

Universidad Católica De Cuyo

Facultad De Filosofía y Humanidades

Licenciatura En Psicología

Intervención Escolar Orientada a la Resolución Pacífica de Conflictos en Tercer Grado

Trabajo Integrador Final

Área: Psicología Educacional

Olivera Gaitano, Matías Nicolás

San Juan, Septiembre, 2026



Universidad Católica de Cuyo

Facultad De Filosofía y Humanidades

Licenciatura En Psicología

Intervención Escolar Orientada a La Resolución Pacífica de Conflictos en Tercer Grado

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Olivera Gaitano, Matías Nicolás

Directora de Área: Esp. Rosana Salinas

Tutora Académica: Lic. María Josefina Bailón

San Juan, Septiembre 2026

Índice

Introducción……...……5

Acerca de la Institución Educativa…….……....6

Referencias Teóricas…….……7

Rol del Psicólogo Educacional…….…7

Rol del Psicólogo en la Convivencia Escolar……...8

Convivencia Escolar……..9

Cohesión Grupal y Convivencia ……..11

Acuerdos Escolares de Convivencia……...12

Conflicto……13

Conflictos en el Ámbito Escolar……15

Resolución Pacífica de Conflictos…….……16

Procedimientos de Resolución de Conflictos……17

Componentes de la Resolución Pacífica de Conflictos……....19

Empatía……..……20

Regulación Emocional……..…....20

Negociación……..…….20

Diálogo……...…….21

Escucha Activa……...……...21

Inundación Emocional……22

Educar para la Paz…….23

Materiales y Métodos……...25

Reuniones con Equipo de Orientación Escolar……..25

Observación Participante……...26

Entrevistas……26

Encuestas…….27

Taller: Resolución Pacífica de Conflictos……27

Primer Encuentro……28

Segundo Encuentro……29

Tercer Encuentro...……..31

Resultados……35

Reuniones con Equipo de Orientación Escolar……..35

Observación Participante……...36

Entrevistas……36

Encuestas……39

Taller: Resolución Pacífica de Conflictos……44

Primer Encuentro……44

Segundo Encuentro……46

Tercer Encuentro……..49

Discusión……54

Conclusiones Generales……...54

Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas……...61

Propuestas……63

Referencias……65

Apéndice……70

Apéndice A. Encuestas para estudiantes……..……70

Apéndice B. Consignas Ejercicio Destinado a la Reflexión de Conflictos Pasados……73

Apéndice C. Preguntas de Retroalimentación……74

Apéndice D. Actividad para la Casa del Tercer Encuentro……..……75

Apéndice E. Entrevistas a Directora y Docentes……..……76

Apéndice F. Registro fotográfico del taller……...83

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final se desarrolló en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el Área Psicología Educacional, de la Licenciatura en Psicología, correspondientes a la Universidad Católica de Cuyo, con el propósito de concluir el ciclo de formación de grado.

La práctica se llevó a cabo en el nivel primario de una institución educativa pública, de gestión privada ubicada en el departamento de Rawson, Provincia de San Juan. En la misma se llevaron adelante diferentes actividades del rol del psicólogo educacional, entre ellas entrevistas a directivos, encuestas y observaciones participantes. Se estableció como unidad de análisis a los estudiantes de tercer grado, con edades entre 8 y 9 años, en el marco de las actividades escolares habituales. Asimismo, se decidió implementar un taller denominado Resolución Pacífica de Conflictos, con el propósito de favorecer la convivencia escolar y áulica a través del fortalecimiento de competencias vinculadas a la gestión cooperativa de los mismos. Sánchez García-Arista (2013) identifica la resolución de los conflictos como un factor determinante en la convivencia escolar. En palabras de la autora:

> El estilo de afrontamiento de conflictos influye también en la convivencia, impregnando el clima y conformando la cultura de aula y centro. De ahí la importancia de organizar sistemas de abordaje positivo y resolución de conflictos en el centro educativo, de manera que no existan «espacios impunes» donde la ley sea la del más fuerte. (Sánchez García-Arista, 2013, p. 34).

Por otra parte, Ramón Pineda et al. (2019) conceptualizan el conflicto escolar como un proceso en el que dos o más sujetos sostienen un desacuerdo que nace de intereses que resultan incompatibles o son percibidos como tales. En el ámbito educativo, estas situaciones pueden involucrar a distintos actores de la comunidad —estudiantes, docentes o familias— y no se limitan al espacio físico institucional, sino que también pueden manifestarse en escenarios vinculados a la dinámica escolar, como los alrededores del establecimiento o las

actividades extracurriculares.

El objetivo general de este trabajo es analizar la resolución pacífica de conflictos en estudiantes de tercer grado con el propósito de contribuir a la mejora de la convivencia escolar.

En cuanto a los objetivos específicos, se propone:

- Comprender los estilos de afrontamiento frente al conflicto y sus implicancias en los vínculos interpersonales.
- Examinar, a partir de la información obtenida en encuestas, las percepciones de los estudiantes sobre los conflictos interpersonales y sus estrategias de resolución en el ámbito escolar.
- Analizar las respuestas de los alumnos en los espacios de reflexión generados en el taller con respecto a los conflictos.

Durante el desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas y Trabajo Integrador Final se contó con la orientación, el acompañamiento y la disposición de la directora de área, Esp. Rosana Salinas, así como de la tutora académica Lic. Josefina Bailón. A ambas se les expresa un sincero agradecimiento por su guía y apoyo constante a lo largo del proceso, aportes que resultaron fundamentales para el aprendizaje y la construcción de esta experiencia formativa.

Acerca de la Institución Educativa

Las prácticas profesionales supervisadas se realizaron en un establecimiento público, de gestión privada, ubicado en el departamento Rawson, Provincia de San Juan. Brinda educación en los niveles inicial, primario y secundario, organizados en dos turnos: inicial y primario por la tarde, y secundario por la mañana. La matrícula está integrada mayormente por estudiantes de barrios cercanos al establecimiento.

El colegio pertenece a la congregación religiosa Hermanas de Nuestra Señora del Rosario de Buenos Aires, cuya identidad educativa se orienta a la formación integral desde una perspectiva cristiana. En su propuesta institucional se destacan valores como solidaridad, respeto, compromiso y esfuerzo, transmitidos a través de actividades pastorales y

catequísticas.

Desde el punto de vista organizativo, el establecimiento cuenta con equipo directivo conformado por directora y vicedirectora y un equipo de orientación escolar constituido por psicóloga y psicopedagoga; la primera realiza acompañamiento y seguimiento de los estudiantes, coordinando intervenciones socioemocionales y convivenciales cuando es necesario. La institución dispone de acuerdos de convivencia explicitados al inicio del ciclo lectivo y emplea medidas reparatorias educativas para abordar conflictos entre pares, con participación de las familias cuando corresponde.

La vida escolar se caracteriza por prácticas de inclusión educativa y articulación permanente entre niveles, especialmente inicial y primario.

Referencias Teóricas

En el presente apartado se presentará el recorrido teórico que da sustento al presente trabajo integrador final, recuperando los principales aportes conceptuales relacionados con la resolución de conflictos y la convivencia escolar.

Rol del Psicólogo Educacional

De acuerdo con Arancibia et al. (2008) el eje de la actuación del psicólogo educacional es el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrando su intervención en los distintos actores de la comunidad educativa. En el ámbito escolar, este profesional suele integrar los Equipos de Orientación Escolar. A partir de esta premisa, Barraza López (2015) organiza el rol del psicólogo educacional en cuatro áreas principales de intervención: a) desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales; b) convivencia escolar y salud mental; c) inclusión y diversidad; y d) gestión curricular y escolar de calidad.

Entre estas áreas, la convivencia escolar y la salud mental adquieren especial relevancia para el presente trabajo. Aquí el foco se sitúa en la promoción del bienestar individual y comunitario, la detección temprana de dificultades adaptativas y la orientación a estudiantes, docentes y familias respecto de problemáticas evolutivas, emocionales y vinculares. Asimismo,

se contemplan intervenciones preventivas frente a situaciones de violencia escolar, conflictos interpersonales o vulneración de derechos, así como la articulación con redes de apoyo externas cuando los casos lo requieran.

Rol del Psicólogo en la Convivencia Escolar. Delgado Santacruz (2018), quien analiza el rol del orientador escolar en instituciones educativas, expresa que es posible identificar una serie de funciones vinculadas a la promoción de la convivencia y al abordaje de los conflictos en el ámbito escolar. En el sistema educativo colombiano, esta figura suele ser desempeñada por profesionales de la psicología u otros especialistas del campo psicoeducativo. Si bien se trata de una denominación propia de ese contexto educativo, muchas de las intervenciones que describe resultan comparables con las tareas que desarrollan los equipos de orientación escolar o los psicólogos que trabajan en instituciones educativas en Argentina.

El autor señala que la orientación escolar se dirige hacia procesos de ayuda, acompañamiento y guía dirigidos a los distintos actores de la comunidad educativa, abordando aspectos vinculados con lo psicológico, personal, familiar y convivencial. En este sentido, uno de sus propósitos centrales consiste en intervenir en los procesos de convivencia escolar, a través de acciones de orientación, acompañamiento y derivación de situaciones relacionadas con problemáticas psicológicas, comportamentales o de aprendizaje. Asimismo, la orientación escolar puede asumir un papel preventivo mediante la realización de talleres, charlas u otras instancias formativas destinadas a abordar problemáticas como el acoso escolar y la violencia (Delgado Santacruz, 2018).

También, el autor detalla que dentro de las funciones del orientador se encuentran la intervención psicológica, frecuentemente desarrollada mediante atenciones individuales. En relación con el ámbito convivencial, el orientador puede caracterizarse como “un agente dinamizador de relaciones sociales positivas, donde confluyen la resolución de conflictos, la escucha, el establecimiento de acuerdos entre pares y la conciliación” (Delgado Santacruz,

2018, p. 107).

Por último, el autor aclara que el rol del orientador en el ámbito educativo no se limita a la intervención ante situaciones problemáticas, sino que también incluye empoderamiento de habilidades, resolución de conflictos y procesos conciliatorios escolares (Delgado Santacruz, 2018). Estos aportes permiten comprender el lugar que pueden ocupar los profesionales de la psicología o los equipos de orientación escolar en la promoción de la convivencia y en la gestión de los conflictos dentro de las instituciones educativas.

En relación con la formación de los profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo, Perín (2019) señala la relevancia del rol que pueden asumir los psicólogos dentro de las instituciones escolares, particularmente en espacios como los equipos de orientación escolar. En este sentido, la autora plantea que su formación debería orientarse a la construcción de vínculos pedagógicos basados en la confianza, el respeto y la empatía hacia los distintos actores de la comunidad educativa.

La consolidación de este tipo de relación pedagógica favorece la posibilidad de intervenir frente a situaciones conflictivas, promoviendo espacios de diálogo y escucha en los que el uso de la palabra y la mediación simbólica permitan tramitar y transformar aquellas situaciones que emergen de manera disruptiva en la vida escolar. Desde esta perspectiva, resulta fundamental que los profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo cuenten con una formación específica en temáticas vinculadas con la convivencia escolar (Perín, 2019).

Convivencia Escolar

Fierro y Carbajal (2019) conceptualizan la convivencia escolar como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p. 13). Por otra parte, López de Mesa-Melo et al. (2013) sostienen que la convivencia escolar no puede reducirse al cumplimiento de contenidos curriculares o normas institucionales, sino que también abarca las relaciones

interpersonales, las dinámicas de interacción que se desarrollan en la escuela y el marco de valores que orienta la vida institucional.

En el plano normativo, la Resolución Nº 239/14 del CFE reconoce que la vida cotidiana de las escuelas se encuentra atravesada por factores sociales, culturales, políticos, económicos y territoriales, lo que exige que cada institución genere herramientas propias para la participación y la convivencia, considerando sus particularidades y su contexto (Consejo Federal de Educación, 2014).

La importancia de este eje formativo ha sido reconocida tanto a nivel institucional como internacional. En su informe para la UNESCO, Delors (1996) identifica como uno de los cuatro pilares de la educación el “aprender a convivir”, entendido como la adquisición de habilidades para la cooperación, el reconocimiento del otro y la resolución pacífica de los conflictos.

En el ámbito escolar, la convivencia se expresa tanto en el clima escolar como en el áulico. Con respecto al primero, es definido por Baeza (2020) como la percepción que los integrantes de la comunidad educativa tienen del ambiente institucional, la cual se encuentra estrechamente relacionada con las formas de vinculación entre las personas y con el sistema de normas y creencias que organiza la vida escolar. La autora destaca que los climas sociales positivos se caracterizan por una comunicación respetuosa, apoyo emocional, resolución no violenta de conflictos y desarrollo de habilidades sociales orientadas al ejercicio ciudadano evidenciando la importancia de promover estas habilidades en el ámbito escolar.

En cuanto al clima áulico, este “integra las percepciones de los alumnos/as y docente sobre ellos mismos, sobre los demás, docente y alumnos/as, y sobre las interacciones que ocurren en el aula” (Ascorra et al., 2003, p. 125). Esto refuerza la importancia de fortalecer los vínculos entre pares y también entre estudiantes y sus docentes, promoviendo conductas basadas en la empatía, la negociación, la escucha y el respeto mutuo.

Por otra parte, la convivencia escolar se encuentra asociada al bienestar psicológico de los estudiantes (Farfán Pimentel et al., 2025). Este concepto, evaluado a partir de las dimensiones

de control, vínculos, proyectos y aceptación, incide en la estabilidad emocional y en la manera en que los sujetos se vinculan en la vida escolar cotidiana. Cuando dicho bienestar se encuentra favorecido, los estudiantes tienden a establecer relaciones más positivas, participar de actividades compartidas y sostener conductas cooperativas dentro del aula, configurando un clima de respeto y colaboración. En este sentido, el bienestar psicológico funciona como un factor que potencia la integración social y la calidad de las relaciones escolares.

Asimismo, se ha observado que contextos familiares favorables contribuyen a dicho bienestar y, en consecuencia, a mejorar las interacciones escolares. De este modo, la convivencia no depende únicamente de habilidades interpersonales aisladas, sino también de condiciones emocionales que permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales y la construcción de sentido de pertenencia. Promover el bienestar psicológico dentro de la escuela se constituye, entonces, en una estrategia relevante no solo para la salud emocional de los estudiantes, sino también para el fortalecimiento de la cohesión grupal y la mejora de los aprendizajes (Farfán Pimentel et al., 2025).

En este sentido, la convivencia escolar no solo constituye un objetivo educativo, sino también un ámbito que requiere de intervenciones y dispositivos institucionales específicos para su promoción y sostenimiento.

Cohesión Grupal y Convivencia. Según Urbano Mejía et al. (2021) la promoción de una convivencia escolar positiva no depende únicamente de la intervención frente a los conflictos ya existentes, sino también de la generación de condiciones que favorezcan la integración y el sentido de pertenencia entre los estudiantes. En este sentido, destacan la importancia de fortalecer la cohesión grupal mediante espacios de participación y encuentro que trasciendan las actividades estrictamente académicas.

Los autores indican que las dinámicas cooperativas y la interacción entre estudiantes con características diversas favorecen la construcción de vínculos positivos, reducen la formación de grupos cerrados y contribuyen a disminuir situaciones de exclusión. Asimismo, sostienen

que las experiencias de colaboración promueven el surgimiento de amistades, el apoyo mutuo y una mejor convivencia dentro del ámbito escolar (Urbano Mejía et al., 2021).

Acuerdos Escolares de Convivencia. Según el Consejo Federal de Educación (CFE, 2014), estos constituyen un dispositivo central para ordenar la vida escolar y promover competencias ciudadanas en los estudiantes. En el nivel primario, se espera que los alumnos puedan reflexionar sobre situaciones conflictivas, identificar disputas y posibles resoluciones, y valorar el diálogo como herramienta para construir acuerdos y reparar vínculos.

Asimismo, la normativa destaca que, ante una transgresión, debe existir la posibilidad de reparación, evitando mecanismos sancionatorios meramente punitivos. Para ello, se requiere que las instituciones definan criterios claros, graduales y consensuados para categorizar las faltas, garantizando equidad y evitando arbitrariedades en su tratamiento (CFE, 2014). Este enfoque supone desplazar el acento desde la sanción hacia la reflexión y la reconstrucción del vínculo.

Estos acuerdos de convivencia se complementan con dispositivos institucionales orientados a la deliberación democrática, tales como los Consejos de Aula. Estos espacios, integrados por los estudiantes y el docente a cargo, permiten analizar situaciones de la vida grupal, definir normas colectivamente y tomar decisiones frente a conflictos cotidianos. Según la resolución, estos consejos favorecen la construcción de acuerdos, la resolución cooperativa de problemas y el desarrollo de actitudes participativas (CFE, 2014), contribuyendo así al fortalecimiento de la convivencia escolar desde una perspectiva preventiva.

Esta resolución sitúa la convivencia escolar como un componente educativo en sí mismo y no únicamente como un aspecto disciplinario. Al promover la participación, la reparación y el diálogo, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el aprendizaje de prácticas relacionales y de modos no violentos de abordar los conflictos.

A partir de lo expuesto, se vuelve necesario incorporar el análisis de los conflictos, dado que constituyen un componente inevitable de la vida institucional y una condición propia de la

convivencia. Su abordaje no solo implica gestionar tensiones, sino también promover aprendizajes socioemocionales y ciudadanos que contribuyen al clima escolar.

Conflicto

En el Diccionario de la lengua española el término “conflicto”, aparece entre sus acepciones: ”combate, lucha, pelea” y ”apuro, situación desgraciada y de difícil salida” (Real Academia Española, s. f.). Estas definiciones orientan a ver los conflictos como una situación negativa, similar a una disputa que debe ganarse o una complicación que conviene evitar. Estas posturas —que más adelante se desarrollarán— dificultan comprender el valor formativo de los conflictos y limita su potencial para el aprendizaje y el fortalecimiento de los vínculos.

Pérez Lorenzo (2018) señala que los conflictos suelen originarse debido a diferencias, intereses contrapuestos y distintos puntos de vista. El autor lo define como una “incompatibilidad de metas u objetivos y, en ocasiones, como incompatibilidad en los medios a utilizar para acercar metas u objetivos” (p. 155). Por otra parte, Merchán Gavilánez et al. (2019) destacan del conflicto su potencial para el crecimiento personal y los consideran parte de la vida humana, viendo como una utopía una convivencia sin estas situaciones.

Un enfoque que se aleja de las concepciones tradicionales que entienden al conflicto como un fenómeno exclusivamente negativo es el aportado por la Conflictología, campo de estudio que se ocupa de indagar en las causas estructurales y relacionales del conflicto, en lugar de centrarse solo en sus síntomas. Desde este paradigma no se imponen soluciones ni se sancionan conductas, sino que se favorece la construcción gradual de una cultura de paz sustentada en la libertad, la justicia social y el empoderamiento colectivo (Vinyamata Camp, 2015).

Como se observó anteriormente, el conflicto fue y suele ser concebido como un fenómeno principalmente negativo, cuyo desenlace se piensa en términos de ganadores y perdedores. Esta mirada, aún presente en diversas prácticas sociales y educativas, suele favorecer respuestas basadas en la imposición o la evitación. En contraposición, los enfoques actuales

en gestión positiva de conflictos proponen desplazar el eje hacia modelos cooperativos, basados en el diálogo, la corresponsabilidad y la construcción conjunta de acuerdos. Desde esta perspectiva, la resolución orientada al ganar–ganar no solo posibilita respuestas más satisfactorias para las partes involucradas, sino que favorece el fortalecimiento de los vínculos y la convivencia, especialmente en el ámbito educativo, donde la forma de afrontar los conflictos constituye en sí misma una instancia formativa (Sánchez García-Arista, 2013).

Existen diferentes formas de posicionarse frente a los conflictos. Una de las clasificaciones más utilizadas como referencia en este campo es la propuesta por Binaburo y Muñoz (2007), quienes identifican cinco estilos de afrontamiento habituales:

- El estilo competitivo: se caracteriza por la defensa rígida de la propia postura, recurriendo a presiones, sanciones o imposiciones con el objetivo de que la otra parte acepte una solución unilateral. Este modo de afrontamiento suele derivar en una lógica de ganadores y perdedores, lo que dificulta la resolución del conflicto y deteriora el vínculo interpersonal.
- El estilo evitativo: implica una actitud de huida o postergación frente al conflicto. La persona evita involucrarse y no busca satisfacer ni sus propios intereses ni los del otro, generando una aparente calma que, sin embargo, resulta transitoria, ya que el conflicto no abordado tiende a reaparecer.
- El estilo acomodativo: se orienta a priorizar las necesidades del otro en detrimento de las propias, ajustando la conducta a las expectativas ajenas. Si bien esta modalidad puede facilitar una resolución inmediata, conlleva el riesgo de afectar la autoestima y el bienestar personal al sostener una renuncia reiterada a las propias necesidades.
- El estilo negociador: procura alcanzar acuerdos en los que ambas partes logren satisfacer parcialmente sus intereses. Aunque no siempre permite optimizar los beneficios para cada uno, suele generar una percepción de resolución aceptable al contemplar las necesidades mutuas.

- Por último, el estilo colaborativo promueve conductas cooperativas orientadas a maximizar la satisfacción de los intereses de todas las partes involucradas. Si bien se trata de un proceso más prolongado, presenta mayores posibilidades de resolución genuina del conflicto y favorece el fortalecimiento de la relación interpersonal, constituyéndose como el modo de afrontamiento más beneficioso a largo plazo.

La identificación de estos estilos permite comprender las distintas maneras en que las personas se posicionan ante situaciones conflictivas. Reconocerlas habilita momentos de reflexión sobre las propias formas de respuesta y de los efectos que estas producen en los vínculos y en la convivencia escolar.

Conflictos en el Ámbito Escolar. Siguiendo a Brandoni (2017), “los conflictos que surgen o se despliegan en la escuela, así como los modos en que estos son administrados, son parte de la vida institucional” (p. 54). Por lo que cada institución tiene su modo particular de gestionarlos —más o menos eficaces—, y el mismo depende del discurso y accionar institucional. Desde la perspectiva de la convivencia, los conflictos son comprendidos como inherentes a la interacción humana, donde conviene enfocarse en su causalidad en vez de la búsqueda de culpables, haciendo hincapié en la reflexión, negociación y responsabilidad.

En el ámbito de la educación primaria argentina, los conflictos entre pares representan una dimensión cotidiana de la convivencia escolar e inciden directamente en el clima institucional y la vida de los estudiantes. El informe elaborado por Sidders et al. (2025), a partir de los datos del cuestionario de la prueba Aprender 2023, señala que las situaciones conflictivas entre compañeros son frecuentes y variadas en San Juan. Según el documento; en la provincia, 6 de cada 10 estudiantes de sexto grado reportan haber sido víctimas de alguna agresión o situación de violencia —incluidas mentiras, amenazas, daño o robo de pertenencias, agresiones físicas o verbales, tanto en persona como a través de redes sociales— y 4 de cada 10 afirman haberse sentido discriminados en la escuela. Asimismo, el 32% de los alumnos encuestados reconoce haber agredido a un compañero/a, y el 52% declara haber presenciado

situaciones de agresión entre pares durante el mismo ciclo lectivo.

La proporción de estudiantes del nivel primario que manifiesta haber participado en situaciones de conflictos y/o ser testigos de ellas evidencia la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a la prevención y al abordaje de conflictos entre pares.

En el marco de la convivencia escolar, el conflicto no se reduce a una disrupción del orden institucional, sino que también puede transformarse en una instancia de aprendizaje socioemocional. Tal como señala Montaño Timana (2020), “El conflicto que se vive en los espacios escolares mueve múltiples posibilidades de aprendizaje, algunas de ellas relacionadas con: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, reconocimiento de las emociones ajenas, relaciones interpersonales y competencias emocionales” (p. 67). Desde esta mirada, se pueden aprovechar los conflictos para el trabajo de las habilidades emocionales.

Resolución Pacífica de Conflictos

Al abordar la resolución pacífica de conflictos en el ámbito educativo, resulta relevante considerar el papel formativo que adquiere la enseñanza de habilidades orientadas a gestionar los desacuerdos de manera constructiva. En este sentido, Alzate Sáez de Heredia (2010) sostiene que:

> La Educación en Resolución de Conflictos modela y enseña, de forma culturalmente apropiada y evolutivamente ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales, e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades, conceptos y valores ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto, y les posibilita el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta. Los educadores en resolución de conflictos trabajan por un mundo justo y pacífico en donde los ciudadanos actúan de forma responsable y civilizada en sus interacciones y en sus procesos de resolución de disputas. (p. 7).

Por su parte, Carrillo Pérez (2016) considera la resolución de conflictos como una esperanza en la educación, ya que contribuye al desarrollo integral del alumnado y favorece a la calidad pedagógica.

En una línea similar, Brandoni (2017), al presentar un programa de Resolución Cooperativa de Conflictos, plantea la incorporación de estas herramientas dentro de la vida institucional, así como su integración en el currículum y en los modos de gestión del aula. En este marco, la autora señala que la resolución de conflictos supone un proceso orientado a definir el problema, explorar alternativas y construir opciones que contemplen las necesidades, motivaciones y razones de todas las partes implicadas, promoviendo el desarrollo del sentido de cooperación y el reconocimiento de la legitimidad de las perspectivas ajenas (Brandoni, 2017).

Procedimientos de Resolución de Conflictos. Brandoni (2017) distingue diversos procedimientos para la resolución de conflictos, entre los que se encuentran el juicio, el arbitraje, la conciliación, la mediación y la negociación. La autora propone una clasificación general que los divide en métodos adversariales y no adversariales, según la forma en que se aborda el conflicto y el grado de participación que tienen las partes involucradas en la toma de decisiones.

Los procedimientos adversariales, como el juicio y el arbitraje, se caracterizan por centrarse en la determinación de derechos y obligaciones. En ellos, las partes se encuentran enfrentadas y un tercero externo es quien toma una decisión que resulta obligatoria para ambas. Este tipo de procedimientos suele responder a una lógica de ganador-perdedor, ya que la resolución favorece a una de las partes mientras que la otra debe aceptar la decisión adoptada.

Por el contrario, los procedimientos no adversariales ponen el foco en los intereses y necesidades de los participantes. Dentro de esta categoría se encuentran la conciliación, la mediación y la negociación. En estos casos, las personas involucradas conservan el control sobre las decisiones y participan activamente en la búsqueda de soluciones consensuadas. El

objetivo consiste en alcanzar acuerdos que resulten satisfactorios para ambas partes, promoviendo alternativas de beneficio mutuo y favoreciendo relaciones más cooperativas (Brandoni, 2017).

Dentro de los métodos no adversariales, la negociación —se profundizará más adelante—constituye el procedimiento más directo, ya que intervienen únicamente las partes involucradas en el conflicto. La mediación, en cambio, incorpora la participación de un tercero neutral e imparcial que facilita la comunicación y acompaña el proceso de búsqueda de acuerdos sin imponer soluciones. Desde esta perspectiva, la mediación puede entenderse como una negociación asistida, orientada a que los participantes identifiquen sus intereses, analicen distintas alternativas y construyan conjuntamente una solución consensuada (Brandoni, 2017).

La autora define la mediación como un dispositivo de abordaje de conflictos que promueve la búsqueda de soluciones acordadas y procura maximizar los beneficios potenciales derivados de la gestión constructiva de las diferencias. El mediador no actúa como juez ni determina quién tiene razón, sino que organiza el proceso de diálogo, favorece la escucha mutua y colabora para que las partes puedan tomar decisiones informadas acerca de cómo resolver la situación.

En el ámbito educativo, los programas de mediación suelen involucrar tanto a docentes y profesionales de los equipos de orientación escolar como a estudiantes especialmente capacitados para desempeñar este rol. En estos casos, la intervención busca favorecer el diálogo, la cooperación y la participación activa de los alumnos en la resolución de sus propios conflictos, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales vinculadas a la convivencia escolar.

Para desempeñar adecuadamente esta función, Brandoni (2017) señala la importancia de contar con determinadas competencias personales, entre ellas la capacidad de escucha, la comunicación clara, la paciencia, el interés por comprender a los otros y la disposición para

revisar los propios prejuicios. Estas habilidades resultan fundamentales para generar espacios de diálogo respetuoso y favorecer la construcción de acuerdos entre las partes involucradas.

Respecto de las situaciones en las que la mediación puede implementarse en el nivel primario, Sánchez García-Arista (2013) sostiene que constituye una estrategia adecuada para abordar numerosos conflictos cotidianos, especialmente aquellos de carácter interpersonal, como desacuerdos, malentendidos, deterioro de vínculos de amistad, faltas de respeto o conflictos surgidos durante los juegos y las actividades compartidas. No obstante, señala que no todos los conflictos son susceptibles de ser mediados. Quedan excluidas, en general, las situaciones que implican transgresiones graves de la normativa escolar, un marcado desequilibrio de poder entre las partes —como ocurre en los casos de maltrato entre compañeros— o problemas que no responden a conflictos interpersonales o cuyos aspectos centrales no son negociables. En estos casos, la autora indica que corresponde recurrir a otras estrategias de intervención, aunque reconoce que, en circunstancias particulares y cuidadosamente evaluadas, la mediación puede resultar pertinente cuando las dificultades en la relación interpersonal constituyen un componente central del conflicto.

Componentes de la Resolución Pacífica de Conflictos. Benítez Moreno et al. (2021) identifica, a partir de una revisión sistemática, tres dimensiones centrales para la formación de habilidades socioemocionales vinculadas a la mediación y la gestión constructiva de conflictos: la conciencia y regulación emocional, la comprensión y gestión del conflicto, y la facilitación de la comunicación. La primera refiere a la capacidad de reconocer y regular las propias emociones y las de los otros, lo que posibilita el desarrollo de habilidades como la empatía y la autorregulación emocional. La segunda dimensión se relaciona con la comprensión de las dinámicas del conflicto y la identificación de intereses y necesidades de las partes, lo que implica habilidades como la negociación y la búsqueda de soluciones. Finalmente, la facilitación de la comunicación incluye competencias orientadas a promover intercambios constructivos entre los involucrados, entre ellas la escucha activa y el diálogo.

Empatía. Según Hess (2018) “la empatía se define como una respuesta afectiva que es resultado de la aprehensión y comprensión del estado o la condición emocional de otra persona” (p. 28). Por su parte, Murguía Suarez (2026) la considera fundamental para la evolución de las competencias sociales e incluye en su definición no sólo el reconocimiento y la comprensión, sino también la capacidad de respuesta a las emociones y sentimientos de la otra persona.

Regulación Emocional. Gómez y Calleja (2016) definen la regulación emocional como “el proceso a través del cual los individuos toman decisiones sobre sus emociones, influenciándolas para experimentar aquellas que les permitan alcanzar metas tanto personales como sociales” (p. 102). Por su parte, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) la conceptualizan como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otras.” (p. 71).

Negociación. Brandoni (2017) clasifica a la negociación como uno de los métodos no adversariales de resolución de conflictos. Siguiendo a la autora, las personas involucradas en este proceso intervienen de manera directa y activa, conservan el control sobre su desarrollo y asumen la responsabilidad de las decisiones que se adoptan. Para Brandoni es requisito en una negociación el reconocer la autonomía de la otra persona para decidir y escuchar lo que tiene que decir y, además, asumir que somos parte del problema y que, por tanto, tenemos la responsabilidad de aportar soluciones. A diferencia de otros métodos de resolución, en la negociación no intervienen terceros, ya que el proceso se lleva a cabo exclusivamente entre las partes implicadas. Fuentes Morales et al. (2025) la define como:

> Procedimiento donde dos o más partes, a menudo con intereses distintos, intentan llegar a un acuerdo aceptable, el cual consiste en manifestar puntos de vista y argumentos, prestar atención a los demás y buscar soluciones que satisfagan las

> necesidades de todos los participantes. La negociación es un instrumento esencial para solucionar conflictos, establecer relaciones y lograr pactos beneficiosos en diferentes aspectos de la vida, ya sea personal o laboral (p. 1811).

Diálogo. El diálogo constituye un recurso fundamental para promover una convivencia escolar saludable, ya que favorece formas de comunicación abiertas y respetuosas entre los estudiantes (Contreras Ramos et al., 2024). Siguiendo a los autores, el diálogo posibilita que las diferencias sean abordadas de manera constructiva, lo que contribuye a prevenir la intensificación de los conflictos y a generar condiciones para que las partes involucradas avancen hacia acuerdos compartidos.

Cuando las personas implicadas en un conflicto participan en un intercambio dialógico de carácter constructivo, se genera la posibilidad de analizar con mayor profundidad las causas que originan sus desacuerdos y avanzar hacia una comprensión compartida de la situación. Este proceso de reflexión conjunta no solo favorece la resolución del conflicto inmediato, sino que también contribuye al fortalecimiento de vínculos más cooperativos y sostenibles en el tiempo (González Canizales, 2024).

Escucha Activa. La escucha activa constituye una habilidad fundamental en los procesos de comunicación y resolución de conflictos, ya que supone no solo oír lo que el otro expresa, sino generar las condiciones para que el interlocutor perciba que está siendo verdaderamente atendido y comprendido (Cortés Reinel, 2016). En términos más precisos, “significa dejar de lado el propio punto de vista para ‘sintonizar’ con el del interlocutor. Sirve para obtener más información y corroborar datos, para que el otro sepa que ha sido escuchado con exactitud” (Ramón Pineda et al., 2019, p. 141).

En el ámbito educativo, el desarrollo de estas habilidades puede promoverse mediante diversas estrategias pedagógicas orientadas a trabajar los conflictos de manera reflexiva y participativa. En este sentido, Cascón (2001) destaca el valor de las técnicas de visualización como herramientas pedagógicas para abordar los conflictos en el aula. Estas estrategias

permiten representar situaciones problemáticas de manera concreta, incorporando no solo el análisis racional sino también la dimensión emocional implicada, ya que los sentimientos influyen significativamente en la forma en que las personas perciben el conflicto y adoptan determinadas posturas frente a él. Al mismo tiempo, estas dinámicas favorecen cierto distanciamiento respecto de la situación conflictiva, lo que facilita reconocer las distintas perspectivas involucradas con menor carga emocional. En este marco, el aula puede funcionar como un espacio de ensayo donde los estudiantes analizan colectivamente las situaciones problemáticas y exploran posibles alternativas de resolución, aprovechando las potencialidades del grupo para la búsqueda compartida de soluciones.

En conjunto, estas habilidades constituyen recursos fundamentales para que los estudiantes puedan afrontar los conflictos de manera constructiva, promoviendo la comprensión de las perspectivas involucradas, la regulación de las emociones y la construcción de acuerdos mediante el diálogo. En este sentido, el desarrollo de la empatía, la regulación emocional, la escucha activa, el diálogo y la negociación se configuran como un conjunto de competencias clave para favorecer formas pacíficas de gestión de los desacuerdos en el ámbito escolar.

Inundación Emocional. Sánchez García-Arista (2013) señala que, con frecuencia, las personas tienden a identificar el conflicto con las emociones que emergen de él. Sin embargo, estas emociones corresponden a una fase de crisis que se produce cuando el conflicto ha escalado. En estos casos puede aparecer lo que la autora denomina inundación emocional, fenómeno que ocurre cuando las emociones adquieren tal intensidad que dificultan el funcionamiento habitual de la persona y afectan su capacidad para pensar con claridad.

Según la autora, la inundación emocional suele desencadenarse ante situaciones percibidas como amenazas, tales como ataques injustos, incomprensión, críticas o experiencias de maltrato. No obstante, también puede originarse a partir de interpretaciones o pensamientos propios. Durante estos episodios, la autora sostiene que no resulta conveniente intentar resolver el conflicto de manera inmediata, ya que las emociones negativas predominan sobre

los procesos racionales y dificultan una gestión adecuada de la situación.

Además, explica que este estado emocional puede generar desorganización del pensamiento, confusión, desorientación y dificultades para evaluar información o tomar decisiones de manera reflexiva. Asimismo, afecta la capacidad de comprender la perspectiva de los demás, aspecto fundamental para el diálogo y la búsqueda de acuerdos. Por este motivo, destaca la importancia de reconocer y regular las emociones implicadas antes de abordar la resolución del conflicto (Sánchez García-Arista, 2013).

Finalmente, Sánchez García-Arista (2013) plantea que la identificación de las emociones propias y ajenas constituye una habilidad central para la gestión positiva de los conflictos. En este sentido, el reconocimiento emocional no solo favorece la autorregulación, sino que también facilita la comprensión mutua y la construcción de respuestas más constructivas ante las situaciones conflictivas.

Educar para la Paz. En palabras de Urbano Mejía et al. (2021) “la Educación para la Paz en los colegios es un proceso que implica que los estudiantes aprendan habilidades para convivir pacíficamente y resolver conflictos con otros” (p. 34).

En el ámbito educativo de San Juan, la promoción de una cultura de paz también se encuentra respaldada por el marco normativo. La Ley Nº 1327-H de Educación de la Provincia de San Juan establece la educación para la paz como uno de los ejes transversales de la formación escolar. Por lo tanto, se señala que estos saberes y competencias contribuyen a la formación integral de los estudiantes. En particular, el artículo 226 plantea que la educación para la paz tiene como finalidad “contribuir a la consolidación de prácticas democráticas, la construcción de espacios de participación y promoción de vínculos pluralistas y solidarios basados en el respeto mutuo” (Ley N.º 1327-H, 2015, art. 226, inc. b).

De este modo, la normativa educativa reconoce la importancia de incorporar en la escuela estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de formas de convivencia basadas en el diálogo, la participación y el respeto por la diversidad, aspectos que se vinculan directamente

con la gestión constructiva de los conflictos en el ámbito escolar.

Promover que los estudiantes aprendan a gestionar sus conflictos desde una perspectiva basada en la cultura de paz contribuye a la construcción de entornos escolares más armónicos. Brindarles espacios para expresarse, escucharlos genuinamente y evitar respuestas impositivas favorece que desarrollen la capacidad de resolver sus diferencias mediante el diálogo, sin recurrir a la violencia. De esta manera, se fortalecen valores como la tolerancia y el respeto, al tiempo que se estimula una comunicación asertiva que les permita asumir un rol activo en la promoción de una convivencia pacífica dentro del ámbito escolar (Carrillo Pérez, 2016).

Materiales y Métodos

En este capítulo se proporciona la metodología implementada durante las Prácticas Profesionales Supervisadas, así como las actividades realizadas para identificar la unidad de análisis y los objetivos propuestos. Estas acciones se llevaron a cabo en el nivel primario de un colegio público, de gestión privada, ubicado en el departamento Rawson, Provincia de San Juan. Las intervenciones se desarrollaron desde un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo, ya que combinó técnicas como la observación participante y las entrevistas con la aplicación de encuestas estructuradas para complementar la información obtenida. La unidad de análisis estuvo constituida por los estudiantes de tercer grado (8 y 9 años) de la institución educativa, sobre quienes se centró el proceso de evaluación e intervención.

La práctica contempló una carga horaria total de 150 horas, desarrolladas a lo largo de un período de tres meses, desde principios de mayo hasta fines de julio del 2025. Durante ese tiempo se efectuaron reuniones con el Equipo de Orientación Escolar, observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas con docentes y la aplicación de encuestas estructuradas a los estudiantes de tercer grado. A partir de la información obtenida, y con la supervisión de la psicóloga y directora de la institución, se diseñó y llevó adelante un taller orientado a la resolución pacífica de conflictos, destinado a alumnos de ocho y nueve años. En dichos encuentros se trabajaron contenidos vinculados a escucha activa, empatía, regulación emocional, cohesión grupal, comunicación eficaz y estrategias para abordar los conflictos de manera pacífica en la vida escolar.

Reuniones con Equipo de Orientación Escolar

Se mantuvieron entrevistas abiertas e informales con el Equipo de Orientación Escolar (EOE), conformado por la psicóloga y psicopedagoga de la institución, con el objetivo de interiorizarse sobre sus roles y funciones. Estos encuentros tuvieron el propósito de adquirir conocimientos teórico-prácticos sobre la intervención del psicólogo y psicopedagoga en el

ámbito educativo. También fueron una oportunidad para recabar información sobre las características generales del alumnado del primer ciclo especialmente de las dos divisiones de tercer grado y sobre las principales situaciones problemáticas que se presentaban en cada grupo.

Además, los encuentros tuvieron como propósito orientar la planificación del taller, definir a los destinatarios, revisar la pertinencia de los objetivos y diseñar las encuestas de acuerdo a la edad de los estudiantes. La psicóloga acompañó particularmente este proceso, realizando supervisiones breves que permitieron afinar la propuesta antes de su implementación.

Observación Participante

Se realizaron observaciones áulicas —en las áreas curriculares básicas y en las materias especiales— y en los espacios de recreo compartidos por el primer ciclo, con el propósito de ampliar la información sobre las características del grupo y las conductas más frecuentes dentro y fuera del aula. La observación tuvo un carácter participante, en tanto se procuró involucrarse en las actividades cotidianas sin alterar su curso, con el propósito de conocer aspectos vinculados al clima escolar, la convivencia y las formas de comunicación entre los estudiantes y las docentes.

En un primer momento, se destinaron jornadas de observación al primer, segundo y tercer grado del nivel primario. No obstante, a medida que avanzó el proceso, se identificaron en las dos divisiones de tercer grado particularidades significativas en cuanto a la convivencia y la gestión de los conflictos, lo que motivó a centrar la observación en esos grupos.

Entrevistas

En un primer momento, se realizaron entrevistas semiestructuradas, de manera individual, a las docentes de ambos terceros grados. En las mismas se dialogó sobre las características de los alumnos, los conflictos que se presentan con mayor frecuencia y las formas de gestión y resolución de los mismos dentro del aula. Además, se indagó sobre las estrategias de prevención de conflictos implementadas en el entorno escolar, el conocimiento sobre los

protocolos institucionales de acción ante el acoso escolar, su eficacia y los valores vinculados a la convivencia promovidos en la institución.

Posteriormente, se desarrolló una entrevista semiestructurada con la directora del establecimiento educativo, con el propósito de conocer la perspectiva institucional sobre la convivencia escolar, especialmente en el primer ciclo. Se abordaron temáticas relacionadas con la valoración del clima escolar, la implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia, las medidas reparatorias utilizadas ante situaciones conflictivas y las acciones impulsadas desde el equipo directivo para promover una convivencia pacífica.

Encuestas

Se diseñaron encuestas individuales de carácter estructurado (Apéndice A) que fueron entregadas en una hoja a cada alumno de ambas divisiones de tercer grado; las mismas contaron con 16 ítems que indagan los conflictos más frecuentes en el aula y, de manera prioritaria, las formas en que los alumnos los enfrentan y resuelven. Estas también se enfocaron en recabar información respecto al grado de conocimiento de los estudiantes sobre los Acuerdos Escolares de Convivencia y explorar las habilidades comunicacionales con las que cuentan para gestionar de manera positiva los conflictos, así como reconocer si estas se ven afectadas en momentos de tensión o enojo.

Luego de las intervenciones realizadas, se planificó un Proyecto de intervención con la supervisión de la psicóloga y directora de la institución. El mismo consistió en un taller denominado “Resolución Pacífica de Conflictos”.

Taller: Resolución Pacífica de Conflictos

La propuesta educativa se planificó para desarrollarse en tres jornadas, trabajándose en diferentes horarios en ambas divisiones. En el primer encuentro se destinó un módulo (40 minutos) y en los dos restantes dos módulos (80 minutos).

Esta propuesta formativa en convivencia escolar tuvo como objetivo central: promover que los estudiantes puedan resolver los conflictos de manera pacífica por medio de juegos

cooperativos como principal estrategia didáctica, en alumnos de tercer grado. En cuanto a los objetivos específicos, se propuso: identificar la dinámica y naturaleza de los conflictos escolares que se presentan en la Institución; potenciar en los alumnos, a través del abordaje de conflictos interpersonales cotidianos, el aprendizaje y desarrollo de habilidades como la comunicación eficaz, regulación de emociones, escucha activa, actitud empática y capacidad para resolver conflictos defendiendo los propios intereses sin recurrir a la violencia; y favorecer que los estudiantes reconozcan su estilo de resolución de conflictos y reflexionen sobre las diferentes posturas que pueden adoptar frente a ellos.

Primer Encuentro

El encuentro inicial estuvo orientado a presentar la propuesta a los estudiantes e introducir los conceptos principales que se abordarán. Asimismo, se procuró iniciar el fortalecimiento en habilidades comunicacionales esenciales para la resolución pacífica de conflictos. Además, tuvo la finalidad de conocer las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con los conflictos escolares.

Actividad de Apertura. Se realiza la presentación del taller y explicación sobre la modalidad de trabajo, su duración y días. Además, se dedica un momento destinado a la resolución de consultas.

Segunda Actividad. Luego de la presentación, el grupo se dirige hacia el salón de la institución destinado a proyecciones, en el cual se desarrolla una presentación con diapositivas a través de Canva sobre el conflicto. Su objetivo es que los estudiantes se interioricen sobre lo que significa conflicto escolar, sus consecuencias y los factores que lo potencian. Al finalizar la actividad, se habilita un espacio de análisis dialogando entre todos sobre las estrategias más pertinentes para el abordaje y resolución de los conflictos.

Tercera Actividad. En un tercer momento, se realiza un ejercicio destinado a poner en práctica la habilidad de la escucha activa entre los alumnos y la capacidad de comunicar pensamientos, sentimientos e intereses. Primero, el coordinador junto con otra practicante,

lleva adelante el modelado de la actividad. Luego se les solicita que elijan a un compañero y se les sugiere que pueden conversar sobre diferentes temas de su interés, como música, deportes, actividades preferidas o aspectos familiares. La propuesta consistió en que, durante un minuto, un participante debía hablar y el otro escuchar atentamente, evitando interrumpir o realizar gestos. Posteriormente, se invertían los roles y, finalmente, cada integrante debía relatar lo que había comprendido de lo expresado por su compañero.

Cuarta Actividad. Se le entrega a cada alumno una encuesta estructurada, con preguntas cerradas destinada a explorar acerca de sus experiencias con los conflictos escolares y las estrategias de resolución que emplean. Se explica cada uno de los ítems y esclarecen las palabras que no entiendan.

Actividad de Cierre. A través de preguntas disparadoras, se indaga si se comprendió lo expuesto. Además, en busca de retroalimentación, se los incentiva a expresar si disfrutaron la actividad. Para finalizar, se les recuerda el día y hora del siguiente encuentro.

Segundo Encuentro

Este encuentro estuvo destinado a profundizar en las distintas formas de afrontar los conflictos, promoviendo el reconocimiento de estilos personales de resolución y el aprendizaje de estrategias cooperativas. Asimismo, tuvo el propósito de trabajar sobre la autorregulación emocional y la cohesión grupal.

Actividad de Apertura. Se orientó a la revisión de los contenidos abordados anteriormente. La actividad comenzó con preguntas disparadoras como: “¿Se acuerdan de lo que vimos el otro día?” y “¿Qué era un conflicto?” con el propósito de recuperar los aprendizajes previos.

Segunda Actividad. Se presentan con material visual a través del programa Power Point, los modelos Ganar – Perder y Ganar – Ganar frente a los conflictos, en el salón destinado a las proyecciones audiovisuales. Su objetivo es que los alumnos comprendan las diferencias entre ambas posturas y los beneficios de posicionarse frente a las problemáticas con otras personas de tal manera que se busque lo mejor para todos los involucrados.

Tercera Actividad. Luego se llevó adelante una dinámica denominada “El Árbol De La Amistad”. Para su desarrollo, se le entregó a cada niño/a una hoja A4 y se les solicitó que dibujaran el tronco de un árbol y sus ramas. Además, se les proporcionaron pequeñas hojas impresas para que escriban en cada una de ellas algún elogio o valoración positiva de un compañero/a. Para facilitar el intercambio, el curso se organizó en grupos de cuatro o cinco integrantes, asegurando así que todos tengan hojitas en su árbol. Finalmente, cada estudiante pegó las hojas en su árbol; todos tuvieron la oportunidad de leer en voz alta lo que sus compañeros les habían escrito, si así lo deseaban. Se solicitó apoyo a otra practicante para acompañar y monitorear los mensajes entre pares, con la finalidad de evitar que se escribieran comentarios negativos que afectaran la propuesta. El propósito de esta actividad fue reforzar la autoestima, favorecer las habilidades sociales vinculadas al dar y recibir cumplidos y contribuir al fortalecimiento de la cohesión grupal.

Cuarta Actividad. En esta instancia se abordaron los Estilos de Afrontamiento del Conflicto. Para su desarrollo se tomó como referencia la clasificación propuesta por Binaburo y Muñoz (2007), seleccionando cuatro de los cinco estilos. Además, se reemplazó el concepto “acomodar” por “adaptativo”, con la finalidad de facilitar la comprensión por parte de los estudiantes. La actividad se realizó en el patio del colegio, en donde se habían colocado en cada pilar un afiche con el nombre de cada uno de las cuatro modalidades de afrontamiento del conflicto. Posteriormente, el coordinador explicó las características de cada estilo de manera breve. Se invitó a los alumnos que se dirijan hacia el cartel con el estilo que más se identificaban —formándose de esta manera grupos—, con el propósito de favorecer el conocimiento de su tendencia predominante. Después, se entregó a cada grupo una ficha correspondiente al estilo para que se consideren en equipo las ventajas e inconvenientes que implica afrontar los conflictos desde esa modalidad. El objetivo es lograr que los estudiantes reflexionen sobre cómo se posicionan frente al mismo, potenciando lo aprendido con la presentación de diapositivas de este día.

Quinta Actividad. Se introduce la actividad explicando que, cuando nos encontramos en una situación conflictiva, las personas experimentan diversas reacciones emocionales y fisiológicas. Esta explicación se adapta al nivel y edad de los participantes. A continuación, se propone una dinámica denominada “Inflarse como globos”, cuyo propósito es favorecer la autorregulación emocional y promover la calma ante situaciones de conflictos mediante el uso de respiración consciente. Durante la actividad, se los guía a los estudiantes en la técnica de respiración. Primero, se tomarán respiraciones profundas, estando en el banco y con los ojos cerrados; a medida que se vayan llenando los pulmones de aire, irán levantando los brazos; a la hora de exhalar, dejan caer los brazos y el cuerpo. Se realizan varias repeticiones, con la finalidad de que todos aprendan a ejecutar correctamente el ejercicio. Se les pregunta si creen que pueden realizar estos ejercicios cuando estén enfadados.

Actividad de Cierre. Se indaga si los estudiantes comprendieron lo expuesto y se les pregunta si les gustaron las actividades, cuál fue la que más disfrutaron, cómo se sintieron con respecto a la actividad del árbol, y si lograron relajarse con los ejercicios de respiración.

Tercer Encuentro

El encuentro final estuvo orientado a integrar y aplicar los aprendizajes adquiridos, mediante actividades que permitieran a los estudiantes ensayar estrategias de resolución pacífica ante situaciones conflictivas cotidianas. También se llevaron a cabo ejercicios para continuar trabajando la habilidad de la escucha activa y se promovió la reflexión final sobre los conocimientos adquiridos y la importancia de implementar en el día a día las herramientas trabajadas.

Actividad de Apertura. Se inicia el encuentro retomando los contenidos abordados en las jornadas anteriores a través de preguntas disparadoras como “¿Qué aprendieron en estos encuentros?” y ¿Qué es dialogar?”, con el propósito de reforzar los aprendizajes y establecer una conexión con las nuevas actividades.

Segunda Actividad. Con el propósito de fortalecer la resolución pacífica de conflictos

mediante la reflexión de experiencias que les sucedieron, se entregaron consignas escritas (Apéndice B), orientadas a que los estudiantes identificaran situaciones conflictivas vividas, analizaran sus causas y consecuencias, y reflexionaran sobre posibles alternativas de resolución. Además, se ofreció una hoja y el tiempo necesario para su resolución. Tras la explicación de cada punto, se recorrieron las aulas a fin de resolver las dudas puntuales de cada estudiante.

Tercera Actividad. Para esta dinámica se les pide a los participantes que se agrupen de a 4 o 5 personas y se les comunica que se realizará un ejercicio llamado “Yo siento, yo quiero y yo puedo hacer”. La propuesta se implementó para promover la expresión emocional, junto con el desarrollo de la empatía en el aula. A su vez, se busca que los alumnos ensayen la implementación de maneras positivas de resolver conflictos con casos hipotéticos. Para su desarrollo, a cada grupo se le da una situación de conflicto común (tenía hambre y mi mejor amigo/a no me quiso convidar nada, jugando un compañero me empujó en el recreo y me caí, estaba triste o cansado y le contesté mal a la maestra, un grupo de compañeros hace ruido y no me puedo concentrar y mi mejor amigo/a no quiere jugar conmigo). A continuación, se les solicita a los estudiantes que conversen en grupo y que comuniquen: cómo se sentirían, qué es lo que querrían en esa situación y qué pueden hacer, y se los incentiva a que puedan encontrar diferentes soluciones. Después de un tiempo y, corroborando que todos han terminado, se le pide silencio al aula y cada grupo expone sus respuestas y soluciones.

Cuarta Actividad. Con el alumnado todavía organizados de manera colectiva, se les da una hoja blanca A4 por grupo y un papel glasé a cada integrante (sin repetir colores en la organización). Se les indica que corten su papel glasé en 4 partes. Se les explica que el ejercicio consiste en que conversen libremente cumpliendo con dos reglas: cada vez que alguien interrumpe a quien está hablando, tiene que pegar su papel en la hoja y, en ese momento, esa persona es quien toma la palabra; puede hablar de su familia, perro, cualquier cosa que le guste; la otra regla es que una vez que alguien haya pegado los cuatro papelitos,

ya no puede hablar más y tiene que dedicarse a escuchar a sus compañeros, por lo cual tienen que cuidarse de interrumpir mucho a los demás. Esta tarea tiene la intención de fomentar el valor de escuchar a los compañeros y sentirse escuchado, también, promover el respeto por los turnos de participación, para que todos tengan la posibilidad de expresarse.

Actividad de Cierre. Se elaboraron encuestas breves abiertas (Apéndice C) con el propósito de tener una evaluación general del taller y ofrecer un espacio escrito para que los participantes brindaran una retroalimentación. Las preguntas estuvieron orientadas a conocer las percepciones sobre las actividades desarrolladas y los aprendizajes adquiridos. Asimismo, se buscó indagar si consideraban que las propuestas contribuyeron al fortalecimiento de la convivencia y a la adquisición de herramientas para la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, se realizó la despedida de los grupos y se agradeció su participación.

Actividad en Casa. Se planificó con el fin de que los alumnos tengan el acompañamiento de su familia y puedan trabajar lo aprendido en otro ambiente. Además, con este ejercicio nuevamente trabajan el registro emocional propio y se pone en práctica la empatía, pero también profundizan la solución dialogada de conflictos. Las consignas (Apéndice D) son enviadas a las docentes vía WhatsApp con el fin de que después las agreguen en “Actividades para el hogar”. Se les explica a los estudiantes cada uno de los puntos y se les recuerda que deben intentar una negociación pacífica.

Para el adecuado desarrollo de las actividades planificadas, se requirió de diversos recursos, tales como:

- 2 cartulinas.
- Marcador negro.
- Cinta papel.
- 8 paquetes de papel glacé.
- Resma A4 (para impresiones de encuestas, retroalimentación escrita y actividades en las que se usaron hojas en blanco).

- Notebook.
- Cable HDMI.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las diferentes instancias desarrolladas durante las prácticas: observaciones, entrevistas, encuestas y la implementación del taller de resolución pacífica de conflictos.

Reuniones con Equipo de Orientación Escolar

En los encuentros mantenidos con el Equipo de Orientación Escolar surgieron aportes relevantes en relación con la dinámica grupal y las problemáticas observadas en ambos cursos. En el caso de tercer grado “A”, las profesionales señalaron que, si bien el grupo presentaba un clima de convivencia generalmente favorable, existían algunos aspectos que requerían acompañamiento. Entre ellos mencionaron la dificultad de los estudiantes para establecer límites frente a un compañero con síndrome de Down, situación que también había sido señalada por la docente de grado y la docente de apoyo a la inclusión. También comunicaron que, más allá de la situación mencionada, el grupo no presentaba grandes dificultades en términos de convivencia. En términos generales, describieron al grupo como tranquilo, predispuesto al trabajo y con un avance en los contenidos superior al de la otra división, aspecto que atribuían al clima áulico.

En tercer grado “B”, la docente suplente había solicitado acompañamiento al gabinete institucional debido a las dificultades para mantener la atención del grupo y sostener un clima de trabajo tranquilo. Además de comentar esa situación, las profesionales también manifestaron que ya se encontraban al tanto de que este curso solía presentar una dinámica más inquieta. Asimismo, señalaron que en experiencias previas esta docente había presentado dificultades para el manejo del grupo en otro curso, lo que también podría estar incidiendo en la dinámica actual. Agregaron también la posibilidad de que los estudiantes no la reconocieran como figura de autoridad por ser una docente suplente.

Por otra parte, los diálogos con la psicóloga —centrados en la planificación del taller— resultaron valiosos para definir a los destinatarios, ajustar las encuestas a la edad de los

alumnos y precisar tanto el objetivo central como los específicos de la intervención.

Observación Participante

La observación áulica permitió reconocer diferencias significativas en la dinámica y el clima escolar de los dos cursos de tercer grado. En tercero “A” se observó un ambiente armonioso y colaborativo, con frecuentes manifestaciones de solidaridad entre compañeros y un marcado sentido de cohesión grupal, a pesar de la presencia de subgrupos definidos dentro del curso. Los estudiantes se trataban con respeto y mostraban disposición para incluir a todos sus compañeros en las actividades. En este sentido, se observó que un estudiante con inclusión participaba habitualmente de los juegos y propuestas junto a sus pares, evidenciando una adecuada integración al grupo. No obstante, frente a algunas conductas inapropiadas de este estudiante, como empujones o el lanzamiento de útiles, sus compañeros solían mostrar dificultades para establecer límites de manera asertiva, se alejaban. Durante las observaciones, la docente intervenía alentando a los estudiantes a expresar esos límites cuando la situación lo requería.

En tercero “B”, en cambio, el clima resultó más caótico. Se registraron conflictos frecuentes, un tono de voz elevado de todos los participantes e interrupciones constantes hacia la docente. Ante los intentos de la maestra de dar una consigna o retomar una actividad, varios estudiantes hablaban entre sí, se levantaban de sus asientos, no respetaban los turnos de quien tenía la palabra, sin importar si se trataba del adulto o un compañero/a, o directamente ignoraban a su docente. Estas acciones evidenciaban una escasa escucha, lo que dificultaba la convivencia. Frente a estas situaciones, la docente recurría a llamados de atención en voz alta y advertencias hacia los alumnos, con el propósito de intentar regular el comportamiento.

Entrevistas

Las entrevistas realizadas a las docentes de ambos terceros grados permitieron profundizar en las características de la convivencia escolar dentro del aula, las estrategias utilizadas frente a los conflictos y las percepciones sobre las dinámicas grupales.

En relación con los valores promovidos por la institución, ambas docentes destacaron principalmente la solidaridad, el respeto y la empatía. No obstante, señalaron diferencias en el grado de compromiso observado en los estudiantes. La docente de tercer grado “A” manifestó que algunos alumnos sostienen dichos valores, mientras que otros presentan dificultades. Por su parte, la docente de tercer grado “B” indicó que, si bien existe compañerismo entre los estudiantes, observa escaso respeto y dificultades vinculadas con la empatía.

Respecto a la convivencia escolar, la docente de tercer grado “A” describió al grupo como tranquilo y con buena comunicación con las docentes, señalando que los alumnos suelen acudir al adulto frente a situaciones problemáticas. En cambio, la docente de tercer grado “B” expresó que presenta mayores dificultades en el respeto de normas de conducta y en la regulación emocional de los estudiantes.

En cuanto al abordaje de los conflictos, ambas docentes destacaron la importancia del diálogo y la mediación. La docente de “A” señaló la necesidad de escuchar ambas versiones para llegar a acuerdos, mientras que la docente de “B” remarcó el rol del adulto como mediador para evitar que los conflictos escalen. Asimismo, ambas coincidieron en la relevancia del trabajo conjunto con las familias.

Con respecto al conocimiento sobre mediación escolar y protocolos vinculados al acoso escolar, ambas docentes manifestaron limitaciones en su formación específica, aunque con diferencias entre los casos. La docente de tercer grado “A” señaló poseer escasos conocimientos sobre los protocolos institucionales y expresó que requeriría mayor formación en la temática. Por su parte, la docente de tercer grado “B” manifestó conocer protocolos de actuación a partir de experiencias en otra institución educativa, aunque indicó haber atravesado situaciones conflictivas en las que necesitó orientación del equipo directivo respecto a cómo intervenir.

Finalmente, ambas docentes coincidieron en que el conflicto puede resultar positivo en determinadas situaciones. La docente de tercer grado “A” señaló que algunos conflictos

permiten llegar a acuerdos y resolver situaciones problemáticas, mientras que la docente de “B” consideró que estos favorecen que los estudiantes expresen su punto de vista y aprendan a justificar sus posiciones.

Con respecto a la entrevista realizada a la directora, la misma permitió conocer la perspectiva institucional respecto a la convivencia escolar y las estrategias implementadas para el abordaje de los conflictos.

En relación con los valores promovidos por la institución, destacó principalmente la solidaridad, el respeto, el compromiso y el esfuerzo, señalando que estos forman parte del ideario institucional. Asimismo, manifestó que observa compromiso con dichos valores en gran parte de los estudiantes.

Respecto a la convivencia escolar en el nivel primario, consideró que en términos generales es positiva, aunque reconoció la presencia de conflictos cotidianos y dificultades en el cumplimiento de algunas normas institucionales y acuerdos de convivencia.

En cuanto al abordaje de los conflictos, señaló que la institución prioriza el diálogo, la mediación y el acompañamiento tanto a estudiantes como a las familias. También mencionó la implementación de medidas reparatorias, tales como pedidos de disculpas, elaboración de afiches o exposiciones reflexivas frente al grupo, orientadas a promover la toma de conciencia y el aprendizaje emocional.

Asimismo, destacó la importancia del trabajo conjunto entre directivos, docentes, equipo de orientación escolar y familias para sostener la convivencia escolar y acompañar las problemáticas que atraviesan los estudiantes.

Finalmente, la directora consideró que los conflictos pueden resultar positivos cuando se transforman en oportunidades de aprendizaje y reflexión. Sin embargo, también señaló que ciertas situaciones pueden complejizarse cuando no existe acompañamiento familiar o predisposición para trabajar conjuntamente con la escuela.

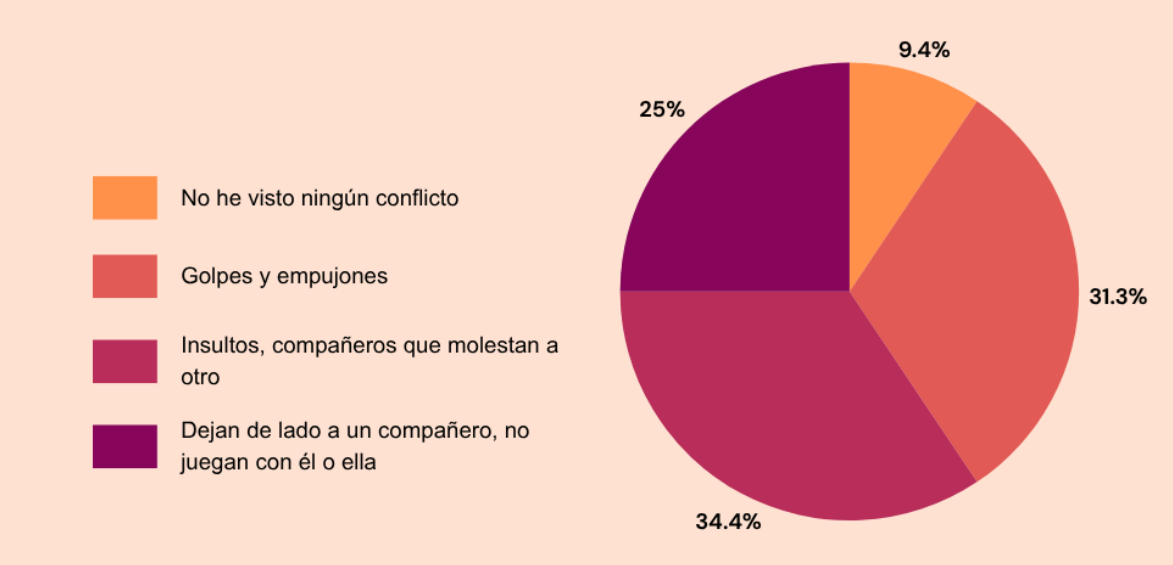
Encuestas

Participaron 38 estudiantes —19 de cada división—, quienes respondieron una encuesta estructurada de 16 ítems. A continuación, se presentan los ocho ítems más relevantes para los propósitos del proyecto, ya que aportan información sobre los conflictos que los alumnos observan con mayor frecuencia, las formas en que los gestionan y las habilidades comunicacionales que despliegan en dichas situaciones.

En el segundo ítem, los estudiantes debían señalar qué conflictos ocurren con mayor frecuencia en su aula, pudiendo marcar más de una opción. En total, seis alumnos (tres de cada curso) indicaron no haber observado conflictos. En tercero “A”, la opción seleccionada con más frecuencia fue “insultos, compañeros que molestan a otros”, marcada 11 veces. Le siguió “golpes y empujones”, con 10 selecciones y, por último, “dejan de lado a un compañero” elegida 8 veces. En tercero “B”, la opción más seleccionada fue “golpes y empujones”, marcada en 16 oportunidades. Luego se ubicó “insultos, compañeros que molestan a otros”, con 14 selecciones y, finalmente, “dejan de lado a un compañero”, con 5.

Figura 1

Conflictos observados con mayor frecuencia en 3º “A”



Nota. Los porcentajes corresponden al total de respuestas seleccionadas, ya que cada

estudiante podía marcar más de una opción.

Figura 2

Conflictos observados con mayor frecuencia en 3º "B"



Nota. Los porcentajes corresponden al total de respuestas seleccionadas, ya que cada estudiante podía marcar más de una opción.

En relación con el conocimiento de los Acuerdos Escolares de Convivencia (ítem 3), se observaron tendencias similares en ambos grupos, aunque con algunas diferencias entre cursos. En tercer grado "A", 18 estudiantes manifestaron conocer los acuerdos vigentes, sólo 1 no; mientras que en tercer grado "B", 15 pusieron que sí y 4 no.

Sin embargo, cuando se indaga específicamente en la participación en la elaboración o en los ajustes de dichos acuerdos (ítem 4), los porcentajes disminuyen en ambos cursos. En tercero "A", 12 estudiantes señalaron haber participado y 7 no; en tercero "B", la distribución fue 10 "sí" y 9 "no".

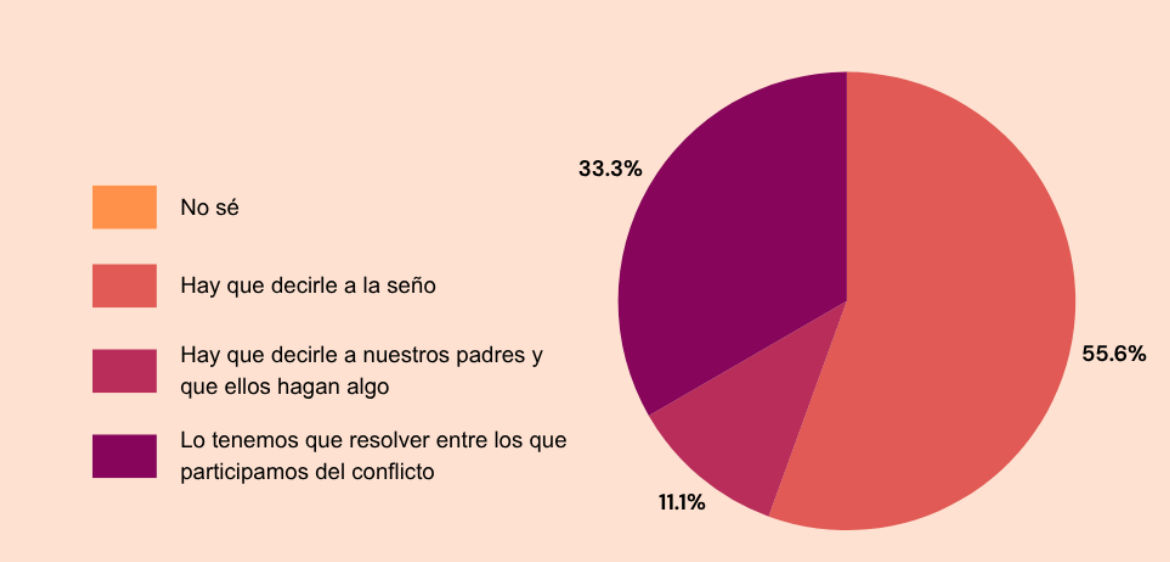
Con respecto a cómo se solucionan los conflictos en la escuela (ítem 5), los alumnos podían marcar más de una opción. En tercero "A", la opción más seleccionada fue "hay que decirle a la seño", marcada 15 veces. Le siguió "lo tenemos que resolver entre los que participamos del conflicto", seleccionada por 9 y, por último, "hay que decirle a nuestros padres y que ellos

hagan algo” elegida por 3. En tercero “B”, la opción más seleccionada también fue “hay que decirle a la seño”, con 11 respuestas. Luego se ubicó “lo tenemos que resolver entre los que participamos del conflicto”, con 8 selecciones y, finalmente, “hay que decirle a nuestros padres y que ellos hagan algo”, con 5.

Solo dos estudiantes señalaron no saber cómo se abordan los conflictos, ambos pertenecientes a tercer grado B.

Figura 3

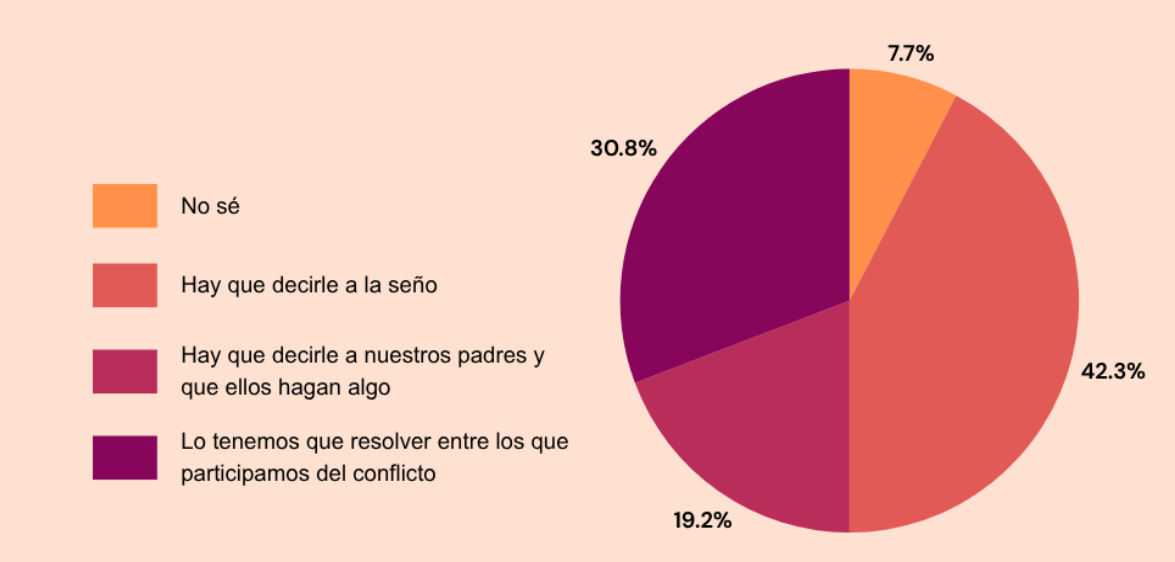
Cómo se solucionan los conflictos en la institución para los estudiantes de 3º “A”



Nota. Los porcentajes corresponden al total de respuestas seleccionadas, ya que cada estudiante podía marcar más de una opción.

Figura 4

Cómo se solucionan los conflictos en la institución para los estudiantes de 3º “B”



Nota. Los porcentajes corresponden al total de respuestas seleccionadas, ya que cada estudiante podía marcar más de una opción.

Sobre si los estudiantes habían tenido problemas con compañeros y cómo los resolvieron (ítem 7), en tercer grado “A” predominó la opción “no he tenido problemas”, seleccionada por 12 estudiantes. Un alumno indicó haber tenido un conflicto y no haber realizado ninguna acción para resolverlo. Entre quienes manifestaron haber intentado resolver sus desacuerdos, 3 recurrieron a la docente, 2 lo resolvieron entre los involucrados y 1 combinó ambas opciones.

En tercer grado “B”, 6 estudiantes marcaron la opción “no he tenido problemas con compañeros”. La respuesta más frecuente correspondió a “no hicimos algo por resolverlo, dejamos que pase”, seleccionada por 11 alumnos. Además, un estudiante indicó haberlo resuelto con el compañero involucrado y otro combinó esta opción con la de recurrir a la docente.

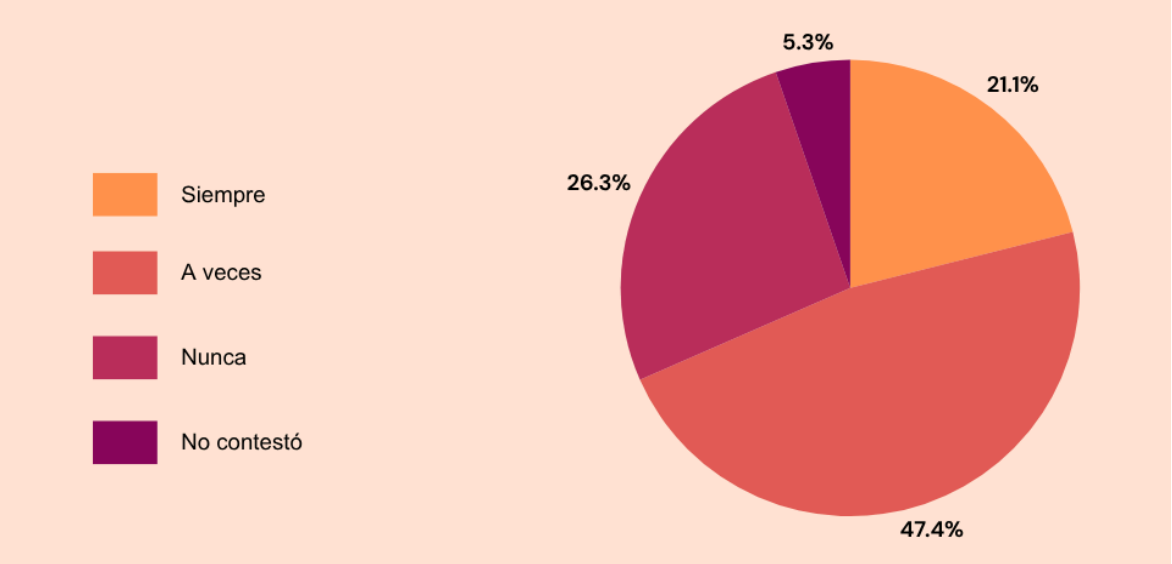
Con respecto a los ítems orientados a explorar si los estudiantes pueden expresar lo que sienten y piensan, tanto en situaciones cotidianas (ítem 14) como en el marco de un conflicto (ítem 15), se observó una tendencia generalizada hacia respuestas intermedias. La mayoría de los estudiantes de ambas divisiones indicaron que “a veces” puede expresar con facilidad lo que siente o piensa (10 en tercero “A” y 16 en tercero “B”. Las respuestas “siempre” y “nunca”

aparecieron en menor medida (4 de cada una en el “A”, 2 siempre y 1 nunca en el “B”), la mayor parte del grupo reconoce cierta variabilidad en su capacidad de expresión emocional y verbal. Solo un estudiante de tercero A dejó el ítem sin responder.

En cuanto a la pregunta 15, se mantuvo la misma tendencia: la opción “a veces” fue la más frecuente en ambas divisiones (9 en tercero A y 10 en tercero B). La opción “nunca” fue seleccionada por 5 estudiantes en ambos cursos, mientras que “siempre” fue elegida por 4 alumnos de cada división. Nuevamente, un estudiante de tercero A dejó la respuesta en blanco.

Figura 5

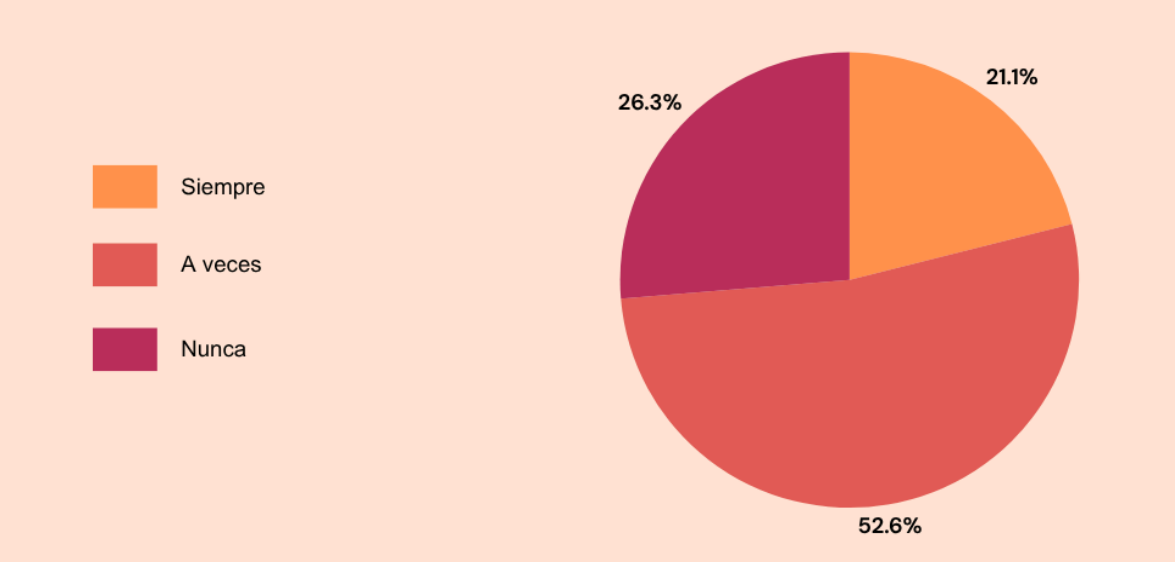
Capacidad de expresar pensamientos y emociones en un conflicto para los estudiantes de 3º “A”



Nota. Los porcentajes corresponden al total de respuestas seleccionadas, ya que cada estudiante podía marcar más de una opción.

Figura 6

Capacidad de expresar pensamientos y emociones en un conflicto para los estudiantes de 3º “B”



Nota. Los porcentajes corresponden al total de respuestas seleccionadas, ya que cada estudiante podía marcar más de una opción.

Con respecto al ítem (16) orientado a conocer la preferencia de los estudiantes por resolver los conflictos mediante el diálogo, se observó una inclinación marcada hacia la respuesta afirmativa. En tercero “A”, 15 estudiantes seleccionaron la opción “siempre”, mientras que solo dos eligieron “a veces” y uno “nunca”; además, un estudiante dejó el ítem sin responder. En tercero “B” también predominó la opción “siempre”, aunque con una distribución diferente: 9 respuestas en dicha opción, 7 en “a veces” y 3 en “nunca”.

Taller: Resolución Pacífica de Conflictos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del taller de resolución pacífica de conflictos en ambas divisiones de tercer grado, describiendo las respuestas de los estudiantes y las particularidades observadas.

Primer Encuentro

Actividad de Apertura. En ambos terceros grados, los estudiantes se mostraron tranquilos y receptivos durante la presentación del taller. Debido a las consultas que habían realizado en las jornadas de observación previas, la mayoría estaba en conocimiento de la actividad que se iba a llevar a cabo.

Segunda Actividad. En ambos grupos se observó participación activa y atención sostenida durante la presentación. La mayoría de los estudiantes solicitaba leer en voz alta levantando la mano, sin interrumpir al compañero. No manifestaron dudas respecto a lo expuesto, y se observó una comprensión adecuada del conflicto escolar en ambos grupos. La principal diferencia entre los cursos se presentó en el traslado hacia la sala de proyecciones: mientras que tercero “A” se dirigió en orden y con calma; el tercero “B” lo hizo comunicándose con gritos entre ellos y mayor desorden en la fila. Además, los alumnos del “B” competían a gritos por quién leía. Con ambos grupos se intentó que cada persona que levantara la mano leyera un texto de la diapositiva, pero sin repetir estudiante. Luego de que leyeran y antes de cambiar de diapositiva, se reforzaron los puntos centrales de la misma. Finalizando la presentación se invitó a reflexionar “¿Qué podemos hacer ante estas situaciones?”. Aquí, los integrantes de ambas divisiones mencionaron estrategias como: “decir la verdad,” “escuchar al compañero”, “entender”.

Tercera Actividad. Los estudiantes de la división “A” se mostraron más tímidos al principio y requirieron cierta motivación para comenzar a comunicarse en el ejercicio. Sin embargo, una vez iniciado, lograron un buen desenvolvimiento en cuanto a la escucha activa y capacidad de comunicarse. Los alumnos del “B”, en cambio, participaron con mayor espontaneidad desde el inicio. En este grupo hablaron con apertura sobre los temas propuestos, aunque tuvieron dificultades en elegir a una pareja, dado que varios querían trabajar con el mismo compañero o se negaban a hacerlo con quien se encontraba a su lado.

Cuarta Actividad. En ambos grupos se explicó que las encuestas eran anónimas y que su objetivo era “sumar información para un trabajo”. Luego se avanzó con la lectura y explicación de cada ítem, aunque muchos estudiantes iban a su propio ritmo, lo que requirió ir acompañando de manera individual a quienes presentaban dudas. Una situación común en ambas divisiones fue el desconocimiento de la palabra “diálogo”, por lo que se brindó una explicación sencilla y ejemplos para facilitar su comprensión.

Actividad de Cierre. En ambas divisiones, los estudiantes manifestaron haber disfrutado las actividades. Con respecto a qué aprendieron en el encuentro, expresaron: “lo que es el conflicto”, “que no hay que pelearse”, “que hay que hablar los problemas”, “que los problemas se resuelven hablando”.

Segundo Encuentro

Actividad de Apertura. Los estudiantes se mostraron motivados por participar en un nuevo encuentro. En un primer momento, solo algunos recordaban el significado del término "diálogo". En tercero "A", uno o dos alumnos se animaron inicialmente a responder, mientras que en tercero "B" la participación espontánea fue mayor. Entre las respuestas brindadas, mencionaron que dialogar implicaba "no pelear". A partir de estas intervenciones, se les preguntó de qué manera podían resolver un conflicto sin recurrir a la pelea. Esto favoreció que más estudiantes participaran, asociando el diálogo con la posibilidad de conversar.

Segunda Actividad. En ambas divisiones, la mayoría de los estudiantes levantaba la mano para leer las diapositivas, de igual manera se priorizó a quienes no habían leído en voz alta en el encuentro anterior. En tercero “B” esta participación fue más competitiva, aunque en ambos cursos se mostraron atentos y receptivos. Después de cada lectura, el coordinador retoma brevemente las ideas principales antes de avanzar al siguiente punto, para asegurar la comprensión general. Los estudiantes de los dos grupos compartieron ejemplos de conflictos personales, lo que permitió profundizar en la diferencia entre posicionarse desde un “yo contra vos” y situarse desde un “yo y vos frente al conflicto”, destacando la importancia de trabajar el problema en conjunto para no deteriorar los vínculos. Entre las respuestas brindadas, los alumnos de tercero “B” mencionaron discusiones con familiares, peleas con compañeros y desacuerdos por juegos y juguetes. Asimismo, comentaron que muchas de esas situaciones no se resolvieron y derivaron en peleas. No se observaron variaciones relevantes entre los cursos en cuanto a la comprensión de los contenidos. Al finalizar la exposición, surgió además una situación particular: un estudiante de tercero “B” pidió al practicante que se acercara y, en un

tono discreto, preguntó: “¿Profe, cómo puedo hacer para portarme bien y que mis padres no me reten?”. Se le respondió que lo más adecuado era conversar con ellos, pedirles que le expliquen con claridad qué conductas consideran inapropiadas, cuales apropiadas y expresarles que su intención no es hacerlos enojar. Se remarcó que un diálogo sincero podría ayudarlos a entenderse mejor y lo bueno que es animarse a preguntar e intentar comportarse mejor.

Tercera Actividad. En ambas divisiones la propuesta generó un entusiasmo notable: los estudiantes se mostraron involucrados, trabajaron con alegría en los grupos y se observó un clima general de disfrute, con risas, sonrisas y emoción por entregar y recibir elogios. Para garantizar el correcto desarrollo de la consigna, se pidió apoyo a otra practicante, con el fin de supervisar los intercambios y evitar que se escribieran comentarios negativos —tal como había sugerido la tutora—. Antes de comenzar se recordó en reiteradas ocasiones que debían redactar únicamente cumplidos, ofreciendo ejemplos concretos para orientar la producción. En tercero “A” solo apareció un comentario inapropiado, caso en el que una estudiante recibió la palabra “tóxica” junto con varios elogios; si bien sus compañeras mencionaron que lo hicieron viéndolo como algo bueno, a ella no le resultó agradable, por lo que se intervino para explicar por qué esas expresiones no correspondían con el marco de la consigna. En tercero “B” surgió una dificultad mayor en uno de los grupos: dos estudiantes insistían en colocar comentarios negativos dirigidos a compañeros cercanos. Frente a esa situación se incrementó su supervisión, se conversó con ambos y, tras la intervención, completaron las hojas con cumplidos de acuerdo a la consigna. Los comentarios positivos más recurrentes fueron “sos bueno/a”, “hermosa”, “amable”, “inteligente”, “fachero”, “chistoso”, entre otros. Se observaron diferencias en el modo de producción entre varones y mujeres: las alumnas utilizaron un repertorio más amplio y dedicaron más tiempo a la decoración de sus árboles y hojas. A medida que finalizaban, se acercaban al practicante para mostrar las frases recibidas, y cuando se fotografiaron dos trabajos a modo de registro, solicitaron espontáneamente que también se

tomaran fotos de los suyos.

Cuarta Actividad. En tercero “A”, los estudiantes aún estaban centrados en la propuesta anterior, por lo cual fue necesario recordarles que iniciaríamos una propuesta distinta, vinculada con la presentación realizada ese mismo día. Una vez en el patio, se desplazaron de manera ordenada y escucharon con atención la explicación de los cuatro estilos de afrontamiento del conflicto. Luego se ubicaron junto al cartel que consideraban que más los identificaba. Mientras cada grupo leía y analizaba la ficha correspondiente a su modalidad, el coordinador circuló entre ellos para acompañar la comprensión, especialmente en los más reducidos o en aquellos en los que surgían dudas sobre vocabulario. Los más elegidos fueron competitivo (cuatro varones y una niña) y adaptativo (cinco niñas). En menor medida se ubicaron colaborativo (tres niñas y un varón) y evitativo (una niña y un varón). Varios manifestaron que la descripción de su estilo coincidía mucho con ellos. Durante el intercambio, se analizaron conjuntamente posibles ventajas y desventajas de cada estilo. Por ejemplo, se destacó que el estilo competitivo puede resultar útil al participar en una competencia, aunque también puede generar discusiones si no se considera la opinión de los demás. Respecto del evitativo, señalaron que puede ser conveniente ante situaciones de peligro, pero que no siempre permite resolver el problema. En referencia al acomodativo, se registró que puede ayudar cuando no se quiere perder el vínculo con la otra persona y para evitar discusiones innecesarias o irrelevante, pero que también puede dejar de lado las propias necesidades. En cuanto al colaborativo, reconocieron que favorece acuerdos en los que ambas partes se sienten satisfechas. La actividad realizada en el patio generó algunos momentos de dispersión, pero con la intervención del coordinador los alumnos lograron involucrarse en la actividad. En tercero “B”, la actividad no pudo implementarse porque el tiempo disponible era reducido y se decidió priorizar el desarrollo de la quinta actividad prevista para ese encuentro.

Quinta Actividad. En ambos grupos, los estudiantes escucharon con atención la explicación inicial y participaron de la dinámica sin dificultades. Se realizaron entre cuatro y cinco

repeticiones del ejercicio, y, aunque al comienzo los alumnos ejecutaron la actividad de manera muy efusiva, la intensidad fue disminuyendo gradualmente. Al finalizar, varios alumnos comentaron que la actividad les había generado mayor tranquilidad, y la mayoría expresó que consideraba posible utilizar esta técnica cuando se sintieran enojados.

Actividad de Cierre. Ante las preguntas finales, los estudiantes de ambas divisiones expresaron que durante el encuentro recordaron el significado de diálogo, y mencionaron que los conflictos se resuelven hablando y que no hay que pelearse. En cuanto a las actividades de la jornada, todos señalaron que la que más disfrutaron fue El árbol de la amistad, porque se sintieron bien recibiendo comentarios positivos de sus compañeros.

Tercer Encuentro

Actividad de Apertura. La mayoría de los estudiantes recordaba el significado de “diálogo”, relacionándolo con resolver los conflictos hablando en lugar de pelearse. Aquellos que no lo tenían presente recibieron la explicación de sus propios compañeros, lo que permitió repasar el concepto de manera espontánea dentro del grupo. En referencia a los encuentros anteriores, recordaron haber trabajado sobre gestionar los problemas hablando, tratar bien a los compañeros y buscar acuerdos. Se les informó que este sería el último encuentro del taller y también el cierre de las prácticas del coordinador. En ambos cursos los alumnos expresaron muestras de afecto y sorpresa. Tras este anuncio, tanto en “A” como en “B” los alumnos se mostraron motivados para trabajar. Finalmente, se les explicó que en esta jornada se realizarían actividades orientadas a fortalecer la escucha —como en el primer encuentro— y a ejercitar modos adecuados de resolver los conflictos.

Segunda Actividad. En esta propuesta escrita, los alumnos identificaron señales que les permiten reconocer cuándo están frente a un conflicto, en ambos cursos mencionaron gritos, discusiones, peleas, empujones o sentirse mal. En el grupo de 3º ”A” se registraron respuestas que reconocían los conflictos a partir del impacto emocional que les generaba, expresado en frases como: “cuando me siento mal por discutir” y “me doy cuenta porque yo misma me siento

mal y cansada”. Al describir conflictos que no habían logrado resolver, surgieron diferencias entre grupos. En tercero “A” se observaron con mayor frecuencia situaciones ocurridas en el ámbito familiar (peleas con hermanos o primos). En tercero “B”, en cambio, predominaron conflictos con pares dentro de la escuela, especialmente en juegos, recreos o actividades grupales. En cuanto a las causas y consecuencias, los estudiantes de ambos grupos mencionaron motivos vinculados a juegos, malentendidos y, principalmente, dificultades para compartir. Finalmente, en relación con alternativas de resolución, la mayoría recurrió al diálogo, pedir disculpas o llegar a acuerdos.

Tercera Actividad. Los estudiantes comprendieron la consigna y lograron trabajar adecuadamente sobre las situaciones propuestas. En ambos terceros, se dialogó brevemente con cada grupo para acompañar la tarea, verificar la comprensión de las consignas y profundizar en las emociones y alternativas de resolución que iban elaborando. No se registraron dificultades significativas durante el desarrollo de la actividad.

Al momento de exponer, el primer equipo de cada curso mostró cierta vergüenza inicial, sin embargo, de forma paulatina todos lograron expresar lo que sentían. En términos generales, las respuestas evidenciaron una adecuada identificación de emociones como tristeza, enojo, frustración, dolor y celos. Con respecto al "yo quiero", los estudiantes manifestaron deseos acordes a cada situación, tales como recibir una disculpa, poder comer cuando tenían hambre, que sus compañeros guardaran silencio, que la docente los comprendiera o que ese amigo quisiera jugar con ellos. En relación con el "yo puedo hacer", las soluciones propuestas se orientaron principalmente al diálogo y a la búsqueda de alternativas constructivas. Por ejemplo, ante un empujón durante el recreo, varios señalaron que podrían expresar al compañero que les había dolido y pedirle que no volviera a hacerlo. Frente a la situación de haber respondido mal a la docente, propusieron pedir disculpas y explicarle que se sentían tristes o cansados. Cuando un grupo hacía ruido en clase, mencionaron que podían solicitarles que hicieran silencio o pedir ayuda a la maestra. Asimismo, ante la negativa de un amigo a compartir la

comida o a jugar, plantearon alternativas como conversar con él, preguntarle los motivos o recurrir a otro compañero.

Cuarta Actividad. Los grupos participaron con interés y comprendieron la consigna general. En varios equipos —especialmente en tercero “B”— se observó que algunos integrantes evitaban tomar la palabra para conservar sus papeles, lo que generó dinámicas más competitivas. En estos casos también se produjeron discusiones relacionadas con los turnos de participación. Frente a estas situaciones, se solicitaba que señalen quién tenía el turno de hablar y se conversaba directamente con esa persona, motivando así el deseo de participar y ser escuchado por el resto. En otros grupos, la dinámica fue más equilibrada: quienes escuchaban esperaban el momento oportuno para intervenir sin que se produjeran interrupciones frecuentes. Esta modalidad se observó con mayor frecuencia en tercero “A”, aunque también estuvo presente en algunos equipos de tercero “B”. En ambas divisiones, la propuesta generó entusiasmo y permitió que los participantes conversen en un clima más tranquilo que el habitual. Al finalizar, se reflexionó sobre la actividad junto con los participantes.

Actividad de Cierre. Se administraron encuestas breves abiertas para conocer las percepciones de los participantes acerca del taller. En relación con la actividad que más les gustó, en ambos cursos se destacaron principalmente la dinámica del “árbol” y la de los “papelitos”. En 3.º “A” (17 participantes), 9 estudiantes eligieron la actividad de los papelitos, 6 el árbol, 1 la exposición grupal, y 1 no respondió. En 3.º “B” (18 participantes), la actividad más elegida fue el árbol (11 estudiantes), seguida por los papelitos (6 estudiantes), mientras que 1 participante respondió simplemente “los conflictos”.

Respecto a los aprendizajes, la mayoría de los estudiantes de ambos cursos refirió contenidos vinculados a los conflictos, destacándose respuestas como “resolver hablando”, “no pelear”, “pedir perdón” y “tratar bien a los compañeros”. También se mencionaron aspectos relacionados con la convivencia, el diálogo y la regulación de conductas en situaciones de desacuerdo.

En cuanto a la valoración general de los encuentros, la mayor parte de los estudiantes manifestó una apreciación positiva de las actividades. En 3.º “A”, 15 estudiantes escribieron respuestas como “todo me gustó”, “todo me encantó”, “no hay nada que no me haya gustado” o expresiones similares; 1 expresó que no sabía qué responder y 1 dejó la respuesta en blanco. En 3.º “B”, 11 estudiantes formularon respuestas positivas como “todo me gustó”, “todo me encantó”, “no hay nada que no me haya gustado” o expresiones equivalentes; 1 indicó que no le había gustado la actividad de inhalar, 1 la del árbol porque no le gustó su dibujo, 1 manifestó que no le agradaba que todos gritaran cuando llegaba el profesor, 1 señaló que no le había gustado la actividad de exponer y 3 dejaron la respuesta en blanco.

Ante la pregunta sobre si las actividades contribuyen a mejorar la convivencia, en 3.º “A”, 11 estudiantes respondieron afirmativamente, 1 respondió “no”, 1 manifestó dudas contestando “no sé, puede ser que sí pero yo creo que no” y 4 dejaron la respuesta en blanco. En 3.º “B”, 13 estudiantes respondieron afirmativamente, 1 contestó “no para mi hay que mejorarlos” y 4 no respondieron.

Finalmente, frente a la pregunta específica sobre la resolución pacífica de conflictos, la gran mayoría de los estudiantes de ambos cursos coincidió en señalar el diálogo como principal estrategia, acompañado en algunos casos por menciones al pedido de disculpas, la ayuda entre pares y la importancia de evitar la agresión física o verbal.

Al finalizar la actividad, se realizó la despedida de cada curso y se agradeció su colaboración, dentro de un clima afectivo en ambos grupos.

Actividad para la Casa: Se revisaron las respuestas enviadas por las docentes correspondientes a la actividad domiciliaria. En la mayoría de los casos, los participantes lograron identificar cómo se sentirían frente al conflicto planteado y también reconocieron las emociones del otro integrante de la familia. Las emociones mencionadas con mayor frecuencia fueron tristeza, enojo y preocupación. En cuanto a las propuestas para resolver el conflicto, en ambos terceros aparecieron alternativas orientadas al acuerdo. En 3º “A” predominaron

soluciones compartidas, como elegir una comida que agrade a ambos o dividir la preparación en partes iguales. En 3º “B” se observaron resoluciones secuenciales, por ejemplo, preparar una comida primero y la otra después, o alternar la elección entre almuerzo y cena. También se registraron propuestas vinculadas a conversar y llegar a un consenso.

Discusión

En este capítulo se detallan las conclusiones generales del trabajo, así como la perspectiva de las prácticas y las propuestas.

Conclusiones Generales

Los hallazgos obtenidos permiten considerar que los conflictos entre pares son frecuentes en la vida escolar. Debido a que suelen generar situaciones de tensión en la institución, a menudo son abordados como problemáticas a eliminar, suprimir. No obstante, hay autores como Montaño Timana (2020), que difiere con este paradigma y destaca el potencial educativo y socioemocional que poseen los conflictos escolares para los involucrados.

En relación al objetivo central de este trabajo, los resultados obtenidos permiten afirmar que la resolución pacífica de conflictos constituye una herramienta fundamental para favorecer la convivencia escolar. Esta conclusión coincide con los aportes teóricos relevados, particularmente con lo señalado por Contreras Ramos et al. (2024), quienes sostienen como un deber de todos los actores de la comunidad educativa el trabajar en los principales rasgos de la convivencia escolar sana, destacando entre ellos la resolución pacífica de conflictos. En consecuencia, resulta indispensable fortalecer competencias como la escucha activa, la negociación, el control emocional y la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas (Contreras Ramos et al., 2024).

En concordancia con lo anterior, la retroalimentación brindada por los estudiantes indica que las actividades desarrolladas fueron valoradas positivamente y consideradas como un aporte para mejorar la convivencia escolar por la mayoría de los participantes. Sin embargo, también se registraron dos respuestas negativas y una respuesta dubitativa. Si bien estos resultados no permiten establecer las razones que motivaron dichas respuestas, evidencian que la valoración de la intervención no fue homogénea entre todos los participantes. Resulta especialmente relevante que, precisamente en tercero "B", curso en el que durante las observaciones se registraron conflictos con mayor frecuencia e intensidad, solo un estudiante manifestara una

valoración negativa de las actividades. En este sentido, los hallazgos permiten considerar la importancia de complementar este tipo de talleres con otras acciones institucionales, como el trabajo articulado con las familias y la implementación de intervenciones continuas dirigidas a toda la comunidad educativa para fortalecer la convivencia escolar.

Al respecto, tanto la directora como las docentes entrevistadas coinciden con lo planteado por Arenas Tarazona (2018), quien destaca la importancia del trabajo mancomunado con la familia, ya que ambos son espacios que complementan el fortalecimiento de los valores y la buena comunicación, con el fin de alcanzar la convivencia pacífica en las aulas. En esta línea, Brandoni (2017) advierte que no existe intervención aislada que garantice una mejora sostenida en la convivencia escolar, sino que la gestión cooperativa de conflictos, una correcta responsabilidad de cada actor institucional y la escucha activa de los conflictos que se presentan, constituyen el verdadero cambio.

Otro hallazgo que resulta relevante es la capacidad de los estudiantes para expresar lo que piensan y sienten, donde destaca un predominio de la respuesta “a veces”. Dicha prevalencia puede interpretarse como un indicador de que estas habilidades comunicacionales aún se encuentran en desarrollo. Además, se observa que esta variabilidad se vuelve más evidente cuando los alumnos se encuentran en situaciones de conflicto, lo que sugiere que la intensidad emocional influye en dichas competencias.

En este sentido, la actividad realizada en el taller destinada a la regulación emocional a través de ejercicios de respiración y el entrenamiento en habilidades comunicativas resultan estrategias pertinentes para favorecer la capacidad de diálogo de los estudiantes durante un conflicto. Esta interpretación coincide con lo planteado por Cerpa Choque y Cohaila Flores (2024), quienes señalan que “la interacción entre la comunicación asertiva y la regulación emocional representa un área clave para comprender cómo los individuos pueden gestionar eficazmente sus emociones y relaciones, lo que resulta especialmente relevante en el contexto educativo” (p. 18).

Con respecto a los estilos de afrontamiento, diferentes fuentes permiten caracterizar cuál predomina en los estudiantes. En la observación participante, en el grupo de 3º “A” se registraron dificultades para establecer límites de manera asertiva en algunas situaciones de interacción entre pares, particularmente cuando se presentaban conductas como empujones o el lanzamiento de útiles por parte de un estudiante incluido. Esto puede asociarse, en esa situación específica, con la adopción de posturas más adaptativas. No obstante, también se identificaron estudiantes con rasgos colaborativos, que buscaban una solución a dichas situaciones conflictivas. En cambio, en el 3º “B” se observó una gran predominancia del estilo competitivo, junto con algunos casos en los que, cansados de los problemas, tomaban actitudes evitativas.

Asimismo, en la dinámica de los "papelitos" se observaron diferencias en la forma en que los grupos participaron de la actividad. En varios equipos de 3º “B”, los estudiantes parecían centrar su atención en conservar los papeles obtenidos más que en el intercambio grupal, llegando incluso a restringir sus intervenciones para evitar perderlos. Esta situación generó dinámicas más competitivas y discusiones vinculadas al cumplimiento de los turnos de participación. En contraste, en la mayoría de los grupos de 3º “A” la actividad se desarrolló de manera más ordenada, predominando el respeto por los turnos de palabra y un intercambio más fluido entre compañeros. Sin embargo, en ambas divisiones se observaron excepciones a estas tendencias generales.

Lo anterior coincide parcialmente con los resultados de la actividad sobre estilos de afrontamiento, en la cual los estilos adaptativo y competitivo fueron los más frecuentes, aunque la diferencia con el colaborativo fue de solo un estudiante. En conjunto, estos hallazgos sugieren que, si bien existen estudiantes capaces de recurrir a estrategias cooperativas, las formas predominantes de afrontar los desacuerdos continúan vinculadas a la evitación, la adaptación excesiva o la competencia. Sin embargo, tanto en la actividad para la casa como en el ejercicio de reflexión sobre cómo resolverían un conflicto pasado, se registraron respuestas

propias del estilo colaborativo. Esto permite inferir no sólo la presencia de este estilo entre los estudiantes, sino también que, cuando se generan espacios de reflexión y aprendizaje, son capaces de identificar alternativas de resolución orientadas al beneficio mutuo, características del estilo colaborativo descrito por Binaburo y Muñoz (2007). Este hallazgo sugiere que las formas de afrontamiento pueden variar según el contexto y que las propuestas educativas centradas en la reflexión y la práctica favorecen la puesta en juego de estrategias de resolución más colaborativas que las empleadas habitualmente en los conflictos cotidianos.

En lo que concierne al objetivo de examinar las percepciones de los estudiantes sobre los conflictos interpersonales y sus estrategias de resolución en el ámbito escolar, el análisis de los resultados obtenidos permite inferir que los conflictos constituyen una realidad habitual para gran parte de los participantes, ya que únicamente 6 de los 38 estudiantes encuestados indicaron no haber observado situaciones conflictivas en su aula. Lo que predominó en las respuestas fueron formas activas de conflictos, como agresiones físicas y verbales, aunque en el “A” también se registraron algunos casos de exclusión. Tanto la frecuencia como las manifestaciones señaladas por los participantes coinciden con lo planteado por Gonzalez Canizales (2024), quien describe al conflicto escolar como un evento multicausal que nace de las interacciones diarias en las instituciones educativas, expresándose desde desacuerdos hasta situaciones de violencia.

En relación con las estrategias de resolución, los resultados muestran que la figura docente continúa ocupando un lugar central como referente para el abordaje de los problemas en el aula, actuando como mediadora. Con respecto a cómo gestionaron sus desacuerdos, 12 estudiantes del grupo “A” manifestaron no haber tenido, y 6 en el “B”. Lo que más destacó en este ítem fue que 12 estudiantes —de los cuales solo 1 pertenece a 3º ”A”— indicaron que no lo resolvieron, sino que lo dejaron pasar. Lo anterior permite inferir en algunos estudiantes dificultades para poner en práctica habilidades de diálogo y resolución de conflictos en situaciones concretas. Además, la mayor frecuencia de conflictos observada en la división “B”

podría estar vinculada —entre otros factores— con la persistencia de desacuerdos no resueltos.

Con respecto a lo anterior, los resultados también muestran diferencias entre ambos cursos en cuanto a la preferencia del diálogo como estrategia de resolución. En tercer grado “A”, la gran mayoría de los estudiantes identificaba de antemano el diálogo como la principal forma de afrontar los conflictos desde la aplicación inicial de las encuestas. En cambio, en tercer grado “B” esta estrategia obtuvo una menor frecuencia de respuestas. Este hallazgo también es de utilidad para explicar la mayor frecuencia de conflictos en tercero “B”. Además, durante las actividades de reflexión y en la evaluación final del taller, los estudiantes de ambos cursos coincidieron mayoritariamente en destacar el diálogo como la principal herramienta para resolver los conflictos de manera pacífica. Esto permite considerar que los espacios de reflexión favorecieron una mayor valoración e identificación del diálogo como estrategia de resolución, especialmente en aquellos estudiantes que inicialmente no lo reconocían como su principal alternativa de afrontamiento.

A su vez, las diferencias observadas entre las dinámicas de ambos cursos permiten pensar el conflicto no sólo como un fenómeno individual, sino también como un proceso que se configura dentro de determinados climas grupales. Tal como señala Sánchez García-Arista (2013), el modo en que una comunidad educativa gestiona los desacuerdos influye de manera directa en las relaciones interpersonales y en la construcción de un clima escolar que sea favorable para la convivencia. Desde esta perspectiva, las características relacionales de cada grupo pueden favorecer o dificultar la emergencia de estrategias de resolución más cooperativas.

En la actividad donde se exploraban los conflictos pasados, se pudo observar que la mayoría de las disputas manifestadas por los estudiantes coincidían en sus causas, siendo los más frecuentes malentendidos en juegos y dificultades para compartir. Las respuestas de los estudiantes muestran que, además de reconocer los conflictos por sus manifestaciones

externas, algunos lograron identificarlos a partir del impacto emocional que estas situaciones les generaban. Asimismo, se registraron varias respuestas en las que los estudiantes asumen la responsabilidad de los conflictos, lo cual constituye un aspecto relevante para la resolución pacífica de los mismos. En consonancia con lo planteado, Binaburo y Muñoz (2007) señalan que “fomentar que las partes se responsabilicen de sus actos, sin por ello fomentar sentimientos de culpa, supone dotar de poder a las partes para que alcancen la resolución del conflicto” (p. 227).

En lo que respecta al último objetivo, los resultados obtenidos permiten considerar que los espacios de reflexión favorecieron procesos de resignificación en torno a los conflictos. Las producciones elaboradas por los estudiantes evidenciaron no sólo una mayor comprensión del diálogo como estrategia de resolución —concepto que inicialmente la mayoría desconocían—, sino también una revalorización del buen trato y la búsqueda de acuerdos frente a los desacuerdos, en vez de dejar —como manifestaban en las encuestas— los conflictos sin resolver.

Un aspecto relevante fue que numerosos estudiantes vincularon espontáneamente las actividades con experiencias personales, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Esto permite inferir que los contenidos trabajados trascendieron el espacio del taller, favoreciendo su apropiación y dotando de significación personal a los aprendizajes adquiridos.

Al analizar las actividades desarrolladas, sus objetivos y resultados, se considera que las mismas fueron acorde a los objetivos planteados en el taller y en beneficio del fortalecimiento de la convivencia. Las mismas se encuentran respaldadas por las conclusiones a las que llegan Velásquez y Reyes (2023), quienes sostienen que las intervenciones de educación para la resolución de conflictos abarcan diversos aspectos, tales como: que los participantes practiquen y adquieran conocimientos sobre la gestión de los conflictos (tanto implícitos como explícitos), la enseñanza de habilidades sociales, y de patrones de interacción interpersonales y comunitarios.

Las intervenciones implementadas fueron de utilidad para que los alumnos aprendan sobre el conflicto y ejerciten la búsqueda de soluciones, tanto con sus pares como con su familia. Además, promovieron la reflexión sobre experiencias previas y elaboración de nuevas alternativas de resolución, potenciaron las competencias socioemocionales y fortalecieron la cohesión en el aula.

En relación con este último aspecto, durante la actividad del "árbol" se observó un clima de entusiasmo, disfrute e intercambio positivo entre los estudiantes, quienes participaron activamente de la propuesta y manifestaron satisfacción al compartir y recibir elogios de sus compañeros. Asimismo, dicha actividad fue una de las más valoradas por los participantes al finalizar el taller, siendo incluso la más elegida en 3º "B", segunda en el “A” y primera en total.

Estos resultados permiten considerar que este tipo de propuestas puede contribuir al fortalecimiento de los vínculos entre pares y a la construcción de un clima grupal más positivo. Esta interpretación coincide con lo planteado por Urbano Mejía et al. (2021), quienes consideran a la cohesión grupal como un factor fundamental para fortalecer la convivencia escolar y promover la educación para la paz. Asimismo, sostienen que los programas deben potenciar que los alumnos se relacionen con todos y se apoyen en actividades sociales y académicas.

En síntesis, se considera que el taller implementado favoreció formas de resolución más constructivas en el contexto escolar y promovió la identificación en los estudiantes el desarrollo de estrategias más cooperativas y pacíficas ante los conflictos. Sin embargo, estos resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones de la intervención. En primer lugar, la duración acotada del taller —40 minutos en el primer encuentro y 80 minutos los dos siguientes— limitó las posibilidades de consolidar las habilidades y contenidos trabajados. Además, una de las actividades planificadas no pudo implementarse en uno de los cursos debido a limitaciones temporales. También se tiene en cuenta que la propuesta estuvo focalizada únicamente en los estudiantes, sin incluir de manera directa a otros actores de la

comunidad educativa. Finalmente, al tratarse de una intervención de corta duración, no fue posible realizar un seguimiento que permitiera evaluar la permanencia de los cambios observados. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos permiten considerar que este tipo de intervenciones constituye una herramienta valiosa para favorecer la reflexión sobre los conflictos, fortalecer competencias socioemocionales y promover formas de resolución más constructivas en el contexto escolar.

Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Las Prácticas Profesionales Supervisadas constituyeron una instancia formativa relevante para aproximarse al rol del psicólogo dentro de la institución educativa, a sus funciones y a las del Equipo de Orientación Escolar. En una primera etapa, se priorizó el entrenamiento de la escucha activa y la observación. Este periodo permitió familiarizarse con los protocolos de actuación frente a situaciones complejas, criterios de derivación y seguimiento de estudiantes, así como con tareas vinculadas a la elaboración de informes, actas y legajos. Asimismo, presenciar entrevistas realizadas por el equipo de orientación posibilitó advertir cómo se articulaban la escucha, la orientación y el análisis institucional en la toma de decisiones.

Paulatinamente, y a partir de una mayor inserción en la dinámica escolar, fue posible establecer vínculos más cercanos con algunos estudiantes que se encontraban bajo seguimiento. Estos encuentros permitieron recabar información relevante acerca de diferentes situaciones personales y vinculares que atravesaban los estudiantes, así como también comprender con mayor claridad algunos aspectos de la dinámica institucional y de las problemáticas que emergen en la vida escolar cotidiana.

Estas experiencias permitieron comprender que una parte importante del trabajo del psicólogo en el ámbito educativo implica indagar y analizar situaciones de la vida personal y relacional de los estudiantes, con el fin de interpretar cómo dichas experiencias inciden en su participación en el aula y en los vínculos que establecen con pares y docentes. Paralelamente, las conversaciones mantenidas con docentes permitieron ampliar la comprensión de estas

situaciones, aportando distintas perspectivas sobre las dificultades que se presentan en la convivencia escolar.

La planificación e implementación del taller orientado a la resolución pacífica de conflictos implicó el desafío de articular conocimientos teóricos de la psicología educacional con las características concretas del grupo de estudiantes. Este proceso favoreció el desarrollo de habilidades vinculadas a la coordinación grupal, la adaptación de propuestas según las dinámicas del aula y la construcción de estrategias acordes a las necesidades observadas durante las prácticas.

Otro aspecto significativo de la experiencia fue comprender el carácter interdisciplinario del trabajo en el ámbito educativo. La participación en reuniones e intercambios con docentes y profesionales del Equipo de Orientación Escolar permitió reconocer la importancia de la articulación entre distintos actores institucionales para abordar las problemáticas que atraviesan los estudiantes. Asimismo, resultó enriquecedor observar el trabajo realizado con las familias mediante entrevistas y orientaciones, comprendiendo la necesidad de considerar los distintos contextos que intervienen en la trayectoria escolar de los alumnos.

En relación con el propio desempeño durante las prácticas, la experiencia implicó reconocer ciertas dificultades vinculadas al proceso de formación profesional. Durante las primeras etapas se evidenció cierta vacilación al momento de asumir una posición más activa dentro de la dinámica escolar y de sostener un rol de autoridad frente a los estudiantes. Sin embargo, el acompañamiento del equipo de orientación y la participación progresiva en distintas actividades institucionales favorecieron una mayor seguridad en la intervención y en la toma de decisiones.

A lo largo de las prácticas también pudieron identificarse fortalezas que favorecieron el desarrollo de las actividades propuestas. Entre ellas, se destacan la predisposición para participar activamente en las distintas instancias institucionales, la motivación por aprender de las orientaciones brindadas por las profesionales del Equipo de Orientación Escolar y el respeto por la confidencialidad de las situaciones abordadas. Asimismo, la facilidad para establecer

vínculos cercanos con los estudiantes facilitó la generación de espacios de escucha y diálogo, permitiendo obtener información relevante sobre distintas situaciones personales y vinculares. Del mismo modo, el trabajo conjunto con la otra practicante y el equipo de orientación favoreció experiencias positivas de colaboración y trabajo en equipo.

Para finalizar, la práctica profesional permitió reconocer la complejidad del trabajo del psicólogo en el ámbito educativo y la importancia de sostener una escucha atenta frente a las distintas problemáticas que emergen en la vida escolar cotidiana. Las observaciones realizadas, el acompañamiento de la tutora y los intercambios con distintos actores de la comunidad educativa favorecieron una aproximación más concreta al rol profesional y contribuyeron al desarrollo de una mirada más reflexiva sobre la práctica en instituciones educativas.

Propuestas

Se propone a la Universidad Católica de Cuyo continuar ofreciendo la materia optativa Mediación Escolar, ya que constituye un espacio formativo relevante para el abordaje de la convivencia y la resolución de conflictos en el ámbito educativo. Este tipo de contenidos resulta especialmente pertinente en una carrera donde muchos estudiantes trabajan como docentes de apoyo a la inclusión. Los contenidos teóricos trabajados en dicha asignatura resultaron un insumo valioso para la planificación de los talleres desarrollados en el presente trabajo, permitiendo fundamentar las actividades propuestas a partir de aportes de autores especializados en la temática. Asimismo, la elaboración de un proyecto en el marco de esta materia representó una instancia de aproximación significativa para el posterior desarrollo del Trabajo Integrador Final.

Al Área de Psicología Educacional continuar promoviendo experiencias de intervención en instituciones educativas. Este tipo de prácticas permite a los estudiantes aproximarse a problemáticas frecuentes del ámbito educativo y desarrollar herramientas para el diseño de estrategias psicoeducativas. A los estudiantes que inicien las Prácticas Profesionales

Supervisadas se les recomienda participar activamente de la vida institucional, mantener un registro sistemático de las observaciones realizadas y consultar a docentes y profesionales del Equipo de Orientación Escolar acerca de las necesidades y problemáticas que identifican en la institución. Estas acciones pueden facilitar la elección de temáticas relevantes para futuras intervenciones e investigaciones.

A la institución educativa se sugiere continuar promoviendo espacios de intervención psicoeducativa que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, tales como la comunicación asertiva, la empatía y la búsqueda conjunta de soluciones frente a los conflictos. Asimismo, se recomienda incorporar actividades de dramatización de situaciones conflictivas propias del contexto escolar, con el propósito de que los estudiantes puedan ensayar, en un contexto protegido, las estrategias de resolución pacífica trabajadas durante este tipo de intervenciones. La incorporación de estas propuestas dentro de la dinámica escolar puede contribuir a fortalecer la convivencia y mejorar la calidad de los vínculos entre pares.

Referencias

Alzate Sáez de Heredia, R. (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*, *3*(6), 7–9. https://www.imotiva.es/revista-de-mediacion-original/2013/08/Revista-Mediacion-6-02.pdf.

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Arenas-Tarazona, D. Y. (2018). La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería, 6*(2), 50-54. https://doi.org/10.15649/2346030X.480.

Ascorra Costa, P., Arias Zamora, H., & Graff Gutiérrez, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques educacionales, 5*(1), 117-135.

Baeza, S. (2020). Clima y convivencia escolar. *Revista de Psicología y Psicopedagogía,* (3). https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/5048.

Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas En Educación, 15*(3). https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070.

Benítez Moreno, F. J., Herrera-López, H. M., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socioemocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe, 10*(6), 171–194.

Binaburo, J. A., & Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto: Guía de mediación escolar.* CEAC Educación.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61-82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005.

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: Manual de negociación y mediación para docentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: Hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai, 12*(3), 195-205.

Cascón Soriano, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universitat Autònoma de Barcelona. https://pacoc.pangea.

Cerpa Choque, R. A. de los Á., & Cohaila Flores, G. J. (2024). *La comunicación asertiva y la regulación de emociones en estudiantes de una escuela de educación superior pedagógica de Tacna.* [Tesina de grado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública José Jiménez Borja].

Consejo Federal de Educación. (2014). *Resolución CFE N.º 239/14 Anexo I "Pautas y Criterios Federales para la elaboración de Acuerdos de Convivencia para el Nivel Inicial y el Nivel Primario.*

Contreras Ramos, I. L., Montes Reyes, A. E., Pedroza Martínez, E. del C., & Orozco Arrieta, C. P. (2024). Resolución de conflictos y convivencia escolar. Nuevos desafíos del Derecho. Revista Polygram.4(1). https://revistas.poligran.edu.co/index.php/desafios/article/view/4877.

Cortés Reinel, L. (2016). *Promoción del desarrollo de competencias ciudadanas para la resolución de conflictos a través de rutinas de pensamiento y grupos cooperativos* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana].

Delgado-Santacruz, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista electrónica en educación y pedagogía, 2*(2), 100-112.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Farfán Pimentel, J. F., Godoy Cedeño, C. E., Abad Escalante, K. M., Chumbirayco Pizarro, M., Manchego Villarreal, J. L., & Janampa Acuña, N. (2025). Bienestar psicológico y convivencia escolar en estudiantes de secundaria. *Vive Revista de Salud, 8*(22), 357-368. https://doi.org/10.33996/revistavive.v8i22.383.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1-14. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-Issue1-fulltext-1486.

Fuentes Morales, C. R., Roblez Córdova, M. E., Calle Jara, X. M., Campoverde Montalván, B. V., & Lara Camacho, J. V. (2025). De la tensión a la sostenibilidad: Negociación y gestión de conflictos para el desarrollo organizacional en instituciones educativas. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 6*(5), 1807–1821. https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4707.

Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *8*(1), 96–117. https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf.

González Canizales, J. M. (2024). *Enfoques dialógicos para la resolución pacífica de conflictos escolares en la formación presencial del SENA: Estudio en el Centro de Industria y de la Construcción, Regional Tolima* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata].

Hess, C. (2018). Empatía y resiliencia del yo en adolescentes. En *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ley N.º 1327-H. (2015). *Ley de Educación de la Provincia de San Juan*. Argentina.

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores, 16*(3), 383-410. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001.

Merchán Gavilánez, M. L., Cadena Alvarado, R., & Napa Yance, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Conrado, 15*(69), 399-404. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado.

Montaño Timana, E. A. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones

de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Scientific, 5*(16), 62–81. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81.

Murguía Suarez, F. C. (2026). Empatía, autorregulación emocional y desarrollo de habilidades sociales en la educación secundaria: una revisión sistemática. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico, 6*(11), 1144-1172. https://doi.org/10.5281/zenodo.17205460.

Pérez Lorenzo, J. F. (2018). Conflicto y violencia: Conceptos y significados. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 6*(3), 153-163. https://edulab.es/revEDU/article/view/1846/1164.

Perín, G. C. (2019). ¿Cómo pensamos la convivencia escolar en nuestras prácticas educativas?: Aportes y herramientas para la formación de psicólogos y profesores en psicología. En *Actas del VII Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.* Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/137941.

Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., & Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado, 15*(67), 135-142.

Real Academia Española. (s. f.). Conflicto. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 28 de enero de 2026, de https://dle.rae.es/conflicto.

Sánchez García-Arista, M. L. (Coord.). (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Instituto Complutense de Mediación y Gestión de Conflictos.

Sidders, M., Alzú, M. S., & Sáenz Guillén, L. (2025). *Desafíos de la convivencia en la escuela primaria: Discriminación y conflicto entre pares*. Argentinos por la Educación.

Urbano Mejía, C. Y., Villota Benítez, M. M., & Ramírez, L. F. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un estado del arte sobre programas de intervención escolar. *Ciudad Paz-ando, 14(*2), 32-48.

https://doi.org/10.14483/2422278X.18217.

Velásquez Grillet, M., & Reyes, V. M. (2023). Los medios alternos de resolución de conflictos en el contexto escolar: algunas estrategias. *Investigación y Postgrado, 38*(2), 137–163.

Vinyamata Camp, E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos, 8*(1), 9-24.

Apéndice

Apéndice A. Encuestas para Estudiantes

1) ¿Eres niño o niña?

⬜ Niño ⬜ Niña

2) Pone una cruz en los conflictos que pasan más seguido en tu aula (podes marcar más de uno):

- No he visto ningún conflicto
- Golpes y empujones
- Insultos, compañeros que molesten a otro
- Dejan de lado a un compañero, no juegan o no hablan con él o ella.

3) ¿Conoces los Acuerdos escolares de convivencia?

- Sí
- No

4) ¿Has participado en su elaboración o reajustes?

- Sí
- No

5) ¿Cómo se solucionan los conflictos en tu escuela?

- No sé
- Hay que decirle a la seño
- Hay que decirle a nuestros padres y que ellos hagan algo
- Lo tenemos que resolver entre los que participamos del conflicto

6) ¿Te gusta cómo se resuelven los conflictos en tu escuela?

- Sí
- No

7) ¿Has tenido problemas con compañeros? En caso de ser la respuesta sí, ¿Qué hicieron para resolverlos?

- No he tenido problemas con compañeros
- Sí tuve. No hicimos algo por resolverlo, dejamos que pase
- Sí tuve. Le dijimos a la seño para que nos ayude a resolverlo
- Sí tuve. Lo hablé con mis compañeros para resolverlo entre nosotros

8) ¿Has observado que unos compañeros molesten a otro?

- Sí
- No

9) ¿Has intentado usar el diálogo para resolver un conflicto?

- Sí
- No

10) ¿Si tenés un conflicto con un compañero buscas a alguien que pueda ayudarlos a resolverlo?

- Sí
- No

11) ¿Tu docente le da importancia a los conflictos que pasan en el aula e intenta resolverlos de buena manera?

- Sí
- No

12) ¿Cuándo tenés un conflicto con alguien tratas de imaginar que piensa y que siente la otra persona?

- Sí
- No

13) ¿Sentís enojo, tristeza o miedo cuando estás en medio de un conflicto?

- Sí
- No

14) ¿Podes decir lo que sentís y pensás fácilmente?

- Siempre
- A veces
- Nunca

15) ¿Podes decir lo que sentís y pensás cuando estás en medio de un conflicto?

- Siempre
- A veces
- Nunca

16) ¿Para solucionar los conflictos preferís hablarlo?

- Siempre
- A veces
- Nunca

Apéndice B. Consignas Ejercicio Destinado a la Reflexión de Conflictos Pasados

1. ¿Cómo sabes que estás frente a un conflicto?
2. Escribí sobre un conflicto que hayas tenido y no pudiste resolverlo (pelea, discusión, malentendido, etc.).
3. Explica qué generó ese conflicto y cuáles fueron sus consecuencias.
4. Escribí cómo crees que podrías haber resuelto ese conflicto.

Apéndice C. Preguntas de Retroalimentación

1. ¿Cuál actividad te gustó más? ¿Por qué?
2. ¿Qué aprendiste a lo largo de estos encuentros?
3. ¿Hay algo que no te gustó de los encuentros?
4. ¿Crees que las actividades que se realizaron son de beneficio para mejorar la convivencia?
5. ¿Qué aprendiste sobre solucionar los conflictos de manera pacífica?

Apéndice D. Actividad para la Casa del Tercer Encuentro

Actividad dictada a los alumnos:

Imaginen que quieren comer su comida favorita, pero mamá/papá/un hermano también quiere comer su comida favorita, los dos le piden su comida a quién cocina y les dice que no puede hacer ambas comidas.

Consignas:

- Mamá/papá/hermano se sintió……..
- Yo me sentí……..
- Mamá/papá/hermano propuso para resolverlo……..
- Yo propuse para resolverlo……
- Elegimos para resolverlo……

Apéndice E. Entrevistas a Directora y Docentes

Entrevista a Directora:

Para comenzar se le aclara que si hay algún dato que no quiera dar o pregunta con la que se sienta incómoda/o, no genera ningún inconveniente y tiene la total libertad de hacerlo. Además, se le explica el encuadre del proyecto y a dónde está orientada en grandes rasgos la entrevista.

1. ¿Cuánto tiempo lleva en el cargo?

   Como docente, 25 años; un año como directora, porque estamos en el proceso de concurso.

2. ¿Cuáles son los valores primordiales que se inculcan?

   Acá la solidaridad, el respeto y compromiso, trabajo, esfuerzo, todo eso, el ser misioneros y transmitir la palabra.

3. ¿Observa en los estudiantes compromiso con los mismos?

   Sí, vos has visto que acá son muy humanos, por eso creo que los padres eligen este colegio.

4. ¿Cómo ve la convivencia escolar en el ciclo básico?

   La convivencia bastante bien se lleva, en el nivel primario por ahí tenemos nuestras diferencias y otros problemas, pero tratamos de inculcar buen trato.

5. ¿Siente que los alumnos respetan los Acuerdos de Convivencia y se están llevando a cabo eficientemente?

   A veces sí, otras no. Lo saben, pero a veces hacen las cosas que no corresponden, por ejemplo, con los recreos (cuando finaliza se toca dos veces: en la primera se queden quietos, como juego de “estatua” y, a los segundos, se vuelve a tocar para que vuelvan tranquilos a sus aulas). La otra vez tuvimos que retarlos porque todos se estaban volviendo corriendo a sus aulas. Lo saben porque llevan años y, a veces, igual no lo respetan.

6. ¿Y qué se hace cuando no respetan los acuerdos de convivencia?

   Llamados de atención, libreta de comunicaciones, se pone que hizo. Tenemos el ideario y se entrega un contrato con lo que se puede y lo que no al principio de año, así que saben.

7. En el gabinete escuché de las medidas reparatorias, ¿me podría hablar de algunas de ellas?

   Hay algunas como afiches, preparar una clase con lo que hizo mal para que les cuente a los compañeros cómo puede cambiarlo, pedir disculpas, que exponga cómo debe comportarse, que informe sobre estas cosas. La otra vez un chico de sexto tuvo una situación porque se frustró y preparó un afiche sobre frustración, lo armó con la madre, llevó a gabinete, presentó al aula. Se les llama a los papás también, se les notifica sobre la conducta de su hijo.

8. ¿Se ha implementado alguna vez en la institución la Mediación escolar?

   Sí, siempre, permanente se está mediando. Los docentes apenas entran al aula. A diario se dan situaciones en que los docentes tienen que mediar, desviar las clases. Los directivos también, a veces, los porteros, por ejemplo.

9. ¿Cómo se abordan los conflictos en este colegio?

   Se cita al niño, se lo llama acá a dirección si es grande, sino en el aula la seño, que le coloca la nota en el cuaderno de comunicaciones, se cita a los padres. El niño habla cuenta, se elaboran actas, se cita a los padres.

10. A grandes rasgos, ¿Cuál es la visión que tiene del conflicto escolar? Su posición frente al mismo, si piensa que es positivo, negativo o ninguna de estas cuestiones, cómo cree que nace y finaliza el mismo.

    La violencia es tanto verbal como física, es donde más conflicto noto la violencia. Los niños tienen ciertas etapas, en segundo y tercero se hieren más con palabras que con golpes. La violencia de la sociedad, la casa, los chicos lo transmiten acá. Acá descargan

lo que no pueden en su casa. El conflicto yo pienso que se genera desde la casa y se pone acá porque la escuela es todo: madres, doctoras, psicólogas, se comienza y se termina dándole una solución y acompañamiento, incluso a veces también se acompaña a la familia. Depende, a veces pueden ser positivos como negativos, positivos cuando tratamos de solucionarlo y el niño ve cómo se puede solucionar; negativo cuando padres no quieren abrirse, entender lo que se les solicita.

11. ¿Cuáles cree que son las mayores aportaciones que la dirección Educativa debe realizar o puede facilitar como apoyo a la convivencia escolar?

    Yo creo que es un trabajo que se debe llevar de forma conjunta, tanto el equipo de gestión como el de orientación y apoyo, para acompañar a los chicos en todos estos años en lo que les pase, también con la familia.

Entrevista a Docente de Tercero A:

Para comenzar se le aclara que si hay algún dato que no quiera dar o pregunta con la que se sienta incómoda/o, no genera ningún inconveniente y tiene la total libertad de hacerlo. Además, se le explica el encuadre del proyecto y a dónde está orientada en grandes rasgos la entrevista.

1. ¿Cuánto tiempo lleva en este colegio?

   Cuatro años

2. ¿Cuáles son o cree que son los valores de esta escuela? ¿Observa en sus estudiantes compromiso con los valores de la escuela?

   Solidaridad, empatía, compromiso. En algunos chicos sí y en otros no.

3. ¿Cómo ve la convivencia escolar en el ciclo básico?

   La convivencia es bastante buena, no hay serios problemas. Los grupos son tranquilos, se comunican bien con las docentes, ante un problema se dirigen a nosotros

4. ¿Tiene conocimientos sobre la Mediación Escolar? ¿La ha implementado alguna vez en esta u otra escuela?

Sí, te puedo decir que sí. Cuesta el implementarlo, trato de hacerlo

5. ¿Conoce los protocolos y guías de actuación relacionados con el acoso escolar?

   Un poco, algo, faltaría formación.

6. ¿Considera que los protocolos establecidos para gestionar un acoso u otras situaciones preocupantes son suficientes para combatir estas situaciones?

   Al no conocer mucho, no puedo responder bien.

7. ¿Cuáles son las claves y herramientas para abordar la convivencia en este colegio?

   Las claves creo que son el diálogo, el trabajo mancomunado con la familia.

8. ¿Qué se les enseña a los estudiantes con respecto al conflicto? ¿De qué manera?

   Que el conflicto tiene varias etapas y que hay que tratar de ir viendo y solucionando cada uno de los momentos como para ir viendo la posibilidad de llegar a un acuerdo y resolverlo de buena manera.

9. ¿Cómo es la postura de ellos frente a este tema? ¿Lo toman con seriedad, risas, prestan atención o no, etc.?

   También es como muy amplio, no todos actúan de la misma forma, hay unos que le prestan más atención y otros que no. Hay chicos que, por ejemplo, en un conflicto grave que tenemos que se está tratando de solucionar de una manera como para no afectar fuerte a uno ni a otro. Se está tratando de trabajar con la familia. En otras situaciones ellos como que toman la posta y lo quieren resolver solos.

10. A grandes rasgos, ¿Cuál es la visión que tiene el conflicto escolar? Su posición frente al mismo, si piensa que es positivo, negativo o ninguna de estas cuestiones, cómo cree que nace y finaliza el mismo.

    Se va complejizando acorde a la edad del alumno. Primeros años puede ser tipo “me tomo un lápiz”, después se vuelven más complejos. Siempre se trata de escuchar y tener las dos versiones y llegar a un acuerdo. A veces es necesario para dar soluciones a cosas que se creen grandes y no lo son. Unos son positivos y otros no.

Entrevista a Docente de Tercero B:

Para comenzar se le aclara que si hay algún dato que no quiera dar o pregunta con la que se sienta incómoda/o, no genera ningún inconveniente y tiene la total libertad de hacerlo. Además, se le explica el encuadre del proyecto y a dónde está orientada en grandes rasgos la entrevista.

1. ¿Cuánto tiempo lleva en este colegio?

   Ahora cuatro meses, pero he trabajado dos años acá.

2. ¿Cuáles son o cree que son los valores de la escuela? ¿Observa en sus estudiantes compromiso con los valores de la escuela?

   Principalmente empatía, respeto, compañerismo; no en los estudiantes, muy pocos, a ver entre ellos sí hay mucho compañerismo, pero no veo el respeto, hay mucha, y falta de empatía, igual son chicos, pero es lo que noto

3. ¿Cómo ve la convivencia escolar en el ciclo básico?

   Bastante regular, cuesta que ellos se adapten y respeten normas de conducta

4. ¿Tiene conocimientos sobre la Mediación Escolar? ¿La ha implementado alguna vez en esta u otra escuela?

   No, hay ciertas situaciones o conflicto que realmente no sé cómo debo actuar. Obviamente uno interviene y trata de resolver, pero claramente ha habido situaciones que no sabía cómo resolver, tuve que ir a directivos por pasos a seguir, me falta información.

5. ¿Conoce los protocolos y guías de actuación relacionados con el acoso escolar?

   Sí, pero no por esta institución, sino por la de la mañana. Tenemos una agenda en la que sale todo eso.

6. ¿Considera que los protocolos establecidos para gestionar un acoso u otras situaciones preocupantes son suficientes para combatir estas situaciones?

   No, creo que no lo son, muchas situaciones se han quedado tipo “listo, ya pasó, se

olvidó el tema y sigamos".

7. ¿Cuáles son las claves y herramientas para abordar la convivencia en este colegio?

   Por sobre todo el ideario, que se nos entrega apenas ingresamos al colegio, con respecto al personal docente; con los niños se trabajaba a diario con las normas de conducta; y bueno, ahora están ustedes que nos están ayudando con los conflictos.

8. ¿Qué se les enseña a los estudiantes con respecto al conflicto? ¿De qué manera?

   La importancia del diálogo, el respeto sobre todo, controlar y saber manejar las emociones. Acá en el colegio se trabaja con ESI, a través de los contenidos de Ética también, y cuando nos enfrentamos con una situación concreta a través del diálogo y eso ayuda a trabajarlo también.

9. ¿Cómo es la postura de ellos frente a este tema? ¿Lo toman con seriedad, risas, prestan atención o no, etc.?

   Prestan atención y generalmente plantean muchas situaciones, escolares o fuera de la escuela, hasta de los adultos y te las comparan.

10. A grandes rasgos, ¿Cuál es la visión que tiene el conflicto escolar? Su posición frente al mismo, si piensa que es positivo, negativo o ninguna de estas cuestiones, cómo cree que nace y finaliza el mismo.

    Generalmente los conflictos entre los alumnos se ven mucho reflejado lo que traen de la casa viste; hay niños que ante un conflicto tienden a estar tranquilos hablarlo o tratar de analizar, los ves en una postura distintas; hay otros que se ponen más violentos o no pueden controlar las emociones, tenés de todo, muchas reacciones, más allá de la edad que tengan. Cuando son más grandes te da un poco más de miedo porque no sabes qué pueden hacer, pero son chicos. De nacer un conflicto entre ellos puede ser por millones de razones, de figuritas a no querer jugar, son muy diversos, son cuatro horas en las que están sin una pantalla y para que finalicen necesitan de la mediación de un adulto que medie entre las dos partes y que lleguen a ponerse de acuerdo sin dar la

razón tan evidentemente al que la tenga, tratando de que las dos partes queden de acuerdo y que se evite un conflicto mayor. Yo creo que es positivo el conflicto debido a que en esos conflictos el niño también está aprendiendo a dar, a exponer su punto de vista y justificar el porqué creo que quiero tener razón, pienso que es positivo mirándolo de ese lado. Para mí, como docente, creo que no es positivo porque es cansador, pero para ellos sí.

Apéndice F. Registro fotográfico del taller

Presentación primer encuentro:



Actividad estilos de afrontamiento del conflicto:



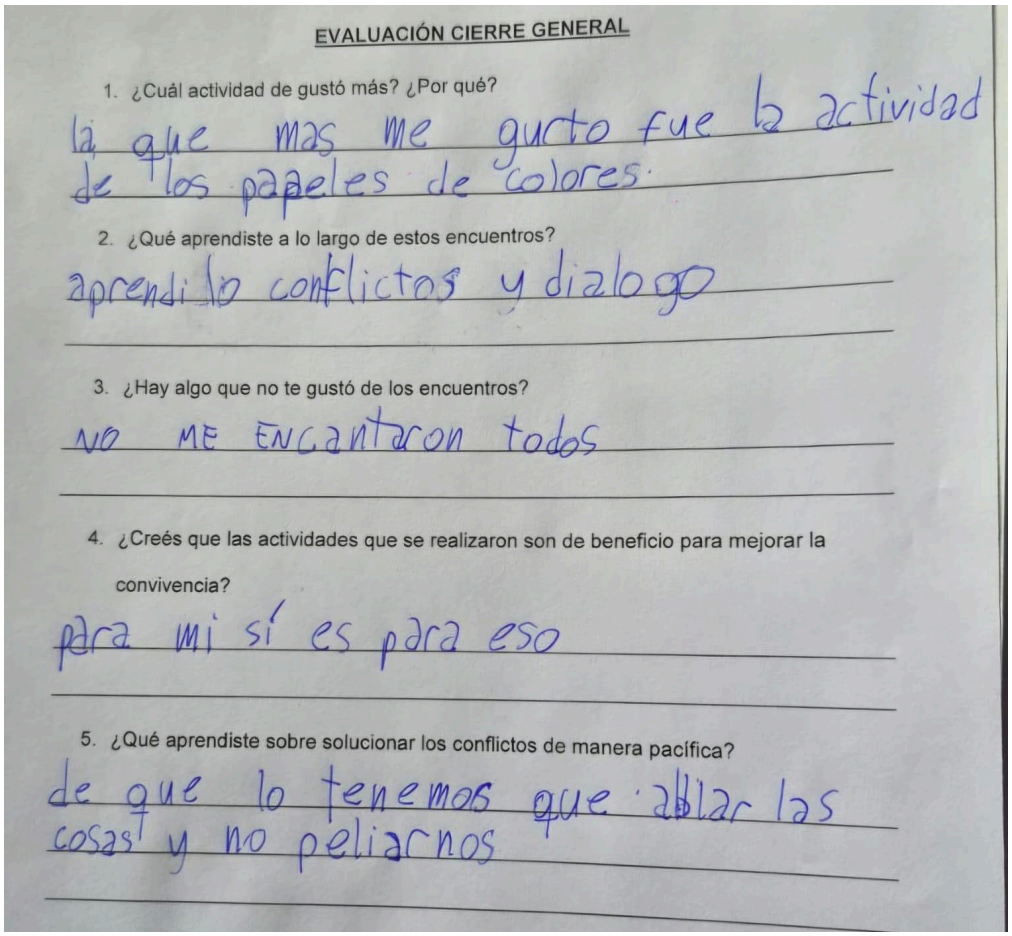
Actividad árbol de la amistad:







Retroalimentación del taller:



EVALUACIÓN CIERRE GENERAL

1. ¿Cuál actividad de gustó más? ¿Por qué?

la que mas me gusto fue la actividad de los papeles de colores.

2. ¿Qué aprendiste a lo largo de estos encuentros?

aprendi lo conflictos y dialogo

3. ¿Hay algo que no te gustó de los encuentros?

no me encantaron todos

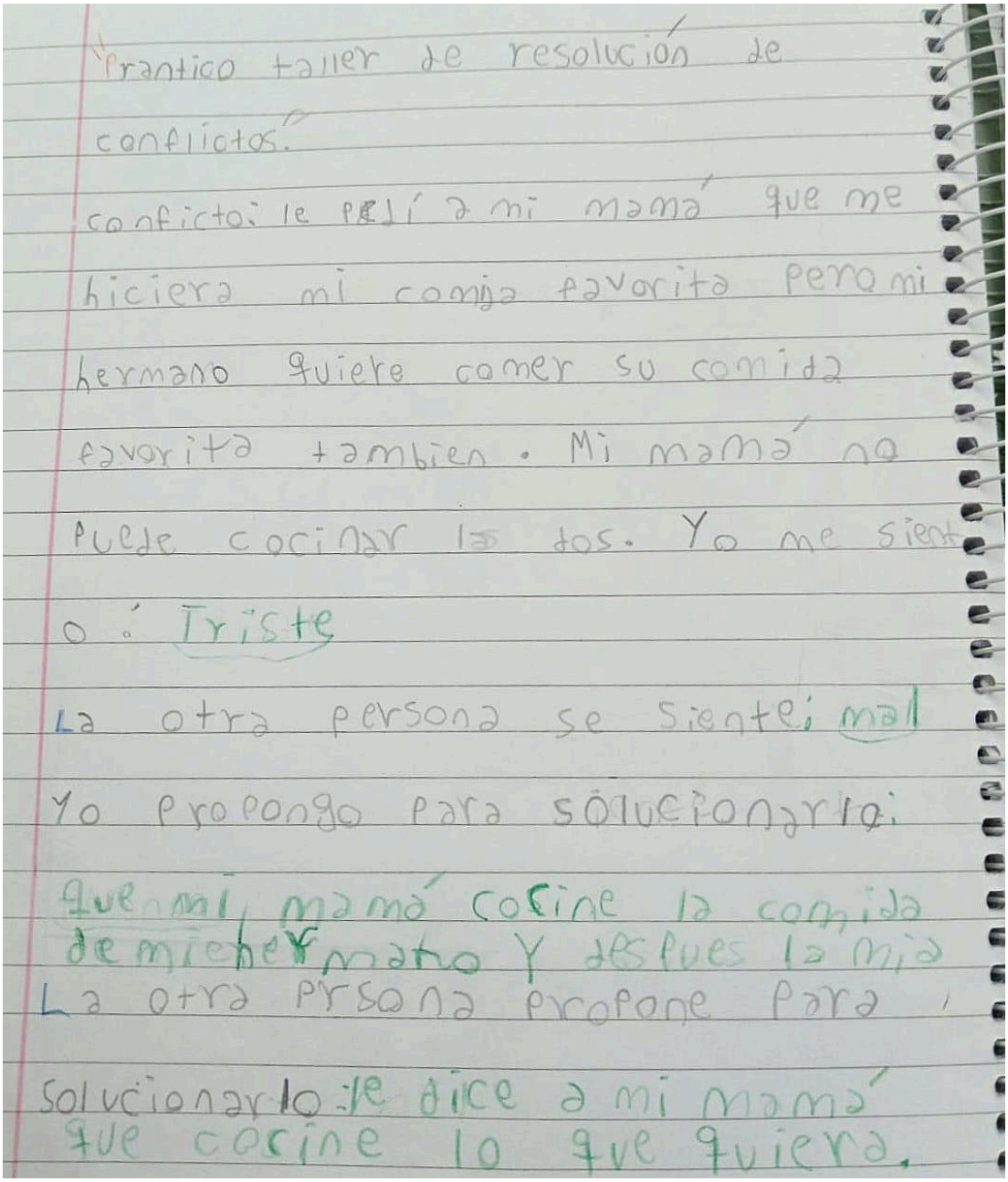
4. ¿Creés que las actividades que se realizaron son de beneficio para mejorar la convivencia?

para mi sí es para eso

5. ¿Qué aprendiste sobre solucionar los conflictos de manera pacífica?

de que lo tenemos que hablar las cosas y no peliarnos

Actividad del taller en casa:



Practico taller de resolución de conflictos.

conflicto: le pedí a mi mamá que me hiciera mi comida favorita pero mi hermano quiere comer su comida favorita tambien. Mi mamá no puede cocinar los dos. Yo me siento: Triste

La otra persona se siente: mal

Yo propongo para solucionarlo: que mi mamá cocine la comida de mi hermano y despues la mia

La otra persona propone para solucionarlo: le dice a mi mamá que cocine lo que quiera.