



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

TITULO: Implementacion de estrategias lúdicas para el fomento del aprendizaje y la convivencia sana e inclusiva en un grupo de 5º grado de primaria

AUTOR: Daniela Monserrat López Hernández

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Convivencia, Juego, Estrategia, Aprendizaje significativo, Inclusiva

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

GENERACIÓN

2021



2025

**“IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL FOMENTO DE LA
CONVIVENCIA SANA E INCLUSIVA EN UN GRUPO DE 5º GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTA:

DANIELA MONSERRAT LÓPEZ HERNÁNDEZ

ASESORA:

DRA. ANA EDITH DE LA TORRE CÁRDENAS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ENERO 2025



**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 Daniela Monserrat López Hernández autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE Y DE LA CONVIVENCIA SANA E INCLUSIVA EN UN GRUPO DE 5º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2021-2025 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 12 días del mes de Julio de 2025.

ATENTAMENTE.

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 07 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. LOPEZ HERNANDEZ DANIELA MONSERRAT

De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Título:

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE Y DE LA CONVIVENCIA SANA E INCLUSIVA EN UN GRUPO DE 5º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

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. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. ANA EDITH DE LA TORRE CARDENAS



Agradecimientos

Dicen que todo pasa por algo, que no hay coincidencias, solo caminos que nos van llevando a donde tenemos que estar. Hoy entiendo que cada esfuerzo, cada lágrima, cada desvelo y también cada sonrisa fueron parte de este trayecto que me trajo hasta aquí.

No ha sido fácil. Hubo momentos en los que dudé, en los que sentí que no podía más. Pero también hubo fuerza. Esa fuerza que no siempre se ve, pero que nace desde lo más profundo, cuando sabes que estás luchando por algo que realmente amas. Porque esto no fue solo una tesis, fue un proceso que me transformó, que me hizo crecer y que me enseñó a confiar más en mí.

A mi mamá, gracias. Porque a pesar de las dificultades económicas, de salud, de convivencia y de los conflictos que a veces nos han distanciado, nunca me ha soltado. Has sido madre y padre para mí, haciendo sacrificios enormes para darme lo mejor que has podido. Eres mi ejemplo de lucha y amor incondicional. Si llegué hasta aquí, es porque tú estuviste empujándome, creyendo en mí incluso cuando yo no lo hacía.

A mi abuelita, por ser ese pilar de sabiduría que ha marcado a toda nuestra familia. Gracias por tus consejos, por enseñarme a ver mis errores desde otra perspectiva, por recordarme siempre lo bendecida que soy y por hacerme sentir protegida con tus bendiciones. Tu fortaleza y todo lo que has construido con tus propias manos son un legado que me inspira profundamente.

A mi familia: mis tíos, tías, primos, primas y sobrinos. Aunque como en toda familia hemos tenido diferencias, siempre me he sentido querida, escuchada y valorada por ustedes. Gracias por su apoyo en cada paso que doy, por estar presentes y por hacerme sentir una parte importante en cada decisión que tomo.

A Aileen, por ser una amistad incondicional. En los momentos más difíciles de mi vida, fuiste una de las personas que nunca dejó de apoyarme. Me has ayudado a superar miedos y a transformar situaciones dolorosas en aprendizajes valiosos. Gracias por enseñarme que la vida también puede verse con otros ojos y que la verdadera amistad fortalece incluso en la adversidad.

A Jaqui, una amistad muy valiosa que siempre ha estado ahí cuando la he necesitado. Gracias por tu apoyo constante y por ayudarme a ver la vida desde nuevas perspectivas. Tu presencia ha sido un regalo en este camino.

A Emilia, un ejemplo de resiliencia, paciencia y confianza en sí misma. A pesar de todos tus compromisos, sales adelante con todo, y eso me inspira profundamente. Gracias por ser parte de mi vida.

A Dani, quien también ha sido un gran apoyo emocional. Tus palabras y consejos me han ayudado a mantenerme firme y encontrar claridad cuando más la he necesitado.

A Karol, quien me ha demostrado que no es necesario conocer a alguien desde hace mucho para reconocer su valor. Gracias por compartir tu esencia conmigo, por tu reciprocidad y por ayudarme a ver las cosas desde otro ángulo.

A Yuleimi, con quien he sembrado una amistad sincera y duradera. Gracias por permitir que nuestras vidas se crucen y florezcan con cariño y complicidad.

A mi maestra titular, Lorena Hidalgo González. Gracias por abrirme las puertas del aula, por prestarme al grupo con confianza y por brindarme siempre tu apoyo en mis ideas de intervención. Gracias por fomentar mi crecimiento, por inspirarme profesional y personalmente. Te has convertido en un pilar fundamental en mi formación, una guía, una consejera y un verdadero ejemplo a seguir como docente y como ser humano.

A la directora Ileanelly, gracias por motivarme a ir más allá, por hacerme ver con claridad mis fortalezas y áreas de oportunidad. Compartir vivencias similares me permitió confiar más en ti y reconocerte como un modelo de inspiración y superación.

A la maestra Ana Edith, por tu asesoría en este proceso, por compartir tu conocimiento con generosidad y por despertar en mí una sensibilidad más profunda hacia la educación y la interacción con los infantes. He aprendido mucho de ti, y siempre te llevaré en mi camino profesional.

A mi papá, que, aunque ya no está presente físicamente, sé que me acompaña, me cuida y me guía en cada decisión que tomo. Siempre me imaginé cumpliendo los sueños que de niña te contaba, y sé que donde quiera que estés, te sientes muy orgulloso de mí.

A Dios y a la Virgen de San Juan, a quienes prometí dejar huella de mi petición en su santuario. Gracias por darme sabiduría para entender el propósito de cada situación en mi vida, por bendecirme con las capacidades que me permiten seguir desarrollándome, y por quitar del camino todo aquello y todos aquellos que podrían frustrar mis sueños. Gracias por mostrarme el verdadero valor de la fe, del compromiso y de la esperanza.

Y a mí, por no rendirme. Por confiar. Por resistir. Por levantarme cuando parecía no poder más. Por mantener el corazón abierto, incluso en medio del cansancio. Hoy me abrazo y me reconozco.

INDICE

Introducción pág. 9

Capítulo I. Fundamentación

- 1.1. Planteamiento del problema pág. 12
- 1.2. Pregunta de investigación pág. 17
- 1.3. Objetivo general pág. 17
- 1.4. Objetivos específicos pág. 17
- 1.5. Supuesto pág. 17
- 1.6. Justificación pág. 18
- 1.7. Marco teórico pág. 21
- 1.8. Estado del arte pág. 24
- 1.9. Relevancia y pertinencia de la investigación pág. 25
- 1.10. Comprendiendo la convivencia escolar pág. 25
- 1.11 Convivencia inclusiva pág. 31
- 1.12. El juego como estrategia pedagógica pág. 39
- 1.13 ¿Por qué el juego ayuda al aprendizaje?.....pag.40
- 1.14 Marco metodológico.....pág. 43

Capítulo II. Propuesta de intervención

- 2.1. Descripción del proyecto de intervención pág. 49
- 2.2. Contexto..... pág. 52
- 2.3. Instrumentos de evaluación pág. 58
- 2.4. Consideraciones éticas pág. 59

2.5.Cronograma de las intervenciones pág. 60

Capítulo III. Análisis de resultados

3.1. Resultados del primer momento: Diagnostico pág. 62

3.2. Aplicación del sociograma..... pág. 66

3.3 Hallazgos relevantes del sociograma.....pag.68

3.4 Resultados del sociograma..... pag.70

3.5 Integración con otros instrumentos de evaluacion.pag.75

3.6 Interpretación global del diagnóstico.....pág. 76

3.7 Intervención.....pag. 76

Capítulo IV. Análisis de resultados de los cuatro proyectos de intervención

4.1. Conclusiones pág. 107

4.2. Referencias bibliográficas..... pág. 112

Anexos..... pág. 114

Introducción

La escuela es un espacio de formación integral, donde no solo se desarrollan competencias académicas, sino también habilidades sociales, emocionales y éticas. En este marco, la convivencia escolar cobra un papel central, al ser el conjunto de relaciones, normas, acuerdos y prácticas que regulan la vida dentro del aula y de la comunidad educativa. Tal como lo afirma Delors (1996), “la educación debe enseñar a vivir juntos”, planteando la convivencia como uno de los pilares fundamentales para una formación humana plena. En particular, la convivencia inclusiva implica el reconocimiento y la valoración de la diversidad, entendida no sólo como diferencia, sino como riqueza que potencia el aprendizaje colectivo y la cohesión social.

En la actualidad, la violencia escolar, la discriminación y las dinámicas de exclusión continúan siendo problemáticas que atraviesan las aulas, afectando el bienestar de los estudiantes y obstaculizando los procesos de enseñanza-aprendizaje. La UNESCO (2023) ha reportado que uno de cada tres estudiantes ha sufrido acoso escolar, lo cual muestra la urgencia de repensar las prácticas pedagógicas y construir entornos donde prevalezcan el respeto, la empatía y la equidad. Galtung (1996), desde su teoría de la paz positiva, propone que no basta con eliminar la violencia: se requiere construir relaciones armoniosas que reconozcan las diferencias y promuevan la justicia social. Esta visión inspira el presente trabajo, que se desarrolla en un grupo de quinto grado de educación primaria, donde los retos de la convivencia se presentan con especial intensidad.

En muchos contextos escolares, los estudiantes enfrentan dificultades para convivir debido a la falta de estrategias efectivas que promuevan la inclusión, la comunicación asertiva y la solución pacífica de conflictos. Estas dificultades pueden verse agravadas por factores como la diversidad cultural, las diferencias en el desarrollo emocional o cognitivo, los estigmas sociales y los antecedentes de violencia o exclusión. En el caso particular del grupo de 5°A de la escuela primaria Dr. José María Luis Mora, el diagnóstico inicial evidenció situaciones de acoso escolar, exclusión hacia compañeros con discapacidades visibles o condiciones particulares, así como la existencia de dinámicas agresivas que afectaban el ambiente de aprendizaje.

Frente a esta realidad, la presente tesis se propuso analizar cómo la implementación de estrategias lúdicas puede contribuir al fomento del aprendizaje y de una convivencia sana e inclusiva. El supuesto central de esta investigación sostiene que el juego, entendido no solo como una actividad recreativa sino como una estrategia pedagógica significativa, permite

desarrollar habilidades socioemocionales, fortalecer los vínculos entre los estudiantes y transformar las formas de relación dentro del aula. Como lo mencionan Bayona et al. (2022), las estrategias lúdicas son esenciales para mejorar las normas de convivencia, ya que propician el respeto, la colaboración y la empatía entre los alumnos.

La investigación se estructuró en torno a una intervención educativa compuesta por tres proyectos distintos, cada uno con objetivos específicos orientados a fortalecer valores como la solidaridad, la tolerancia, el trabajo en equipo y el reconocimiento de la diversidad. Las estrategias implementadas incluyeron actividades de reflexión, dinámicas grupales, juegos cooperativos, proyectos creativos y ferias escolares, diseñadas para involucrar activamente al alumnado en procesos de aprendizaje significativo y convivencia respetuosa.

El desarrollo de esta tesis representó una experiencia formativa de gran valor, tanto en el plano académico como en el desarrollo profesional y humano. Cada etapa del proceso — desde el planteamiento del problema, el marco teórico, el diagnóstico del grupo, hasta la evaluación de la intervención— permitió consolidar competencias fundamentales para el ejercicio de la docencia. Estas incluyen el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras, la planificación con base en diagnósticos reales, el trabajo colaborativo con docentes titulares, la adaptación de materiales al contexto del grupo, y la evaluación reflexiva de los resultados obtenidos.

Competencias profesionales

- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes
- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.
- Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.
- Previene y soluciona conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente.

El ejercicio de intervención posibilitó, además, una transformación en la mirada sobre el rol docente, entendiéndolo no solo como transmisor de contenidos, sino como mediador de relaciones, facilitador de aprendizajes y constructor de comunidades inclusivas. Al involucrarse directamente con las problemáticas del grupo, escuchar a los estudiantes y generar espacios donde pudieran expresarse con libertad, se fortaleció el compromiso ético con una educación que busca la equidad, la justicia y el bienestar colectivo.

Este documento se organiza en cuatro capítulos principales. En el Capítulo I. Fundamentación, se desarrolla el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, el supuesto de investigación y el marco teórico que da sustento conceptual al trabajo. Aquí se abordan autores y enfoques clave sobre la convivencia escolar, la educación para la paz, la inclusión y el uso del juego como recurso educativo.

Capítulo II. Propuesta de intervención describe el contexto institucional, el diagnóstico inicial del grupo de estudio, así como el diseño, aplicación y seguimiento de las estrategias lúdicas propuestas. Este apartado también incluye los elementos curriculares, los materiales utilizados y la descripción detallada de cada proyecto implementado.

En el Capítulo III. Análisis de resultados, se presentan los efectos observados en el grupo tras la intervención, organizados por proyecto y acompañados de una síntesis global que relaciona los hallazgos con la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Este análisis se sustenta en la observación directa, los instrumentos de evaluación, los registros de campo y las reflexiones surgidas durante la práctica profesional. Por último, el Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones retoma los principales aprendizajes del proceso, formula sugerencias para futuras intervenciones, y enfatiza la necesidad de seguir trabajando de forma sostenida y reflexiva en la construcción de entornos escolares más humanos, pacíficos y colaborativos.

Esta tesis representa no solo un producto académico, sino una vivencia transformadora para quien la escribe. El proceso de intervenir, documentar, sistematizar y reflexionar en un contexto real permitió comprender la complejidad de la convivencia escolar y la potencia del juego como herramienta de cambio. Por ello, se invita cordialmente al lector a recorrer estas páginas con apertura, sensibilidad y disposición para repensar el aula como un espacio donde el respeto, la alegría, la creatividad y la empatía puedan florecer. Que la lectura de este documento sea también una oportunidad para imaginar nuevas formas de educar, de convivir y de construir comunidad desde lo cotidiano.

Capítulo I. Fundamentación

Planteamiento del problema

La convivencia escolar es un concepto clave en la educación, ya que engloba el conjunto de relaciones, interacciones y dinámicas que se desarrollan en el entorno educativo, afectando tanto el clima escolar como los procesos de aprendizaje. Dentro de este marco, la convivencia inclusiva adquiere una relevancia particular al centrarse en la aceptación, integración y participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, ya sean culturales, sociales, cognitivas o físicas. Este enfoque no solo busca promover un ambiente de respeto y equidad, sino también garantizar que cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente en un contexto educativo que valore la diversidad.

En esta investigación, se exploran los fundamentos de la convivencia escolar y se profundiza en el concepto de convivencia inclusiva a través del análisis de diversas teorías y aportaciones de autores relevantes. Además, el estudio incluye una intervención diseñada para fomentar prácticas inclusivas en el entorno escolar, basada en un diagnóstico inicial que identificó áreas de oportunidad en la convivencia entre estudiantes. Esta intervención se centra en la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el respeto mutuo, evaluando sus resultados para proponer recomendaciones que puedan ser aplicadas en contextos educativos similares.

La convivencia escolar se refiere a las interacciones y relaciones que se establecen entre los miembros de una comunidad educativa: estudiantes, docentes, personal administrativo y familias. Según Delors (1996), la educación debe fomentar no solo el conocimiento académico, sino también habilidades para vivir juntos y fomentar la paz social. Esta perspectiva subraya la importancia de desarrollar un ambiente escolar que promueva el respeto, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

La raíz del término convivencia emerge de los estudios del ambiente laboral y toma un sentido distinto al insertarse en el ámbito educativo. En el año 1947 se creó una teoría que se fundamenta en las investigaciones de Lewin (1935, 1939), destacando la importancia de las relaciones interpersonales en el entorno laboral, dicha teoría es crucial para describir el comportamiento y las actitudes de los individuos durante su desempeño.

La convivencia escolar debe trascender la simple ausencia de violencia. Es fundamental crear un entorno en el que se valoren y respeten las diferencias, promoviendo una inclusión activa de todos los estudiantes. Esto implica un enfoque proactivo en la construcción de relaciones positivas, donde se fomente la empatía, la colaboración y el diálogo.

Un ambiente escolar inclusivo no solo previene conflictos, sino que también enriquece la experiencia educativa. Cuando los estudiantes se sienten valorados y aceptados, es más probable que participen activamente, desarrollen habilidades sociales y se conviertan en ciudadanos comprometidos. La convivencia debe ser vista como un proceso continuo que requiere esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa, desde docentes hasta padres y alumnos.

Galtung (1996), en su teoría de la paz positiva, argumenta que la convivencia escolar debe ir más allá de la mera ausencia de violencia. Debe incluir la creación de un entorno donde se valoren y respeten las diferencias, y se promueva la inclusión activa de todos los estudiantes. La convivencia escolar, desde esta perspectiva, se convierte en un proceso activo de construcción de relaciones armoniosas y equitativas.

Desde lo expresado por Galtung (1996) y retomando la visión de los autores previamente citados, se concluye que la convivencia no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto implica acciones concretas orientadas a fomentar una convivencia sana, fundamentada en valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la honestidad. Así, se destaca la relevancia de la propuesta desarrollada en esta tesis, que busca abordar la convivencia escolar desde esta perspectiva activa y constructiva.

La educación tiene un papel fundamental en fomentar una convivencia escolar saludable. Al promover una educación para la convivencia, se empodera a los estudiantes, dándoles las herramientas para ser críticos y participar activamente en su entorno. Esto no solo mejora la dinámica en las escuelas, sino que también sienta las bases para una sociedad más justa y equitativa. Cuando los estudiantes se sienten valorados y escuchados, están más dispuestos a colaborar y a respetar las diferencias, lo que enriquece su experiencia educativa y su desarrollo personal.

La falta de convivencia escolar sana y pacífica es un problema a nivel global que afecta significativamente a estudiantes de todas las edades. Según la UNESCO (2023), aproximadamente 1 de cada 3 estudiantes en todo el mundo sufre acoso escolar en algún

momento, lo que representa un desafío crítico para el bienestar emocional y académico de millones de niños y adolescentes. Además, el 50% de los estudiantes de entre 13 y 15 años han reportado haber sido víctimas de algún tipo de violencia entre pares dentro o alrededor de las escuelas, lo que equivale a más de 150 millones de jóvenes afectados.

La violencia escolar incluye diversas formas de maltrato, como bullying, abuso verbal, violencia física e incluso abuso sexual, perpetrados tanto por compañeros como por adultos dentro del entorno educativo. Estos actos tienen un impacto devastador en la salud mental y física de los estudiantes, provocando ansiedad, depresión, bajo rendimiento académico e incluso abandono escolar.

Además, de acuerdo con datos de la ONU (2024) 793 millones de niños en edad escolar viven en países donde no están completamente protegidos contra castigos corporales en las escuelas, lo que agrava el problema. Las consecuencias no se limitan a las víctimas individuales; las comunidades escolares también sufren, ya que el miedo y la inseguridad pueden afectar los procesos de aprendizaje y la convivencia al interior de las escuelas.

En México, la convivencia escolar enfrenta desafíos significativos que afectan la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes. Diversos estudios han identificado el bullying, el acoso escolar, la discriminación y la violencia verbal y física como problemas recurrentes en las instituciones educativas del país. Estas dinámicas no solo generan un ambiente hostil, sino que también afectan el rendimiento académico, aumentan los índices de deserción escolar y problemas en la salud emocional de los estudiantes. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México se encuentra entre los países con mayores índices de bullying en educación básica, lo que resalta la urgencia de abordar esta problemática desde un enfoque integral.

La falta de una convivencia escolar sana y pacífica está estrechamente relacionada con factores socioeconómicos, culturales y familiares. En muchos casos, la violencia en las escuelas es un reflejo de los conflictos que los estudiantes experimentan en sus comunidades y hogares. A ello se suma la insuficiente formación de docentes en estrategias de gestión emocional y resolución de conflictos, lo que dificulta la implementación de medidas efectivas para prevenir y abordar estas situaciones.

En el contexto de las políticas educativas nacionales, si bien se han implementado programas como el "Acuerdo Nacional para la Convivencia Escolar" y diversas campañas de

sensibilización, su impacto ha sido limitado debido a la falta de seguimiento, recursos y capacitación específica. Esto refleja un distanciamiento entre el diseño y la ejecución de estrategias que podrían contribuir a transformar el entorno escolar en un espacio de respeto y colaboración. La carencia de indicadores claros para evaluar el éxito de estas iniciativas dificulta el desarrollo de políticas basadas en evidencias.

En San Luis Potosí, la problemática de la convivencia escolar refleja las tendencias nacionales, aunque con particularidades relacionadas con su contexto socioeconómico y cultural. La entidad enfrenta índices preocupantes de violencia escolar, reportados en diversos diagnósticos estatales, que muestran que el acoso y la exclusión son fenómenos persistentes en las escuelas públicas y privadas. Las zonas urbanas presentan mayores incidencias, pero las comunidades rurales no están exentas, especialmente debido a la falta de recursos y atención especializada.

Un análisis local revela que las condiciones de desigualdad social y económica en San Luis Potosí intensifican las dinámicas de violencia en las escuelas. La falta de acceso a programas de apoyo psicológico y emocional para estudiantes y docentes agrava el problema. Por otro lado, el desconocimiento o la falta de aplicación de protocolos para prevenir y atender situaciones de acoso escolar limitan las capacidades de las instituciones educativas para generar un ambiente inclusivo y respetuoso.

Aunque se han llevado a cabo esfuerzos como la implementación de talleres y capacitaciones en algunas escuelas, estos han sido aislados y no han logrado un impacto significativo. La necesidad de una intervención más estructurada y sostenida es evidente. En este sentido, abordar la falta de convivencia escolar sana y pacífica en San Luis Potosí requiere un compromiso conjunto entre las autoridades educativas, la comunidad escolar y la sociedad en general, promoviendo políticas que fomenten la empatía, la tolerancia y el respeto como ejes centrales para el aprendizaje.

De manera particular en el grupo de 5°A en el que me encuentro realizando mis prácticas se presenta como reto significativo el promover la convivencia inclusiva en el aula. Esto debido a diferentes situaciones de conflicto que se han venido presentando a lo largo de los últimos ciclos escolares.

La diversidad de los estudiantes y las características propias del contexto han sostenido formas de interacción que no favorecen la convivencia sana y pacífica. Por ejemplo, uno de los

estudiantes tiene un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y está bajo tratamiento médico, que ha comenzado recientemente. Aunque el tratamiento ha reducido notablemente la agresividad y ha mejorado su capacidad de concentración en clase, el alumno sigue mostrando conductas asociadas al trastorno, como impulsividad, hiperactividad, movimientos nerviosos, repetición de palabras y acciones, distracción y dificultades para mantener la atención. En cuanto a su estado emocional, enfrenta altibajos y ansiedad. Cabe destacar el apoyo significativo de su madre, quien demuestra comprensión, empatía y compromiso hacia su hijo, un factor que ha influido positivamente en su progreso académico y emocional.

Por otro lado, en este ciclo escolar se integró al grupo un alumno con una discapacidad física conocida como fisura labial o labio leporino, quien fue transferido desde otra escuela debido a situaciones de acoso escolar (bullying) que experimentó en su institución anterior. Al llegar al nuevo entorno, el estudiante intentó ocultar su condición utilizando un cubrebocas. Sin embargo, al mostrarse sin él, generó reacciones de sorpresa entre sus compañeros, quienes no estaban familiarizados con personas con esta condición. Durante las primeras semanas, se evidenció una tendencia a excluirlo en actividades grupales, así como comentarios discriminatorios y murmullos cuando se encontraba cerca, lo que refleja actitudes de rechazo y desconocimiento sobre la diversidad física.

Cabe mencionar que en el Consejo Técnico Escolar del mes de Septiembre entre el orden del día que se tenía planeado, incluye identificar la problemática de la escuela en base a la observación de los maestros titulares en el escenario áulico, escolar y comunitario.

Durante el intercambio de estas reflexiones, se llegó a la conclusión que la problemática de la escuela era la convivencia escolar sana e inclusiva, tal afirmación está sustentada a las distintas situaciones de violencia verbal, física, psicológica y emocional que se han experimentado en las aulas y en la comunidad escolar

Estos casos ponen de manifiesto la necesidad de trabajar en la construcción de un ambiente escolar inclusivo que fomente el respeto, la empatía y la integración plena de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales. La falta de estrategias claras para gestionar la diversidad en el aula puede dar lugar a dinámicas de exclusión y discriminación que impactan negativamente en el desarrollo social y emocional de los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, es fundamental implementar prácticas pedagógicas

inclusivas que promuevan la convivencia armónica y que fortalezcan la participación activa y respetuosa de todos los miembros de la comunidad educativa.

Pregunta de Investigación

¿Cómo impactan las estrategias lúdicas en el fomento de una convivencia sana e inclusiva en el grupo de 5°A de la escuela primaria Dr. José María Luis Mora?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las principales problemáticas de convivencia que se presentan en el grupo de 5°A y de qué manera afectan el aprendizaje y la inclusión entre los alumnos?

¿Qué efectos tuvo la implementación de estrategias lúdicas en el fomento de una convivencia sana, inclusiva y en el desarrollo del aprendizaje dentro del grupo de 5°A?

Objetivo General

- Analizar cómo las estrategias lúdicas contribuyen al fomento del aprendizaje y de una convivencia sana e inclusiva en el grupo de 5°A de la escuela primaria Dr. José María Luis Mora, a través de un proceso de intervención educativa.

Objetivos Específicos

- Identificar las necesidades y problemáticas de convivencia en el grupo de 5°B de la escuela primaria Dr. José María Luis Mora, mediante un diagnóstico inicial. (Diagnóstico)
- Diseñar e implementar estrategias lúdicas enfocadas en promover la convivencia inclusiva dentro del aula. (Intervención)

Supuesto

La presente investigación se desarrolla bajo el supuesto de que la implementación de estrategias lúdicas en el grupo de 5°B de la escuela primaria Dr. José María Luis Mora mejorará la convivencia sana e inclusiva entre los estudiantes. De acuerdo con Bayona et al (2022), las actividades lúdicas fomentan habilidades sociales y valores como el respeto y la colaboración, los autores señalan que se ha observado que "las estrategias lúdicas son esenciales para mejorar

las normas de convivencia, sobre todo en el nivel inicial, porque les permite a los niños y niñas desarrollar habilidades sociales y emocionales". Así también, Zambrano-Macías, S., & Vega-Intriago, J. (2023), han concluido que "las estrategias lúdicas son importantes y se deben aplicar en las aulas de clases con los estudiantes para innovar y mejorar la convivencia escolar".

Justificación

La frecuencia con la que se suceden hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas y centros educativos hace notar la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar el problema. Nadie duda de que la convivencia y el respeto a ciertas normas es absolutamente necesario para conseguir una enseñanza de calidad. La violencia, la agresión, la indisciplina y el descontrol en las aulas y centros educativos van en aumento en las sociedades occidentales (García Correa, A., 2001). Este aumento de comportamientos disruptivos, tales como el acoso escolar, las peleas, las actitudes desafiantes hacia los docentes y la falta de respeto entre los estudiantes, se ha convertido en una preocupación central en el ámbito educativo. Los entornos educativos, que deberían ser espacios seguros y estimulantes para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, se ven transformados por la conflictividad y la violencia, lo que genera un clima de tensión y desconfianza tanto en los alumnos como en los maestros.

Este fenómeno no solo afecta la vida diaria de los estudiantes, sino que también impacta directamente el desempeño académico, emocional y social de los mismos. La violencia escolar crea barreras para un desarrollo saludable de los niños y adolescentes, dificultando la creación de relaciones interpersonales positivas y la colaboración en proyectos académicos. Cuando los estudiantes se sienten inseguros o intimidados, su capacidad para concentrarse, aprender y participar activamente en el aula se ve gravemente comprometida. Del mismo modo, los docentes se enfrentan a un desafío constante, ya que su labor educativa se ve entorpecida por los conflictos y la falta de disciplina, lo que afecta la calidad de la enseñanza que pueden proporcionar. Los conflictos en las aulas también tienen consecuencias a largo plazo, ya que pueden contribuir al desarrollo de trastornos emocionales y psicológicos en los estudiantes, tales como ansiedad, depresión, baja autoestima, y dificultades para socializar, que pueden perdurar mucho tiempo después de que los episodios violentos hayan cesado.

El aumento de la violencia escolar pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar estrategias efectivas que promuevan la resolución pacífica de conflictos y la

construcción de una cultura de paz dentro de las instituciones educativas. Estas estrategias no deben limitarse a la simple aplicación de medidas disciplinarias, sino que deben buscar enfoques integrales que promuevan el respeto, la tolerancia, la empatía y el diálogo entre los miembros de la comunidad escolar. Es necesario que las escuelas implementen programas educativos que fortalezcan las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, fomentando un ambiente donde los conflictos puedan resolverse sin recurrir a la violencia. La mediación escolar, el acompañamiento psicológico, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de valores como la solidaridad y el respeto mutuo deben formar parte de las estrategias que los docentes y los directivos implementen para reducir los niveles de violencia y promover un clima escolar positivo.

En México, la educación para la paz se fundamenta en el artículo 3° párrafo segundo inciso C, de la Constitución Federal, que a la letra dice: “La educación contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexo o de individuos” (Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación D.O.F. el 26 de febrero de 2013). Este principio constitucional establece una base sólida para el desarrollo de programas y enfoques educativos que fomenten la convivencia armónica, el respeto mutuo y la solidaridad entre los estudiantes, como elementos esenciales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La educación para la paz debe ser entendida como un proceso continuo en el que se involucren todos los miembros de la comunidad escolar: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. A través de la promoción de valores, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y el respeto a la diversidad, las instituciones educativas pueden convertirse en espacios que no solo transmiten conocimientos, sino también principios fundamentales para la convivencia y el desarrollo de una cultura de paz.

El sentido de pertenencia a la comunidad escolar es un elemento fundamental en la construcción de una convivencia armónica. Sentirse miembro de un equipo, en el que sus miembros tienen metas comunes, es crucial para asumir que los procesos y actividades que hay que desarrollar en el centro educativo son una responsabilidad compartida. Este sentido de pertenencia y colaboración fomenta un clima de confianza y respeto, lo que permite que los estudiantes se enfrenten a los desafíos escolares y personales con una actitud más positiva. El

trabajo en equipo, la empatía y la capacidad de escuchar y comprender las perspectivas de los demás son herramientas poderosas para reducir los conflictos y promover una convivencia respetuosa. Cuando los estudiantes desarrollan estas habilidades, se sienten más motivados a participar activamente en el aula y en las actividades escolares, lo que también repercute en su rendimiento académico.

Sin embargo, los conflictos no pueden ser evitados por completo, ya que forman parte del proceso natural de interacción humana. La rivalidad y la competencia que surgen de la confrontación de intereses, más o menos legítimos, producen, de forma muy frecuente, conflictos, especialmente entre iguales. Estos conflictos pueden ser ocasiones propicias para el aprendizaje y el crecimiento, si se gestionan de manera adecuada. El conflicto en sí no debe implicar violencia, aunque a menudo sea difícil eludir un cierto grado de agresividad, posiblemente inherente al mismo. Los conflictos, cuando se abordan de forma constructiva, pueden fortalecer las relaciones y permitir que los estudiantes aprendan a resolver sus diferencias de manera pacífica. Es fundamental que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para intervenir en situaciones de conflicto, guiando a los estudiantes hacia soluciones pacíficas y respetuosas. Los programas de mediación escolar, por ejemplo, pueden capacitar a los estudiantes para que actúen como mediadores entre sus compañeros, ayudando a resolver disputas de manera autónoma y promoviendo la autonomía emocional y la capacidad de tomar decisiones informadas.

La gestión adecuada de los conflictos en las aulas es una habilidad esencial que debe ser desarrollada en el ámbito educativo. Es crucial que los docentes reciban formación continua sobre cómo identificar, abordar y prevenir los conflictos dentro del aula. La mediación, el diálogo y la tolerancia deben ser promovidos como herramientas para la resolución de disputas, ya que pueden contribuir significativamente a la mejora del clima escolar y al fortalecimiento de los valores democráticos. Además, es fundamental que tanto docentes como estudiantes reciban formación en competencias emocionales y sociales que les permitan manejar de manera efectiva las situaciones de conflicto. La empatía, la comunicación asertiva, la negociación y la resolución pacífica de disputas son habilidades que deben ser desarrolladas desde las primeras etapas de la educación básica. Este enfoque integral no solo beneficia la convivencia en el aula, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida adulta de manera ética y responsable.

En conclusión, la construcción de una cultura de paz en las escuelas no es solo una

necesidad urgente, sino una inversión fundamental en el futuro de la sociedad. Los problemas de violencia y conflicto en las aulas afectan no solo a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa. Para enfrentar este desafío, es necesario implementar estrategias educativas que promuevan la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad, y el fortalecimiento de los valores de solidaridad y empatía. Solo de esta manera, las escuelas podrán convertirse en espacios seguros, inclusivos y estimulantes que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Marco Teórico

En este apartado se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, el cual tiene como finalidad establecer las bases conceptuales, teóricas y antecedentes que permiten comprender y contextualizar el problema de estudio. A través del análisis y revisión de distintas fuentes académicas, se identificarán los principales enfoques, teorías, categorías y autores relevantes que fundamentan el objeto de investigación. Además, se integrarán estudios previos que aborden problemáticas similares, lo que permitirá reconocer avances, vacíos de conocimiento y posibles aportes del presente trabajo. Este marco proporciona el sustento necesario para interpretar los hallazgos y orientar la construcción de nuevas reflexiones o propuestas.

Antecedentes

La convivencia escolar es un componente crucial dentro del proceso educativo, pues se considera un indicador de la calidad educativa tanto a nivel institucional como en las evaluaciones de los sistemas educativos internacionales, como los de la Unión Europea. Según algunos modelos, una buena convivencia, que se sustenta en el respeto, la armonía y la disciplina, es fundamental para lograr los objetivos educativos y para la formación de valores y actitudes sociales en los estudiantes. En este sentido, se resalta que la adquisición vivencial de las normas de respeto y convivencia, como contenidos transversales, es esencial dentro del sistema educativo (García Correa, 2001).

Sin embargo, la convivencia en los centros educativos se ve alterada por fenómenos cada vez más frecuentes como la violencia, la agresión y la indisciplina. Estos comportamientos

afectan negativamente la calidad del aprendizaje y el ambiente escolar. García Correa (2001) señala que la violencia y el descontrol en las aulas han aumentado en las sociedades occidentales, generando un desafío para los educadores que buscan garantizar una enseñanza de calidad. En este contexto, las instituciones educativas requieren de normas claras de convivencia, ya que son esenciales para el buen funcionamiento de la escuela y para el cumplimiento de las funciones educativas. Además, los estudiantes, especialmente los más pequeños, necesitan sentir seguridad y tener claro lo que se espera de ellos, lo que se logra mediante el establecimiento de reglas claras y un control adecuado sobre su cumplimiento.

A nivel institucional, las normas de convivencia son también necesarias para prevenir comportamientos disruptivos y agresivos. En palabras de García Correa (2001), el respeto mutuo proporciona seguridad a los estudiantes al definir los límites de sus comportamientos. Al vivir según ciertas normas, los alumnos pueden evitar sentimientos de culpa y angustia, que son comunes cuando no tienen claro qué se espera de ellos. Este enfoque subraya la importancia de estructurar un ambiente escolar ordenado, donde las reglas no solo regulen el comportamiento, sino que también sirvan para crear una cultura de respeto y comprensión mutua.

En cuanto a la convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica, es fundamental que los programas educativos promuevan la educación para la paz como un objetivo prioritario. Como se establece en los planes de educación primaria en México (2011), los niños y niñas deben aprender a reconocer la pluralidad cultural y entender que, aunque las personas tienen diferentes formas de pensar, sentir y vivir, todos son iguales ante los derechos fundamentales. Este enfoque busca no solo prevenir el acoso escolar, sino también fomentar una convivencia equitativa y solidaria, promoviendo valores democráticos y una cultura de paz. Según Furlán, Saucedo y Lara (2004), la convivencia debe definirse como aquellas acciones que permiten que los individuos vivan juntos a través del diálogo, el respeto mutuo y la reciprocidad.

El fenómeno de la violencia, en particular, se ha extendido globalmente y, en los últimos años, ha aumentado notablemente en los centros educativos, afectando gravemente el clima escolar y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación para la paz se fundamenta, además, en principios constitucionales en México, específicamente en el artículo 3° de la Constitución Federal, que establece que la educación debe contribuir a una mejor convivencia humana, fortaleciendo el respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona y la igualdad de derechos. Este marco legal busca erradicar los privilegios basados en

raza, religión, sexo u otros factores discriminatorios, con el objetivo de crear una comunidad escolar más inclusiva y respetuosa de las diferencias (Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación D.O.F., 2013).

Por otro lado, la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la institución influye directamente en el clima escolar. La convivencia positiva no debe entenderse solo como una respuesta ante conflictos, sino como una meta educativa esencial que requiere atención constante. En este sentido, el Instituto de Derechos Humanos de Aragón (IDEA-Ararteko, 2006) destaca que la convivencia escolar es un objetivo que debe ser perseguido activamente, ya que contribuye a mejorar el ambiente de aprendizaje y favorece la resolución pacífica de conflictos. La creación de un clima de respeto mutuo es fundamental para que los estudiantes se sientan seguros y responsables dentro de la comunidad educativa.

El manejo de la convivencia escolar también implica un enfoque que permita a los estudiantes asumir una responsabilidad compartida dentro de su comunidad. Según los estudios de Vigotski (1990), la interacción social y el trabajo en equipo son esenciales para la construcción de un entorno colaborativo y respetuoso. La competencia y la rivalidad, aunque inevitables en cualquier grupo, no deben derivar en violencia, sino que deben ser gestionadas de manera que favorezcan la resolución de conflictos sin recurrir a la agresión. Así, los estudiantes aprenden a transformar la agresividad natural en habilidades sociales constructivas.

Las teorías psicológicas sobre el comportamiento agresivo también han contribuido a desarrollar creencias sociales sobre cómo abordar la violencia en el ámbito escolar. A pesar de que algunos de estos estudios pueden ser revisados, los avances en este campo permiten una mejor comprensión de los procesos psicológicos involucrados en la agresividad, lo que ayuda a crear estrategias efectivas para la prevención de la violencia. En este sentido, el enfoque educativo debe centrarse en prevenir la violencia mediante el fomento de habilidades sociales y la promoción de una cultura de paz, tal como sugieren los trabajos de Furlán, Saucedo y Lara (2004).

En conclusión, la convivencia escolar es un elemento esencial para garantizar una educación de calidad. Promover una convivencia positiva, inclusiva, democrática y pacífica es crucial para prevenir el acoso escolar y otros comportamientos violentos. Solo a través de este enfoque se puede crear un entorno en el que los estudiantes se desarrollen plenamente, en un clima de respeto y cooperación. Este tipo de convivencia no solo mejora el ambiente educativo, sino que

también contribuye a la formación de individuos responsables, respetuosos y conscientes de su entorno.

Estado del arte

La convivencia escolar ha sido ampliamente estudiada como un componente fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes en los contextos educativos. Las investigaciones previas consultadas abordan diversas dimensiones de la convivencia, como la resolución de conflictos, la violencia escolar, el respeto mutuo, la comunicación asertiva y el clima escolar, destacando tanto los desafíos que enfrentan las comunidades escolares como las estrategias implementadas para su mejora.

En su tesis doctoral, Sara Conde Vélez (2013) analiza la gestión de la convivencia en centros de educación secundaria de Andalucía, encontrando que las manifestaciones violentas afectan negativamente las relaciones interpersonales y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Utilizando el modelo EFQM como marco de evaluación, la autora revela que la ubicación de los centros (zonas marginales y de extrarradio) es un factor que incide en los problemas de convivencia. Si bien el estudio se enfoca en secundaria, resalta la necesidad de una gestión institucional eficaz para prevenir la violencia y fomentar relaciones positivas.

Por su parte, Ángela Gaviria y colaboradoras (2016) centran su estudio en experiencias de convivencia de niños y niñas de primaria en una institución educativa de Itagüí. Este trabajo resalta la importancia de promover la resolución de conflictos a través de estrategias pedagógicas que incluyen el diálogo, la reflexión y la comunicación asertiva. Los resultados subrayan que la efectividad de estas acciones depende en gran medida de las habilidades del mediador y de los espacios generados para la participación y el consenso, lo cual se vincula estrechamente con los objetivos de nuestra propuesta.

En la tesis de María Rosalba Oy Chan (2016) se enfatiza el papel de la práctica docente en la promoción del respeto como eje para la convivencia escolar. Desde una perspectiva reflexiva, la autora reconoce el valor del ejemplo del docente y la necesidad de fomentar vínculos afectivos con los estudiantes, especialmente en los primeros grados de primaria. Este trabajo aporta una mirada cercana a las emociones y al compromiso ético del profesorado como base para ambientes armónicos.

En un análisis más teórico y estructural, Francisco Córdoba Alcaide (2014) explora el constructor de convivencia escolar en primaria, examinando su naturaleza y dinámicas. A través de un enfoque psicoevolutivo, destaca la relevancia de esta etapa para el desarrollo

socioemocional de los estudiantes y propone instrumentos para medir el clima escolar. Este estudio aporta evidencia empírica y herramientas útiles para evaluar el impacto de estrategias de intervención, lo que es especialmente valioso para el diseño y seguimiento de acciones pedagógicas.

Por su parte, la tesis de Gaviria refuerza la necesidad de diseñar intervenciones educativas enfocadas en mejorar las relaciones escolares, sobre todo mediante el uso del diálogo, la comunicación y la reflexión como medios para transformar la violencia y la agresión en prácticas positivas de convivencia.

Relevancia y pertinencia de la investigación

A partir del análisis de los estudios anteriores, se identifica que, aunque hay abundante literatura sobre la convivencia escolar y estrategias de resolución de conflictos, existe una limitada exploración sobre el uso de estrategias lúdicas como medio para fomentar la convivencia sana e inclusiva en grupos de educación primaria, especialmente en grados superiores como 5°. La mayoría de las investigaciones se enfocan en etapas iniciales o en el nivel secundario, y pocas abordan el juego como herramienta pedagógica específica en este contexto.

La presente tesis propone llenar ese vacío mediante la implementación de estrategias lúdicas dirigidas a promover la inclusión, el respeto mutuo y la sana convivencia, lo cual representa una aportación original y necesaria. El uso del juego como recurso educativo se alinea con los intereses y necesidades del alumnado de primaria, permitiendo abordar los conflictos desde una perspectiva creativa, participativa y emocionalmente significativa. Además, al centrarse en un grupo específico (5° grado), esta investigación permitirá obtener hallazgos concretos sobre las dinámicas propias de esta etapa, contribuyendo así al diseño de propuestas replicables y ajustadas a las realidades del aula.

Comprendiendo la Convivencia Escolar

La convivencia escolar es un concepto fundamental en el ámbito educativo, ya que influye directamente en el desarrollo integral de los estudiantes y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el Ministerio de Educación de Chile (2002), la convivencia escolar se entiende como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento

educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes sujetos que conforman la comunidad educativa.

La convivencia escolar implica un proceso dinámico que permite entablar relaciones interculturales, incluyentes, democráticas y pacíficas entre los integrantes de la comunidad escolar, favoreciendo ambientes propicios para el aprendizaje. No se refiere únicamente a la coexistencia entre las personas, sino que debe reflejarse en acciones individuales y colectivas que posibiliten el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas, los buenos tratos, el diálogo, el aprecio y el reconocimiento de la diversidad en sus diferentes manifestaciones, así como el fomento de valores democráticos y de una cultura de paz .

En este sentido, la convivencia escolar se presenta como una herramienta fundamental para el aprendizaje, al mismo tiempo que promueve el desarrollo integral de los niños. Es importante destacar que la convivencia escolar no debe entenderse únicamente como la ausencia de violencia, sino como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyen a un clima de respeto y apoyo continuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela

Doll y otros (2000) proponen un enfoque ecológico para la convivencia escolar, que considera el impacto de factores individuales, familiares y comunitarios en el comportamiento de los estudiantes. Este enfoque resalta la importancia de un entorno escolar que apoye el desarrollo positivo de los estudiantes y fomente relaciones saludables.

El contexto en el que se desarrollan los estudiantes tiene gran influencia en la construcción que ellos van formando de su identidad y su persona, se entiende como un aprendizaje informal, el cual se da a través de experiencias y situaciones cotidianas en el hogar, es aquí donde comprende y aborda las influencias positivas y negativas, discrimina las que le sirven y no sirven para ponerlas en práctica, pero también, son una forma de manifestar en el exterior situaciones positivas y negativas que vive en su entorno.

Por ejemplo, en comunidades donde se promueve el respeto y se llegan a acuerdos, es más probable que los alumnos desarrollen relaciones positivas, por el contrario, en entornos competitivos o segregados, la convivencia conlleva más roces con los demás integrantes de la comunidad escolar.

Freire (1996), con su enfoque crítico de la educación, también contribuye al debate sobre la convivencia escolar al enfatizar la necesidad de una educación liberadora que empodere a los estudiantes para que sean agentes activos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Actualmente la Nueva Escuela Mexicana (NEM) vigente desde el ciclo escolar 2023-2024, promueve una convivencia inclusiva como parte fundamental de su enfoque educativo. Está vinculado con varios principios y objetivos que buscan la transformación de la educación en México hacia un modelo más equitativo y accesible para todos los estudiantes, tales como:

- 1) Inclusión
- 2) Pensamiento crítico
- 3) Interculturalidad crítica
- 4) Igualdad de género
- 5) Vida saludable
- 6) Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
- 7) Artes y experiencias estéticas

Hablando específicamente del eje articulador “Inclusión”, es importante mencionar que aborda la exclusión y la discriminación, promoviendo la empatía y la capacidad de trabajar en entornos diversos. Este contribuye a mirar y cuestionar la exclusión, el racismo, la desigualdad y la discriminación como resultado de los procesos de colonización que constituyen violaciones a la dignidad humana e impiden la expresión y reconocimiento de nuestra diversidad.

Por otra parte, se enfatiza en la enseñanza de valores como el respeto, tolerancia y la solidaridad, para fomentar la convivencia armónica y prevenir situaciones de bullying o exclusión. También, impulsa la participación de estudiantes, padres y docentes en la vida escolar, mediante la creación de espacios para el diálogo y toma de decisiones colectivas.

El currículo de la NEM se plantea como un espacio flexible que permite la inclusión de diversas perspectivas y contenidos adaptándose a las realidades de la comunidad, fomentando el aprendizaje significativo y contextualizado. Es decir, no la incluye como un contenido curricular específico, sino como una perspectiva que debe permear a todo el quehacer

educativo. La NEM aborda la inclusión a través de programas dirigidos a estudiantes con discapacidades o barreras de aprendizaje y participación, garantizando que reciban el apoyo adecuado para su desarrollo integral.

La convivencia es un sistema de convenciones que permite que la vida en conjunto sea mejor (Ortega, 2007); implica aprender sobre las formas de relacionarse con los demás (Carretero, 2008) y la construcción de relaciones interpersonales positivas a través de la cohesión grupal e institucional (Ortega, 2006).

La convivencia como ya se menciona, es un conjunto de convenciones para interactuar entre individuos que son parte de una sociedad y optimizar las interacciones de sus integrantes. Aprender y practicar las reglas de convivencia que rigen a este grupo de personas, abre la posibilidad de comprender las perspectivas ajenas y fomentar un ambiente de respeto y empatía.

Como menciona Ortega, tener relaciones interpersonales permite reconocer que cada interacción es una oportunidad para fortalecer la confianza y el sentido de pertenencia, factores clave para el bienestar colectivo. Cuando las personas se sienten valoradas y escuchadas, se crea un espacio propicio para la colaboración y la creatividad, donde cada voz enriquece el conjunto.

Por su parte, Ortega (2007) menciona que para que exista la convivencia el individuo debe ceñirse a las normas impuestas por la sociedad para mantener una relación saludable con los demás dentro del respeto y las buenas costumbres. En el establecimiento de relaciones personales y sociales que contribuyen a un clima de respeto entre individuos, la comunicación es la base fundamental.

Los lazos afectivos y los sentimientos que surgen en la amistad, en las relaciones entre compañeros, padres e hijos, docentes y estudiantes, ayuda mucho a la motivación y por lo tanto a generar valores en medio de las relaciones afectivas entre las y los estudiantes en los diferentes medios donde se desenvuelven.

Los individuos constantemente están en un proceso de adaptación, en este caso, adoptan las normas y leyes que rigen cierto lugar y es por eso que comienza un proceso de adecuación a estas con el fin de construir vínculos significativos, fundamentados en el respeto.

Como ya lo señala Ortega, la comunicación abierta y sincera permite que las personas se expresen, se escuchen y se comprendan, creando así un clima propicio para el entendimiento mutuo. En este sentido, los lazos afectivos que se desarrollan en diferentes contextos ya sea entre amigos, familiares o docentes y estudiantes son fundamentales. Estos lazos no solo enriquecen nuestras vidas, sino que también actúan como catalizadores para la motivación y la formación de valores. Cabe mencionar que la convivencia no solo forma parte de los del ámbito familiar, sino que, en los centros educativos, entre alumnos principalmente, se da lo que se llama convivencia escolar, lo cual, es una de las ramas de la convivencia con más retos para cumplirla.

La convivencia escolar se refiere al conjunto de relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, promoviendo un ambiente de respeto, colaboración y aprendizaje mutuo. Según Javier Murillo, "la convivencia escolar es el proceso mediante el cual se construyen y gestionan las relaciones interpersonales dentro de la escuela, orientadas hacia el bienestar y la inclusión de todos los estudiantes" (Murillo, 2013).

Las relaciones interpersonales surgidas en el aula están regidas por normas de convivencia, tal cual, el término que plantea la Nueva Escuela Mexicana, con el fin de mejorar estas relaciones y fomentar la educación para la paz entre los alumnos y crear ambientes de aprendizaje sanos, confiables y pacíficos.

La buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación y más aún dentro de los valores y actitudes sociales de la educación está la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo. Ayuda a comprender que hay un orden moral en el mundo. Enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía y la convivencia.

La convivencia escolar se deriva de diversas causas, sin embargo, a continuación, se presentan las siguientes categorías ya clasificadas:

Ámbito Social: La comunicación, formas de vida, hábitos y tradiciones familiares, influyen en la manera en que los alumnos establecen relaciones entre sí, según García y Rivas (2010) "La convivencia escolar es un reflejo de las interacciones sociales que los alumnos han vivido en sus contextos familiares y comunitarios".

Ámbito Escolar: Un clima positivo fomenta el respeto y la colaboración, mientras que un clima negativo puede generar conflictos.

Ámbito Político y Normativo Escolar: Aplicar políticas inclusivas y normativas en la escuela promueve la convivencia sana, según Fernández (2015) “las políticas educativas que priorizan la inclusión y la diversidad contribuyen significativamente a la mejora de la convivencia escolar”

Ámbito Emocional: La enseñanza de habilidades sociales y emocionales es fundamental para la convivencia. Según Goleman (1995), "la inteligencia emocional es clave para manejar las relaciones interpersonales y fomentar un entorno de respeto y empatía".

El niño necesita de un orden, reglas de conductas, normas y de la enseñanza del respeto a los demás, para que obtenga un sentimiento de seguridad al ver hasta dónde puede ir y lo que debe y no debe hacer. Al vivir de acuerdo con ciertas normas, el alumno es capaz de evitar sentimientos frecuentes de culpa que le asustan. De igual manera apoya al desarrollo de su conciencia, la “voz interiorizada” que le guía a elegir por sí mismo.

Al cumplir las normas de respeto descubre que los demás le aceptan formando y desarrollando su socialización, aprende a comportarse de manera socialmente aprobada y con el tiempo a tener una sólida autodisciplina y autocontrol.

Abordaje de la Convivencia Escolar

Abordar la convivencia escolar de manera efectiva en el aula, implica un enfoque integral que promueva un ambiente seguro, respetuoso e inclusivo. Implementar estas estrategias dentro del marco de la NEM no solo mejora la convivencia escolar, sino que también prepara a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad diversa y colaborativa.

Algunas de las formas de abordar la convivencia escolar propuestas por la NEM son la inclusión de educación socioemocional para desarrollar habilidades como la empatía, resolución de conflictos y la comunicación asertiva, también el trabajo en equipo con estudiantes de distintos orígenes y habilidades para la valoración de la diversidad y adoptar ciertos comportamientos y formas de trabajo para aprender de todo entre todos.

Algo fundamental también es el acompañamiento de las familias en la vida escolar para crear lazos que fortalezcan la comunidad y que desde ahí mismo, se establezcan y promuevan normas de convivencia alineadas con el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, co-creadas con la participación de toda la comunidad educativa.

La convivencia inclusiva es un componente esencial de la convivencia escolar, y su promoción es clave para garantizar un entorno educativo saludable y equitativo.

Si la convivencia escolar no se fomenta, se pueden generar ambientes hostiles y de exclusión, lo que impacta negativamente en el desarrollo integral de los estudiantes. Además, puede resultar en una alta deserción escolar, un aumento de problemas de disciplina y una falta de preparación para la vida en sociedad, donde la colaboración y el respeto son esenciales.

Adentrándonos mejor en los efectos de no promover la convivencia escolar, se destaca las situaciones de violencia entre los estudiantes, acoso escolar o bullying, efectos en el autoestima de la víctima así como de exclusión, que va de la mano con el desinterés a asistir a la escuela por el miedo de ser agredido de nuevo y no sentir apoyo de nadie, provocando la deserción o fracaso escolar.

Ahora bien, la convivencia escolar y la convivencia inclusiva están estrechamente relacionadas, ya que ambas buscan promover un ambiente positivo y respetuoso dentro de la comunidad educativa.

Convivencia Inclusiva

La convivencia inclusiva es definida como "un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (Booth y Ainscow, 2004, p. 9). La educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, pero estableciendo como meta eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Booth y Ainscow, 2004).

La convivencia inclusiva se centra en la integración y aceptación de estudiantes con diversas necesidades y características, como diferencias culturales, capacidades diferentes y estilos de aprendizaje diversos. Según Ainscow (2005), la inclusión educativa no es simplemente una cuestión de colocar a estudiantes con barreras de aprendizaje en aulas regulares, sino de transformar las prácticas educativas para que todos los estudiantes puedan

participar y aprender juntos. Esto también permite lograr la interculturalidad al abrir los espacios educativos a todos los estudiantes.

Booth y Ainscow (2002) presentan el concepto de "escuelas inclusivas", que destacan la importancia de adaptar el entorno escolar para que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o antecedentes, puedan acceder a una educación de calidad. Esto implica no sólo modificaciones en el currículo, sino también en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

Es bien sabido que tanto un centro educativo y un aula escolar, así como la forma en que se lleva el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben adaptar a las barreras de aprendizaje y participación de los alumnos, así como a su contexto y no el alumno a estos, pero también, es necesario transformar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas para que realmente se valore la diversidad. Por otra parte, es pertinente de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes tengan en cuenta las fortalezas, habilidades, destrezas y capacidades de cada alumno, así como sus áreas de oportunidad para que estas sean aprovechada y fomentadas para que lo que aprendan se convierta en un aprendizaje significativo, potenciando el aprendizaje de todos y no solo de quien tenga barreras de aprendizaje y participación. La implementación de estas prácticas puede ser un desafío, pero es fundamental para construir comunidades escolares más justas y equitativas

A pesar de los beneficios de la convivencia inclusiva, existen numerosos desafíos. Lynch y O'Moore (2005) identifican barreras como la resistencia al cambio por parte de algunos miembros de la comunidad escolar, la falta de formación adecuada para los docentes, y la necesidad de recursos adicionales. Para superar estos desafíos, sugieren la implementación de estrategias como la formación continua del personal, la promoción de una cultura de respeto y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso inclusivo.

UNESCO (2005), en su documento "Educación para Todos", destaca que la inclusión escolar debe ir acompañada de políticas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades. Esto incluye la elaboración de políticas inclusivas, la adaptación de los currículos y la creación de un entorno escolar que celebre la diversidad.

Uno de los primeros estudios sobre el ambiente laboral es el estudio realizado por Halpin y Croft (1963), específicamente en instituciones. Los estudiantes, creyendo que la

experiencia en la escuela está determinada por la manera en que los miembros de la institución educativa la perciben igual. De acuerdo con Halpin (1976), la cultura laboral es importante para la empresa. lo que la personalidad representa para una persona, por consiguiente, entenderla puede ayudar a comprender su conducta y a crear tácticas para mejorarla.

En un estudio revolucionario publicado en 1978, en lo que respecta a la eficacia escolar, se considera el ambiente social escolar como una impresión compartida por estudiantes, maestros y líderes, de los procesos de comunicación entre individuos que se originan en el entorno escolar y que las normas, opiniones y expectativas se desarrollan como resultado de ellos en relación con el sistema social escolar propio.

En San Luis Potosí en la escuela primaria Dr. José María Luis Mora ubicada en la colonia Morales Saucito, colonia que es considerada como zona de alto nivel de violencia, así como tradiciones y costumbres que tienen que ver también con este tipo de comportamiento.

La inclusión abarca dos procesos esenciales: la sensación de pertenencia a un grupo y el reconocimiento y aprecio de la propia identidad. Esto permite que las personas se sientan tanto valiosas como únicas al mismo tiempo. En el contexto escolar, la inclusión implica fomentar relaciones fundamentadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración.

Se busca promover procesos que permitan conocer, comprender y valorar a cada individuo, sus culturas familiares y las comunidades a las que pertenecen. Además, se pretende facilitar la participación activa, la indagación constructiva, y crear espacios para el diálogo y la reflexión conjunta. Finalmente, se aspira a establecer procesos comunitarios que trabajen por el bien común, vinculando ideas con proyectos y acciones concretas (Furman, 2003, p. 4).

La diversidad en el aula es una causa fundamental de la convivencia inclusiva. Según Ainscow (2005), "las escuelas inclusivas reconocen y valoran la diversidad de sus estudiantes, convirtiéndola en un recurso para el aprendizaje". Esta diversidad exige un enfoque inclusivo que favorezca la participación de todos.

La cita de Ainscow destaca la importancia de reconocer y valorar las diferencias entre los estudiantes, lo cual no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta un ambiente donde todos se sienten valorados y aceptados.

Un enfoque inclusivo que aborde esta diversidad permite que cada estudiante aporte sus experiencias y perspectivas únicas, lo que enriquece la dinámica del aula. Además, promueve

habilidades sociales y emocionales esenciales, como la empatía y el respeto por los demás, preparando a los estudiantes para interactuar en una sociedad diversa. Por otro lado, la capacitación de los docentes en temas de inclusión es crucial. Como afirma Villa y Thousand (2005), "los docentes bien formados pueden crear estrategias que respondan a las necesidades de todos los alumnos, promoviendo una cultura de inclusión en el aula".

Es bien sabido que no se puede enseñar algo, si no se aprende y se aplica, también en el contexto escolar, los docentes deben estar abiertos a recibir cursos de capacitación o interesarse en ser autodidactas y buscar ciertas metodologías para fomentar la inclusión en el aula, trabajar en base a esto, no sin antes haber identificado cuales son las principales problemáticas derivadas de la inclusión que aquejan al grupo. De igual manera, es trabajo de las autoridades gubernamentales del ámbito educativo, brindar estas capacitaciones, no solo a los docentes, sino también que estén disponibles para la sociedad en general y de esta manera promover en general la convivencia inclusiva desde las edades tempranas y desde el contexto familiar y escolar.

La falta de convivencia inclusiva puede llevar a la exclusión de ciertos grupos de estudiantes. Según Booth y Ainscow (2004), "sin un enfoque inclusivo, las escuelas tienden a marginar a aquellos que no se ajustan a la norma, lo que perpetúa la exclusión social".

La exclusión puede resultar en un aumento de problemas de conducta. Como señala Cohen et al. (2009), "los estudiantes que se sienten marginados o no valorados son más propensos a desarrollar conductas disruptivas, lo que afecta negativamente el ambiente escolar".

La falta de un entorno inclusivo puede llevar a problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión. Según el Informe de la UNESCO (2009), "la falta de un ambiente seguro y acogedor puede afectar gravemente el bienestar emocional de los estudiantes".

Sin convivencia inclusiva, se puede crear una cultura de aislamiento y desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa. Fullan (2011) destaca que "una falta de colaboración y respeto mutuo puede resultar en una desintegración de la comunidad escolar, afectando la cohesión social y el apoyo entre los estudiantes y docentes".

La convivencia inclusiva actúa como un antídoto contra el acoso escolar al fomentar un ambiente de respeto, empatía y apoyo. Al cultivar relaciones positivas y reconocer la

diversidad, se pueden reducir significativamente los incidentes de acoso y crear una comunidad escolar más saludable.

Así también, el acoso escolar es entendido según Olweus (1993), como "una conducta agresiva, intencional y repetida, que se produce en un contexto de desigualdad de poder entre el agresor y la víctima". Esto implica que el acoso no solo es una acción aislada, sino un patrón de comportamiento.

Muchos de los problemas considerados como disciplinares son, en realidad, disfunciones de las relaciones interpersonales, basadas en el aprendizaje de patrones agresivos. El patrón de conducta heredado, incluye esquemas de respuesta defensivas y agresivas, las habilidades necesarias para resolver el conflicto de forma captada, todo ello, confirma los rasgos adaptativos de la agresividad natural, porque se puede reconvertir en habilidades sociales.

Por otro lado, la UNESCO (2015) establece que "el acoso escolar incluye comportamientos que pueden ser físicos, verbales o psicológicos, y que generan un clima de miedo y angustia en la víctima"

La causa principal del *bullying* en la escuela es vivir en un ambiente familiar desestructurado o excesivamente permisivo con el futuro agresor. Este manifiesta los siguientes rasgos:

- Problemas para controlar sus impulsos.
- Actitud intolerante, impulsiva y violenta.
- Muestras de autoridad continuas.
- Imposición de sus puntos de vista con el empleo de la fuerza, la violencia y la amenaza.
- Relaciones familiares y sociales problemáticas.
- Pérdida de interés por los estudios.

Por su parte, las consecuencias del *bullying* que padece la víctima son:

- Pérdida de autoestima.
- Una actitud pasiva ante la vida.

- Sufrir trastornos emocionales y psicosomáticos.
- Probabilidad de padecer depresión, ansiedad o tendencias suicidas.
- Pérdida progresiva de interés por los estudios y descenso de su rendimiento académico, que le lleva al fracaso escolar.
- Aparición de trastornos fóbicos.
- Sentimientos de culpabilidad.
- Cambios en la conducta hacia la introversión, la soledad o la timidez.
- Dificultades para mantener relaciones familiares o sociales.
- Síndrome de estrés postraumático.
- Excusas para no asistir al centro educativo, incluso, inventa enfermedades.
- Ataques de ira.

Así, el *acoso escolar* puede alterar seriamente el futuro del agresor y de la víctima, pero hay alternativas para evitarlo.

De acuerdo con lo que establecen los artículos 73 y 74 de la Ley General de Educación (LGE2), las Autoridades Educativas Locales tienen una gran responsabilidad: deben elaborar protocolos específicos para prevenir, detectar y actuar en casos de acoso escolar, maltrato y abuso sexual infantil que afecten a niñas, niños y adolescentes. Esta tarea no es opcional ni superficial, ya que se trata de proteger lo más valioso: la integridad física, emocional y psicológica del alumnado.

Estos protocolos deben ser claros, funcionales y aplicables, no solo pensados para reaccionar ante situaciones graves, sino también para evitar que sucedan. Por eso, se deben incluir estrategias de prevención, capacitación y sensibilización, dirigidas tanto al personal docente como a las familias y a la comunidad escolar en general. La idea es construir espacios seguros donde las y los estudiantes se sientan protegidos, escuchados y respetados.

Además, la ley deja muy claro que todo esto debe hacerse poniendo en el centro el interés superior de la niñez, lo cual implica actuar con responsabilidad y empatía, priorizando siempre el bienestar de quienes aún están en una etapa formativa y son más vulnerables ante cualquier forma de violencia.

Estos protocolos también deben estar coordinados con otras instituciones que trabajan en la protección de los derechos de la infancia, porque cuando hay una red de apoyo sólida, se puede dar una respuesta más completa y efectiva. No se trata solo de aplicar sanciones, sino de educar, acompañar y transformar la cultura escolar.

No basta con señalar que hay violencia en las escuelas: hay que tener herramientas concretas para enfrentarla desde la raíz. Y como futuras docentes (o en mi caso, ya casi siendo maestra), es esencial conocer estos marcos legales y exigir que se cumplan, porque no hay aprendizaje real si no hay bienestar.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece un enfoque integral para abordar el acoso escolar, centrándose en la construcción de un ambiente educativo inclusivo y respetuoso.

Según la NEM, es de suma importancia incluir la educación socioemocional en el currículum, para identificar y gestionar sus emociones, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, crear espacios seguros para que los estudiantes expresen sus preocupaciones, implementando un protocolo garantizando la confidencialidad y apoyo.

De igual manera, los padres, maestros y directivos de la escuela juegan un papel crucial en la detección de comportamientos de acoso y deberán actuar de inmediato para intervenir y brindar apoyo a las víctimas.

La violencia es un fenómeno social que se ha extendido a nivel internacional y está afectando los diferentes niveles de la sociedad, en nuestro país en los últimos años, se ha acentuado más en los centros educativos, con las consecuencias negativas que afectan el clima escolar y por lo tanto el proceso de enseñanza aprendizaje.

En estas escuelas se puede observar problemas de violencia directa como son la violencia física, verbal, psicológico y de exclusión social, indirecta como lo es la violencia estructural resultado de políticas de gobierno excluyentes, cultural derivado de las tradiciones, costumbres, valores y la simbólica que consiste en la influencia que se recibe de los medios de comunicación

con programas de televisión donde se naturaliza la violencia, los estereotipos impuestos y antivalores para reproducir la dominación, la desigualdad y la discriminación.

En el estado de San Luis Potosí, específicamente en la colonia Morales se encuentra la escuela de prácticas profesionales, Primaria Dr Jose Maria Luis Mora, la cual, que según estudios del Consejo Nacional de Población y del gobierno del estado, esta colonia es considerada como una de las 15 colonias de la capital potosina, en donde el número de pandillas se ha disparado, así como la violencia entre grupos.

Tal dato es de suma preocupación ya que la mayoría de los estudiantes de esta escuela son provenientes de ahí mismo y tal violencia se ve reflejada en el momento de construir las relaciones interpersonales con los demás alumnos, ya que dan a notar los patrones agresivos con los que tienen contacto en su contexto familiar. Es tanto el impacto de este fenómeno, que una de las problemáticas principales del plantel educativo, es la convivencia escolar enfocada en el acoso observado dentro de esta. El problema ha avanzado con el paso del tiempo a tal grado que el director de este plantel ha enfrentado un cambio de centro de trabajo debido a que no se habían tomado acciones para reducir el impacto de este problema en la comunidad escolar, por lo cual, un alumno de primaria menor fue víctima de bullying y como respuesta de los padres de familia, la escuela y específicamente el director, fueron denunciados ante las autoridades de educación correspondiente.

Para esto es necesario promover la enseñanza de habilidades socioemocionales de la educación básica para que los estudiantes desarrollen, empatía, autoconocimiento y habilidades de resolución de conflictos, así como fomentar la creación de normas de convivencia claras en las escuelas para establecer el Marco del respeto y colaboración, entre los integrantes de la comunidad escolar, en donde también se involucra la participación de los padres de familia, docentes y autoridades educativas.

Sin embargo, también es muy importante que se ofrecen capacitaciones a los docentes para que puedan reconocer prevenir y abordar situaciones de acoso escolar y lo aprendido en ellos se implementará en los proyectos y actividades que fomenten la inclusión y el respeto a la diversidad para la construcción de un ambiente escolar más acogedor de esta manera se crean espacios en donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones y experiencias, facilitando la comunicación abierta sobre el tema.

El juego como estrategia pedagógica

A lo largo del tiempo, el juego ha sido reconocido como una de las actividades más importantes en el desarrollo de niñas y niños. No es solo una forma de entretenimiento, sino una experiencia rica en aprendizajes que favorece tanto el desarrollo cognitivo como social, emocional y motriz. En el contexto educativo, utilizar el juego como estrategia pedagógica implica reconocer su valor formativo y su potencial para transformar las dinámicas dentro del aula.

El juego puede entenderse como una actividad libre, espontánea y placentera que permite a las niñas y los niños explorar, imaginar, crear y expresarse sin una finalidad externa inmediata. No se trata únicamente de una distracción o una forma de entretenimiento, sino de una experiencia profundamente formativa que influye en múltiples dimensiones del desarrollo infantil. A través del juego, los niños reinterpretan el mundo que les rodea, se conectan con sus emociones, reproducen lo que han aprendido en contextos sociales y generan nuevas formas de comprender su realidad.

Desde la psicología del desarrollo, Jean Piaget (1962) fue uno de los primeros teóricos en otorgar al juego un papel central en la formación del pensamiento infantil. Según este autor, el juego representa una forma de asimilación de la realidad, mediante la cual el niño reconstruye activamente su mundo. En su teoría, Piaget describe una evolución del juego paralela al desarrollo de las estructuras cognitivas. Así, distingue el juego sensoriomotor, propio de los primeros años de vida, donde predomina la exploración del cuerpo y del entorno a través de los sentidos; el juego simbólico, que aparece cuando el niño comienza a representar objetos o situaciones mediante símbolos (por ejemplo, cuando finge ser un doctor o un maestro); y finalmente, el juego de reglas, característico de la etapa de operaciones concretas, en el que ya es capaz de seguir normas establecidas, respetar turnos y comprender roles sociales. Este proceso refleja cómo el pensamiento infantil se va estructurando progresivamente, partiendo de lo concreto hacia lo abstracto.

Por su parte, Lev Vigotsky (1979) propuso una visión sociocultural del juego, resaltando su papel como mediador del desarrollo del lenguaje, el pensamiento simbólico y las funciones superiores. Para este autor, el juego es una herramienta fundamental para el aprendizaje porque permite que el niño actúe en un plano simbólico, “como si” estuviera en una situación distinta de la real. Este “como si” no es solo una imitación, sino una posibilidad de experimentar roles, ensayar comportamientos sociales y anticipar consecuencias en un

ambiente seguro. Además, en el juego los niños internalizan normas culturales, aprenden a regular su conducta y desarrollan habilidades sociales claves para la convivencia. Desde esta perspectiva, el juego es una actividad mediada por la cultura, donde el desarrollo individual se entrelaza profundamente con lo social.

Para Huizinga, el juego no es exclusivo de la infancia ni se limita al ámbito educativo, sino que atraviesa todas las formas culturales: el arte, el derecho, la religión, la guerra, e incluso la política, tienen en su origen una dimensión lúdica. El autor define al juego como una actividad voluntaria, delimitada por reglas y tiempo, que se desarrolla en un espacio simbólico –el círculo mágico del juego– y que genera un sentido de comunidad, pertenencia y creatividad. Esta perspectiva amplía nuestra comprensión del juego como una forma de expresión humana profunda, que no solo permite aprender, sino también construir identidad, generar vínculos y explorar posibilidades que en la vida real podrían ser inaccesibles.

Además, al considerar estas tres perspectivas (cognitiva, sociocultural y antropológica), se puede afirmar que el juego es un fenómeno complejo que articula mente, cuerpo, emociones y entorno social. Es una práctica donde convergen el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje de normas, la experimentación emocional y la construcción simbólica del mundo. Desde la mirada pedagógica, esto significa que el juego debe dejar de ser visto como una simple estrategia de “recreo” o motivación, y asumirse como un recurso central para favorecer aprendizajes significativos, mejorar la convivencia escolar y promover la inclusión.

Con lo anteriormente analizado, concluimos en que el juego tiene un valor formativo profundo, ya que no solo permite conocer el mundo, sino también transformarlo. Al jugar, los niños no solo aprenden sobre números, letras o reglas, sino también sobre ellos mismos, sobre cómo relacionarse con los demás y cómo expresar lo que sienten. Por eso, el papel del docente es clave para crear entornos donde el juego se reconozca como un derecho, una herramienta de aprendizaje y una forma de vivir la infancia con plenitud.

¿Por qué el juego ayuda al aprendizaje?

Desde el enfoque constructivista, el juego es reconocido como una forma natural y altamente efectiva de aprendizaje, ya que se fundamenta en la experiencia activa, significativa y contextualizada del niño. A diferencia de los métodos tradicionales, que muchas veces colocan al alumno en un rol pasivo, el constructivismo plantea que el conocimiento no se transmite, sino que se construye a partir de la interacción con el entorno, con los otros y con

uno mismo. En este sentido, el juego se convierte en un vehículo privilegiado para esa construcción, al permitir que el aprendizaje ocurra de manera espontánea, conectada con las emociones, los intereses y las vivencias cotidianas de las y los estudiantes.

Jerome Bruner (1983), uno de los grandes referentes de este enfoque, señalaba que “el aprendizaje es más efectivo cuando es activo y significativo”, es decir, cuando el sujeto se involucra realmente en lo que hace, piensa y siente. Justamente eso es lo que sucede cuando el docente planea experiencias lúdicas que responden a la realidad del grupo, que motivan al alumnado a explorar, a equivocarse, a descubrir y a reflexionar, sin temor al error ni a la evaluación tradicional. Bruner también resaltaba la importancia del andamiaje, entendiendo que el adulto o mediador guía al niño en su zona de desarrollo próximo, y es en el juego donde este andamiaje puede volverse más accesible, flexible y motivador.

En esta misma línea, diversos estudios han respaldado los beneficios pedagógicos del juego en el aula. Por ejemplo, Hernández Rojas (2014) afirma que el uso de estrategias lúdicas no solo incrementa el nivel de participación estudiantil, sino que también fortalece la atención, la comprensión de conceptos abstractos y la autonomía en el aprendizaje. Asimismo, López y Ramírez (2018) encontraron que las actividades basadas en el juego favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que el estudiante no solo resuelve tareas, sino que también reflexiona sobre cómo las está resolviendo, lo cual amplía su capacidad de autorregulación.

A nivel emocional y neuroeducativo, se ha comprobado que los aprendizajes que se construyen desde el placer y la emoción tienden a consolidarse de manera más profunda. Cuando una niña o un niño se divierte mientras aprende, su cerebro libera dopamina, una sustancia asociada al placer y la memoria, lo cual favorece la retención de información y la disposición para seguir aprendiendo. En cambio, el aprendizaje forzado, mecánico o carente de sentido puede generar rechazo, ansiedad y desinterés, afectando no solo el rendimiento académico, sino también la autoestima y la motivación.

La UNESCO (2005) también reconoce el valor del juego en el desarrollo integral de la infancia. Según este organismo internacional, aprender jugando permite a los niños desarrollar competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de tomar decisiones, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. Estas habilidades no solo son fundamentales para el aprendizaje académico, sino que también son esenciales para una convivencia armónica y para la vida en sociedad. En ese sentido, el juego no es una actividad

“extra” o secundaria, sino una estrategia pedagógica de gran valor que puede –y debe– ocupar un lugar central en los procesos educativos.

Por todo lo anterior, incorporar el juego desde una perspectiva pedagógica y con intencionalidad didáctica permite construir ambientes de aprendizaje más inclusivos, equitativos y respetuosos de los ritmos y estilos de cada niño y niña. No se trata de jugar por jugar, sino de planear situaciones lúdicas que tengan sentido, que despierten curiosidad, que desafíen al pensamiento y que favorezcan no solo la adquisición de contenidos, sino también la formación de sujetos críticos, reflexivos y felices.

El juego posee una profunda dimensión social que lo convierte en una herramienta esencial para la construcción de una convivencia escolar sana, pacífica e inclusiva. En el acto de jugar no solo se desarrolla el pensamiento, también se cultivan relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la cooperación y la empatía. Cuando las niñas y los niños juegan, comparten reglas, enfrentan desafíos, se comunican, negocian, resuelven conflictos y elaboran acuerdos. Es decir, el juego se convierte en un espacio natural para poner en práctica los valores y actitudes que hacen posible la vida en comunidad.

Tonucci (2005), un referente clave en el pensamiento pedagógico actual, resalta que el juego es una forma de participación democrática, en donde los niños y niñas no solo se expresan, sino que también asumen roles activos, toman decisiones, proponen soluciones y se sienten protagonistas. Desde esta perspectiva, el juego no es una actividad menor, sino un derecho y una expresión genuina de ciudadanía infantil.

Desde el ámbito escolar, autores como Pujolàs (2012) proponen el aprendizaje cooperativo con metodologías lúdicas como una vía efectiva para promover la convivencia en el aula. En este tipo de dinámicas, los estudiantes no compiten entre sí, sino que colaboran, se escuchan y se apoyan mutuamente. El juego, cuando es bien intencionado y planeado, fortalece el vínculo grupal, mejora el clima escolar y reduce las manifestaciones de violencia, exclusión o discriminación.

Uno de los aportes más valiosos del juego como estrategia pedagógica es su enorme potencial inclusivo. A diferencia de otros métodos que a veces tienden a homogeneizar, el juego permite la participación de todos los estudiantes, sin importar su ritmo de aprendizaje, su condición emocional, su origen social, su cultura o su identidad de género. Como lo plantean Booth y Ainscow (2011), una escuela inclusiva es aquella que identifica y reduce las barreras

que impiden la participación y el aprendizaje de todos. El juego, desde esta lógica, puede ser justamente esa herramienta transformadora que nivela el terreno y brinda oportunidades equitativas para el desarrollo integral.

Además, al ser una experiencia que nace del interés del niño, el juego permite abordar de manera natural temas que a veces son complejos o delicados, como la diversidad, la equidad, el respeto por la diferencia, el autocuidado, el manejo de emociones o la solución pacífica de conflictos. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), el aprendizaje significativo surge cuando el conocimiento se conecta con la vida del alumno. Y no hay nada más cercano a la vida de un niño que el juego: es su lenguaje, su modo de comprender el mundo, de construir identidad y de relacionarse con los demás.

Por todo esto, resulta urgente resignificar el lugar del juego dentro de la práctica docente, especialmente en el nivel básico. Lejos de ser una actividad secundaria, de relleno o recreativa sin intención, el juego debe asumirse como una estrategia pedagógica central que potencia el aprendizaje, fortalece la convivencia y favorece el bienestar emocional de las y los estudiantes. Enseñar a través del juego implica asumir una postura ética y humana, donde se reconoce el valor de la infancia, la importancia de las emociones y el derecho de todas las niñas y niños a aprender en un ambiente seguro, alegre, respetuoso y lleno de sentido.

Integrar el juego en las prácticas educativas no es solamente innovar metodológicamente: es también abrir espacio a la ternura, al diálogo, al reconocimiento mutuo y a la posibilidad de construir escuelas más justas, más felices y más humanas.

Marco metodológico

En este apartado se describe el proceso que se seguirá para llevar a cabo la investigación, detallando los enfoques y procedimientos empleados para el desarrollo de la propuesta. Se explicitan los elementos del estudio, tales como el paradigma y el enfoque de investigación, así como el tipo de investigación que se implementará, en este caso, una investigación de intervención. Se explicará cómo se estructurará cada fase de la intervención, comenzando con el diagnóstico inicial, seguido del diseño de la propuesta de intervención, su aplicación y la posterior evaluación de su impacto.

La tesis que se presenta asume el paradigma sociocrítico, el cual se centra en la comprensión de los fenómenos sociales y educativos a partir de una perspectiva crítica que cuestiona las estructuras y relaciones de poder existentes en la sociedad. Este paradigma no solo busca comprender la realidad, sino también transformarla, promoviendo la acción social y la reflexión crítica de los sujetos implicados en el estudio. El enfoque sociocrítico se caracteriza por su compromiso con la sociedad y la participación activa de los sujetos en el proceso de cambio, lo cual resulta necesario al hablar de problemas educativos.

En su artículo "Paradigma sociocrítico en investigación" (2020), Loza Ticona et al. Analizan cómo este paradigma se fundamenta en la crítica social bajo un ejercicio de autorreflexión. A diferencia de otros paradigmas, el investigador del paradigma sociocrítico no es solo un observador, sino un agente activo que facilita transformaciones sociales. Este enfoque promueve la investigación participativa que busca la transformación de la realidad educativa mediante la colaboración y el compromiso de todos los actores involucrados. Los autores destacan que el conocimiento se construye a partir de las inquietudes surgidas de las necesidades de grupos sociales específicos, y que la investigación debe orientarse hacia la acción y el cambio social.

Por su parte, Ferrada y Cisterna (2003) proponen una nueva ordenación epistemológica que reconoce el carácter dialéctico del quehacer humano. Este paradigma vincula la producción de conocimiento científico con los esfuerzos por la liberación humana, abordando situaciones de opresión, injusticia y desigualdad. La acción pedagógica se presenta como una de las mayores potencialidades para generar transformaciones sociales, orientando la investigación hacia la emancipación y la justicia social. También destacan que el conocimiento no es algo que se descubre de manera objetiva, sino que se construye en interacción con el contexto y los sujetos implicados, siempre desde una posición ética y política.

Siendo entonces, que esta investigación se centra en el fenómeno educativo y sus sujetos, se ha decidido adoptar un enfoque cualitativo. El cual se centra en comprender los fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los sujetos involucrados, explorando sus experiencias, significados y contextos. A diferencia del enfoque cuantitativo, que busca generalizar resultados mediante datos numéricos, el cualitativo permite una mirada profunda, flexible y contextualizada de la realidad educativa. Para esta tesis, se eligió el enfoque cualitativo porque permite analizar de manera detallada las percepciones, necesidades y transformaciones de los participantes frente a una problemática específica del contexto escolar.

Este enfoque resulta adecuado para comprender procesos dinámicos como los que se abordan en intervenciones educativas, donde los factores sociales, emocionales y culturales tienen un impacto en los resultados.

En función de esto, se ha elegido para este trabajo el diseño de investigación de intervención, el cual se caracteriza por un enfoque práctico y transformador, orientado a resolver problemáticas específicas dentro de contextos educativos reales, lo que responde al paradigma asumido. Esta modalidad de investigación permite no solo identificar y analizar una situación problemática, sino también implementar acciones deliberadas para modificarla y evaluar sus efectos. La elección de este diseño para la tesis en educación responde a la necesidad de generar conocimiento que no solo describa la realidad, sino que también propicie cambios en las prácticas educativas, contribuyendo a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Jiménez Rodríguez et al. (2015), el diseño de una intervención educativa se estructura en diversas fases que guían su implementación efectiva. Estas fases incluyen: la delimitación y construcción del objeto de estudio, que implica contextualizar y describir la práctica educativa; la identificación y análisis de las necesidades del contexto, el cual se considera como un diagnóstico de la problemática, con el fin de reconocer las áreas que requieren intervención; formular objetivos específicos que orienten las acciones a realizar; diseñar estrategias y actividades que respondan a los objetivos planteados; implementar las actividades diseñadas; y, por último, la evaluación de los resultados obtenidos, para determinar la efectividad de la intervención. Este enfoque permite una reflexión continua sobre la práctica, promoviendo una mejora constante y adaptada a las necesidades del entorno educativo.

Para el desarrollo de la investigación se seguirá el modelo de investigación acción de Kemmis y McTaggart que definen esta metodología como una forma de indagación introspectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el propósito de mejorar sus prácticas educativas, así como. Que, de acuerdo con Campayo Muñoz, E. & Cabedo-Mas A. (2018), este modelo tiene como finalidad encontrar caminos que permitan, tanto al individuo en particular como a la humanidad en general, vivir el día a día de una forma más sostenible, ya que representa el compromiso del profesor hacia su propia práctica.

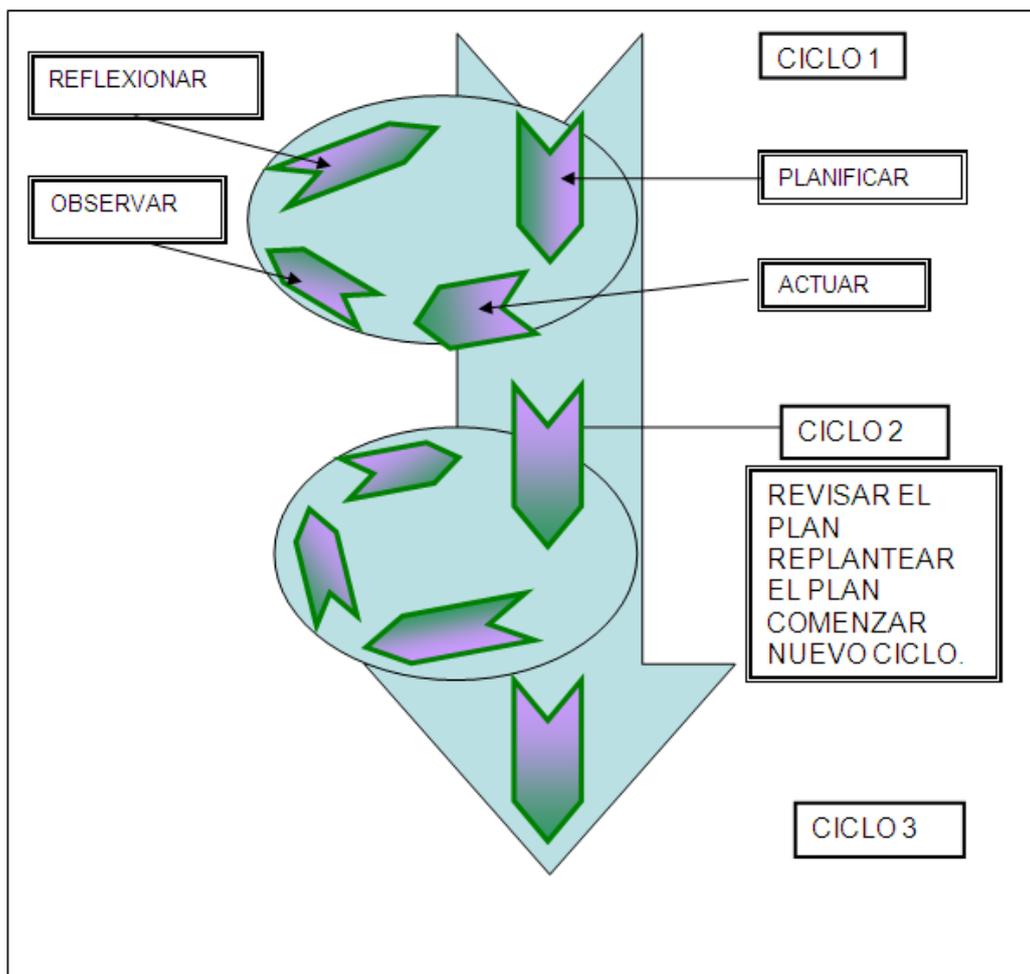
La investigación-acción es participativa y colaborativa que permite a los profesores aprender los unos de los otros a través de las discusiones planteadas para encontrar soluciones

a problemas comunes (Kemmis & MacTaggart, 1988 citados en Campayo Muñoz, E. & Cabedo-Mas A. 2018).

En relación a esto, Latorre (2003) citado en Campayo Muñoz, E. & Cabedo-Mas A. (2018), señalan que la práctica de la investigación-acción en el aula fomenta: 1) el autodesarrollo personal, 2) una mejor práctica profesional, 3) mejoras en la institución educativa y 4) unas mejores condiciones sociales.

En la siguiente figura se muestran las fases cíclicas de la investigación acción de acuerdo al modelo propuesto por Kemmis.

Figura 1.1. Fases de la investigación acción de Kemmis



Recuperada de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Fases-de-la-investigacion-accion-Kemmis-1989_fig1_322903513

Para la reflexión y el análisis de la información recogida durante la implementación de la propuesta de intervención se empleó un enfoque cualitativo, por lo que se emplearon las bitácoras de clase, grabaciones, recuperación de diálogos, fotografías, evidencias de los trabajos realizados y narrativas de clase. Para interpretarlas se partió de una categorización creada a partir de la revisión teórica, tratando de incluir en ellas las concepciones de los autores respecto a la convivencia inclusiva.

Capítulo II Propuesta de intervención

En este apartado se describe el proyecto de intervención diseñado con el propósito de abordar las problemáticas identificadas en la etapa diagnóstica de la investigación. Se detalla el contexto en el que será implementado, proporcionando información clave sobre las características del lugar y de los actores involucrados. Asimismo, se explica el procedimiento seguido para llevar a cabo la intervención, considerando las etapas, los recursos, las estrategias empleadas y también se incluye una descripción de los instrumentos de evaluación para medir los cambios derivados de la intervención.

A través del apartado, se busca proporcionar una visión integral del proceso de intervención, desde su diseño hasta su implementación y evaluación, resaltando su contribución al logro de los objetivos generales de la investigación.

En este apartado se describen los tres momentos de intervención en el grupo de práctica con el propósito de implementar estrategias lúdicas para fomentar una convivencia sana e inclusiva, estas estrategias se vieron reflejadas dentro de los proyectos diseñados para cada jornada de prácticas profesionales, los cierres de proyectos se llevaron a cabo con ferias lúdicas, el primero, “La feria del maíz”, posteriormente Un presente y un futuro sin discriminación, seguido por el proyecto “¿Que está pasando con mi cuerpo? y finalmente ¡Una bomba en mi cuerpo!

Descripción del proyecto de intervención

El presente proyecto de intervención tiene como propósito fundamental promover una convivencia sana e inclusiva en un grupo de estudiantes de quinto grado de educación primaria, a través de la implementación de estrategias lúdicas. La convivencia escolar es un aspecto esencial para el desarrollo integral de los niños, ya que influye directamente en su bienestar emocional, social y académico. En este sentido, se considera que las actividades lúdicas son una herramienta pedagógica efectiva para fomentar valores como el respeto, la cooperación y la empatía, los cuales son indispensables para crear un ambiente escolar inclusivo y armónico.

Este proyecto se estructura en tres fases principales: un diagnóstico inicial, el desarrollo de las intervenciones y la evaluación de los resultados. En la fase de diagnóstico, se llevará a cabo una observación detallada del contexto del grupo, identificando las dinámicas interpersonales, las situaciones de conflicto y las necesidades de los estudiantes en términos de

convivencia. Para ello, se utilizarán herramientas como encuestas y observaciones directas que permitirán conocer las percepciones de los estudiantes sobre su ambiente escolar.

Una vez obtenido el diagnóstico, se procedió con la segunda fase: el desarrollo de las sesiones de intervención. Estas sesiones están organizadas de manera secuencial y progresiva, trabajando sobre un objetivo o proyecto por jornada de prácticas, y se basan en actividades lúdicas diseñadas específicamente para fomentar la convivencia inclusiva en los estudiantes. Cada sesión tendrá un propósito definido, alineado con los objetivos del proyecto, que serán la mejora de la comunicación, el fortalecimiento de la empatía, la resolución de conflictos y la promoción de la inclusión. Las actividades estarán fundamentadas en teorías del aprendizaje cooperativo y la pedagogía del juego, que resaltan la importancia de la interacción y la participación activa de los estudiantes.

En términos generales, los proyectos buscan no solo mejorar las relaciones interpersonales dentro del aula, sino también dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan aplicar los aprendizajes a su vida diaria, contribuyendo así a la creación de un ambiente escolar donde todos se sientan aceptados y valorados.

Tabla 1.1 Fases de intervención.

Fases de la intervención				
Intervenciones lúdicas para promover el aprendizaje y la convivencia sana e inclusiva				Evaluación de la propuesta
Intervención 1	Intervención 2	Intervención 3	Intervención 4	Propósito:
Habilidad: -Autoestima -Empatía -Comunicación asertiva -Autorregulación emocional -Pensamiento crítico	Habilidad: - Autoconocimiento -Manejo de emociones -Autoestima y autoaceptación -Empatía	Habilidad: -Convivencia sana e inclusiva Trabajo colaborativo -Empatía y respeto por la diversidad -Resolución de	Habilidad: -Pensamiento crítico -Trabajo colaborativo -Comunicación asertiva -Aplicación del conocimiento	Implementación de estrategias lúdicas para fomentar el aprendizaje significativo, la convivencia sana e inclusiva, y el

<p>-Resolución de problemas</p> <p>-Inclusión y respeto a la diversidad</p> <p>-Conciencia ética y justicia social.</p>	<p>-Comunicación asertiva</p> <p>-Pensamiento crítico</p> <p>-Toma de decisiones responsable</p> <p>-Convivencia inclusiva</p> <p>-Resolución de problemas</p>	<p>conflictos</p> <p>-Autonomía</p> <p>-Comunicación asertiva</p> <p>-Pensamiento crítico y creativo</p> <p>-Organización y planificación</p> <p>-Valoración del patrimonio cultural</p> <p>-Adaptabilidad y manejo de emociones</p>	<p>en contextos reales (aprendizaje significativo)</p> <p>-Habilidad de observación y análisis</p> <p>-Resolución pacífica de desacuerdos</p> <p>-Argumentación y defensa de ideas con fundamentos</p> <p>-Autonomía en el aprendizaje</p> <p>-Empatía y respeto hacia otros puntos de vista</p> <p>-Conciencia corporal y emocional</p>	<p>desarrollo integral de los alumnos de quinto grado a través de proyectos culturales, corporales y de identidad.</p>
<p>Propósito:</p> <p>Concientizar al alumnado de quinto grado sobre la importancia del respeto a la diversidad y la no discriminación, mediante</p>	<p>Propósito:</p> <p>Acompañar al alumnado en el reconocimiento y comprensión de los cambios físicos, emocionales y sociales propios de la</p>	<p>Propósito:</p> <p>Fomentar la convivencia sana e inclusiva entre los estudiantes de quinto grado a través de actividades lúdico-culturales centradas en el</p>	<p>Propósito:</p> <p>Fomentar el aprendizaje significativo y la convivencia sana e inclusiva en los alumnos de quinto grado a través de estrategias lúdicas y</p>	<p>Propósito:</p> <p>Promover en los estudiantes el respeto, la cooperación, la inclusión y la comprensión de sí mismos y su entorno, fortaleciendo habilidades</p>

actividades lúdicas y reflexivas que fomenten una convivencia inclusiva, empática y libre de violencia escolar.	pubertad, a través de estrategias lúdicas y científicas que promuevan el autoconocimiento, el respeto y la aceptación de sí mismos y de los demás.	a maíz como símbolo promoviendo el aprendizaje significativo, la participación activa y el trabajo colaborativo.	experimentales que permitan comprender el funcionamiento del cuerpo humano y adoptar hábitos de vida saludables.	cognitivas, sociales y emocionales para una convivencia armónica y libre de discriminación.
---	--	--	--	---

Lugar Donde se Desarrolla la Intervención

Contexto Externo

La investigación se desarrolla en la escuela primaria Dr. José María Luis Mora, la cual está ubicada en la colonia Morales y es considerada como un centro educativo dentro de una zona urbana de la capital potosina, en la cual la mayoría de los alumnos viven cerca de la escuela, lo cual facilita más la asistencia de ellos a la escuela, sin embargo, se han dado casos en los cuales, los alumnos que más faltan son de los que viven más cerca del centro educativo.

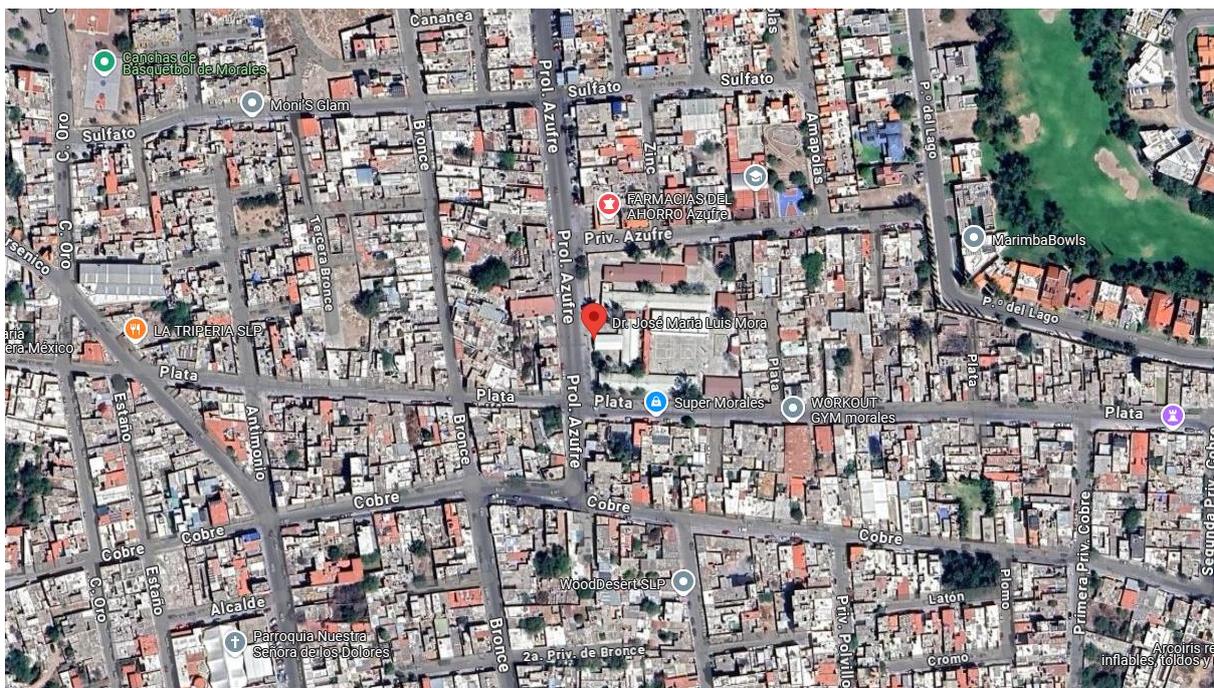
Figura 1.2. Fachada de la Escuela Primaria Dr. José María Luis Mora



La zona en donde está ubicada es la avenida y entrada principal de la colonia, por lo cual es muy transitada durante todo el día, principalmente por autos particulares y camiones de transporte público, destacando entre ellos la Ruta 2, circuito exterior e interior y la ruta 9 Morales Saucito, que son los principales medios de transporte en el que acuden los alumnos y maestros a la escuela.

Otras vialidades principales que están cerca de esta institución son el Río Santiago, calle Cobre, calle Sulfato, calle Arsénico, calle Arboledas y avenida De los pintores.

Figura 1.3. Imagen satelital de la ubicación de la escuela primaria



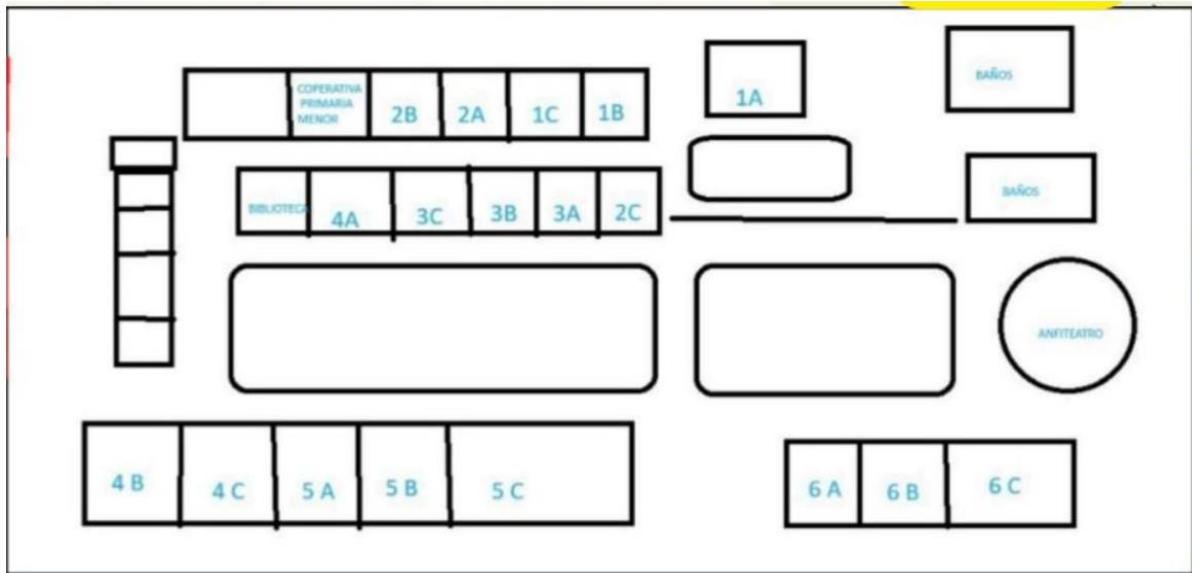
La institución educativa abarca media manzana de la primera cuadra de avenida Azufre y alrededor de ella hay una serie de negocios tales como un vivero, taquería Los Arandinos (servicio nocturno) papelería, tienda de abarrotes Meliton, boutique, Farmacias del ahorro, tienda de regalos “La parís”, Ciber go, Tatuajes y barbería “Aleman family” y una Carnicería y rosticería “La ilusión”, aunque cabe mencionar que la actividad económica principal de los papas, es el trabajo en La Minera Mexico.

Contexto Interno

Dentro de la escuela se encuentran 18 salones de clases, 2 direcciones (Matutina y vespertina), 1 biblioteca con proyector ya instalado, tiene un total de 24 baños, los cuales se dividen para ambos turnos y en baños para primaria menor y primaria mayor, los cuales también los usan los maestros

y personal de la escuela, de igual manera cuenta con 1 bodega para guardar material de educación física.

Figura 1.4. Croquis de la escuela primaria Dr. José María Luis Mora



En total la escuela cuenta con un total de 448 alumnos, de los cuales 223 son niñas y 225 niños, así como con 22 docentes, de los cuales, 2 son docentes de inglés y 2 docentes de educación física, uno para primaria mayor y otro para primaria menor. Cuenta también con 5 áreas verdes y un tapanco al fondo de la cancha, la cual también se encuentra techada solo a la mitad de ella.

La escuela comisiona a dos docentes de distintos grados y grupos por semana para el control y cuidado de la biblioteca, lo cual incluye el acomodo, uso y orden del mobiliario, así como para planificar las visitas del grupo al aula. De igual manera, los docentes de 6°A, 6°B Y 6°C son los encargados de las cooperativas escolares (la de primaria mayor y la de primaria menor), entre sus actividades se encuentra supervisar que los alimentos y productos que ahí se ofrecen, sean lo más saludable posible, enfatizando en la limpieza, higiene y condiciones en que estos se venden y también que no sean alimentos de clasificados como comida chatarra o irritantes que les causen algún daño en su organismo. También, se encargan de conseguir entre los padres de familia, alguna persona que sea la encargada de vender y preparar los alimentos que ahí se ofrecen, todo esto en el caso que la persona encargada renuncie por algún motivo. Otras comisiones existentes en la escuela son la asistencia e higiene, un grupo cada semana es encargado de esto y 2 alumnos representantes de este grupo, van a cada salón a revisar cuántos alumnos asistieron y revisar el largo y la limpieza

de las uñas, así como del uniforme y el peinado y los resultados de esto se mencionan durante los honores a la bandera que se llevan a cabo los lunes de 8:40 am- 9:20 am.

Otra comisión es la elaboración del periódico mural por mes, a cada grupo le corresponde hacerlo, también la planificación y la elaboración de actos cívicos organizados por grupo y fecha. La guardia de la puerta a la hora de la entrada y salida de los alumnos a la escuela, lo que incluye abrir y cerrar la puerta a la hora correspondiente, timbrar y aplicar gel antibacterial a la hora de la entrada a los alumnos, maestros y personal de la institución escolar.

De igual manera esta se lleva a cabo en la hora de recreo, en donde el docente encargado timbra para dar inicio y cierre del recreo, tanto el de primaria menor, como el de primaria mayor.

Un dato importante que mencionar, de acuerdo a las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la primaria, cada seis meses se lleva a cabo un foro lector en donde participan maestros, alumnos, padres de familia, docentes practicantes y directivos de la institución, el primero que se llevó a cabo, estuvo organizado por medio de estaciones, en donde la base fue el trabajo colaborativo, juntando todos los grupos del mismo grado en una sola estación, los alumnos que mejor leían, eran los representantes de su grupo para crear un cuento y leerlo a cada grupo de otro grado distinto, aunque cabe señalar que no solo los alumnos leían, sino también los padres de familia jugaban un papel fundamental para fortalecer su colaboración en esta actividad, acomodar y reunir los materiales necesarios para montar cada estación.

Las celebraciones del día de la madre, día del padre, clausura, bailables conmemorativos a la Independencia de México y Revolución Mexicana y la posada del mes Diciembre, también son organizadas entre los distintos grupos de la escuela. Para organizar esta y todas las acciones sociales antes mencionadas durante todo el ciclo escolar es necesario planificar en base al calendario escolar correspondiente y una semana antes de iniciar el ciclo escolar se lleva a cabo una junta entre directivos y maestros titulares donde se les otorgan las fechas y actividades a realizar sujetas a cambios.

La asignación de estas comisiones se otorga junto con el grado y grupo con el que van a trabajar el ciclo escolar próximo, cada semana la comisión de acción social tiene juntas en donde toman acuerdos de las actividades pendientes durante el resto de la semana o les dan continuidad a las planeadas, no sin antes tener la firma de autorización de la directora de la institución

Contexto Áulico

Figura 1.5. Grupo de practica 5°A



El grupo de práctica correspondiente es 4°A, el cual, está compuesto por 20 alumnos, de los cuales 10 son niñas y 10 son niños, la mayoría de ellos vienen de familias disfuncionales, es decir, que sus padres están separados y con otra familia y medios hermanos y es por eso, que uno de los principales problemas que tiene en general el grupo, es la convivencia y algunos ataques de llanto resultado de lo que viven en sus hogares una de las consecuencias de esto, es que los demás alumnos al ver este tipo de situaciones, se alteran y él entra en estrés y todos empiezan a inquietarse y asustarse a tal grado que en cierta ocasión, a raíz de esto, empezaron a agredirse verbal y físicamente.

En el ámbito académico, y de acuerdo con el análisis y la observación realizada por ambas maestras, una de las características más notorias del grupo es su alta participación, entusiasmo y sentido de responsabilidad. Sin embargo, se identifica como una importante área de oportunidad el limitado apoyo por parte de algunos padres de familia, especialmente en lo relacionado con la asistencia escolar. Al menos la mitad del grupo presenta una asistencia irregular, consecuencia directa de la falta de interés y compromiso de sus padres. Muchos padres priorizan sus actividades laborales, asuntos personales o incluso conflictos entre ellos, los cuales terminan afectando el ambiente escolar. En algunos casos, estos conflictos se manifiestan en forma de “venganza” entre los adultos, sin considerar que quienes más sufren las consecuencias son los mismos niños, particularmente en el ámbito socioemocional. Este tipo de situaciones afecta la convivencia escolar,

ya que se generan tensiones entre compañeros a raíz de comentarios o actitudes que se presentan durante la jornada escolar.

Además del impacto socioemocional, esta irregularidad en la asistencia repercute también en el área académica. La ausencia constante impide que los estudiantes den seguimiento a los contenidos y dificulta su comprensión y práctica. Las razones para faltar a clases suelen ser poco justificables, como "mi mamá no me quiso traer", "mi mamá se quedó dormida", o simplemente no hay una explicación clara. En muchos de estos días se introducen temas nuevos o se realizan repasos necesarios, lo cual genera un bajo rendimiento de algunos alumnos durante las evaluaciones y las actividades de retroalimentación.

En cuanto al ámbito cognitivo, se observa que varios estudiantes presentan dificultades para mantener la atención y concentración durante la resolución de ejercicios. Por ello, en estos casos resulta fundamental la implementación de recursos didácticos atractivos, materiales motivadores y metodologías adaptadas a las necesidades de cada alumno. Gracias a estas estrategias, muchos estudiantes acuden a la escuela con mayor disposición, participan activamente, colaboran trayendo material, cumplen con sus tareas y aportan ideas o posibles soluciones en distintas actividades, lo cual enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en relación con la participación de los padres de familia, se nota que no todos responden de forma favorable cuando se les solicita apoyo. Las principales razones son compromisos laborales, falta de disponibilidad o falta de entusiasmo. Por otro lado, estos mismos padres suelen ser los tutores de los alumnos que más requieren atención y acompañamiento en su proceso educativo. Estos estudiantes necesitan ayuda para realizar tareas, asistencia a juntas escolares, acompañamiento constante y un seguimiento más cercano de su desempeño académico. Es fundamental que los padres se interesen por saber cómo avanza su hijo, consulten con la maestra sobre su desempeño y trabajen en conjunto para atender sus áreas de oportunidad.

Por otra parte, también existen padres de familia que aunque estén separados o estén juntos, se distinguen por ser muy participativos, por ejemplo para actividades como la limpieza del salón de clases, posada o celebraciones a lo largo del ciclo escolar, constantemente van a dejar y a recoger a los alumnos de la escuela y en estos momentos cuestionan a la maestra sobre cómo va su hijo en cuestión de aprovechamiento, cuáles y que pueden hacer desde casa para reducir las áreas de oportunidad, asisten siempre o casi siempre a las juntas de padres de familia. Algo que representa un conflicto en la participación de los padres de los alumnos en las actividades del grupo, específicamente en el caso de las niñas, es la edad y etapa por la que están pasando, están

aproximadamente entre los 9 y 10 años de edad, en donde comienza la etapa de la pubertad, periodo en donde se presentan cambios físicos y hormonales que marcan la transición de la niñez a la adultez, lo cual, se ha hecho muy notorio ya que varias alumnas limitan la participación de los padres, con el argumento de que ya pueden tomar sus propias decisiones, no tendrían por qué meterse en cosas de la escuela, etc.

El comportamiento de las alumnas, sobre todo, se ve más afectado, pasando repentinamente y sin razón aparente de una emoción a otra y en ocasiones, lo tornan a forma de capricho, por lo que son necesarias las sanciones más severas. En el grupo, hay un alumno que padece de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad ya diagnosticado y cuenta con tratamiento controlado, el cual, lo toma solo en la mañana y en la noche. los principales síntomas que presenta en el aula en el comportamiento, es la impulsividad, hiperactividad, moverse nerviosamente, repetición persistente de palabras y acciones. Entre los cognitivos se encuentran la distracción, dificultad para concentrarse y poner atención. Finalmente, en el estado de ánimo, presenta altibajos emocionales y ansiedad. Cabe mencionar que el tratamiento actual, tiene muy poco de acompañarlo, pero algo que ha disminuido mucho, es la agresividad y lograr una mayor concentración en clase.

Instrumentos Para la evaluación del proceso y de la intervención

Durante el desarrollo del diagnóstico y de los cuatro proyectos de intervención “Los sabores y saberes que rodean al México: la feria del maíz”, “¿Qué está pasando con mi cuerpo?” y “Un presente y un futuro sin discriminación se emplearon diversos instrumentos de evaluación que permitieron dar seguimiento al proceso formativo desde una mirada reflexiva, continua y situada.

El sociograma permite identificar cómo era la convivencia dentro del grupo a manera de diagnóstico, visualizando quiénes eran los más integrados, quiénes solían ser excluidos y cómo se daban los vínculos entre compañeros. Esta herramienta fue clave para comprender el ambiente social del aula y, a partir de ello, generar estrategias que favorecieron la inclusión, la participación equitativa y el fortalecimiento de los lazos entre estudiantes a lo largo de las intervenciones.

La lista de asistencia fue utilizada en cada una de las sesiones para registrar la presencia del alumnado y llevar un control sobre la participación constante. Este instrumento resultó útil

para identificar a las y los estudiantes que estuvieron involucrados de forma activa durante las actividades, y también permitió detectar ausencias repetidas que requerían atención o ajustes en la planificación.

Por otro lado, la bitácora funcionó como un espacio de análisis docente en el que se registraron observaciones diarias sobre el ambiente de trabajo, la disposición del grupo, los logros alcanzados y los retos emergentes. Por ejemplo, en el proyecto del maíz, permitió documentar cómo se vivieron los momentos de tensión entre grupos y las estrategias aplicadas para resolverlos. En el proyecto sobre la pubertad, la bitácora fue clave para anotar las expresiones emocionales de las y los alumnos, mientras que en el de discriminación permitió rescatar reflexiones profundas que surgieron a partir de las actividades.

El diario de campo complementa la bitácora al enfocarse en registrar con mayor detalle lo ocurrido en cada sesión, incluyendo actitudes, diálogos, expresiones corporales, reacciones espontáneas y aspectos no verbales. Fue especialmente útil para identificar la forma en que se apropiaron de los contenidos a través de dinámicas lúdicas, así como los momentos en los que surgieron aprendizajes significativos e incluso transformadores.

Finalmente, la observación directa se mantuvo como un instrumento constante a lo largo de las tres propuestas. A través de ella, se valoró no solo la participación y el cumplimiento de tareas, sino también la manera en que el alumnado interactúa, resuelve conflictos, colabora entre sí y muestra actitudes de respeto e inclusión. Esta herramienta permitió atender la dimensión humana del aprendizaje, registrando pequeños gestos o cambios de actitud que fueron tan valiosos como los productos académicos.

En conjunto, estos instrumentos ofrecieron una mirada integral de cada intervención, permitiendo valorar los procesos de aprendizaje, convivencia e inclusión desde una perspectiva situada, empática y profundamente formativa.

Consideraciones éticas

Autorización para Intervención Didáctica en el Aula

Por medio del presente documento, se hace constar que, durante la junta de inicio del ciclo escolar 2024-2025, realizada en el aula correspondiente al grupo de quinto grado de la Escuela Primaria Dr. José María Luis Mora y en presencia de la maestra titular Lorena Hidalgo

González y la practicante Daniela Monserrat López Hernández, se informó a los padres y madres de familia que, como parte del proceso formativo de la docente en formación, se llevaría a cabo una intervención educativa con el grupo, centrada en la aplicación de estrategias lúdicas orientadas al fomento del aprendizaje y la convivencia sana e inclusiva.

La intervención tuvo una duración de 16 semanas, periodo durante el cual se implementaron diversas actividades didácticas planeadas y supervisadas con fines académicos.

Durante la misma reunión, se notificó de manera clara que, como parte de la documentación del trabajo de intervención, se tomarían fotografías de algunas actividades, cuidando siempre la integridad de los y las estudiantes, cubriendo sus rostros o evitando mostrar sus identidades, y con uso exclusivo para el documento recepcional de la docente en formación, sin fines de difusión pública.

Asimismo, se profundizó en las características y objetivos del proyecto, y todos los padres y madres de familia presentes manifestaron su aceptación y consentimiento verbal, sin presentar objeción alguna, mostrando disposición y apertura hacia el acompañamiento educativo de la estudiante en formación.

Con lo anterior, se deja constancia del acuerdo establecido, agradeciendo la colaboración de cada familia y su valiosa participación para el desarrollo profesional de futuras docentes comprometidas con una educación inclusiva, respetuosa y transformadora.

Cronograma de las intervenciones

A continuación, se presenta el cronograma de aplicación de los proyectos, los cuales abarcan siete semanas, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1.2 Cronograma de intervencion.

ACTIVIDADES	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	FEBRERO
Diagnostico	26 de agosto	6 de septiembre				

Intervención 1 Sabores y saberes de Mexico.			7 de octubre			
			17 de octubre			
Intervención 2 Un presente y un futuro sin discriminación			14 de octubre			
			22 de octubre			
Intervención 3 ¿Qué está pasando con mi cuerpo?				19 de noviembre	05 de diciembre	
Intervención 4 Una bomba en mi cuerpo						17 de febrero
						26 de febrero

Capítulo III Resultados

Resultados del primer momento: Diagnóstico

El diagnóstico pedagógico se entiende como un proceso escolar de gran importancia para reunir información descriptiva y de esta manera conocer a alguna comunidad, sociedad, persona etc., para saber qué es lo que no saben y lo que necesitan aprender. Para Buisan y Marin (2001: p 13), “El Diagnóstico Pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Integra aspectos cognitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes.

Lo anterior, hace referencia a un proceso de indagación científica, en donde la perspectiva que presentan Buisán y Marín sobre el diagnóstico en el contexto escolar es destacada, ya que resalta la importancia de considerar al sujeto no sólo de manera aislada. La idea de que el diagnóstico no es solo una evaluación estática, sino una herramienta activa de intervención.

Así también, la función preventiva del diagnóstico permite identificar posibles dificultades antes de que se conviertan en problemas serios, la predictiva ayuda a anticipar el desarrollo del aprendizaje, y la correctiva ofrece estrategias para abordar las limitaciones. Este enfoque integral favorece una mejor adaptación de las estrategias educativas a las necesidades del estudiante, facilitando un proceso de aprendizaje más personalizado y efectivo.

Por lo tanto, el diagnóstico escolar juega un papel fundamental para el conocimiento de los estudiantes, de ahí, se parte a generar las estrategias de intervención de acuerdo a lo que ellos ya conocen, de igual manera, permite dar un seguimiento a la mejora activa del aprendizaje. También es el punto de acción para proponer sugerencias e intervenciones sobre las áreas de oportunidad para que estas se conviertan en fortalezas y las fortalezas, sean aún más potencializadas, desarrolladas y preventivas.

A partir de este conocimiento pueden tomarse decisiones educativas adecuadas, procurando adaptar y mejorar el aprendizaje y las intervenciones, a las peculiaridades de cada alumno o situación educativa. Proporcionando apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje; atención a la diversidad del alumnado; tratamiento de necesidades educativas especiales y asesoramiento

tutorial, académico, personal y profesional del alumnado (García, N. 2001) y contribuyendo al logro de la calidad educativa.

De acuerdo con García, N. (20001), para construir un diagnóstico pedagógico es esencial considerar diversos aspectos del contexto en el que se desenvuelven los alumnos:

- Contexto Familiar: La escolaridad y ocupación de los padres, así como el nivel socioeconómico, influyen directamente en el desarrollo educativo de los niños.
- Contexto Sociocultural: Las características lingüísticas, sociales y económicas de la comunidad educativa son fundamentales para comprender las necesidades y potencialidades de los alumnos.
- Contexto Escolar: La infraestructura escolar, los recursos disponibles y las interacciones dentro de la comunidad educativa son clave para diseñar un plan educativo efectivo.

Como ya se señaló, el grupo asignado para mis prácticas profesionales fue el de 5°A, el cual, está conformado por 20 estudiantes, de los cuales 10 son niñas y 10 son niños. Para llegar a conocer mejor al grupo, a pesar de haber realizado prácticas con ellos desde el año escolar anterior, procuré tener siempre una constante comunicación, que además fuera asertiva, lo mismo con la profesora titular del grupo, quien me platicó situaciones académicas, personales y familiares de los estudiantes, así como las problemáticas que los rodean, gracias a esto, entre las dos pudimos hacer algunas interpretaciones respecto al comportamiento o nivel de aprendizaje de los alumnos de manera individual, tratando de comprender el impacto tienen las experiencias y el contexto en el desarrollo académico, emocional y conductual de los alumnos. La comunicación asertiva, tal y como informa Calderón (2017, citado en Orjuela, Palacios y Roa, 2019), es un proceso que fomenta el desarrollo organizacional y que da lugar a un buen ambiente y a la satisfacción de los agentes que componen dicha organización.

El contexto brinda un soporte para la generación de experiencias positivas que promueven el desarrollo infantil (Lerner, 2018). Sin embargo, los ambientes desfavorables también influyen las trayectorias del desarrollo (Johnson et al., 2016).

Lev Vigotsky (Rusia, 1896-1934) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

Con el propósito de comprender mejor la convivencia en mi grupo de prácticas, utilicé el diario de campo, buscando identificar áreas de oportunidad y fortalezas. El diario de campo, es una herramienta de registro escrito donde se documentan observaciones, experiencias y reflexiones sobre eventos o actividades que ocurren en un contexto determinado, en el ámbito educativo su utilidad está basado en la reflexión, documentación, desarrollo de habilidades, retroalimentación e investigación.

Porlán y Martín (1993) definen el diario como un instrumento de análisis del pensamiento reflexivo de profesores tanto en formación como en ejercicio. En el diario se recoge lo sucedido en el aula desde el punto de vista del docente.

Respecto a mis secuencias didácticas propuestas durante cada jornada de práctica, el diario me ha sido de mucha utilidad para identificar con cuáles de las actividades propuestas y aplicadas han tenido consecuencias positivas y han generado un aprendizaje significativo y que han respondido de manera satisfactoria a las necesidades del grupo y de cada alumno, pero también, todas aquellas que no satisfacen estas necesidades y que no han tenido gran relevancia en el desarrollo del aprendizaje en cada uno de ellos, para que en jornadas de prácticas posteriores o incluso durante la misma jornada en que se está trabajando, proponer y aplicar estrategias de trabajo nuevas que si cumplan con los requerimientos del grupo y de los alumnos en particular.

La observación como herramienta para conocer al grupo también me ha sido de gran utilidad para ir conociendo constantemente las formas particulares de ser y de trabajar de los alumnos, esta herramienta va desde lo individual, hacia lo comunitario, observando cual es la principal problemática de la escuela y sus consecuencias en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. También, cuales son los materiales y estrategias de enseñanza que más les llaman la atención y sirven como vehículo de motivación para el aprendizaje propio.

A este respecto, Tamayo (2007, p. 193), considera que la observación directa es aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación. Por su parte, Taylor y Bogdan (1984), señalan que la investigación involucra la interacción social

entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

Bajo esa intención, la maestra titular, apenas inició la primera jornada de prácticas, abrió un espacio de presentación de los alumnos, así como de nosotras mismas como maestras, con el propósito de que los dos alumnos de nuevo ingreso, e incluso los que ya se conocían, se reconozcan y se puedan dar cuenta de manera autónoma e individual, de cómo ha cambiado su pensamiento y propósitos en las vacaciones de verano; cada uno de los presentes debía presentarse basándose en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cómo te gusta que te digan?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuál es tu propósito para este ciclo escolar?

Las respuestas obtenidas en esta actividad, sirvieron también como aporte para el diagnóstico respecto a cómo se han ido modificando sus percepciones respecto a lo que aspiran durante el ciclo escolar. A través de esta actividad, nos pudimos percatar del sentir del sujeto 1, que presenta discapacidad física, fisura labial o labio leporino, que es una malformación fetal en la que el bebé nace con una división en el labio superior, pudiendo extenderse hasta la nariz, lo que puede ocurrir debido a factores genéticos y ambientales, como consumo de bebidas alcohólicas o deficiencias nutricionales durante el embarazo o uso de algunos medicamentos en los primeros 3 meses de embarazo. Este alumno se acaba de integrar justo en el ciclo escolar 2024-2025, viene desde otra escuela primaria de la misma zona, pero lo cambiaron de plantel porque en el anterior sufría de bullying por su condición, cuando llegó al salón, trató de ocultar su condición con el uso de un cubrebocas, horas después se lo quitó y por lo que se pudo observar, a los demás niños les causó cierta sorpresa verlo así, ya que no habían tenido contacto con una persona con la misma condición. Los alumnos del grupo empezaron a murmurar sobre las características físicas del compañero, y cuando llegó la hora del recreo, pudimos observar que rápidamente los compañeros hombres empezaron a incluirlo, mientras que las niñas se mostraban más indiferentes. Conforme fue pasando la jornada, el resto del grupo en su totalidad lo fue incluyendo más, pudimos percibir de acuerdo a la observación de su comportamiento de que están conscientes de su condición, pero no mencionan nada para no causarle un mal momento, de alguna manera, esta fue una situación en donde los alumnos desarrollan la empatía

dentro de la escuela, siendo entendida como la habilidad cognitiva, propia de un individuo, de tomar la perspectiva del otro o de entender algunas de sus estructuras personales, sin adoptar necesariamente esta misma perspectiva y conservar la propia.

Aplicación del Sociograma como Instrumento Diagnóstico

Como parte del diagnóstico inicial para comprender las dinámicas de convivencia en el grupo de 5° grado, se aplicó un sociograma como segunda actividad diagnóstica el día 27 de agosto de 2024, es decir, el segundo día del ciclo escolar 2024–2025. Esta actividad contó con la participación de 19 de los 20 alumnos inscritos en el grupo.

El sociograma es una herramienta que permite identificar la estructura social de un grupo a partir de las elecciones y rechazos entre sus miembros. De acuerdo con Moreno (1954), el sociograma es un diagrama que explora gráficamente la posición de cada individuo dentro del grupo, así como las interrelaciones establecidas entre ellos. Esta técnica ofrece información valiosa sobre la dinámica relacional desde el punto de vista de los estudiantes y permite identificar aspectos que no siempre son visibles para el docente.

El propósito de su aplicación en este diagnóstico fue identificar cómo se da la convivencia recreativa y académica, especialmente en contextos de trabajo colaborativo y espacios de socialización durante el tiempo libre.

Diseño del instrumento

El instrumento constó de dos bloques de preguntas:

Anexo 1. Imagen del sociografo.

Bloque 1. Relación afectiva y colaborativa:

¿Quiénes son los tres compañeros con los que más te gusta trabajar? ¿Por qué?

¿Quiénes son los tres compañeros con los que menos te gusta trabajar? ¿Por qué?

¿Quiénes son los tres compañeros con los que más te gusta estar en el tiempo libre? ¿Por qué?

¿Quiénes son los tres compañeros con los que menos te gusta estar en el tiempo libre? ¿Por qué?

Tabla 1.3 Resultados del sociografo.

NOMBRE	¿QUIÉNES SON LOS 3 CHICAS (OS) CON LOS QUE TE GUSTA JUNTARTE MÁS?	¿QUIÉNES SON LAS 3 CHICAS(OS) CON LAS QUE MENOS LE GUSTA TRABAJAR?	¿QUIÉNES SON LOS 3 CHICOS (AS) CON LOS QUE MÁS TE GUSTA ESTAR EN TU TIEMPO LIBRE?	¿QUIÉNES SON LOS 3 CHICOS (AS) CON LOS QUE MENOS TE GUSTA ESTAR EN TU TIEMPO LIBRE?
SUJETO 1	**			**
SUJETO 2	**	**	*	
SUJETO 3	*	**	*	
SUJETO 4		*****	**	****
SUJETO 5	****		****	
SUJETO 6	****	**	*	*
SUJETO 7	***	*	*	
SUJETO 8	*	*****	*	****
SUJETO 9	****		*****	
SUJETO 10	****	***	****	***
SUJETO 11	****	*	*****	*
SUJETO 12	**	**	*	****
SUJETO 13	****	*	****	*
SUJETO 14	**	**	*****	***
SUJETO 15		*****		***
SUJETO 16	*	***	***	****
SUJETO 17	*	***	*	**
SUJETO 18	**	*	*	
SUJETO 19	*	***	***	
SUJETO 20	***	*	****	

Bloque 2. Percepciones individuales del grupo:

¿Quién es el compañero que destaca por...?

Tener muchos amigos.

No tener amigos.

Llevarse bien con los profesores.

Llevarse mal con los profesores.

Ser simpático con los compañeros.

Ser antipático con los compañeros.

Su capacidad para atender y escuchar.

Estar frecuentemente llamando la atención.

Su capacidad para resolver conflictos.

Su agresividad.

Saber comunicarse.

Tener problemas para comunicarse.

Tabla 1.4 Resultados

Nombre	Muchos amigos	No tener amigos	Llevarse bien con maestros	Llevarse mal con maestros	Ser simpático con los compañeros.	Ser antipático con los compañeros.	Capacidad para atender y escuchar.	Estar frecuentemente llamando la atención.	Capacidad para resolver conflictos.	Agresividad	Comunicación	Problemas de comunicación
SUJETO 1			****		*		***		**		***	***
SUJETO 2			**	*	***	*	***	**	****	**	****	
SUJETO 3			*		**	*	***	*	**		****	
SUJETO 4	*	***** ***	*	**	*	***	*	****	*	**	**	*****
SUJETO 5	*		****		***		****	**	*****		*****	
SUJETO 6			*		***		*****	****	*****		*****	
SUJETO 7			*		**		***		***		***	**
SUJETO 8	**	**	*	***	*	***	**	*****	**	**	**	****
SUJETO 9	***		**		****		*****	***	*****		*****	*
SUJETO 10												
SUJETO 11	*****		**		**	**	*****		*****		*****	
SUJETO 12	***		**		****		****	****	*****		*****	
SUJETO 13	**	*	**		**	*	***	****	****	***	****	
SUJETO 14			*		**		***	**	***		***	**
SUJETO 15	**	*	**		***	*	****	****	*****	**	*****	
SUJETO 17			***		***	*	*****	**	*****		*****	
SUJETO 18	**		*	**	*	*	**	*****	***		**	***
SUJETO 19		**	*		*	*	****	*	***		***	**
SUJETO 20	**	*	*		*	*	****		***		***	**

Durante la aplicación del instrumento, se proporcionaron instrucciones claras para su llenado. Las primeras cuatro preguntas fueron bien comprendidas; sin embargo, surgieron confusiones en el segundo bloque, ya que algunos alumnos creyeron que debían mencionar tres nombres en cada ítem, lo que generó un leve retraso en la actividad.

Hallazgos relevantes del sociograma

Uno de los hallazgos más significativos se presentó en la pregunta referente a la agresividad. La mayoría de los alumnos mencionaron a compañeros que ya habían sido dados de baja de la escuela. Esta respuesta resultó impactante tanto para la docente titular del grupo como para la asesora académica, ya que refleja que los episodios de agresión vividos con esos compañeros dejaron huellas emocionales importantes.

Este tipo de situaciones se enmarca dentro de las consecuencias más comunes de la violencia escolar, entre las cuales se encuentran la depresión, trastornos de ansiedad, estrés postraumático, alteraciones en el sueño, e incluso ideación suicida, como señala la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Un caso particular que se evidenció en los resultados fue el del alumno identificado como sujeto 2, diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Aunque actualmente se encuentra bajo tratamiento médico —que toma únicamente por la mañana y noche—, los síntomas que aún presenta incluyen impulsividad, hiperactividad, repetición constante de acciones y dificultad para concentrarse. No obstante, se ha observado una disminución en su nivel de agresividad y una mayor capacidad de concentración en clase desde que inició su tratamiento, lo cual también fue valorado positivamente por sus compañeros.

Durante la última junta de padres, se pudo observar una relación empática y afectiva entre este estudiante y su madre, quien mostró un alto nivel de compromiso y comprensión hacia su hijo. Esta situación reafirma la importancia del apoyo familiar como factor protector y motivacional en los procesos escolares, particularmente en estudiantes con necesidades específicas. Al respecto, la OMS indica que el TDAH tiene una prevalencia global del 5% y que en México afecta a aproximadamente un millón y medio de niñas y niños menores de 14 años.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky sostiene que el entorno social principalmente familia y escuela desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la conducta, incluida la agresividad. Los niños interiorizan normas, valores y patrones de comportamiento de los contextos en que se desarrollan, lo cual resalta la responsabilidad de todos los actores educativos para modelar conductas positivas.

Por otro lado, en las preguntas sobre “estar frecuentemente llamando la atención” y “resolver conflictos entre compañeros”, varios estudiantes mencionaron a la maestra titular del

grupo y al director de la escuela, lo cual sugiere una percepción extendida de ambos como figuras de autoridad, liderazgo y mediación.

Autores como Bolívar (2010) y Villa (2015) consideran que el liderazgo escolar no se limita a una función administrativa, sino que influye de manera activa en la vida cotidiana del aula. De igual manera, Leithwood y Louis (2011) destacan que es un factor determinante en la mejora educativa. En la misma línea, Maxwell define el liderazgo como la capacidad de influir en los demás, más allá de títulos o cargos.

Resultados del Sociograma

Una vez aplicada la actividad diagnóstica del sociograma, el primer paso que realicé fue organizar los datos obtenidos en dos cuadros comparativos. Estas tablas me permitieron visualizar de manera clara las percepciones y vínculos entre los estudiantes del grupo, facilitando así la identificación de patrones de convivencia, relaciones de amistad, comunicación, empatía y conductas agresivas.

Tabla 1.4 Tabla comparativa de la primera parte del sociograma

NOMBRE	¿QUIÉNES SON LOS 3 CHICAS (OS) CON LOS QUE TE GUSTA JUNTARTE MÁS?	¿QUIÉNES SON LAS 3 CHICAS(OS) CON LAS QUE MENOS LE GUSTA TRABAJAR?	¿QUIÉNES SON LOS 3 CHICOS (AS) CON LOS QUE MÁS TE GUSTA ESTAR EN TU TIEMPO LIBRE?	¿QUIÉNES SON LOS 3 CHICOS (AS) CON LOS QUE MENOS TE GUSTA ESTAR EN TU TIEMPO LIBRE?
SUJETO 1	**			**
SUJETO 2	**	**	*	
SUJETO 3	*	**	*	
SUJETO 4		*****	**	****
SUJETO 5	****		*****	
SUJETO 6	****	**	*	*
SUJETO 7	***	*	*	
SUJETO 8	*	*****	*	*****
SUJETO 9	****		*****	
SUJETO 10	****	***	****	***
SUJETO 11	****	*	*****	*
SUJETO 12	**	**	*	*****
SUJETO 13	****	*	****	*
SUJETO 14	**	**	*****	***
SUJETO 15		*****		***
SUJETO 16	*	***	***	****
SUJETO 17	*	***	*	**
SUJETO 18	**	*	*	
SUJETO 19	*	***	***	
SUJETO 20	***	*	****	

A continuación se muestra la tabla que sistematiza las respuestas de las cuatro primeras preguntas del sociograma, centradas en las relaciones durante el trabajo colaborativo y el tiempo libre:

Tabla comparativa de la segunda parte del sociograma

En la segunda tabla se organizaron las respuestas correspondientes a los atributos individuales percibidos por el grupo, como simpatía, agresividad, capacidad para resolver conflictos y comunicación:

Tabla 1.5 Resultados de la segunda parte del sociograma

Nombre	Muchos amigos	No tener amigos	Llevarse bien con maestros	Llevarse mal con maestros	Ser simpático con los compañeros.	Ser antipático con los compañeros.	Capacidad para atender y escuchar.	Estar frecuentemente llamando la atención.	Capacidad para resolver conflictos.	Agresividad	Comunicación	Problemas de comunicación
SUJETO 1			****		*		***		**		***	***
SUJETO 2			**	*	***	*	***	**	****	**	****	
SUJETO 3			*		**	*	***	*	**		****	
SUJETO 4	*	***** ***	*	**	*	***	*	****	*	**	**	****
SUJETO 5	*		****		***		****	**	****		****	
SUJETO 6			*		***		****	****	****		****	
SUJETO 7			*		**		***		***		***	**
SUJETO 8	**	**	*	***	*	***	**	*****	**	**	**	****
SUJETO 9	***		**		****		****	***	****		****	*
SUJETO 10												
SUJETO 11	*****		**		**	**	****		****		****	
SUJETO 12	***		**		****		****	****	****		****	
SUJETO 13	**	*	**		**	*	***	****	****	***	****	
SUJETO 14			*		**		***	**	***		***	**
SUJETO 15	**	*	**		***	*	****	****	****	**	****	
SUJETO 17			***		***	*	****	**	****		****	
SUJETO 18	**		*	**	*	*	**	*****	***		**	***
SUJETO 19		**	*		*	*	****	*	***		***	**
SUJETO 20	**	*	*		*	*	****		***		***	**

Estas tablas fueron clave para identificar fortalezas, áreas de oportunidad y dinámicas sociales al interior del grupo. Cada celda fue completada cuidadosamente con base en las respuestas obtenidas, lo que facilitó una visión integral del grupo desde las voces de los propios alumnos.

Para complementar este análisis, utilicé la herramienta digital Lucidchart, una plataforma que me permitió representar gráficamente los datos de forma dinámica y comprensible. A partir de las tablas, generé diferentes diagramas clasificando la información en cuatro aspectos clave: empatía, agresividad, comunicación y amistad. Los resultados de estos diagramas se presentan a continuación.

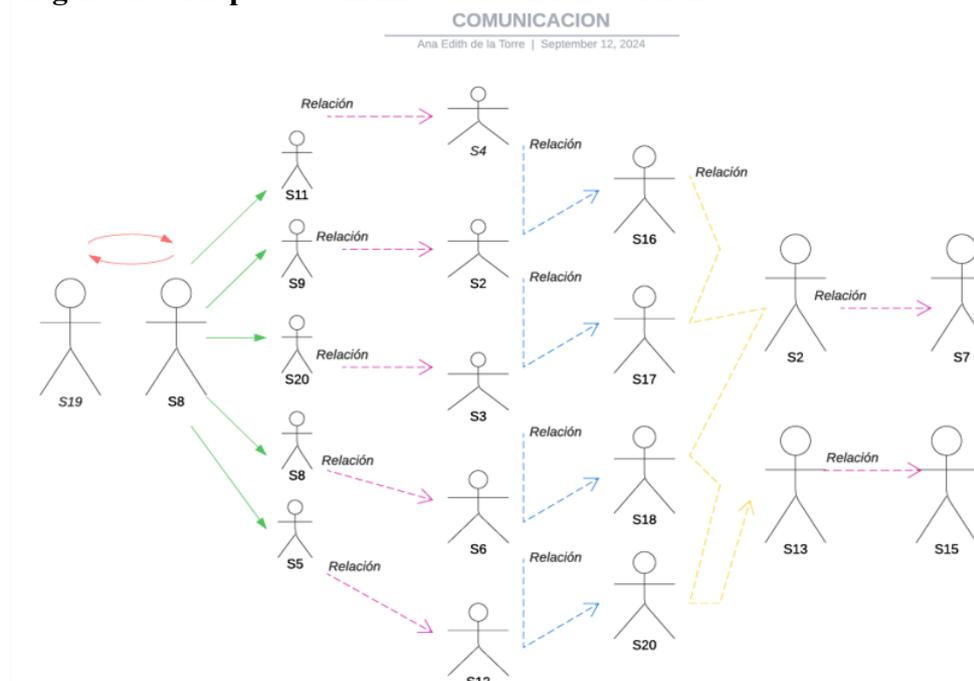
Resultados por categoría

Comunicación

La imagen correspondiente al análisis de la comunicación entre los estudiantes muestra que el S19 y el S8 destacan como alumnos con una excelente capacidad para comunicarse, según la percepción de sus compañeros. Este reconocimiento es mutuo, lo cual refuerza la autenticidad del vínculo.

Los siguientes en la clasificación (buena capacidad comunicativa) fueron: S11, S9, S20, S5, S4, S2, S3, S6 y S12. Por otro lado, se identificó que los alumnos S16, S17, S18 y S1 presentan una comunicación regular, mientras que los sujetos con más dificultades en este aspecto fueron S7, S13, S15 y S10.

“Figura 1.6. Mapa de comunicación entre estudiantes”

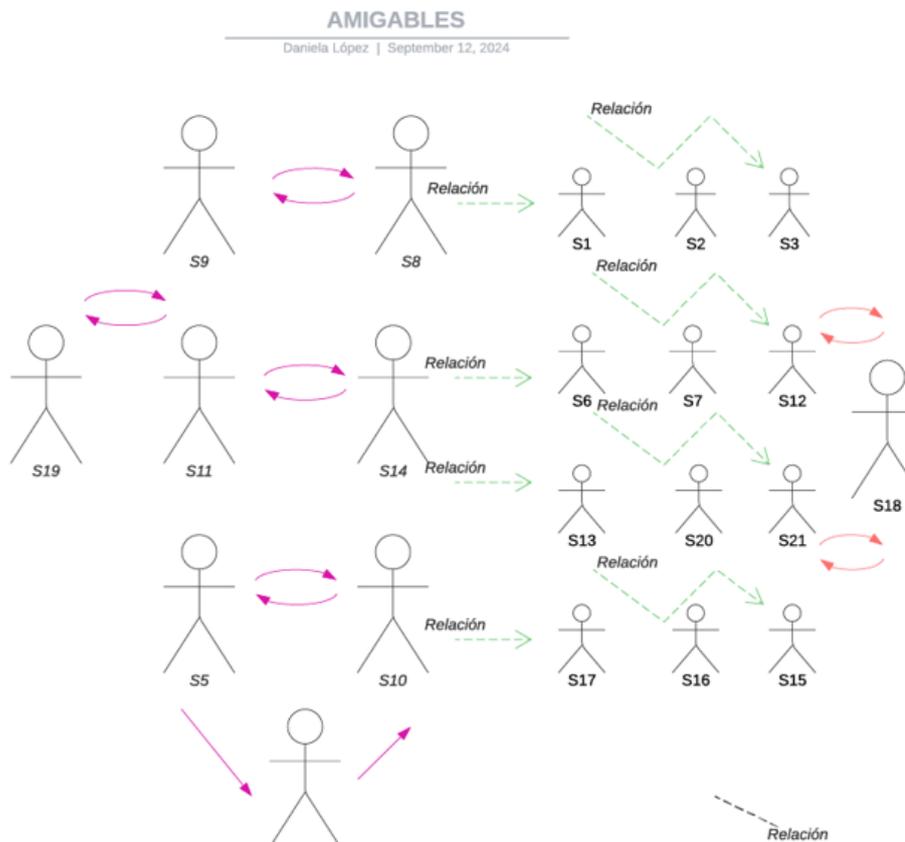


La comunicación asertiva es clave en la convivencia escolar. Este diagnóstico permitió identificar alumnos que necesitan apoyo específico para fortalecer sus habilidades de expresión, escucha activa y regulación emocional.

Amistad

En cuanto a las relaciones de amistad y socialización, se identificó que los estudiantes S19, S11, S5, S20, S10, S4, S9, S8 y S6 mantienen lazos fuertes y recíprocos. Posteriormente, en la subclasificación de amistad buena, se ubicaron S17, S16, S15, S13, S7, S12, S1, S2 y S3. Llama la atención que solo un estudiante (S18) fue identificado con baja reciprocidad en los vínculos de amistad, lo cual es un dato importante a considerar para la intervención.

“Figura 1.7. Diagrama de relaciones de amistad”



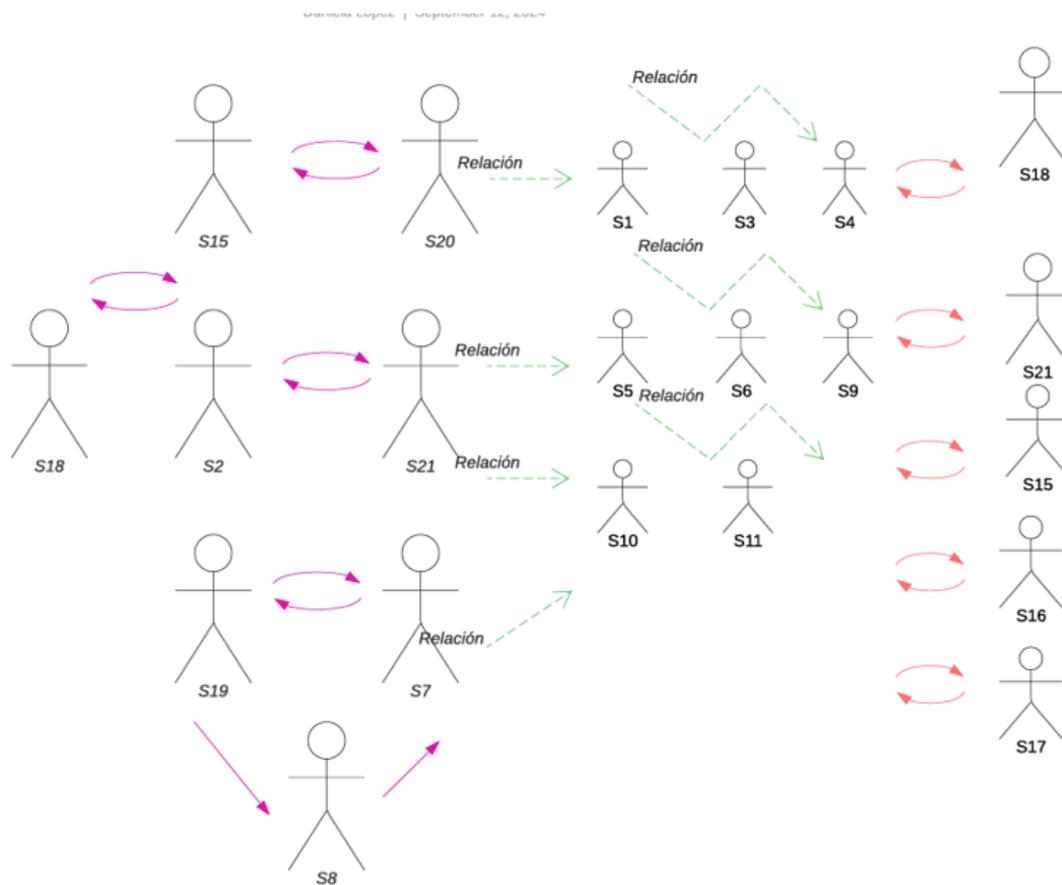
Estas observaciones confirman que las amistades influyen directamente en la autoestima, el sentido de pertenencia y la motivación escolar de los niños, por lo que deben ser promovidas como parte de la formación integral.

Agresividad

Uno de los aspectos que más preocupan es el relacionado con la agresividad. A través del análisis de los datos, los estudiantes S18, S15, S20, S2, S19, S7, S8 y S12 fueron percibidos como los más agresivos. En su mayoría, también se autoperceben de esta manera y comparten características comunes: impulsividad, dificultad para autorregularse y conflictos frecuentes.

En un segundo nivel de agresividad (media), se encontraron S1, S3, S4, S5, S6, S9, S10 y S11, mientras que los estudiantes con menor índice de agresividad fueron S13, S14, S16 y S17.

“Figura 1.8. Clasificación de agresividad percibida”



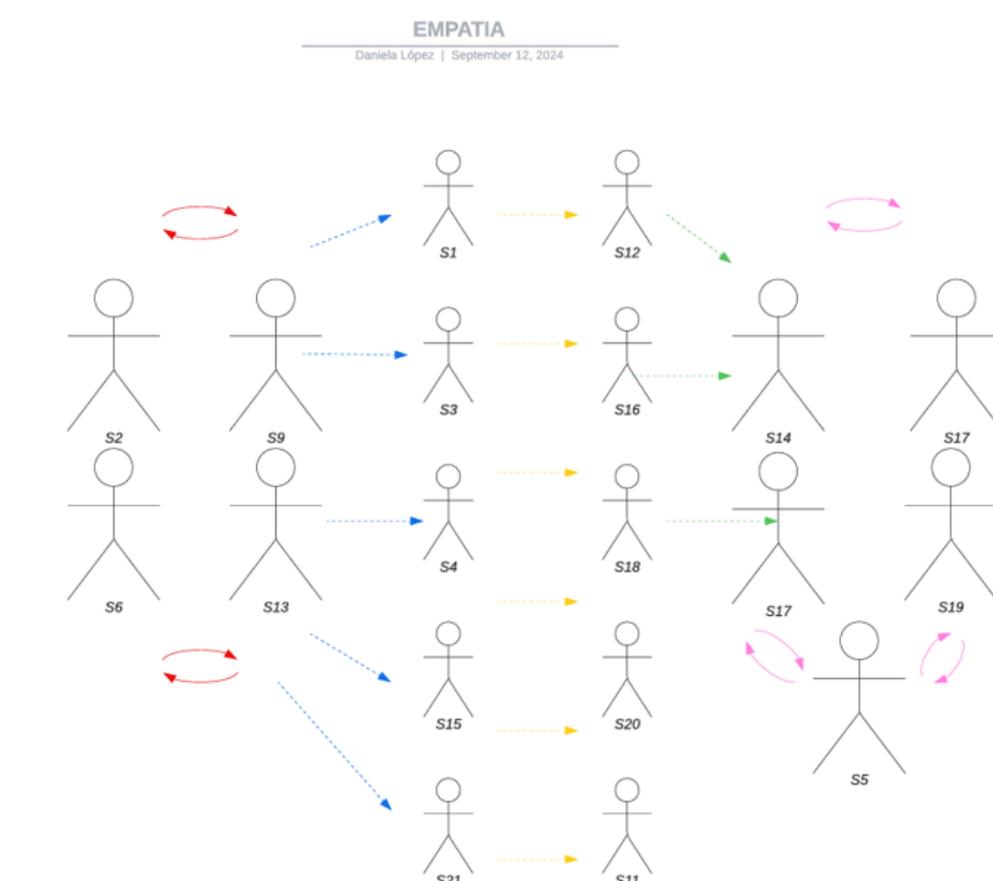
Un dato relevante es que la mayoría de los alumnos con alta agresividad son del sexo masculino, lo que puede relacionarse con estereotipos sociales de género, dinámicas familiares y estilos de socialización.

Empatía

La empatía fue otra de las categorías que analicé cuidadosamente. Según las respuestas, los alumnos S2, S5, S9 y S13 fueron reconocidos como los más empáticos del grupo. En un segundo nivel (empáticos), se ubicaron: S1, S12, S3, S16, S4, S18, S15, S20, S10, S11 y S6.

Por último, en el grupo con menor nivel de empatía aparente (según sus compañeros), se identificó a S14, S17, S19, S7 y S8. Este resultado llamó mucho la atención, ya que algunos de los estudiantes considerados menos amigables fueron también percibidos como muy empáticos, lo que indica una posible desconexión entre la capacidad emocional y las relaciones sociales que logran establecer.

“Figura 1.9. Diagrama de empatía percibida en el grupo”



Esta información es crucial para diseñar estrategias lúdicas enfocadas no solo en reforzar la convivencia, sino en promover la comprensión emocional y la aceptación de las diferencias.

Integración con otros instrumentos diagnósticos

Para enriquecer el diagnóstico, además del sociograma, se utilizaron la observación participante y el diario de campo como instrumentos cualitativos. Estas herramientas me permitieron registrar momentos clave durante las primeras semanas del ciclo escolar y confirmar muchos de los datos obtenidos en el sociograma.

Por ejemplo, se observó que los estudiantes con mayor dificultad para integrarse a actividades en equipo coincidían con aquellos que fueron señalados por sus compañeros como “poco amigables” o “difíciles para comunicarse”. También se documentaron situaciones de conflicto, bromas pesadas o exclusión que reforzaban los vínculos negativos entre ciertos alumnos.

La observación también permitió reconocer acciones espontáneas de ayuda, solidaridad y liderazgo, que no siempre fueron reconocidas en el sociograma, pero sí quedaron registradas en el diario de campo, lo que complementa el análisis y ofrece una perspectiva más rica de la dinámica grupal.

Interpretación global del diagnóstico

Con base en los resultados de los instrumentos aplicados, puedo concluir que el grupo de 5° grado en el que realicé mi práctica profesional muestra una estructura social compleja, con vínculos claros de amistad y comunicación positiva entre varios alumnos, pero también con focos de conflicto que deben ser atendidos para mejorar la convivencia.

Se identificaron alumnos con liderazgo positivo, otros con habilidades de comunicación y empatía destacadas, así como aquellos que requieren acompañamiento específico para desarrollar habilidades sociales, autorregulación y resolución pacífica de conflictos.

El análisis de estos datos me permite justificar y fundamentar la propuesta de intervención, enfocada en el uso de estrategias lúdicas para fomentar el aprendizaje y la convivencia sana e inclusiva. Considero que el diagnóstico cumplió su propósito de ofrecer una mirada integral y sensible al grupo, que me permitirá tomar decisiones pedagógicas más acertadas en la siguiente etapa del proceso.

Intervención

Proyecto I: Un Mundo sin Discriminación

Propósito General

El proyecto tiene como objetivo principal fomentar una convivencia sana e inclusiva dentro del grupo de 5°A, previniendo y erradicando el acoso escolar. A través de estrategias pedagógicas y actividades reflexivas, se busca generar conciencia sobre la discriminación y promover valores de respeto, empatía y comunicación asertiva entre los estudiantes.

Tabla 1.6 Mapeo curricular

GRADO Y GRUPO:	5° "A"		PROBLEMÁTICA QUE SE ATIENDE:	Comprensión lectora	
CAMPO FORMATIVO:	Ética, naturaleza y sociedades		PROYECTO:	Un presente y un futuro sin discriminación	
TEMPORALIDAD TOTAL DEL PROYECTO:	Dos semanas		PERIODO DEL PLAN:	14 al 18 de octubre del 2024.	
METODOLOGÍA	Aprendizaje basado en problemas	ESCENARIO:	Escolar	LIBRO DE TEXTO:	Proyectos escolares (222-233)
EJES ARTICULADORES:	<i>Inclusión, vida saludable e interculturalidad crítica</i>				
CONTENIDOS			PDA		
<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de los derechos humanos: estudio de casos de actos de discriminación, racismo o violencias que suceden actualmente en México y en el mundo. 			<ul style="list-style-type: none"> Analiza críticamente un caso de racismo, discriminación o violencias en México, económicas, políticas y sociales que se derivan del análisis y propone acciones solidarias que favorezcan el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos. 		

Antecedentes y Detección del Problema

Figura 1.10 Discusión del caso de bullying



Desde tercer grado, se habían registrado casos de acoso escolar en el grupo, lo que incluso llevó a que una estudiante cambiara de escuela. La maestra titular de aquel ciclo aplicó sanciones insuficientes, como privar a los agresores de recreo y educación física, lo que no resolvió el problema. Al llegar a cuarto grado, la violencia continuó con agresiones físicas, verbales y psicológicas, motivadas por la exclusión y diferencias individuales como el nivel socioeconómico o la discapacidad de algunos alumnos.

Los agresores principales, identificados como "sujeto 1" y "sujeto 2", tenían antecedentes familiares complejos: el primero provenía de un hogar disfuncional y el segundo de una familia en disputa legal. Al pasar a quinto grado, la problemática pareció desaparecer, pero en realidad se transformó, ya que nuevos alumnos asumieron el rol de

valemos por lo que los demás piensen u opinen de nosotros valemos por lo que somos hemos logrado y por cuanto valor nos damos a nosotros mismos, todo lo que los demás puedes ver como defectos, para nosotros pueden ser virtudes”

Fue una experiencia tensa, pero también liberadora. Porque cuando se reconocen, se escuchan y se abrazan entre ellos, están dando los primeros pasos hacia un presente y un futuro libre de discriminación, lleno de respeto y empatía que justo es uno de los objetivos del proyecto.

Revalorización Personal

En la siguiente dinámica, los alumnos llevaron un papel pegado en la espalda y sus compañeros escribieron cualidades positivas sobre ellos. Al leerlas, muchos se emocionaron al descubrir lo que los demás valoraban de ellos.

Figura 1.12 Revalorización personal

Como maestra, me conmovió ver sus caritas de felicidad, orgullo y hasta incredulidad por leer cosas tan lindas sobre ellos mismos. Esta actividad les permitió verse a través de los ojos de los demás, romper con estereotipos y etiquetas, y reconocerse desde el cariño y el respeto.



Por otra parte, les ayudó a entender que todos tenemos algo valioso que aportar, que somos diferentes, pero igual de importantes, y que el respeto empieza por saber mirar con amor al otro.

Luego, se realizó la actividad del "globo", donde cada estudiante escribió en un globo todos los insultos y agresiones que habían recibido. algunos alumnos ocuparon más de un globo, Esta situación me impactó, ya que observé que varios de esos alumnos que más escribieron también son quienes, regularmente, muestran conductas de agresión hacia sus compañeros.

Figura 1.13Gglobo de los insultos

Esto me hizo reflexionar profundamente. Muchas veces, quienes más agreden son también quienes más han sido agredidos. Son niños que han acumulado experiencias dolorosas y, sin saber cómo manejar ese dolor, lo transforman en actitudes violentas. Esta actividad no solo me permitió conocerlos mejor, sino también entender que detrás de cada acto hay una historia, y que muchas veces la violencia viene de heridas no resueltas.



Me parece importante no ver únicamente la conducta externa, sino también lo que hay detrás. Esta dinámica me confirmó que trabajar las emociones y el reconocimiento del propio valor es fundamental para romper con los ciclos de agresión. Fue una experiencia muy significativa tanto para ellos como para mí, porque generó un espacio de conciencia, empatía y reflexión que difícilmente se olvida.

Posteriormente, los globos fueron explotados como símbolo de liberación y superación del dolor causado por la violencia escolar. Antes de explotarlos, se les dio la indicación de utilizar distintas partes del cuerpo para tronar los globos, cuando los tronaron se pudo observar una sensación de felicidad en sus caras, aparte de que esto se veía influenciado por la adrenalina de tronar un globo, el ruido que esto causa aunado con la emoción.



Por su parte, algunos alumnos mencionaron que aun así tenían ganas de llorar, pero al sentirse desahogados por la actividad, ya que era un tema del que no era tan fácil de contárselo a personas de su alrededor y tal actividad, la percibieron como un espacio de confianza para contarlo.

Figura 1.14 Reacciones de la actividad.

Como cierre de esta actividad, formamos un círculo, intercalando a los alumnos que son identificados como los alumnos que son rechazados por el resto del grupo o que son un poco más tímidos para socializar, con esto, se les dio la indicación de abrazarnos entre todos como muestra de la empatía, apoyo, solidaridad, y compañerismo que se vive en el grupo, al final nadie quedó en el lugar donde estaban acomodados, pero todos se abrazaron.

Generación de Soluciones

Se organizó una discusión grupal para proponer estrategias de erradicación del acoso en base a lo que ellos habían vivido y como les habría gustado ser apoyados en su momento.

Algunas de las soluciones propuestas por los propios alumnos fueron:

- Respetar y escuchar a compañeros, maestros y familiares.
- Denunciar a los agresores.
- Comunicarse con personas de confianza ante situaciones de acoso.
- Restringir el uso de dispositivos electrónicos.
- No repetir ni difundir rumores.
- Aplicar sanciones a los agresores.
- Enseñar sobre violencia y ciberacoso en la escuela.

Creación del Mural "El Mundo de mis Sueños"

Cada estudiante seleccionó imágenes que representaban el acoso escolar (en blanco y negro) y la convivencia sana e inclusiva (a color). Estas imágenes se pegaron en un mural, acompañadas de soluciones para combatir el acoso. El mural fue expuesto para toda la comunidad escolar con el objetivo de generar conciencia y reflexión.

Al regresar al salón, se abrió un espacio de expresión donde los estudiantes compartieron sus emociones sobre el proyecto. La mayoría mencionó que se sentían aliviados y comprendidos, ya que nunca habían tenido un espacio para hablar sobre sus experiencias.

Resultados y Reflexión

Figura 1.15 Creación del mural

- **Logros:** Se logró sensibilizar a los alumnos sobre el impacto del acoso escolar, promoviendo un ambiente de confianza y empoderamiento.



- **Dificultades:** Algunos estudiantes, como el "sujeto 4", persistieron en conductas agresivas. Aunque se trabajó con los padres de familia, el alumno manifestó que fue castigado físicamente en casa, lo que demuestra la necesidad de acompañamiento familiar.
- **Retos Pendientes:** El acoso escolar no es un problema que se soluciona en dos semanas, por lo que es fundamental continuar con estrategias de seguimiento.

Propuesta de Mejora

Para garantizar que la convivencia sana e inclusiva sea una realidad sostenida en el tiempo, se recomienda:

1. **Seguimiento continuo:** Realizar actividades de reflexión periódicas sobre el respeto y la empatía.
2. **Participación de especialistas:** Incluir a psicólogos y policías cibernéticos en pláticas futuras.
3. **Trabajo con familias:** Organizar talleres para padres sobre crianza positiva y detección de signos de acoso.
4. **Uso responsable de tecnología:** Impulsar una cultura de navegación segura y responsabilidad digital.

PROYECTO II: ¿Qué está pasando en mi cuerpo?

Propósito general

Favorecer en los alumnos de quinto grado el reconocimiento de los cambios físicos, emocionales y sociales que experimentan durante la pubertad, mediante estrategias lúdicas que promuevan el aprendizaje significativo y fortalezcan la convivencia sana e inclusiva en el aula.

Tabla 1.7 Mapeo curricular

GRADO Y GRUPO:	5°A	PROBLEMÁTICA QUE SE ATIENDE:	Comprensión lectora		
CAMPO FORMATIVO:	Saberes y pensamiento científico	PROYECTO:	¿Qué está pasando con mi cuerpo?		
TEMPORALIDAD TOTAL DEL PROYECTO:	Dos semanas	PERIODO DEL PLAN:	18 de noviembre al 06 de diciembre		
METODOLOGÍA	Aprendizaje basado en indagación (STEAM)	ESCENARIO:	Aula	LIBRO DE TEXTO:	Nuestros saberes Etapas de desarrollo P. 75 Gráfica de barras P. 78 Óvulos P. 76 Semen y espermatozoides P. 76 Fecundación, parto y embarazo adolescente P. 76
EJES ARTICULADORES:	Vida saludable, Pensamiento crítico e Igualdad de género				

Antecedentes del Proyecto

Durante la tercera jornada de práctica docente, realizada del 28 de noviembre al 6 de diciembre de 2024, surgió la necesidad de implementar el proyecto ¿Qué está pasando con mi cuerpo?, en vinculación con el Foro de Salud e Higiene, ambos alineados al eje articulador de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Esta propuesta surge a partir de las observaciones realizadas en las jornadas anteriores, donde fue evidente que los estudiantes del grupo de 5°A comenzaban a experimentar múltiples cambios físicos, emocionales y sociales propios de su etapa de desarrollo. Sin embargo, también se notó que muchos de ellos no contaban con la información adecuada para comprender lo que estaban viviendo, lo que derivó en inseguridades, dudas e incluso burlas entre compañeros.

El proyecto permitió abordar estos temas de una forma significativa, propiciando que los alumnos formulen preguntas, observen, investiguen y analicen información sobre el funcionamiento del cuerpo humano, el crecimiento, los estímulos, los cuidados, la actividad física y los métodos de prevención más adecuados para cada etapa. A través de este proceso, se fortalecieron habilidades relacionadas con el pensamiento científico, como la capacidad de formular hipótesis, experimentar y aplicar lo aprendido a su vida cotidiana.

Aunque el tema central no fue la convivencia como tal, sí se generaron espacios de interacción respetuosa mediante la conformación de comunidades de trabajo, donde los estudiantes compartieron ideas, eligieron roles, debatieron puntos de vista y organizaron la información relevante para exponerla en un foro final. Esta actividad permitió visibilizar conocimientos, pero también generar vínculos entre alumnos que, en condiciones normales, no se relacionaban mucho entre sí.

Gracias a este proyecto, se reafirmó que el aprendizaje también es una oportunidad para construir comunidad, reconocer al otro y valorar la diversidad dentro del aula. En este sentido, funcionó no solo como una propuesta académica, sino también como una experiencia formativa que sembró la semilla de una convivencia más empática e incluyente.

Desarrollo del proyecto

Diagnóstico y Concienciación

Durante el desarrollo inicial del proyecto ¿Qué está pasando con mi cuerpo?, algo que observé y que registré como parte fundamental en mi diario de práctica fue que los estudiantes ya poseen ciertos conocimientos sobre los cambios que experimenta el cuerpo durante la pubertad. No obstante, este conocimiento es principalmente empírico, es decir, ha sido

Figura 1.16. Contextualización



adquirido a través de experiencias propias, comentarios de su entorno familiar, amistades o incluso por lo que consumen en redes sociales.

Este tipo de aprendizaje se relaciona con lo planteado por el filósofo David Hume, quien sostiene que el conocimiento se construye a partir de la experiencia sensorial. En este sentido, los alumnos generan interpretaciones a partir de lo que han vivido o escuchado, construyendo así generalizaciones sobre cómo creen que funciona el cuerpo en esta etapa. Si bien estas ideas pueden servir como base para futuras comprensiones, también es cierto que en muchos casos están cargadas de información incompleta, mitos o prejuicios que pueden influir negativamente en su percepción sobre sí mismos o los demás.

A lo largo de las sesiones, también pude notar que algunos estudiantes manifestaban incomodidad, inseguridad o incluso confusión ante ciertos cambios físicos y emocionales que están comenzando a experimentar. Por otro lado, algunos alumnos utilizaban esa misma desinformación para burlarse o minimizar las vivencias de sus compañeros, lo cual evidenció la necesidad de intervenir no sólo desde el aspecto académico, sino también desde el desarrollo emocional y social.

Todo lo anterior llevó a considerar la importancia de crear un espacio educativo donde el grupo pudiera abordar este tema con apertura, desde una perspectiva científica pero también humana. El propósito no sólo fue fortalecer el conocimiento formal sobre el cuerpo humano y su transformación, sino también fomentar la empatía, el respeto y la inclusión dentro del aula. Se buscó, así, promover un ambiente en el que cada estudiante se sienta seguro de compartir, preguntar, reflexionar y reconocerse en su proceso personal, entendiendo que cada cuerpo vive cambios distintos y todos son igual de valiosos.

Actividades de la intervención

Árbol de la vida

La primera actividad se centró en el acomodo grupal de imágenes aleatorias relacionadas con las etapas del desarrollo humano en un “Árbol de la vida”. Se explicó al grupo que las raíces del árbol representan la etapa prenatal; el tronco, dividido en dos partes, simbolizaba la niñez y la adolescencia; mientras que la copa del árbol representaba la adultez en su parte inferior y la vejez en la parte superior.

Durante esta actividad, los alumnos emplearon la comunicación asertiva como estrategia de trabajo, intercambiando ideas y argumentando sus interpretaciones sobre el significado de cada imagen y la etapa que representaba. Esta dinámica me permitió obtener un diagnóstico inicial del conocimiento del grupo respecto al tema. Sin embargo, también consideré fundamental conocer el nivel de comprensión individual, con el fin de ajustar la secuencia didáctica a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.



Collage clasificación de las etapas

Figura 1.17 Actividad diagnostica

Por ello, se llevó a cabo una actividad tipo *unscramble* de imágenes, en la cual cada alumno seleccionó tres imágenes y tuvo que clasificarlas según la etapa del desarrollo humano que consideraba correspondiente.

Figura 1.18 Desarrollo de la actividad

Algo que ya se había observado en la actividad grupal anterior, pero que se confirmó en este ejercicio individual, fue que los alumnos basaban su clasificación principalmente en las actividades que realizaban los personajes representados en las imágenes. Incluso, en algunos casos, su criterio se veía influido por estereotipos de género presentes en su contexto. Por ejemplo, al observar una figura femenina con un trapeador, varios asumieron que se trataba de una mujer adulta, cuando en la realidad, dichas labores también pueden ser realizadas por adolescentes o por varones, lo cual



evidencia la necesidad de trabajar temas relacionados con los roles de género y su influencia en la percepción de las etapas del desarrollo.

Clasificación del personal de la escuela

Con base en los datos obtenidos en las actividades anteriores, fue posible enfocar mi atención y la secuencia didáctica considerando los saberes previos de los alumnos. A partir de ello, se implementó una nueva actividad en la que el desarrollo del pensamiento crítico jugó un papel fundamental. En esta ocasión, se les pidió clasificar al personal de la escuela según las etapas del desarrollo humano, lo cual derivó en la formulación de diversos argumentos frente al grupo, generando así un ambiente de intercambio de ideas que se asemejó a un pequeño debate.

Esta actividad presentó cierto grado de incertidumbre para los estudiantes, ya que no contaban con información precisa sobre la edad de cada persona y, por lo tanto, no podían determinar con certeza la etapa en la que se encontraban. Esta situación dio paso a la siguiente actividad, la cual permitió retomar y profundizar en las características propias de cada etapa del desarrollo humano.

Aplicación de la entrevista



Figura 1.19 Clasificación de etapas de la vida

La siguiente actividad consistió en la formulación de preguntas para una entrevista, elaboradas por los propios alumnos organizados en pequeñas comunidades de trabajo. En experiencias previas, estos equipos presentaban dificultades en la comunicación y coordinación, lo que solía generar descontento entre los integrantes. Sin embargo, en esta ocasión se observó una mejora significativa en su disposición para colaborar, enfocándose en llegar a acuerdos de forma objetiva para diseñar

las entrevistas.

En términos generales, considero que lograron formular preguntas pertinentes y alineadas con el tema que comenzábamos a abordar. Cabe destacar que la mayoría del grupo se caracteriza por ser autodidacta, lo cual se reflejó en la calidad de sus aportaciones. No obstante, entre los equipos aún se identificaron áreas de oportunidad, principalmente en lo relacionado con la coordinación y organización, específicamente al momento de definir cómo se dividirán la aplicación de las entrevistas, lo que en algunos casos generó confusiones o duplicidad en los roles.

Durante la aplicación, se pudo observar que varios alumnos no se limitaron a registrar únicamente las primeras respuestas del entrevistado, sino que mostraron interés por profundizar, formulando preguntas complementarias para obtener mayor información. Finalmente, cada equipo presentó sus resultados al resto del grupo, favoreciendo el intercambio de ideas, la reflexión y el fortalecimiento de habilidades comunicativas.

Elaboración de líneas del tiempo

Figura 1.20 Socialización de líneas del tiempo

Como parte del trabajo autónomo, se les solicitó a los alumnos la elaboración de una línea del tiempo creativa utilizando fotografías personales, las cuales debían clasificar según las etapas del desarrollo humano



previamente analizadas en clase. Esta actividad tuvo dos vertientes significativas. Por un lado, algunos alumnos realizaron la tarea acompañados de sus padres o algún adulto cercano, lo cual les permitió revivir y rememorar momentos importantes representados en las imágenes. Esto

no solo favoreció la comprensión del contenido, sino que también fortaleció el vínculo afectivo y familiar, haciendo que la actividad resultara más significativa y emotiva para ellos.

Por otro lado, hubo estudiantes que, debido a sus contextos personales, realizaron la actividad de forma individual. En estos casos, los alumnos se guiaron únicamente por la observación y el cálculo estimado de sus edades en las fotografías para clasificar las etapas de desarrollo. Este enfoque autónomo representó un mayor grado de dificultad, pero también evidenció la iniciativa y el compromiso de estos alumnos al cumplir con la actividad de forma proactiva.

Durante la presentación de las líneas del tiempo, se generó un espacio de intercambio donde todos los estudiantes pudieron observar los trabajos de sus compañeros. Esta dinámica permitió no solo reforzar el conocimiento sobre las etapas de la vida, sino también fomentar la convivencia sana dentro del grupo, ya que el ambiente fue de respeto, escucha y reconocimiento hacia las experiencias de vida de los demás. A través de esta actividad, se favoreció el desarrollo de la empatía, la valoración de la diversidad y el fortalecimiento de los lazos entre los integrantes del grupo.

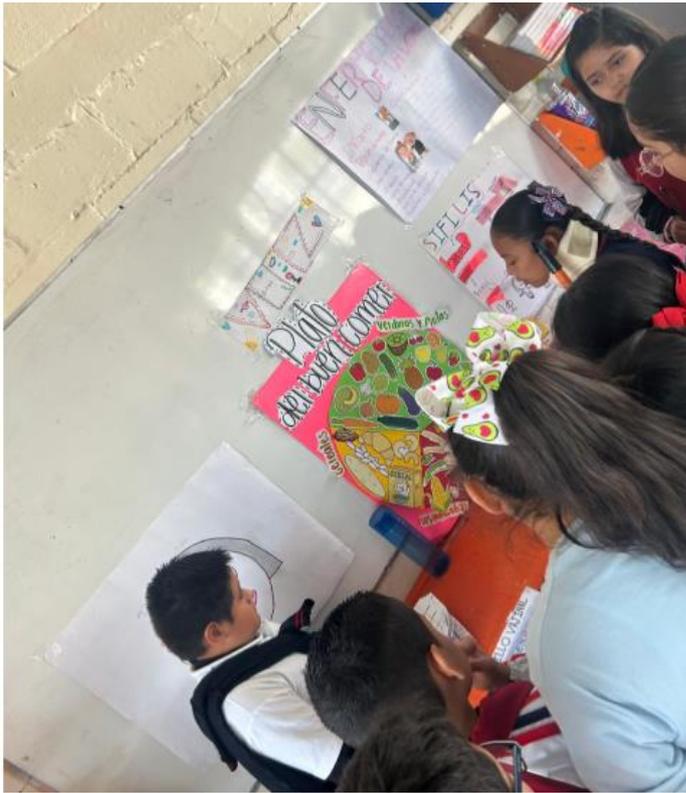
Métodos anticonceptivos y las its

Durante esta parte de la intervención, observé que algunos padres de familia mostraron mayor interés al notar el tema trabajado en clase, ya que les parecía complejo y más adecuado para edades mayores. Sin embargo, con el respaldo de la maestra titular, se les explicó que dicho contenido forma parte de la malla curricular establecida. A partir de ello, algunos padres se involucran más activamente, acompañando a sus hijos y compartiendo su propia perspectiva sobre el desarrollo humano, lo que enriqueció aún más el aprendizaje.

Menús saludables

Durante el análisis de las distintas etapas del desarrollo humano, se destacó la importancia de una alimentación saludable como un eje fundamental para el bienestar físico y emocional. A partir de este enfoque, los alumnos elaboraron una propuesta de lonchera saludable para una semana, con el acompañamiento y apoyo de sus familias. Dicha alimentación fue llevada a cabo diariamente como parte de su compromiso con el tema trabajado.

Durante esa semana, se implementaron círculos de reflexión durante el desayuno, permitiendo



que los estudiantes salieran al recreo entre 5 y 10 minutos antes del horario habitual. Al centro del círculo se colocaba una imagen del “Plato del Buen Comer”, y de forma individual, los alumnos identificaban a qué grupo pertenecían los alimentos incluidos en su lunch. Esta dinámica no solo fortaleció el conocimiento sobre nutrición, sino que se volvió más atractiva al integrar herramientas tecnológicas, como la grabación de un trend en TikTok sobre la vida saludable.

Figura 1.21 Estación de la vejez en la feria de la salud

El hecho de compartir el desayuno en comunidad durante los 35 minutos del recreo permitió integrar a todo el grupo en un mismo espacio de diálogo, sin distinciones por afinidad o equipos. Esto favoreció significativamente la convivencia sana, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia, consolidando vínculos positivos entre los estudiantes

.La menstruación

Para abordar el tema de la menstruación, iniciamos con una actividad creativa: la elaboración de ropa interior en cartulina. Cuando les mencioné que haríamos esto, noté su sorpresa, ya que no se imaginaban que existieran productos como estos o que fuera un tema posible de tratar en el aula. Cada estudiante personalizó su creación, y a cada uno se le entregó una toalla sanitaria como parte del material didáctico.

Considero que, aunque el tabú sobre estos temas sigue existiendo, ha ido disminuyendo. La mayoría de los alumnos ya tenían nociones básicas sobre su utilidad, posiblemente gracias al conocimiento empírico adquirido en casa, al observar a sus madres, hermanas, primas o tías.

Posteriormente, les pedí imaginar cómo sería el momento en que les llegara su primer periodo, en el caso de quienes ya lo habían vivido, que recordaran esa experiencia. A los varones se les solicitó imaginar que esta situación también les ocurriera, buscando promover la empatía y el respeto. Después, pintaron la toalla sanitaria con pintura roja para simular el flujo menstrual. Esta parte fue la que generó mayor incomodidad, ya que les resultaba grotesca al visualizarlo como algo cercano a la realidad.

Al notar esto, la maestra titular intervino con el siguiente mensaje:

“No deben comportarse así porque solo se está haciendo una simulación de lo que pasa en la vida real. Con esto ustedes estarán preparados y sabrán qué hacer. Quien no participe con respeto, como se mencionó al inicio, será sancionado”.

Tras este llamado de atención, los alumnos mostraron mayor disposición. Con ello, pude continuar la sesión explicando las partes de una toalla sanitaria, la manera correcta de colocarla en la ropa interior y la frecuencia con la que debe cambiarse por higiene. Esta actividad me permitió observar que el aprendizaje kinestésico resulta muy efectivo en el grupo, ya que la manipulación directa de los materiales facilitó la comprensión del tema



Figura 1.22
Representación del uso de la toalla en prendas intimas..

Posteriormente, se integró el área lógico-matemática. Uno de los objetivos era que los alumnos pudieran calcular su propio ciclo menstrual, identificando sus etapas y comprendiendo de qué trata cada una. Para ello, se

les entregó un calendario con una fecha específica de inicio del ciclo, y con base en ello, realizaron el cálculo correspondiente.

El uso de las TIC también fue fundamental, ya que mediante videos y juegos virtuales se logró reforzar el aprendizaje y clarificar dudas de manera dinámica.

Feria de la Salud

Figura 1.23 Estación de la niñez

Para la organización de la Feria de la Salud, se conformaron pequeñas comunidades de trabajo, esta vez integradas según la elección libre de los alumnos, lo cual no generó problemas de exclusión. Cada equipo abordó una etapa del desarrollo humano, y como se relacionaba con el proyecto del “Foro de Salud e Higiene”, se eligió una característica principal para desarrollar, por ejemplo:



- **Prenatal:** Prevención en el embarazo y alimentación saludable.
- **Infancia:** Cuidado bucal y alimentación saludable.
- **Pubertad/Adolescencia:** Embarazo, ciclo menstrual y alimentación saludable.
- **Adulthood:** Infecciones de transmisión sexual (ITS), métodos anticonceptivos y alimentación saludable.
- **Vejez:** Prevención de enfermedades crónicas y alimentación saludable.

Debido a las nuevas disposiciones establecidas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), especialmente en relación con el “Proyecto de Alimentación Saludable” impulsado por la

reforma del Gobierno Federal, este eje transversal se trabajó en cada etapa, observando sus variaciones y necesidades específicas.

Una vez asignado el tema, cada comunidad elaboró su propio material didáctico y diseñó las



actividades a presentar. Estas fueron compartidas con los grupos de 4° y 6° grado, fortaleciendo así el rol protagónico del alumnado como agentes de su propio aprendizaje. Esta experiencia les permitió desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la expresión oral frente al público, el liderazgo y la planificación, convirtiéndose en “maestros por un día”.

Figura 1.24 Estación de la adolescencia

Proyecto 3: "Los sabores y

sabores que rodean al México. La feria del maíz, el sabor de México"

Tabla 1.8 Mapeo curricular

PROYECTO: Los sabores y saberes que rodean al maíz		METODOLOGÍA SUGERIDA: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios.	
EJE ARTICULADOR: Pensamiento crítico, vida saludable.			
CONTENIDO	PROCESO DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE	SEP	CT
Elaboración de un tríptico informativo sobre la prevención de algún problema colectivo.	Organiza la información textual y grafica en un tríptico en el que se defina el problema que se quiere prevenir y las razones para hacerlo, así como las medidas de prevención y las personas, fuentes e instituciones a las cuales es posible recurrir para profundizar en el asunto o busca de ayuda.	Proyectos comunitarios. Los sabores y saberes que rodean al maíz Páginas 76-87	

Estas respuestas mostraron que el tema ya era conocido por los alumnos, reforzando su carácter de aprendizaje significativo.

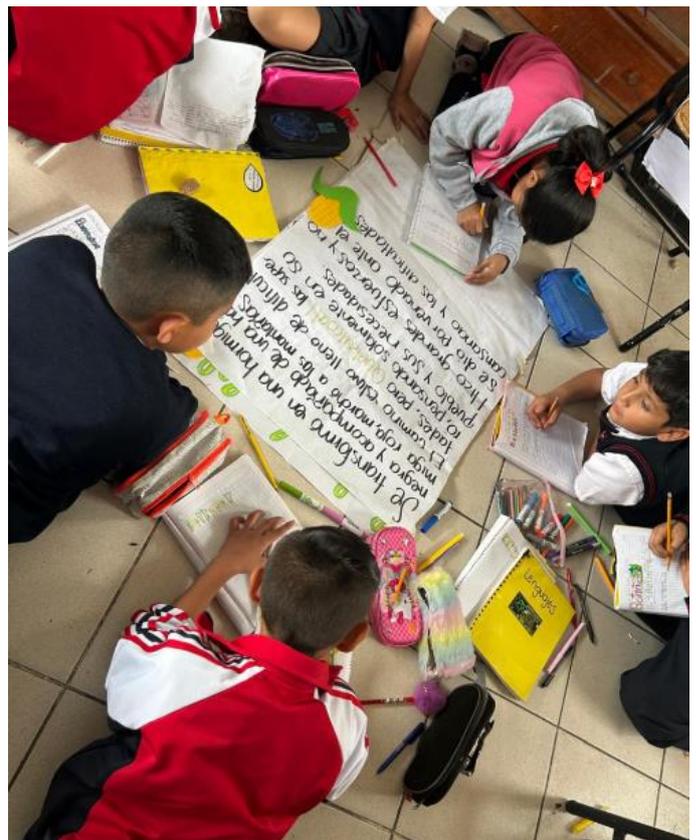
Posteriormente, se abordó el tema del maíz desde una perspectiva científica, apoyándose en el proyecto "Los seres vivos, muy vivos", trabajado previamente. Se proyectaron materiales audiovisuales y se utilizaron recursos didácticos para identificar las partes de la planta, sus funciones y el proceso de siembra. Luego, los alumnos elaboraron un tríptico de forma individual, clasificando información útil y no útil. Esta actividad favoreció el desarrollo de habilidades de investigación y organización de la información.

Como tarea, se pidió investigar sobre alimentos elaborados con maíz. Durante la socialización, los alumnos compartieron conocimientos desde su experiencia cotidiana: tortillas, tamales, elotes, atole, pozole y palomitas. Este aprendizaje informal demostró ser una herramienta poderosa para la apropiación del conocimiento.

Al anunciarse que el proyecto cerraría con una feria del maíz, los alumnos mostraron emociones encontradas: entusiasmo y nerviosismo. Para reducir la ansiedad, se proyectó un video de una feria escolar y se enlistaron las actividades necesarias:

- Asignación de comunidades de trabajo
- Selección de información relevante
- Elaboración de tríptico gigante
- Elección y receta de alimentos para la feria

Figura 1.26 Creación del tríptico



Conformación de comunidades de trabajo

El trabajo colaborativo fue fundamental para el éxito del proyecto. Gracias al proyecto previo compartido entre los grupos, ya existía una base de interacción académica. Esto facilitó la integración entre estudiantes. A pesar de que la maestra del grupo C no intervino mucho, los alumnos se organizaron

de forma autónoma. Varios mostraron liderazgo, y se percibió un ambiente de respeto mutuo.

Como lo plantea Francesco Tonucci (2007), los niños deben ser protagonistas activos de su aprendizaje. En este proyecto se reflejó claramente esta postura. Las actividades lúdicas ayudaron a mantener el interés y la participación activa, respetando distintos estilos de aprendizaje y fomentando la inclusión, en especial con alumnos con TDAH.

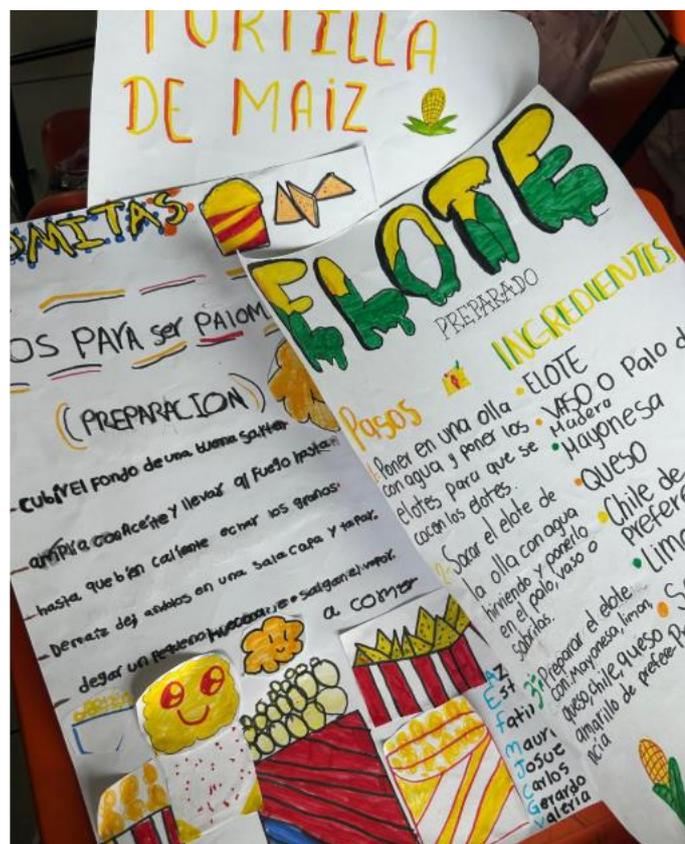
El enfoque del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) fue clave. La variedad de materiales, formas de expresión y tipos de actividades favoreció la participación de todos. Durante los recreos, la convivencia continuaba de manera positiva: juegos de mesa entre niños, pláticas entre niñas, y nuevas amistades que se mantenían fuera del aula.

Elaboración de recetas y tensiones en el aula

Figura 1.27 Creación de recetas.

Al elaborar las recetas, surgieron tensiones entre los grupos. El grupo A ya había trabajado los verbos en infinitivo, mientras que el grupo C no. Esto provocó frustración y se empezaron a escuchar comentarios despectivos entre los alumnos.

Como docente en formación, fue un momento desafiante. Identifiqué la situación y decidí hacer una pausa activa: una actividad de repaso sobre los verbos en infinitivo. Este ejercicio permitió nivelar el conocimiento entre los grupos, relajar el ambiente y fortalecer la comunicación.



Preparación final y presentación de la feria

Los carteles de las recetas reflejaron aprendizajes visuales y kinestésicos: equilibrio entre texto e imagen, uso de colores llamativos y distribución creativa de la información. Finalmente, la feria se organizó en estaciones para presentarse ante grupos de cuarto, quinto y sexto grado. En la primera estación se contó la leyenda del maíz mediante cuentacuentos.

Tanto los alumnos como yo experimentamos nervios al ser la primera vez en un evento de este tipo. Algunos alumnos murmuraban que se les olvidó su parte o que sentían miedo. Además, algunos grupos visitantes presentaron conductas disruptivas, lo que generó estrés adicional.

Figura 1.28 Resultado del triptico



Sin embargo, el acompañamiento de los docentes y la adaptabilidad de los alumnos permitieron que la actividad continuará. Pese a los retos, los estudiantes asumieron su papel como protagonistas del aprendizaje y demostraron autonomía, cooperación y respeto.

Este proyecto no solo cumplió con los objetivos de aprendizaje establecidos, sino que promovió un entorno de convivencia sana e inclusiva, en donde se fortalecieron vínculos afectivos, se respetó la diversidad y se incentivó la participación activa de todos los estudiantes.

Proyecto 4. Una bomba en mi cuerpo

Objetivo del proyecto "Una bomba en mi cuerpo":

Favorecer el aprendizaje significativo en torno a los cambios físicos, emocionales y sociales propios de la pubertad, mediante estrategias lúdicas como la organización de una feria de la salud, promoviendo al mismo tiempo una convivencia sana e inclusiva entre los alumnos de

quinto grado, a través del diálogo, la participación activa, el trabajo colaborativo y el respeto por la diversidad de experiencias y saberes presentes en el grupo.

Tabla 1.9 Mapeo curricular

GRADO Y GRUPO:	5° "A"	PROBLEMÁTICA QUE SE ATIENDE:	Comprensión lectora	
CAMPO FORMATIVO:	Saberes y Pensamiento científico	PROYECTO:	Una bomba en mi cuerpo	
TEMPORALIDAD DEL PROYECTO:	TOTAL	Dos semanas	PERIODO PLAN:	DEL 10-27 de febrero del 2025
METODOLOGÍA	Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	ESCENARIO:	aula	LIBRO DE TEXTO: Proyectos de aula 120-135 Nuestros saberes
EJES ARTICULADORES:	Pensamiento crítico y vida saludable.			
CONTENIDOS	PDA			

<p>Estructura y funcionamiento del cuerpo humano: sistemas circulatorio, respiratorio e inmunológico, y su relación con la salud ambiental, así como acciones para su cuidado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describe y representa mediante modelos, la relación de la nariz, tráquea y pulmones, como parte del sistema respiratorio, con el intercambio de gases. • Indaga y explica con modelos, la función general del corazón y los vasos sanguíneos (arterias y venas), que forman parte del sistema circulatorio y su relación con el intercambio de gases. • Comprende que la frecuencia cardiaca es el número de latidos del corazón en un minuto, que se puede medir en los puntos en los que se ubican arterias (muñecas, cuello, tobillos) a través del pulso cardíaco; establece relaciones entre la actividad física y la frecuencia cardiaca. • Indaga los factores del medio ambiente que inciden en la salud de los sistemas circulatorio y respiratorio; propone y practica acciones para prevenir infecciones y enfermedades y favorecer su cuidado.
--	---

Desarrollo del proyecto: “Una bomba en mi cuerpo”

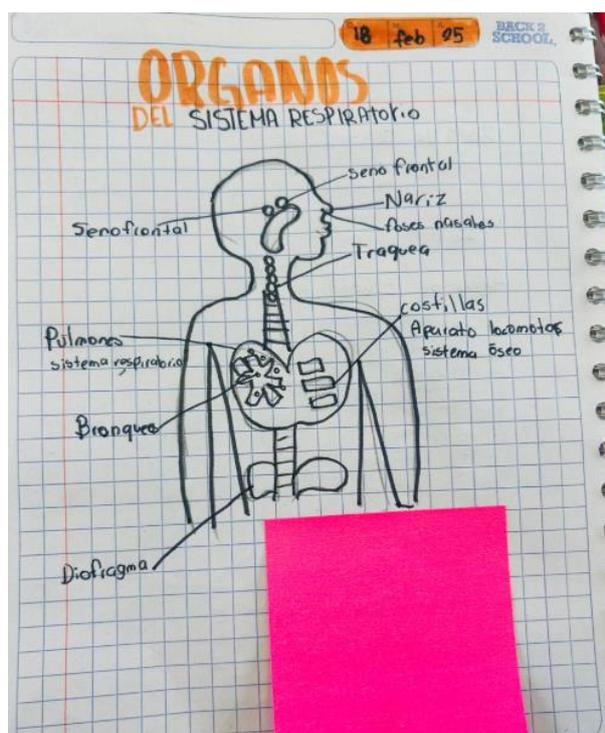
El presente proyecto se desarrolló con estudiantes de quinto grado bajo el nombre “Una bomba en mi cuerpo”, cuyo eje temático fue el cuerpo humano, abordando principalmente los sistemas respiratorio, circulatorio y locomotor, en vinculación con contenidos de salud, alimentación y actividad física. Su desarrollo estuvo basado en estrategias lúdicas que promovieron el aprendizaje significativo y fomentaron la convivencia sana e inclusiva dentro del aula, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Actividades diagnósticas y pensamiento crítico

Como actividad diagnóstica, se entregaron a los alumnos diversas imágenes correspondientes a distintos sistemas del cuerpo humano, entre ellos el sistema respiratorio. La consigna consistía en identificar y seleccionar únicamente aquellas que correspondieran al sistema respiratorio, y posteriormente ubicarlas en un esquema del cuerpo humano, respetando su posición anatómica. Esta primera actividad permitió evaluar conocimientos previos de forma lúdica y colaborativa.

Figura 1.29 Actividad diagnostica

Con los esquemas elaborados, se organizó un tendedero clasificatorio con las categorías: Bien, Regular y Deficiente, promoviendo así una coevaluación entre pares. Cada estudiante tuvo la oportunidad de revisar y reubicar el trabajo de sus compañeros en alguna de las tres secciones, justificando su decisión mediante anotaciones en post-its que incluían argumentos y el nombre del evaluador. Este ejercicio promueve la confrontación respetuosa de ideas y favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la observación detallada. Fue evidente cómo,



conforme avanzaba la actividad, los alumnos incrementan su nivel de atención, precisión y capacidad para expresar puntos de vista de manera asertiva.

Experimentación y aprendizaje kinestésico

Como parte de la integración del sistema locomotor al proyecto, se llevó a cabo la construcción de una extremidad articulada utilizando cartón, popotes e hilo. A través de esta maqueta, los alumnos explicaron de forma sencilla cómo se produce el movimiento, utilizando terminología del sistema locomotor, reforzando así la vinculación entre teoría y práctica.

En lo correspondiente al sistema respiratorio, se realizó el experimento titulado “*Pulmones inflables*”. Luego de una fase de conceptualización, los estudiantes construyeron un modelo funcional con globos, popotes, cartón y ligas. Al soplar en los modelos, observaron el inflado de los globos y pudieron distinguir las diferencias entre inhalación y exhalación. En los casos donde los globos no se inflan correctamente, se propició el análisis de causas como el acomodo de los materiales, fomentando así la aplicación del pensamiento científico y la reflexión.

Asimismo, se desarrolló el experimento del “bombardeo del corazón”, utilizando popotes, colorantes y vasos de plástico. Esta actividad fue especialmente significativa para alumnos con dificultades de atención, ya que captó su interés de forma notoria, promoviendo su participación activa y favoreciendo la inclusión dentro del grupo. A partir de esta dinámica, se observó una mejora en la convivencia escolar, ya que los demás compañeros valoraron sus aportaciones y comenzaron a integrarlos con mayor naturalidad en equipos de trabajo.

Conexiones con la vida cotidiana y la salud

El uso del tensiómetro fue otra actividad clave, permitiendo a los estudiantes explorar los signos vitales desde una perspectiva práctica. A través de una lluvia de ideas, se recuperaron conocimientos previos relacionados con las visitas médicas familiares, y los estudiantes identificaron este aparato como parte del contexto cercano. A partir de esta experiencia, se promovió la autonomía en el aprendizaje, ya que aprendieron a usar el tensiómetro adecuadamente, registrando su presión arterial antes y después de realizar actividad física, lo cual generó nuevas reflexiones sobre el cuidado del cuerpo.

Figura 1.30 Coevaluación



Igualmente, se trabajaron aspectos relacionados con el peso y la temperatura corporal. Los estudiantes aprendieron a utilizar la báscula y el termómetro como herramientas para el monitoreo de la salud. Posteriormente, contestaron una ficha médica diseñada para este fin, integrando los conocimientos adquiridos de manera integral.

Una parte fundamental del proyecto fue el análisis de productos alimenticios. Se solicitó a los alumnos recolectar envolturas de comida chatarra y analizar los sellos de advertencia presentes en el etiquetado frontal. Con esta información, clasificaron los productos y elaboraron un menú semanal saludable, alineado con los lineamientos establecidos por el gobierno federal. Esta actividad permitió la reflexión sobre los hábitos alimenticios y promovió decisiones más conscientes.



Feria de la salud: cierre lúdico del proyecto

Figura 1.31 Experimentación

Como culminación del proyecto, se organizó una *Feria de la Salud* con el lema “Un día como doctores”. La palabra “juego” fue clave en este punto, ya que, al presentarse la actividad bajo un enfoque lúdico, se incrementó la motivación y el compromiso de los alumnos. La feria se estructuró en estaciones, cada una coordinada por una comunidad de trabajo previamente establecida. Cabe destacar que, gracias al proceso previo, las dinámicas grupales fluyeron sin conflictos, evidenciando mejoras en la convivencia escolar.

Las estaciones presentadas fueron:

- Mapa del cuerpo humano y sistema respiratorio: Aplicación del ejercicio de clasificación para los visitantes.

- Toma de presión arterial y actividad física: Medición antes y después del movimiento.
- Temperatura corporal y hábitos alimenticios saludables.
- Peso, talla y cálculo de índice de masa corporal.

Figura 1.32 Feria de la salud

Cada estación incluía una ficha médica que los visitantes (alumnos de segundo, tercero y cuarto grado, así como docentes) debían completar. Al finalizar el recorrido, se les solicitaba contestar una rúbrica de autoevaluación sobre su estilo de vida y una evaluación de la feria.



Fue notable la participación de los docentes de la escuela, quienes se involucraron en las estaciones e incluso aprovecharon el espacio para

recibir un breve chequeo. A diferencia de la experiencia anterior con la Feria del Maíz, en este proyecto se logró una mejor organización, control de tiempos y distribución de tareas, lo cual representó una mejora significativa como parte de las áreas de oportunidad identificadas.

Finalmente, se llevó a cabo una sesión de cierre con el grupo, en donde los estudiantes compartieron sus reflexiones, aprendizajes y conclusiones sobre el proyecto. Se realizó una coevaluación entre pares que evidenció una participación equitativa y activa por parte de la mayoría del grupo, así como una apropiación genuina del contenido trabajado.

Capítulo IV Análisis de resultados de los cuatro proyectos de intervención

En este apartado se presenta el análisis detallado de los resultados obtenidos a lo largo de los tres proyectos de intervención llevados a cabo en el grupo de 5°A de la escuela primaria Dr. José María Luis Mora, como parte de la investigación titulada: "Implementación de estrategias lúdicas para el fomento del aprendizaje y de la convivencia sana e inclusiva en un grupo de 5° grado de educación primaria". Posteriormente, se integran los hallazgos de manera global en relación con la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

En el Proyecto I, titulado "Un Mundo sin Discriminación", la intervención se centró directamente en atender las problemáticas de acoso escolar y exclusión detectadas desde ciclos anteriores. El propósito fue fomentar una convivencia basada en el respeto, la empatía y la solidaridad entre los estudiantes. Una de las principales fortalezas observadas fue la profunda concientización del grupo. Las actividades introspectivas y emotivas, como escribir experiencias personales en papelitos, proyectar insultos en el pizarrón y liberar tensiones a través de la dinámica con globos, permitieron generar un espacio seguro para el reconocimiento emocional. Además, se evidenció un cambio en la percepción del otro, especialmente durante la actividad en la que los alumnos recibieron comentarios positivos escritos por sus compañeros en la espalda. Este ejercicio generó sonrisas, asombro y lágrimas, al descubrir lo valiosos que eran para los demás.

La intervención también propició el reconocimiento de responsabilidades, pues algunos de los estudiantes identificados previamente como agresores lograron relacionar su comportamiento con vivencias personales de agresión, lo cual abrió la posibilidad de reflexionar y modificar actitudes. A partir de estas experiencias, surgieron propuestas colectivas diseñadas por el propio grupo, orientadas a erradicar el acoso escolar. Sin embargo, el proyecto no estuvo exento de limitaciones. Hubo casos, como el del alumno identificado como "sujeto 4", donde la conducta agresiva persistió a pesar del trabajo emocional realizado. Además, se hizo evidente que la violencia estructural que algunos niños viven en casa influye en su comportamiento escolar, lo que rebasa las capacidades de intervención en el aula. Aun así, este proyecto constituyó una experiencia transformadora que sentó bases para construir un

ambiente más sano, y representó para la docente en formación una oportunidad de fortalecer su liderazgo, sensibilidad y capacidad de contención emocional.

En el Proyecto II, "¿Qué está pasando con mi cuerpo?", aunque el eje central fue el reconocimiento de los cambios físicos, emocionales y sociales propios de la pubertad, los resultados también mostraron impactos positivos en la convivencia. El trabajo en comunidades de aprendizaje permitió que alumnos que usualmente no se relacionaban establecieran vínculos nuevos, fortaleciendo la inclusión. La participación activa de las familias, especialmente en actividades como la elaboración de la línea del tiempo y los menús saludables, consolidó el vínculo entre el hogar y la escuela, aportando al desarrollo integral de los estudiantes.

El abordaje abierto de temas como la menstruación, los métodos anticonceptivos y los cambios físicos y emocionales propios de esta etapa permitió desmitificar conceptos erróneos y empoderar a los estudiantes desde el conocimiento y la comprensión. Aunque al principio se notó incomodidad ante estos temas, conforme avanzó la intervención se generaron espacios de escucha y confianza. Las estrategias lúdicas, como el árbol de la vida, el collage, las entrevistas, y el uso de recursos como TikTok, resultaron altamente efectivas para motivar la participación y el aprendizaje significativo. También se presentaron retos, como diferencias en el nivel de información entre los alumnos, que en ciertos momentos derivaron en burlas, aunque se actuó para transformar estas actitudes en comprensión y respeto.

El Proyecto III, "Los sabores y saberes que rodean al México. La feria del maíz, el sabor de México", combinó el aprendizaje cultural y científico con la organización de una feria escolar que permitió integrar a dos grupos diferentes. Esta experiencia resultó particularmente rica en aprendizajes para todos los involucrados. Se observó un trabajo colaborativo efectivo, ya que la conformación de comunidades de trabajo promovió nuevas interacciones entre estudiantes del grupo A y del grupo C. A pesar de los desafíos logísticos, como las diferencias en conocimientos previos, los alumnos fueron capaces de organizarse, mostrar liderazgo y adaptarse a nuevas formas de trabajo.

Durante el desarrollo del proyecto, surgieron tensiones provocadas por los diferentes niveles de conocimiento entre los grupos. Sin embargo, se aplicaron estrategias como pausas activas y repasos conjuntos que permitieron contener los conflictos y fomentar una comunicación más asertiva. El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

facilitó que todos los estudiantes pudieran participar activamente, adaptando los materiales y actividades a las diversas formas de aprender. La feria del maíz, como evento de cierre, fue una experiencia significativa donde los estudiantes se apropiaron de su rol como protagonistas del aprendizaje. La convivencia también se vio reflejada fuera del aula, en los recreos y momentos libres, donde la interacción entre estudiantes fue más rica, respetuosa y solidaria.

El proyecto IV “Una bomba en mi cuerpo”, desarrollado en el marco del trabajo con quinto grado, evidenció resultados altamente positivos tanto en el ámbito académico como en el social y emocional de los alumnos. Desde el inicio, las actividades planteadas promovieron el pensamiento crítico, la observación detallada y la argumentación, como se vio reflejado en la dinámica del mapa del cuerpo humano y su posterior coevaluación a través del tendedero. Esta estrategia no solo permitió diagnosticar conocimientos previos, sino también generó espacios de reflexión colectiva, donde los alumnos defendieron sus posturas de manera respetuosa, mejorando su capacidad de comunicar ideas y escuchar las de otros.

Las actividades de carácter práctico y kinestésico, como la construcción de extremidades con materiales reciclables, los pulmones inflables y el bombardeo del corazón, facilitaron la comprensión profunda de los contenidos científicos. Estas experiencias activaron el interés genuino de los estudiantes, quienes se apropiaron del aprendizaje al experimentar por sí mismos el funcionamiento de sus propios cuerpos. En este sentido, el conocimiento dejó de ser abstracto para convertirse en algo tangible y significativo, permitiendo que incluso aquellos alumnos con dificultades de atención logaran involucrarse de manera activa y continua. Fue notorio cómo, a partir de estas dinámicas, algunos estudiantes que antes eran aislados comenzaron a integrarse con mayor facilidad a los equipos de trabajo, fortaleciendo los lazos del grupo y generando una convivencia más inclusiva y respetuosa.

Asimismo, la aplicación de instrumentos como el tensiómetro, el termómetro y la báscula sirvió para conectar el contenido académico con el contexto inmediato de los niños. El hecho de que identificaran estos objetos como parte del entorno familiar, pero que desconociera su funcionamiento, permitió abrir un puente entre lo conocido y lo aprendido, logrando un aprendizaje aún más profundo. De igual manera, la exploración de hábitos alimenticios, la clasificación de productos procesados y la elaboración de menús saludables contribuyeron a fortalecer la conciencia sobre el autocuidado, alineándose con los objetivos del proyecto de alimentación saludable impulsado por el gobierno federal.

La feria de la salud, como cierre del proyecto, fue una experiencia integradora que permitió evidenciar todo lo aprendido. El juego como estrategia detonadora generó un alto nivel de motivación, y los estudiantes asumieron sus roles con compromiso y entusiasmo. La organización por estaciones, el diseño de fichas médicas y la interacción con otros grados consolidaron el desarrollo de competencias comunicativas, científicas y sociales. Además, se observó una mejora significativa en la gestión del tiempo, el control del grupo y la participación equitativa, aspectos que anteriormente habían representado un área de oportunidad.

Finalmente, el espacio de reflexión y coevaluación permitió que los propios alumnos identificaran su nivel de implicación, expresaran sus aprendizajes y compartieran con orgullo lo vivido. Todo esto demuestra que, mediante estrategias lúdicas, es posible no solo promover aprendizajes significativos en torno al cuerpo humano, sino también fomentar una convivencia sana, colaborativa e inclusiva, que sin duda perdurará más allá del aula.

A partir de la revisión integral de los cuatro proyectos, se puede afirmar que la implementación de estrategias lúdicas tuvo un impacto positivo en la mejora de la convivencia escolar. La pregunta de investigación: "¿Cómo impactan las estrategias lúdicas en el fomento de una convivencia sana e inclusiva en el grupo de 5°A?", encuentra sustento en la evidencia recabada durante cada una de las intervenciones. El juego y las actividades lúdicas funcionaron como vehículos para abordar temáticas sensibles, abrir espacios de diálogo y fortalecer los lazos entre los alumnos. Se transformaron relaciones, se incluyó a estudiantes antes rechazados, se amplió la red de apoyo entre pares y se generaron entornos de aprendizaje más empáticos y participativos.

Los estudiantes desarrollaron habilidades de liderazgo, comunicación y resolución de conflictos, al mismo tiempo que fortalecieron su autonomía y sentido de pertenencia. Las familias también tuvieron un papel relevante, especialmente cuando se involucraron en actividades conjuntas, lo cual enriqueció el aprendizaje y consolidó una comunidad educativa más cohesionada. El uso de materiales variados, la integración de recursos tecnológicos y la flexibilidad en las metodologías permitieron una inclusión significativa de todos los alumnos, incluso aquellos con necesidades educativas específicas.

De acuerdo con los objetivos específicos de esta investigación, se puede concluir que el diagnóstico inicial permitió detectar claramente los focos de conflicto y las necesidades del grupo. Las estrategias diseñadas respondieron de forma directa a esas problemáticas, y su implementación generó espacios de interacción positiva que favorecieron la sana convivencia. La observación sistemática y la retroalimentación continua mostraron avances visibles, y la reflexión constante permitió realizar ajustes oportunos para mejorar la intervención. En conjunto, los tres proyectos conformaron una experiencia educativa valiosa y significativa que evidenció el poder del juego como herramienta para transformar el aula en un espacio de aprendizaje, respeto y crecimiento colectivo.

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación titulada "Implementación de estrategias lúdicas para el fomento del aprendizaje y de la convivencia sana e inclusiva en un grupo de 5° grado de educación primaria" tuvo como finalidad principal analizar de qué manera las estrategias lúdicas impactan en la mejora del ambiente escolar, promoviendo relaciones basadas en el respeto, la empatía y la participación activa de todos los estudiantes. A través de un proceso sistemático que incluyó diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de estrategias, fue posible observar transformaciones significativas en las dinámicas del aula.

Al retomar la pregunta de investigación: ¿Cómo impactan las estrategias lúdicas en el fomento de una convivencia sana e inclusiva en el grupo de 5°A?, los resultados obtenidos a lo largo de los tres proyectos de intervención permiten afirmar que dichas estrategias no solo favorecen el aprendizaje académico, sino que constituyen una herramienta clave para la formación socioemocional del alumnado. Las actividades lúdicas se convirtieron en escenarios seguros y motivadores donde los estudiantes pudieron expresar emociones, construir vínculos nuevos, fortalecer su identidad y aprender a convivir desde la diferencia.

En el caso del Proyecto I, "Un Mundo sin Discriminación", se logró sensibilizar al grupo sobre la gravedad del acoso escolar y se propiciaron espacios de reconocimiento emocional. Las actividades diseñadas con fines introspectivos y reflexivos permitieron que los alumnos compartieran experiencias dolorosas y al mismo tiempo comenzaran a generar estrategias para erradicar la violencia entre pares. Este proyecto tuvo un efecto transformador

tanto en lo individual como en lo colectivo, consolidando un ambiente de mayor confianza y contención.

El Proyecto II, "¿Qué está pasando con mi cuerpo?", aunque centrado en el desarrollo humano y los cambios propios de la pubertad, también promovió la construcción de una convivencia más empática. La conformación de comunidades de aprendizaje, la apertura para abordar temas íntimos y la participación activa de las familias contribuyeron a fortalecer el respeto y la valoración de la diversidad dentro del aula. El enfoque lúdico permitió que temas complejos se trataran con naturalidad, despertando el interés y el compromiso de los estudiantes.

Por su parte, el Proyecto III, "Los sabores y saberes que rodean al México. La feria del maíz, el sabor de México", fue una experiencia de integración, autonomía y liderazgo. A través de la preparación y presentación de una feria escolar, se observó un desarrollo importante en la capacidad organizativa de los alumnos, su iniciativa y su habilidad para colaborar con compañeros de otro grupo. El enfoque inclusivo del proyecto, apoyado por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizó la participación de todos y favoreció la interacción respetuosa y significativa dentro y fuera del aula.

De manera general, los resultados de los tres proyectos muestran que la aplicación de estrategias lúdicas dentro del aula contribuye directamente al fortalecimiento de una convivencia escolar sana e inclusiva. Estas estrategias promovieron la empatía, el trabajo en equipo, el respeto por la diversidad, la resolución pacífica de conflictos, y el sentido de pertenencia en el grupo. Además, permitieron visibilizar las voces y emociones de los estudiantes, quienes asumieron un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje y formación.

A lo largo del desarrollo de este proyecto y de la formación docente en general, he tenido la oportunidad de reafirmar profundamente mi vocación por la educación. Esta experiencia me ha permitido constatar que el verdadero sentido de enseñar no se limita a la transmisión de contenidos, sino a la construcción conjunta de aprendizajes significativos que surgen del vínculo, la creatividad y la comprensión del contexto en el que se trabaja.

El diseño y aplicación de estrategias lúdicas, cuidadosamente planeadas y contextualizadas, no solo favorecieron la comprensión de contenidos relacionados con el cuerpo humano y la salud, sino que también permitieron fortalecer la convivencia escolar desde una mirada inclusiva,

participativa y respetuosa. El juego, entendido desde una perspectiva pedagógica, se convierte en un vehículo poderoso para transformar el aula en un espacio dinámico, donde el error se vuelve parte del aprendizaje y la diversidad se abraza como una riqueza.

Asimismo, fue posible observar que el uso de estas estrategias promueve el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia al grupo, pilares fundamentales para una educación integral. Todo ello demuestra que las prácticas docentes pueden y deben responder no solo a los contenidos establecidos en los planes y programas, sino también a las necesidades e intereses reales del alumnado, logrando así una educación verdaderamente humanista y transformadora.

Esta vivencia reafirma mi compromiso con una docencia innovadora, reflexiva y sensible, en la que las estrategias lúdicas no son un recurso aislado, sino una herramienta constante para fomentar aprendizajes duraderos y relaciones armónicas en el aula. Sin duda, esta tesis representa no solo un trabajo académico, sino también un testimonio vivo del poder que tiene la educación cuando se construye con amor, intención y respeto por la infancia.

A pesar de los avances observados, es importante reconocer que la problemática de la convivencia escolar requiere de un abordaje constante y sistemático. Durante las intervenciones se detectaron casos donde las conductas agresivas no cesaron del todo o donde surgieron tensiones entre los grupos. Asimismo, la influencia del contexto familiar y social, en ocasiones adverso, demostró ser un factor determinante que trasciende los esfuerzos realizados dentro del aula. Por ello, las acciones pedagógicas deben ir acompañadas de estrategias institucionales, familiares y comunitarias que aseguren la sostenibilidad de los logros obtenidos.

Es necesario que la escuela, como espacio de formación integral, continúe promoviendo prácticas pedagógicas centradas en la empatía, el diálogo, la colaboración y el reconocimiento mutuo. La inclusión de actividades lúdicas como parte habitual de la planeación docente no debe verse como un recurso aislado o complementario, sino como un enfoque pedagógico que articula el desarrollo académico con el desarrollo humano. En este sentido, el docente tiene la responsabilidad de reflexionar de manera continua sobre su práctica, adaptarla a las necesidades del grupo, y mantenerse en formación permanente para ofrecer respuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

El desarrollo de esta investigación permitió fortalecer diversas competencias profesionales, tales como el diseño de propuestas pedagógicas creativas, la aplicación de metodologías participativas y la evaluación sistemática de los procesos educativos. A través de la planificación e implementación de los proyectos, se ejercitaron habilidades de liderazgo, comunicación, toma de decisiones, observación crítica y análisis reflexivo de la realidad escolar. Esto contribuyó no solo al crecimiento académico de la docente en formación, sino también a su consolidación como agente de cambio dentro de la comunidad educativa.

Asimismo, el proceso de documentación, sistematización y análisis de las evidencias generadas durante la intervención posibilitó una mayor comprensión del fenómeno educativo, desde una mirada integral e inclusiva. Al vivir de cerca las problemáticas de convivencia, al construir respuestas pedagógicas junto con los alumnos y al observar los efectos de las estrategias implementadas, se consolidó una visión más comprometida, sensible y profesional del quehacer docente. Esta experiencia reafirma la importancia de investigar desde la práctica, con una postura crítica y transformadora.

Es importante destacar que la problemática de la convivencia escolar no se resuelve en un ciclo, una asignatura o una intervención aislada. La convivencia es una construcción diaria, que requiere intencionalidad pedagógica, trabajo colaborativo y compromiso institucional. Los logros alcanzados en esta investigación constituyen un punto de partida, pero no el final del camino. Es necesario continuar con propuestas que fortalezcan la cultura de paz en las escuelas, amplíen la participación de las familias y generen redes de apoyo entre docentes, estudiantes y directivos.

La reflexión constante sobre la práctica docente debe convertirse en un ejercicio habitual. Solo a través de la observación crítica, la autovaloración, la apertura al diálogo y la disposición al cambio, es posible mejorar los procesos educativos y responder a los desafíos actuales de la escuela pública. Esta tesis representa una evidencia concreta de que el aula puede ser un espacio de transformación, donde el juego, el afecto y el respeto se articulen para construir comunidades de aprendizaje inclusivas, solidarias y profundamente humanas.

La problemática de la convivencia escolar, va más allá de la gestión de conflictos. Implica comprender y transformar las relaciones cotidianas que se dan en el aula y en la comunidad educativa. Esta transformación requiere de una mirada crítica sobre las estructuras que sostienen la exclusión y la violencia, tanto dentro como fuera de la escuela. Es por eso que se vuelve urgente pensar en políticas escolares coherentes y sostenidas, que no se limiten a

campañas aisladas o a intervenciones puntuales, sino que integren la convivencia como eje transversal de toda acción educativa.

El diagnóstico inicial realizado en el grupo de 5°A permitió evidenciar que los desafíos relacionados con la convivencia no eran hechos aislados, sino reflejo de una cultura escolar que ha normalizado actitudes discriminatorias, conductas agresivas y falta de escucha. A través de los tres proyectos de intervención, se logró abrir espacios para la reflexión, la creatividad y el reconocimiento mutuo. Sin embargo, estos logros son frágiles si no se continúan fortaleciendo desde la planeación institucional, la formación docente y el acompañamiento familiar. La permanencia del cambio depende de una acción colectiva y de una voluntad constante por mejorar.

En este contexto, es indispensable que los docentes cuenten con herramientas teóricas y metodológicas para gestionar la diversidad, reconocer la alteridad y mediar en los conflictos. El aula no puede entenderse como un espacio neutro, sino como un entorno atravesado por tensiones sociales, culturales y emocionales. En este sentido, promover la convivencia sana e inclusiva demanda del docente una actitud reflexiva, ética y sensible. La formación continua en competencias socioemocionales, en estrategias de resolución pacífica de conflictos y en pedagogías inclusivas debe ser una prioridad en los programas de desarrollo profesional.

Asimismo, se debe reconocer el papel clave de los estudiantes como agentes activos de cambio. Incluir sus voces, emociones e ideas en las decisiones que afectan su vida escolar es un paso fundamental para fortalecer la democracia en la escuela. La construcción de normas de convivencia, los proyectos colaborativos y las acciones solidarias son ejemplos de prácticas que favorecen el sentido de pertenencia, la responsabilidad colectiva y el respeto por la diversidad. El juego, en este sentido, se reafirma como un recurso potente para aprender a vivir juntos.

La experiencia vivida durante el desarrollo de esta tesis mostró que el aprendizaje no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica una transformación personal y profesional. La posibilidad de diseñar, aplicar y evaluar proyectos significativos, en un entorno real y con problemáticas concretas, permitió consolidar competencias que serán fundamentales en el ejercicio futuro como docente. Esta vivencia no solo aportó a la mejora del grupo intervenido, sino que también generó un aprendizaje valioso sobre la complejidad del quehacer educativo y sobre el poder transformador de una pedagogía basada en el juego, la empatía y la inclusión.

Referencias bibliográficas

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

UNESCO. (2005). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). La mejora de la convivencia escolar: Un marco de referencia para la intervención. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 6–21.

García Bacete, F. J. (2003). Rechazo entre iguales: evaluación sociométrica y prevención del bullying. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 391–409.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015*. INEE.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.

Bayona et al (2022). Estrategias lúdicas y normas de convivencia en educación inicial. (2022). *Revista Horizontes*. Recuperado de <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/723/1413>

Campayo Muñoz, E. & Cabedo-Mas A. (2018) Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: Una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Psychology, Society, & Education* 10(1):15 DOI:[10.25115/psye.v10i1.1767](https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1767)

UNESCO (2018) Noticia: Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/articles/nuevos-datos-revelan-que-en-el-mundo-uno-de-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>

UNESCO (2024). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

ONU (2024) Los estudiantes precisan mejor protección contra la violencia y el acoso escolar. Recuperado de:

<https://news.un.org/es/story/2024/11/1534071>

Zambrano-Macías, S., & Vega-Intriago, J. (2023). Estrategia lúdica para fortalecer la convivencia escolar en los niños de Inicial II. *MQRInvestigar*, 7(3), 4152–4178.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4152-4178>

Loza Ticona, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S., & Yanqui Santos, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30–39.

<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>

Ferrada, D., & Cisterna Cabrera, F. (2003). La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/251/258>

Jiménez Rodríguez, M., Osorio Ángel, S., Zamora Ramos, V., & Macías Brambila, H. (2015). Guía metodológica para el diseño de proyectos de intervención de la práctica educativa. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 1(1), 39–48. Recuperado de

https://www.academia.edu/116024812/Gu%C3%ADa_Metodol%C3%B3gica_para_el_Dise%C3%B1o_de_Proyectos_de_Intervenci%C3%B3n_de_la_Pr%C3%A1ctica_Educativa

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture* (R. F. C. Hull, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1938)

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). W. W. Norton & Company.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.^a ed.). Editorial Crítica.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bruner, J. S. (1983). *La educación, puerta de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (4.^a ed.). McGraw-Hill.

Hernández Rojas, G. (2014). *Didáctica: la enseñanza y el aprendizaje como actividad intelectual*. McGraw-Hill.

López, M., & Ramírez, A. (2018). Estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13(2), 45-62.

Pujolàs, P. (2012). Aprender juntos, alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Graó.

Tonucci, F. (2005). La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

UNESCO. (2005). Hacia una calidad de la educación para todos: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. <https://unesdoc.unesco.org/>

Sociograma

¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar? ¿Por qué?

- 1 _____ porque _____
- 2 _____ porque _____
- 3 _____ porque _____

¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar? ¿Por qué?

- 1 _____ porque _____
- 2 _____ porque _____
- 3 _____ porque _____

¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (recreos, cumpleaños...)? ¿Por qué?

- 1 _____ porque _____
- 2 _____ porque _____
- 3 _____ porque _____

¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (recreos, cumpleaños...)? ¿Por qué?

- 1 _____ porque _____
- 2 _____ porque _____
- 3 _____ porque _____

Quién es el chico o la chica de tu clase que destaca por:

- Tener muchos amigos _____
- No tener amigos _____
- Llevarse bien con los profesores _____
- Llevarse mal con los profesores _____
- Ser simpático con los compañeros _____
- Ser antipático con los compañeros _____
- Su capacidad para atender y escuchar a los demás _____
- Estar frecuentemente llamando la atención de los demás _____
- Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros _____
- Su agresividad _____
- Saber comunicarse _____
- Tener problemas para comunicarse _____

