



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Implementación de ambientes de aprendizaje a favor de la atención al conflicto basándose en la ficha 5 pasos para la paz en alumnos de 4°

AUTOR: Edna Marisol Plaza

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Atención a los conflictos, Ficha 5 pasos para la paz, Diálogo, Respiración, Acuerdos, Respeto

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2022



2026

**“IMPLEMENTACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE A FAVOR DE LA
ATENCIÓN AL CONFLICTO BASÁNDOSE EN LA FICHA 5 PASOS PARA LA PAZ
EN ALUMNOS DE 4º”**

**INFORME
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

EDNA MARISOL PLAZA

ASESOR (A):

DRA. MA DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Edna Marisol Plaza
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:
Implementación de ambientes de aprendizaje a favor de la atención al conflicto basándose en la ficha 5
pasos para La Paz en alumnos de 4º

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 07 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Edna Marisol Plaza

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 23 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. PLAZA EDNA MARISOL
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:
IMPLEMENTACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE A FAVOR DE LA ATENCIÓN AL CONFLICTO MEDIANTE LA FICHA 5 PASOS PARA LA PAZ EN ALUMNOS DE 4°

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. PATIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUÉL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. MA. DE LOURDES GARCÍA ZARATE

Agradecimientos

La culminación de este documento recepcional representa no solo un logro académico, sino también el resultado de un camino lleno de aprendizajes, esfuerzos, desafíos y, sobre todo, del acompañamiento invaluable de personas que han sido fundamentales en mi vida. Por ello, deseo expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a quienes, de distintas maneras, hicieron posible que hoy llegue a este momento.

En primer lugar, agradezco con todo mi corazón a mi tía Rosy, quien ha sido un pilar esencial a lo largo de este proceso. Su apoyo no solo se manifestó en el ámbito económico, el cual fue de gran ayuda para continuar con mi formación, sino también en la motivación constante que me brindó en cada etapa. Sus palabras de aliento, su confianza en mis capacidades y su manera de impulsarme a seguir adelante, incluso en los momentos de mayor cansancio o incertidumbre, fueron determinantes para no desistir. Su presencia en mi vida ha sido un ejemplo de fortaleza, generosidad y amor, y este logro también es reflejo de todo lo que ella ha sembrado en mí.

A mi familia, les agradezco profundamente por su amor, apoyo y confianza durante todo este camino. Gracias por estar presentes en cada reto, por sus palabras de aliento y por motivarme a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles. Su comprensión, paciencia y sacrificios fueron fundamentales para alcanzar esta meta. Este logro también les pertenece, porque siempre caminaron a mi lado. ¡Gracias por creer siempre en mí!

A mi novio, gracias por acompañarme con amor y paciencia durante cada etapa de este proceso. Gracias por creer en mí, motivarme a no rendirme y brindarme tu apoyo incondicional cuando más lo necesité. Valoro profundamente el respaldo económico que me ofreciste para que

pudiera continuar alcanzando esta meta sin perder de vista mis sueños. Este logro también lleva una parte de tu esfuerzo, confianza y cariño. Gracias por caminar siempre a mi lado

De manera muy especial, quiero agradecer a mi perrita Estrella, quien se convirtió en una compañera incondicional durante este proceso. Aunque su forma de acompañarme fue silenciosa, su presencia tuvo un significado profundo en mi vida cotidiana. Estrella estuvo conmigo en cada desvelada, en cada momento de cansancio, en esos instantes en los que el silencio y la soledad parecían abrumadores. Su cariño, su lealtad y su simple compañía hicieron que cada jornada fuera más llevadera. En muchos sentidos, fue ese apoyo constante que no juzga, que no exige, pero que siempre está, recordándome la importancia de seguir adelante. Sin duda, su presencia marcó mi formación de una manera muy especial.

Asimismo, agradezco profundamente a mi tía Clemen, quien con su cariño y cercanía emocional me brindó la motivación necesaria para continuar. Sus palabras, su apoyo y su manera de estar presente en los momentos importantes fueron un impulso significativo para mantenerme firme en este camino. En ella encontré no solo apoyo, sino también comprensión y ánimo para no rendirme, recordándome siempre que cada esfuerzo tiene su recompensa.

Finalmente, quiero dedicar un agradecimiento lleno de amor y respeto a mi abuelo, quien fue una figura fundamental en mi vida. Su apoyo, su cariño y su presencia fueron un sostén importante en mi formación personal y académica. Agradezco profundamente cada momento compartido, cada enseñanza y cada gesto de amor que me brindó. Aunque hoy ya no se encuentra físicamente, su recuerdo vive en mí y me acompaña en cada paso que doy. Haber contado con él hasta sus últimos alientos de vida es algo que valoro profundamente, y este logro también lleva consigo su memoria, su legado y todo lo que significó para mí.

A cada uno de ustedes, gracias por formar parte de este proceso, por creer en mí, por sostenerme en los momentos difíciles y por celebrar conmigo cada pequeño avance. Este logro no es solo mío, sino también de quienes caminaron a mi lado, brindándome su apoyo incondicional.

¡gracias!

ÍNDICE

Contenido

Descripción concisa del contenido del documento	11
Diagnóstico del contexto educativo	16
<i>Contexto interno</i>	20
<i>Contexto áulico</i>	20
Identificación de la problemática.....	22
Propósito y relevancia del informe	29
<i>Objetivos de la elaboración del documento</i>	33
<i>Objetivo general:</i> – Aplicar y documentar una intervención educativa basada en la estrategia Cinco pasos para la paz, con el fin de mejorar la manera en que los alumnos atienden conflictos dentro del aula.	34
<i>Objetivos específicos:</i>	34
Interés personal y motivación	34
II. PLAN DE ACCIÓN	40
Diseño de la propuesta de intervención	40
<i>Diseño del plan de intervención para la atención del conflicto en el aula.</i>	40
Espiral autorreflexiva.....	54
<i>Matriz de espiral autorreflexiva</i>	56
Prácticas de interacción en el aula	60
Referentes teóricos.....	62

Implementación del plan de acción.....	66
<i>Primer paso: Respirar y recobrar la calma</i>	66
<i>Segundo paso: Buscar ayuda de un adulto.....</i>	68
<i>Tercer paso: Usar el diálogo para escucharse uno al otro.....</i>	70
<i>Cuarto paso: Proponer soluciones</i>	71
<i>Quinto paso: Elegir una solución que les guste a ambos</i>	73
Elementos curriculares.....	76
<i>Secuencia de actividades</i>	80
<i>Primera secuencia: Identificación del conflicto y sus causas</i>	80
<i>Tercera secuencia: Reconocimiento de redes de apoyo</i>	82
<i>Cuarta secuencia: Desarrollo del diálogo y la escucha activa</i>	83
<i>Quinta secuencia: Generación de soluciones reflexivas</i>	84
<i>Sexta secuencia: Construcción de acuerdos y compromisos.....</i>	84
<i>Pertinencia en el uso de diferentes recursos</i>	85
<i>Recursos utilizados en las sesiones diagnósticas</i>	85
<i>Recursos para la regulación emocional</i>	86
<i>Recursos para la identificación de redes de apoyo</i>	87
<i>Recursos para el desarrollo del diálogo.....</i>	88
<i>Recursos para la generación de soluciones.....</i>	88
<i>Recursos para la construcción de acuerdos</i>	89

<i>Procedimiento(s) realizados para el seguimiento de las propuestas de mejora</i>	90
Toma de decisiones durante la práctica.	93
<i>Sesión 1. “Caja de los problemas del mundo”</i>	93
<i>Sesión 2. “Collage de los conflictos”</i>	94
<i>Sesión 3. “El viaje del globo”</i>	95
<i>Sesión 4. “Botella de la calma emocional”</i>	95
<i>Sesión 5. “Mapa de red de apoyo”</i>	96
<i>Sesión 6. “Simulación para pedir ayuda”</i>	97
<i>Sesión 7. “El diálogo con turnos”</i>	97
<i>Sesión 8. “Escucha–repite–responde”</i>	98
<i>Sesión 9. “Banco de soluciones”</i>	99
<i>Sesión 10. “Matriz de consecuencias”</i>	99
<i>Sesión 11. “Negociación por roles”</i>	100
<i>Sesión 12 “El pacto del apretón”</i>	101
Análisis de resultados de la intervención.....	103
Matriz de análisis.....	104
<i>Evaluación de los saberes conceptuales</i>	108
<i>Evaluación de los saberes procedimentales</i>	109
<i>Evaluación de los saberes actitudinales</i>	110
<i>Evaluación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</i>	111

<i>Análisis del saber conceptual</i>	113
<i>Análisis del saber procedimental</i>	113
<i>Análisis del saber actitudinal</i>	114
Transformación de la práctica profesional.....	117
III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	122
Valoración del alcance del plan de acción y recomendaciones para la mejora de la práctica docente	122
IV.REFERENCIAS	128
V.ANEXOS	129
Anexo A. Diagnóstico aplicado	129
Anexo B. Actividad “el semáforo de los conflictos aplicada”	133
Anexo C. Plan de acción	135
Anexo D. Evaluación del proyecto	143
Anexo E. Actividad del globo.....	144
Anexo F. Actividad botella de la calma.....	144
Anexo G. Actividad red de apoyo.....	145
Anexo H. Actividad del palito de la palabra.....	145
Anexo I. Banco de soluciones.....	146
Anexo J. Actividad Pacto del apretón.....	147

I. INTRODUCCIÓN

Descripción concisa del contenido del documento

El presente informe de prácticas profesionales tiene como propósito documentar, analizar y reflexionar sobre una intervención educativa centrada en la atención pedagógica del conflicto en alumnos de cuarto grado de educación primaria, mediante la aplicación de la estrategia “Cinco pasos para la paz”. El documento se estructura en cinco apartados principales: introducción, plan de acción, conclusiones y recomendaciones, referencias y anexos, los cuales permiten comprender de manera integral el proceso desarrollado durante la práctica profesional, desde la identificación de la problemática hasta la valoración de los resultados obtenidos y la reflexión sobre la transformación de la práctica docente.

En el apartado de introducción se presenta, en primer lugar, el diagnóstico del contexto educativo donde se desarrolló la práctica profesional. Asimismo, se caracteriza al grupo participante considerando aspectos relacionados con la convivencia, las formas de interacción y las necesidades identificadas dentro del aula. A partir de este análisis contextual, se expone la problemática relacionada con las dificultades que presentaban los alumnos para atender conflictos de manera pacífica, regular emociones y establecer acuerdos a través del diálogo. De igual manera, se delimita la situación educativa que motivó el desarrollo de la intervención, recuperando experiencias observadas durante la práctica docente.

Dentro de este mismo apartado también se plantea el propósito y la relevancia del informe, destacando la importancia de atender pedagógicamente los conflictos escolares. Asimismo, se establecen los objetivos del documento, orientados a analizar la implementación de la estrategia “Cinco pasos para la paz” y valorar su impacto en la convivencia escolar. De igual forma, se incorpora el interés personal y profesional que motivó la elección del tema, así como

las capacidades, aprendizajes y dominios fortalecidos durante la práctica profesional, particularmente aquellos relacionados con la mediación pedagógica, la escucha activa, la regulación emocional y la construcción de espacios de diálogo dentro del aula.

El segundo apartado corresponde al plan de acción, el cual fue diseñado desde el enfoque metodológico de la investigación-acción, permitiendo comprender la práctica docente como un proceso continuo de análisis, intervención y reflexión. En este capítulo se presenta el diseño de la propuesta de intervención elaborada para atender la problemática identificada, considerando las necesidades observadas en el grupo y los objetivos planteados para favorecer la convivencia escolar.

Asimismo, se desarrolla la explicación de la espiral autorreflexiva propuesta por Stephen Kemmis, integrada por las fases de intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión, las cuales orientaron el proceso de intervención y permitieron realizar ajustes constantes en función de las situaciones observadas durante la práctica. De igual manera, se describen las prácticas de interacción desarrolladas dentro del aula, tanto entre alumnos como en la relación docente-estudiante, así como las estrategias e instrumentos utilizados para favorecer la resolución pacífica de conflictos.

En este mismo apartado se integran los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención, retomando principalmente las aportaciones relacionadas con la resolución de conflictos, la convivencia escolar y la investigación-acción. Asimismo, se describen las estrategias pedagógicas implementadas durante la ejecución del plan de acción, así como los recursos empleados para el desarrollo de las actividades, entre ellos la botella de la calma, registros de observación, rúbricas y materiales didácticos enfocados en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

Posteriormente, se explica la implementación de la estrategia “Cinco pasos para la paz”, organizada a partir de los momentos de regulación emocional, búsqueda de apoyo, diálogo, búsqueda de soluciones y construcción de acuerdos. A partir de ello, se describen las actividades realizadas, la secuencia didáctica, los enfoques curriculares integrados, las capacidades desarrolladas y los procedimientos de seguimiento y evaluación utilizados para valorar los avances de los alumnos durante la intervención.

Dentro de este apartado también se analizan las decisiones pedagógicas tomadas durante la práctica profesional, explicando los ajustes realizados en las actividades, estrategias y formas de intervención a partir de las necesidades y situaciones emergentes observadas dentro del grupo. Estos ajustes permitieron reorganizar el trabajo docente y fortalecer la participación de los alumnos en la resolución de conflictos y en la construcción de acuerdos colectivos.

Asimismo, el apartado integra el análisis de los resultados obtenidos a partir de la intervención, valorando los aprendizajes desarrollados por los alumnos en relación con la convivencia escolar, la regulación emocional, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Se recuperan evidencias, observaciones y reflexiones derivadas de la práctica para identificar los cambios presentados en las dinámicas de interacción del grupo y en la participación de los estudiantes dentro del aula.

De igual forma, se incorpora una reflexión sobre la transformación de la práctica profesional, analizando los aprendizajes, cambios y mejoras que surgieron a partir del proceso de intervención. En este sentido, se reconoce la importancia de la mediación pedagógica, la escucha activa y la generación de espacios seguros para favorecer la convivencia y fortalecer el acompañamiento socioemocional de los alumnos.

El apartado de conclusiones y recomendaciones presenta una valoración general sobre el alcance del plan de acción considerando las características del contexto, las necesidades del grupo, los enfoques pedagógicos implementados y las condiciones en las que se desarrolló la práctica profesional. Asimismo, se discuten los principales hallazgos obtenidos en relación con los objetivos y propósitos planteados al inicio del informe. De igual manera, se integran recomendaciones orientadas al fortalecimiento de futuras intervenciones relacionadas con la atención pedagógica del conflicto y la mejora de la convivencia escolar.

Posteriormente, el documento incluye el apartado de referencias, donde se presentan las fuentes teóricas, metodológicas y académicas que sustentan el diagnóstico, el diseño del plan de acción y la reflexión sobre la práctica profesional.

Finalmente, en el apartado de anexos se integran diversos materiales y evidencias generadas durante el proceso de intervención, tales como planeaciones didácticas, instrumentos diagnósticos, registros de observación, rúbricas, bitácoras y demás recursos utilizados durante la práctica profesional. Estos elementos permiten respaldar el análisis realizado y evidencian el desarrollo del proceso de intervención desde una perspectiva ética, sistemática y reflexiva.

Una de las características que distingue este informe de otros trabajos relacionados con la convivencia escolar es que no se centra únicamente en describir problemáticas de conducta o conflictos dentro del aula, sino en analizar la manera en que la intervención pedagógica y la mediación docente pueden convertirse en herramientas para transformar las relaciones entre los alumnos. A diferencia de otros estudios que abordan la convivencia desde una perspectiva teórica o normativa, este trabajo recupera experiencias reales surgidas dentro de la práctica profesional, permitiendo observar cómo los conflictos cotidianos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje. Además, el informe no solo documenta actividades realizadas,

sino que reflexiona sobre las decisiones pedagógicas tomadas durante el proceso, los ajustes implementados y la importancia de generar espacios intencionados para el diálogo, la escucha y la construcción de acuerdos dentro del aula.

El hallazgo más relevante de toda la intervención fue reconocer que los alumnos sí son capaces de resolver conflictos de manera pacífica cuando cuentan con acompañamiento, estrategias claras y espacios donde puedan expresar sus emociones. Durante el desarrollo de la propuesta se observó que, en muchas ocasiones, los conflictos no surgían únicamente por desacuerdos entre compañeros, sino también por la dificultad de los estudiantes para comunicar lo que sentían, controlar impulsos o escuchar otros puntos de vista. A partir de la implementación de la estrategia “Cinco pasos para la paz”, los alumnos comenzaron a identificar la importancia de detenerse, tranquilizarse y dialogar antes de reaccionar impulsivamente. Este hallazgo permitió comprender que la resolución de conflictos no depende solamente de establecer reglas de convivencia, sino de enseñar habilidades socioemocionales que favorezcan la empatía, la comunicación y la autorregulación.

La transformación más concreta observada en el grupo se manifestó en la manera en que los alumnos comenzaron a relacionarse y afrontar situaciones de conflicto dentro del aula. Al inicio de la intervención era frecuente observar discusiones impulsivas, dificultades para escuchar a los demás y dependencia constante de la docente para resolver desacuerdos. Sin embargo, conforme avanzaron las actividades, los estudiantes mostraron mayor disposición para dialogar entre ellos, buscar soluciones y respetar acuerdos establecidos de manera colectiva. También se identificaron cambios en la participación y en el ambiente general del grupo, ya que los alumnos empezaron a sentirse más seguros para expresar sus emociones y opiniones sin recurrir inmediatamente a agresiones o conflictos mayores. Esta transformación permitió

fortalecer un ambiente de aprendizaje más armónico y evidenció la importancia de trabajar la convivencia escolar desde una intervención pedagógica constante, reflexiva y centrada en las necesidades de los estudiantes.

Diagnóstico del contexto educativo

Al iniciar este estudio en el grupo de 4ºB de la escuela primaria “Carlos A. Carrillo”, ubicada en la colonia La Progreso, sobre la avenida Salk, en la ciudad de San Luis Potosí, comprendí que para analizar la manera en que los estudiantes enfrentan los conflictos no bastaba con observar únicamente lo que ocurría dentro del aula. Era necesario ampliar la mirada hacia el entorno inmediato en el que se encuentra la institución y hacia las condiciones sociales que forman parte de la vida cotidiana de los alumnos, ya que estos factores influyen directamente en las formas de convivencia, comunicación y resolución de desacuerdos que se manifiestan dentro del espacio escolar.

La colonia La Progreso se caracteriza por ser una zona urbana popular donde convergen distintas dinámicas sociales y familiares. En sus alrededores existen pequeños comercios, espacios comunitarios y servicios públicos que forman parte de la vida diaria de las familias. Entre estos espacios destaca la Biblioteca Municipal Asunción Izquierdo Albiñana, ubicada cerca de la escuela, la cual representa un punto de encuentro cultural y comunitario para niños y adultos. Sin embargo, a pesar de contar con espacios de convivencia, también se identifican problemáticas sociales relacionadas con inseguridad, conflictos vecinales y situaciones familiares complejas que forman parte del contexto en el que crecen muchos estudiantes.

Estas condiciones permitieron reconocer que los conflictos observados dentro del aula no podían analizarse de manera aislada, ya que muchas de las conductas presentadas por los

alumnos reflejaban formas de interacción aprendidas en otros espacios de convivencia. En este sentido, el contexto social y familiar influía en la manera en que los estudiantes reaccionaban ante desacuerdos, expresaban emociones o resolvían problemas con sus compañeros.

El grupo de 4ºB estaba conformado por alumnos cuyas edades oscilaban entre los 9 y 10 años. Desde las primeras jornadas de observación se identificó que el grupo presentaba una dinámica activa y participativa; sin embargo, también mostraba dificultades importantes relacionadas con la convivencia y el manejo de conflictos. Dentro del aula era frecuente observar discusiones durante las actividades colaborativas, desacuerdos por el uso de materiales y conflictos derivados de burlas, interrupciones constantes o diferencias de opinión entre compañeros.

Durante las actividades en equipo se observó que algunos alumnos elevaban el tono de voz cuando sus ideas no eran aceptadas por los demás, mientras que otros reaccionaban alejándose del trabajo o negándose a participar. En varias ocasiones, al momento de organizar materiales o distribuir responsabilidades, surgían expresiones como “yo no quiero trabajar con él”, “siempre quiere mandar” o “él empezó”, las cuales generaban discusiones que interrumpían el desarrollo de la actividad y requerían la intervención inmediata de la docente titular o de la practicante.

Asimismo, se identificó que ciertos alumnos protagonizaban con mayor frecuencia los conflictos dentro del aula. Algunos mostraban dificultad para controlar impulsos, reaccionando con enojo, frustración o actitudes agresivas cuando se sentían contrariados. Estas situaciones se presentaban principalmente durante actividades colaborativas, juegos organizados o momentos donde debían compartir materiales y tomar acuerdos colectivos. En algunos casos, los alumnos

empujaban objetos, ignoraban las opiniones de sus compañeros o utilizaban expresiones despectivas cuando existían desacuerdos.

También se observó la presencia de alumnos que preferían mantenerse aislados durante ciertas actividades para evitar discusiones o conflictos con otros compañeros. En diversas ocasiones, algunos estudiantes manifestaban sentirse incómodos al trabajar con determinados integrantes del grupo debido a experiencias previas relacionadas con burlas o discusiones frecuentes. Esto generaba tensiones dentro del aula y dificultaba la construcción de ambientes de trabajo colaborativo.

En relación con las dinámicas de género, se identificó que en ciertos momentos existía una división marcada entre niños y niñas durante la integración de equipos o actividades recreativas. Algunos alumnos expresaban resistencia a trabajar con compañeros del sexo opuesto y utilizaban comentarios que reforzaban estereotipos o exclusiones dentro del grupo. Estas situaciones ocasionaban desacuerdos y limitaban la participación de algunos estudiantes en actividades colectivas.

Desde el ámbito académico, el grupo presentaba distintos niveles de desempeño. Mientras algunos alumnos mostraban facilidad para participar, resolver actividades y trabajar de manera autónoma, otros requerían acompañamiento constante para mantener la atención y concluir las tareas propuestas. Asimismo, se identificó que los conflictos frecuentes dentro del aula afectaban el desarrollo de las actividades académicas, ya que las interrupciones constantes dificultaban mantener la concentración y avanzar en los tiempos planeados para cada sesión.

La organización del aula también influyó en las dinámicas de convivencia. Generalmente el trabajo se realizaba mediante equipos o actividades colaborativas, lo que favorecía la interacción constante entre los estudiantes. Sin embargo, estas dinámicas también evidenciaban

las dificultades del grupo para dialogar, escuchar otros puntos de vista y construir acuerdos sin recurrir a discusiones o confrontaciones. Durante varias sesiones fue necesario detener actividades para intervenir en conflictos surgidos por desacuerdos mínimos relacionados con turnos, materiales o decisiones dentro de los equipos.

En cuanto a la relación docente-grupo, se observó que la maestra titular mantenía cercanía y disposición para escuchar a los estudiantes; no obstante, debido a la frecuencia de los conflictos, gran parte de las intervenciones estaban dirigidas a mediar discusiones o restablecer el orden dentro del aula. Esto permitía resolver las situaciones de manera inmediata, pero también evidenciaba cierta dependencia de los alumnos hacia la figura docente para solucionar desacuerdos, ya que pocas veces lograban hacerlo de manera autónoma.

A partir de las observaciones realizadas, los registros de clase y las experiencias recuperadas durante la práctica profesional, fue posible identificar que una de las principales necesidades del grupo consistía en fortalecer habilidades relacionadas con la regulación emocional, la escucha, el diálogo y la construcción de acuerdos. Las emociones que predominaban en situaciones de conflicto eran principalmente enojo, frustración e intolerancia frente a opiniones diferentes. Además, algunos alumnos tenían dificultades para expresar lo que sentían sin recurrir a gritos, reclamos o actitudes impulsivas.

Todo ello permitió reconocer que el conflicto no solo impactaba la convivencia escolar, sino también los procesos de aprendizaje y participación dentro del aula. Las discusiones frecuentes provocaban interrupciones constantes, dificultaban el trabajo colaborativo y generaban tensión entre algunos integrantes del grupo. Por esta razón, surgió la necesidad de diseñar e implementar una intervención pedagógica orientada a brindar herramientas que

permitieran a los alumnos aprender a resolver conflictos de manera más pacífica, reflexiva y autónoma mediante la estrategia “Cinco pasos para la paz”.

Contexto interno

La Escuela Primaria es una institución pública dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de San Luis Potosí, que atiende a estudiantes del nivel básico en turno matutino.

El plantel fue fundado en la década de los años setenta, como respuesta al crecimiento poblacional de la colonia La Progreso y a la expansión urbana hacia el norte de la capital potosina. Desde su creación, ha funcionado como un espacio educativo de referencia para las familias del sector, consolidando una trayectoria reconocida en la formación de generaciones de alumnos y en la promoción de valores cívicos y sociales.

Su infraestructura es básica, compuesta por aulas amplias, dirección escolar, sanitarios, una pequeña biblioteca escolar, patio central, cancha deportiva, y áreas de juegos.

Contexto áulico

El grupo de tercer grado, grupo B, está integrado por 27 alumnos, de los cuales 14 son niñas y 13 son niños. En términos generales, las familias pertenecen a un Nivel Socioeconómico (NSE) medio, lo que les permite cubrir las necesidades básicas de los alumnos y brindarles recursos para su formación escolar. Conforme al Perfil de Egreso de la Educación Básica, se promueve el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la convivencia pacífica, la regulación de las emociones y la participación responsable, favoreciendo el desarrollo integral de los alumnos.

El contexto áulico del grupo 4ºB se distingue por presentar una dinámica interna compleja, en la que la convivencia y el trabajo colaborativo se ven constantemente desafiados por la presencia de conflictos interpersonales que los alumnos no logran resolver de manera

pacífica. A través del diagnóstico aplicado que se muestra en el anexo A, en el cual se les plantearon distintas situaciones de convivencia cotidiana, se identificó que una parte significativa del grupo tiende a reaccionar con enojo, frustración o con la intención de agredir cuando perciben una injusticia o una provocación por parte de sus compañeros.

Las respuestas obtenidas, representadas mediante los colores verde y rojo, evidencian dos tipos de actitudes predominantes. Por un lado, el color verde refleja a los estudiantes que recurren al diálogo, buscan ayuda del docente o intentan resolver las diferencias mediante la palabra y la reflexión. Por otro lado, el color rojo da cuenta de aquellos alumnos que, si bien en la mayoría de los casos logran controlar su impulso de responder de manera violenta, manifiestan internamente la intención o el deseo de hacerlo, lo que denota una dificultad para resolver conflictos.

Durante la observación directa en el aula, se ha constatado que los estudiantes presentan dificultades para trabajar en equipo, compartir materiales, respetar turnos o aceptar diferentes puntos de vista. Las actividades colectivas suelen derivar en desacuerdos o discusiones, lo que provoca interrupciones constantes en el flujo de trabajo académico. Los conflictos que surgen entre ellos, aunque muchas veces se originan por motivos mínimos como el uso de una goma, la elección de compañeros de equipo o la participación en los juegos del recreo, escalan rápidamente debido a la falta de estrategias de resolución de conflictos. Por ello mi pregunta de investigación ¿Cómo crear ambientes de aprendizaje a favor de la atención al conflicto basándose en la ficha 5 pasos para la paz en alumnos de 4° ?

Identificación de la problemática

La problemática identificada en el grupo 4°B se relaciona directamente con las dificultades que presentaban los alumnos para enfrentar y atender los conflictos surgidos durante la jornada escolar de manera pacífica, autónoma y reflexiva. Aunque el conflicto forma parte natural de la convivencia humana, dentro de este grupo se observó que desacuerdos cotidianos relacionados con el trabajo colaborativo, el préstamo de materiales, los juegos, la organización de equipos o las diferencias de opinión derivaban rápidamente en discusiones verbales, gritos, interrupciones constantes e incluso actitudes de rechazo entre compañeros.

Durante las actividades dentro del aula era frecuente observar que algunos estudiantes reaccionaban impulsivamente cuando sus ideas no eran aceptadas o cuando sentían que no eran escuchados por sus compañeros. Expresiones como “siempre quieren hacer lo que ellos dicen”, “yo ya no voy a trabajar”, “cállate” o “él empezó” aparecían constantemente durante el desarrollo de las actividades colaborativas. En varias ocasiones, los desacuerdos provocaban que ciertos alumnos abandonaran la actividad, elevaran el tono de voz o recurrieran a acusaciones inmediatas hacia otros compañeros antes de intentar dialogar o llegar a acuerdos.

Los conflictos más frecuentes se presentaban durante el trabajo en equipo, principalmente cuando los estudiantes debían compartir materiales, distribuir responsabilidades o tomar decisiones colectivas. Estas situaciones evidenciaban dificultades importantes para escuchar opiniones diferentes, regular emociones y resolver desacuerdos sin intervención adulta. Asimismo, se identificó que algunos alumnos reaccionaban con enojo o frustración ante situaciones mínimas, lo cual ocasionaba que conflictos simples escalaran rápidamente y afectaran el ambiente general del aula.

De igual manera, durante las clases de Educación Física se observó que gran parte de los conflictos surgían mientras los alumnos jugaban fútbol. En estos momentos era frecuente que las discusiones comenzaran cuando un equipo perdía o cuando algunos estudiantes no estaban de acuerdo con las reglas, los resultados del juego o las decisiones tomadas por sus compañeros. Los alumnos que perdían los partidos tendían a tomar la situación de manera personal, reaccionando con enojo, reclamos y actitudes de confrontación hacia el equipo contrario.

En varias ocasiones se observó que los estudiantes comenzaban a gritarse cara a cara utilizando expresiones como “hicieron trampa”, “no fue gol”, “ustedes siempre hacen lo mismo” o “ya no quiero jugar”. Algunos alumnos empujaban el balón con fuerza, abandonaban momentáneamente el juego o se negaban a continuar participando debido al enojo provocado por perder. Estas situaciones generaban tensión entre compañeros y ocasionaban que las actividades deportivas se interrumpieran constantemente para atender las discusiones surgidas durante el juego.

Estas conductas permitieron identificar que los alumnos presentaban dificultades importantes para manejar la frustración, aceptar resultados adversos y resolver desacuerdos de manera respetuosa. Además, se observó que las emociones predominantes durante estos conflictos eran enojo, intolerancia y competitividad excesiva, lo que provocaba que situaciones relacionadas con el juego escalaran rápidamente hacia confrontaciones verbales más intensas.

La problemática no solo se manifestaba en las relaciones interpersonales, sino también en el desarrollo de las actividades académicas. Las discusiones constantes provocaban interrupciones frecuentes, retrasaban las actividades planeadas y dificultaban la concentración del grupo. En algunos momentos fue necesario detener sesiones completas para atender

conflictos entre compañeros, lo que evidenciaba que la convivencia impactaba directamente en los procesos de aprendizaje y participación dentro del aula.

A ello se suma el contexto externo de la colonia La Progreso, donde las condiciones sociales y familiares influyen indirectamente en la manera en que los estudiantes se relacionan. Muchos alumnos convivían diariamente con formas de comunicación caracterizadas por gritos, discusiones o respuestas impulsivas, las cuales tendían a reproducirse dentro de la escuela. Esto permitía comprender que las reacciones observadas en el aula no surgían únicamente del espacio escolar, sino también de experiencias de convivencia construidas fuera de él.

Sin embargo, la problemática no puede atribuirse únicamente al contexto social o familiar, ya que también fue posible identificar ciertas dinámicas escolares que reforzaban la dependencia de los alumnos hacia la figura docente para resolver conflictos. Generalmente, cuando surgía un desacuerdo, los estudiantes acudían inmediatamente a mí o a la maestra titular para que el adulto decidiera quién tenía la razón, aplicara una sanción o indicara cómo solucionar el problema. Esto ocasionaba que los alumnos pocas veces intentaran resolver sus diferencias mediante el diálogo o la construcción de acuerdos entre pares.

En este sentido, se identificó que dentro de la dinámica escolar predominaba una atención inmediata del conflicto enfocada principalmente en controlar la situación y restablecer el orden para continuar con las actividades académicas. Aunque estas intervenciones permitían solucionar momentáneamente las discusiones, también limitaban las oportunidades de que los estudiantes aprendieran estrategias para enfrentar los conflictos de manera autónoma. De esta manera, el conflicto tendía a resolverse desde la intervención adulta más que desde un proceso reflexivo y formativo construido por los propios alumnos.

A partir de ello fue necesario diferenciar entre resolver un conflicto y atenderlo pedagógicamente. Resolver el conflicto implicaba detener la discusión de manera inmediata para evitar mayores confrontaciones; sin embargo, atenderlo pedagógicamente suponía utilizar esas situaciones como oportunidades de aprendizaje para que los alumnos desarrollaran habilidades relacionadas con la regulación emocional, el diálogo, la escucha y la construcción de acuerdos. Desde esta perspectiva, el problema identificado no se limitaba únicamente a la existencia de conflictos dentro del aula, sino a la dificultad que presentaban los estudiantes para enfrentarlos de manera reflexiva y autónoma, así como a la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que favorecieran una convivencia más pacífica.

El diagnóstico de esta situación educativa se construyó a partir de la observación directa del grupo 4ºB, el registro sistemático de situaciones de convivencia y la aplicación de actividades diagnósticas orientadas a identificar la manera en que los alumnos reaccionaban ante los conflictos escolares. Durante las primeras jornadas de observación fue posible reconocer patrones recurrentes en las interacciones del grupo, particularmente relacionados con respuestas impulsivas, poca tolerancia a la frustración y dificultades para escuchar otros puntos de vista.

se identificó que algunos alumnos protagonizaban con mayor frecuencia los conflictos debido a la necesidad constante de imponer sus decisiones o llamar la atención del grupo. En contraste, otros estudiantes preferían mantenerse aislados o evitar participar en ciertas actividades para no involucrarse en discusiones con determinados compañeros. Estas dinámicas generaban tensiones constantes y afectaban la participación colectiva dentro del aula.

Las emociones predominantes durante las situaciones conflictivas eran principalmente enojo, frustración e intolerancia frente a opiniones distintas. Algunos estudiantes tenían dificultades para expresar lo que sentían sin recurrir a gritos, reclamos o acusaciones hacia otros

compañeros. Del mismo modo, se observó que cuando surgía un conflicto, gran parte del grupo esperaba inmediatamente mi intervención para determinar quién tenía la razón, lo cual evidenciaba escasas herramientas para la mediación entre pares y la construcción autónoma de acuerdos.

Por estas razones, surgió la necesidad de implementar una intervención pedagógica que permitiera a los alumnos aprender procedimientos claros y organizados para enfrentar conflictos sin recurrir a confrontaciones innecesarias. A partir de ello se consideró pertinente trabajar mediante la estrategia “Cinco pasos para la paz”, orientada a fortalecer habilidades relacionadas con la regulación emocional, la búsqueda de apoyo, el diálogo, la generación de soluciones y la construcción de acuerdos como elementos fundamentales para mejorar la convivencia escolar y favorecer ambientes de aprendizaje más armónicos dentro del grupo.

En el contexto áulico, el grupo 4°B se caracteriza por una convivencia compleja. A través del diagnóstico aplicado —particularmente mediante la actividad *El semáforo de los conflictos*— que se muestra en el anexo B se identificó que, ante situaciones como el uso de materiales sin permiso, desacuerdos en juegos o burlas, una cantidad significativa de alumnos manifiesta emociones de enojo, frustración o deseos de reaccionar de forma agresiva. Las gráficas obtenidas evidencian que, aunque algunos estudiantes logran optar por soluciones pacíficas, persiste una dificultad generalizada para regular emociones y analizar alternativas antes de actuar.



Figura 1.- Semáforo de conflictos.

Fuente. Elaboración propia.

Las actividades *Detectamos las causas de los conflictos* y *La caja de soluciones* permitieron identificar que los conflictos más recurrentes se originan por problemas en el trabajo en equipo, falta de respeto, bromas de mal gusto, dificultades para aceptar reglas y el uso indebido de materiales. Asimismo, se observó que, aunque los alumnos reconocen el diálogo como una posible solución, la mayoría depende de la intervención del adulto para resolver los conflictos, lo que evidencia una limitada autonomía.

Este diagnóstico confirma que los conflictos no solo son frecuentes, sino que suelen resolverse de manera impulsiva, sin un proceso reflexivo previo. Por ello, se vuelve necesario un plan de acción pedagógico que atienda el conflicto como una situación de aprendizaje y no únicamente como una conducta a corregir.

A partir del diagnóstico realizado en el grupo 4ºB, se identificó como problema central la dificultad que presentan los alumnos para atender de manera pacífica los conflictos que surgen en el aula. Si bien los estudiantes reconocen con facilidad qué situaciones generan desacuerdos —como el uso de materiales, los juegos, el trabajo en equipo o las burlas—, se observó que no

cuentan con estrategias claras y sistemáticas que les permitan regular sus emociones, dialogar con sus compañeros y construir acuerdos justos y duraderos.

El conflicto, en sí mismo, no constituye el problema, ya que forma parte natural de la convivencia escolar y del proceso de socialización de los niños. Tal como señala Beatriz Porro, el conflicto es una situación inevitable en la interacción humana y, lejos de ser eliminado, debe ser comprendido y trabajado intencionalmente como una oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, en el grupo 4°B el conflicto suele ser enfrentado desde la impulsividad, el enojo o la confrontación verbal, lo que provoca que las situaciones se repitan y escalen con facilidad.

Durante la observación y las actividades diagnósticas se evidenció que predominan respuestas inmediatas, discusiones prolongadas y, en muchos casos, la búsqueda constante de la intervención del docente para resolver los desacuerdos. Esta dependencia del adulto limita el desarrollo de la autonomía de los alumnos y dificulta que asuman responsabilidades dentro del grupo. Además, estas conductas impactan negativamente en el clima del aula, ya que interrumpen el desarrollo de las actividades académicas, generan tensiones entre compañeros y obstaculizan la construcción de relaciones basadas en el respeto y la escucha mutua.

Desde la perspectiva de Beatriz Porro, estas dificultades se explican porque la resolución de conflictos no es una habilidad que se adquiera de manera espontánea, sino que requiere de una intervención pedagógica intencional. Los alumnos necesitan aprender procedimientos claros que les permitan detenerse, reconocer lo que sienten, escuchar al otro, analizar la situación y buscar soluciones que beneficien a ambas partes. Cuando estos procesos no se enseñan, el conflicto tiende a resolverse mediante la imposición, el enojo o la evasión.

Por ello, la pregunta de investigación ¿Cómo implementar ambientes de aprendizaje a favor de la atención al conflicto basándose en la ficha los 5 pasos para la paz en alumnos de 4°?,

ya que la problemática se focaliza en la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la atención al conflicto, entendiendo este como una situación formativa. Esto implica enseñar a los alumnos estrategias concretas para analizar los conflictos, expresar emociones de manera adecuada, dialogar respetuosamente y construir soluciones compartidas, de modo que el conflicto deje de ser un obstáculo para el aprendizaje y se convierta en una oportunidad para fortalecer la convivencia escolar.

Propósito y relevancia del informe

La decisión de aplicar la estrategia “Cinco pasos para la paz” surge directamente de las necesidades identificadas en el grupo 4°B respecto a la manera en que los alumnos enfrentaban los conflictos dentro del aula y en otros espacios escolares. Durante la práctica docente fue posible observar que los desacuerdos entre compañeros eran constantes y aparecían en distintos momentos de la jornada escolar: discusiones por materiales, conflictos durante actividades colaborativas, desacuerdos en juegos, interrupciones constantes y confrontaciones derivadas de dificultades para escuchar otras opiniones o aceptar acuerdos grupales. En la mayoría de las ocasiones, estos conflictos escalaban rápidamente debido a la impulsividad de algunos estudiantes y a la falta de herramientas para dialogar y resolver diferencias de manera pacífica.

Asimismo, durante las clases de Educación Física se identificó que gran parte de los conflictos surgían mientras los alumnos jugaban fútbol. Cuando un equipo perdía o no estaba de acuerdo con una jugada, los estudiantes reaccionaban con enojo, comenzaban a gritarse cara a cara y se culpaban mutuamente por el resultado del juego. Situaciones que inicialmente parecían parte de la dinámica recreativa terminaban convirtiéndose en discusiones prolongadas que afectaban la convivencia entre compañeros incluso después de terminar la actividad física. Estas

experiencias permitieron reconocer que los alumnos tenían dificultades importantes para manejar la frustración, regular emociones y construir acuerdos sin recurrir a confrontaciones verbales.

Frente a esta situación, resultó necesario implementar una estrategia que ofreciera a los estudiantes procedimientos claros para atender los conflictos de manera organizada y reflexiva. La estrategia “Cinco pasos para la paz” fue seleccionada porque proporciona una secuencia concreta que guía a los alumnos en el proceso de regulación emocional, búsqueda de apoyo, diálogo, generación de soluciones y construcción de acuerdos, favoreciendo que los conflictos puedan convertirse en oportunidades de aprendizaje y no únicamente en situaciones que deben detenerse o sancionarse.

La elección de esta estrategia también responde a las demandas planteadas por la política educativa actual, la cual establece que las escuelas no solo deben enfocarse en la enseñanza de contenidos académicos, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la construcción de ambientes de convivencia pacífica. Documentos como el Plan de Estudio de Educación Básica y los principios de la Nueva Escuela Mexicana destacan la importancia de promover la cultura de paz, el diálogo, la inclusión y el respeto de los derechos de niñas y niños dentro de los espacios escolares.

Desde este enfoque, el conflicto deja de entenderse únicamente como una conducta negativa que debe castigarse y comienza a reconocerse como una oportunidad formativa para desarrollar habilidades relacionadas con la empatía, la escucha, la negociación y la toma de decisiones. Asimismo, la política educativa plantea que el docente debe asumir un papel de mediador capaz de orientar a los alumnos en la resolución pacífica de conflictos mediante estrategias pedagógicas que favorezcan el diálogo y la reflexión.

Sin embargo, durante la práctica profesional fue posible identificar una tensión importante entre lo que plantea el discurso institucional y lo que ocurre cotidianamente dentro de la realidad escolar. Aunque la política educativa promueve la cultura de paz y la atención formativa del conflicto, en la práctica escolar predominaban mecanismos reactivos enfocados principalmente en controlar las discusiones para recuperar el orden dentro del aula.

Generalmente, cuando surgía un conflicto, la prioridad consistía en detener la confrontación de manera inmediata para continuar con las actividades académicas, más que generar espacios de reflexión donde los alumnos pudieran comprender lo ocurrido y construir acuerdos entre ellos.

De igual manera, se observó que la convivencia escolar dentro de la primaria se trabajaba mayormente desde una perspectiva correctiva y no preventiva.

Las intervenciones se realizaban principalmente cuando el conflicto ya había escalado a discusiones, gritos o confrontaciones entre compañeros. En pocas ocasiones existían espacios específicos destinados a enseñar estrategias de regulación emocional, escucha o mediación entre pares antes de que surgieran los problemas. Esto provocaba que los alumnos dependieran constantemente de la intervención adulta para resolver desacuerdos cotidianos.

Por lo cual, fue posible reconocer que dentro de la dinámica escolar aún persistían prácticas centradas en identificar culpables o aplicar llamados de atención inmediatos, dejando en segundo plano el análisis de las emociones, las causas del conflicto o la construcción conjunta de soluciones. Aunque estas intervenciones permitían controlar momentáneamente las situaciones, no siempre favorecían que los estudiantes aprendieran herramientas para enfrentar conflictos futuros de manera autónoma.

En este sentido, surgió la necesidad de implementar una estrategia que permitiera pasar de una atención reactiva del conflicto hacia una intervención más formativa y preventiva. La

estrategia “Cinco pasos para la paz” representó una posibilidad para transformar gradualmente estas dinámicas, ya que proponía procedimientos concretos que ayudaban a los alumnos a detenerse, reconocer sus emociones, escuchar otras perspectivas y construir soluciones compartidas antes de llegar a confrontaciones mayores.

El fichero “Cinco pasos para la paz” de la Secretaría de Educación Pública ofrece precisamente una propuesta clara y estructurada para la gestión de conflictos escolares. Cada uno de sus pasos —respirar y recuperar la calma, identificar redes de apoyo, dialogar, buscar soluciones y construir acuerdos— funciona como una guía que ayuda a los estudiantes a enfrentar desacuerdos sin recurrir a respuestas impulsivas o agresivas. Esta secuencia permite que el conflicto sea atendido mediante procesos organizados que favorecen el diálogo y la participación de ambas partes involucradas.

La propuesta también se relaciona con las aportaciones de Beatriz Porro (2006), quien concibe el conflicto como una oportunidad pedagógica que permite a los alumnos aprender a convivir y resolver problemas reales presentes en su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el docente actúa como mediador cuando facilita que los estudiantes expresen lo ocurrido, escuchen al otro y construyan acuerdos justos. Esto implica que la intervención docente no debe centrarse únicamente en sancionar o controlar, sino en acompañar procesos de reflexión que fortalezcan habilidades sociales y emocionales.

La estrategia “Cinco pasos para la paz” se ajusta a estas aportaciones porque organiza la atención del conflicto mediante un procedimiento claro y comprensible para los alumnos. Primero se busca que los estudiantes logren tranquilizarse antes de actuar impulsivamente; posteriormente identifican apoyos, dialogan sobre lo ocurrido, analizan posibles soluciones y finalmente construyen acuerdos compartidos. Este proceso permite evitar respuestas inmediatas

basadas en el enojo y favorece que ambas partes participen activamente en la resolución del conflicto.

Además, la estrategia transforma el papel del docente dentro del aula, ya que deja de asumir únicamente una función sancionadora para convertirse en un mediador que guía el proceso de diálogo y reflexión. Desde esta perspectiva, el maestro no resuelve directamente el problema por los estudiantes, sino que los acompaña para que aprendan a enfrentar sus desacuerdos de manera autónoma, respetuosa y colaborativa.

Por estas razones, la aplicación de la estrategia “Cinco pasos para la paz” resultó pertinente para este proyecto de intervención, ya que respondía directamente a las necesidades observadas dentro del grupo y permitía atender los conflictos desde una perspectiva pedagógica, preventiva y formativa. Su implementación buscó favorecer que los alumnos desarrollaran herramientas para regular emociones, dialogar respetuosamente, identificar alternativas de solución y construir acuerdos, contribuyendo así a la mejora de la convivencia escolar y a la creación de ambientes de aprendizaje más armónicos dentro del aula.

Objetivos de la elaboración del documento

La elaboración de este documento tuvo como propósito central analizar, describir y fundamentar un proceso de intervención orientada a la atención de conflictos en el aula de 4ºB de la Escuela Primaria basada en la estrategia *Cinco pasos para la paz*. En este sentido, se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Aplicar y documentar una intervención educativa basada en la estrategia Cinco pasos para la paz, con el fin de mejorar la manera en que los alumnos atienden conflictos dentro del aula.

Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de conflictos recurrentes en el grupo y las formas en que los alumnos reaccionan ante ellos.
- Aplicar actividades estructuradas que permitan a los estudiantes practicar procedimientos de respiración y recobrar la calma, buscar ayuda de un adulto, usar el diálogo para escucharse uno al otro, proponer soluciones, elegir la solución que les guste a ambos.
- Analizar los resultados obtenidos para valorar la pertinencia de la estrategia y su impacto en el grupo.
- Reflexionar sobre el rol docente como mediador y guía dentro de los procesos de atención pedagógica al conflicto.

Interés personal y motivación

Al inicio de la práctica profesional, mi manera de entender el conflicto dentro del aula estaba influenciada principalmente por una visión centrada en el control y la disciplina. Consideraba que un grupo “ordenado” era aquel donde existían pocos desacuerdos, poco ruido y donde las discusiones debían detenerse rápidamente para continuar con las actividades. En muchas ocasiones interpretaba el conflicto como una interrupción del aprendizaje y no como una posibilidad formativa. Desde esta perspectiva, mi primera reacción ante las discusiones entre

alumnos era intervenir de manera inmediata para detenerlas, buscando recuperar el control del grupo antes que comprender lo que realmente estaba ocurriendo entre ellos.

Sin embargo, al convivir diariamente con el grupo de cuarto grado “B”, comencé a reconocer que muchos de los conflictos que surgían no podían resolverse únicamente mediante llamados de atención o indicaciones rápidas. Situaciones que inicialmente parecían simples desacuerdos escondían emociones, frustraciones y dificultades de comunicación que los alumnos no sabían expresar adecuadamente. Poco a poco comprendí que el conflicto no desaparecía al “silenciar” la discusión, sino que permanecía presente y volvía a manifestarse en otros momentos de la convivencia escolar.

Uno de los principales aspectos que tuve que desaprender fue precisamente la idea de que atender un conflicto significaba únicamente detener la conducta problemática. Durante mucho tiempo, dentro de mi propia experiencia escolar y formativa, prevaleció una visión disciplinaria donde el docente debía controlar el conflicto de manera inmediata para evitar perder autoridad frente al grupo. Esta lógica hacía que muchas veces el conflicto se atendiera desde mecanismos correctivos o sancionadores, dejando en segundo plano la reflexión, el diálogo o la comprensión emocional de los alumnos.

A lo largo de la intervención de prácticas comprendí que mediar un conflicto implica mucho más que decidir quién tiene la razón o imponer una solución rápida. Significó aprender a escuchar antes de intervenir, permitir que los alumnos expresaran lo que sentían y reconocer que muchas de sus reacciones impulsivas no surgían únicamente de la intención de agredir, sino de la dificultad para regular emociones como el enojo, la frustración o la competencia constante entre compañeros. Este proceso transformó gradualmente mi manera de mirar el conflicto, pues dejé de entenderlo únicamente como un problema de disciplina para reconocerlo como una

oportunidad pedagógica donde los alumnos podían aprender a dialogar, negociar y construir acuerdos.

Este cambio no ocurrió de manera inmediata. En distintos momentos de la práctica experimenté inseguridad al intentar intervenir desde una postura más mediadora, ya que existía el temor de que el grupo percibiera la ausencia de sanciones inmediatas como falta de autoridad. Esta experiencia modificó profundamente mi concepción sobre la convivencia escolar y fortaleció mi interés por construir prácticas docentes centradas no solo en el control del grupo, sino en la formación socioemocional de los estudiantes.

Desde mis primeros días de observación comencé a notar que muchas de las dificultades presentes en el grupo no se relacionaban únicamente con el aprendizaje de contenidos académicos, sino con la manera en que los alumnos convivían entre sí. Las discusiones constantes, los desacuerdos durante el trabajo colaborativo y las confrontaciones que surgían incluso por situaciones mínimas comenzaron a llamar mi atención porque afectaban directamente el ambiente del aula y el desarrollo de las actividades.

Al inicio, pensé que los conflictos eran situaciones pasajeras propias de la edad de los alumnos y que bastaba con intervenir rápidamente para detener las discusiones y continuar con la clase como mencione anteriormente. Sin embargo, conforme avanzó la práctica, comencé a darme cuenta de que muchos de esos conflictos se repetían constantemente porque los estudiantes no contaban con herramientas para dialogar, expresar emociones o construir acuerdos sin recurrir a gritos, acusaciones o enojo. Poco a poco comprendí que el problema no era únicamente el conflicto en sí, sino la forma en que se estaba enfrentando dentro del aula.

Uno de los aspectos que más me impactó fue observar cómo situaciones aparentemente simples escalaban rápidamente. Durante las actividades en equipo era común escuchar frases

como “yo ya no quiero trabajar”, “siempre quieren mandar” o “él empezó”. En varias ocasiones los alumnos dejaban de participar por enojo o comenzaban a discutir frente a todo el grupo. Estas situaciones también se presentaban constantemente en las clases de Educación Física, especialmente cuando jugaban fútbol. Recuerdo que algunos alumnos reaccionaban de manera muy intensa cuando perdían un partido o consideraban injusta alguna jugada. Llegaban a gritarse cara a cara, reclamarse entre ellos e incluso dejar de jugar molestos. En esos momentos sentía incertidumbre porque muchas veces no sabía si intervenir inmediatamente para detener el conflicto o permitir que intentaran resolverlo por sí mismos.

A partir de estas experiencias comencé a cuestionarme sobre mi propia forma de intervenir. Me di cuenta de que, sin notarlo, muchas veces actuaba desde una postura centrada en controlar la situación rápidamente para evitar que el grupo se desorganizara. Cuando surgía un conflicto, mi primera reacción era intentar calmar a los alumnos, separarlos o decidir quién tenía la razón para continuar con la actividad. Sin embargo, después comprendí que estas acciones solucionaban el problema solo de manera momentánea, porque los alumnos seguían dependiendo completamente del adulto para resolver cualquier desacuerdo.

Esta reflexión fue importante porque me permitió reconocer prácticas que necesitaba desaprender. Entendí que atender pedagógicamente el conflicto no significaba únicamente evitar discusiones o mantener el orden, sino generar espacios donde los alumnos pudieran expresar lo que sentían, escuchar a los demás y aprender a construir acuerdos. Cambiar esta forma de pensar no fue sencillo, ya que implicó dejar de ver el conflicto únicamente como una interrupción y comenzar a entenderlo como una oportunidad de aprendizaje.

La elección de trabajar con la estrategia “Cinco pasos para la paz” surgió precisamente de esta necesidad de encontrar herramientas que ayudaran a los alumnos a enfrentar los conflictos

de una manera más reflexiva. Me interesó porque ofrecía una secuencia clara que guiaba a los estudiantes para tranquilizarse, buscar apoyo, dialogar, pensar soluciones y llegar a acuerdos. Consideré que podía ser útil para el grupo porque muchas veces los alumnos reaccionaban impulsivamente sin detenerse a pensar en las consecuencias de sus acciones o en cómo se sentía el otro compañero.

Sin embargo, la implementación de la estrategia también me enfrentó a inseguridades y dificultades personales. Hubo momentos en los que sentí frustración porque algunos conflictos seguían ocurriendo a pesar de las actividades realizadas. En ciertas ocasiones parecía que los alumnos olvidaban todo lo trabajado cuando surgía una discusión durante el recreo o en un partido de fútbol. Recuerdo particularmente situaciones donde los estudiantes comenzaban nuevamente a gritarse o a culparse entre ellos, y eso me hacía cuestionarme si realmente estaba logrando algún cambio significativo en el grupo.

Uno de los momentos que más me generó incertidumbre fue cuando intentaba intervenir desde el diálogo y algunos alumnos no querían escucharse entre sí. Había ocasiones en las que uno de ellos se negaba a participar o continuaba molesto aun después de trabajar los pasos de la estrategia. Esto me hizo comprender que los procesos relacionados con la convivencia y la regulación emocional no generan resultados inmediatos, ya que requieren tiempo, constancia y acompañamiento permanente.

También comprendí que el conflicto no afecta únicamente a los alumnos, sino que emocionalmente también impacta al docente. En varios momentos sentí cansancio, preocupación e incluso frustración al observar que gran parte de la jornada escolar se detenía constantemente por discusiones entre compañeros. Me preocupaba no estar interviniendo de la mejor manera o no saber cómo actuar frente a ciertas situaciones. Sin embargo, estas mismas experiencias fueron

las que me llevaron a reflexionar más profundamente sobre mi práctica y sobre el tipo de docente que deseo construir.

A lo largo de la intervención comencé a notar pequeños cambios que me ayudaron a resignificar el proceso. Algunos alumnos empezaron a detenerse antes de reaccionar impulsivamente, otros mostraban mayor disposición para escuchar o buscaban dialogar antes de acudir inmediatamente con la maestra. Aunque los avances no fueron iguales en todos los estudiantes ni ocurrieron de manera inmediata, estas situaciones me permitieron comprender que trabajar la convivencia dentro del aula sí puede generar transformaciones cuando existen espacios intencionados para ello.

Esta experiencia también fortaleció mi capacidad de observación y reflexión sobre la práctica docente. Aprendí que muchas veces los conflictos revelan necesidades emocionales, formas de convivencia aprendidas y dificultades que no siempre son visibles en las actividades académicas. Asimismo, comprendí que el docente no solo enseña contenidos, sino que también influye en la manera en que los alumnos aprenden a relacionarse, comunicarse y resolver problemas con los demás.

De igual manera, la práctica me permitió desarrollar una postura más reflexiva y sensible frente al conflicto escolar. Antes de esta experiencia veía los desacuerdos principalmente como situaciones que impedían avanzar con la clase; ahora comprendo que también representan oportunidades para enseñar empatía, escucha, respeto y responsabilidad compartida. Esto transformó mi manera de entender la convivencia dentro del aula y reafirmó la importancia de generar ambientes donde los estudiantes puedan sentirse escuchados y acompañados.

La articulación entre mi interés personal y mi proceso formativo se refleja en cómo esta experiencia transformó mi visión sobre el papel del docente. Elegir este tema no respondió

únicamente a una problemática observada en el grupo, sino también al reconocimiento de que la educación debe contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y no limitarse únicamente a la enseñanza de contenidos académicos. Comprendí que enseñar a resolver conflictos también es enseñar a convivir, a escuchar y a construir relaciones más respetuosas.

Esta intervención representó un proceso de aprendizaje tanto para los alumnos como para mí. Más allá de aplicar una estrategia específica, la experiencia me permitió cuestionar mis propias prácticas, reconocer errores, enfrentar inseguridades y comprender que la construcción de ambientes de convivencia requiere paciencia, reflexión y disposición para transformar la manera en que se entiende el conflicto dentro de la escuela.

II. PLAN DE ACCIÓN

Diseño de la propuesta de intervención

Diseño del plan de intervención para la atención del conflicto en el aula.

El diseño del presente plan de intervención no fue un proceso improvisado, sino una construcción intencionada que partió del análisis de la realidad del grupo de cuarto grado grupo B, en donde identifiqué que los conflictos interpersonales no solo eran frecuentes, sino que además no estaban siendo atendidos de manera formativa. A partir de esta problemática, tomé la decisión de diseñar una intervención centrada específicamente en la atención del conflicto, entendiendo, desde la postura de Beatriz Porro (2007), que el conflicto no es un elemento negativo que deba eliminarse, sino una situación inherente a la convivencia que, si se trabaja adecuadamente, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje.

Para la estructuración del plan, me basé en la estrategia institucional de la Secretaría de Educación Pública “Ficha: 5 pasos para la paz”, ya que esta propuesta ofrece una secuencia clara

y progresiva para atender conflictos en el aula. Sin embargo, mi trabajo no consistió únicamente en aplicarla, sino en traducir cada uno de sus pasos en experiencias didácticas significativas, diseñadas específicamente para las características del grupo. Es decir, cada actividad fue pensada no solo en función del contenido, sino del propósito formativo: que los alumnos aprendieran a atender los conflictos.

Desde el inicio del diseño, tomé como base el planteamiento de Porro (2007), quien señala que los conflictos en el aula deben ser abordados desde una perspectiva pedagógica, donde el docente actúa como mediador y facilitador, generando situaciones que permitan a los alumnos reflexionar sobre sus acciones, emociones y formas de relacionarse. Bajo esta lógica, cada actividad fue diseñada con tres elementos clave: intencionalidad (para qué), fundamento (en qué me basé) y función dentro del proceso de atención del conflicto, como se muestra en la planeación anexo C.

En la primera sesión, “Caja de los problemas del mundo”, diseñé la actividad con la intención de explorar la concepción inicial que los alumnos tenían sobre el conflicto. Me basé en la idea de Porro (2007) de que no es posible intervenir en la resolución de conflictos sin antes comprender cómo los alumnos los perciben. Por ello, utilicé objetos simbólicos, ya que estos permiten proyectar experiencias y emociones sin necesidad de partir directamente de vivencias personales, lo cual reduce la resistencia o incomodidad. El uso de narrativas fue intencional, ya que al construir historias, los alumnos organizan su pensamiento y hacen visibles los elementos del conflicto: causa, emociones y consecuencias. Esta actividad fue diseñada para que el alumno no solo diga qué es un conflicto, sino que lo represente, lo explique y lo analice. Su función dentro del plan fue diagnóstica, pero también formativa, ya que desde este primer momento se comenzó a reflexionar sobre el conflicto como algo comprensible y no únicamente problemático.

La rúbrica de evaluación consideró como criterios la capacidad de los alumnos para identificar situaciones de conflicto, reconocer emociones implicadas, construir narrativas coherentes a partir de los objetos simbólicos y participar activamente en la reflexión grupal. A través de estos indicadores fue posible valorar las concepciones iniciales que los estudiantes tenían sobre el conflicto y sus primeras aproximaciones para comprenderlo como fenómeno de convivencia.

En la segunda sesión, “Collage del caos y la paz”, diseñé la actividad con base en la necesidad de profundizar en el componente emocional del conflicto. Porro (2007) enfatiza que los conflictos están cargados de emociones que muchas veces no son reconocidas por los alumnos, lo que dificulta su atención. A partir de esto, decidí trabajar con imágenes y símbolos, ya que estos permiten expresar emociones de manera indirecta. El collage fue una estrategia pertinente porque facilita la representación visual del conflicto, haciendo visibles aspectos como la tensión, la oposición y el malestar. Esta actividad fue diseñada para que los alumnos identifiquen no solo qué es un conflicto, sino cómo se siente y cómo se manifiesta. Su función dentro del plan fue ampliar la comprensión del conflicto desde una dimensión emocional y simbólica.

Para la actividad “Collage del caos y la paz”, la evaluación se centró en la representación visual del conflicto, el uso de símbolos para comunicar emociones o tensiones, la explicación oral del significado de sus producciones y la reflexión sobre causas y elementos presentes en los desacuerdos. Esta rúbrica permitió recuperar evidencias sobre la comprensión simbólica y expresiva del conflicto desde una dimensión más creativa y reflexiva.

A partir de la tercera sesión, el diseño se centró en el primer paso de la estrategia: la autorregulación. La actividad “El viaje del globo” fue diseñada con base en el planteamiento de

Porro (2007), quien señala que uno de los principales obstáculos para atender un conflicto es la reacción impulsiva. Por ello, consideré fundamental diseñar una actividad donde los alumnos pudieran experimentar físicamente la relación entre emoción y control. El uso del globo no fue casual, sino intencional, ya que representa de manera concreta cómo las emociones pueden “inflarse” hasta explotar. Esta metáfora permitió a los alumnos comprender la necesidad de detenerse antes de actuar. La actividad fue diseñada para que el alumno no solo escuche sobre la calma, sino que la practique. Su función fue introducir una herramienta concreta para el manejo emocional.

En la cuarta sesión, con la “Botella de calma”, reforcé este aprendizaje mediante un recurso permanente. Me basé en la idea de que los alumnos requieren apoyos visuales y tangibles para recordar lo aprendido. Porro (2007) menciona que la intervención del docente debe generar recursos que los alumnos puedan utilizar en situaciones reales de conflicto. La botella cumple esta función, ya que permite visualizar el proceso de calma. Diseñé esta actividad para que los alumnos comprendieran que las emociones no desaparecen, sino que se estabilizan con el tiempo y la respiración. Su función fue consolidar la autorregulación como paso previo a cualquier acción.

En las actividades orientadas al primer paso para la paz, “El viaje del globo” y “Botella de calma emocional”, las rúbricas evaluaron la identificación de estados emocionales de alteración, la ejecución adecuada de técnicas de respiración guiada, la capacidad de relacionar dichas estrategias con la regulación emocional durante conflictos y la participación activa en las dinámicas propuestas. Estos criterios permitieron valorar avances en autorregulación y reconocimiento emocional.

En las sesiones cinco y seis, diseñé actividades enfocadas en el paso de pedir ayuda, basándome en la observación de que muchos alumnos evitaban hacerlo por miedo o por asociarlo con “acusar”. Porro (2007) señala que reconocer los límites personales y buscar apoyo es parte fundamental en la atención del conflicto. Por ello, diseñé el “Mapa de red de apoyo” para que los alumnos identificaran de manera concreta a quién acudir y en qué situaciones. Posteriormente, la simulación fue diseñada para llevar este conocimiento a la acción, permitiendo evaluar cómo los alumnos comunican un conflicto. Estas actividades tuvieron la función de desarrollar la habilidad de pedir ayuda de manera adecuada.

Para su evaluación, se consideraron criterios relacionados con la identificación de adultos de confianza, la diferenciación entre tipos de problemas y apoyos requeridos, la claridad para pedir ayuda utilizando el guion propuesto, la elección adecuada de figuras de apoyo y la regulación emocional al comunicar una situación conflictiva. Estas rúbricas hicieron posible analizar el desarrollo de habilidades para buscar apoyo de forma asertiva y responsable.

En las sesiones siete y ocho, diseñé actividades centradas en el diálogo, basándome en el principio de Porro (2007) de que el conflicto solo puede resolverse si existe comunicación. El “palito de la palabra” fue diseñado para estructurar el turno de habla, ya que observé que muchos conflictos se intensificaban por interrupciones. La técnica de “escucha–repite–responde” fue diseñada para desarrollar la comprensión antes de reaccionar. Ambas actividades tuvieron como función enseñar habilidades comunicativas específicas necesarias para atender el conflicto.

En las actividades correspondientes al tercer paso, “El diálogo con turnos” y “Escucha–Repite–Responde”, los criterios de evaluación se enfocaron en el respeto por los turnos de habla, la escucha activa, el uso de frases asertivas para expresar sentimientos y necesidades, la capacidad de parafrasear ideas del otro, reconocer emociones ajenas y responder sin emitir

juicios. A través de estos indicadores se valoró el desarrollo de habilidades comunicativas necesarias para la resolución pacífica de conflictos.

En las sesiones nueve y diez, el diseño se enfocó en la generación de soluciones. Me basé en la idea de Porro (2007) de que los alumnos suelen responder impulsivamente porque no consideran alternativas. Por ello, diseñé el “Banco de soluciones” para fomentar la diversidad de respuestas, y la “Matriz de consecuencias” para promover la reflexión. Estas actividades fueron diseñadas para que los alumnos aprendieran a pensar antes de actuar.

Para el cuarto paso, relacionado con la búsqueda de soluciones, en las actividades “Banco de soluciones” y “Matriz de consecuencias”, las rúbricas consideraron la generación de diversas alternativas de solución, el análisis de consecuencias, la argumentación para seleccionar opciones viables y la consideración de criterios de justicia, beneficio mutuo y convivencia pacífica. Estos instrumentos permitieron observar avances en pensamiento crítico y toma de decisiones.

Finalmente, en las sesiones once y doce, diseñé actividades de negociación y acuerdo. Me basé en el planteamiento de Porro (2007) de que la resolución de conflictos implica considerar al otro. La negociación por roles permitió practicar la equidad, mientras que el “pacto del apretón” formalizó el compromiso. Estas actividades tuvieron como función cerrar el proceso de atención del conflicto de manera concreta.

En el quinto paso, correspondiente a “Elegir la solución que les guste a ambos”, las actividades “Negociación por roles” y “El pacto del apretón” fueron evaluadas mediante criterios vinculados con la disposición para ceder, la escucha de necesidades del otro, la construcción de acuerdos equitativos, el compromiso con los pactos establecidos y la reflexión sobre los

beneficios mutuos derivados de una solución compartida. Estas rúbricas posibilitaron valorar el desarrollo de habilidades de negociación y compromiso.

Análisis del material didáctico en el diseño del plan de intervención para la atención del conflicto

Dentro del diseño del presente plan de intervención, el material didáctico no fue seleccionado de manera aleatoria, sino que respondió a una intencionalidad pedagógica específica: facilitar la comprensión, expresión y atención del conflicto a partir de recursos concretos, simbólicos y experienciales. Desde la perspectiva de Beatriz Porro (2007), el conflicto en el aula debe ser trabajado mediante experiencias que permitan a los alumnos reflexionar sobre sus emociones, acciones y formas de relación; por ello, los materiales utilizados en cada sesión fueron diseñados o seleccionados para cumplir una función mediadora en el aprendizaje.

En la primera sesión, el material principal fue la *“Caja de los problemas del mundo”* junto con objetos simbólicos como un lápiz roto, una pelota desinflada, un muñeco triste o una goma partida. Este material no proviene de un recurso estandarizado, sino que se fundamenta en el uso de objetos simbólicos dentro del enfoque constructivista y narrativo, donde los alumnos proyectan significados a partir de elementos concretos. Decidí utilizar este tipo de material porque permite representar el conflicto de manera indirecta, evitando que los alumnos se expongan de forma personal desde el inicio. Su pertinencia radica en que facilita la construcción de significados sobre el conflicto desde la experiencia y la interpretación, tal como lo plantea Porro (2007), quien señala que es necesario partir de las concepciones de los alumnos para poder intervenir en ellas.

En la segunda sesión, el material consistió en revistas, recortes, colores, tijeras y papel craft para la elaboración del “*Collage del caos y la paz*”. Este tipo de material tiene su origen en estrategias de expresión artística y educación socioemocional, ampliamente utilizadas para exteriorizar emociones y pensamientos. La selección de estos recursos respondió a la necesidad de trabajar el conflicto desde un lenguaje no verbal, considerando que muchos alumnos tienen dificultad para expresar sus emociones de manera oral. La pertinencia de este material radica en que permite visualizar el conflicto a través de símbolos, colores e imágenes, haciendo evidentes aspectos como la tensión, el enojo o la tristeza. En relación con Porro (2007), este tipo de recurso favorece la comprensión del conflicto al integrar su dimensión emocional.

En la tercera sesión, el material central fue el globo, acompañado de tarjetas de emociones. El uso del globo como recurso didáctico se basa en estrategias de educación emocional, donde se utilizan metáforas concretas para representar procesos internos. Este material no proviene de un autor específico, sino de prácticas pedagógicas orientadas a la autorregulación emocional. Decidí utilizarlo porque permite representar de manera tangible cómo se acumulan las emociones, facilitando la comprensión en alumnos de primaria. Su pertinencia se encuentra en que traduce un concepto abstracto (la regulación emocional) en una experiencia concreta, lo cual es fundamental para la atención del conflicto, ya que, como menciona Porro (2007), los alumnos necesitan aprender a calmarse antes de resolver una situación.

En la cuarta sesión, el material fue la “*Botella de la calma*”, elaborada con agua, diamantina y botellas recicladas. Este recurso tiene su origen en prácticas de mindfulness y educación socioemocional, utilizadas para enseñar a los niños a observar sus pensamientos y emociones. La elección de este material respondió a la necesidad de proporcionar a los alumnos

una herramienta visual y permanente que pudieran utilizar en situaciones reales de conflicto. Su pertinencia radica en que convierte el proceso de calma en algo observable, permitiendo que los alumnos comprendan que las emociones se estabilizan con el tiempo. Desde el enfoque de Porro (2007), este tipo de recurso favorece la reflexión y la autorregulación, elementos esenciales para atender el conflicto.

En las sesiones cinco y seis, los materiales incluyeron hojas, colores, cartulinas, tarjetas con situaciones y un guion visual para pedir ayuda. Estos materiales se basan en estrategias de aprendizaje situado y simulación, donde los alumnos representan situaciones reales. El uso de tarjetas con conflictos responde a la necesidad de contextualizar el aprendizaje, permitiendo que los alumnos se enfrenten a situaciones similares a las que viven en el aula. La pertinencia de estos materiales radica en que facilitan la práctica guiada de habilidades, como pedir ayuda de manera adecuada. En relación con Porro (2007), estos recursos permiten desarrollar la capacidad de reconocer cuándo un conflicto requiere intervención externa.

En las sesiones siete y ocho, el material principal fue el palito *de participación* y tarjetas con frases guía. Palito de participación como recurso tiene su origen en dinámicas de educación para la comunicación y resolución de conflictos, donde se utiliza para regular la participación. Decidí incluirla porque permite estructurar el diálogo, evitando interrupciones y promoviendo la escucha activa. Su pertinencia radica en que transforma el diálogo en una práctica concreta y observable. Las tarjetas con frases, por su parte, funcionan como andamiaje lingüístico, facilitando la expresión de emociones. Desde la perspectiva de Porro (2007), estos materiales son fundamentales para enseñar a los alumnos a comunicarse de manera efectiva durante un conflicto.

En las sesiones nueve y diez, los materiales incluyeron cartulinas, notas adhesivas y plantillas como la “*Matriz de consecuencias*”. Estos recursos se basan en estrategias de aprendizaje reflexivo y pensamiento crítico, donde los alumnos organizan ideas y analizan opciones. La pertinencia de estos materiales radica en que permiten visualizar las posibles soluciones y sus efectos, favoreciendo la toma de decisiones. En relación con Porro (2007), estos recursos ayudan a los alumnos a ir más allá de la reacción impulsiva, promoviendo la reflexión como parte del proceso de atención del conflicto.

Finalmente, en las sesiones once y doce, los materiales incluyeron tarjetas de negociación, plantillas de acuerdos y elementos simbólicos como el apretón de manos. Estos materiales tienen su origen en prácticas de mediación y resolución de conflictos, donde se formalizan acuerdos entre las partes. La pertinencia de estos recursos radica en que convierten la resolución del conflicto en un proceso concreto y significativo, donde el alumno asume un compromiso. Desde el enfoque de Porro (2007), este tipo de material favorece la responsabilidad y la construcción de acuerdos justos.

A partir de la implementación de las distintas sesiones del plan de intervención, comprendí que el diseño de actividades no podía analizarse únicamente desde su organización didáctica, sino desde las reacciones reales de los alumnos, los conflictos que emergían durante el proceso y las decisiones pedagógicas que tuve que tomar constantemente para responder a las necesidades del grupo. Aunque cada sesión fue diseñada con una intención específica sustentada en la propuesta de Porro (2007) y en la estrategia “Cinco pasos para la paz”, la práctica me permitió reconocer que algunas actividades generaron mayores avances que otras y que, en varios momentos, fue necesario replantear mi forma de intervenir.

Una de las actividades que generó mayor participación fue “Caja de los problemas del mundo”. Desde el inicio observé que los alumnos mostraban interés al manipular objetos simbólicos como el lápiz roto, la pelota desinflada o el muñeco triste. La actividad permitió que los estudiantes hablaran sobre conflictos sin sentirse expuestos directamente, lo que favoreció que expresaran experiencias reales relacionadas con discusiones, enojo o problemas entre compañeros. Durante esta sesión, algunos alumnos comenzaron a compartir situaciones que vivían cotidianamente dentro del grupo, especialmente conflictos relacionados con burlas, exclusión y desacuerdos durante los trabajos en equipo.

Sin embargo, mientras algunos estudiantes participaban activamente, otros mostraban resistencia para hablar sobre emociones o conflictos personales. Particularmente, dos alumnos que constantemente protagonizaban discusiones dentro del aula respondían mediante bromas o interrupciones cuando se abordaban temas relacionados con el enojo o el respeto. Esto me hizo reflexionar que, aunque la actividad había sido funcional para abrir el diálogo, también evidenciaba la dificultad que tenían ciertos estudiantes para expresar emociones sin recurrir a mecanismos defensivos como la burla o la confrontación.

En la actividad “Collage del caos y la paz” ocurrió algo similar. La posibilidad de trabajar mediante imágenes, colores y símbolos permitió que varios alumnos expresaran emociones que normalmente no comunicaban de manera oral. Algunos representaron el conflicto con colores oscuros, gritos o dibujos relacionados con peleas y tristeza, mientras que la paz era asociada con amistad, tranquilidad o trabajo en equipo. Esta actividad favoreció especialmente la participación de alumnos más reservados, quienes encontraron en la representación visual una manera más cómoda de expresar sus ideas.

Las actividades relacionadas con la regulación emocional, particularmente “El viaje del globo”, tuvieron un impacto importante porque permitieron que los alumnos comprendieran de manera concreta cómo las emociones pueden acumularse hasta “explotar”. Durante esta sesión observé que varios estudiantes lograron relacionar el globo con situaciones que ellos mismos vivían cuando se enojaban. Algunos mencionaron frases como “así me pongo cuando pierdo en fútbol” o “cuando me molestan siento que voy a explotar”. Estas expresiones me permitieron identificar que la actividad realmente estaba generando procesos de reflexión sobre sus propias emociones.

Sin embargo, también hubo alumnos que tomaban la actividad únicamente como un juego y tenían dificultad para mantener la concentración en la reflexión posterior. Esto me llevó a realizar ajustes durante la sesión, reduciendo tiempos de explicación y promoviendo más participación oral para recuperar la atención del grupo. A partir de ello comprendí que los alumnos respondían mejor cuando las actividades eran dinámicas, concretas y vinculadas directamente con experiencias que ellos reconocían dentro de su convivencia diaria.

La “Botella de la calma” fue una de las estrategias que mostró mayor permanencia durante la intervención. En distintos momentos posteriores a la actividad algunos alumnos comenzaban a utilizarla voluntariamente cuando se sentían molestos o alterados.

Particularmente, un alumno que constantemente reaccionaba con enojo durante los partidos de fútbol comenzó a acercarse a observar la botella después de discutir con sus compañeros.

Aunque esto no eliminaba completamente los conflictos, sí evidenciaba pequeños avances relacionados con la identificación de emociones y la búsqueda de estrategias para tranquilizarse antes de actuar impulsivamente.

En las sesiones relacionadas con pedir ayuda también surgieron reflexiones importantes. Durante la actividad “Mapa de red de apoyo”, varios alumnos identificaron únicamente a la maestra como figura de ayuda, mientras que pocos mencionaban compañeros, familiares u otros adultos de confianza. Esto me permitió reconocer el nivel de dependencia que existía hacia la figura docente para resolver cualquier conflicto. Asimismo, durante las simulaciones algunos estudiantes mostraban dificultad para comunicar claramente lo ocurrido, ya que tendían a acusar inmediatamente al compañero sin explicar cómo se sentían o qué necesitaban.

Las actividades de diálogo fueron probablemente las más complejas de implementar. En “El diálogo con turnos”, el uso del palito de la palabra permitió disminuir parcialmente las interrupciones; sin embargo, algunos alumnos continuaban reaccionando impulsivamente cuando escuchaban opiniones contrarias. Particularmente, observé que los estudiantes que solían discutir durante Educación Física tenían dificultades importantes para escuchar sin interrumpir o responder con enojo. En varias ocasiones fue necesario detener la actividad porque comenzaban nuevamente a gritarse o a culparse mutuamente.

Estas situaciones me generaron incertidumbre porque hubo momentos donde sentí que la estrategia no estaba funcionando como esperaba. Aun después de trabajar actividades centradas en el diálogo, algunos conflictos seguían apareciendo constantemente. Sin embargo, al analizar posteriormente las sesiones comprendí que los avances no eran inmediatos ni lineales. Aunque las discusiones continuaban ocurriendo, poco a poco algunos alumnos comenzaban a utilizar frases más tranquilas, esperaban turnos para hablar o mostraban mayor disposición para escuchar antes de reaccionar.

La técnica “Escucha–Repite–Responde” representó uno de los mayores retos porque exigía que los alumnos escucharan activamente antes de responder. En un inicio muchos

estudiantes repetían las palabras del compañero de manera burlona o simplemente respondían sin haber comprendido realmente lo que el otro decía. Esto evidenció la dificultad que existía dentro del grupo para escuchar desde la empatía y no únicamente para defender su propia postura. Frente a ello, tuve que modelar constantemente la actividad y participar directamente como mediadora para guiar el proceso.

En las actividades “Banco de soluciones” y “Matriz de consecuencias” observé avances relacionados con la reflexión antes de actuar. Al inicio, la mayoría de las soluciones que proponían los alumnos se reducían a “decirle a la maestra”, “castigarlo” o “dejar de hablarle”. Sin embargo, conforme avanzaban las sesiones comenzaron a surgir alternativas más reflexivas relacionadas con dialogar, pedir disculpas o llegar a acuerdos. Este cambio permitió reconocer que los alumnos comenzaban a ampliar sus formas de pensar el conflicto y sus posibles soluciones.

Las actividades de negociación y acuerdos permitieron identificar cambios más visibles en algunos alumnos. Durante “El pacto del apretón”, varios estudiantes lograron establecer acuerdos concretos relacionados con respetar turnos, evitar gritos o dialogar antes de discutir. Aunque estos acuerdos no siempre se cumplían completamente, sí representaban un avance importante considerando las dinámicas iniciales del grupo.

Todo este proceso me permitió reconocer que el trabajo relacionado con la convivencia y la atención pedagógica del conflicto requiere flexibilidad, observación constante y capacidad de adaptación. Más allá de aplicar actividades previamente diseñadas, fue necesario reflexionar continuamente sobre lo que ocurría dentro del aula, modificar estrategias, reconocer errores y aceptar que algunos procesos avanzan lentamente.

Espiral autorreflexiva

El plan de acción se desarrolló con la intención de atender pedagógicamente los conflictos que se presentan de manera cotidiana en el grupo 4°B, partiendo del reconocimiento de que el conflicto no es un hecho aislado ni una conducta negativa que deba ser sancionada de inmediato, sino una situación inherente a la convivencia escolar que puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje cuando se trabaja de forma intencional. Desde esta perspectiva, y retomando los planteamientos de Beatriz Porro, se asumió que los alumnos no aprenden a resolver conflictos de manera espontánea, sino que requieren acompañamiento, estructura y experiencias guiadas que les permitan comprender lo que sienten, dialogar y construir acuerdos.

Bajo esta lógica, el plan de acción se fundamentó en la espiral autorreflexiva de Stephen Kemmis, entendida como un proceso cíclico de mejora de la práctica a partir de las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque permitió concebir la intervención no como una secuencia rígida de actividades, sino como un proceso dinámico en el que cada decisión pedagógica fue revisada, ajustada y fortalecida a partir de lo que ocurría en la práctica.

En la fase de planificación, se realizó el diagnóstico del grupo a partir de la observación de situaciones recurrentes de conflicto, tales como desacuerdos durante el trabajo colaborativo, dificultades para manejar emociones, burlas y problemas para establecer acuerdos entre compañeros. A partir de estas necesidades se diseñó el plan de acción *Cinco pasos para la paz*, estructurado en estrategias orientadas a que los alumnos reconocieran el conflicto, regularan emociones, buscaran apoyo, utilizaran el diálogo y construyeran soluciones compartidas. Esta fase implicó anticipar acciones, definir propósitos, seleccionar recursos e incorporar estrategias acordes con las necesidades socioemocionales del grupo.

La fase de acción se concretó en la implementación de las actividades diseñadas, como *La caja de los problemas del mundo*, *El viaje del globo*, *Botella de calma emocional*, *Banco de soluciones* y *Negociación por roles*, mediante las cuales se promovió que los alumnos vivieran experiencias para aprender a resolver conflictos de manera pacífica. En esta etapa, la intervención se centró en generar situaciones pedagógicas donde los niños no solo hablaran sobre el conflicto, sino que pusieran en práctica habilidades de autorregulación, escucha, negociación y toma de acuerdos.

De manera paralela, se desarrolló la fase de observación, en la que se recuperaron evidencias del proceso mediante rúbricas, listas de cotejo, fotografías y notas del diario de práctica. Esta fase permitió documentar avances, resistencias, formas de participación, interacciones entre pares y cambios observados en la manera en que los estudiantes enfrentaban situaciones conflictivas. La observación no se limitó a registrar resultados, sino que funcionó como una mirada analítica sobre lo que sucedía en la intervención.

Posteriormente, la fase de reflexión permitió analizar críticamente la práctica desarrollada, valorar la pertinencia de las estrategias implementadas e identificar ajustes necesarios para fortalecer la intervención. Desde esta reflexión fue posible reconocer qué actividades favorecían mayor participación, cuáles requerían modificaciones y cómo el acompañamiento docente incidía en la construcción de ambientes de diálogo y convivencia. Asimismo, esta fase dio paso a nuevos ciclos de planificación, en coherencia con la naturaleza espiralada del modelo de Kemmis, donde cada reflexión alimenta nuevas acciones de mejora.

De esta manera, la espiral autorreflexiva se relaciona con el plan de acción porque permitió que la propuesta no se redujera a aplicar actividades aisladas, sino que se constituyera como un proceso de investigación e intervención sobre la propia práctica, donde planear, actuar,

observar y reflexionar fueron momentos interdependientes orientados a transformar tanto las dinámicas de convivencia del grupo como la propia práctica docente. Así, el plan de acción se configuró como un proceso continuo de construcción pedagógica, en el que cada ciclo de la espiral contribuyó a comprender el conflicto como una oportunidad formativa y a generar estrategias para su atención desde una perspectiva socioemocional y restaurativa.

Tabla 1.

Matriz de espiral autorreflexiva

Ciclo	Situación detectada	Acción implementada	Evidencia observada	Reflexión	Ajuste realizado
1	Los alumnos reaccionaban de manera impulsiva ante situaciones de conflicto, elevando el tono de voz, interrumpiendo y mostrando dificultad para regular sus emociones.	Se aplicó la actividad “El viaje del globo” que se muestra en el anexo E con el propósito de trabajar la autorregulación emocional mediante una metáfora concreta.	se identificó que los alumnos lograron reconocer cuándo sus emociones “se inflaban”, disminuyendo o parcialmente la intensidad de sus reacciones.	Aunque hubo avances en la identificación emocional, la regulación no se sostenía en situaciones reales de conflicto.	Se incorporó la “Botella de la calma” como recurso permanente dentro del aula.
2	A pesar de	Se implementó la	Los alumnos	La regulación	Se decidió

	reconocer sus emociones, los alumnos continuaban reaccionando impulsivamente durante desacuerdos cotidianos.	actividad “Botella de la calma” que se muestra en el anexo F como estrategia visual y concreta para favorecer la regulación emocional antes de actuar.	comenzaron a utilizar la botella como referencia para detenerse, respirar y esperar antes de reaccionar ante situaciones molestas.	emocional requiere constancia y acompañamiento, ya que algunos alumnos dependían todavía de la intervención docente para lograr calmarse.	incorporar ejercicios breves de respiración y relajación antes de actividades que implicaban trabajo colaborativo.
3	Se observó que muchos alumnos evitaban pedir ayuda o acudían únicamente al docente sin identificar otras figuras de apoyo.	Se desarrolló la actividad “Mapa de red de apoyo” que se muestra en el anexo G para que los estudiantes identificaran personas de confianza y situaciones en las que podían solicitar ayuda.	Los alumnos lograron reconocer adultos y compañeros a quienes podían recurrir en situaciones de conflicto o malestar emocional.	Persistía la idea de que pedir ayuda significaba “acusar”, lo cual limitaba la búsqueda de apoyo de manera autónoma.	Se implementaron simulaciones donde los alumnos practicaron cómo pedir ayuda de forma clara y asertiva.
4	Los alumnos	Se realizaron	Los estudiantes	Aunque mejoró la	Se reforzó la

	mostraban dificultad para expresar adecuadamente una situación conflictiva al solicitar apoyo	simulaciones guiadas para practicar formas adecuadas de pedir ayuda.	comenzaron a comunicar conflictos de manera más clara, explicando qué ocurrió y cómo se sentían.	comunicación, algunos alumnos continuaban recurriendo al adulto para resolver completamente el problema.	idea de que pedir ayuda también implica participar activamente en la búsqueda de soluciones.
5	Los alumnos presentaban dificultad para respetar turnos de participación durante la resolución de conflictos.	Se introdujo el “palito de la palabra” que se muestra en el anexo H para estructurar el diálogo.	Se observó mejora en el respeto de turnos; sin embargo, persistía la falta de escucha activa	Respetar turnos no garantiza comprensión del otro, por lo que el diálogo seguía siendo superficial.	Se implementó la técnica “escucha– repite– responde”.
6	Los alumnos escuchaban parcialmente a sus compañeros y respondían impulsivamente sin comprender completamente el mensaje.	Se aplicó la técnica “escucha– repite– responde”, para fortalecer la escucha activa y la comprensión del otro.	Los alumnos comenzaron a repetir ideas de sus compañeros antes de responder, mostrando mayor atención	La escucha activa requiere práctica constante, ya que algunos estudiantes seguían enfocándose más en responder que en comprender.	Se incorporaron preguntas guía para ayudar a los alumnos a identificar emociones y necesidades de los demás.

			durante el diálogo.		
7	Los alumnos tendían a proponer soluciones impulsivas sin analizar consecuencias.	Se trabajó con el “Banco de soluciones” que se muestra en el anexo I para ampliar las alternativas frente a un conflicto.	Los alumnos comenzaron a generar más de una alternativa de solución en un papel craft.	Aunque generan opciones, aún requieren guía para elegir la más adecuada o proponer soluciones un poco más coherentes.	Se incorporaron criterios de análisis como “beneficio mutuo” y “justicia”.
8	Los estudiantes tomaban decisiones sin considerar los efectos de sus acciones en los demás.	Se aplicó la “Matriz de consecuencias” para analizar posibles resultados de distintas soluciones.	Los alumnos comenzaron a reflexionar antes de actuar y analizar si una solución afectaba positiva o negativamente a otros.	El pensamiento reflexivo aún requiere mediación docente para consolidarse en situaciones reales.	Se promovió el análisis colectivo de conflictos cotidianos surgidos dentro del aula.
9	Los alumnos presentaban dificultad para ceder y considerar las	Se desarrolló la actividad “Negociación por roles” para practicar	Los alumnos comenzaron a reconocer que resolver un conflicto	Persistían conductas competitivas en algunos estudiantes, priorizando	Se reforzaron dinámicas cooperativas donde el éxito dependiera

	necesidades de los demás durante un conflicto.	acuerdos equitativos mediante situaciones simuladas.	implica considerar tanto sus necesidades como las del otro.	“ganar” antes que llegar a acuerdos.	del beneficio compartido.
1 0	Los acuerdos entre alumnos no siempre se mantenían después de resolver un conflicto.	Se implementó la actividad “El pacto del apretón” como se muestra en el Anexo J, para formalizar compromisos mediante acuerdos simbólicos.	Los alumnos mostraron mayor disposición para cumplir acuerdos cuando estos eran contruidos y aceptados por ambas partes.	Los acuerdos requieren seguimiento y acompañamiento para consolidarse como parte de la convivencia cotidiana.	Se decidió incorporar recordatorios visuales y espacios periódicos de reflexión sobre los acuerdos grupales.

Nota: análisis de las actividades implementadas.

Prácticas de interacción en el aula

Las prácticas de interacción desarrolladas durante la intervención se fundamentaron en el diálogo, la mediación y la participación activa de los alumnos, entendiendo la interacción como un elemento central para la atención pedagógica del conflicto. A lo largo del plan de acción, se promovieron espacios donde los alumnos pudieran expresarse, escuchar a los demás y

reflexionar sobre sus acciones, favoreciendo una convivencia basada en el respeto y la corresponsabilidad.

Una de las prácticas más relevantes fue el trabajo en equipos y parejas, el cual permitió que los alumnos se enfrentaran a situaciones reales de interacción, tales como el intercambio de ideas, la toma de decisiones conjuntas y la negociación de desacuerdos. Estas dinámicas se observaron, por ejemplo, durante las sesiones *La caja de conflictos*, *Banco de soluciones* y *El pacto del apretón*, donde los alumnos dialogaron, propusieron ideas y construyeron acuerdos de manera colaborativa. El trabajo grupal hizo visible la forma en que los alumnos manejan los desacuerdos y permitió intervenir pedagógicamente cuando surgían conflictos.

Otra práctica central fue el uso del palito de la palabra como mediador del diálogo, particularmente en la sesión *El diálogo con turnos*. Este recurso facilitó la escucha activa, el respeto de turnos y la expresión de emociones sin interrupciones, elementos fundamentales para la resolución pacífica de conflictos. El uso de este instrumento permitió estructurar el diálogo y evitar respuestas impulsivas, promoviendo una comunicación más clara y respetuosa entre los alumnos.

Asimismo, se fomentaron espacios de reflexión grupal, en los cuales los alumnos pudieron analizar las situaciones vividas, expresar cómo se sintieron y reconocer las consecuencias de sus acciones. Estas reflexiones se llevaron a cabo al cierre de cada sesión, permitiendo que los alumnos tomaran conciencia de sus aprendizajes y reforzaran la importancia de regular emociones, dialogar y llegar a acuerdos.

En cuanto a los instrumentos utilizados, se emplearon hojas diagnósticas como *El semáforo de los conflictos*, registros de observación docente, murales colectivos como el *Mapa*

de causas del conflicto y el *Mural de soluciones*, así como plantillas de acuerdos utilizadas en *El pacto del apretón*. Estos instrumentos permitieron documentar las interacciones, dar seguimiento a los procesos de resolución de conflictos y valorar los avances de los alumnos en la atención pedagógica del conflicto.

Referentes teóricos

El desarrollo de la presente intervención pedagógica se sustenta en referentes teóricos y metodológicos que permiten comprender, explicar y orientar las acciones implementadas en el aula, particularmente en relación con la atención del conflicto como una oportunidad de aprendizaje. En este sentido, el eje central que fundamenta la intervención es la propuesta de Beatriz Porro (2007), quien ofrece una visión integral del conflicto en el ámbito educativo, destacando su potencial formativo cuando es abordado de manera intencionada y reflexiva.

Desde la perspectiva de Porro (2007), el conflicto es una situación inherente a la convivencia humana, que surge cuando existen diferencias de intereses, necesidades o percepciones entre las personas. En el contexto escolar, estas situaciones son frecuentes debido a la interacción constante entre los alumnos, quienes se encuentran en proceso de desarrollo personal y social. Sin embargo, la autora enfatiza que el problema no radica en la existencia del conflicto, sino en la forma en que este se gestiona. Cuando el conflicto es ignorado, reprimido o resuelto de manera autoritaria, se pierde la oportunidad de generar aprendizajes significativos; en cambio, cuando se atiende desde una perspectiva pedagógica, se convierte en un recurso valioso para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Esta concepción resulta fundamental para interpretar las situaciones observadas en el grupo de cuarto grado, donde los conflictos se manifestaban de manera constante y afectaban la

dinámica del aula. A partir de lo planteado por Porro (2007), estas situaciones no fueron entendidas como simples problemas de conducta, sino como expresiones de necesidades no resueltas y como oportunidades para intervenir pedagógicamente. En este sentido, la práctica docente se orientó a generar espacios donde los alumnos pudieran reflexionar sobre sus acciones, reconocer sus emociones y participar activamente en la resolución de los conflictos.

Uno de los aportes centrales de Porro (2007) es la importancia de enseñar a los alumnos un proceso claro para enfrentar los conflictos, lo cual implica pasar de una intervención reactiva a una intervención formativa. En el grupo, se observó que los alumnos tendían a responder de manera impulsiva ante situaciones de desacuerdo, mostrando dificultades para regular sus emociones y para comunicarse de manera adecuada. Desde la perspectiva de la autora, estas conductas no deben ser sancionadas únicamente, sino comprendidas como parte de un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes requieren acompañamiento y orientación.

En este marco, las actividades diseñadas durante la intervención se fundamentaron en la necesidad de hacer explícitos los procesos que intervienen en la resolución de conflictos. Porro (2007) señala que los alumnos necesitan aprender a identificar lo que sienten, a expresar sus ideas y a escuchar a los demás, ya que estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren de una mediación intencionada por parte del docente. Por ello, las situaciones de aprendizaje propuestas se orientaron a favorecer la toma de conciencia sobre las emociones, la importancia del diálogo y la construcción de acuerdos.

En relación con la dimensión emocional del conflicto, Porro (2007) destaca que muchas de las dificultades en la convivencia escolar se originan en la incapacidad de los alumnos para reconocer y regular sus emociones. Esta idea permitió comprender que las reacciones impulsivas observadas en el aula no eran únicamente actos de indisciplina, sino manifestaciones de

emociones no gestionadas. A partir de este planteamiento, se diseñaron actividades que permitieran a los alumnos identificar sus emociones y reflexionar sobre ellas, promoviendo una actitud más consciente ante las situaciones de conflicto.

Asimismo, la autora resalta la importancia del diálogo como herramienta fundamental para la resolución de conflictos. Desde su enfoque, el diálogo no consiste únicamente en hablar, sino en establecer una comunicación basada en la escucha, el respeto y la comprensión del otro. En el grupo, se observó que los alumnos presentaban dificultades para respetar turnos de participación y para considerar el punto de vista de sus compañeros, lo que generaba malentendidos y escalaba los conflictos. En este sentido, la intervención se orientó a enseñar de manera explícita cómo dialogar, estructurando la comunicación y promoviendo la escucha activa como un elemento clave en la resolución de conflictos.

Otro aspecto relevante en la propuesta de Porro (2007) es la construcción de soluciones y acuerdos como parte del proceso de resolución de conflictos. La autora plantea que es fundamental que los alumnos participen en la búsqueda de alternativas, ya que esto favorece el desarrollo de su autonomía y su capacidad para tomar decisiones. Durante la intervención, se observó que los alumnos tendían a esperar que el docente resolviera los conflictos, lo que limitaba su participación activa. A partir de este planteamiento, las actividades se diseñaron para que los estudiantes generaran sus propias soluciones y reflexionaran sobre sus consecuencias, promoviendo así un pensamiento más crítico y responsable.

Desde el punto de vista metodológico, la intervención se articula con el enfoque de la investigación-acción, el cual resulta congruente con la propuesta de Porro (2007), al considerar que la práctica docente debe ser reflexiva y orientada a la mejora continua. Este enfoque permitió partir de la observación de la realidad del aula, identificar una problemática específica y diseñar

acciones para atenderla, integrando procesos de reflexión sobre los resultados obtenidos. De esta manera, la intervención no se concibió como un conjunto de actividades aisladas, sino como un proceso dinámico en el que la observación y el análisis permitieron realizar ajustes en función de las necesidades del grupo.

La mediación docente ocupa un lugar central en este proceso, ya que, como señala Porro (2007), el docente tiene la responsabilidad de acompañar a los alumnos en la resolución de conflictos, guiándolos hacia la reflexión y la construcción de acuerdos. Esta mediación no implica imponer soluciones, sino facilitar el diálogo y promover la participación de los estudiantes. Durante la intervención, se observó que este acompañamiento fue fundamental para que los alumnos comenzaran a asumir un papel más activo en la resolución de sus conflictos, transitando de una dependencia del docente hacia una mayor autonomía.

De igual manera, el uso de materiales didácticos durante la intervención puede comprenderse desde la propuesta de Porro (2007), quien destaca la importancia de generar experiencias significativas que permitan a los alumnos comprender y reflexionar sobre sus acciones. Los recursos utilizados, como objetos simbólicos, dinámicas grupales y materiales visuales, funcionaron como mediadores que facilitaron la expresión de ideas y emociones, promoviendo la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, es importante señalar que la integración de los planteamientos de Porro (2007) permitió reinterpretar las situaciones de conflicto observadas en el aula desde una perspectiva formativa. En lugar de centrarse en la corrección de conductas, la intervención se orientó a la construcción de aprendizajes relacionados con la convivencia, la comunicación y la toma de decisiones. Esta visión contribuyó a transformar la práctica docente, al reconocer el conflicto como un elemento clave en el desarrollo integral de los alumnos.

El uso de los referentes teóricos y metodológicos propuestos por Porro (2007) permitió fundamentar la intervención pedagógica y explicar las situaciones relacionadas con el aprendizaje en el aula. Su enfoque posibilitó comprender el conflicto como una oportunidad formativa, orientar el diseño de las actividades y promover una práctica docente reflexiva, centrada en el desarrollo de habilidades para la vida. De esta manera, se logró articular la teoría con la práctica, favoreciendo tanto la mejora de la convivencia escolar como el fortalecimiento de la formación profesional docente.

Implementación del plan de acción

La ejecución de la intervención no se concibió como una aplicación rígida de actividades previamente establecidas, sino como un proceso dinámico en el que la planificación se articuló constantemente con la observación y la reflexión. En este sentido, cada sesión fue desarrollada atendiendo tanto a la intención pedagógica previamente definida como a las condiciones reales del aula, lo que permitió realizar ajustes oportunos en función de la participación, comprensión y necesidades de los alumnos.

Primer paso: Respirar y recobrar la calma

La atención pedagógica del conflicto inició con el primer paso de la ficha, centrado en respirar y recobrar la calma, el cual se trabajó principalmente a través de las sesiones *Respirar para mantener la calma* y *La botella de la calma*. En estas sesiones, la acción pedagógica se orientó a que los alumnos reconocieran, desde su propia experiencia, qué ocurre en su cuerpo y en sus emociones cuando se enfrentan a una situación de conflicto.

Durante la sesión *Respirar para mantener la calma*, se partió de un recurso concreto: un globo desinflado. A partir de preguntas detonadoras, los alumnos reflexionaron sobre lo que sucede cuando un globo se infla demasiado rápido y lo relacionaron con lo que ocurre en su cuerpo cuando sienten enojo. Las respuestas de los alumnos —“el cuerpo se pone duro”, “se siente caliente”, “dan ganas de gritar”— permitieron identificar que ya existía una conciencia corporal inicial, aunque no contaban con estrategias para regular esas sensaciones.

La acción continuó con ejercicios prácticos de respiración, en los que los alumnos inflaron y desinflaron el globo de manera lenta, siguiendo un conteo específico. Este ejercicio permitió que vivieran físicamente la diferencia entre una reacción impulsiva y una acción controlada. Un momento especialmente significativo ocurrió cuando, tras regresar de la clase de Educación Física visiblemente alterados por un conflicto durante el juego de fútbol, se retomó el ejercicio de respiración guiada dentro del aula. En este contexto real, los alumnos aplicaron la respiración como una herramienta inmediata para recuperar la calma, lo cual permitió observar cambios claros en su postura corporal, tono de voz y disposición para continuar la clase.

En la sesión *La botella de la calma*, la acción pedagógica se profundizó mediante el uso de un recurso visual que facilitó la comprensión del proceso emocional. Al observar cómo la diamantina se agitaba y luego se asentaba lentamente, los alumnos establecieron una relación directa entre el movimiento de las emociones y la respiración. La elaboración individual de la botella fortaleció el sentido de apropiación de la estrategia, ya que cada alumno contó con un recurso propio para regularse.

Durante la observación de estas sesiones, se registró que los alumnos lograron identificar con mayor claridad sus estados emocionales antes y después de los ejercicios. La evaluación se

realizó a partir de los registros escritos donde expresaron cómo se sentían antes (tensos, enojados, cansados) y después (tranquilos, relajados, con mayor claridad). La reflexión permitió reconocer que este primer paso es fundamental, ya que sin recuperar la calma emocional, los alumnos difícilmente pueden dialogar o pensar en soluciones.

Segundo paso: Buscar ayuda de un adulto

La aplicación del segundo paso de la ficha *Cinco pasos para la paz* se desarrolló a partir de la sesión titulada “¿A quién acudirías?”, cuyo propósito fue que los alumnos identificaran de manera consciente a las personas de confianza dentro del espacio escolar y comprendieran en qué situaciones es necesario buscar apoyo cuando un conflicto no puede resolverse de manera autónoma.

La acción pedagógica inició con una pregunta directa planteada al grupo: “*Cuando tienes un problema con un compañero y te sientes triste, enojado o confundido... ¿con quién puedes hablar en la escuela?*”. Esta pregunta permitió recuperar experiencias reales de los alumnos y generar un ambiente de confianza para expresar sus ideas. Las respuestas surgieron de forma espontánea y mostraron que los alumnos identifican principalmente a la maestra del grupo, al director, a la maestra practicante y al maestro de Educación Física como figuras de apoyo. Algunos alumnos también mencionaron a compañeros cercanos, lo cual evidenció que reconocen el apoyo entre pares como una posibilidad válida en ciertos conflictos.

Posteriormente, la acción continuó con la elaboración individual del mapa de red de apoyo escolar. Cada alumno dibujó una carita con su nombre como punto de partida y, a partir de

ella, representó a las personas dentro de la escuela a quienes podría acudir. Esta actividad permitió observar cómo los alumnos organizan mentalmente sus redes de apoyo y a quiénes asignan mayor confianza. El uso de líneas de colores fue un elemento clave de la sesión, ya que permitió diferenciar el tipo de ayuda según la gravedad del conflicto: rojo para situaciones de peligro o enojo intenso, azul para momentos en los que necesitan hablar o ser escuchados, y verde para conflictos pequeños o dudas cotidianas.

Durante la observación, se identificó que muchos alumnos asignaron el color rojo a la maestra del grupo y al director, lo que evidencia que los perciben como figuras de autoridad y protección. El color azul apareció con frecuencia vinculado a la maestra practicante y a algunos compañeros, lo que refleja la confianza emocional que los alumnos depositan en ellos para expresar lo que sienten. El color verde se utilizó principalmente para conflictos menores, lo cual muestra que los alumnos comienzan a diferenciar niveles de conflicto y tipos de intervención necesarios.

La evaluación de este paso se centró en la capacidad de los alumnos para identificar de manera clara a quién acudirían según la situación, así como en su participación durante la plenaria final. Al compartir sus mapas, los alumnos explicaron por qué eligieron a ciertas personas, utilizando expresiones como “me escucha”, “me explica con calma” o “me entiende”, lo que evidencia una reflexión consciente sobre el acompañamiento que necesitan durante un conflicto.

En la reflexión, se reforzó la idea de que pedir ayuda no es acusar ni delatar, sino reconocer que hay situaciones que requieren apoyo externo. Este paso permitió fortalecer la

seguridad emocional del grupo y disminuir la percepción negativa que algunos alumnos tenían sobre acudir a un adulto durante un conflicto.

Tercer paso: Usar el diálogo para escucharse uno al otro

El tercer paso de la ficha se trabajó mediante la sesión “El diálogo con turnos”, enfocada en que los alumnos practicasen el diálogo respetuoso y la escucha activa como herramientas centrales para la resolución de conflictos. La acción pedagógica inició con una explicación clara sobre la importancia de hablar cuando corresponde y escuchar sin interrumpir, destacando que muchas discusiones se agravan porque las personas hablan al mismo tiempo sin escucharse.

Para facilitar este proceso, se introdujo el palito de la palabra, el cual funcionó como mediador del diálogo. Se estableció la regla principal: solo puede hablar quien tenga el objeto en la mano. Antes de iniciar la actividad, se modeló un ejemplo utilizando la estructura “*Cuando tú..., yo me sentí...*”, lo que permitió a los alumnos observar cómo expresar emociones sin atacar al otro.

Durante la acción central, los alumnos trabajaron en parejas y recibieron tarjetas con conflictos cotidianos del aula, como querer usar el mismo material, tomar objetos sin permiso o interrumpir al hablar. Cada pareja utilizó el palito para turnarse y expresar su postura, mientras el compañero escuchaba sin intervenir. Este momento fue especialmente significativo, ya que permitió observar cómo los alumnos manejan la frustración al esperar su turno y cómo expresan sus emociones cuando cuentan con un espacio seguro para hacerlo.

Durante la observación, se identificó que el uso del palito facilitó el respeto de turnos y redujo interrupciones. Algunos alumnos mostraron inicialmente dificultad para esperar, pero

conforme avanzó la actividad lograron adaptarse a la dinámica. La evaluación se centró en la participación activa, el respeto de las reglas y la capacidad para expresar emociones con claridad.

En la reflexión grupal, los alumnos comentaron que escuchar sin interrumpir fue más fácil gracias al uso del objeto y que se sintieron tranquilos al poder expresarse. Este paso permitió fortalecer el diálogo como una herramienta real para atender conflictos y no solo como una indicación verbal.

Cuarto paso: Proponer soluciones

El cuarto paso de la ficha *Cinco pasos para la paz* se trabajó mediante la sesión titulada “Banco de soluciones”, la cual tuvo como propósito central que los alumnos desarrollaran la capacidad de pensar distintas alternativas para resolver un conflicto antes de actuar, evitando respuestas impulsivas que, como se había observado en el diagnóstico, suelen agravar las situaciones de conflicto dentro del aula.

La acción pedagógica inició con una explicación directa al grupo sobre la naturaleza de los conflictos. Se enfatizó que los conflictos forman parte de la vida escolar y que, ante ellos, no existe una única forma de resolverlos. Esta explicación permitió que los alumnos comprendieran que detenerse a pensar es un paso necesario antes de decidir cómo actuar. A partir de esta idea, se les planteó que una solución adecuada no debe lastimar a nadie y debe buscar el beneficio de ambas partes involucradas.

Posteriormente, se organizó al grupo en equipos de trabajo y se entregaron tarjetas con conflictos reales y cercanos a su experiencia, tales como: que a una niña le tiren su lonche, que dos alumnos se lleven el cuaderno de un compañero, que un alumno empuje accidentalmente a

otro, que dos niños quieran sentarse en la misma banca, que se pierda un material prestado o que desaparezca un objeto dentro del salón. Cada equipo recibió una cartulina y plumones para registrar las soluciones que consideraran posibles para el conflicto asignado.

Durante el trabajo en equipos, los alumnos dialogaron, compartieron ideas y analizaron las distintas propuestas que surgían. Este momento fue particularmente relevante, ya que permitió observar cómo los alumnos comenzaron a anticipar consecuencias, reflexionando sobre qué pasaría si se eligiera una u otra solución. A diferencia de lo observado en el diagnóstico, las propuestas se centraron mayormente en el diálogo, la búsqueda de acuerdos, el pedir disculpas y el apoyo del adulto, dejando de lado respuestas agresivas.

La observación durante esta sesión permitió identificar una participación activa por parte de la mayoría del grupo. Los alumnos se mostraron interesados en aportar ideas y escuchar las de sus compañeros. Asimismo, se observó que lograron trabajar de manera colaborativa, respetando turnos y llegando a consensos dentro de los equipos para seleccionar las soluciones que consideraban más adecuadas.

Una vez concluido el trabajo en equipos, cada grupo expuso su cartulina frente al grupo. Durante las exposiciones, se realizaron preguntas guía como: “*¿Qué consecuencias tendría esta solución?*”, “*¿A quién beneficia?*” y “*¿Es justa para ambos?*”. Estas preguntas permitieron profundizar en el análisis y ayudaron a los alumnos a justificar sus propuestas, favoreciendo un proceso reflexivo más profundo.

La evaluación de este paso se centró en varios aspectos: que los alumnos lograran proponer al menos una solución posible, que evitaran respuestas agresivas, que explicaran el motivo por el cual consideraban adecuada su propuesta y que tomaran en cuenta el beneficio

mutuo. Las evidencias obtenidas mostraron que los alumnos fueron capaces de generar soluciones más reflexivas y conscientes.

En la reflexión, se retomó la frase escrita en el pizarrón: *“Una buena solución es aquella que ayuda a los dos y no lastima a nadie”*. A partir de esta idea, se reforzó la importancia de pensar antes de actuar y de analizar las consecuencias de las decisiones. Este paso permitió fortalecer en los alumnos habilidades de pensamiento reflexivo y toma de decisiones responsables, fundamentales para la atención pedagógica del conflicto.

Quinto paso: Elegir una solución que les guste a ambos

El quinto paso del proceso se desarrolló a través de la sesión “El pacto del apretón”, la cual tuvo como finalidad consolidar el proceso de resolución del conflicto mediante la elección de una solución aceptable para ambas partes y el establecimiento de compromisos claros. Este paso permitió cerrar el proceso iniciado en las sesiones anteriores, reforzando la idea de que una solución solo es efectiva cuando se cumple.

La acción pedagógica inició con una explicación dirigida al grupo sobre el significado de llegar a un acuerdo. Se les explicó que elegir una solución implica asumir responsabilidades y comprometerse a cumplir lo acordado. Para facilitar la comprensión, se presentó un ejemplo de pacto, destacando los elementos que debía contener: la solución elegida, el motivo por el cual es aceptable para ambos y los compromisos individuales.

Posteriormente, los alumnos trabajaron en parejas. Cada pareja completó una plantilla en la que respondieron preguntas específicas: *¿Cuál fue la solución elegida?*, *¿Por qué les gusta a ambos?* y *¿Qué promete cumplir cada uno?*. Durante este proceso, los alumnos dialogaron con

mayor calma, retomando las soluciones trabajadas previamente y ajustándolas hasta que ambos estuvieran de acuerdo.

La observación permitió identificar que los alumnos mostraron mayor disposición al diálogo y a la negociación. En comparación con las primeras actividades del diagnóstico, se evidenció un avance en la forma de comunicarse, ya que los alumnos escucharon al otro antes de decidir y expresaron con claridad sus compromisos.

Una vez completadas las plantillas, cada pareja leyó su acuerdo en voz alta frente al grupo. Este momento permitió socializar los compromisos y reforzar la importancia de cumplirlos. Posteriormente, el pacto se selló de manera simbólica mediante un apretón de manos y la colocación de un sticker, lo que otorgó un significado emocional al acuerdo establecido.

La evaluación de esta sesión se centró en la claridad de los acuerdos, la coherencia entre la solución elegida y los compromisos asumidos, así como en la actitud mostrada por los alumnos durante la firma del pacto. Asimismo, se valoró que los alumnos comprendieran que un acuerdo implica responsabilidad y respeto mutuo.

En la reflexión final, se reforzó la idea de que cumplir los acuerdos es una parte fundamental de la resolución de conflictos, ya que permite que las soluciones funcionen y evita que las situaciones se repitan. El registro de los acuerdos en la libreta permitió dar seguimiento a los compromisos y retomar lo trabajado cuando fuera necesario. Este paso consolidó el proceso de atención pedagógica del conflicto, fortaleciendo la responsabilidad compartida y la convivencia dentro del aula

El plan de acción permitió evidenciar que la atención pedagógica del conflicto no es un proceso inmediato ni espontáneo, sino que requiere tiempo, estructura y un acompañamiento constante por parte del docente. Tal como plantea Beatriz Porro, el conflicto forma parte inherente de la convivencia escolar y, lejos de ser eliminado, debe ser trabajado pedagógicamente como una oportunidad para el aprendizaje social y emocional. En este sentido, la aplicación de la ficha *Cinco pasos para la paz* permitió atender los conflictos cotidianos del grupo desde una perspectiva formativa, evitando respuestas basadas únicamente en la sanción o la corrección inmediata de la conducta.

A lo largo de la intervención se observó que los alumnos necesitaban experiencias guiadas que les permitieran reconocer sus emociones, comprender cómo reaccionan ante los conflictos y aprender procedimientos claros para enfrentarlos. La aplicación sistemática de los cinco pasos favoreció que los estudiantes pasaran de reacciones impulsivas a procesos más reflexivos, en los que la regulación emocional, el diálogo y la búsqueda de acuerdos se convirtieron en elementos centrales. Esto coincide con lo señalado por Porro, quien destaca que los alumnos no aprenden a resolver conflictos de manera espontánea, sino que requieren de la mediación docente y de estrategias intencionales que orienten su actuación.

Asimismo, el plan de acción permitió transformar conflictos cotidianos en situaciones de aprendizaje, fortaleciendo habilidades como la escucha activa, la comunicación asertiva y la toma de decisiones responsables. El trabajo con actividades concretas —como la respiración consciente, el diálogo con turnos, el banco de soluciones y el pacto del apretón— posibilitó que los alumnos comprendieran que resolver un conflicto implica detenerse, analizar la situación y asumir compromisos, y no únicamente “dejar de pelear”.

Otro aspecto relevante fue el fortalecimiento de la responsabilidad compartida. Tal como sugiere Beatriz Porro, la resolución de conflictos implica asumir consecuencias y compromisos, por lo que el cierre del proceso mediante acuerdos claros permitió que los alumnos comprendieran la importancia de cumplir lo pactado para evitar la repetición de conflictos. Esto contribuyó a mejorar el clima del aula y a promover relaciones más respetuosas entre los compañeros.

Desde la reflexión docente, esta experiencia permitió reconocer la importancia del rol del maestro como mediador del conflicto y facilitador del aprendizaje social. Acompañar a los alumnos en cada uno de los pasos implicó escuchar, contener emocionalmente, orientar el diálogo y ofrecer herramientas claras, reafirmando que la atención pedagógica del conflicto es una responsabilidad fundamental dentro de la práctica educativa. En congruencia con los planteamientos de Porro, se reafirma que atender el conflicto desde una perspectiva pedagógica contribuye a la formación integral de los alumnos.

el plan de acción evidenció que la atención pedagógica del conflicto, trabajada a través de la ficha *Cinco pasos para la paz* y sustentada en los aportes de Beatriz Porro, favorece el desarrollo de alumnos más reflexivos, empáticos y responsables. Brindar herramientas claras para enfrentar los conflictos no solo mejora la convivencia escolar, sino que fortalece aprendizajes que los alumnos podrán transferir a otros contextos de su vida cotidiana.

Elementos curriculares

La propuesta de mejora implementada se sustentó en diversos enfoques curriculares que orientaron de manera coherente la construcción del plan de acción y el diseño de las secuencias de actividades, garantizando que la atención pedagógica del conflicto se abordara desde una

perspectiva integral, formativa y contextualizada. Estos enfoques no se incorporaron de manera aislada, sino que se articularon entre sí para responder a las características del grupo y a las necesidades detectadas durante el diagnóstico.

En primer lugar, el plan de acción se fundamentó en el enfoque formativo, el cual concibe el aprendizaje como un proceso continuo que se construye a partir de la experiencia, la reflexión y la retroalimentación constante. Desde esta perspectiva, los conflictos no fueron entendidos como fallas que debían ser corregidas de inmediato mediante sanciones, sino como situaciones educativas que podían ser aprovechadas para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Este enfoque se reflejó en la planeación de sesiones progresivas, en las que los alumnos avanzaron gradualmente desde el reconocimiento de sus emociones hasta la construcción de acuerdos compartidos, favoreciendo un aprendizaje significativo y duradero.

Asimismo, se integró el enfoque socioemocional, el cual reconoce la importancia de atender las emociones como base para el aprendizaje y la convivencia escolar. La construcción del plan de acción consideró que los alumnos no podían dialogar ni proponer soluciones si previamente no lograban regular sus emociones. Por ello, las primeras sesiones del plan se centraron en la identificación de emociones y la regulación emocional a través de actividades como *Respirar para mantener la calma* y *La botella de la calma*. Estas actividades permitieron que los alumnos tomaran conciencia de sus estados emocionales y comprendieran cómo influyen en sus reacciones ante el conflicto, lo cual es congruente con el planteamiento de Beatriz Porro, quien destaca que la gestión emocional es un componente fundamental en la resolución pacífica de conflictos.

Otro enfoque presente en la propuesta fue el enfoque constructivista, el cual concibe al alumno como un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje. La elaboración del plan de acción partió de las experiencias reales de los alumnos y de los conflictos cotidianos que se presentan dentro del aula. En lugar de proporcionar soluciones prefabricadas, se diseñaron actividades que promovieron la reflexión, el intercambio de ideas y la toma de decisiones. Por ejemplo, en el *Banco de soluciones* los alumnos analizaron diversas alternativas y reflexionaron sobre sus consecuencias, construyendo el aprendizaje a partir del diálogo y la colaboración con sus compañeros.

De igual forma, el plan de acción se apoyó en el enfoque de convivencia escolar, el cual promueve relaciones basadas en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad. Este enfoque se integró de manera transversal en todas las sesiones, ya que cada actividad estuvo orientada a mejorar la forma en que los alumnos se relacionan entre sí. El diseño de secuencias como *El diálogo con turnos* y *El pacto del apretón* permitió fortalecer la comunicación asertiva y la responsabilidad compartida, aspectos esenciales para la construcción de una convivencia armónica dentro del aula. En este sentido, la propuesta se alineó con los principios de la educación para la paz, al fomentar el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos.

La construcción del plan de acción también consideró el enfoque de mediación pedagógica, en el cual el docente asume un rol activo como facilitador del aprendizaje social. Desde este enfoque, el maestro no impone soluciones, sino que guía a los alumnos en el proceso de análisis del conflicto y en la búsqueda de acuerdos. Este rol se reflejó en la manera en que se condujeron las sesiones, utilizando preguntas orientadoras, modelando formas de comunicación respetuosa y acompañando a los alumnos durante el proceso de negociación. Beatriz Porro señala

que la mediación es un elemento clave para que los alumnos aprendan a resolver conflictos de manera autónoma, lo cual se evidenció en los resultados obtenidos durante la evaluación del plan de acción.

En relación con las capacidades desarrolladas, la propuesta permitió fortalecer en los alumnos habilidades fundamentales para la vida en sociedad. Entre ellas destacan la autorregulación emocional, la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva, la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos. Estas capacidades se desarrollaron de manera progresiva a lo largo de la intervención, evidenciándose en la forma en que los alumnos comenzaron a expresar sus emociones con mayor claridad, a respetar los turnos de participación y a proponer soluciones más reflexivas ante situaciones de conflicto. Asimismo, se promovió el desarrollo de la autonomía, al incentivar que los estudiantes asumieran un papel activo en la resolución de sus propios desacuerdos.

En cuanto a la secuencia de actividades, el plan de acción se estructuró de manera lógica y progresiva, siguiendo los pasos de la estrategia *Cinco pasos para la paz*. En un primer momento, se trabajó el reconocimiento del conflicto y de las emociones asociadas a través de actividades diagnósticas y de sensibilización. Posteriormente, se abordó la regulación emocional, seguida del reconocimiento de redes de apoyo. En una tercera fase, se desarrollaron habilidades de diálogo y escucha activa. Más adelante, se promovió la generación de soluciones y el análisis de sus consecuencias. Finalmente, se trabajó la construcción de acuerdos, consolidando los aprendizajes adquiridos. Esta secuenciación permitió que los alumnos avanzaran de manera gradual, comprendiendo cada paso como parte de un proceso integral.

Las secuencias de actividades diseñadas e implementadas en el plan de acción constituyeron el eje central para atender la problemática detectada en el diagnóstico: la dificultad de los alumnos para resolver conflictos de manera autónoma, reflexiva y pacífica dentro del aula. Dichas secuencias no fueron concebidas como actividades aisladas, sino como un proceso pedagógico intencionado, gradual y sistemático, orientado a transformar la manera en que los alumnos perciben, enfrentan y resuelven los conflictos cotidianos que surgen en la convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, el plan de acción se estructuró como un proceso de mejora continua, en el que cada sesión retomó aprendizajes previos y los profundizó, permitiendo que los alumnos avanzaran desde el reconocimiento del conflicto hasta la construcción de acuerdos compartidos. Este enfoque se sustenta en los planteamientos de Beatriz Porro, quien concibe el conflicto como una oportunidad educativa que, cuando es atendida pedagógicamente, favorece el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas en los alumnos.

Secuencia de actividades

Primera secuencia: Identificación del conflicto y sus causas

(Sesiones diagnósticas: El semáforo de los conflictos y Detectamos las causas de los conflictos)

La primera secuencia de actividades tuvo como propósito que los alumnos reconocieran el conflicto como una situación presente en su vida escolar, identificaran sus causas y reflexionaran sobre la forma en que suelen reaccionar ante él. Esta etapa fue fundamental, ya que permitió visibilizar las ideas previas de los alumnos y sentar las bases para el trabajo posterior.

Durante la sesión *El semáforo de los conflictos*, se partió de situaciones reales del aula para que los alumnos clasificaran los conflictos según su gravedad. El uso de los colores rojo, amarillo y verde facilitó que los niños comprendieran que no todos los conflictos tienen la misma intensidad ni requieren la misma forma de atención. A través del diálogo grupal, los alumnos compartieron experiencias personales, lo que permitió identificar que, en muchos casos, reaccionaban de manera impulsiva ante conflictos pequeños, tratándolos como si fueran graves.

En la sesión *Detectamos las causas de los conflictos*, el énfasis se colocó en analizar por qué surgen los conflictos. Los alumnos mencionaron causas como el enojo, los malentendidos, el uso de materiales, los juegos y la falta de comunicación. Este análisis permitió que los niños comprendieran que el conflicto no surge “de la nada”, sino que tiene causas específicas que pueden identificarse y atenderse.

Proceso de transformación:

En esta primera secuencia se observó una transformación inicial en la percepción del conflicto. Los alumnos comenzaron a reconocerlo como una situación común y no únicamente como algo negativo o castigable. Este cambio conceptual es relevante, ya que, como señala Porro, no es posible educar para la resolución de conflictos si el alumno no logra identificar y comprender el conflicto como parte de la convivencia.

Segunda secuencia: Regulación emocional como base para la resolución del conflicto

(Primer paso: Respirar y recobrar la calma – Sesiones Respirar para mantener la calma y La botella de la calma)

La segunda secuencia se centró en el primer paso de la estrategia *Cinco pasos para la paz*: respirar y recobrar la calma. El propósito fue que los alumnos reconocieran la importancia

de regular sus emociones antes de intentar resolver un conflicto, ya que, como se observó en el diagnóstico, las respuestas impulsivas eran una constante en el grupo.

En la sesión *Respirar para mantener la calma*, se utilizó un globo como recurso didáctico para representar el cuerpo y las emociones. A través de preguntas detonadoras, los alumnos reflexionaron sobre lo que ocurre cuando un globo se infla demasiado rápido y se relacionó esta situación con el enojo. Posteriormente, los alumnos realizaron ejercicios de respiración controlada, inflando y desinflando el globo lentamente. Esta actividad permitió que vivieran corporalmente la diferencia entre una reacción impulsiva y una acción controlada.

La sesión *La botella de la calma* complementó este aprendizaje mediante un recurso visual. Al observar cómo la diamantina se agitaba y luego se asentaba, los alumnos establecieron una analogía con sus emociones. La elaboración individual de la botella fortaleció el sentido de apropiación de la estrategia, ya que cada alumno contó con una herramienta concreta para autorregularse.

Proceso de transformación:

En esta secuencia se evidenció una transformación emocional significativa. Los alumnos comenzaron a identificar sus emociones y a reconocer que pueden hacer algo para calmarlas. Durante conflictos reales posteriores, algunos alumnos recurrieron de manera espontánea a la respiración, lo cual demuestra que el aprendizaje trascendió la actividad y se integró a su comportamiento cotidiano.

Tercera secuencia: Reconocimiento de redes de apoyo

(Segundo paso: Buscar ayuda – Sesión ¿A quién acudirías?)

La tercera secuencia tuvo como propósito que los alumnos comprendieran la importancia de buscar ayuda cuando un conflicto no puede resolverse de manera autónoma. En la sesión *¿A quién acudirías?*, se partió de una pregunta detonadora que permitió recuperar experiencias reales de los alumnos.

La elaboración del mapa de red de apoyo escolar fue una actividad clave, ya que permitió que los alumnos identificaran a las personas en quienes confían y diferenciaron el tipo de ayuda que pueden brindarles. El uso de colores para clasificar situaciones de conflicto favoreció la reflexión sobre la gravedad de los problemas y la intervención necesaria.

Proceso de transformación:

Se observó un cambio en la percepción de los adultos dentro de la escuela. Los alumnos comenzaron a ver al docente y a otros adultos como figuras de apoyo y mediación, y no únicamente como autoridades sancionadoras. Este cambio es coherente con la propuesta de Porro, quien destaca la importancia del adulto como mediador del conflicto.

Cuarta secuencia: Desarrollo del diálogo y la escucha activa

(Tercer paso: Usar el diálogo – Sesión El diálogo con turnos)

La cuarta secuencia se enfocó en el desarrollo del diálogo como herramienta central para la resolución de conflictos. El propósito fue que los alumnos aprendieran a expresar sus emociones y puntos de vista respetando turnos y escuchando al otro.

El uso del palito de la palabra permitió regular la participación y evitar interrupciones. Los alumnos practicaron la estructura “Cuando tú..., yo me sentí...”, lo cual favoreció una comunicación más asertiva y menos confrontativa.

Proceso de transformación:

Los alumnos mostraron avances en la forma de comunicarse. Se redujeron las interrupciones y aumentó la disposición para escuchar al otro. Este cambio evidenció el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales para la convivencia.

Quinta secuencia: Generación de soluciones reflexivas

(Cuarto paso: Proponer soluciones – Sesión Banco de soluciones)

En esta secuencia, el propósito fue que los alumnos aprendieran a generar diversas alternativas para resolver un conflicto y analizar sus consecuencias. El trabajo en equipos favoreció el intercambio de ideas y el pensamiento reflexivo.

Proceso de transformación:

Las soluciones propuestas dejaron de ser impulsivas y agresivas, y comenzaron a centrarse en el diálogo, el acuerdo y la reparación del daño. Este avance muestra una transformación cognitiva en la forma de enfrentar los conflictos.

Sexta secuencia: Construcción de acuerdos y compromisos

(Quinto paso: Elegir una solución – Sesión El pacto del apretón)

La última secuencia tuvo como propósito consolidar el proceso de resolución del conflicto mediante acuerdos claros y compromisos compartidos. Los alumnos dialogaron, eligieron una solución aceptable para ambos y registraron sus compromisos.

Proceso de transformación:

Se fortaleció la responsabilidad y el cumplimiento de acuerdos. Los alumnos comprendieron que resolver un conflicto implica compromiso y seguimiento, lo cual contribuyó a mejorar la convivencia en el aula.

Pertinencia en el uso de diferentes recursos

El uso de recursos didácticos durante la implementación del plan de acción fue un elemento central para favorecer la atención pedagógica del conflicto y garantizar que los aprendizajes fueran significativos para los alumnos. Los materiales seleccionados no se emplearon de manera decorativa ni improvisada, sino que respondieron a una intención pedagógica clara y estuvieron directamente vinculados con los propósitos de cada sesión. Su pertinencia se fundamenta en que permitieron concretar procesos abstractos como las emociones, el diálogo, la toma de decisiones y los acuerdos facilitando la comprensión, la participación activa y la reflexión de los alumnos.

Tal como señala Beatriz Porro, la mediación del conflicto requiere de estrategias y apoyos concretos que ayuden a los niños a expresar lo que sienten, comprender lo que ocurre y construir soluciones. En este sentido, los recursos utilizados funcionaron como mediadores pedagógicos que facilitaron el aprendizaje social y emocional, favoreciendo la transformación de las prácticas de convivencia dentro del aula y la atención de forma autónoma al conflicto.

Recursos utilizados en las sesiones diagnósticas

En las sesiones *El semáforo de los conflictos* y *Detectamos las causas de los conflictos*, se utilizaron cartulinas, colores, fichas y hojas de trabajo elaboradas de manera propia. El

semáforo (colores rojo, amarillo y verde) es un recurso ampliamente utilizado en la educación socioemocional y la resolución de conflictos, ya que permite clasificar situaciones de manera visual y accesible para los alumnos de educación primaria. Este recurso se relaciona con estrategias de autorregulación propuestas en programas de convivencia escolar promovidos por la Secretaría de Educación Pública.

La funcionalidad de este material radicó en que permitió a los alumnos identificar niveles de conflicto y reflexionar sobre sus reacciones. Al utilizar colores, los niños lograron expresar ideas y emociones con mayor facilidad, incluso aquellos que presentaban dificultad para hacerlo de forma verbal. El material fue funcional porque conectó con experiencias reales del grupo y favoreció la participación de todos los alumnos.

Recursos para la regulación emocional

(Sesiones Respirar para mantener la calma y La botella de la calma)

En la sesión *Respirar para mantener la calma*, se utilizó un globo como recurso didáctico. Este material fue seleccionado por su sencillez y su alto valor simbólico, ya que permitió representar de manera concreta lo que ocurre en el cuerpo cuando una emoción se intensifica. El uso de analogías físicas para explicar procesos emocionales se vincula con enfoques de educación emocional que proponen el aprendizaje vivencial como medio para la autorregulación.

El globo fue funcional porque permitió que los alumnos experimentaran corporalmente la diferencia entre una respiración acelerada y una respiración controlada. Además, facilitó la

comprensión del concepto de “detenerse antes de actuar”, elemento clave en la atención pedagógica del conflicto según Beatriz Porro.

En la sesión *La botella de la calma*, el recurso principal fue una botella de plástico rellena con agua, diamantina y colorante, elaborada de manera manual por los propios alumnos. Este material tiene antecedentes en prácticas de educación emocional y pedagogía Montessori, donde se utilizan objetos visuales para favorecer la concentración y la regulación emocional. Aunque no pertenece a un autor específico, su uso se ha difundido ampliamente en propuestas de atención socioemocional.

La funcionalidad de este recurso se evidenció en la forma en que los alumnos lograron establecer una relación directa entre el movimiento de la diamantina y sus emociones. Al elaborar su propia botella, los alumnos se apropiaron del material y lo reconocieron como una herramienta personal para calmarse. Este recurso fue pertinente porque permitió trabajar la regulación emocional de manera autónoma y concreta.

Recursos para la identificación de redes de apoyo

(Sesión ¿A quién acudirías?)

En esta sesión se utilizaron hojas blancas, colores y plumones para elaborar el mapa de red de apoyo escolar. Este material fue diseñado con base en estrategias de orientación educativa que promueven la identificación de figuras de apoyo dentro del contexto escolar. El uso de mapas visuales favorece la organización del pensamiento y la reflexión personal.

La funcionalidad del recurso se reflejó en que los alumnos lograron identificar de manera clara a las personas en quienes confían y diferenciar el tipo de ayuda que pueden brindar. El uso

de colores para clasificar situaciones permitió que los alumnos comprendieran que no todos los conflictos requieren la misma intervención. Este recurso fue pertinente porque fortaleció la seguridad emocional de los alumnos y promovió una visión positiva del acompañamiento adulto, coherente con la mediación propuesta por Beatriz Porro.

Recursos para el desarrollo del diálogo

(Sesión El diálogo con turnos)

El principal recurso utilizado en esta sesión fue el palito de la palabra, elaborado de manera sencilla con un palo de madera decorado. Este recurso tiene antecedentes en prácticas comunitarias y pedagógicas que buscan regular la participación y fomentar la escucha activa. Su uso es común en estrategias de educación democrática y resolución de conflictos.

La funcionalidad del palito de la palabra radicó en que permitió establecer reglas claras de comunicación, evitando interrupciones y favoreciendo que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de expresarse. Al ser un objeto tangible, ayudó a los alumnos a respetar turnos y a comprender la importancia de escuchar al otro. Este recurso fue altamente pertinente, ya que facilitó el desarrollo del diálogo respetuoso, uno de los pilares de la atención pedagógica del conflicto según Porro.

Recursos para la generación de soluciones

(Sesión Banco de soluciones)

En esta sesión se utilizaron tarjetas con conflictos, cartulinas y plumones. Las tarjetas fueron elaboradas con base en conflictos reales del aula, lo cual incrementó la relevancia y

significatividad de la actividad. Este tipo de recurso se vincula con estrategias de aprendizaje basado en problemas, donde los alumnos analizan situaciones reales para generar soluciones.

La funcionalidad del banco de soluciones consistió en que permitió a los alumnos visualizar diversas alternativas y reflexionar sobre sus consecuencias. El material fue pertinente porque promovió el pensamiento reflexivo, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo, alejándose de respuestas impulsivas.

Recursos para la construcción de acuerdos

(Sesión El pacto del apretón)

En esta sesión se utilizaron libretas para registrar los acuerdos, stickers y el apretón de manos como recurso simbólico. Lo cual permitió estructurar el acuerdo de manera clara, incluyendo la solución y los compromisos individuales. El registro escrito responde a la necesidad de dar seguimiento a los acuerdos, aspecto destacado por Beatriz Porro como fundamental para que el conflicto no se repita.

El apretón de manos funcionó como un recurso simbólico con alto valor emocional, reforzando el compromiso asumido. Este recurso fue pertinente porque permitió cerrar el proceso de resolución del conflicto de manera significativa para los alumnos.

Tal como plantea Beatriz Porro, los recursos no resuelven el conflicto por sí mismos, pero sí facilitan la mediación pedagógica cuando se integran de manera consciente al proceso educativo. En este sentido, el uso de materiales contribuyó de manera significativa a la mejora de la convivencia escolar y al logro del objetivo del plan de acción.

Procedimiento(s) realizados para el seguimiento de las propuestas de mejora

El seguimiento de las propuestas de mejora constituyó una fase fundamental dentro del plan de acción, ya que permitió valorar la continuidad, la apropiación y la efectividad de las estrategias implementadas para la atención pedagógica del conflicto. Este proceso no se concibió como una acción final o aislada, sino como un conjunto de procedimientos sistemáticos, permanentes y reflexivos orientados a observar los avances de los alumnos, identificar áreas de oportunidad y ajustar la intervención docente cuando fue necesario. Tal como plantea Beatriz Porro, la resolución de conflictos requiere un acompañamiento constante, ya que los aprendizajes sociales y emocionales se construyen de manera gradual y a través de la práctica continua.

Uno de los principales procedimientos de seguimiento fue la observación sistemática de la conducta de los alumnos en situaciones reales de conflicto. A lo largo de la jornada escolar, se prestó especial atención a los momentos en los que surgían desacuerdos, como el trabajo en equipo, el uso de materiales, el recreo o las transiciones entre actividades. Esta observación permitió identificar si los alumnos aplicaban de manera espontánea los pasos trabajados durante las sesiones y cómo reaccionaban ante situaciones de tensión. La observación se realizó de forma intencionada, registrando actitudes, expresiones verbales, lenguaje corporal y la disposición para dialogar.

Este procedimiento resultó clave para identificar avances en la autonomía de los alumnos, ya que se observó que, en comparación con el diagnóstico inicial, los alumnos comenzaron a detenerse antes de actuar, a respirar y a buscar soluciones dialogadas. Este cambio evidenció que las propuestas de mejora estaban siendo interiorizadas y aplicadas en contextos reales, lo cual

coincide con la perspectiva de Porro sobre la importancia de observar el conflicto en la vida cotidiana del aula y no solo en actividades estructuradas.

Otro procedimiento de seguimiento fue el registro escrito de acuerdos y compromisos, especialmente a partir de la sesión *El pacto del apretón*. Los acuerdos establecidos por los alumnos fueron registrados en sus libretas, lo que permitió dar continuidad al proceso y retomar los compromisos cuando surgían conflictos similares. Este registro funcionó como una evidencia tangible del proceso de resolución y como un recordatorio del compromiso asumido por los alumnos. Además, permitió revisar si los acuerdos se cumplían y analizar las razones cuando esto no ocurría.

La revisión periódica de estos registros favoreció la reflexión tanto de los alumnos como del docente. En algunos casos, fue necesario replantear acuerdos o reforzar el diálogo, lo cual demuestra que el seguimiento no se limitó a verificar el cumplimiento, sino que permitió ajustar las estrategias según las necesidades del grupo. Este procedimiento se relaciona directamente con lo señalado por Beatriz Porro, quien destaca que los acuerdos deben revisarse y evaluarse para que tengan sentido pedagógico y no se conviertan en simples formalidades.

Asimismo, se implementó como procedimiento de seguimiento la retroalimentación constante durante y después de las sesiones. Al finalizar cada actividad, se dedicó un espacio para que los alumnos expresaran cómo se sintieron, qué aprendieron y qué les resultó difícil. Estas reflexiones orales permitieron identificar percepciones, dudas y avances, y sirvieron como base para ajustar las actividades siguientes. La retroalimentación no se enfocó en señalar errores, sino en orientar el aprendizaje y reforzar conductas positivas, promoviendo un ambiente de confianza y respeto.

Otro procedimiento relevante fue la comparación de situaciones iniciales y finales, a partir de los resultados del diagnóstico y la evaluación del plan de acción. Se retomaron las observaciones iniciales sobre la forma en que los alumnos resolvían conflictos y se compararon con las conductas observadas al finalizar la intervención. Esta comparación permitió evidenciar cambios significativos en la manera de enfrentar los conflictos, como una disminución de respuestas agresivas, un aumento en el uso del diálogo y una mayor disposición para llegar a acuerdos. Este procedimiento permitió valorar de manera cualitativa el impacto de las propuestas de mejora en la práctica educativa.

De igual forma, el acompañamiento docente en momentos clave fue un procedimiento constante de seguimiento. Aunque uno de los objetivos del plan de acción fue fomentar la autonomía de los alumnos, la presencia del docente como mediador se mantuvo cuando fue necesario. En estos casos, la intervención se centró en recordar los pasos trabajados, guiar el diálogo y apoyar la toma de decisiones, evitando resolver el conflicto de manera directa. Este acompañamiento gradual permitió que los alumnos se sintieran seguros al aplicar las estrategias y fortaleció su confianza para hacerlo de manera independiente.

También se consideró como procedimiento de seguimiento la integración transversal de las estrategias de resolución de conflictos en la dinámica diaria del aula. Los pasos para la paz no se limitaron a las sesiones específicas, sino que se retomaron en distintos momentos de la jornada escolar. Por ejemplo, antes de iniciar trabajos en equipo, se recordaban las estrategias de diálogo y respeto; después del recreo, se realizaban breves ejercicios de respiración cuando se identificaba un ambiente tenso. Esta integración permitió reforzar los aprendizajes y dar continuidad a las propuestas de mejora.

Toma de decisiones durante la práctica.

La implementación del plan de acción implicó un proceso constante de toma de decisiones pedagógicas, las cuales se realizaron en función de lo observado durante el desarrollo de las sesiones y de las necesidades emergentes del grupo. Estas decisiones no fueron improvisadas, sino que se sustentaron en la observación sistemática, el análisis de las interacciones en el aula y la reflexión continua sobre la propia práctica, lo cual es coherente con el enfoque de la investigación-acción, donde la intervención se ajusta de manera permanente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sesión 1. “Caja de los problemas del mundo”

A partir de la observación de que los alumnos del grupo 4ºB identificaban el conflicto únicamente como peleas, discusiones o situaciones negativas que terminaban en castigos, se identificó que presentaban una comprensión limitada sobre el conflicto y que no reconocían los elementos emocionales y sociales que intervienen en él. Asimismo, durante las primeras observaciones del grupo se evidenció que, ante desacuerdos cotidianos, los alumnos tendían a centrarse en señalar culpables en lugar de analizar las causas, emociones o consecuencias de lo ocurrido. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “Caja de los problemas del mundo”, utilizando objetos simbólicos y narrativas como estrategia para explorar las concepciones iniciales de los alumnos sobre el conflicto desde un enfoque más reflexivo y vivencial. Como resultado, se observó que los estudiantes comenzaron a representar conflictos mediante historias, identificando emociones como enojo, tristeza y frustración, así como algunas consecuencias derivadas de los desacuerdos entre compañeros. Además, el uso de objetos simbólicos permitió que los alumnos hablaran sobre el conflicto sin sentirse directamente expuestos, favoreciendo una mayor participación grupal. Esto llevó a ajustar la intervención

incorporando actividades orientadas a profundizar en la dimensión emocional y simbólica del conflicto, con el propósito de favorecer una comprensión más amplia de las situaciones de convivencia dentro del aula.

Sesión 2. “Collage de los conflictos”

A partir de la observación de que los alumnos tenían dificultades para expresar verbalmente cómo se sentían durante una situación conflictiva, se identificó que muchos de ellos lograban describir acciones o conductas, pero no profundizaban en las emociones involucradas ni en el impacto que los conflictos tenían en la convivencia escolar. Asimismo, se reconoció que algunos estudiantes mostraban mayor facilidad para expresarse mediante elementos visuales y creativos que a través del lenguaje oral. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “Collage de los conflictos”, utilizando revistas, recortes, imágenes, colores y una cartulina con la intención de que los alumnos representaran visualmente situaciones relacionadas con el conflicto y la convivencia pacífica. Como resultado, se observó que los estudiantes comenzaron a relacionar colores, símbolos e imágenes con emociones como enojo, miedo, tristeza, tranquilidad y felicidad, logrando exteriorizar aspectos emocionales que anteriormente no expresaban de manera verbal. Además, las producciones elaboradas evidenciaron que los alumnos empezaban a distinguir diferencias entre ambientes conflictivos y ambientes de paz dentro de la convivencia escolar. Esto llevó a ajustar la estrategia incorporando dinámicas posteriores donde los alumnos no solo representaran emociones de forma visual, sino que también las verbalizaran y reflexionaran colectivamente sobre ellas, fortaleciendo así la expresión emocional y el diálogo grupal.

Sesión 3. “El viaje del globo”

A partir de la observación de que los alumnos reaccionaban impulsivamente ante situaciones de conflicto, elevando el tono de voz, interrumpiendo a sus compañeros o respondiendo de manera inmediata sin reflexionar sobre sus emociones, se identificó que no contaban con estrategias claras de autorregulación emocional. Asimismo, durante las actividades cotidianas del aula se evidenció que los estudiantes tenían dificultad para reconocer cuándo sus emociones comenzaban a intensificarse antes de llegar al enojo o la frustración. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “El viaje del globo”, utilizando el globo como una metáfora concreta para representar cómo las emociones pueden acumularse hasta “explotar” si no se controlan adecuadamente. Como resultado, se observó que los alumnos comenzaron a relacionar el aumento de emociones intensas con la imagen del globo inflándose, logrando identificar con mayor claridad cuándo se sentían molestos o alterados antes de reaccionar impulsivamente. Además, algunos alumnos empezaron a mencionar la importancia de detenerse y respirar antes de actuar. Esto llevó a ajustar la intervención incorporando la “Botella de la calma emocional” como un recurso visual permanente que permitiera reforzar de manera continua los procesos de regulación emocional dentro del aula.

Sesión 4. “Botella de la calma emocional”

A partir de la observación de que, aunque los alumnos comenzaban a reconocer sus emociones, todavía reaccionaban impulsivamente durante desacuerdos cotidianos, se identificó que requerían herramientas permanentes y visuales que les ayudaran a recuperar la calma antes de actuar. Asimismo, se observó que algunos alumnos dependían constantemente de la intervención docente para tranquilizarse y resolver conflictos, mostrando dificultad para aplicar estrategias de autorregulación de manera autónoma. Por ello, se tomó la decisión de implementar

la actividad “Botella de la calma emocional”, elaborando junto con los alumnos un recurso visual basado en agua y diamantina que representara el proceso mediante el cual las emociones pueden estabilizarse con el tiempo y la respiración. Como resultado, se observó que los estudiantes comenzaron a utilizar la botella como una referencia concreta para detenerse, respirar y esperar antes de responder impulsivamente ante situaciones conflictivas. Además, algunos alumnos empezaron a relacionar el movimiento de la diamantina con el estado de sus emociones, favoreciendo procesos de reflexión emocional. Esto llevó a ajustar la práctica incorporando estos ejercicios breves de respiración y relajación antes de actividades colaborativas o momentos donde se identificaba mayor posibilidad de conflicto entre compañeros.

Sesión 5. “Mapa de red de apoyo”

A partir de la observación de que muchos alumnos evitaban pedir ayuda cuando se enfrentaban a una situación conflictiva, se identificó que algunos alumnos asociaban esta acción con acusar a sus compañeros o depender completamente del adulto para resolver el problema. Asimismo, durante las conversaciones grupales se evidenció que no todos los alumnos reconocían qué personas podían brindarles apoyo dentro y fuera de la escuela. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “Mapa de red de apoyo”, con la intención de que los estudiantes identificaran adultos, docentes y compañeros de confianza a quienes podían acudir ante situaciones de conflicto o malestar emocional. Como resultado, se observó que los alumnos comenzaron a reconocer distintas figuras de apoyo y a diferenciar situaciones en las que podían resolver un conflicto por sí mismos y aquellas en las que era necesario solicitar ayuda. Además, se favoreció la reflexión sobre la importancia de pedir apoyo de manera responsable y no únicamente como una forma de acusar. Esto llevó a ajustar la intervención incorporando

simulaciones donde los estudiantes practicaran cómo pedir ayuda de manera clara, respetuosa y asertiva.

Sesión 6. “Simulación para pedir ayuda”

A partir de la observación de que los alumnos tenían dificultad para expresar adecuadamente una situación conflictiva al solicitar apoyo, se identificó que muchos alumnos comunicaban los problemas de manera incompleta, exagerada o centrada únicamente en culpar al otro compañero. Asimismo, se observó que algunos alumnos esperaban que el adulto resolviera completamente la situación sin involucrarse en la búsqueda de soluciones. Por ello, se tomó la decisión de implementar simulaciones guiadas para practicar formas adecuadas de pedir ayuda, utilizando situaciones similares a las que se presentaban dentro del aula. Como resultado, se observó que los estudiantes comenzaron a comunicar con mayor claridad qué había ocurrido, cómo se sentían y qué tipo de apoyo necesitaban, mostrando avances en la expresión oral y en la comunicación asertiva. Además, algunos alumnos empezaron a participar más activamente en la búsqueda de alternativas de solución en lugar de depender únicamente del docente. Esto llevó a ajustar la estrategia reforzando la idea de que pedir ayuda también implica asumir responsabilidad dentro del proceso de resolución del conflicto.

Sesión 7. “El diálogo con turnos”

A partir de la observación de que los alumnos interrumpían constantemente a sus compañeros durante las discusiones o situaciones de conflicto, se identificó que no contaban con una estructura clara para dialogar y expresar sus ideas de manera ordenada. Asimismo, durante las actividades grupales se evidenció que varios estudiantes hablaban al mismo tiempo, elevaban el tono de voz o reaccionaban antes de escuchar completamente a los demás, lo que dificultaba la construcción de acuerdos y aumentaba la tensión entre compañeros. Por ello, se tomó la decisión

de implementar la actividad “El diálogo con turnos”, utilizando el “palito de la palabra” como un recurso concreto para organizar la participación y favorecer el respeto hacia quien estaba hablando. Como resultado, se observó que los alumnos comenzaron a esperar su turno para participar, disminuyendo parcialmente las interrupciones y favoreciendo un ambiente más ordenado durante el diálogo. Además, algunos estudiantes mostraron mayor disposición para escuchar a sus compañeros antes de responder. Esto llevó a ajustar la estrategia incorporando posteriormente la técnica “escucha–repite–responde”, ya que, aunque se lograron avances en el respeto de turnos, todavía persistían dificultades relacionadas con la escucha activa y la comprensión del mensaje del otro.

Sesión 8. “Escucha–repite–responde”

A partir de la observación de que, aunque los alumnos comenzaban a respetar turnos de participación, seguían respondiendo impulsivamente sin comprender completamente lo que sus compañeros expresaban, se identificó que presentaban dificultades para desarrollar escucha activa y empatía durante el diálogo. Asimismo, se evidenció que muchos estudiantes se enfocaban más en pensar qué responder que en prestar atención a las ideas y emociones de los demás, provocando malentendidos y respuestas poco reflexivas durante los conflictos. Por ello, se tomó la decisión de implementar la técnica “escucha–repite–responde”, con la intención de que los alumnos escucharan atentamente, repitieran lo que entendieron y posteriormente emitieran una respuesta más reflexiva y respetuosa. Como resultado, se observó que los estudiantes comenzaron a prestar mayor atención a las participaciones de sus compañeros, logrando parafrasear algunas ideas antes de responder y mostrando una ligera mejora en la comprensión del punto de vista ajeno. Además, algunos alumnos empezaron a identificar emociones presentes en las intervenciones de otros compañeros. Esto llevó a ajustar la estrategia

incorporando preguntas guía y acompañamiento docente más constante para fortalecer la comprensión emocional y la empatía durante los procesos de diálogo y resolución de conflictos.

Sesión 9. “Banco de soluciones”

A partir de la observación de que los alumnos tendían a responder impulsivamente ante situaciones de conflicto y generalmente proponían una única solución centrada en el castigo o la confrontación, se identificó que presentaban dificultades para generar alternativas variadas y reflexivas frente a un problema. Asimismo, durante distintas actividades del aula se evidenció que muchos estudiantes actuaban sin analizar otras posibilidades de solución o sin considerar el impacto de sus decisiones en los demás compañeros. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “Banco de soluciones”, con el propósito de que los alumnos construyeran colectivamente distintas alternativas para resolver conflictos de manera pacífica y reflexiva. Como resultado, se observó que los estudiantes comenzaron a proponer más de una opción para resolver un mismo problema, ampliando sus posibilidades de respuesta y disminuyendo parcialmente las soluciones impulsivas. Además, algunos alumnos lograron reconocer que no todos los conflictos deben resolverse mediante castigos o enfrentamientos. Esto llevó a ajustar la estrategia incorporando criterios de análisis como el beneficio mutuo, la justicia y las consecuencias de cada alternativa, con la intención de fortalecer la toma de decisiones reflexiva.

Sesión 10. “Matriz de consecuencias”

A partir de la observación de que los alumnos tomaban decisiones sin analizar las consecuencias de sus acciones dentro de los conflictos, se identificó que requerían fortalecer procesos de reflexión y pensamiento crítico antes de actuar. Asimismo, durante las discusiones grupales se evidenció que algunos estudiantes elegían soluciones inmediatas sin considerar si

estas afectaban negativamente a otros compañeros o perjudicaban la convivencia dentro del aula. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “Matriz de consecuencias”, utilizando una plantilla que permitiera analizar distintas soluciones y sus posibles efectos positivos o negativos. Como resultado, se observó que los alumnos comenzaron a reflexionar antes de elegir una alternativa de solución, considerando de manera más frecuente cómo sus decisiones podían impactar tanto en ellos mismos como en los demás integrantes del grupo. Además, algunos estudiantes empezaron a justificar por qué consideraban que una solución era más adecuada que otra. Esto llevó a ajustar la estrategia promoviendo análisis colectivos de conflictos reales surgidos dentro del aula para fortalecer la reflexión y la toma de decisiones compartidas.

Sesión 11. “Negociación por roles”

A partir de la observación de que los alumnos presentaban dificultades para ceder, escuchar necesidades ajenas y construir acuerdos durante los conflictos, se identificó que predominaban actitudes competitivas donde cada estudiante buscaba imponer su punto de vista o “ganar” la discusión. Asimismo, durante diversas situaciones de convivencia se evidenció que algunos alumnos tenían dificultad para reconocer que resolver un conflicto implica considerar tanto las necesidades propias como las de los demás compañeros. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “Negociación por roles”, mediante situaciones simuladas donde los estudiantes debían asumir distintos papeles y construir acuerdos equitativos. Como resultado, se observó que los alumnos comenzaron a escuchar con mayor atención las necesidades de otros compañeros y mostraron avances en la construcción de soluciones compartidas. Además, algunos estudiantes empezaron a reconocer que llegar a acuerdos requiere disposición para dialogar y ceder en ciertos aspectos. Esto llevó a ajustar la estrategia incorporando actividades

cooperativas donde el éxito dependiera del trabajo conjunto y del beneficio mutuo, fortaleciendo así habilidades de negociación y convivencia.

Sesión 12 “El pacto del apretón”

A partir de la observación de que los acuerdos establecidos entre alumnos no siempre se mantenían después de resolver un conflicto, se identificó que los estudiantes requerían fortalecer el compromiso, seguimiento y responsabilidad frente a las soluciones construidas colectivamente. Asimismo, se evidenció que algunos acuerdos se olvidaban rápidamente o no eran retomados en situaciones posteriores de convivencia dentro del aula. Por ello, se tomó la decisión de implementar la actividad “El pacto del apretón”, utilizando acuerdos simbólicos y compromisos compartidos para formalizar las soluciones construidas entre compañeros. Como resultado, se observó que los alumnos mostraron mayor disposición para respetar acuerdos cuando estos eran construidos mediante diálogo y aceptados por ambas partes. Además, algunos estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de cumplir compromisos para mantener una convivencia más pacífica dentro del grupo. Esto llevó a ajustar la estrategia incorporando recordatorios visuales y espacios periódicos de reflexión grupal sobre los acuerdos establecidos y la importancia de sostenerlos en la vida cotidiana del aula.

Otra decisión relevante durante la práctica fue brindar un acompañamiento diferenciado a aquellos alumnos que presentaban mayores dificultades para aplicar los pasos de manera autónoma. En estos casos, la intervención docente se centró en guiar el proceso mediante recordatorios, preguntas y apoyo cercano, evitando resolver el conflicto por ellos. Este tipo de decisiones permitió atender la diversidad del grupo y favorecer que todos los alumnos avanzaran a su propio ritmo, sin perder de vista el propósito de desarrollar autonomía.

De igual forma, se tomó la decisión de integrar de manera transversal los *Cinco pasos para la paz* en distintos momentos de la jornada escolar y no limitar su uso a las sesiones específicas del plan de acción. Esta decisión surgió al observar que los alumnos comenzaban a enfrentar conflictos fuera de los espacios planificados, lo que hizo necesario reforzar las estrategias en contextos reales. Como resultado, los alumnos comenzaron a recurrir a la respiración, al diálogo y a la búsqueda de acuerdos de manera más espontánea, lo cual evidenció una mayor apropiación de los aprendizajes.

Las decisiones tomadas durante la práctica también implicaron ajustes en la organización del tiempo y en la secuencia de actividades. En algunas sesiones fue necesario ampliar los espacios de diálogo debido a la participación activa de los alumnos, mientras que en otras se redujo la duración de ciertas actividades para mantener la atención del grupo. Estos ajustes respondieron a la dinámica del aula y permitieron que las actividades fueran más significativas y acordes a las características del grupo.

En conjunto, la toma de decisiones durante la intervención permitió adaptar el plan de acción a las necesidades reales de los alumnos, favoreciendo un proceso de enseñanza flexible y contextualizado. Este proceso evidenció que la práctica docente no es estática, sino que requiere de una constante reflexión y ajuste, especialmente cuando se trabaja con aspectos socioemocionales como la resolución de conflictos.

Tal como plantea Beatriz Porro, la atención pedagógica del conflicto implica una mediación constante por parte del docente, quien debe observar, interpretar y actuar de manera oportuna para favorecer el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, las decisiones tomadas durante la práctica no solo contribuyeron al logro de los propósitos del plan de acción, sino que

también fortalecieron mi capacidad para intervenir de manera más consciente, reflexiva y pertinente dentro del aula.

Análisis de resultados de la intervención

El análisis de los resultados de la intervención se realizó a partir de la información recabada durante el proceso de evaluación, considerando los avances en los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos, así como las evidencias obtenidas mediante la observación, los registros de acuerdos, las participaciones orales y la comparación entre el diagnóstico inicial y los resultados finales. Este análisis permitió valorar no solo el grado de cumplimiento de los propósitos del plan de acción, sino también los aprendizajes significativos derivados de la implementación de la estrategia *Cinco pasos para la paz*.

Desde el inicio del plan de acción, la evaluación se concibió como un proceso continuo, apoyado en la observación sistemática, el análisis de producciones de los alumnos, los registros escritos de acuerdos, las reflexiones orales y la comparación entre el diagnóstico inicial y los resultados finales. El registro de los saberes permitió identificar avances progresivos en distintas dimensiones del aprendizaje, evidenciando una transformación significativa tanto en los alumnos como en mi práctica profesional.

Tabla 2.

Matriz de análisis

Categoría	Qué significa	Indicadores	Evidencia	Interpretación
Regulación emocional	Capacidad de identificar y controlar emociones antes de actuar impulsivamente.	Reconoce enojo, utiliza respiración, disminuye intensidad de reacción.	Actividad global	Se observó un avance inicial en la identificación emocional; no obstante, la regulación todavía requería acompañamiento docente.
Autorregulación	Capacidad de utilizar recursos para recuperar la calma durante un conflicto.	Usa la botella de la calma, espera antes de reaccionar, controla impulsos.	Actividad “Botella de la calma emocional”.	Los alumnos comenzaron a recurrir a estrategias concretas para tranquilizarse, mostrando mayor conciencia sobre sus emociones.

Búsqueda de apoyo	Capaci dad de reconocer figuras de apoyo ante situaciones conflictivas.	Identific a adultos de confianza, reconoce cuándo pedir ayuda.	Activid ad “Mapa de red de apoyo”.	Se fortaleció la identificación de redes de apoyo; sin embargo, persistía la idea de asociar pedir ayuda con acusar.
Comunicaci ón asertiva	Capaci dad de expresar un conflicto de manera clara y respetuosa al solicitar ayuda.	Explica lo ocurrido, comunica emociones, solicita apoyo adecuadamente.	Activid ad de simulación para pedir ayuda.	Los alumnos mostraron mayor claridad para comunicar situaciones conflictivas, aunque aún dependían parcialmente del docente.
Diálogo	Capaci dad de comunicarse respetando turnos y	Respet turnos, evita interrupciones, mantiene atención.	Activid ad “El diálogo con turnos”.	se observó mejora en la organización del diálogo, favoreciendo

	escuchando al otro.			interacciones más ordenadas entre compañeros.
Escucha activa	Capacidad de comprender el mensaje y emociones del otro antes de responder.	Parafrasea ideas, escucha sin interrumpir, responde de manera reflexiva.	Actividad “Escucha– repite– responde”.	Los alumnos comenzaron a mostrar mayor atención hacia las opiniones de sus compañeros, fortaleciendo la comprensión mutua.
Generación de soluciones	Capacidad de proponer alternativas para resolver conflictos.	Propone varias opciones, evita respuestas impulsivas.	Actividad “Banco de soluciones”.	Se evidenció un avance en la construcción de soluciones más variadas y menos centradas en la confrontación inmediata.

Pensamiento reflexivo	Capacidad de analizar consecuencias antes de tomar decisiones.	Analiza efectos positivos y negativos, reflexiona antes de actuar.	Actividad “Matriz de consecuencias”.	Los alumnos comenzaron a considerar el impacto de sus decisiones en los demás, favoreciendo respuestas más reflexivas.
Negociación	Capacidad de construir acuerdos considerando las necesidades de ambas partes.	Acepta acuerdos, cumple compromisos, participa en soluciones comunes.	Actividad “El pacto del apretón”.	Los acuerdos construidos de manera colaborativa mostraron mayor permanencia y aceptación entre los alumnos.
Construcción de acuerdos	Capacidad de asumir compromisos compartidos	Acepta acuerdos, cumple compromisos,	Actividad “El pacto del apretón”.	Los acuerdos construidos de manera

	para resolver conflictos.	participa en soluciones comunes.		colaborativa mostraron mayor permanencia y aceptación entre los alumnos.
--	------------------------------	--	--	--

Nota: interpretación de categorías

Evaluación de los saberes conceptuales

En el ámbito de los saberes conceptuales, la evaluación evidenció que los alumnos lograron comprender el significado del conflicto, sus causas y las distintas formas en que puede abordarse. Al inicio del proyecto, el diagnóstico mostró que muchos alumnos asociaban el conflicto exclusivamente con el enojo, el castigo o la pelea. Sin embargo, a través de las actividades implementadas, los alumnos comenzaron a reconocer que el conflicto es una situación natural de la convivencia y que puede resolverse de manera pacífica.

Los registros de las sesiones, así como las participaciones orales de los alumnos, muestran que lograron identificar los Cinco pasos para la paz, explicar para qué sirve cada uno y reconocer la importancia de seguir un orden para resolver un conflicto. Este aprendizaje conceptual se evidenció cuando los alumnos utilizaron expresiones como “primero hay que calmarnos”, “después hay que hablar” o “hay que buscar una solución que les guste a los dos”, lo cual demuestra que comprendieron la secuencia del proceso.

La evaluación de estos saberes permitió constatar que los alumnos no solo memorizaron los pasos, sino que comprendieron su finalidad, lo cual es fundamental para que puedan

aplicarlos en situaciones reales. Este avance conceptual coincide con lo señalado por Beatriz Porro, quien afirma que el alumno necesita comprender el sentido del conflicto y de su resolución para poder actuar de manera reflexiva.

Evaluación de los saberes procedimentales

En cuanto a los saberes procedimentales, la evaluación mostró avances significativos en la aplicación práctica de estrategias para la resolución de conflictos. A través de la observación directa y los registros de las sesiones, se evidenció que los alumnos aprendieron a realizar acciones concretas como respirar para calmarse, solicitar turnos para hablar, expresar sus emociones con respeto, proponer soluciones y establecer acuerdos.

Al inicio del plan de acción, los alumnos requerían guía constante para aplicar estos procedimientos. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, comenzaron a realizar estas acciones de manera más autónoma. Este cambio se reflejó en situaciones cotidianas del aula, donde los alumnos utilizaron la respiración consciente o el diálogo sin necesidad de una intervención inmediata del adulto.

El registro de los acuerdos en la libreta fue una evidencia clave para evaluar los saberes procedimentales, ya que permitió observar si los alumnos eran capaces de poner en práctica lo acordado y dar seguimiento a los compromisos. La evaluación mostró que, en la mayoría de los casos, los alumnos lograron cumplir los acuerdos establecidos, lo que demuestra un aprendizaje procedimental significativo.

Desde la perspectiva de Beatriz Porro, estos avances son especialmente relevantes, ya que la autora enfatiza que la resolución de conflictos se aprende haciendo, mediante la práctica

constante y el acompañamiento docente. La evaluación del plan de acción confirmó que las actividades propuestas favorecieron este tipo de aprendizaje.

Evaluación de los saberes actitudinales

El registro de los saberes actitudinales fue uno de los aspectos más relevantes de la evaluación, ya que permitió identificar cambios en la disposición, las actitudes y las formas de relacionarse de los alumnos. Al inicio del proyecto, se observaban actitudes como la intolerancia, la impulsividad, la falta de escucha y la tendencia a responsabilizar únicamente al otro del conflicto.

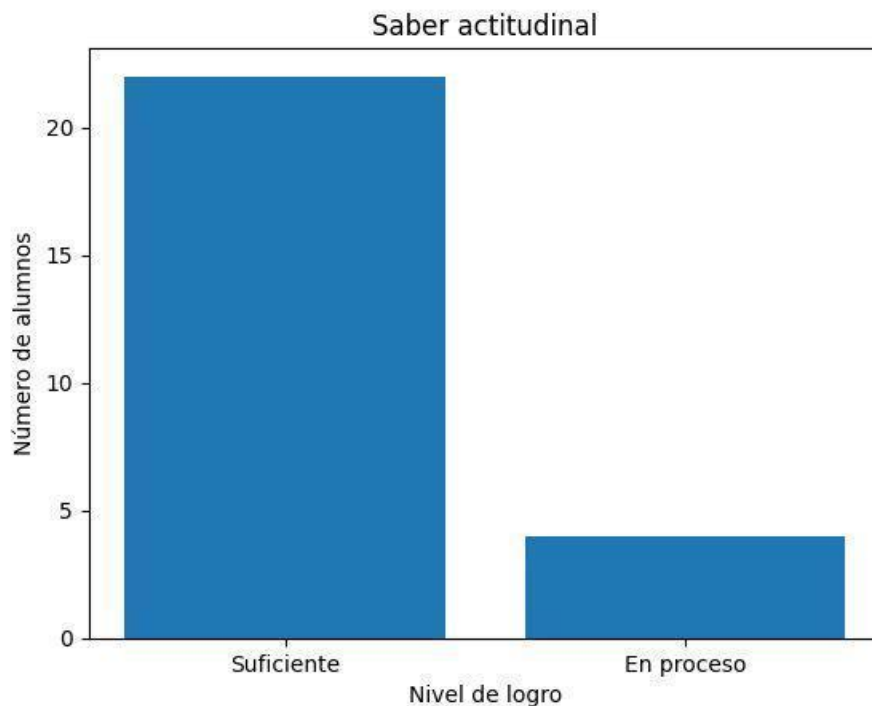
A lo largo del plan de acción, la evaluación evidenció una transformación gradual en estas actitudes. Los alumnos comenzaron a mostrar mayor disposición al diálogo, respeto por los turnos de palabra, empatía hacia el compañero y responsabilidad en el cumplimiento de acuerdos. Estas actitudes se registraron tanto en las actividades estructuradas como en situaciones espontáneas del aula, lo cual indica que el aprendizaje trascendió las sesiones específicas.

Las reflexiones finales de los alumnos y su participación durante las sesiones mostraron que comenzaron a valorar el diálogo y la calma como elementos necesarios para resolver conflictos. Este cambio actitudinal es consistente con los planteamientos de Beatriz Porro, quien señala que la educación para la resolución de conflictos implica un cambio profundo en las actitudes, no solo en las conductas visibles.

Evaluación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La evaluación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales como se muestra en el anexo D no solo permitió valorar los aprendizajes de los alumnos, sino también reflexionar sobre la transformación de mi práctica profesional. A partir del análisis de los registros, pude reconocer la importancia de evaluar el conflicto como un proceso y no como un hecho aislado. Este enfoque me permitió ajustar mis intervenciones, priorizando la mediación, la escucha y el acompañamiento.

Asimismo, el registro sistemático de los saberes me ayudó a identificar áreas de oportunidad, tanto en los alumnos como en mi práctica docente. Reconocí que algunos alumnos requieren mayor acompañamiento para consolidar los aprendizajes actitudinales, lo cual reafirma que la atención pedagógica del conflicto debe ser permanente y transversal.



Saber conceptual:

La gráfica muestra un alto predominio del nivel destacado, lo que evidencia que la mayoría de los alumnos comprendió el significado del conflicto y los pasos para su resolución.

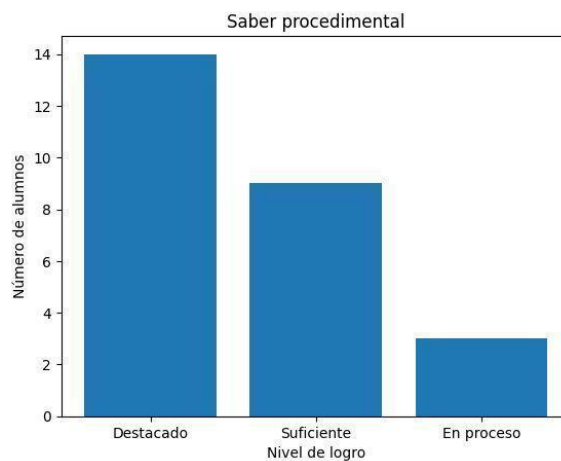
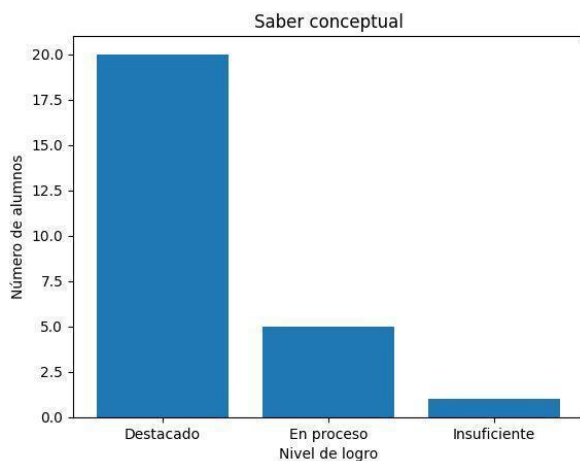
Saber procedimental:

Los resultados reflejan avances importantes en la aplicación de estrategias para la resolución de conflictos, aunque algunos alumnos aún se encuentran en proceso de consolidación.

Saber actitudinal:

Predomina el nivel suficiente, lo cual indica cambios positivos en las actitudes de los alumnos, especialmente en la disposición al diálogo y al respeto de acuerdos.

El análisis de los resultados del plan de acción implementado a partir de la estrategia



Cinco pasos para la paz permite identificar avances significativos en los saberes conceptual, procedimental y actitudinal de los alumnos, evidenciando una transformación progresiva en la forma en que comprenden, enfrentan y regulan los conflictos dentro del aula.

Análisis del saber conceptual

Los resultados del saber conceptual muestran que 20 alumnos se ubicaron en el nivel destacado, 5 en proceso y 1 en nivel insuficiente. Esta distribución evidencia que la gran mayoría de los estudiantes logró comprender de manera clara y sólida los conceptos fundamentales trabajados durante la intervención, tales como el significado del conflicto, la importancia de la regulación emocional, el valor del diálogo y la secuencia de los Cinco pasos para la paz.

El alto número de alumnos en nivel destacado indica que las actividades diseñadas favorecieron la apropiación de los contenidos teóricos de forma significativa, especialmente cuando estos fueron abordados mediante recursos concretos y situaciones cercanas a su realidad cotidiana. El reducido número de alumnos en nivel insuficiente sugiere que, aunque la propuesta fue pertinente y funcional, existen casos particulares que requieren mayor acompañamiento y refuerzo para consolidar la comprensión conceptual.

Estos resultados confirman que el conflicto dejó de ser percibido únicamente como un problema o una falta, y comenzó a ser entendido como una situación que puede analizarse y resolverse mediante procedimientos claros, lo cual coincide con los planteamientos de Beatriz Porro, quien sostiene que el conflicto puede convertirse en una oportunidad pedagógica cuando se trabaja de manera intencional.

Análisis del saber procedimental

En el saber procedimental, los resultados indican que 14 alumnos alcanzaron el nivel destacado, 9 se ubicaron en nivel suficiente y 3 permanecieron en proceso. Esta distribución muestra que la mayoría de los estudiantes fue capaz de aplicar de manera efectiva las estrategias aprendidas para la resolución de conflictos, como la respiración consciente, el uso del diálogo con turnos, la propuesta de soluciones y la construcción de acuerdos.

El predominio de los niveles destacado y suficiente refleja que los alumnos no solo comprendieron los pasos, sino que comenzaron a ponerlos en práctica en situaciones reales del aula. Se observó un avance significativo respecto al diagnóstico inicial, en el que predominaban respuestas impulsivas o agresivas ante los conflictos. Aunque algunos alumnos aún se encuentran en proceso, su ubicación en este nivel evidencia que ya reconocen los pasos, pero requieren mayor práctica para aplicarlos de forma autónoma y constante.

Estos resultados muestran que la práctica sistemática y el acompañamiento docente fueron elementos clave para fortalecer el saber procedimental, ya que los alumnos necesitaron experiencias repetidas y guiadas para interiorizar los procesos de resolución de conflictos. Tal como señala Porro, el aprendizaje de habilidades sociales no es inmediato, sino progresivo y requiere mediación constante.

Análisis del saber actitudinal

En relación con el saber actitudinal, los resultados muestran que 22 alumnos se ubicaron en el nivel suficiente y 4 en proceso, sin presencia de niveles insuficientes. Este dato resulta especialmente relevante, ya que evidencia un cambio positivo en las actitudes de los alumnos frente al conflicto, particularmente en aspectos como el respeto, la disposición al diálogo, la escucha del otro y la aceptación de acuerdos.

El predominio del nivel suficiente indica que los alumnos comenzaron a modificar sus actitudes, aunque estos cambios aún se encuentran en proceso de consolidación. Esto es comprensible, ya que las actitudes no se transforman de manera inmediata, sino a través de la repetición de experiencias significativas y la reflexión constante. La ausencia de alumnos en nivel insuficiente sugiere que todos los estudiantes mostraron, al menos, una apertura inicial hacia formas más pacíficas y dialogadas de resolver conflictos.

Estos resultados confirman que la intervención impactó de manera directa en la convivencia del grupo, favoreciendo un ambiente más tranquilo y colaborativo. Desde la perspectiva de Beatriz Porro, este avance es fundamental, ya que la resolución de conflictos no solo implica saber qué hacer, sino también desarrollar actitudes de respeto y responsabilidad frente al otro.

La pertinencia de la propuesta se sustenta en que la estrategia *Cinco pasos para la paz* respondió de manera directa al problema detectado, al centrarse específicamente en la atención pedagógica del conflicto. A diferencia de otras intervenciones centradas únicamente en la sanción o el control de la conducta, esta propuesta ofreció a los alumnos un procedimiento claro, estructurado y comprensible para enfrentar los conflictos cotidianos. Cada paso de la estrategia se vinculó con una necesidad concreta del grupo: regular emociones, buscar apoyo, dialogar, generar soluciones y establecer acuerdos, lo cual permitió transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

La consistencia de la propuesta se evidenció en la coherencia entre el diagnóstico, los propósitos planteados, el diseño de las sesiones y los resultados obtenidos. Las actividades diagnósticas, como *El semáforo de los conflictos* y *Detectamos las causas de los conflictos*, permitieron identificar las formas en que los alumnos reaccionaban ante los desacuerdos y las emociones que predominaban en dichas situaciones. A partir de esta información, se diseñaron sesiones específicas que atendieron de manera progresiva cada dimensión del conflicto: cognitiva, emocional y social. Esta secuencia lógica garantizó que la intervención no fuera aislada, sino parte de un proceso formativo continuo.

La evaluación del plan de acción permitió constatar que la propuesta fue pertinente no solo en su diseño, sino también en su implementación. A lo largo de las sesiones se observaron avances significativos en los alumnos, quienes comenzaron a reconocer el conflicto como una situación natural de la convivencia escolar y no únicamente como un problema negativo. En el ámbito conceptual, los alumnos lograron identificar qué es un conflicto y cuáles son sus causas; en el ámbito procedimental, aprendieron a aplicar los pasos para la paz de manera guiada y, posteriormente, de forma más autónoma; y en el ámbito actitudinal, se evidenció una mayor disposición al diálogo, la escucha y el respeto por el otro.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Beatriz Porro, quien señala que el conflicto, cuando es atendido pedagógicamente, se convierte en un recurso educativo que favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. La autora enfatiza que la intervención docente debe orientarse a la mediación, permitiendo que los alumnos expresen sus emociones, comprendan la perspectiva del otro y participen activamente en la construcción de soluciones. En este sentido, la propuesta fue consistente con este enfoque, ya que el docente asumió el rol de mediador y acompañante del proceso, evitando imponer soluciones y promoviendo la reflexión conjunta.

Asimismo, la evaluación evidenció que la propuesta favoreció una transformación gradual en la dinámica del aula. Los conflictos no desaparecieron, pero sí cambiaron la forma en que eran atendidos. Los alumnos comenzaron a recurrir a los pasos aprendidos, a solicitar turnos para hablar y a proponer soluciones antes de que el conflicto escalara. Este cambio demuestra que la propuesta fue pertinente porque respondió a una necesidad real del contexto escolar y consistente porque mantuvo una línea pedagógica clara durante toda la intervención.

Transformación de la práctica profesional

La implementación del plan de acción orientado a la atención pedagógica del conflicto representó un proceso significativo de transformación en mi práctica docente, ya que implicó no solo la aplicación de estrategias didácticas, sino una revisión profunda de mis concepciones, formas de intervención y maneras de comprender el papel del docente dentro del aula. Este proceso se desarrolló de manera gradual a lo largo de la intervención, en el que la observación, la reflexión constante y la toma de decisiones fundamentadas permitieron reconstruir mi actuar pedagógico desde una perspectiva más consciente, crítica y orientada al desarrollo integral de los alumnos.

En un primer momento, mi práctica docente se encontraba influenciada por una visión tradicional de la disciplina escolar, en la que los conflictos eran percibidos principalmente como situaciones problemáticas que debían ser controladas o evitadas. Ante la presencia de desacuerdos entre los alumnos, mi intervención tendía a centrarse en la solución inmediata del problema, asumiendo un rol directivo en el que se indicaba qué debía hacerse, sin propiciar espacios de diálogo o reflexión por parte de los estudiantes. Esta forma de actuar, aunque buscaba mantener el orden en el aula, limitaba el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos y reforzaba su dependencia hacia la figura del docente para resolver sus conflictos.

A partir del diagnóstico inicial y del diseño del plan de acción, comencé a cuestionar esta forma de intervención, reconociendo la necesidad de transitar hacia una práctica más formativa, en la que el conflicto se concibiera como una oportunidad de aprendizaje. La incorporación de la estrategia *Cinco pasos para la paz* y el sustento teórico proporcionado por Beatriz Porro me permitieron comprender que la resolución de conflictos no debe centrarse en la imposición de

soluciones, sino en la mediación pedagógica, el acompañamiento y la construcción conjunta de acuerdos. Este cambio de enfoque representó uno de los primeros momentos de transformación en mi práctica, ya que implicó modificar mi rol dentro del aula, pasando de ser una figura autoritaria para convertirme en mediadora del aprendizaje social.

Durante la implementación de las sesiones, uno de los principales aprendizajes que impactaron mi práctica fue la importancia de la regulación emocional como base para la resolución de conflictos. Anteriormente, no consideraba de manera explícita el papel de las emociones en el comportamiento de los alumnos, lo que me llevaba a intervenir de manera inmediata ante situaciones de conflicto sin atender el estado emocional de los involucrados. Sin embargo, al trabajar actividades como *Respirar para mantener la calma* y *La botella de la calma*, comprendí que los alumnos requieren primero reconocer y gestionar sus emociones antes de poder dialogar o tomar decisiones. Este aprendizaje transformó mi forma de intervenir, ya que comencé a incorporar momentos de pausa, respiración y reflexión antes de abordar el conflicto, favoreciendo respuestas más conscientes tanto en los alumnos como en mí misma.

Otro aspecto relevante en la transformación de mi práctica fue el reconocimiento del valor del diálogo como herramienta pedagógica. A lo largo de la intervención, pude observar que, cuando se brindan las condiciones adecuadas, los alumnos son capaces de expresar sus ideas, escuchar al otro y construir soluciones de manera conjunta. Esto me llevó a replantear mis estrategias de comunicación dentro del aula, promoviendo espacios de participación más equitativos y fomentando el respeto por los turnos de palabra. El uso del *palito de la palabra* y la estructuración del diálogo mediante frases como “Cuando tú..., yo me sentí...” me permitió modelar formas de comunicación asertiva, lo cual no solo impactó en la resolución de conflictos, sino en la dinámica general del grupo.

Asimismo, la experiencia me permitió reconocer la importancia de la observación sistemática como herramienta para la mejora de la práctica docente. A través del registro constante de las conductas, actitudes y participaciones de los alumnos, pude identificar avances, dificultades y necesidades específicas, lo que me permitió ajustar mis intervenciones de manera oportuna. Este proceso fortaleció mi capacidad de análisis y me llevó a comprender que la práctica docente no debe ser estática, sino flexible y adaptable a las características del grupo.

La toma de decisiones durante la intervención también contribuyó de manera significativa a la transformación de mi práctica. Cada ajuste realizado, ya sea en la organización de las actividades, en el uso de los recursos o en la forma de intervenir, implicó un ejercicio de reflexión sobre lo que estaba funcionando y lo que necesitaba modificarse. Este proceso me permitió desarrollar una mayor conciencia sobre mi actuar pedagógico, así como una actitud más abierta al cambio y a la mejora continua.

Otro aprendizaje fue la importancia de promover la autonomía en los alumnos. Al inicio de la intervención, existía una fuerte dependencia hacia el docente para resolver conflictos, lo que limitaba la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones por sí mismos. Sin embargo, a medida que se implementaron las estrategias del plan de acción, comencé a ceder gradualmente el control, permitiendo que los alumnos asumieran un papel más activo en la resolución de sus propios desacuerdos. Este cambio no fue inmediato ni sencillo, ya que implicó confiar en las capacidades de los alumnos y resistir la tendencia a intervenir de manera directa. No obstante, los resultados evidenciaron que, cuando se brinda el acompañamiento adecuado, los alumnos son capaces de desarrollar habilidades para resolver conflictos de manera autónoma.

En relación con la planificación didáctica, la experiencia también generó cambios significativos. Comprendí la importancia de diseñar actividades con una intención pedagógica clara, articuladas entre sí y orientadas a un propósito específico. La estructuración del plan de acción en secuencias progresivas me permitió observar cómo los aprendizajes se construyen de manera gradual, lo que reforzó la necesidad de planificar con base en procesos y no en actividades aisladas. Este aprendizaje impactó directamente en mi forma de planear, ya que ahora considero de manera más explícita la continuidad y la coherencia de las actividades.

Además, la intervención me permitió fortalecer mi comprensión sobre la importancia de la educación socioemocional dentro del aula. Reconocí que el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, la autorregulación y la toma de decisiones no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una intervención intencionada por parte del docente. Este aprendizaje me llevó a integrar de manera más consciente estos aspectos en mi práctica diaria, no solo en situaciones de conflicto, sino en todas las actividades escolares.

La reflexión sobre mi práctica también evidenció la necesidad de mantener una actitud crítica y autocrítica frente a mi desempeño docente. A lo largo del proceso, identifiqué áreas de oportunidad, como la necesidad de brindar un acompañamiento más cercano a algunos alumnos o de diversificar las estrategias para atender diferentes estilos de aprendizaje. Reconocer estas áreas no fue un proceso sencillo, pero resultó fundamental para continuar mejorando mi práctica.

En este sentido, la experiencia de la intervención no solo impactó en los alumnos, sino también en mi identidad como docente. Me permitió reconocermi como una profesional en formación, capaz de analizar, cuestionar y transformar su práctica a partir de la experiencia y la reflexión. Este proceso fortaleció mi compromiso con la mejora continua y con la construcción

de ambientes de aprendizaje más inclusivos, respetuosos y orientados al desarrollo integral de los estudiantes.

Uno de los principales aprendizajes que surgieron durante la intervención fue la transformación gradual de mi forma de intervenir ante los conflictos dentro del aula. Antes de implementar la estrategia “Cinco pasos para la paz”, mis intervenciones solían centrarse en detener rápidamente las discusiones para recuperar el orden del grupo. En varias ocasiones actuaba desde la urgencia de controlar la situación, buscando evitar que los conflictos escalaran o interrumpieran las actividades académicas. Sin embargo, esta manera de intervenir provocaba que muchos desacuerdos se resolvieran únicamente de forma momentánea, sin que los alumnos reflexionaran realmente sobre lo ocurrido o desarrollaran herramientas para enfrentar futuros conflictos.

Conforme avanzó la práctica, comprendí que intervenir pedagógicamente no significaba eliminar el conflicto de manera inmediata, sino acompañar a los alumnos en el proceso de comprender lo que sentían, escuchar al otro y construir soluciones compartidas. Este cambio implicó modificar mi papel dentro del aula: dejar de asumir una postura centrada únicamente en el control para adoptar una función más cercana a la mediación y al acompañamiento emocional.

Este proceso no estuvo exento de tensiones y dificultades. Uno de los aspectos que más incertidumbre me generó fue encontrar el equilibrio entre mantener el control del grupo y permitir que los alumnos resolvieran sus desacuerdos mediante el diálogo. En ciertos momentos surgía el temor de que brindar demasiado espacio a la conversación provocara desorden o pérdida de autoridad frente al grupo. Esto ocurría especialmente durante conflictos relacionados con juegos competitivos, como los partidos de fútbol en educación física, donde algunos

alumnos reaccionaban de manera impulsiva cuando perdían, elevaban el tono de voz, se gritaban cara a cara y rechazaban aceptar acuerdos. En esas situaciones resultaba complejo decidir hasta qué punto intervenir directamente o permitir que ellos intentaran aplicar los pasos trabajados durante la intervención.

También enfrenté momentos donde la estrategia parecía no funcionar de inmediato. Algunos alumnos continuaban reaccionando impulsivamente, interrumpían a sus compañeros o buscaban que el docente resolviera el conflicto por ellos. Estas situaciones me llevaron a reconocer que la regulación emocional y el diálogo son habilidades que requieren tiempo, práctica constante y acompañamiento continuo. Comprendí que los cambios en la convivencia escolar no ocurren de manera inmediata ni lineal, sino a través de pequeños avances que muchas veces son difíciles de percibir al inicio.

A pesar de estas dificultades, la intervención transformó significativamente mi manera de entender la práctica docente. Aprendí que escuchar a los alumnos, permitirles expresar sus emociones y acompañarlos en la construcción de acuerdos fortalece no solo la convivencia, sino también la confianza y la participación dentro del aula. Más que buscar grupos donde nunca exista conflicto, comprendí la importancia de construir espacios donde los estudiantes aprendan a enfrentarlo de manera respetuosa, reflexiva y autónoma.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Valoración del alcance del plan de acción y recomendaciones para la mejora de la práctica docente

La valoración del alcance del plan de acción implementado se constituye como un ejercicio reflexivo fundamental para comprender el impacto real de la intervención pedagógica

en los distintos elementos que conforman el proceso educativo. En este sentido, el análisis no se limita únicamente a los resultados obtenidos en los alumnos, sino que abarca una mirada integral que considera a los sujetos involucrados, el contexto en el que se desarrolló la intervención, los enfoques pedagógicos que la sustentaron, las áreas de conocimiento implicadas, así como las condiciones materiales que hicieron posible su implementación. De igual manera, esta valoración permite discutir los hallazgos en función de los objetivos planteados y generar recomendaciones orientadas a fortalecer futuras intervenciones y mejorar la práctica docente.

En primer lugar, en relación con los sujetos participantes (alumnos de 4ºB), el plan de acción evidenció un alcance significativo en los alumnos del grupo, quienes lograron avanzar de manera progresiva en el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Desde el diagnóstico inicial, se identificó que los estudiantes presentaban dificultades para gestionar sus emociones, dialogar de manera respetuosa y asumir responsabilidad en los conflictos. Sin embargo, a lo largo de la intervención, se observó una transformación en su forma de pensar, actuar y relacionarse. Los alumnos no solo adquirieron conocimientos sobre el conflicto, sino que comenzaron a aplicar estrategias concretas como la regulación emocional, el diálogo y la construcción de acuerdos.

Este cambio se reflejó tanto en las actividades estructuradas como en situaciones cotidianas del aula, lo cual indica que el aprendizaje trascendió el espacio formal de enseñanza. No obstante, es importante reconocer que el alcance no fue homogéneo en todos los alumnos, ya que algunos aún requieren mayor acompañamiento para consolidar los aprendizajes, particularmente en el ámbito actitudinal. Esto permite comprender que los procesos socioemocionales son graduales y dependen de múltiples factores individuales, por lo que la intervención debe mantenerse de manera continua.

En cuanto al contexto escolar, el plan de acción mostró pertinencia al responder directamente a una problemática real: la presencia constante de conflictos mal gestionados que afectaban la convivencia del grupo. La intervención logró incidir positivamente en el clima del aula, generando un ambiente más tranquilo, colaborativo y respetuoso. Los conflictos no desaparecieron, pero cambiaron en su forma de ser abordados, lo cual representa un logro significativo, ya que se pasó de una lógica de sanción a una de mediación y aprendizaje.

Por otro lado, el contexto también presentó ciertos retos que influyeron en el alcance de la intervención, como el tiempo limitado para el desarrollo de las sesiones, la diversidad de ritmos de aprendizaje y las condiciones propias de la dinámica escolar. Estos factores evidencian que, aunque la propuesta fue efectiva, su impacto podría ampliarse si se implementa de manera más prolongada y articulada con otros actores educativos, como docentes, directivos y familias.

Respecto a los enfoques pedagógicos de atender el conflicto de forma pacífica, el plan de acción demostró un alto grado de coherencia entre su fundamentación teórica y su implementación práctica. El enfoque formativo permitió concebir el conflicto como un proceso de aprendizaje, mientras que el enfoque socioemocional favoreció la atención de las emociones como base para la convivencia. Asimismo, el enfoque constructivista promovió la participación de los alumnos en la construcción de soluciones, y el enfoque de mediación pedagógica orientó el rol del docente como facilitador del aprendizaje.

El alcance de estos enfoques se evidenció en la transformación de las prácticas dentro del aula, ya que se logró transitar de un modelo centrado en la autoridad y el control hacia uno basado en el diálogo, la reflexión y la corresponsabilidad. No obstante, esta transformación

implica un proceso continuo que requiere ser reforzado constantemente, ya que las prácticas tradicionales tienden a reaparecer si no se consolidan los nuevos enfoques.

En relación con las áreas de conocimiento, el plan de acción se centró principalmente en el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, pero su impacto trascendió a otras áreas, como la comunicación y la formación cívica. El fortalecimiento de habilidades como la escucha activa, la expresión de ideas y la toma de decisiones contribuyó al desarrollo integral de los alumnos, favoreciendo su desempeño en diversas actividades escolares. Esto confirma que la atención del conflicto no es un contenido aislado, sino un eje transversal que influye en todo el proceso educativo.

En cuanto a las condiciones de material didáctico, el plan de acción demostró que es posible implementar estrategias significativas sin necesidad de recursos complejos o costosos. Los materiales utilizados fueron accesibles, elaborados en su mayoría por la docente y los alumnos, lo cual facilitó su uso y apropiación. El alcance en este aspecto fue positivo, ya que los recursos funcionaron como mediadores pedagógicos que facilitaron la comprensión y la participación.

No obstante, se reconoce que contar con mayor diversidad de materiales o espacios específicos para la mediación de conflictos podría enriquecer la intervención. Por ejemplo, la creación de un espacio permanente dentro del aula para la resolución de conflictos podría fortalecer la continuidad del proceso.

Al analizar los hallazgos en función de los objetivos planteados, se puede afirmar que el plan de acción logró cumplir en gran medida con su propósito principal: favorecer la atención de conflictos a través de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de habilidades

socioemocionales. Los resultados obtenidos en los saberes conceptual, procedimental y actitudinal evidencian que los alumnos no solo comprendieron el proceso, sino que comenzaron a aplicarlo de manera autónoma.

Sin embargo, la valoración también permite identificar que algunos objetivos requieren mayor tiempo para su consolidación, especialmente aquellos relacionados con el cambio de actitudes. Esto reafirma la idea de que la educación socioemocional es un proceso continuo que no puede limitarse a una intervención temporal.

A partir de este análisis, se derivan diversas recomendaciones para futuras intervenciones. En primer lugar, se sugiere dar continuidad al trabajo realizado, integrando las estrategias de resolución de conflictos de manera permanente en la dinámica del aula. Esto implica no limitar su uso a sesiones específicas, sino incorporarlas en situaciones cotidianas.

En segundo lugar, se recomienda fortalecer el trabajo colaborativo con otros docentes, con el fin de generar una intervención institucional que permita atender el conflicto de manera integral. La participación de las familias también resulta clave, ya que el desarrollo de habilidades socioemocionales requiere coherencia entre los distintos contextos en los que se desenvuelven los alumnos.

Asimismo, se propone diversificar las estrategias didácticas, incorporando nuevas actividades que permitan reforzar los aprendizajes, especialmente en aquellos alumnos que se encuentran en proceso de consolidación. El uso de juegos de roles, dramatizaciones o proyectos colaborativos puede enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Otra recomendación importante es fortalecer los procesos de evaluación y seguimiento, utilizando instrumentos más sistemáticos que permitan registrar con mayor precisión los avances y las dificultades. Esto facilitará la toma de decisiones y la mejora continua de la práctica docente.

Finalmente, en relación con la mejora de la práctica docente, este proceso permitió reconocer la importancia de asumir un rol reflexivo, flexible y mediador. La intervención evidenció que la atención pedagógica del conflicto no solo transforma a los alumnos, sino también al docente, quien aprende a escuchar, a observar con mayor profundidad y a intervenir de manera más consciente.

IV.REFERENCIAS

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE 2025). México: INEGI.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra, Suiza: ONU.

Porro, B. (2006). La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Porro, B. (2007). La resolución de conflictos en el aula (Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Fichero: Cinco pasos para la paz. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Nueva Escuela Mexicana). Ciudad de México: SEP

Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes.

V.ANEXOS

Anexo A. Diagnóstico aplicado

La presente propuesta tiene como finalidad implementar actividades prácticas en el aula que permitan observar cómo los alumnos de cuarto grado resuelven conflictos en situaciones cotidianas. Asimismo, obtener un diagnóstico inicial que permita identificar si existen problemáticas que dificultan la sana convivencia dentro del grupo.

Actividad 1: El semáforo de los conflictos

Objetivo: Identificar cómo reaccionan los alumnos frente a los conflictos y qué emociones experimentan.

Materiales:

Tarjetas o círculos de colores (rojo, amarillo, verde).

Hoja impresa con situaciones de conflicto (cada alumno recibirá una para marcar con el color que represente su emoción).

Desarrollo:

1. Explica el significado del semáforo y se anota en el pizarrón.
 - **Rojo:** me detengo antes de reaccionar.
 - **Amarillo:** pienso qué opciones tengo.
 - **Verde:** actúo con respeto y busco solución.
2. Entrega a cada alumno la hoja con varias situaciones escritas:
 1. Un compañero le quita el borrador sin pedir permiso.
 2. Dos alumnos quieren sentarse en la misma banca.
 3. Un niño se enoja porque no lo eligieron para el equipo de fútbol.
 4. Durante una fila, alguien lo empuja para pasar primero.
 5. Un compañero hace un comentario burlón sobre su dibujo.
 6. Un niño quiere hablar, pero los demás no lo dejan participar.
 7. En el recreo alguien lo acusa de algo que no hizo.
 8. Se molestan porque les quitan un juguete o material.

9. Se enoja porque pierde en un juego de mesa.
10. Un compañero no lo invita a jugar con el grupo
3. Los alumnos marcan con el color correspondiente cómo reaccionarían en cada caso.
4. Se comentan en grupo las respuestas y se hace una lluvia de ideas de posibles soluciones pacíficas.

Producto/Instrumento:

- **Hoja individual marcada con colores** → evidencia diagnóstica de la forma en que identifican y regulan sus emociones ante conflictos.
- **Registro del docente** con observaciones de participación.

Actividad 2: Detectamos las causas de los conflictos

Objetivo: Identificar las principales causas que generan conflictos en el grupo.

Materiales:

Tarjetas con preguntas guía

- ¿Qué situaciones te han hecho enojar o discutir con tus compañeros en el salón?
- ¿En qué momentos del día suelen surgir más conflictos (clase, recreo, trabajos en equipo, fila, juegos)?
- ¿Qué cosas hacen los demás que a veces te molestan o hacen que quieras pelear?
- ¿Qué pasa cuando no estás de acuerdo con tus compañeros en un trabajo o juego?
- ¿Qué situaciones se repiten mucho y generan problemas en el grupo?
- ¿Qué conflictos has visto entre tus compañeros, aunque tú no participes?
- ¿Qué crees que provoca que alguien se enoje con facilidad en el salón?
- ¿Qué hacen los demás que te hace sentir excluido o poco tomado en cuenta?
- ¿Qué sucede cuando alguien no respeta las reglas o acuerdos de la clase?

- ¿Qué pasa cuando alguien no quiere compartir materiales o espacios?

Cartulinas divididas en categorías (materiales, juegos, burlas, turnos, liderazgo, trabajos en equipo).

Desarrollo:

1. En equipos pequeños, los alumnos responden las tarjetas con ejemplos de conflictos que han vivido en el salón.
2. Escriben cada situación en una nota o tarjeta y la colocan en la cartulina en la categoría correspondiente.
3. Se socializan los resultados y entre todos se detectan los **patrones más comunes** (ejemplo: “la mayoría de los conflictos surgen en juegos o al no compartir materiales”).

Producto/Instrumento:

- **Mapa de causas del conflicto (cartel grupal categorizado).**
- Permite diagnosticar las situaciones que más originan conflictos en el salón.

Actividad 3: Caja de soluciones

Objetivo: Fomentar que los alumnos propongan alternativas colectivas y respetuosas para resolver los conflictos identificados.

Materiales:

- Caja decorada (“Caja de soluciones”).
- Papeles de colores.
- mural para sistematizar las propuestas.

Desarrollo:

1. Cada alumno escribe en un papel una solución posible para algún conflicto real detectado en la actividad anterior.
2. Depositán sus papeles en la caja.

3. El docente va sacando varias propuestas y se leen en voz alta.
4. Entre todos, se seleccionan las más viables y se registran en un **mural de soluciones** que quedará visible en el aula como recordatorio.

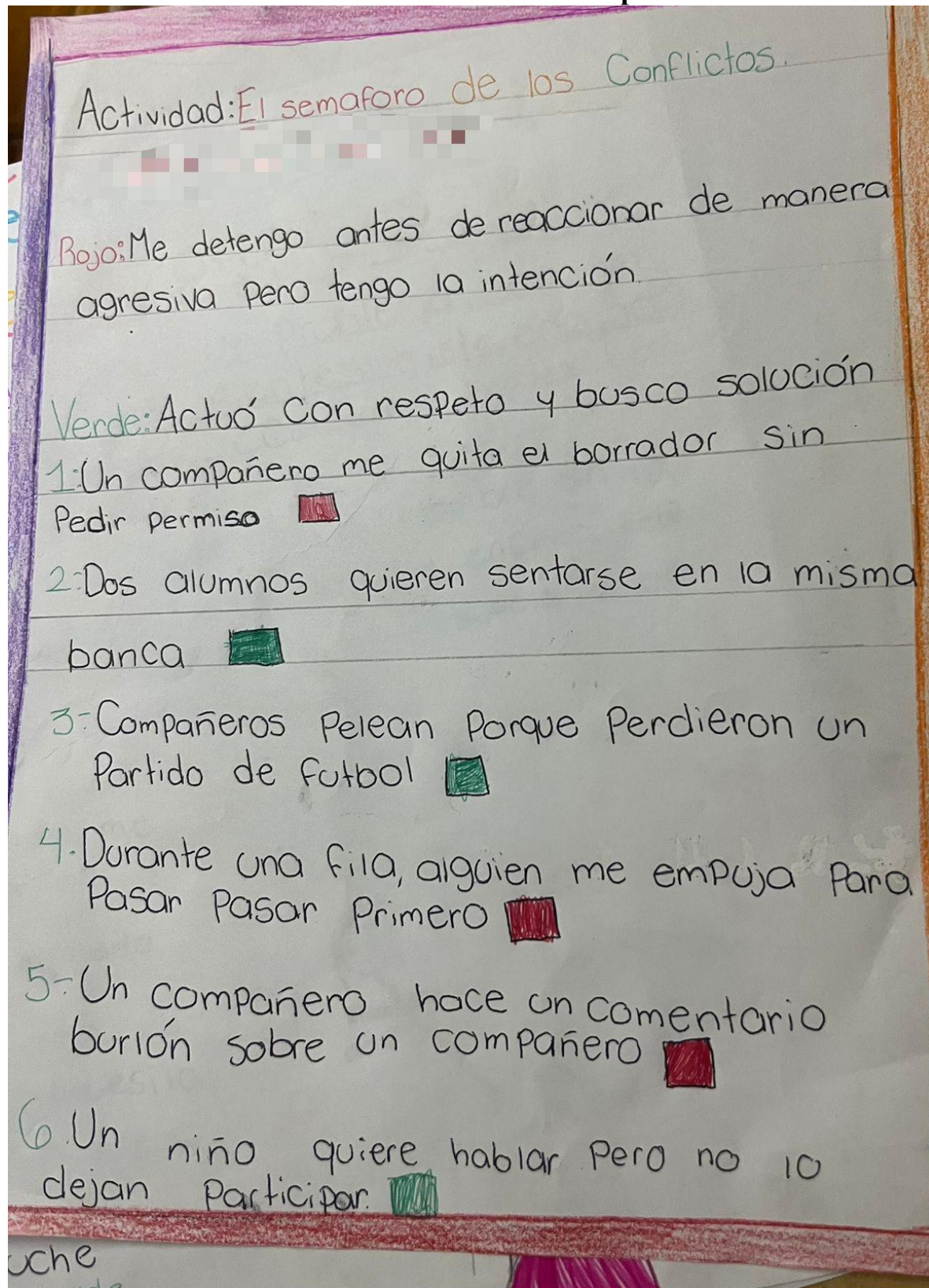
Producto/Instrumento:

- **Caja de soluciones escrita (aportaciones individuales).**
- **Mural de soluciones (acuerdo grupal).**
- Evidencia del grado de creatividad y disposición de los alumnos para resolver conflictos pacíficamente.

Resultados esperados del diagnóstico:

- **Actividad 1:** Cómo reaccionan los alumnos y qué emociones predominan.
- **Actividad 2:** Cuáles son las causas más frecuentes de los conflictos en el salón.
- **Actividad 3:** Qué soluciones son capaces de proponer y acordar como grupo.

Anexo B. Actividad "el semáforo de los conflictos aplicada"



7. En el recreo alguien me acusa de algo que no hice 

8. Se molestan porque les quitan un juguete o material 

9. Me enoja porque pierdo un juego de mesa 

10. Un compañero no me deja jugar con el grupo 

Anexo C. Plan de acción

TÍTULO DEL PROYECTO¹: Ficha 5 pasos para la paz			
Fase: 3	Fecha de inicio:	17 de noviembre	Libro: ☐ Proyecto de Aula ☐ Proyectos Escolares ☐ Proyecto Comunitario
Grado: 4*	Fecha de cierre:	5 de diciembre del 2025	
Propósito del proyecto: Reconozcan una situación de conflicto.			
Problema del contexto: En el grupo de cuarto grado B se ha identificado una problemática recurrente relacionada con la resolución inadecuada de conflictos interpersonales. A lo largo del ciclo escolar se han observado discusiones frecuentes, desacuerdos durante el trabajo en equipo, burlas y dificultades para manejar el enojo o la frustración, especialmente en momentos de juego, participación en clase o reparto de materiales.			
Ejes articuladores			
☐ Inclusión ☒ Pensamiento crítico ☐ Interculturalidad Crítica ☐ Igualdad de género ☒ Vida saludable ☐ Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura ☐ Artes y experiencias estéticas			



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 4° GRUPO B
 DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



Momento ²	Sesión/Fecha	Actividades a desarrollar por sesión	Recursos didácticos
¿Qué es un conflicto? APORTE A TU INFORME • Revela la conceptualización inicial del conflicto en el grupo.	1	: "CAJA DE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO". Duración: 45 min Objetivo: Identificar los saberes previos sobre lo que los alumnos consideran que es un conflicto, a través de objetos simbólicos que requieren interpretación narrativa, emocional y social. INICIO (10 minutos) - Presentas una caja decorada con la etiqueta: "CAJA DE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO". - De manera muy teatral, la abres lentamente y dices: "Aquí dentro hay objetos que representan situaciones que a veces se convierten en conflictos. Hoy, ustedes van a transformar estos objetos en historias que nos permitan entender qué creen que es un conflicto." - Muestras un objeto ejemplo (ej. cuerda anudada) y preguntas: "¿Qué historia podría esconder este objeto?" DESARROLLO (20 minutos) - Formas equipos de 4. - Cada equipo toma un objeto sin mirar. objetos: Un lápiz roto Una pelota desinflada Un muñeco triste Dos fichas iguales Una goma partida Un objeto roto - Instrucción exacta:	-caja de los problemas del mundo -Un lápiz roto -Una pelota desinflada -Un muñeco triste -Dos fichas iguales -Una goma partida -un objeto roto -hojas de maquina



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 4° GRUPO B
 DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		- o "Creen una historia corta donde este objeto represente un conflicto. Escribirla en una hoja de máquina, y prepárense para narrarla." - Cada equipo, al exponer, debe incluir: - o Situación - o Personajes - o El conflicto (qué pasó) - o Qué emociones hubo - Después de cada historia haces preguntas guía: - o "¿Qué parte fue el conflicto?" - o "¿Qué lo provocó?" - o "¿Cómo se sintieron los personajes?" CIERRE (10 minutos)	
--	--	--	--



		○ Inhalar por la nariz en 4 tiempos. ○ Mantener 2 tiempos. ○ Exhalar por la boca en 6 tiempos. 6. Los niños identifican cómo se sienten antes y después señalando una carta emocional. 7. En parejas comentan y escriben: ○ "¿Cuándo podrían usar esta respiración durante un conflicto?" • CIERRE (10 min) 1. Se realiza un cierre colectivo: ○ Levantan su globo y dicen: "Cuando respiro, mi cuerpo se calma." 2. Se registran las observaciones sobre participación, cambio emocional, disposición. EVIDENCIAS QUE OBTIENES • Observaciones sobre autorregulación (lista de cotejo). • Fotos del ejercicio (si la escuela lo autoriza). • Registros de cartas emocionales "antes/después". • Comentarios espontáneos de los alumnos sobre el uso de la respiración. ASPECTOS A EVALUAR: Identifica cuando está alterado Realiza correctamente la respiración guiada Menciona situaciones donde podría aplicar la técnica	
	4	ESTRATEGIA 2. "Botella de Calma Emocional" Propósito Que los alumnos comprendan cómo la respiración calma los pensamientos y permite tomar mejores decisiones durante conflictos.	- Botellas pequeñas de plástico transparente (1 por equipo).



		INDICACIONES DETALLADAS • INICIO (5 min) 1. Muestra una botella con agua y diamantina. 2. La agitas y preguntas: ○ "¿Qué creen que representa la diamantina moviéndose?" (Pensamientos y emociones revueltas). 3. Explicas que al respirar, la diamantina (emociones) empieza a bajar. • DESARROLLO (20 min) 1. En equipos construyen su botella: ○ Llenan de agua. ○ Agregan diamantina o shampoo. ○ Sellan la tapa. 2. Las agitan todos al mismo tiempo. 3. Haces una guía: ○ "Observen su botella y respiren al ritmo en que la diamantina va bajando." 4. Cada alumno registra en su hoja: ○ ¿Cómo se sentía antes? ○ ¿Cómo se siente después? ○ ¿Qué pensamientos aparecieron? 5. En plenaria comentan: ○ "¿Cómo puede ayudarnos esta calma cuando estamos en un conflicto?" 6. En cartulina, el equipo escribe un lema, por ejemplo: ○ "Respiro para pensar mejor." ○ "La calma baja como la diamantina." • CIERRE (10 min) 1. Cada equipo comparte su botella y lema.	- Agua y diamantina (o shampoo transparente). - Colorante vegetal opcional. - Cartulina y plumones. - Hojas para autorregistro emocional.
--	--	--	---



		2. Se guardan en un "Rincón de la Paz" para usar durante conflictos reales. 3. Se hace un minuto de respiración final. EVIDENCIAS QUE OBTIENES • Botellas físicas como recurso del aula. • Hojas de autorregistro emocional. • Carteles o lemas de cada equipo. • Fotografías del proceso. • Observaciones de la participación. ASPECTOS PARA EVALUAR: Identifica emociones antes/después Sigue el ritmo de respiración Explica cómo esto ayuda en un conflicto Participa en la creación de la botella	
		Estrategia 1: "¿A quién acudirías?" (mapa de red de apoyo escolar) Propósito Reconocer los aprendizajes sobre quiénes son los adultos de confianza dentro de la escuela y en qué situaciones se debe buscar ayuda. Duración: 40 min	- Hojas blancas tamaño carta (una

		Identifica emociones antes/después Sigue el ritmo de respiración Explica cómo esto ayuda en un conflicto Participa en la creación de la botella	
Aplicación 5 pasos para la paz: pide ayuda a un adulto	5	Estrategia 1: "¿A quién acudirías?" (mapa de red de apoyo escolar) Propósito Reconocer los aprendizajes sobre quiénes son los adultos de confianza dentro de la escuela y en qué situaciones se debe buscar ayuda. Duración: 40 min Inicio (10 min) • El docente plantea el tema con una pregunta directa: "Cuando tienes un problema con un compañero y te sientes triste, enojado o confundido... ¿con quién puedes hablar en la escuela?" • Se escuchan respuestas libres, sin corregir. • Luego pregunta: "¿Es lo mismo pedir ayuda que acusar? ¿Cuándo es necesario acudir a un adulto?" (Esto permite ver la confusión común entre <i>pedir ayuda</i> y <i>'ser acusado'</i>).	- Hojas blancas tamaño carta (una por alumno). - Lápices y colores. - Cartulina para crear un "Mapa de ayuda del salón". - Plumones gruesos.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 4° GRUPO B
 DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		Desarrollo (20 min) 1. Creación del mapa personal o Los alumnos dibujan una carita con su nombre en la parte inferior de la hoja. o Encima, deben hacer un dibujo de todos los adultos en la escuela a los que podrían acudir: • maestra/o, • director/a, • trabajador/a social, • psicólogo/a, • maestro de educación física, • maestro de artes, etc. 2. Unen cada figura con líneas que indiquen: o Ayuda emocional (tristeza, enojo, llanto). o Ayuda práctica (cuando hay riesgo físico o injusticia). o Ayuda académica (dudas, tareas, trabajo en equipo). Se usa un código de color simple: • Rojo: cuando me siento en peligro o muy enojado. • Azul: cuando necesito hablar o que alguien me escuche. • Verde: cuando necesito ayuda para resolver un conflicto pequeño. Cierre (10 min) • En plenaria, los alumnos comparten quién es su adulto de confianza y por qué. • El docente construye en cartulina el "Mapa de ayuda del 4°B", colocando los nombres y dibujos que más se repitieron. • Cierre reflexivo: "Pedir ayuda no es acusar. Es buscar apoyo cuando algo ya no podemos resolver solos." Evidencias • Mapa individual de red de apoyo.	
--	--	---	--



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 4° GRUPO B
 DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		• Mapa grupal en cartulina. • Registro anecdótico (quién identifica correctamente a adultos de apoyo y quién no). Aspectos a evaluar ✓ Identificación correcta de adultos confiables dentro de la escuela. ✓ Diferenciación entre amigos/pares y adultos responsables. ✓ Relación entre tipo de problema y tipo de adulto al que acudir (emocional, físico, académico). ✓ Capacidad para verbalizar por qué acudiría a ese adulto. ✓ Actitud positiva o negativa hacia pedir ayuda.	
	6	Estrategia 2: "Simulación guiada: ¿Qué hago en esta situación?" Propósito Evaluar cómo pide ayuda el alumno: tono, claridad, calma y a quién acude. Duración: 45–50 min Materiales: • Tarjetas con conflictos reales del aula. • Cartel "Guion para pedir ayuda": 1. Digo lo que pasó. 2. Digo cómo me siento. 3. Digo qué necesito. • Pelota suave para turnos de palabra. Inicio (10 min) • El docente modela un ejemplo: "Maestra, dos compañeros se están empujando y tengo miedo. ¿Me puede ayudar?" • Luego explica el guion. Desarrollo (30 min) • En equipos de 3: o Alumno A: quien tiene el conflicto. o Alumno B: adulto o autoridad.	- Tarjetas con conflictos reales del aula. - Cartel "Guion para pedir ayuda": o Digo lo que pasó. o Digo cómo me siento. o Digo qué necesito. - Pelota suave para turnos de palabra.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO



- Alumno A: quien tiene el conflicto.
- Alumno B: adulto o autoridad.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		○ Alumno C: observador (usa una lista de cotejo). Situaciones para simular: 1. "Me están molestando todos los días." 2. "Vi que dos compañeros se insultan fuerte." 3. "Alguien se cayó y está llorando." 4. "Me gritan y no me dejan hablar." 5. "Tengo miedo de un compañero que me empuja." • Cada equipo actúa la situación. • El observador marca: ○ ¿Explicó lo que pasó? ○ ¿Mencionó cómo se siente? ○ ¿Pidió ayuda con calma? ○ ¿Eligió a un adulto adecuado? Se hacen dos rondas rotando los roles. Cierre (10 min) • Cada equipo comparte cómo se sintieron en el papel de pedir ayuda. • Reflexión final: "¿Qué hace que pedir ayuda sea más fácil o más difícil?" Evidencias • Listas de cotejo de observador. • Registro docente de desempeño. • Análisis de lenguaje verbal y emocional del alumno. Aspectos a evaluar • ✓ Aplicación del guion para pedir ayuda: • Explica lo que pasó. • Dice cómo se siente. • Pide ayuda directamente. • Elige al adulto adecuado. • ✓ Tono de voz adecuado (no grita, no agrede). • ✓ Regulación emocional mínima.	
--	--	---	--



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		✓ Empatía y claridad del mensaje. ✓ Escucha la respuesta del adulto en la simulación.	
"Usar el diálogo para escucharse uno al otro"	7	Estrategia 1: "El diálogo con turnos" (uso de la pelota de la palabra) Actividad diseñada para que practiquen el turno de habla, la escucha activa y la expresión clara. Propósito: Desarrollar la capacidad de escuchar sin interrumpir, expresar lo que se siente y respetar el turno. Duración: 40–45 min Inicio (10 min) • El docente explica: "Hoy vamos a practicar cómo hablar y escuchar cuando hay un conflicto. Solo la persona que tiene la pelota puede hablar." • Se modela un ejemplo con un alumno: "Cuando tú no me dejaste participar, yo me sentí triste." • Se recuerdan las reglas del diálogo: no interrumpir, escuchar mirando al otro, hablar con calma. Desarrollo (25 min) • Se forman parejas. • Cada pareja recibe una tarjeta con un conflicto simple, por ejemplo: ○ "Los dos quieren usar la misma silla." ○ "Uno interrumpió al otro mientras hablaba." ○ "Uno tomó un color sin pedir permiso." • Proceden a dialogar usando la pelota: ○ Quien tiene la pelota habla. ○ Quien no la tiene solo escucha. • El docente circula observando conductas específicas.	- Una pelota suave (la "pelota de la palabra"). - Tarjetas con frases útiles de diálogo (ej.: "Yo me siento...", "Cuando pasó...", "Me gustaría..."). - Pizarrón. - Lista de cotejo para observación.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		• Después de 3 minutos, cambian roles. Cierre (10 min) • En plenaria, se pregunta: "¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil?" "¿Nos escuchamos de verdad?" • Se registran tres frases positivas del grupo que funcionaron bien. Qué evaluó (indicadores específicos): ✓ Respeto el turno de habla sin interrumpir. ✓ Escucha activamente (hace contacto visual, asiente, no habla encima). ✓ Usa frases asertivas ("Yo me siento...", "Me gustaría que..."). ✓ Habla con tono adecuado y regulado. ✓ Responde a lo que el otro dijo, no cambia de tema.	
--	--	--	--

		Que evalúo (indicadores específicos): ✓ Respeta el turno de habla sin interrumpir. ✓ Escucha activamente (hace contacto visual, asiente, no habla encima). ✓ Usa frases asertivas ("Yo me siento...", "Me gustaría que..."). ✓ Habla con tono adecuado y regulado. ✓ Responde a lo que el otro dijo, no cambia de tema. Evidencias: • Tarjetas usadas por parejas. • Lista de cotejo del docente. • Notas sobre frases utilizadas espontáneamente.	
	8	Estrategia 2: "Escucha-Repite-Responde" (técnica de espejo) Actividad que entrena la escucha activa. Propósito: Que los alumnos practiquen escuchar parafraseando lo que el otro dijo antes de responder. Duración: 40-45 min Inicio (10 min) • El docente explica la técnica: "Antes de contestar, repito con mis palabras lo que entendí del otro." Ejemplo: "Entonces te enojaste porque tomé tu goma sin permiso, ¿verdad?"	- Tarjetas con frases que deben repetirse. - Cronómetro. - Hojas para registro.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		Desarrollo (25 min) • Se forman parejas. • Un alumno toma una tarjeta, la lee, y expresa un conflicto sencillo: ○ "Me molesté porque no me dejaste jugar contigo." • El compañero debe repetir la idea con nuevas palabras. • Después responde: "Gracias por decirme... Yo me sentí..." • Cambian roles. • Se realizan 3 rondas con diferentes tarjetas. Cierre (10 min) • Se reflexiona: "¿Qué cambia cuando escucho antes de contestar?" • El docente cierra reforzando la idea del paso C: escuchar = entender para poder resolver. Qué evalúo: ✓ Repite la idea central del compañero sin distorsionarla. ✓ Usa frases de escucha ("Entonces tú dijiste que...", "Entendí que..."). ✓ Mantiene contacto visual. ✓ Responde con calma y sin juzgar. ✓ Reconoce la emoción del otro. Evidencias: • Tarjetas usadas. • Registro docente de parafraseo. • Lista de cotejo.	
Buscamos soluciones	9	Estrategia 1: "Banco de soluciones" (lluvia de ideas guiada) Actividad para generar múltiples soluciones a un conflicto común antes de elegir la más adecuada.	- 6 cartulinas grandes. - Plumones de colores.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		Propósito: Desarrollar la habilidad de pensar en varias soluciones posibles y no quedarse solo con la reacción impulsiva. Duración: 45 min Recursos: • 6 cartulinas grandes. • Plumones de colores. • 6 tarjetas con conflictos escolares reales. • Notas adhesivas (post-it). • Cinta adhesiva. Inicio (8 min) • El docente explica: "Cuando hay un conflicto, no solo hay una solución. Podemos pensar en varias y comparar cuál es la mejor." • Se muestra un ejemplo: Conflicto: "Dos quieren el mismo balón." Soluciones posibles: turnarse, buscar otro juego, pedir mediación. Desarrollo (30 min) • En equipos, se reparte una tarjeta de conflicto. • Cada alumno escribe en post-its una posible solución. • El equipo pega sus notas en la cartulina y discute cuáles son: ○ justas ○ posibles ○ pacíficas ○ rápidas de aplicar • El profesor circula y pregunta: "¿Qué consecuencias tendría esta solución?" "¿A quién beneficia?" "¿Es justa para ambos?" Cierre (7 min)	- 6 tarjetas con conflictos escolares reales. - Notas adhesivas (post-it). - Cinta adhesiva.
--	--	---	--



		• Cada equipo presenta su cartulina al grupo. • El docente escribe en el pizarrón las soluciones que se repiten. • Cierre reflexivo: "Una buena solución es aquella que ayuda a los dos y no lastima a nadie." Qué evalúo (indicadores): ✓ Genera más de una solución posible. ✓ Evita soluciones agresivas o de castigo. ✓ Explica por qué cree que una solución es mejor. ✓ Considera la justicia y el beneficio mutuo. ✓ Participa activamente aportando ideas. Evidencias: • Cartulinas con banco de soluciones. • Post-its individuales. • Notas anecdóticas del docente.	
	10	Estrategia 2: "La Matriz de Consecuencias" (análisis y selección) Actividad para comparar soluciones y analizar sus efectos antes de elegir la mejor. Propósito: Enseñar a evaluar alternativas mediante reflexión estructurada. Duración: 50 min La matriz contiene 3 columnas: 1. Solución propuesta 2. Consecuencias positivas 3. Consecuencias negativas Inicio (10 min) • El docente explica: "Toda solución tiene consecuencias. Algunas ayudan, otras complican."	- Plantilla impresa "Matriz de Consecuencias" (una por pareja). - Plumones. - Tarjetas con conflictos.



		• Se modela un ejemplo utilizando la matriz en el pizarrón. Desarrollo (30 min) • En parejas, los alumnos reciben un conflicto, por ejemplo: ○ "Un compañero tomó tu lápiz sin permiso." ○ "No te dejan jugar en el equipo." • Deben proponer tres soluciones distintas. • Analizan las consecuencias en la matriz. • Luego seleccionan la mejor solución y justifican por qué. Cierre (10 min) • Dos parejas pasan al frente a explicar su matriz. • El docente refuerza el criterio: "La mejor solución es la que es justa, pacífica y cuida a todos."	
Elegir la solución que les guste a ambos.	11	Estrategia 1: "Negociación por roles" (yo cedo-tú cedas-ambos ganamos) Actividad que enseña a negociar de manera justa usando concesiones equilibradas. Propósito: Desarrollar la habilidad de llegar a la solución final mediante negociación equilibrada. Duración: 45-50 min Inicio (10 min) • Se explica que negociar no significa perder: "Negociar es encontrar algo que beneficie a los dos. A veces cedo yo un poquito, a veces tú, y a veces los dos ganamos." • Se presenta un ejemplo modelado con dos alumnos voluntarios. Desarrollo (30 min) • En parejas, se les asigna un conflicto. • Deben dialogar y decidir:	- Tarjetas con conflictos. - Tres tarjetas por alumno con las palabras: YO CEDO / TÚ CEDAS / AMBOS GANAMOS. - Rúbrica de negociación



		1. ¿Qué puedo ceder yo? 2. ¿Qué puedes ceder tú? 3. ¿Qué opción nos hace ganar a ambos? • Usan las tarjetas para señalar su decisión al docente. • Luego escriben su acuerdo final en media cuartilla. Cierre (10 min) • Se socializan algunas negociaciones. • El docente reitera: "Cuando ambos cedemos un poquito, logramos una solución justa." Qué evalúo (indicadores): ✓ Puede ceder algo sin sentirse obligado. ✓ Es capaz de escuchar lo que el otro necesita. ✓ Propone alternativas equitativas. ✓ Mantiene comunicación pacífica. ✓ Llega a un acuerdo sin imposición. Cómo lo evalúo: • Rúbrica de negociación (4 niveles). • Revisión del acuerdo final escrito. • Observación directa de interacción. Evidencias: • Tarjetas de negociación.	
--	--	---	--

		- Plantilla por escribir. - Rúbrica aplicada.	
	12	Estrategia 2: "El pacto del apretón" (acuerdo final con compromiso) Actividad para formalizar la solución elegida como un pacto entre ambos.	- Plantilla "Pacto de Acuerdo" (nombre de ambos, conflicto,



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		Propósito: Fortalecer el compromiso y la responsabilidad compartida de cumplir la solución final. Duración: 40 min Inicio (10 min) - Se explica: "Después de elegir la solución, necesitamos comprometernos para cumplirla. Un acuerdo es algo que los dos se prometen cumplir." - El docente muestra un pacto de ejemplo. Desarrollo (25 min) - En parejas, los alumnos completan la plantilla: ¿Cuál fue la solución elegida? ¿Por qué les gusta a ambos? ¿Qué promete cumplir cada uno? - La pareja lee en voz alta su acuerdo. - Se sella con un sticker y ambos hacen un apretón de manos simbólico. Cierre (5 min) - Se explica que estos pactos se guardan en la "Carpeta de Paz del 4°B". - Se refuerza: "Cumplir acuerdos nos ayuda a convivir mejor." Qué evalúo (indicadores): ✓ Compromiso genuino con la solución elegida. ✓ Claridad en lo que cada uno promete cumplir. ✓ Respeto durante la firma del acuerdo. ✓ Actitud positiva ante el pacto. ✓ Reflexión sobre beneficio mutuo.	solución elegida, compromiso). - Sellos o stickers de "acuerdo logrado". - Carpeta de evidencias de paz del grupo.
--	--	--	--



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



		Evidencias: - Pactos escritos y firmados. - Sellos de acuerdo logrado. - Fotografía del "Apretón de manos".	
--	--	--	--

Evaluación del proyecto a partir del producto central obtenido Saber conceptual: los alumnos construyen una comprensión clara de lo que es un conflicto, identificándolo como una situación natural de la convivencia que surge cuando dos o más personas tienen necesidades, intereses o emociones opuestas. Reconocen que los conflictos no siempre son negativos, sino que pueden convertirse en oportunidades para mejorar la comunicación y fortalecer las relaciones. Asimismo, adquieren nociones fundamentales sobre las emociones involucradas —como el enojo, la tristeza, la frustración o el miedo—, los elementos que detonan los desacuerdos y las consecuencias que pueden generar. De igual forma, asimilan el sentido y propósito de cada uno de los cinco pasos para la resolución pacífica: respirar y calmarse para evitar reaccionar impulsivamente; identificar cuándo es necesario buscar la ayuda de un adulto; usar el diálogo como herramienta principal para expresarse y escuchar al otro; generar diversas alternativas de solución; y finalmente, elegir aquella que sea justa y aceptable para ambas partes. Saber procedimental: el alumnado desarrolla habilidades concretas para aplicar estos pasos de manera práctica y consciente. A lo largo de las actividades, los estudiantes aprenden a regular sus emociones mediante técnicas específicas de respiración y pausa activa que les permiten separar la emoción intensa de la acción inmediata. También ponen en práctica la capacidad de reconocer cuándo un conflicto requiere la intervención de un adulto, diferenciando entre problemas simples y situaciones que involucran riesgo físico o emocional. De manera progresiva, los niños ejercitan la escucha activa, el respeto de turnos y el uso de frases asertivas para expresar cómo se sienten y qué necesitan. Igualmente, aprenden a parafrasear, a explicar con sus propias palabras lo que su compañero dijo y a responder desde la comprensión y no desde la confrontación. Dentro del proceso de resolución, el grupo desarrolla la habilidad de generar alternativas viables, analizar sus consecuencias, compararlas entre sí y seleccionar la mejor opción de acuerdo con criterios de justicia, beneficio mutuo y posibilidad real de aplicación. Saber actitudinal: Los alumnos desarrollan empatía al ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y validar sus experiencias sin burlas ni juicios. Asimismo, cultivan el respeto como base del diálogo, valorando las ideas y			Escala de valoración (colorama) Insuficiente En proceso Suficiente Destacado
--	--	--	---



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 4° GRUPO B
DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



sentimientos ajenos, aunque sean distintos a los propios. Se fomenta una actitud responsable en la que cada estudiante reconoce su participación en el conflicto y muestra disposición para reparar o modificar su conducta. También se promueve la honestidad emocional, que les permite expresar con sinceridad lo que sienten de forma no violenta. A lo largo del proyecto, se observan actitudes de cooperación, disposición al acuerdo, apertura al diálogo y voluntad de mantener un ambiente armónico.			Saber
--	--	--	-------

Evaluación del proyecto a partir del producto central obtenido		
Saber conceptual: los alumnos construyen una comprensión clara de lo que es un conflicto, identificándolo como una situación natural de la convivencia que surge cuando dos o más personas tienen necesidades, intereses o emociones opuestas. Reconocen que los conflictos no siempre son negativos, sino que pueden convertirse en oportunidades para mejorar la comunicación y fortalecer las relaciones. Asimismo, adquieren nociones fundamentales sobre las emociones involucradas —como el enojo, la tristeza, la frustración o el miedo—, los elementos que detonan los desacuerdos y las consecuencias que pueden generar. De igual forma, asimilan el sentido y propósito de cada uno de los cinco pasos para la resolución pacífica: respirar y calmarse para evitar reaccionar impulsivamente; identificar cuándo es necesario buscar la ayuda de un adulto; usar el diálogo como herramienta principal para expresarse y escuchar al otro; generar diversas alternativas de solución; y finalmente, elegir aquella que sea justa y aceptable para ambas partes. Saber procedimental: el alumnado desarrolla habilidades concretas para aplicar estos pasos de manera práctica y consciente. A lo largo de las actividades, los estudiantes aprenden a regular sus emociones mediante técnicas específicas de respiración y pausa activa que les permiten separar la emoción intensa de la acción inmediata. También ponen en práctica la capacidad de reconocer cuándo un conflicto requiere la intervención de un adulto, diferenciando entre problemas simples y situaciones que involucran riesgo físico o emocional. De manera progresiva, los niños ejercitan la escucha activa, el respeto de turnos y el uso de frases asertivas para expresar cómo se sienten y qué necesitan. Igualmente, aprenden a parafrasear, a explicar con sus propias palabras lo que su compañero dijo y a responder desde la comprensión y no desde la confrontación. Dentro del proceso de resolución, el grupo desarrolla la habilidad de generar alternativas viables, analizar sus consecuencias, compararlas entre sí y seleccionar la mejor opción de acuerdo con criterios de justicia, beneficio mutuo y posibilidad real de aplicación. Saber actitudinal: Los alumnos desarrollan empatía al ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y validar sus experiencias sin burlas ni juicios. Asimismo, cultivan el respeto como base del diálogo, valorando las ideas y	Escala de valoración (colorama)	Insuficiente
		En proceso
		Suficiente
		Destacado



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 4° GRUPO B
 DOCENTE EN FORMACIÓN: PLAZA EDNA MARISOL



sentimientos ajenos, aunque sean distintos a los propios. Se fomenta una actitud responsable en la que cada estudiante reconoce su participación en el conflicto y muestra disposición para reparar o modificar su conducta. También se promueve la honestidad emocional, que les permite expresar con sinceridad lo que sienten de forma no violenta. A lo largo del proyecto, se observan actitudes de cooperación, disposición al acuerdo, apertura al diálogo y voluntad de mantener un ambiente armónico.	
Nombre del estudiante	Saber conceptual Saber Procedimental Saber actitudinal

Anexo D. Evaluación del proyecto

Evaluación del proyecto a partir del producto central obtenido		
Saber conceptual: los alumnos construyen una comprensión clara de lo que es un conflicto, identificándolo como una situación natural de la convivencia que surge cuando dos o más personas tienen necesidades, intereses o emociones opuestas. Reconocen que los conflictos no siempre son negativos, sino que pueden convertirse en oportunidades para mejorar la comunicación y fortalecer las relaciones. Asimismo, adquieren nociones fundamentales sobre las emociones involucradas —como el enojo, la tristeza, la frustración o el miedo—, los elementos que detonan los desacuerdos y las consecuencias que pueden generar. De igual forma, asimilan el sentido y propósito de cada uno de los cinco pasos para la resolución pacífica: respirar y calmarse para evitar reaccionar impulsivamente; identificar cuándo es necesario buscar la ayuda de un adulto; usar el diálogo como herramienta principal para expresarse y escuchar al otro; generar diversas alternativas de solución; y finalmente, elegir aquella que sea justa y aceptable para ambas partes. Saber procedimental: el alumnado desarrolla habilidades concretas para aplicar estos pasos de manera práctica y consciente. A lo largo de las actividades, los estudiantes aprenden a regular sus emociones mediante técnicas específicas de respiración y pausa activa que les permiten separar la emoción intensa de la acción inmediata. También ponen en práctica la capacidad de reconocer cuándo un conflicto requiere la intervención de un adulto, diferenciando entre problemas simples y situaciones que involucran riesgo físico o emocional. De manera progresiva, los niños ejercitan la escucha activa, el respeto de turnos y el uso de frases asertivas para expresar cómo se sienten y qué necesitan. Igualmente, aprenden a parafrasear, a explicar con sus propias palabras lo que su compañero dijo y a responder desde la comprensión y no desde la confrontación. Dentro del proceso de resolución, el grupo desarrolla la habilidad de generar alternativas viables, analizar sus consecuencias, compararlas entre sí y seleccionar la mejor opción de acuerdo con criterios de justicia, beneficio mutuo y posibilidad real de aplicación. Saber actitudinal: Los alumnos desarrollan empatía al ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y validar sus experiencias sin burlas ni juicios. Asimismo, cultivan el respeto como base del diálogo, valorando las ideas y sentimientos ajenos, aunque sean distintos a los propios. Se fomenta una actitud responsable en la que cada estudiante reconoce su participación en el conflicto y muestra disposición para reparar o modificar su conducta. También se promueve la honestidad emocional, que les permite expresar con sinceridad lo que	Escala de valoración (colorama)	Insuficiente
		En proceso
		Suficiente

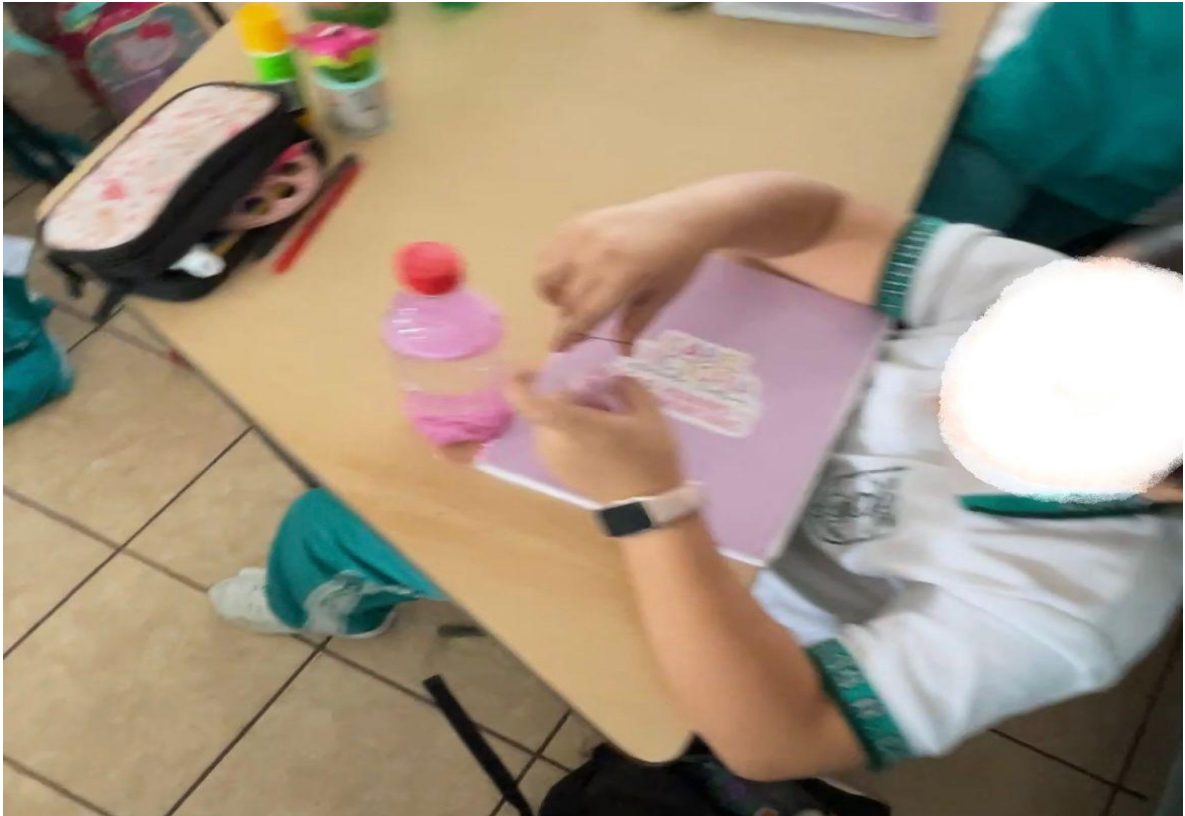
sienten de forma no violenta. A lo largo del proyecto, se observan actitudes de cooperación, disposición al acuerdo, apertura al diálogo y voluntad de mantener un ambiente armónico.				Destacado
Nombre del estudiante	Saber conceptual	Saber Procedimental	Saber actitudinal	
1. ABUNDEZ SANCHEZ IAN ABDIEL				
2. ARRIAGA RODRIGUEZ JUAN JESUS				
3. CASTAÑEDA MARTINEZ ISABEL VICTORIA				
4. CASTILLO MARTINEZ LUNA STEPHANIE				
5. DE LA CRUZ GRIMALDO SANTIAGO NOEL				
6. DE LA TORRE ROBLEDO ALLISON ROMINA				
7. GOMEZ GUERRERO KENDRA ZULEIDY				
8. HERNANDEZ GALVAN IRASEMA NOHEMI				
9. HERRERA MARTINEZ JADE VALENTINA				
10. JUAREZ FLORES ERICK LEONEL				
11. LARA ENRIQUEZ AILYN DANIELA				
12. LARA RODRIGUEZ ABNER ISAAC				
13. LONGORIA MENDEZ KAROL MATIAS				
14. MARTINEZ FERNANDEZ RILEY DAYANNE				
15. MERAZ CORREA IKER LEONEL				

16. MONSIVÁIS ESCALANTE SEBASTIAN				
17. MUÑOZ PEREZ MELANIE CORINA				
18. PARGA HERNANDEZ ZOE MADELEY				
19. RAMIREZ SEGURA ERICK OZYL				
20. RAMOS TOVAR EDWIN ALEJANDRO				
21. ROBLEDO MARTINEZ JOSHUAC JECKSSIEL				
22. SALAZAR JUAREZ SOFIA MAYELA				
23. SALAZAR RIVERA AXEL MARTIN				
24. SERRANO HUERTA RYUSEI AARON				
25. TORRES FRAGA ASLINN ABIGAIL				
26. EUGENIO CRUZ ANGEL ALEXANDER				

Anexo E. Actividad del globo



Anexo F. Actividad botella de la calma



¿A quién ACUDIRIAS? MI MAPA DE RED DE APOYO Escolar

Cuando tienes un problema Con un Compañero y te Sientes triste, enojado, O confundido.....

¿Con quién puedes hablar en la escuela?

DIBUJAR UNA CARITA Con su nombre en la parte interior de su hoja y encima realizar un un dibujo de todos los adultos en la escuela a los cuales podrian acudir

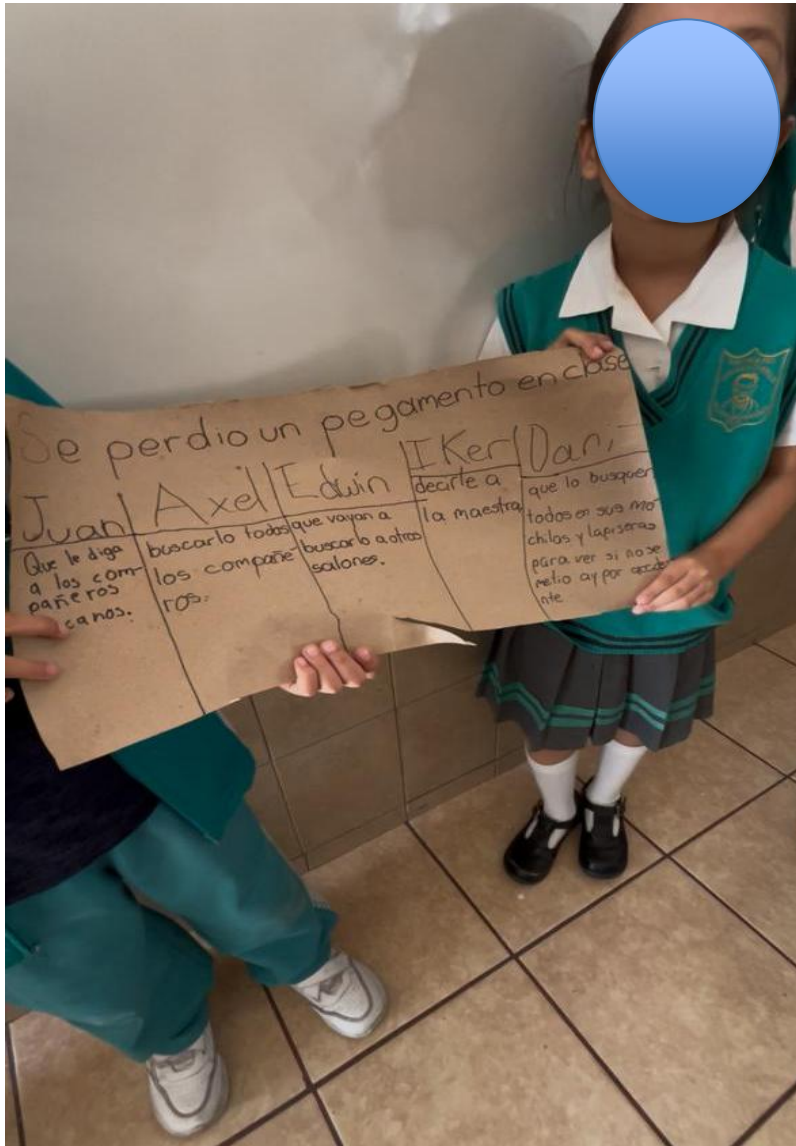
Línea roja Cuando me siento en peligro o muy enojado
Línea verde Cuando necesito ayuda para resolver un Conflicto Pequeño

Línea Azul Cuando necesito hablar o que alguien escuche

met Ayuda Azul a Señal Directora, Noaari que me Serregio, Escuche Mariana, Sofi tipo de ayuda emocional Edwin

maestra Gloria, Ayuda Académica, Profe garcera, ayuda

Anexo I. Banco de soluciones



Anexo J. Actividad Pacto del apretón

