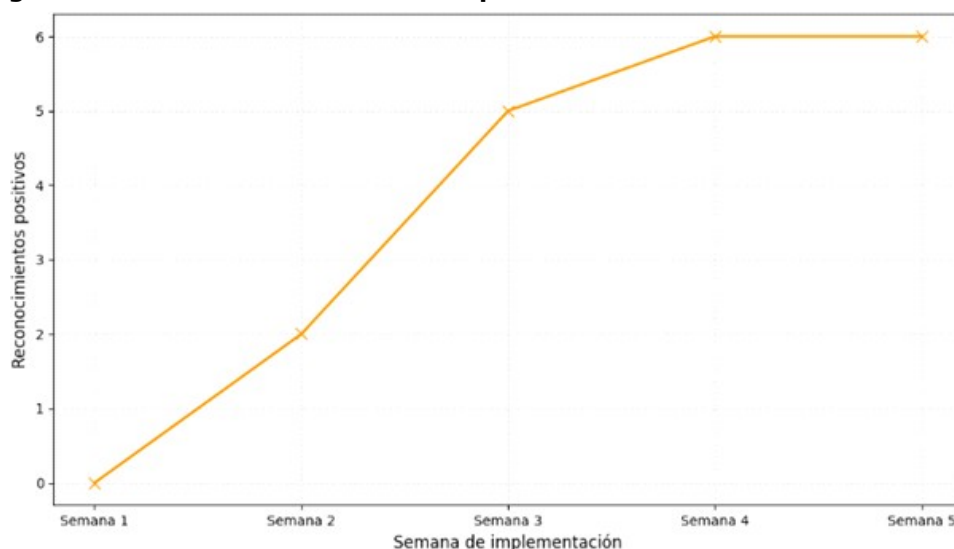
**Figura 1. Evolución semanal de la asistencia en el AFTE**



**Nota:** La figura muestra un incremento progresivo en los niveles de asistencia y permanencia de los estudiantes en el Aula de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas a lo largo de cinco semanas de observación. En las primeras semanas, se registra una asistencia baja e inestable, mientras que, hacia el final del período analizado, se observa una mayor regularidad y permanencia en el espacio.

**Figura 2. Uso progresivo del buzón de la palabra**

**Nota:** La figura representa el proceso de apropiación gradual del buzón de la palabra por parte de los estudiantes. Durante las primeras semanas, el recurso es ignorado o utilizado de manera esporádica; a partir de la semana 3, comienza a adquirir relevancia y se registra un uso más frecuente y significativo. En las semanas 4 y 5, se observa un uso autónomo y espontáneo, lo que sugiere su apropiación como herramienta para la expresión emocional y la tramitación simbólica de conflictos.

**Figura 3. Efectos del reconocimiento positivo en la convivencia escolar**

**Nota:** La figura ilustra los efectos del reconocimiento positivo sobre el clima del aula y las interacciones grupales. Se observa una disminución de conductas disruptivas y un aumento de comportamientos prosociales, de la aceptación de normas y de la participación en las actividades. Hacia el final del período analizado, el reconocimiento positivo es aceptado por los estudiantes y, además, comienza a ser replicado entre pares, lo que indica su apropiación como práctica convivencial.

**Tabla 1. Evolución semanal de los indicadores de convivencia en el AFTE**

| <b>Indic. de convivencia</b> | <b>Semana 1</b>                                 | <b>Semana 2</b>                             | <b>Semana 3</b>                               | <b>Semana 4</b>                        | <b>Semana 5</b>                              |
|------------------------------|---|---|---|--|--|
| Asistencia                   | Muy baja; se registran jornadas sin asistencia. | Baja y fluctuante.                          | Aumento moderado.                             | Aumento sostenido.                     | Estabilizada, mayor permanencia.             |
| Respeto a normas básicas     | Muy bajo. Rechazo a ingresar al aula.           | Bajo. Cumplimiento forzado.                 | Comienza a mejorar con recordatorios          | Mayor disposición espontánea.          | Cumplimiento casi total.                     |
| Conductas disruptivas        | Altas: insultos, transgresiones, burlas.        | Altas, pero menos intensas.                 | Disminuyen en frecuencia.                     | Situaciones aisladas y regulables      | Muy bajas; no se registran episodios graves. |
| Relación entre pares         | Burlas, provocaciones, conflictos.              | Persisten tensiones.                        | Aparecen los primeros gestos de colaboración. | Mayor apoyo mutuo.                     | Conductas prosociales frecuentes.            |
| Relación con la preceptora   | Resistencia, burlas, desafío.                   | Relación ambigua.                           | Mayor escucha y momentos de calma.            | Confianza creciente y diálogo.         | Referente pedagógica clara y respetada.      |
| Expresión emocional          | Impulsiva, agresiva o evitativa.                | Comienza a contenerse ante la intervención. | Uso puntual del buzón.                        | Uso regular y autónomo del buzón.      | Expresión respetuosa, regulada y madura.     |
| Reconocimiento positivo      | Rechazo inicial.                                | Aceptación parcial.                         | Alto impacto, mayor predisposición.           | Comienzan reconocimientos entre pares. | Práctica instalada en el grupo.              |
| Clima general del aula       | Tenso, caótico, inestable.                      | Inestable, pero con momentos de calma.      | Más equilibrado, menos agresividad.           | Predominio de clima positivo.          | Clima estable y mayoritariamente positivo.   |

**Nota:** La tabla presenta la evolución de distintos indicadores de convivencia escolar a lo largo de cinco semanas de observación en el dispositivo AFTE. Los valores consignados se expresan en rangos cualitativos, contruidos a partir del número de estudiantes involucrados (sobre un total de 15). Para asistencia, se utilizaron las categorías: muy baja (0-3), baja (4-6), moderada (7-9) y sostenida (10-15). Para respeto a normas básicas: muy bajo (0-4), bajo (5-7), moderado (8-10) y alto (11-15). Para conductas disruptivas: altas (9-15), moderadas (5-8) y bajas (0-4). Para reconocimiento positivo: bajo impacto (0-4), impacto medio (5-8) y alto impacto (9-15). Los datos surgen del análisis sistemático de observaciones participantes y registros de campo.

**Tabla 2. Evolución semanal de los indicadores del vínculo pedagógico**

| Indic. del vínculo pedagógico          | Semana 1                              | Semana 2                                     | Semana 3   | Semana 4   | Semana 5   |
|--|---------------------------------------|--|--|--|--|
| Escucha del grupo hacia la preceptora  | Muy baja. Ignoran las consignas.      | Baja. Responden solo ante la insistencia.    | Aumentan los momentos de escucha.                    | Escucha atenta en la mayoría de las intervenciones.    | Escucha sostenida y respetuosa.  |
| Tono de interacción                    | Hostil, desafiante, burlón.           | Fluctuante, entre hostilidad y neutralidad.  | Predomina el tono neutro, con episodios positivos.   | Tono mayormente respetuoso.                            | Tono cordial y colaborativo.   |
| Confianza con la preceptora            | Nula. Se percibe distancia y rechazo. | Leve apertura ante intervenciones empáticas. | Aumento de la confianza en situaciones individuales. | Confianza grupal emergente.                            | Alta confianza: recurren a ella para resolver conflictos y expresar inquietudes. |
| Aceptación de límites y normas         | Muy baja. Desafío constante.          | Rechazo moderado.                            | Creciente disposición a negociar límites.            | Aceptación espontánea del encuadre.                    | Aceptación plena de normas institucionales.                                      |
| Diálogo y comunicación                 | Cortado, evitado o agresivo.          | Diálogo fragmentado y forzado.               | Diálogo más fluido; responden preguntas.             | Conversaciones frecuentes y respetuosas.               | Comunicación abierta, fluida y sostenida.  |
| Respuesta a intervenciones pedagógicas | Rechazo inmediato.                    | Aceptación parcial, con resistencia.         | Mayor recepción de propuestas.                       | Participación activa cuando se propone un dispositivo. | Participan por iniciativa propia.  |
| Percepción del rol de la preceptora    | "Autoridad sancionadora".             | "Controladora pero necesaria".               | "Acompañante en algunos momentos".                   | "Referencia que ayuda a ordenar y entender".           | "Figura pedagógica clave y de confianza".  |
| Relación afectiva                      | Carga negativa. Distancia defensiva.  | Momentos de apertura muy puntuales.          | Relación más cálida en situaciones individuales.     | Vínculo grupal positivo y estable.                     | Vínculo afectivo sólido, basado en respeto y cercanía.                           |

**Nota:** La tabla presenta la evolución del vínculo pedagógico entre el grupo de estudiantes y la preceptora a lo largo de cinco semanas de observación en el dispositivo AFTE. Los indicadores se expresan en rangos cualitativos, contruidos a partir del número de estudiantes involucrados (sobre un total de 15). Para escucha del grupo hacia la preceptora, se utilizaron las categorías: muy baja (0-3), baja (4-6), moderada (7-9) y alta (10-15). Para aceptación de límites y normas: muy baja (0-4), baja (5-7), moderada (8-10) y alta (11-15). Para diálogo y comunicación: muy limitado (0-3), fragmentado (4-6), fluido (7-9) y abierto y sostenido (10-15). Para respuesta a las intervenciones pedagógicas: rechazo (0-4), aceptación parcial (5-7), buena recepción (8-10) y alta implicancia (11-15). Para la percepción del rol de la preceptora y relación afectiva, se emplearon categorías cualitativas de progresión descriptiva. Los datos se basan en observaciones participantes y registros sistemáticos de campo.

## **5. Discusión**

Los hallazgos de este estudio permiten profundizar la comprensión del rol pedagógico de la preceptora en la regulación de la convivencia escolar dentro de un dispositivo AFTE y evidencian que las transformaciones observadas se vinculan con procesos pedagógicos intencionales, en lugar de responder a intervenciones aisladas o a la mera permanencia en el espacio escolar. Por el contrario, el análisis sugiere que dichas transformaciones se produjeron a partir de la articulación entre mediaciones pedagógicas concretas, una presencia adulta sostenida y la construcción progresiva de un encuadre institucional que habilitó nuevas formas de participación, expresión y tramitación del conflicto.

Los resultados dialogan con la literatura que subraya la centralidad de la mediación pedagógica y del reconocimiento en la construcción de la convivencia escolar, pero también permiten complejizarla al mostrar que estos procesos fueron graduales, inestables y fuertemente dependientes del sostenimiento cotidiano de una figura adulta específica dentro de un contexto institucional acotado. Así, más que confirmar linealmente categorías teóricas preexistentes, el estudio permite mostrar cómo dichas dimensiones adquieren espesor particular cuando se observan en el trabajo cotidiano de una preceptora en un aula atravesada por situaciones de alta vulnerabilidad socioeducativa.

### **5.1. Mediaciones pedagógicas, palabra y reconocimiento en la regulación de la convivencia**

Uno de los aportes más significativos del estudio radica en evidenciar que la transformación de la convivencia escolar se produjo mediante la habilitación progresiva de mediaciones pedagógicas, las cuales ofrecieron al grupo nuevas formas de habitar el aula, expresar malestares y, a su vez, vincularse con los otros, más allá de la disminución de conductas disruptivas. En este marco, tanto el buzón de la palabra como las prácticas sistemáticas de reconocimiento positivo pueden interpretarse más allá de recursos instrumentales y como dispositivos pedagógicos que intervinieron sobre la dimensión simbólica de la convivencia.

La apropiación gradual del buzón de la palabra permite pensar que la posibilidad de contar con un canal legitimado para expresar emociones, conflictos o demandas contribuyó a desplazar ciertas formas impulsivas o confrontativas hacia modos más elaborados de tramitación. Su relevancia supera la palabra escrita y radica en la configuración de un espacio protegido y reconocible desde el cual el conflicto pudo dejar de expresarse exclusivamente en el plano de la acción inmediata para comenzar a ser simbolizado. En otras palabras, el buzón operó como un mediador que transformó la lógica del estallido o de la confrontación directa en una lógica de elaboración, lectura y resignificación colectiva.

Este punto resulta especialmente relevante en contextos donde las experiencias escolares previas de los estudiantes suelen estar atravesadas por interrupciones, desconfianza institucional o vínculos marcados por la sanción. En tales escenarios, habilitar la palabra trasciende la idea de "escuchar más" y supone construir condiciones pedagógicas para que esa palabra tenga un lugar, una for-

ma y una eficacia distinta dentro de la vida escolar. Desde esta perspectiva, el buzón se entiende como una práctica pedagógica que excede la función de técnica de expresión emocional, ya que reorganiza las relaciones entre estudiantes y adultos y, también, entre los propios estudiantes, al incorporar un tiempo y un encuadre que permite elaborar aquello que previamente se manifestaba de manera desregulada.

En paralelo, el reconocimiento positivo se configuró como una mediación de fuerte incidencia en la reorganización del clima grupal. A diferencia de una lógica centrada predominantemente en la corrección, el señalamiento de faltas o la sanción, las prácticas de reconocimiento desplazaron el foco hacia la valoración de esfuerzos, avances, gestos de cooperación y pequeños logros cotidianos. Este corrimiento implicó una transformación significativa en la forma en que los estudiantes fueron nombrados dentro del aula y, en consecuencia, en cómo pudieron percibirse a sí mismos y a sus compañeros dentro del dispositivo. En diálogo con Honneth (1997), puede sostenerse que el reconocimiento supera su función como refuerzo motivacional y se configura como una práctica con potencial restaurativo, en la medida en que contribuyó a reconstruir la experiencia de ser visto, valorado y legitimado dentro de un espacio escolar donde, con frecuencia, los estudiantes llegan portando trayectorias marcadas por el fracaso, la descalificación o la expulsión simbólica. La relevancia de este hallazgo reside en que el reconocimiento generó mayor calma y disposición a participar, al mismo tiempo que comenzó a ser replicado entre pares, lo que sugiere un nivel de apropiación que trasciende la intervención puntual del adulto y se proyecta sobre la cultura vincular del grupo.

En conjunto, ambos dispositivos permiten sostener que las transformaciones convivenciales observadas se comprenden en un plano que excede lo meramente conductual. Más bien, remiten a un proceso de reconfiguración simbólica del espacio escolar, en el que la palabra, la escucha y la valoración de los otros se constituyeron en condiciones pedagógicas para hacer posible una convivencia menos hostil y más cooperativa. Esto refuerza la idea de que la regulación de la convivencia depende exclusivamente de normas o sanciones y, al mismo tiempo, de la capacidad institucional para ofrecer mediaciones que permitan tramitar el conflicto sin expulsarlo ni negarlo.

## **5.2. La centralidad del vínculo pedagógico y la reconfiguración del rol de la preceptora**

Otro de los hallazgos centrales del estudio es la reconfiguración del rol de la preceptora, que pasó de ocupar un lugar predominantemente asociado al control disciplinario a constituirse en una presencia de acompañamiento afectivo, mediación pedagógica y organización cotidiana del dispositivo. Esta transformación, más que un simple "cambio de estilo" en la intervención adulta, implica un desplazamiento en la función pedagógica que la preceptoría puede asumir dentro de experiencias educativas orientadas al sostenimiento de trayectorias interrumpidas o debilitadas.

En las primeras semanas, la relación entre el grupo y la preceptora estuvo fuertemente marcada por la resistencia, la desconfianza y la confrontación. La figura adulta aparecía asociada, en gran parte, a la vigilancia, la sanción o la im-

sición de límites. Sin embargo, a medida que se sostuvo una presencia consistente, previsible y disponible para intervenir en el ordenamiento del espacio y, además, en la escucha, la mediación y el acompañamiento emocional, comenzó a configurarse un vínculo distinto. La autoridad dejó de apoyarse exclusivamente en la capacidad de controlar para empezar a construirse también a partir de la posibilidad de alojar, anticipar tensiones y ofrecer referencias claras en situaciones de desregulación.

El buzón puede concebirse como un recurso pedagógico que va más allá de una simple técnica de expresión emocional, ya que habilita un tiempo y un espacio orientados a la elaboración de aquello que antes emergía de forma desregulada. Lejos de diluir los límites institucionales, la presencia de una adulta que escucha, sostiene y reconoce permitió que dichos límites fueran progresivamente más aceptados y menos vividos como imposiciones arbitrarias.

Asimismo, los hallazgos permiten observar que el vínculo pedagógico actuó como "marco relacional" de los procesos de convivencia y, al mismo tiempo, como una condición estructurante de su transformación. La mejora en la escucha, el tono de interacción, la aceptación de normas y la calidad del diálogo se vinculan con el modo en que la preceptora fue construyendo una referencia cotidiana estable. La posibilidad de que los estudiantes recurrieron a él frente al conflicto, y también para consultar, expresar malestares o pedir orientación muestra que la función preceptora se amplió desde una lógica de supervisión hacia una lógica de sostén pedagógico.

Los aportes destacan la importancia de los adultos escolares en la construcción del clima institucional y en el acompañamiento de trayectorias educativas (Southwell, 2019a). Este estudio permite precisar que dicha centralidad se sostiene en el tipo de vínculo que el adulto logra construir. La presencia adulta adquiere efectos en función de sus características; en este caso, la combinación de continuidad, coherencia, disponibilidad afectiva y mediación pedagógica permitió que la preceptora se constituyera en una referencia significativa para el grupo.

Este punto, sin embargo, también obliga a introducir una lectura cautelosa. La centralidad alcanzada por la preceptora fue, al mismo tiempo, una fortaleza del dispositivo y uno de sus límites. Si bien su presencia permitió avances relevantes en la regulación de la convivencia, también dejó en evidencia que buena parte de las mejoras observadas dependió de una figura adulta específica, de su implicación cotidiana y de su capacidad singular para sostener el encuadre. Esto plantea interrogantes importantes respecto de la sostenibilidad y transferibilidad de estas transformaciones cuando cambian las condiciones personales o institucionales que las hicieron posibles.

### ***5.3. Alcances, límites y carácter situado de las transformaciones observadas***

En términos generales, los hallazgos permiten sostener que se produjeron transformaciones relevantes en la convivencia escolar durante el período analizado. No obstante, estas transformaciones se caracterizan por su desarrollo no lineal, su heterogeneidad y su carácter no definitivo. Una de las principales fortale-

zas del estudio es, precisamente, mostrar que la mejora en la asistencia, la permanencia en el espacio, la disminución de conductas disruptivas, la mayor participación y la consolidación de formas más respetuosas de interacción coexistieron con episodios de resistencia, retrocesos y una marcada dependencia del encuadre adulto.

Este carácter no lineal resulta fundamental para evitar interpretaciones simplificadoras. En contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa, los cambios en la convivencia suelen expresarse como movimientos frágiles, parciales y, a menudo, reversibles, en lugar de progresiones continuas o acumulativas. Por ello, más que hablar de una "resolución" de los conflictos, conviene pensar en procesos de regulación más consistentes, que habilitaron nuevas formas de abordaje, sin eliminar la conflictividad como dimensión constitutiva de la vida escolar. Desde esta perspectiva, el conflicto permanece, mientras se transforma la manera en que la institución y sus actores lo alojan, lo tramitan y lo convierten en materia de trabajo pedagógico.

En este marco, la mejora en la asistencia y la permanencia pueden ser leídas como un indicador indirecto de mayor implicación con el dispositivo, aunque no debería sobredimensionarse como prueba concluyente de inclusión consolidada. La asistencia, en este caso, adquiere sentido en la medida en que se articula con otros indicadores cualitativos: mayor disponibilidad para sostener actividades, menor tendencia a abandonar el espacio, incremento en la participación y presencia de vínculos menos hostiles. En otras palabras, su relevancia reside principalmente en el dato cuantitativo y en lo que expresa acerca del lugar subjetivo que el aula fue adquiriendo para los estudiantes.

Al mismo tiempo, el estudio permite subrayar que las transformaciones observadas fueron fuertemente situadas. Se trata de una experiencia desarrollada en un único dispositivo AFTE, en una escuela secundaria pública urbana, durante un período acotado de cinco semanas y en condiciones institucionales específicas. Esto sostiene la validez de los hallazgos y, al mismo tiempo, exige interpretarlos desde una lógica de transferibilidad analítica, en lugar de una generalización estadística. En otros términos, el valor del estudio se vincula con la posibilidad de ofrecer una comprensión densa y situada de procesos capaces de iluminar experiencias análogas, sin pretender que los mismos resultados se reproduzcan en cualquier AFTE o escuela secundaria. En este punto, el doble posicionamiento de la investigadora como preceptora e investigadora adquiere especial relevancia. Lejos de constituir únicamente una limitación, esta posición permitió un acceso privilegiado a las dinámicas cotidianas del dispositivo, a los matices del vínculo con los estudiantes y a la comprensión situada de los sentidos que adquirieron las intervenciones. Sin embargo, también exige una lectura reflexiva de los hallazgos, reconociendo que la implicación directa de quien investiga forma parte constitutiva del campo y puede influir tanto en la producción de los datos como en su interpretación. Por ello, la validez del análisis se apoya en la explicitación del lugar desde el cual se observa, se interviene y se construye conocimiento, en vez de fundarse en una supuesta distancia neutral.

Los resultados permiten afirmar que, en contextos de trayectorias educativas fragilizadas, la convivencia escolar se configura como una construcción pedagógica permanente, en lugar de entenderse como un estado previo a restaurar. Lo observado en este estudio muestra que, cuando existen mediaciones claras, presencia adulta sostenida, reconocimiento y espacios legítimos para la palabra, es posible habilitar transformaciones relevantes en la forma en que los estudiantes se vinculan con la escuela, con sus pares y con los adultos. Sin embargo, también pone en evidencia que esas transformaciones requieren continuidad, coherencia institucional y condiciones de sostén que exceden la buena voluntad individual, lo que abre interrogantes decisivos para pensar políticas y prácticas de acompañamiento más amplias dentro de la escuela secundaria.

#### **5.4. *Discusión final***

El reconocimiento positivo funcionó como herramienta restaurativa, coherente con lo planteado por Honneth (1997), que promueve conductas prosociales, sentido de pertenencia y autoestima académica. Asimismo, la transformación del rol de la preceptora coincide con estudios que destacan su importancia en la construcción del clima institucional (Southwell, 2019b).

La mejora observada en la convivencia, aun con la persistencia de conflictos, sugiere que intervenciones sostenidas y coherentes pueden contribuir a modificar prácticas, vínculos y percepciones dentro del aula.

En este sentido, los hallazgos permiten afirmar que la habilitación de la palabra cumple una función catártica y que opera como un dispositivo pedagógico que reorganiza las relaciones entre los estudiantes. Al brindar un espacio simbolizado y seguro, el buzón posibilitó que expresiones que antes derivaban en enfrentamientos se transformaran en mensajes escritos que podían ser trabajados colectivamente. Esto refuerza la idea de que la convivencia escolar se construye cuando las instituciones generan condiciones para que los conflictos sean tramitados de manera elaborada y no explosiva.

Asimismo, el reconocimiento positivo se constituyó en un recurso capaz de reorientar las dinámicas vinculares. Los registros analizados muestran que las devoluciones centradas en los avances, gestos de cooperación y compromisos asumidos por los estudiantes generaron una resignificación del lugar que cada uno ocupaba en el grupo. Este desplazamiento, desde una posición deficitaria hacia una mirada que valora los logros, coincidió con una mayor participación, una reducción de la hostilidad y la emergencia de vínculos más cooperativos.

Por otro lado, el rol de la preceptora adquirió una centralidad que confirma aportes previos de la literatura sobre convivencia escolar. Su presencia constante, su capacidad para anticipar tensiones y su disposición para mediar situaciones conflictivas permitieron sostener un clima emocional estable. La figura adulta, lejos de ejercer un control exclusivamente disciplinario, funcionó como referencia afectiva y organizadora, la cual contribuyó a generar las condiciones necesarias para que los estudiantes pudieran regularse emocionalmente y participar.

Finalmente, los resultados permiten pensar que las transformaciones observadas corresponden solo a intervenciones puntuales y a la construcción progresiva de un entramado convivencial, basado en la palabra, la previsibilidad y el reconocimiento. Aunque los conflictos continúan presentes (como parte constitutiva de la vida escolar), la manera en que son abordados cambia cuando existe un dispositivo institucional que los recibe, los resignifica y les otorga un marco de trabajo colectivo. En este sentido, los hallazgos permiten afirmar que la habilitación de la palabra trasciende su función catártica y opera como un dispositivo pedagógico que reorganiza las relaciones entre los estudiantes.

Asimismo, el doble posicionamiento de la investigadora como preceptora e investigadora otorgó un acceso privilegiado a las dinámicas cotidianas del dispositivo, aunque también exige leer estos hallazgos como resultados situados, estrechamente vinculados a un contexto institucional específico.

## 6. Recomendaciones pedagógicas

- 6.1. *Mantener el buzón como dispositivo permanente del aula:* Sostener el buzón a lo largo del ciclo lectivo permite que la palabra circule de manera continua y previsible. Su permanencia favorece que los estudiantes lo vean como un espacio legítimo de expresión, lo que permite la tramitación simbólica de conflictos, la anticipación de tensiones y la construcción de una cultura de diálogo. Además, su uso sistemático permite al equipo docente detectar necesidades emergentes y ajustar las intervenciones en función del clima grupal.
- 6.2. *Sistematizar el reconocimiento positivo semanal:* Institucionalizar espacios regulares de devolución positiva contribuye a consolidar prácticas de valoración mutua y a fortalecer la autoestima académica. La periodicidad semanal es aquello que permite hacer visible progresos pequeños pero significativos, fortalecer las conductas prosociales y promover una perspectiva más equilibrada sobre el desempeño del estudiante. Para que sea efectivo, este reconocimiento debe ser específico, auténtico y orientado al fortalecimiento de la participación y la cooperación.
- 6.3. *Incorporar espacios breves de lectura y reflexión grupal:* La incorporación de breves instancias de lectura compartida y reflexión orientada favorece la construcción de un clima de calma, organización y pensamiento colectivo. Estas propuestas configuran un "tiempo pedagógico" diferenciado, que facilita la regulación emocional y promueve la elaboración de sentidos compartidos. Para ello, pueden emplearse textos breves, relatos, preguntas disparadoras o materiales institucionales que habiliten intercambios significativos y profundos.
- 6.4. *Capacitar a preceptoras en educación emocional y mediación escolar:* La formación específica de las preceptoras en educación emocional y mediación escolar puede fortalecer significativamente su capacidad de intervención en contextos de alta complejidad socioeducativa. Contar con herramientas para la escucha activa, la regulación emocional, la gestión de conflictos y la construcción de acuerdos favorece intervenciones más consistentes, preventivas y

pedagógicamente orientadas. Asimismo, este tipo de capacitación se suma a la jerarquización de su rol dentro de la institución, donde se reconoce su tarea tanto en términos organizativos como también como elemento fundamental del acompañamiento de trayectorias, la construcción de vínculos y el sostenimiento de la convivencia escolar.

6.5. *Integrar estas prácticas dentro del proyecto institucional:* Para que las mejoras logradas sean sostenibles, es necesario que los dispositivos ejecutados (buzón, reconocimiento, espacios de reflexión) estén formalmente establecidos en el proyecto institucional. Esto permite garantizar continuidad en el tiempo, fomentar acuerdos compartidos entre los equipos docentes y fortalecer políticas de convivencia que van más allá de una sola experiencia o ciclo lectivo. La incorporación al marco institucional otorga legitimidad, continuidad y un horizonte pedagógico compartido.

## **7. Conclusiones**

Este estudio aporta evidencia situada sobre el rol de los preceptores en la mediación convivencial dentro de un dispositivo AFTE y muestra su potencial para organizar las interacciones escolares en contextos de alta vulnerabilidad. Sin embargo, los hallazgos deben interpretarse con cautela, dada la alta contextualidad del caso y la imposibilidad de generalizar los resultados.

Futuros estudios podrían profundizar este enfoque incorporando diseños comparativos, que permitan analizar cómo estas prácticas se desarrollan en distintos contextos institucionales, identificando similitudes, diferencias y condiciones que favorecen su implementación. Asimismo, los estudios longitudinales resultan valiosos para observar la evolución de estas experiencias a lo largo del tiempo, evaluando su continuidad y los factores que inciden en su sostenibilidad. Sería posible comprender mejor cómo estas prácticas se articulan con políticas institucionales más amplias, contribuyendo a su consolidación y proyección en el sistema educativo.

La implementación del buzón de la palabra y del reconocimiento positivo se configuró como una estrategia valiosa para favorecer la convivencia escolar en un contexto institucional complejo y marcado por la discontinuidad en la asistencia, la fragmentación del grupo y la presencia de conductas disruptivas.

A lo largo del período analizado, estas herramientas se asociaron con una disminución gradual de los conflictos cotidianos, con un clima emocional más estable y con mayores oportunidades para el diálogo, la escucha y la expresión de los estudiantes. Asimismo, fortalecieron la construcción de prácticas prosociales, aumentaron la disposición a participar en actividades escolares y consolidaron la figura de la preceptora como un referente pedagógico y vincular dentro del espacio de las AFTE.

Los resultados obtenidos sugieren que este tipo de dispositivos puede constituir una vía pertinente para el abordaje de la convivencia en otras Aulas de Fortalecimiento o en escuelas secundarias con problemáticas afines, siempre que se

consideren las particularidades institucionales y vinculares de cada contexto. Su implementación progresiva, sostenida y acompañada de intervenciones pedagógicas cuidadosas puede ofrecer orientaciones relevantes para la promoción de la convivencia democrática, el fortalecimiento de las trayectorias escolares y la construcción de vínculos educativos significativos.

Estos hallazgos permiten reflexionar sobre la relevancia de construir dispositivos institucionales que sostengan, más allá de la buena voluntad de los actores, las condiciones para que estas transformaciones puedan perdurar. La experiencia analizada sugiere que, cuando la palabra y el reconocimiento encuentran un lugar estable dentro de la rutina escolar, los estudiantes desarrollan mayores niveles de autorregulación y compromiso, lo que puede contribuir a la mejora del clima institucional.

De igual manera, la estabilización de la convivencia, a lo largo del proceso de trabajo y a través del dispositivo de análisis, pone en evidencia que las acciones educativas basadas en la perspectiva del cuidado resultan posibles para abordar los problemas que se presentan que además pueden contribuir a aprendizajes sociales y emocionales de mayor calado. Así pues, la convivencia se constituye como un contenido más para trabajar, que requiere tiempo y preparación.

Los cambios registrados dejaron de limitarse al comportamiento visible de los estudiantes y dan cuenta de transformaciones subjetivas vinculadas a la percepción de ser escuchados y valorados. La posibilidad de ser reconocidos por sus avances y no únicamente por sus dificultades favoreció la emergencia de un sentido de legitimidad dentro del grupo, que fortalece la pertenencia y la participación en las actividades propuestas.

Finalmente, esta experiencia demuestra la relevancia de mantener estrategias educativas que favorezcan la implementación de acciones de cuidado emocional y de vínculo, como algo inherente a la labor educativa. Las condiciones previas a su implementación, la formación de los adultos involucrados y los marcos institucionales son, en este sentido, necesarias para asegurar que estas prácticas se desarrollen con éxito. La convivencia deja de ser un objetivo abstracto para convertirse en un proceso pedagógico concreto, a la vez que situado y claramente transformador.

Es importante destacar que las transformaciones observadas pueden atribuirse tanto a los dispositivos implementados como a la capacidad del grupo para reconstruir sentidos compartidos sobre la vida escolar y el conflicto. La evolución del clima convivencial sugiere que emerge un mayor compromiso con las normas colectivas y un fortalecimiento del lazo escolar cuando los estudiantes se sienten parte activa de un proyecto común (donde su voz tiene lugar y sus emociones son legítimas). Se comprende la necesidad de que los equipos directivos trabajen intencionalmente la convivencia, entendiéndose como un proceso dinámico en el que intervienen dimensiones afectivas, institucionales y simbólicas y no como un conjunto de comportamientos esperables.

## Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2008). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2016). *Psicoeducación emocional*. Paidós.
- Carr, A. y Pike, A. (2012). Positive behavior support. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 16-30.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024a). *Anexo 1. Principios y definiciones generales (IF-2024-19879499-GDEBA-DPESECDGCYE)* [Documento institucional]. Régimen Académico para la Educación Secundaria. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%201%20-%20Principios%20y%20Definiciones%20Generales%20-%20IF-2024-19879499-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024b). *Anexo 2. Organización pedagógica institucional (IF-2024-19669661-GDEBA-DPESECDGCYE)* [Documento institucional]. Régimen Académico para la Educación Secundaria. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%202%20-%20Organizaci%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gica%20Institucional%20-%20IF-2024-19669661-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2013). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Sandoval-Obando, E. E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D. y Salvador Bertone, M. (2018). Estrategias pedagógicas favorecedoras de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pspm>

Siede, I. (2016). La convivencia escolar: Sentidos y prácticas. En I. Siede (Ed.), *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 129-156). Paidós.

Southwell, M. (2019a). El rol de los preceptores en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, 10(3), 45-62.

Southwell, M. (2019b). *Posiciones docentes: Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.

Terigi, F. (2014). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa* [Documento de trabajo]. Ministerio de Educación de la Nación.