



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

TITULO: El juego como herramienta para fomentar la sana convivencia en un grupo de primaria

---

AUTOR: Mónica Michelle Cruz García

---

FECHA: 07/15/2025

---

PALABRAS CLAVE: Convivencia, Juego, Conflictos, Lúdico, Socioemocional

---

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

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

**GENERACIÓN**



**2021**

**2025**

**“EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA SANA  
CONVIVENCIA EN UN GRUPO DE PRIMARIA”**

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

**PRESENTA**

**MÓNICA MICHELLE CRUZ GARCÍA**

**ASESOR**

**DR. JUAN CARLOS RANGEL ROMERO**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

**MAYO - 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 MÓNICA MICHELLE CRUZ GARCÍA  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

**"EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA SANA CONVIVENCIA EN UN GRUPO  
DE 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 10 días del mes de JULIO de 2025.

ATENTAMENTE.

MÓNICA MICHELLE CRUZ GARCÍA

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200  
Zona Centro, C.P. 78000  
Tel y Fax: 01444 812-11-55  
e-mail: cicyt@becenesp.edu.mx  
www.becenesp.edu.mx



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. CRUZ GARCIA MONICA MICHELLE  
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.

Titulado:

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA SANA CONVIVENCIA EN UN GRUPO DE 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 CONCEPCION NIRELES  
MEDINA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. SERRANO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DR. JUAN CARLOS RANGEL ROMERO



## DEDICATORIA

A יהוה, *padre amoroso y Dios del universo*. Te dedico todo mi esfuerzo y trabajo. No hay palabras que expresen lo agradecida que estoy contigo. Gracias por haberme dado fuerzas cada madrugada y noche que pasé trabajando en mi carrera; por siempre estar al pie del cañón conmigo y nunca alejarte de mí. *Toda la gloria y reconocimiento a ti, Abba*. Oro por que este trabajo sea agradable a ti, para traerte gloria y honor. Sea hecha tu voluntad.

A mis papás, por su interminable esfuerzo, apoyo y *amor*. Los amo tanto. Este trabajo es gracias a ustedes que me formaron en la persona que hoy soy. Gracias por toda su *entrega* y dedicación. Gracias por todos los *sacrificios* que han hecho a través de los años y por siempre dar lo mejor de ustedes. Espero poder hacerlos sentir orgullosos. No amount of work will ever be enough to show you how much *I love you* or to repay everything you've given me throughout my life.

A todos los futuros alumnos que pueda llegar a tener. Esto es para ustedes. Espero mejorar cada día para brindarles lo mejor. Todo lo que haga será pensando en su bienestar, porque quiero ser excelente en mi labor para ustedes.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia en general: padres, hermanos, titos, tíos y primos, por ser abundante fuente de apoyo y amor incondicional. Gracias por creer en mí, siempre darme ánimos en todos mis proyectos y apoyarme en todas mis necesidades. Los amo mucho y le agradezco a Dios cada día por ustedes. Espero llegar a estar a la altura de todo el amor que me han dado y el esfuerzo que han hecho por mí.

A mis amigas, Diana Ivett Hernández Alcántara, Alejandra Cristina Ramírez Valdez y Karen Abigail González Hernández, por estar conmigo toda la carrera, en las buenas y en las malas. De cada una aprendí algo importante que llevaré conmigo siempre. Les deseo mucho éxito en sus proyectos y le pido a Dios que las guíe y proteja toda su vida. Creo que van a ser unas maestras excelentes.

A mi asesor, el Dr. Juan Carlos Rangel Romero, por haber hecho este proyecto posible, y por ayudarme en todo momento. Gracias por impulsarme, echarme porras y guiarme en este proceso tan importante.

Y por último, gracias al Mtro. José Daniel Robledo Salas y al Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez, por ser importantes fuentes de inspiración en mi carrera. Gracias porque, si bien fue poco el tiempo que fueron mis maestros, su impacto no lo fue. Gracias por mostrarme otro lado de la carrera que desconocía. Gracias porque instalaron en mí una esperanza de cada día ser mejor así como ustedes.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA</b>	<b>6</b>
1.1 Antecedentes	6
1.2 Justificación	9
1.2.1 Relevancia dentro de la Escuela Primaria Rosario Castellanos	14
1.3 Objeto de estudio	16
1.4 Objetivos	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.2 Objetivos específicos	16
1.5 Preguntas de investigación	17
1.5.1 Pregunta general	17
1.5.2 Preguntas específicas	17
1.6 Supuesto de la investigación	17
1.7 Variables	17
1.8 Participantes	18
1.9 Beneficiarios	18
1.10 Alcance	18
1.11 Impulso a otras investigaciones	18
1.12 Estado del arte	19
1.13 Planteamiento del problema	21
1.13.1 Descripción	21
1.13.2 Posibles causas según autores	25
1.13.3 Delimitación	28
1.14 Contextos	29
1.14.1 Externo	29
1.14.2 Interno	32
1.14.2.1 Cultura escolar	33
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>36</b>
2.1 El juego como estrategia pedagógica	37
2.2 Ambiente escolar	40
2.3 El aprendizaje cooperativo para favorecer la autorregulación	41
2.3.1 Aprendizaje cooperativo	42
2.3.2 Autorregulación	44
2.3.3 Integración	45
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>	<b>48</b>
3.1 Enfoque metodológico	48

3.2 Técnicas e instrumentos de evaluación	48
3.2.1 Observación participante	49
3.2.2 Registro anecdótico	50
3.2.3 Guía de observación	51
3.2.4 Lista de cotejo	51
3.3 Plan de intervención	52
3.3.1 Fase 1. Diagnóstico	52
3.3.1.1 Guía de observación	52
3.3.2 Fase 2. Planificación de actividades e intervención	53
3.3.2.1 Planeación de las actividades	53
3.3.2.2 Orientaciones	53
3.3.2.3 Materiales	54
3.3.2.4 Manera de valorar las participaciones	54
3.3.2.5 Proceso de planeación	55
3.3.3 Fase 3. Evaluación, Análisis de la Información y Resultados	59
3.3.4 Fase 4. Conclusiones	60
3.3.4.1 Cronograma de investigación	60
<b>CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y RESULTADOS</b>	<b>61</b>
4.1 Fase 1. Diagnóstico	61
4.2 Fase 2. Intervención	66
4.3 Conclusión	94
4.3.1 Logros	95
4.3.2 Conclusión	100
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>116</b>

## INTRODUCCIÓN

El *juego* es un recurso a menudo implementado durante las prácticas profesionales, debido a su versatilidad y el interés que este es capaz de despertar en el alumnado. Por su parte, la *sana convivencia* es una condición necesaria para la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje y el desarrollo integral en general. En la presente tesis de investigación, el principal objetivo radicó en unificar estos dos conceptos para abordar la problemática identificada en el grupo de cuarto grado, grupo “B”, de la Escuela Primaria Rosario Castellanos durante las jornadas de observación, ayudantía y práctica profesional

De manera general, el documento se constituye por cuatro capítulos principales y dos apartados extra, los cuales corresponden a la bibliografía referida durante el trabajo de investigación, así como los anexos empleados.

En el capítulo I, denominado “El problema”, se trabaja de manera global con la definición y delimitación de lo que es problema y la realidad sobre la que se labora: el objeto de estudio, objetivo general y específicos, las preguntas de investigación que motivan este trabajo y los contextos interno y externo. Así mismo, se establecen los fundamentos conceptuales que se encargaron de encaminar el desarrollo de la tesis: los antecedentes, la justificación, el estado del arte, supuesto y otras especificidades como los participantes, las variables y el alcance de la investigación.

Más adelante, en el capítulo II “Marco teórico”, encontramos la base conceptual y los temas sobre los que se sustenta la intervención. Globalmente hablando, en este apartado se ofrece una perspectiva amplia de todas aquellas nociones y contenidos sobre los cuales es que se construye toda la intervención planteada más adelante en el documento.

Continuando con este proceso, el capítulo III tiene por nombre “Metodología” y, tal y como su nombre lo indica, asume la función de describir el enfoque metodológico manejado, que en este caso se inclinó hacia uno de naturaleza cualitativa. Aparte de ello, aquí se estipulan las técnicas e instrumentos de investigación, así como el plan de intervención con el que se habría de trabajar, todo esto siguiendo un curso de cuatro fases principales: diagnóstico, planificación de actividades de intervención; evaluación, análisis de la Información y resultados, y por último conclusiones.

Finalmente, la tesis concluye con el capítulo IV “Propuesta de intervención y resultados”, el cual, de manera análoga al anterior, se encuentra estructurado en 2 fases: el diagnóstico, en el cual se confirma la existencia de un problema, y la intervención, que es donde se describe la experiencia vivida a partir de la implementación de los juegos diseñados. Últimamente, el apartado culmina con la construcción de las conclusiones, mismas en las que se reflexiona sobre los resultados obtenidos, los logros, si el objetivo general y específicos fueron obtenidos, y se responde a las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo.

## CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes

Para comprender la relevancia del tema, es importante primero definir lo que se entiende por *juego*, concepto ampliamente estudiado por autores desde la antigüedad y hasta nuestros días. En este sentido, se trata de una actividad inherente a la vida orgánica, especialmente a los humanos, y cuyo análisis comprende disciplinas como la filosofía, la pedagogía y la psicología. Prieto (2010), argumenta que, históricamente hablando

La mayoría de los autores sitúan el origen del juego a partir del juego animal que evolucionó en el hombre hacia una estructura superior integrada, por medio de componentes utilitarios y por creencias que se mostraban de forma ritualizada en aquellas actividades de gran trascendencia para el grupo, y que finalmente evoluciona y forma parte de la cultura (juegos tradicionales). (p.2, como se citó en Andrade, 2020, p. 138)

En ese tenor, sería posible argumentar que el juego se da como algo natural entre los seres vivos y no exclusivamente entre humanos. En este caso, se nos presenta como algo no solamente inherente al hombre, sino que además se encuentra profundamente arraigado a la cultura misma en que nos desenvolvemos.

Por su parte, Moreno (2002), plantea lo siguiente

Entre los hebreos la palabra *juego*, se empleaba dedicada a la broma y a la risa. Entre los romanos, “*ludus –i*” significaba alegría, jolgorio. En sánscrito “*kliada*”, juego, alegría. Entre los germanos la antigua palabra “*spilan*”

definía un movimiento ligero y suave como el del péndulo que producía un gran placer. Posteriormente la palabra “juego” (jogo, play, joc, game, speil, jeu, gioco, urpa, jolas, joko, etc.) empezó a significar en toda las lenguas un grupo grande de acciones que no requieren trabajo arduo, y proporcionan alegría, satisfacción, diversión” (p.18, como se citó en Leyva y Jaramillo, 2011, p.4)

Resulta llamativo el hecho de que el concepto del juego sea algo tan importante para las civilizaciones, como para haber llegado a tener su propia palabra, misma que, como se puede ver, suele ser asociada con el placer, la alegría, el gozo y la satisfacción.

Ahora bien, dentro de un marco teórico más concreto, Gallardo y López (2018) argumentan que “el juego es un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia” (como se citó en García y Narciso, 2022, p. 8). Esto es, se trata de una serie de procedimientos organizados y estructurados cuya finalidad es la diversión. En su conjunto, estos dan como resultado el autoconocimiento y la socialización con otros.

En adición a lo anterior, Espinoza afirma que el juego es:

Una actividad fundamental para las personas en el contexto social, porque a través de él se puede experimentar ciertos comportamientos sociales; además, constituye un medio útil para la adquisición y fortalecimiento de capacidades intelectuales, motoras o afectivas. Para todo ello, la organización del tiempo y espacio necesario para efectuar estas actividades es necesario, las cuales deben realizarse de manera gustosa y placentera. (2010, como se citó en Manrique et al., 2021, p. 4940)

Lo que esta autora propone es bastante similar a lo que la cita anterior expuso, sin embargo, una cualidad importante de esta definición es que menciona además facultades intelectuales y afectivas, las cuales son, de cierta manera, hacia las que se enfoca el presente documento.

Finalmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que los juegos “proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica: en las reglas de juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales” (1980, p. 17, como se citó en Leyva y Jaramillo, 2011, p.5)

En otra línea, el concepto de la **sana convivencia** es bastante directo y sencillo de comprender, pues significa exactamente lo que el nombre sugiere. En este caso, la definición más completa sería la siguiente

La sana convivencia es un estado de tranquilidad, de armonía consigo mismo y con los demás, que toma vida cuando somos capaces de expresar y relacionarnos con el otro, procurando que las emociones no afecten negativamente a quienes nos rodean y así reconocemos en él, nuestras diferencias y las de los demás. (Patiño et al., 2015, p. 274)

Como se puede ver, la sana convivencia abarca tanto la dimensión interpersonal como la intrapersonal. Esta última, que comprende habilidades socioemocionales como la empatía, el manejo de las emociones y la autonomía, constituye un fundamento esencial para la primera. Por lo tanto, el desarrollo de estas habilidades intrapersonales resulta crucial para alcanzar una sana convivencia. Farias, desde su perspectiva, plantea que ésta

No debe comprenderse sólo como la ausencia de violencia, sino como una capacidad para convivir con los demás, de forma armónica y, para lograr

esto, es necesario el trabajo en equipo, una buena formación en valores y el trabajo coordinado entre todos los agentes (2021, párr.11, como se citó en Apaza et al., 2022, p.54)

En este sentido, la sana convivencia trasciende la inexistencia de cualquier tipo de violencia, para comprenderse como una forma de convivencia pacífica, moral y cooperativa entre los miembros. En esa misma línea, la aproximación más cercana que tienen los alumnos a esta manera de relacionarse, es aquella que los planes y programas vigentes (Nueva Escuela Mexicana) explícitamente proponen en sus actividades y proyectos. De acuerdo con lo observado durante las jornadas de práctica y ayudantía, en la escuela primaria Rosario Castellanos, no se trabaja con la sana convivencia por iniciativa propia, sino que se aborda solamente cuando el programa así lo requiere, dependiendo del tópico que se esté viendo.

Asimismo, retomando lo que es el **juego**, en la escuela primaria *Rosario Castellanos*, a lo largo de los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025, se han implementado acciones dirigidas a la promoción de la lectura, las matemáticas y el deporte, sin embargo, este recurso como tal ha carecido de ser identificado como una estrategia que permite no sólo desarrollar las cuestiones mencionadas, sino que además favorece otros aspectos en el proceso, como lo son el desarrollo físico, mental, emocional, social, y la ya mencionada **sana convivencia**. Bajo esta perspectiva, el juego es exclusivamente empleado durante la hora de educación física, y durante el receso.

## **1.2 Justificación**

El juego, como es descrito por varios autores, puede ser entendido como una forma natural de expresión de la creatividad e ideales que cada persona posee. En este sentido, esta actividad se presenta como un medio en el que se intercambian

y construyen visiones y formas de comprender el mundo. Más específicamente hablando, Alonso y Villa (2018) lo comprenden como sigue:

El juego es una actividad lúdica que favorece los aprendizajes de los alumnos a través de actividades placenteras que le permiten disfrutar y aprender de manera práctica favoreciendo la convivencia escolar permitiéndoles estar en ambientes propicios que les permita obtener aprendizajes significativos para desenvolverse en sociedad de manera activa y positiva. (p. 10)

Siguiendo esta línea, el juego es reconocido no sólo como un espacio psicológico de recreación creativa sino como un recurso pedagógico que favorece otras áreas como lo son la cognitiva y la social.

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismo público encargado de la educación en México, el juego se define como:

Toda aquella actividad de recreación que es llevada a cabo por los seres humanos con la finalidad de divertirse y disfrutar. Además de esto, en los últimos tiempos, estas actividades han sido utilizadas como herramientas de enseñanza en las escuelas y centros escolares. (2022, párr. 13)

Esta idea refuerza la importancia del juego como una herramienta pedagógica en la construcción de conocimientos. Además, esta actividad facilita la implementación de las estrategias activas promovidas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En este caso, entre dichas metodologías encontramos el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), mismo que, de acuerdo con Linares (2023), se describe de la siguiente manera:

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que propone que los estudiantes aprendan a través de la realización de proyectos que tengan

un propósito real y significativo para ellos y para su entorno. El Aprendizaje basado en proyectos se basa en el principio de que **los estudiantes aprenden mejor haciendo que escuchando**, y que el aprendizaje es más profundo cuando se conecta con la vida real y con los intereses y necesidades de los alumnos. (Párr. 1)

La manera en la que esto se traduce para la temática en mano, es en el juego constituyéndose como una posible herramienta valiosa para alcanzar los objetivos establecidos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Continuando con esta idea y como ya se menciona en el planteamiento del problema, el juego no es comúnmente considerado como ruta de acción por el profesorado en la *Escuela Primaria Rosario Castellanos*. Más bien, lo que se percibe es que este es considerado una actividad de recreación exclusiva a la clase de Educación Física y al recreo.

Bajo esta perspectiva, Andrade (2020) manifiesta que

Los juegos deben considerarse como una actividad importante en el aula, puesto que, aporta una forma diferente de adquirir el aprendizaje aporta descanso y recreación al estudiante, los juegos permiten orientar el interés del participante hacia el área que se involucren en la actividad lúdica. (p. 132)

En contraste, la **desestimación del juego** como una *herramienta metodológica* es en realidad un **descarte de los posibles efectos benéficos** expuestos en esta cita. Lo que es más, Whitebread et al. (2012) proponen este recurso como un **punto pivotal** en el desarrollo emocional, lingüístico, cognitivo y representacional de los estudiantes:

The evolutionary and psychological evidence points to the crucial contribution of play in humans to our success as a highly adaptable species. Playfulness is strongly related to **cognitive development and emotional well-being**. The mechanisms underlying these relationships appear to involve play's role in the **development of linguistic and other representational abilities**, and its support for the development of **metacognitive and self regulatory abilities**. [La evidencia evolutiva y psicológica apunta a la contribución crucial del juego en los humanos a nuestro éxito como especie altamente adaptable. La alegría está fuertemente relacionada con el desarrollo cognitivo y el bienestar emocional. Los mecanismos subyacentes a estas relaciones parecen involucrar el papel del juego en el desarrollo de habilidades lingüísticas y otras habilidades representacionales, y su apoyo al desarrollo de habilidades metacognitivas y autorreguladoras.] (p. 5)

Para esto, recordemos que el juego es algo natural, inherente y necesario para el ser humano, especialmente en edades tempranas. En este sentido, privarle de dicha actividad puede ser realmente un desacato del artículo 60 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes:

Además de los múltiples beneficios del juego, **niñas y niños tienen derecho al descanso, al esparcimiento y a las actividades recreativas propias de su edad**, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, **como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento**, como señala la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual además señala que **quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda o custodia deberán respetar y garantizar el ejercicio de estos derechos**. (Sistema Nacional De Protección De Niñas Niños Y Adolescentes, 2020, párrafo 10)

Por otra parte, el principal beneficio que se pretende desarrollar por medio del juego es la **sana convivencia**, misma que, como ya se explica en este documento, representa una importante *área de oportunidad* dentro de la Escuela Primaria Rosario Castellanos. En este contexto, las principales razones por las que se ha elegido esta área de oportunidad y no otras, es su **importante influencia en lo que es el bienestar socioemocional** de los alumnos, así como en su **rendimiento académico**.

Con respecto a las repercusiones **socioemocionales** de la sana convivencia, UO Global (2022) señala lo siguiente:

Las **habilidades sociales, como las emocionales**, están **asociadas** a los procesos que se dan en la convivencia para establecer **relaciones interpersonales armónicas, pacíficas e inclusivas**. En los últimos años el tema de las habilidades sociales y emocionales ha tenido *mayor atención*, debido a que se ha comprobado su importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento social y psicológico. (Párrafo 10, líneas 12-16)

Como se puede ver, la sana convivencia no representa sólo un ligero impacto dentro del bienestar social y emocional de los estudiantes, sino que, como es evidente, implica un bloque importante que no puede ser ignorado.

En el ámbito académico, por su parte, Deal y Peterson (1999) argumentan que, de no existir un ambiente escolar positivo, el rendimiento académico de los estudiantes simplemente no mejorará.

Study after study has confirmed that the culture of the school and its resulting **climate** must support reform or improvement will not occur. **Improvements in student achievement will happen in schools** with positive and professional cultures **that reflect a positive school climate**. [Estudio tras estudio ha confirmado que la cultura de la escuela y el clima

resultante deben apoyar la reforma o no se producirán mejoras. Las mejoras en el rendimiento estudiantil se producirán en escuelas con culturas positivas y profesionales que reflejen un clima escolar positivo.] (Como se citó en MacNeil et al., 2009, p. 77)

Con perspectiva en todo lo anteriormente expuesto, es ahora inminente concluir que el juego es una estrategia metodológica necesaria de implementar en el aula, en conformidad con todos los beneficios que este tiene por ofrecer. Asimismo, se busca la sana convivencia a razón del impacto que esta tiene en el desarrollo socioemocional y académico del alumnado.

Si por el contrario se ignoraran los problemas mencionados presentes en la escuela, estos podrían escalar a cuestiones mucho más graves y dañinas para los estudiantes, situación que sería, por tanto, equivalente al incumplimiento del artículo 3º constitucional, mismo que en su cuarto párrafo establece que: "El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos." (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Artículo 3).

### *1.2.1 Relevancia dentro de la Escuela Primaria Rosario Castellanos*

Trasladándonos a un contexto más cercano, las razones por las que se desea incorporar el juego dentro de las actividades cotidianas llevadas a cabo en la *Escuela Primaria Rosario Castellanos*, son principalmente dos.

La primera refiere al **efecto positivo que este ha demostrado tener** con respecto a la situación de convivencia en el grupo. Al respecto, es posible decir que en más de una ocasión, la puesta en marcha de este recurso metodológico ha dado muestra de efectos positivos en la convivencia entre los alumnos. Particularmente hablando, se han observado situaciones en que compañeros que normalmente no se llevan bien, deciden dejar de lado sus diferencias cuando juegan juntos para

lograr un objetivo común: ganar. A tal efecto, es precisamente este el impacto que se pretende conseguir a través de la implementación del juego en las actividades en la escuela, sólo que a escala grupal y no solamente entre dos o tres personas.

Asimismo, la segunda razón alude a lo **atractiva** que es *para los niños* esta propuesta metodológica. Durante las diversas jornadas de práctica y observación, se ha contemplado que los alumnos disfrutaban mucho del juego, mismo que, a su vez, propicia un **clima áulico disfrutable y lúdico**, en el que se hace posible el *aprendizaje* por medio del juego. De igual manera, integrar este recurso en el aula no solo satisface las necesidades e intereses de los alumnos, sino que también actúa como un potente motivador emocional y académico, enriqueciendo significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, si por el contrario se decidiera no implementar el juego dentro de las actividades diarias, lo peor que podría ocurrir es la pérdida de todos los posibles beneficios que ésta estrategia didáctica tiene por ofrecer; se volverían cada vez más monótonas las clases, y sobre todo, aumentaría el número de veces en que dos o más alumnos se ven envueltos en un conflicto, a raíz de no saber cooperar en la construcción de una sana convivencia en el salón. Sumado a esto, es importante señalar que la situación anteriormente descrita contraviene directamente uno de los principios pedagógicos bajo los cuales opera la Nueva Escuela Mexicana:

Promoción de la cultura de la paz. La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019, p. 9, párrafo 5).

### **1.3 Objeto de estudio**

En la presente tesis, el objeto de estudio está comprendido por la aplicación del juego como una herramienta didáctica que propicie la sana convivencia entre los alumnos del 4° grado grupo “B” de la Escuela Primaria Rosario Castellanos. Esto se desarrolló en el transcurso de las jornadas de práctica docente en el 7° semestre de la carrera, mismo que se ubica entre el 19 de agosto de 2024 y el 26 de enero de 2025.

### **1.4 Objetivos**

#### *1.4.1 Objetivo general*

Emplear el juego en un grupo de cuarto grado de primaria grupo “B” en alumnado de los nueve y diez años de edad, para favorecer la sana convivencia entre ellos, en la Escuela Primaria Rosario Castellanos.

#### *1.4.2 Objetivos específicos*

- Identificar cuatro juegos que puedan ser utilizados como herramientas didácticas que favorezcan la sana convivencia al interior de un grupo de educación primaria.
- Analizar la manera en la que el juego favorece o no, la dinámica de interacción y convivencia entre los mismos alumnos.
- Determinar de manera cualitativa la dinámica entre el juego y la participación social, que en guía con el docente, sea capaz de evidenciar relaciones sanas y afectivas.

## **1.5 Preguntas de investigación**

### *1.5.1 Pregunta general*

¿El juego es una herramienta que el docente sea capaz de usar de manera pedagógica para propiciar relaciones sanas y de convivencia efectiva al interior de su grupo de educación primaria?

### *1.5.2 Preguntas específicas*

- ¿Cómo debe implementarse el juego para que sea utilizado como una herramienta de aprendizajes sociales?
- ¿Cuál es la manera pedagógica en la que el juego como herramienta, debe usarse para favorecer la sana convivencia?
- ¿El juego por si solo es funcional para favorecer la participación social entre alumnos y de esta manera construir convivencias sanas y pacíficas?

## **1.6 Supuesto de la investigación**

La integración del juego como una herramienta didáctica en el quehacer académico, favorecerá la sana convivencia en un grupo de primaria.

## **1.7 Variables**

La presente investigación presenta dos tipos de variables: las dependientes, en las que la investigadora controla las mismas, como lo son el tipo de juegos que se implementarán, los materiales que se han de emplear, los tiempos y periodos de trabajo. Y las no dependientes, que recaen de manera exclusiva sobre la institución, padres y alumnos, como lo es que asistan el día de las intervenciones y la disposición a las mismas.

## **1.8 Participantes**

El grupo meta es el 4° “B” de la Escuela Primaria Rosario Castellanos, conformada por 17 niños y 15 niñas, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años. En el mismo, se ha identificado que la convivencia presenta características hostiles, con una alta frecuencia de conflictos que incluyen agresiones físicas y verbales entre compañeros. Asimismo, las actividades relacionadas con la convivencia se abordan de manera fragmentada y únicamente cuando son indicadas por el programa de la Nueva Escuela Mexicana.

En adición, será la docente en formación quien diseñe y dirija los juegos y actividades de aprendizaje que permitan llevar a fin el propósito u objetivo principal de esta tesis.

## **1.9 Beneficiarios**

En este caso, los principales beneficiados serán los estudiantes, pues el fomento de la sana convivencia a través del juego permitirá crear un ambiente de respeto y colaboración que facilite un desarrollo integral y la construcción de aprendizajes significativos. Este, por el momento, no está presente en el aula.

## **1.10 Alcance**

El alcance de esta investigación abarca de manera específica al grupo de 4°B de la Escuela Primaria Rosario Castellanos, en el que la intención es la de poder propiciar una sana convivencia en la cual los alumnos se respeten entre sí y lleven una relación de paz.

## **1.11 Impulso a otras investigaciones**

A partir de las conclusiones obtenidas en esta tesis, es posible cimentar las bases para futuras investigaciones en las que el juego sea reconocido como una herramienta valiosa para el desarrollo de la sana convivencia, así como de valores como el respeto, la tolerancia y la empatía, y el fomento de actitudes positivas hacia los demás.

### **1.12 Estado del arte**

En años recientes, el juego ha cobrado fuerza e importancia como herramienta pedagógica adaptable a diferentes necesidades e intereses. En este contexto, se han encontrado las siguientes investigaciones al respecto.

Delgado y Constain, en su artículo *Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes*, proponen que los juegos son eficaces al momento de propiciar un ambiente de inclusión y cooperación entre los estudiantes. Los autores argumentan que el haber implementado este recurso dentro de sus clases generó los siguientes resultados:

Se presenció el acto de incluirse entre compañeros, amigos y diferentes miembros de su familia, al igual que la capacidad de expresar sus emociones y las de los demás, acogiendo las diversas opiniones que se logró en el desarrollo de las actividades, conllevando el aceptar a los demás. Es evidente que los estudiantes fortalecieron sus vínculos de amistad y mejoraron su convivencia escolar, teniendo un acercamiento propicio tanto físico, como emocional y verbal. (2022, p. 72)

Miranda et al. (2021), por su parte, exponen en su artículo *El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión*, que desde su experiencia, el juego se revela como un factor clave en la conformación de la convivencia escolar. Para ellos, este propicia una mayor sociabilidad, capacidad de reconocimiento de

las emociones propias y afrontamiento de las situaciones cotidianas, al momento que se integran aprendizajes especiales de diferentes asignaturas. Los que es más, entre sus conclusiones compartieron lo siguiente:

El juego impacta positivamente en la convivencia escolar, ya que, a través de la ludicidad, los niños y niñas aprenden a trabajar en equipo, disminuyen las situaciones de violencia, acerca a la comunidad educativa a un mismo fin y aumenta la confianza en sí mismo y los demás, entre otros. (p. 133-134)

Otro antecedente relevante en el área, es el artículo “Incidencia de la interculturalidad y los juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar”, publicado en 2022 y escrito por Mendoza y Gañán, el cual aboga por el uso del juego como una herramienta lúdica que es capaz de robustecer el valor intercultural en la convivencia entre estudiantes. En sus palabras, este recurso “posibilita el intercambio cultural y el reconocimiento con el enriquecimiento mutuo” (Mendoza y Gañán, 2022, p.85). Esto es, desde su perspectiva, el juego favorece la sana convivencia a partir del reconocimiento del valor de la interculturalidad.

Añadido a los anteriores, encontramos también *El juego y su incidencia en la convivencia escolar*, escrito por Peña, Manrique y Pardo, publicado en la revista *Educación y Ciencia*. Este artículo surge a partir de la constante presencia de situaciones de conflicto dadas entre los estudiantes de la unidad de análisis en donde se trabajó. Dentro de las conclusiones, las autoras plantean que el juego:

Funciona como ingrediente vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la formación integral de los estudiantes, en la que intervienen el fomento a la construcción de facultades comunicativas, artísticas y ciudadanas; siendo determinante por su capacidad de generar nuevas maneras de relacionarse con el otro, permitiendo la construcción de una

cultura democrática y de responsabilidad social. (Peña, Manrique y Pardo, 2016, p. 270)

Finalmente, Velásquez y Lizarazo, en su artículo *Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos*, reflexionan lo siguiente:

Los resultados evidenciaron el potencial del juego para producir transformaciones en las normas de clase modeladas por los referentes sociales de alto estatus. En particular, estos estudiantes mostraron mejorías en sus competencias de liderazgo, en sus niveles de agresión y en su prosocialidad. Además, reportaron haber tomado conciencia y haber reflexionado acerca de la importancia del liderazgo democrático, del trabajo en equipo y de las habilidades de comunicación para la convivencia pacífica. (Velásquez y Lizarazo, 2020, p. 89)

Esto, en lo que se traduce, es en la constitución del juego como un recurso valioso a partir de la normatividad que en este va implícita. En este sentido, la efectividad de esta herramienta radica en su funcionamiento mismo y lo que implica para los participantes.

## **1.13 Planteamiento del problema**

### *1.13.1 Descripción*

Dentro del grupo de 4°B es posible destacar dos principales problemáticas estrechamente **vinculadas** a la convivencia entre los alumnos: un limitado nivel de competencia comunicativa y escasa motivación dirigida al buen desempeño académico.

Los detonadores o causas particulares pueden ser varias: desde el contexto en el que los alumnos se desarrollan y hasta la implementación de hábitos pobres de estudio. Sin embargo, en este caso, en el que la presente tesis se enfoca es en aquella relacionada con las estrategias docentes, particularmente la ausencia del juego como recurso de apoyo en el desarrollo de habilidades sociales.

A partir de lo anterior, la autora ha observado en el grupo un *ambiente de convivencia bastante negativo*, caracterizado por una notable **falta de empatía, respeto, inclusión, comunicación asertiva, cooperación entre pares, resolución pacífica de conflictos y autocontrol.**

Aunque es cierto que en ocasiones los alumnos disfrutan de períodos de relativa calma, no suele pasar mucho tiempo antes de que aparezca algún conflicto de índole moral y/o físico. En esta instancia, se aprecia cómo los **ataques verbales** (palabras altisonantes u ofensivas) **y relacionales** (formas de agresividad indirectas, como excluirse entre sí o indicar a otros compañeros que “no junten” a esa persona) predominan sobre todo entre las niñas, mientras que las **físicas** lo hacen entre los varones. Asimismo, de acuerdo con los testimonios presentados por los alumnos, se sostiene que las causas más recurrentes a estas disputas suelen ser triviales y de poca relevancia: “miradas feas”, sospechas sin fundamento y situaciones ocurridas en años previos (1er, 2do y 3er grado).

Las diferencias entre alumnos suelen ser tratadas de forma irrespetuosa, excluyendo y vejando a la persona en cuestión. Abundan las ofensas, y en ocasiones los conflictos escalan a nivel físico. Esto a raíz de la comunicación poco asertiva y el desconocimiento de formas pacíficas para la resolución de conflictos.

El trabajo en equipo es pobre, y a menudo es posible apreciar situaciones en las que, mientras la participación de algunos miembros es destacada, otros se dedican exclusivamente a jugar y/o platicar. Como es natural, este tipo de

escenarios, la mayoría de las veces, culminan en malentendidos, faltas de respeto y aprendizajes fragmentados.

Asimismo, es relevante destacar que lo más preocupante, es la justificación que los estudiantes ofrecen a estas conductas, quienes argumentan actuar en pos de lo que consideran "justo". Según su perspectiva, su acción se alinea con la búsqueda de lo que afirman ser un acto de justicia, incluso si esto implica desacatar los acuerdos de convivencia áulicos y escolares.

Siguiendo esta línea de pensamiento, **Patiño et al., (2015)** plantean una serie de **indicativos** que permiten identificar cuando en el aula este concepto de sana convivencia está **ausente**, lo cual es el caso en el grupo de prácticas con el que se trabaja en el presente documento. Dicha carencia será justificada más adelante en la sección de *diagnóstico*, capítulo IV:

- *Antidemocracia en el aula*: la convivencia no está fundamentada en normas y acuerdos.
- *Ineficacia en la resolución de conflictos*: refiere al desconocimiento de tácticas o estrategias que cada alumno tiene para abordar y solucionar los conflictos que surgen a partir de relacionarse con los demás.
- *Discriminación*: manera de convivir basada en injusticias y desigualdades a partir de diferencias físicas, culturales, emocionales y/o de opinión.
- *Agresividad*: en este caso comprendida como un tipo de reacción ante la agresión, que permite mantener la integridad personal.
- *Agresiones verbales*: que traen humillación a la persona a quien son dirigidas.
- *Agresión física*: cometida en contra del cuerpo de otro individuo.
- *Agresión emocional*: circunstancias repetitivas de ataque a la autoestima de algún compañero.
- *Agresión relacional o social*: que dañan la forma de relacionarse entre personas; i.e. chismes o cizañas que provocan exclusión social.

- *Ausencia de habilidades sociales que promuevan valores sociales y prevengan situaciones de conflicto innecesario:* pensamiento crítico, la metacognición, previsión de consecuencias, construcción de alternativas de actuación y saber identificar las intenciones de los demás.
- *Escasas habilidades emocionales:* los alumnos no son capaces de reaccionar asertivamente frente a emociones propias y ajenas
- *Comunicación pobre:* Los estudiantes no saben cómo opinar, participar y defender sus ideas de forma respetuosa y adecuada.

De esta manera, la urgencia de la problemática radica en las *repercusiones* que esta conlleva en el *bienestar no sólo físico, sino también socioemocional y académico* de los alumnos (lo cual es especialmente relevante dada la edad de los menores). Sobre este tema, un artículo de una revista americana señala los posibles efectos del *bullying* en la vida de los estudiantes (que si bien no es el caso como tal, sí se acerca bastante, dada la frecuencia con que se dan las situaciones):

Bully victims have documented somatic symptoms such as **sleep difficulties, bed-wetting, headaches, stomach aches, fatigue, and school-related problems**. They can also experience **low self-esteem, anxiety, depression, and suicidal ideation**, and **may feel socially rejected or isolated**. Children who bully often suffer from **low school bonding and adjustment**, which can be associated with **low school competence and increased truancy**. Moreover, bullies are more likely to be involved in various **self-destructive or antisocial behaviors** such as fighting, vandalism, carrying weapons, stealing, and getting in trouble with the law. [Las víctimas de acoso escolar han documentado síntomas somáticos como dificultades para dormir, mojar la cama, dolores de cabeza, dolores de estómago, fatiga y problemas relacionados con la escuela. También pueden experimentar baja autoestima, ansiedad, depresión e ideación suicida, y pueden sentirse socialmente rechazados o aislados. Los

niños que intimidan a menudo sufren de un bajo vínculo y adaptación escolar, lo que puede estar asociado con una baja competencia escolar y un aumento del ausentismo. Además, los acosadores tienen más probabilidades de estar involucrados en diversos comportamientos autodestructivos o antisociales como peleas, vandalismo, porte de armas, robos y problemas con la ley]. (Bowes et al., 2010, como se citó en Trouilloud, 2020, p. 52-53)

Teniendo en cuenta esto, es posible inferir que tanto las acciones como las consecuencias están directamente relacionadas con el aprendizaje; la falta de acciones pedagógicas conduce a este tipo de interacciones tóxicas entre los estudiantes. Ante esta situación, mi propuesta consiste en tomar el juego como una ruta de acción para cambiar la situación mencionada anteriormente. De esta manera, sus posibles beneficios se mencionan en la sección “Estado del arte” de la presente tesis.

### *1.13.2 Posibles causas según autores*

El hecho de que el juego no sea una herramienta comúnmente usada en las aulas puede ser atribuido a varios factores; quizás el docente desconoce el potencial académico que posee, no cuenta con la experiencia necesaria para trasladarlo al aprendizaje o sostiene la vieja idea de que este es una pérdida de tiempo infantil y nada más. Ante este escenario, Meneses y Monge (2001) ofrecen la siguiente posible explicación:

A pesar de la necesidad que tiene el niño de jugar y de los efectos benéficos que posee el juego, los adultos lo hacen a un lado y no le dan el lugar que merece entre sus actividades porque no brinda ningún provecho económico y tangible. Para otros, representa una **pérdida de tiempo y no creen en la función que ejerce en el niño** por lo que los obligan a realizar

actividades no propias para su edad, menospreciando los frutos que reciben a través de sus experiencias. (p.114)

Siguiendo esta idea, un reporte de investigación sobre la implementación del juego en aulas de primaria y secundaria, llevado a cabo por Sandford et al. (2005) , menciona que:

The teachers who would not consider using [...] games in the classroom (37%) express concern that they would have **little or no educational value** (33% of group or approximately 12% overall) or believe that **better resources are available** (17% of group or approximately 6% overall). Some also believe that **children play enough games in their free time and that the curriculum does not allow time for such activities** (for both statements, 10% of group, or approximately 4% overall). [Los profesores que no considerarían el uso de juegos en el aula (37%) expresan preocupación porque tendrían poco o ningún valor educativo (33% del grupo o aproximadamente 12% en general) o creen que hay mejores recursos disponibles (17% del grupo o aproximadamente el 6% en general). Algunos también creen que los niños juegan suficientes juegos en su tiempo libre y que el plan de estudios no deja tiempo para tales actividades (para ambas afirmaciones, el 10% del grupo, o aproximadamente el 4% en general)]. (p.16)

Como se puede ver, no usar el juego como una herramienta dentro del quehacer académico y social puede ser producido por una o la combinación de varias razones, las cuales, para la autora, en realidad nacen a partir de una insuficiente comprensión de sus posibles beneficios en todas las dimensiones del desarrollo de los alumnos.

La convivencia, alternativamente, es una problemática aún más compleja cuyos detonantes pueden ser *multifacéticos y diversos de origen*. Siguiendo esta línea de

pensamiento, entre los principales motivantes de una convivencia escolar pobre podemos encontrar: contextos familiares y culturales violentos, falta de normas claras que dirijan la forma de relacionarse en el aula, antecedentes de agresividad entre los compañeros, etc. Al respecto, Neira (2017) llevó a cabo un estudio de caso en el que se dedicó a investigar los factores involucrados detrás de una convivencia escolar no favorable en un cuarto grado de primaria. Entre sus principales hallazgos resalta el siguiente:

Los principales factores que influyen en el deterioro de la convivencia escolar [...] están relacionados con el **desconocimiento de valores, concepciones erróneas del buen comportamiento** y de **prácticas aceptadas y copiadas** de otros compañeros y de su entorno familiar y social. (p.43)

Es interesante notar que una de las causas subyacentes es la concepción errónea de lo que implica un buen comportamiento. En teoría, el **modelado de la conducta comienza en el hogar** y se refuerza en la escuela a través de las autoridades educativas, especialmente el profesor. En cualquier caso, este descubrimiento nos ofrece una pista sobre dónde podemos encontrar un punto de acción sobre el cual trabajar durante la intervención.

En esta línea, Brito, Galvis y Hernández (2023), sugieren que detrás de este fenómeno pueden estar involucrados otros factores relacionados a la cognición: “Las causas de esta conducta podrían estar orientadas a la **falta de habilidades, canales de comunicación y la carencia de estrategias para la resolución de conflictos** ante una sana convivencia escolar” (p. 18). Esta propuesta es muy interesante también, pues ofrece un potencial nuevo enfoque hacia este problema: abordar con los estudiantes diversas metodologías y herramientas que pueden emplear ante situaciones de conflicto.

En última instancia, Maturana sostiene que la forma de actuar tanto dentro como fuera del aula, está fuertemente influenciada por las habilidades socioemocionales que uno posea:

**Las emociones** son las que dominan las conductas, disposiciones y acciones. En la medida que reconozcamos y **manejemos** cada una de ellas es más fácil mirar a los demás más como iguales que tienen los mismos derechos, permitiéndonos ser mejores personas tanto en nuestra individualidad como en nuestra colectividad. (2002, p. 16, como se citó en Patiño et al., 2015, p. 274)

Trasladando esto al contexto con el que se trabaja en esta tesis, podemos pues, suponer que los alumnos del 4to grado grupo “B” encuentran un área de oportunidad en lo que el autor Rafael Bisquerra denomina *regulación emocional*: “Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc”. (Bisquerra, 2020, párrafo 1).

### 1.13.3 Delimitación

A manera de resumen, la problemática a tratar en esta tesis es la implementación del *juego* como herramienta para favorecer la *sana convivencia* dentro de un 4to grado de primaria. Más específicamente hablando, se pretende aplicar y evaluar la efectividad de algunos de estos en el ámbito social: cómo, cuánto y cuáles son los efectos producidos dentro de la dinámica de relaciones en el grupo.

## **1.14 Contextos**

### *1.14.1 Externo*

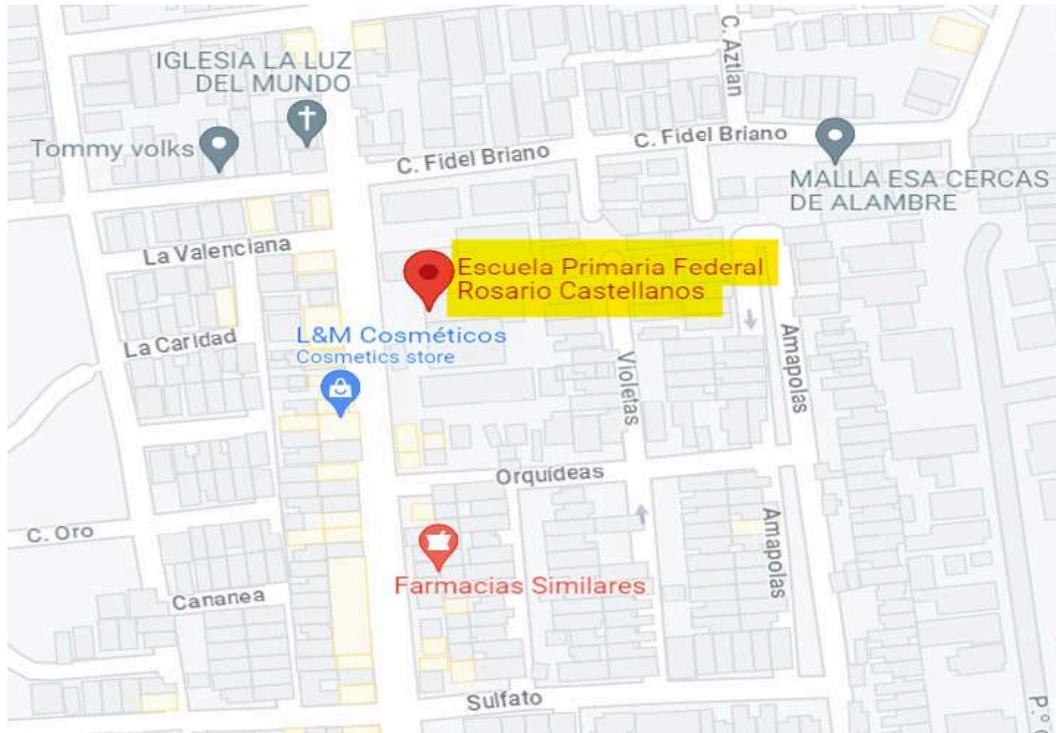
La escuela es un espacio social en el que niños, niñas y adultos colaboran y se relacionan para alcanzar un ambiente de aprendizaje y respeto. Según datos proporcionados por el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), se establece que la institución fue fundada en el año 1948, confiriéndole un carácter histórico y una antigüedad que la sitúan en la categoría de escuela de larga trayectoria.

La escuela primaria en cuestión se encuentra localizada en México, San Luis Potosí, S.L.P., con latitud de 22.1613840000 y longitud -101.0193040000. Particularmente hablando, está en Fracción Morales, Calle Prolongación Azufre número exterior 500. Su código postal es 78160 y la clave del inmueble es 24INM\_342419.

La escuela, identificada con la Clave del Centro de Trabajo (CCT) 24DPR1703D y perteneciente a la zona escolar 167, se encuentra en un ámbito urbano rodeado principalmente de comercios. Entre los negocios cercanos destacan tiendas de abarrotes, un cibercafé, un laboratorio de análisis clínicos, una purificadora de agua y una papelería. Su ubicación está delimitada por tres vialidades: "Fidel Briano" al lado derecho, "Orquídeas" al izquierdo y "Violetas" en la parte posterior del inmueble.

### MAPA

Figura 1. Mapa de la Escuela Primaria Rosario Castellanos



Fuente: Google maps, s.f., en <https://maps.app.goo.gl/9EMn129EnquYuMCu9>

## FACHADA

Figura 2. Vista de la Escuela Primaria Rosario Castellanos (modo Street View)



Fuente: Google maps, s.f., en <https://maps.app.goo.gl/9EMn129EnquYuMCu9>

Así mismo, el fraccionamiento Morales es popularmente reconocido por los potosinos, como uno particularmente violento en el que la seguridad es baja y las familias diariamente temen por su seguridad a causa de las situaciones de

salvajismo. En este contexto, una página web propia del gobierno del estado, comparte una nota en la que se describen las medidas de prevención a las que los habitantes han tenido que recurrir:

Vecinos de la colonia Morales Campestre, en la capital potosina, cansados de ser víctimas de robos, asaltos, aleteo a sus vehículos y demás variantes del crimen, y peor, por la falta de respuesta e indiferencia de la Policía Municipal y del alcalde Xavier Nava, decidieron organizarse y contratar seguridad privada a fin de asegurarse ellos mismos su integridad física, la de sus familias y sus bienes. A pesar de que constantemente llamaban al 911 para denunciar robos en proceso, jamás acudió la policía, ni la municipal, ni la estatal, ni la metropolitana, por lo que lo mejor fue organizarse y contratar seguridad privada. («Colonos de Morales Campestre Contratan Seguridad Privada Ante Desinterés de Xavier Nava», 2019, párr. 1)

Si bien se trata de una nota periodística del año 2019, los indicadores de violencia en San Luis Potosí no han disminuído desde entonces; de hecho, en cuanto a la prevalencia delictiva en las personas por sexo, “la ENVIPE **2024** estima que la tasa de víctimas por cada 100 000 habitantes en el estado de San Luis Potosí fue de 24 019 hombres y 23 228 mujeres”. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2024, p. 9). Lo que esto representa, es un aumento delictivo del 8.15% en hombres y 17.18% en mujeres, a comparación del 2023, sobre el cual “la ENVIPE **2023** estima que la tasa de víctimas por cada 100 000 habitantes en el estado de San Luis Potosí fue de 22 208 hombres y 19 822 mujeres.” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023, p. 9). Estas cifras de violencia estimadas en la *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública* son relevantes, pues de manera directa e indirecta termina influyendo en la vida cotidiana de los alumnos, quienes, a su vez, trasladan esta realidad al aula.

### 1.14.2 Interno

La Escuela Primaria Matutina “Rosario Castellanos” cuenta con una población estudiantil total de 370 alumnos, distribuidos a lo largo de 18 grupos, siendo tres de cada grado desde 1° a 6°.

De acuerdo con Ruiz, Cerezo y Esteban (1998), “el sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada que se regula por un conjunto de normas aplicadas de modo personal e imparcial.” (como se citó en Misitu et al., 2004, p. 1). En este caso, el tipo de organización de la escuela es completa, y la plantilla se compone por director, subdirectora, secretaria, 18 docentes titulares, dos profesores de educación física, dos intendentes y alumnos.

El grupo de 4°B, a cargo del maestro titular, está conformado por 30 estudiantes distribuidos entre hombres y mujeres, 17 y 15 respectivamente, cuyos rangos de edad oscilan entre los ocho y nueve años.

Se cuenta con todos los servicios básicos: agua, electricidad, sanitarios (14 para mujeres y 14 para hombres) e internet, aunque este último sólo está disponible para la plantilla docente y administrativa.

Asimismo, las aulas disponen de:

- Mesabancos cómodos con rejillas debajo para que los estudiantes coloquen sus libros.
- Un pizarrón blanco en la parte delantera.
- Un friso en la parte trasera para decorar según el mes.
- Dos grandes ventanales que permiten una buena entrada de luz y aire.
- Nichos para organizar libros gratuitos y cuadernos de trabajo.
- Un armario de metal para que el docente guarde materiales.
- Un escritorio para el profesor.

- En algunas aulas hay una impresora. Sin embargo, estas no están disponibles para ser usadas por practicantes ni alumnos.

Cabe mencionar que, dadas las amenidades anteriores, el trabajo en el salón es bastante cómodo y adaptable a las diferentes disposiciones de aula que se deseen.

#### 1.14.2.1 Cultura escolar

Cuando hablamos de cultura escolar, estamos haciendo referencia a un concepto más bien complejo cuya relevancia impacta en el trabajo docente diario y en el buen funcionamiento de una escuela y un aula. Al respecto, hay una gran variedad de autores que proponen una definición tentativa. Entre dichas opciones encontramos la siguiente:

La cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994, como se citó en Elias, 2015, p.288)

En este contexto, la cultura escolar alude a la forma de pensar que comparten los miembros de una comunidad escolar, misma que, por extensión, impacta de forma directa en el comportamiento y acciones realizadas (qué y cómo).

Así mismo, basándonos en las ideas propuestas por Elías, este concepto está compuesto por dos principales dimensiones: “estática y dinámica” (2015, p.88). La primera se refiere al génesis de la identidad única que caracteriza a dicha comunidad educativa. Esta, a su vez, se traduce en dos funciones: fomentar entre los miembros un sentido de pertenencia y compromiso, e influir en la manera en que un nuevo miembro es introducido a este conjunto específico de formas de

pensamiento acerca de la realidad en que esta comunidad escolar toma lugar. Aún así, dichas visiones son siempre susceptibles a evolucionar según los miembros interactúen con nuevas ideas y enfoques, confiriéndole entonces su dimensión dinámica.

Remontándonos entonces al contexto que se estudia, podemos decir que dentro de la institución se puede apreciar un buen ambiente laboral entre docentes, administrativos e intendentes; las relaciones son cordiales en su mínimo y cercanas entre algunos otros.

La dinámica interpersonal que manejan los alumnos de la escuela, es cordial. Si bien no se nota un especial sentido de unidad, es posible observar una cierta línea de respeto entre grupos y estudiantes en general. Según comentan algunos docentes en formación que realizan sus prácticas ahí, los mayores desafíos a los que suelen enfrentarse no están relacionados principalmente con la convivencia, sino con cuestiones diferentes.

**Específicamente en el aula de 4°B**, las dinámicas de trabajo y comportamiento más comunes son aquellas con inclinaciones más tradicionalistas y conductistas. Durante la jornada escolar, la autoridad máxima es poseída por el maestro, mismo que se encarga de impartir los contenidos, asignar actividades y sancionar a los alumnos cuya conducta sea irrespetuosa hacia la clase y/o hacia sus compañeros. En ese tenor, la metodología conductista “tiene objetivos específicos como: predecir la respuesta conociendo el estímulo y anticipar el estímulo conociendo la respuesta” (Viñoles, 2013, p.14). En el caso particular del grupo, las actitudes y comportamientos conflictivos -que son, por cierto, muy recurrentes-, suelen ser abordados de manera superficial, siendo pues que el problema no se trata a profundidad, sino que los alumnos son directamente reprendidos, para después recibir la indicación de que continúen con las actividades.

La participación de los padres, por su parte, es más bien intermitente en vez de constante. Según se ha observado durante las jornadas de práctica del 28 de agosto al 8 de septiembre de 2024, ellos sólo intervienen directamente bajo tres circunstancias: organizaciones de eventos cívicos y festivos, entrega de calificaciones y la presencia de dificultades académicas en el desempeño de sus hijos. Por su parte, el apoyo que ofrecen con las tareas encargadas a los alumnos es generalmente extremista. Mientras a algunos parece no interesarles este aspecto, hay otros que, por no demasiado, casi hacen la tarea del niño, dejándolo con aprendizajes mínimos.

Particularmente, con relación a la convivencia en el grupo, los padres parecen incidir de forma negativa; se observó que los alumnos a menudo refieren a sus padres aconsejándoles "defenderse". Sin embargo, esta expresión parece ser interpretada de forma vaga y confusa, ya que, conforme a lo percibido, se utiliza para justificar una respuesta agresiva a comentarios desagradables o situaciones incómodas, mostrando una escasa comprensión del verdadero significado de la palabra "defensa".

Centrándonos en otro aspecto, los hábitos de trabajo del grupo, *según comentan los estudiantes*, se remontan a grados escolares anteriores en los que la docente con la que trabajaban, manejaba un ritmo de trabajo lento y prácticamente opcional. Lo que esto significa, es que, al momento de realizar actividades, los niños tienden a divagar bastante antes de realmente comenzar a trabajar. Asimismo, se ven los trabajos en clase como actividades que pueden o no realizar dependiendo de cómo se sientan en el momento. En lo que esto se traduce, es en un ritmo de trabajo lento y poco efectivo, el cual, más que favorecer el aprendizaje, lo dificulta y retrasa.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Para el adecuado desarrollo de esta investigación, resulta esencial profundizar en la reflexión sobre los procesos de cognición, socialización e interacción social de los niños que conforman el grupo de estudio. Comprender cómo piensan, cómo se relacionan con su entorno y cómo interactúan con sus compañeros, educadores y demás figuras de autoridad es clave para interpretar de manera precisa los fenómenos que se presentan en este contexto; para esto, a continuación se presentan tres teorías clave con la capacidad de más adelante apoyar en la comprensión de los procesos previamente mencionados.

*Albert Bandura*, psicólogo ucraniano-canadiense, en su Teoría del aprendizaje social (TAS), propone que la forma de aprender de las personas, especialmente de los niños, se da por medio de la interacción interpersonal y la emulación de las conductas: “Los niños aprenden en contextos sociales a través de la observación y de la imitación del comportamiento que presenciaron. Es decir, propone que el niño y la niña se ven afectados por la influencia de otros.” (*Teoría Del Aprendizaje Social: Principios, Definición Y Ejemplos*, 2022). Esta línea nos permite comprender más a profundidad las posibles causas de las conductas y acciones de los alumnos tanto dentro como fuera del aula.

*Erik Erikson*, a su vez, postula su Teoría psicosocial para intentar explicar cómo es que las interacciones sociales, la cultura y el contexto, inciden en la construcción de la personalidad. Dicha teoría propone 8 etapas principales, cada una correspondiente a un grupo de edad específico. En este caso, la que al grupo en cuestión corresponde, es denominada “Laboriosidad vs inferioridad”. Se trata del cuarto estadio, cuyo conflicto radica en la exploración y comprensión del mundo social fuera del núcleo familiar; de acuerdo con Vergara, “Los niños aprenden que deben **ganarse el reconocimiento de los demás** convirtiéndose en productores competentes de sucesos y actividades valoradas”. (2024, párr. 8). En lo que esto

se traduce, es en niños ansiosos por socializar y **ganarse la aprobación de otros** en la sociedad.

Finalmente, el psicólogo británico *John Bowlby*, presenta su famosa Teoría del apego, misma en la que sostiene la necesidad inherente al humano de fijar vínculos afectivos y emocionales con sus figuras de apego, esto siendo particularmente cierto en los primeros años de vida. Según explica Hidalgo (2023):

La calidad del apego establecido en la infancia tiene implicaciones para el desarrollo posterior del niño. Los niños con un apego seguro tienden a mostrar una mayor confianza, autoestima, **capacidad de regulación emocional y habilidades sociales**, mientras que aquellos con un apego inseguro pueden experimentar dificultades en estas áreas. (párr. 13)

En este sentido, Bowlby argumenta que gran parte de las interacciones y conexiones humanas de los alumnos fuera de la escuela, se ven influenciadas por las figuras de apego en las cuales los niños se apoyan primordialmente. Siguiendo esta línea de pensamiento, esta teoría nos puede ser de ayuda al momento de relacionar los vínculos familiares con las interacciones sociales entre pares dentro del espacio escolar.

Continuando con el marco teórico, los temas sobre los cuales se fundamenta la presente tesis de investigación son:

## **2.1 El juego como estrategia pedagógica**

Si bien es cierto que el acto de jugar muchas veces se considera una actividad puramente recreativa, estudios recientes demuestran su efectividad en el aprendizaje tanto de contenidos académicos como de reglas sociales y culturales que constituyen a la sociedad. En palabras de Huizinga (2000):

El juego es más viejo que la cultura y esta acción ha permitido que las personas construyan su cultura; no es simplemente un medio para el desgaste o para pasar el tiempo, ya que en cuanto tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física, es una función llena de sentido. (p. 12, como se citó en Melo, 2020, p. 253)

Siendo así, en esta tesis se conceptualiza al juego como una forma sana de fomentar la construcción de conocimientos empíricos y significativos, los cuales vayan más allá de la mera memorización.

Esta línea de pensamiento se ve reforzada con lo propuesto por Caballero-Calderón (2021) en su artículo de revista *Las actividades lúdicas para el aprendizaje*: “El juego ayuda al niño a ampliar sus conocimientos y experiencias y a desarrollar su curiosidad y su confianza. Los niños aprenden intentando hacer cosas, comparando los resultados, haciendo preguntas, fijándose nuevas metas y buscando la manera de alcanzarlas.” (p. 864). En este caso, la perspectiva de la autora complementa la visión anterior al señalar el *cómo* del proceso de aprendizaje: los niños fijan metas, se cuestionan sobre el funcionamiento de las cosas, proponen nuevas rutas de acción y trazan objetivos que, por voluntad propia, buscan conseguir.

Haciendo uso de lenguaje más técnico, a la aplicación del juego en el quehacer educativo se le conoce como *gamificación*. Esta, de acuerdo con Valenzuela (2021), “consiste en recuperar lo más estimulante y divertido que caracteriza al mundo del juego, e incorporarlo a escenarios que, por lo general, necesitan de una motivación adicional.” (p. 93). Más concretamente hablando, la ventaja de esta práctica radica en que permite a los estudiantes entrar en “la zona”, misma que Rodríguez et al. (2023) definen como:

El estado mental operativo en el cual una persona está completamente inmersa en la actividad que ejecuta. Se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de **éxito** en la realización de la actividad. (p. 1)

En vista de esta definición, es posible sugerir que existe una correlación directa entre la zona y el nivel de significatividad que adquiera el aprendizaje trabajado.

Profundizando en lo anterior, García (2021) arroja luz sobre los procesos cognitivos puestos en marcha al momento de integrar el juego en el proceso de construcción de conocimientos:

El aprendizaje facilitado a través del juego representaría entonces el **resultado de la integración progresiva de habilidades neuropsicológicas**, tales como la *percepción, atención, elaboración, comprensión, memoria, lenguaje, razonamiento y funciones ejecutivas*, que se entrenan gradualmente junto con la estimulación de la **interacción entre sistemas sensoriales y el sistema motor**, consolidando a su vez las habilidades cognitivas que progresivamente se hacen más sofisticadas posibilitando aprendizajes más complejos. El juego tiene un papel determinante para el desarrollo de las habilidades del pensamiento. (p. 95)

Como se puede ver, implementar la lúdica en el aprendizaje fomenta la **complejización del razonamiento** en los jugadores, auxiliando, a su vez, el procesamiento de las que podrían llegar a considerarse *destrezas intelectuales avanzadas*.

Como punto final, Díaz (1993, como se menciona en Gil y Manrique, 2023, p.10) clasifica el juego según la **virtud que este fortalece**. *Sensoriales*, que incitan los sentidos; *motrices* para la afinación de los movimientos; *de desarrollo atómico*, destinados a estimular los músculos y articulaciones; *organizados*, cuyo propósito

es el engrosamiento de las habilidades socioemocionales; *predeportivos*, con capacidad de trabajar destrezas relacionadas al deporte, y *deportivos*, mismos que como su nombre indica, practican deportes como tal. En este sentido, la razón de rescatar esta taxonomía radica en visibilizar la gran variedad de aptitudes que esta herramienta es capaz de movilizar.

## **2.2 Ambiente escolar**

En la escuela podemos encontrar una serie de factores interrelacionados, los cuales aportan cada uno al desarrollo integral de los estudiantes. De acuerdo con Vinasco (2018), a este conjunto de elementos le podemos denominar “ambiente escolar”. En sus palabras,

Los ambientes escolares de interacción y comunicación, deben permitir la co-construcción de conocimiento científico y emocional a través del diseño y aplicación de actividades que promuevan el trabajo en equipo, la toma de decisiones en conjunto y la valoración de características individuales a partir de la comparación que enriquece y nutre la pluralidad en la vida escolar. (p. 88)

En relación con esto, se puede decir que el autor engloba en el concepto solamente aquellos ambientes cuya connotación es positiva; por esto, para alcanzarlos será necesario manejar bien los factores ahí mencionados para posteriormente conseguir un clima de aprendizaje y desarrollo.

Arón y Milicic (2017), por el contrario, definen este concepto como “la percepción que todos los integrantes de la comunidad educativa tienen respecto al ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales (como se citó en Prada et al., 2020, p. 162). En este contexto, sea cual sea la condición de este, en cada aula y en cada escuela, existe un ambiente escolar en el cual los alumnos se

desempeñan cotidianamente. Se concluye de manera natural, pues, que la comodidad y seguridad que la comunidad escolar pueda sentir dentro del plantel, está directamente relacionada con este concepto. Consecuentemente, las relaciones construidas en el plantel y las aulas se verán directamente influenciadas por la concepción del ambiente escolar que cada actor tenga.

Profundizando más en lo que esta noción implica, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) señala lo siguiente:

El Ambiente Escolar puede ser entendido como el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa que se encuentra determinado por **factores estructurales, personales y funcionales** confiriendo a la institución educativa un modo de vivir y de establecer relaciones entre todos los actores que en ella conviven. (como se citó en Giraldo y Serrano, 2020, p. 3)

Esta definición aporta algo nuevo, y es que menciona además *cuáles* son aquellas variables que inciden en la fabricación de dicha concepción, misma que se han de tener en consideración al momento de realizar cualquier intervención profesional dentro del aula. En esta línea, resulta interesante subrayar cómo el Ministerio le adjudica un valor profundo a la escuela como tal, siendo que la describe como un modo de vivir.

### **2.3 El aprendizaje cooperativo para favorecer la autorregulación**

Para mayor claridad en el tema, este apartado será dividido en tres secciones: el aprendizaje cooperativo, la autorregulación emocional, y conclusiones sobre cómo la unión de estos dos recursos pedagógicos pueden favorecerse entre sí.

### 2.3.1 Aprendizaje cooperativo

El **trabajo en equipo** se distingue del **trabajo en cooperativo**, en el sentido de que este último requiere la unión y apoyo de todos los miembros, compartiendo la información entre sí, y buscando en todo momento la consecución de un objetivo o tarea única, la cual, a su vez, *forma parte* de una producción final. El trabajo por equipos, en contraste, no necesariamente implica una cooperación como tal, sino que cada integrante puede actuar por su parte sin forzosamente trabajar en estrecha colaboración con los otros miembros. En este sentido, la comunicación necesaria entre compañeros de equipo es relativamente baja en comparación con la otra modalidad, en la que se necesita una correspondencia constante:

La recomendación es que los alumnos de clase no hagan de vez en cuando un “trabajo en equipo”, sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente para aprender juntos. El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar. (Zorrilla, 2020, p. 59)

En este caso, la presente tesis se inclina más en pos del trabajo cooperativo, mismo que ha demostrado en repetidas ocasiones, ser beneficioso en el ámbito educativo. Sobre esto, Pérez et al. (2022), resaltan en su artículo *El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica*, algunas de las muchas bondades que esta metodología pedagógica tiene por ofrecer:

El Aprendizaje cooperativo brinda un soporte esencial en el **desarrollo integral** de los educandos en un clima de aula, en la que el apoyo mutuo es necesario para el logro de los objetivos planteados. En esa mirada, se sabe que el Aprendizaje cooperativo **fortalece el soporte emocional** en los

educandos generándose en los educandos el fortalecimiento de sus capacidades, habilidades, destrezas y valores en la **resolución de situaciones problemáticas** con las que se debe enfrentar en su proceso de aprendizaje. Finalmente, el Aprendizaje cooperativo en la actualidad brinda respuesta a las necesidades de aprendizaje de los educandos en un **ambiente de construcción de conocimiento** y de aprendizajes significativos generando un **bienestar educativo** en los educandos de las instituciones educativas. (p. 7)

En el párrafo anterior es posible identificar varias ganancias que el estudiantado podría obtener al emplear esta dinámica de trabajo. Como los autores indican, el trabajo cooperativo hace posible el crecimiento emocional, así como un aprendizaje en valores que permite a los alumnos hacer frente a las problemáticas que puedan ir surgiendo. Esto es muy importante, pues una de las habilidades más valoradas en el mundo laboral es precisamente la resolución de problemas; se necesita gente que sea capaz de resolver e idear alternativas de acción ante cada escenario.

En adición a lo anterior, otra utilidad digna de resaltar, es aquella que refiere a la generación de *ambientes de aprendizaje*, los cuales se encargan de generar las condiciones adecuadas para que un desarrollo integral sea posible. Esto es, los ambientes de aprendizaje confieren a los alumnos las herramientas necesarias para progresar en cada dimensión de su persona. Al fomentar una relación positiva entre los miembros del grupo, el trabajo cooperativo favorece la **sana convivencia**, misma que se posiciona como un elemento clave en el proceso de aprendizaje.

Siguiendo este orden de ideas, Millis & Cottell (1998, como se mencionan en Chee-Yen y Ang, 2020, p. 25) sugieren que el aprendizaje cooperativo es una forma de estudio en la cual los alumnos hacen uso de **capacidades cognitivas superiores**, mismas que, paralelamente, mejoran significativamente la respuesta

que los estudiantes tienen hacia su propio desarrollo educativo. De manera consecuente, esto también acrecienta el nivel de retención del tema revisado.

### *2.3.2 Autorregulación*

Gran parte de las problemáticas a las que se enfrenta el grupo de 4°B, son a raíz de una falta palpable de autorregulación. Los niños no saben cómo manejarse frente a situaciones abrumadoras, y tienden a seguir sus impulsos sin pensarlo dos veces. A propósito de esto, se ha elegido estabilidad como un concepto clave en el que se cimenta la presente tesis.

Según la perspectiva de Gross (2015)

Self-regulation involves **steering one's behavior toward a desired end state**. End states, or goals, can be defined as specific desired behaviors (e.g., physical exercise), thoughts or attitudes (e.g., being compassionate), or emotional states (e.g., being content). Self-regulation, therefore, subsumes the **regulation not only of behavior but also of thoughts and emotions**. [La autorregulación implica dirigir el comportamiento hacia un estado final deseado. Los estados finales, u objetivos, pueden definirse como comportamientos deseados específicos (p. ej., ejercicio físico), pensamientos o actitudes (p. ej., ser compasivo) o estados emocionales (p. ej., estar contento). La autorregulación, por tanto, incluye la regulación no sólo de la conducta sino también de los pensamientos y las emociones.] (como se menciona en Inzlicht et al., 2021, p. 321)

Para este autor, la autorregulación es una habilidad bidimensional que involucra cuerpo (qué hacemos) y mente (por qué lo hacemos). Esto tiene sentido, pues es a partir de un proceso de razonamiento que surge una acción. Asimismo, resulta interesante destacar la interdependencia que Gross establece entre nuestra conducta y los objetivos que tenemos.

Ampliando lo expuesto, Heatherton (2011) manifiesta que la capacidad de autorregulación es aquella que facilita al individuo incorporarse correctamente a la sociedad, disminuyendo así el riesgo de ser excluido. En este contexto, el autor propone 4 componentes básicos de esta habilidad: **autoconciencia** de la conducta para así poder *compararla* con las normas establecidas por la sociedad; **conocimiento de la reacción de las otras personas** hacia determinado comportamiento; **reconocimiento de amenazas en situaciones sociales** complejas, y por último, posesión de un **mecanismo** capaz de **solventar discrepancias entre las expectativas** que la sociedad tiene de nosotros, **y el autoconocimiento**, produciendo, por tanto, *motivación para cambiar* nuestras acciones.

Con respecto a lo mencionado, podemos concluir que la autorregulación es una disposición personal inclinada hacia la aceptación de la sociedad. En pocas palabras, esta habilidad cumple con una **función social** cuyo fin es la integración humana.

### 2.3.3 Integración

Como se puede inferir, el aprendizaje cooperativo es dependiente de la autorregulación. De no contar con la habilidad de controlarse a uno mismo, el trabajo cooperativo simplemente no será posible, pues este se fundamenta en las **relaciones sociales** saludables que somos capaces de construir. En ese tenor, la conexión fijada con los demás está sujeta a las normas sociales establecidas en un código escrito o moral que, -tal y como ya se explicó- podremos conseguir sólo por medio de la autorregulación.

En lo concerniente a esto, Zorrilla (2020) observa que:

La metodología cooperativa de aprendizaje favorece, por la misma naturaleza de la interacción que ella establece, el desarrollo de un tipo de convivencia de **valores éticos**. En el terreno pedagógico estos valores, pueden crecer y extenderse educativamente. Esta razón nos sirve para pensar más que el AC ha de llevarse a la práctica aludiendo e insistiendo explícitamente en las **habilidades socio-morales** propias de la cooperación. (p. 32)

Como ya se discutió con anterioridad, la autorregulación es una habilidad social, por lo cual, la autora plasma de manera implícita la relación que existe entre esta y el trabajo cooperativo.

Básicamente, lo que se pretende conseguir, es preparar una serie de situaciones en las que, dado el aprendizaje cooperativo, los niños se vean forzados a desarrollar su capacidad de autorregulación y así poder superar los retos que este tipo de aprendizaje supone. En este caso, se presupone el éxito de esta estrategia pedagógica, a partir de las conclusiones obtenidas a raíz de varios estudios. Entre ellos, es relevante destacar el llevado a cabo por Rowntree (2018), titulado *Investigating the Relationships between Motivation, Self-Regulation, the Learning Environment, and Cooperative Learning in Middle School Classrooms in Abu Dhabi*, en el cual la autora sostiene conclusiones muy interesantes:

To investigate whether differences exist between students' motivation towards learning, self-regulation, and perceptions of the learning environment in classes with teachers identified as effectively implementing cooperative learning practices, and in classes that did not have such teachers, multivariate analysis of variance was used, yielding significant results overall for the set of eight independent variables. The univariate analysis of variance results indicated that there were statistically significant ( $p < 0.01$ ) differences between these two groups, with **students in classes with teachers identified as effectively implementing cooperative**

**learning practices experiencing higher levels of motivation and self-regulation**, and more positive perceptions of the learning environment than students not in such classes. [Para investigar si existen diferencias entre la motivación hacia el aprendizaje, la autorregulación y las percepciones del entorno de aprendizaje de los estudiantes en clases con profesores identificados como implementadores efectivos de prácticas de aprendizaje cooperativo y en clases que no contaban con dichos profesores, se utilizó un análisis multivariado de varianza, obteniendo resultados significativos en general para el conjunto de ocho variables independientes. Los resultados del análisis univariado de varianza indicaron que había diferencias **estadísticamente significativas** ( $p < 0.01$ ) entre estos dos grupos, con los estudiantes en clases con profesores identificados como implementadores efectivos de prácticas de aprendizaje cooperativo experimentando niveles más altos de motivación y autorregulación, y percepciones más positivas del entorno de aprendizaje que los estudiantes que no estaban en tales clases.] (p. 4)

En pocas palabras, Rowntree manifiesta que a partir de su estudio, pudo identificar el aprendizaje cooperativo como un importante recurso didáctico que favorece no sólo la autorregulación, sino la motivación también, además de que realza la percepción positiva que los alumnos poseen acerca de su entorno de aprendizaje.

En el marco que comprende esta tesis, se pretende analizar el impacto del aprendizaje cooperativo **en el juego**, como un medio para desarrollar la autorregulación y eventualmente fomentar la **sana convivencia** entre los estudiantes.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

### 3.1 Enfoque metodológico

En el caso de la presente tesis, el enfoque metodológico seleccionado ha sido el de la **investigación cualitativa**, mismo que como su nombre indica, trabaja con datos cuyo principal atractivo radica en sus cualidades, no sus cantidades. Ayudándonos a entender mejor este concepto, Taylor y Bogdan (1986) indican que “la investigación cualitativa, por definición, se orienta a la *producción de datos descriptivos*, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable”. (como se citó en Cueto, 2020, p.1). En este contexto, la investigación aquí presentada se orienta hacia el análisis de la evolución conductual y actitudinal de los alumnos entre ellos, antes, durante y después de la intervención del juego como herramienta de apoyo para fomentar la sana convivencia.

### 3.2 Técnicas e instrumentos de evaluación

Tal y como en cualquier otra investigación, para la realización de la tesis que en este documento toma lugar, se emplearon técnicas e instrumentos de indagación, los cuales fueron de ayuda al momento de recabar la información necesaria.

Para Saras (2023), las *técnicas* pueden considerarse como “los **procedimientos concretos** que el investigador utiliza para recoger información. Por ello, son un conjunto de herramientas que emplea el investigador con la finalidad de obtener los datos que necesita.” (p. 8). Por su parte, Hernández et al., (2014) afirman que un *instrumento* es un “recurso que utiliza el investigador para **registrar información** o datos sobre las variables que tiene en mente” (p.199, como se citó en Saras, 2023, p. 9).

A continuación se explican las técnicas e instrumentos seleccionados para llevar a cabo la presente tesis.

### 3.2.1 Observación participante

De manera general, Pandey y Pandey comentan lo siguiente con respecto a esta técnica:

This is the most commonly used technique of evaluation research. It is used for evaluating cognitive and non-cognitive aspects of a person. It is used in evaluation performance, interests, attitudes, values towards their life problems and situations. It is the most useful technique for evaluating the behaviors of children. **It is a technique of evaluation in which behaviors are observed in natural situations.** [Esta es la técnica más comúnmente utilizada en la investigación evaluativa. Se utiliza para evaluar aspectos cognitivos y no cognitivos de una persona. Se utiliza en la evaluación del desempeño, intereses, actitudes, valores ante sus problemas y situaciones de vida. Es la técnica más útil para evaluar las conductas de los niños. Es una técnica de evaluación en la que se observan conductas en situaciones naturales.] (2015, p. 63 - 64)

Tal y como el nombre lo indica, este procedimiento consiste en observar las diferentes situaciones en las que se desenvuelve la problemática investigada, con el fin de analizar los sucesos que en estas ocurren. Particularmente hablando, en esta tesis se pretende hacer uso de la observación en su modalidad **participante**:

Este tipo de técnica requiere que *el investigador* se integre al grupo que se pretende estudiar y *se relacione con estos lo más que se pueda*. El investigador debe estar en el sitio o lugar a investigar y debe establecer una relación con las personas que conforman dicho grupo, la información se recoge a partir de instrumentos como bitácoras, registros anecdóticos, lista de corroboración, guía de observación, entre otros. El investigador debe registrar de forma descriptiva lo observado a partir de la interacción con los sujetos. (Arias, 2020, p. 81)

En este caso, será la docente en formación quien interactúe y plantee las situaciones de aprendizaje, a partir de las cuales se hará el análisis de los comportamientos y actitudes de los estudiantes.

### 3.2.2 Registro anecdótico

Este será, posiblemente, el instrumento más útil empleado en la investigación. Para Arias (2020):

El registro anecdótico se utiliza en el contexto educativo para **recabar información de anécdotas, vivencias, hechos y situaciones** en las cuales se involucra el estudiante y que puede ser evidenciada por el docente a través de la observación. Esta consiste en realizar anotaciones continuas [...] de lo que hace la persona. El instrumento permite realizar una valoración global de la conducta del sujeto.

Dado el contexto de la problemática que en esta tesis se aborda, dicho registro será bajo una perspectiva grupal, es decir, en vez de llevar a cabo anotaciones acerca de alumnos en específico, **el registro será con relación al grupo como unidad**: cómo se relacionan entre sí, qué posturas adoptan, cuáles son sus reacciones ante determinadas situaciones, etc.

### 3.2.3 *Guía de observación*

Este es una herramienta de investigación, manejada con el fin de evaluar la situación pre-intervención. Referente a este instrumento, Tamayo (2004) destaca lo siguiente:

[Es] un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema. (p. 172, como se citó en Campos y Lule, 2013, p. 56)

Como ya se explicó, la guía de observación nos permitirá enfocar la mirada sobre elementos específicos, de forma tal, que las observaciones realizadas sean más concretas y detalladas, fomentando pues, un análisis crítico y útil para la tesis en mano.

### 3.2.4 *Lista de cotejo*

De acuerdo con la Dirección Nacional de Talento Humano y Conocimiento,

Una lista de cotejo es un instrumento que permite identificar y registrar aprendizajes con respecto a actitudes, habilidades y destrezas. Contiene un

listado de indicadores de logro en el que se constata, en un solo momento, la presencia o ausencia de ellos a través del desempeño del/a residente. (2022, p. 5)

En este caso particular, la lista de cotejo nos permitirá evaluar la efectividad de los juegos aplicados, comparando el ideal de un ambiente caracterizado por la sana convivencia, al percibido durante el desarrollo de las actividades.

### **3.3 Plan de intervención**

El planteamiento de investigación es desarrollado a través de fases, mismas que se describen a continuación.

#### **3.3.1 Fase 1. Diagnóstico**

Esta primera fase se orienta a reconocer que el planteamiento es real y por tanto es viable su indagación. Conociendo esto, el diagnóstico comienza en el ciclo escolar 2024-2025, particularmente durante la semana del 26 al 30 de agosto. El grupo de trabajo es el 4° “B”, mismo en que se aplica un instrumento denominado “Guía de observación”, cuyo enfoque está dirigido hacia el reconocimiento de la naturaleza que caracteriza la convivencia cotidiana entre los estudiantes (sana u hostil).

##### **3.3.1.1 Guía de observación**

Este instrumento (Anexo 1), si bien es de construcción propia, se encuentra compuesto por indicadores basados en la propuesta teórica de Patiño et al., (2015), quienes en su artículo *Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia*, proponen algunas características de un aula en la cual no está presente la sana convivencia (descritas de manera más detallada en el *planteamiento del problema* de la presente tesis). Bajo esta premisa, si bien los

indicadores originalmente planteados por los autores son de naturaleza negativa, en la guía de observación estos han sido redactados en un tenor positivo, de manera que sea posible evaluarlos en una escala del 1 al 3, en la cual el último corresponde al máximo nivel de desarrollo.

### *3.3.2 Fase 2. Planificación de actividades e intervención*

En esta fase se construyen las actividades originadas desde el juego, donde desde los fundamentos de esta investigación se construyen las guías de intervención. Estas serán incorporadas en las planeaciones de trabajo de la jornada de la práctica docente del periodo 24-25, durante la semana del 7 al 11 de octubre. (Anexos 4 a 16).

Para esta fase se estructuran cuatro actividades, mismas que se describen a continuación.

#### 3.3.2.1 Planeación de las actividades

Se han de implementar -y posteriormente describir- 4 juegos en total, cada uno abarcando media hora por día. En este sentido, cada una de las sesiones estará destinada a trabajar conceptos importantes que conforman la sana convivencia, como más adelante se explicará.

Los juegos diseñados han sido diseñados en perspectiva de ciertas guías de intervención, las cuales se encuentran conformadas por tres elementos: orientación, materiales y manera de valorar las participaciones.

#### 3.3.2.2 Orientaciones

Para evitar interferir con la clase de educación física, los juegos se llevan a cabo en un horario de 9:00 a 10:30 am. Asimismo, en la mayoría de las actividades se trabaja por equipos, esto con la intención promover la reflexión grupal y el diálogo, favoreciendo así las habilidades comunicativas y sociales.

No existe un orden específico en el cual deban de ser implementados los juegos, por lo que, si por cualquier razón se realizara uno antes que otro, no habría inconveniente y los resultados finales no se verían afectados.

#### 3.3.2.3 Materiales

Para economizar y garantizar la viabilidad del proyecto, se decidió utilizar la menor cantidad de materiales posible. Estos recursos, especificados en la planeación para su fácil localización (Anexos 4 a 16), comprenden sólo los más esenciales, para así facilitar la implementación de las actividades en diferentes contextos. Cabe mencionar que a pesar de esta simplificación, la efectividad de los juegos no se ve comprometida.

#### 3.3.2.4 Manera de valorar las participaciones

La manera en la que se pretende evaluar los resultados y desarrollo de la intervención, es por medio de la observación participante, de la cual lo más relevante será después documentado en el registro anecdótico. En este, se han de considerar los momentos sociales más relevantes, derivados de la intervención y aplicación de los juegos planificados.

Dada la naturaleza actitudinal y subjetiva de la problemática trabajada, los eventos reportados serán presentados y evaluados desde una perspectiva personal y con base en los avances apreciados, tomando en consideración el conocimiento propio y específico del grupo.

### 3.3.2.5 Proceso de planeación

El diseño de los juegos fue con base en la fundamentación metodológica y teórica trabajada en la presente tesis. En este sentido, los juegos atienden a una pedagogía especial revisada en los apartados anteriores de este documento.

- Juego 1: “Búsqueda McQueen”

Esta primera dinámica consiste en dividir al grupo en un número par de equipos, de los cuales cada uno recibirá un objeto especial que deberá esconder para que otros equipos lo busquen; para esto, es importante comenzar mostrando todos los objetos y asignando qué equipo se encargará de esconder cada objeto y cuál equipo será responsable de buscarlo.

Con este juego se pretenden fortalecer los lazos interpersonales, el trabajo cooperativo, y las habilidades comunicativas para la organización, así como emocionales.

Primeramente, se espera que los alumnos trabajen un sentido de pertenencia, con el cual se puedan sentir identificados como parte de un equipo que va tras un mismo objetivo: esconder su objeto lo mejor posible, así como encontrar el que se les asignó buscar.

Posteriormente, se busca trabajar con la habilidad comunicativa, misma que comprende la aptitud para ofrecer e intercambiar opiniones y propuestas de forma asertiva y respetuosa. Si esta destreza no se encuentra presente en los integrantes del equipo, será imposible llegar a un acuerdo sobre dónde esconder y buscar los items, afectando profundamente el desempeño general del equipo.

A raíz de lo argumentado en el párrafo anterior, el juego pone a prueba las habilidades emocionales y autorregulación de los estudiantes, las cuales implican saber controlar los impulsos propios, así como reaccionar asertivamente a los de los demás. Para llegar a un acuerdo y encontrar los mejores lugares para trabajar, será imprescindible mantener la calma y pensar fríamente a pesar de las emociones que uno pueda estar experimentando. Así mismo, será necesario saber trabajar con perspectiva en lo que los otros integrantes estén sintiendo.

Finalmente, algunas de las habilidades neuropsicológicas inherentes a la acción de jugar (*ver Marco Teórico*), que en esta actividad se trabajan, son la **percepción**, que implica el procesamiento de las sensaciones generadas por los sentidos; **atención, memoria, lenguaje, razonamiento** y algunas **funciones ejecutivas** como lo son la memoria de trabajo, la autorregulación, planificación y la toma de decisiones.

- Juego 2: “El mejor competidor”

El juego se llevará a cabo en equipos de cinco personas. Cada equipo deberá superar cinco retos diferentes, mismos que serán realizados de manera secuencial, y cada miembro del equipo deberá completar uno. La complejidad radica en saber distribuir los retos entre los diferentes miembros del grupo, según sus fortalezas, por lo cual estos han sido diseñados de manera tal que puedan adaptarse a las diferentes fortalezas presentes en el grupo de práctica.

La finalidad principal de este juego, es la de propiciar el reconocimiento intra e interpersonal de las fortalezas que se poseen, además de estimular las habilidades de organización, construcción de alternativas y previsión de consecuencias, todo enfocado en el ámbito social. La idea es que los alumnos se cuestionen cosas como “¿quién será el más indicado para “X” reto y por qué?”, “¿en qué soy bueno yo?”, “¿en qué es buena “Z”?”, “¿Qué

pasará si elegimos a “Y”?”, “de no ser “A”, ¿qué tal “B”?”., para así nuevamente reforzar los lazos interpersonales que hay en el grupo.

En adición, algunas habilidades neuropsicológicas que en este juego se manejan, son **memoria**, **razonamiento** y **funciones ejecutivas** como planificación; flexibilidad mental, que implica ser capaz de solucionar problemas y aprender, y finalmente la toma asertiva de decisiones.

Asimismo, cabe mencionar que este juego fue también ideado, considerando que podría favorecer la habilidad de autogestión emocional, siendo que los alumnos necesitan saber controlar sus emociones si desean ganar.

Por último, en el cierre del juego se incita a los alumnos a reflexionar sobre sus decisiones; esto con el propósito de introspectar sobre qué se hizo y que se puede hacer en un futuro. Esta aptitud podría más adelante trasladarse a un contexto de conflicto en el que, después de haber actuado, el alumno sea capaz de reflexionar sobre lo que sucedió y cómo pudo ser esto diferente.

- Juego 3: “Misión: Paz Escolar”

Para llevar a cabo este juego, los alumnos se juntarán en equipos de 6 integrantes. Posteriormente, participarán en una competencia de estaciones, las cuales cada una ha de presentar una situación de conflicto que ya ha ocurrido dentro del salón, pero en la cual los nombres han sido modificados. La idea es adaptar la enseñanza al contexto inmediato de los estudiantes. A partir de las interrogantes planteadas al final de cada caso, los niños deberán analizar y discutir el caso presentado, para después sugerir una posible manera en la cual el conflicto pudo haberse evitado

Si bien el juego es simple, el factor emocionante viene a partir de la competencia, misma que los alumnos, con anterioridad, han destacado como una fuente de motivación y disfrute.

El objetivo principal detrás de esta actividad, es promover la reflexión a profundidad acerca de aquellos conflictos que acontecen día a día en el salón de clases. Se espera que los alumnos construyan alternativas de acción no violentas que favorezcan la sana convivencia en el aula. Asimismo, la naturaleza de este juego incita a los alumnos al diálogo, a la construcción de alternativas en conjunto y a la autorregulación, favoreciendo, a su vez, la unidad grupal. De la misma manera, se espera desarrollar las habilidades neuropsicológicas de la **atención, elaboración** (ser capaz de organizar, integrar y asociar nueva información con conocimientos previos); **lenguaje, razonamiento y habilidades ejecutivas** como la flexibilidad mental, toma de decisiones y pensamiento abstracto.

- Juego 4: “Policías y ladrones”

Este juego es, en resumen, una versión extendida del ya conocido “Policías y ladrones”. La dinámica es la misma: el grupo se divide en dos equipos: los policías, encargados de capturar y encarcelar a los ladrones, y estos últimos, dedicados a escapar de los policías y liberar a sus colegas.

De acuerdo con testimonios dados por los mismos alumnos, este es un juego que disfrutaban mucho, por lo que se decidió adaptarlo a la temática trabajada en esta tesis. En este contexto, lo que se hizo fue anexar un pequeño espacio de reflexión al final del juego como tal, para así impulsar la consideración sobre cómo fue el desarrollo de los eventos que, con base en lo observado durante varias jornadas de práctica anteriores, la docente en formación presupone que ocurrirán.

De manera general, se pretende trabajar con la habilidad de trabajar en equipo, la autorregulación, construir estrategias de actuación y reflexionar sobre cómo y por qué se dan ciertas situaciones. En adición, los alumnos desarrollan su habilidad de comunicación al momento de organizarse y cuando es momento de compartir sus ideas y reflexiones, así como otras habilidades neuropsicológicas como lo son la **percepción, atención, razonamiento y funciones ejecutivas**, entre ellas estrado la planificación y toma de decisiones.

### *3.3.3 Fase 3. Evaluación, Análisis de la Información y Resultados*

En esta fase se evaluará y analizará la información obtenida a partir de la aplicación de los cuatro juegos y el diagnóstico aplicado con anterioridad a estos. Asimismo, cabe destacar que para llevar a cabo el análisis de la información, se retoman las observaciones documentadas en el registro anecdótico, mismo que será trabajado en formato físico por medio de un bloc de notas que estará disponible en todo momento.

Más particularmente, los hechos registrados se interpretarán utilizando una lista de cotejo elaborada específicamente para este estudio (anexo 17), basada en las características de una convivencia saludable mencionadas por Patiño op. cit (p.6); Farias op. cit (p.6) y la Subsecretaría Educación Media Superior op. cit (p.11-12). En cada caso, se indicará si lo observado cumple o no con dichas características, y en esta tesis se justificará la elección de cada opción.

Es evidente que la intervención no representa una solución definitiva, sin embargo, se espera poder apreciar cierto nivel de mejoría en la manera en que los alumnos se dirigen entre sí, en su capacidad de resolución de problemas sin recurrir a la violencia y de comunicarse efectivamente para llegar a acuerdos.

De la misma manera, se obtienen evidencias fotográficas para mostrar las actividades realizadas (su desarrollo), así como los productos tangibles que puedan surgir a partir de estas.

### 3.3.4 Fase 4. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas a partir del análisis realizado de la información recabada y los resultados de la fase 3.

#### 3.3.4.1 Cronograma de investigación

A continuación se presenta el cronograma de actividades construido para la realización del presente documento.

Actividad	2024 2025										
	Abril-Mayo	Junio-Julio	Agosto	Octubre	Noviembre	Dic	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Elección del tema											
Planteamiento											
Justificación											
Objetivos											
Hipótesis											
Variables											
Marco teórico											
Metodología											
Bibliografía											
Trabajo de campo			Diagnóstico (recolección de	Puesta en marcha de la							

			información y registro)	propuesta de intervención							
<b>Análisis e interpretación de la información obtenida</b>											
<b>Conclusiones</b>											

## **CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y RESULTADOS**

### **4.1 Fase 1. Diagnóstico**

*Diagnóstico realizado con base en la guía de observación*

Los días 29 y 30 de agosto de 2024 se llevó a cabo la primera intervención a partir del instrumento referido como guía de observación, esta es una herramienta metodológica en la que se pudo hacer registro de dos situaciones particulares que, en suma, representan acertadamente la condición general del grupo en cuanto a convivencia respecta.

El día 29 de agosto, durante el receso, ocurrió un conflicto en el que estuvieron involucrados cinco niños. Según los testigos, todo empezó cuando uno de los niños compró unos "Top-tops" (snack tipo nacho frito), pero como no podía comerlos en ese momento, le pidió a otro compañero que los guardara. Este compañero los puso en su propia lonchera. Más tarde, cuando el dueño de los "Top-tops" le pidió que se los devolviera, el compañero se negó porque, según él, el dueño no quiso compartir con este un "Top-top". Después de este incidente, el grupo original de cinco niños se dividió en dos. Tres de ellos apoyaron al dueño de los "Top-tops", mientras que los otros dos respaldaron al compañero que los había

guardado. La tensión entre ambos grupos aumentó tanto, que la situación terminó en una pelea física entre ellos, misma que un docente que estaba cerca tuvo que detener.

Para Deutsch (1973), esta acción es evidencia de una **competencia mal gestionada**, en la cual los estudiantes involucrados no fueron capaces de resolver sus diferencias de manera colaborativa y sobre todo efectiva. Más bien, los estudiantes recurrieron a un enfoque competitivo, lo que dividió a los grupos y aumentó la tensión, culminando pues, en una pelea física. Este mismo autor explica algunas de las principales **características de los procesos competitivos que suelen perpetuar y escalar los conflictos**:

- (1) Unreliable and impoverished communication between conflicting parties.
  - (2) Competition stimulates the view that a solution of the conflict can only be imposed by one side through superior force, deception or cleverness.
  - (3) Enhancement of one's own power and minimization of the other's power becomes objectives.
  - (4) Competition leads to suspicious hostile attitude that increases the sensitivity to differences and threats, while minimizing the awareness of similarities. This allows groups to treat the other in ways that would not be acceptable to treat one's own group members.
- [(1) Comunicación poco fiable y deficiente entre las partes en conflicto. (2) La competencia estimula la idea de que una solución del conflicto sólo puede ser impuesta por una de las partes mediante una fuerza superior, el engaño o la astucia. (3) El objetivo es aumentar el propio poder y minimizar el poder del otro. (4) La competencia conduce a una actitud hostil y suspicaz que aumenta la sensibilidad a las diferencias y amenazas, al tiempo que minimiza la conciencia de las similitudes. Esto permite que los grupos traten a los demás de maneras que no serían aceptables si trataran a los miembros de su *propio grupo*.] (Deutsch, 1973, p. 353, como se citó en Conflict Research Consortium Staff, 2016)

En este caso en particular, podemos notar con especial fuerza la presencia de las dos primeras características. Primero, la comunicación entre los dos protagonistas no fue la ideal, eventualmente llevando a la polarización del grupo; y segundo, que se pretendió terminar el conflicto por medio de la fuerza. Bajo esta narrativa, podemos argumentar que el objetivo principal nunca fue resolver la problemática, sino imponer una voluntad sobre la otra.

En este mismo contexto, un referente conceptual que podría potencialmente explicar la **conducta de los alumnos**, es la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg (1960). Este postulado psicológico argumenta que el desarrollo de la moralidad atraviesa 3 niveles principales (preconvencional, convencional y de principios), mismos que se dividen en 2 subcategorías cada uno. En este caso y en conformidad con la experiencia descrita, podría asumirse que los alumnos se encuentran ubicados en el nivel convencional, particularmente en el primer estadio cuyo enfoque se encuentra en lo interpersonal. De acuerdo con Bailón (2011, p. 2): “El individuo trata de buscar la aprobación de los “otros significativos”, es decir del entorno más cercano”.

Aplicando lo anterior a la situación actual, es probable que los niños se hayan dividido en grupos no tanto por pensar que uno u otro tenía la razón, sino para ganarse la aprobación de alguna de las partes involucradas. En cualquier caso, esta actitud sólo empeoró la discordia entre los dos principales implicados, hasta el punto de llevarla a una pelea física.

Añadido a lo anterior, se registró además un segundo escenario de conflicto ocurrido el día treinta de agosto, cuando el grupo en general se vio involucrado en un ambiente de caos y disputas durante un juego de fútbol. Al principio todo parecía ir bien, sin embargo, al cabo de aproximadamente 2 minutos los problemas comenzaron: algunos alumnos se retiraban del juego a raíz golpes recibidos durante el enfrentamiento.

Según comentaron los niños, lo que quedó registrado en la guía de observación de ese mismo día (anexo 2) (29 de agosto de 2024), durante la competencia, ciertos compañeros empujaban a quienes se interponían en su camino, mientras que otros directamente golpeaban a los demás. Siguiendo esta línea, se observó que el ambiente general no era de competencia sana, sino de rivalidad personal entre los participantes. Al parecer, los estudiantes usaban el juego como una excusa para golpear "accidentalmente" a los otros y así ajustar cuentas.

Por su parte, las niñas que llegaron a involucrarse terminaron desertando el partido, pues, en sus palabras, "los niños no quieren pasar el balón a las mujeres, sólo es entre ellos". Ante esto, la docente en formación dio la instrucción de incluir también a las niñas, sin embargo, dicha indicación cayó en oídos sordos pues los varones hicieron caso omiso.

A partir del análisis de los eventos descritos más adelante, se pudieron recabar algunos puntos importantes señalados en las guías de observación (Anexos 2 y 3): primero, que los alumnos desconocen estrategias para la resolución asertiva y pacífica de conflictos. Según lo observado y considerando también eventos suscitados en jornadas de trabajo anteriores, es posible sugerir que, para los estudiantes, *la primera ruta de acción es la violencia*: primero verbal y posteriormente física. Para Bandura y Ribes (1984), esta situación podría surgir a partir de **conductas aprendidas** que salen a flote cuando se suscita un evento desencadenante:

Los resultados de gran número de estudios de laboratorio, muestran generalmente que así **los niños como los adultos realizan más ataques después de ver que otros actúan agresivamente** que cuando no se exponen a estos modelos agresivos. El poder suscitador de las influencias de modelamiento aumenta en condiciones en que los observadores están enojados, cuando la agresión modelada está justificada socialmente, y

cuando la víctima misma suscita el ataque por asociación previa con la agresión. (p. 321)

A partir de esta perspectiva, se podría sostener que se trata de un tipo de modelado social, el cual se refuerza cada vez más y más. Los alumnos ven violencia, y responden, pues, con este mismo recurso. Al desconocer alternativas de acción, lo único que le queda a los alumnos es emplear aquello que les es conocido y familiar.

Como segundo punto, se destaca que las habilidades sociales y emocionales del grupo son deficientes, especialmente las de los varones. En este contexto, es posible distinguir cómo los estudiantes carecen de habilidades como el razonamiento crítico (que les permitiría evaluar la situación de manera más certera), la previsión de consecuencias (como los son los golpes) y la construcción de alternativas no violentas para resolver problemas. Asimismo, se observó que son pocos los alumnos que saben cómo reaccionar asertivamente frente a sus emociones y las de otros. Como ya se mencionó anteriormente, la primera respuesta ante el enojo y/o la tristeza, es el ataque verbal y, en ocasiones como la descrita, físico.

Finalmente, el análisis reveló que la calidad de la comunicación en el grupo es pobre; en este caso, los niños no saben cómo opinar y defender sus ideas de una forma que no involucre ofender a los demás. Claro que cuando el docente titular está presente, los estudiantes se contienen un poco más, sin embargo, esto no significa que la comunicación sea buena.

Ante los resultados descritos, entonces es que se confirma la existencia de un **problema de convivencia deficiente** en el grupo, por lo que se puede dar comienzo a las intervenciones a partir de la propuesta de investigación.

## 4.2 Fase 2. Intervención

### *“Búsqueda McQueen”*

El día 7 de octubre, se llevó a cabo la aplicación del juego denominado *Búsqueda McQueen*, mismo que, en pocas palabras, consistió en formar a los alumnos por equipos de 4 integrantes, para después pedirles que escondieran un objeto cualquiera dentro de la escuela. Más adelante, la dificultad radicaría en buscar los items escondidos por los demás grupos, particularmente el de algún equipo específico asignado por la docente en formación.

Lo primero que se hizo, fue comentarle a los niños que se realizaría un juego similar a las escondidas, lo cual pareció elevar las expectativas de los alumnos. Después se establecieron algunos acuerdos de convivencia, y se explicó que la actividad se desarrollaría por equipos, a lo cual los niños se comenzaron a organizar inmediatamente: “No dan oportunidad de terminar de explicar las instrucciones, pues no dejan de organizarse entre sí”. (Observación 1. Nota de registro de campo, 07 de octubre de 2024).

El problema principal, más bien, surgió cuando se mencionó que los equipos no serían libres, sino que sería la docente en formación quien los integraría; ante esto, el degrado de los estudiantes fue evidente, por lo que se intentó explicar que en realidad ese era el punto de la actividad: aprender a **cooperar** y convivir con quien fuera que estuviéramos trabajando. Tristemente, esta explicación no fue bien recibida. Este hecho se recupera en el registro anecdótico como se muestra a continuación: “Los alumnos se enojaron cuando se mencionó que los equipos no son libres.” (Observación 2. Nota de registro de campo, 07 de octubre de 2024).

Ya que se conformaron los equipos, se les dio tres minutos para elegir el objeto que habrían de esconder, siempre haciendo hincapié en que no se tratase de

algún ítem de valor que se pudiese perder o maltratar. Pasado este tiempo, la docente en formación solicitó que, en orden, salieran a esconder el objeto y regresaran al cabo de 5 minutos. (Fig. 4)

Fig. 4

Alumnos salen del salón



Nota: Los equipos se retiran del aula en búsqueda de un lugar apropiado para esconder sus objetos para la realización del juego Búsqueda McQueen. Tomada de actividad en campo el día 07 de octubre de 2024.

Una vez que salieron lo que aparentemente eran todos los estudiantes, la docente en formación se percató de un alumno que no quiso salir, evento consignado en el registro anecdótico, según se presenta a continuación: “Un niño llora porque su equipo no lo quiere”. (Observación 3. Nota de registro de campo, 07 de octubre de 2024). De acuerdo con sus explicaciones, él lloraba porque su equipo hubiera preferido a otra niña en vez de a él, y por eso no lo dejaron unirse. Esto ya nos habla de un **rechazo social** hacia los compañeros, el cual obstruye la convivencia

como tal, y perpetúa la división de grupos dentro del salón. La situación narrada es posible reconocerla dentro de la siguiente fotografía, Fig. 5.

Fig. 5

Alumno en el salón



Nota: Estudiante permanece en el aula mientras sus compañeros salen a jugar Búsqueda McQueen. Tomada de actividad en campo el día 07 de octubre de 2024.

En palabras de Estévez et al., los estudiantes que sufren rechazo social en la escuela:

Se caracterizan por desagradar a la mayor parte del grupo, de modo que sus compañeros evitan las interacciones sociales con ellos y muestran, así, su desagrado. Además [...] presentan ciertas características asociadas (Greenman, Scheiner y Tomada, 2009, citados en Cava y Musitu 2000), informan de una autoestima más baja, sobre todo en el dominio académico;

disfrutaban menos de las actividades en la escuela; perciben el clima social del aula como menos favorable y cuestionan las reglas y normas del centro escolar; se muestran insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros; reciben valoraciones negativas de sus profesores acerca de su conducta, integración, rendimiento, esfuerzo y adaptación. (p. 50)

Siguiendo estas ideas, los autores nos presentan una visión amplia sobre la realidad que se está viviendo en el salón, en este habiendo sido el niño y su equipo los principales implicados.

Con el fin de traer un poco más de contexto a la situación, resulta relevante señalar que el alumno en cuestión presenta, con frecuencia, conductas problemáticas y agresivas hacia sus compañeros, lo cual es, muy probablemente, uno de los principales factores desencadenantes del rechazo que ahora experimenta. De acuerdo con los investigadores señalados anteriormente, este tipo de estudiantes “carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de los pares y no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones ni por los sentimientos de los demás.” (Estévez et al., 2009, p. 51).

A pesar de que la investigadora tratase de dialogar con el alumno sobre la situación, e intentar animarlo para reintegrarse a la actividad, el niño rechazó la propuesta y no quiso continuar sino hasta cierto tiempo después que observó a sus compañeros divertirse.

A raíz de la situación previamente descrita, en la **guía de observación** salen a resaltar cuatro rubros en especial: *Eficacia en la resolución de conflictos*, *Evitación de la agresividad*, *Habilidades emocionales* y *Comunicación*. Con respecto a la primera, no se observó la implementación de estrategias que permitieran la resolución **asertiva y pacífica** de conflictos, sino que se optó por directamente excluir al compañero. Asimismo, la condición previamente descrita responde al

segundo rubro, con el cual se identifica que el afectado tiene antecedentes de **agresiones verbales y físicas** contra sus compañeros, situación que ahora le hace víctima de una **agresión emocional y social**. Siguiendo con esta línea de análisis, se advierte que hubo una **habilidad emocional** insuficiente al momento de, en el caso del equipo, no considerar las emociones del compañero.

Continuando con la narración, es importante mencionar que en la selección de lugares para esconder las cosas, fue bastante sencillo percatarse de que los equipos en realidad no estaban cooperando, y más bien lo que pasó es que estos se fragmentaron: sólo uno o dos alumnos buscaban dónde esconder sus objetos, mientras que el resto se retiraba al baño o a pasear por la escuela, incluso cuando antes de salir fue acordado que los equipos debían de permanecer unidos (Fig. 6). Asimismo, no pasó ni un minuto, cuando los estudiantes ya se estaban quejando de **problemas internos en el equipo** como golpes o el uso de palabras altisonantes entre ellos, tal y como se narra en el registro anecdótico de la actividad: “Se establecieron algunos acuerdos de convivencia para el desarrollo del juego, pero en cuanto inició, los alumnos los rompieron”. (Observación 4. Nota de registro de campo, 07 de octubre de 2024)

En este sentido, la SEP (s.f.) realza la importancia de los acuerdos de convivencia al ofrecernos una breve descripción de su propósito: “La función principal de las reglas y normas es organizar y regular la vida social para proteger los derechos de todos los individuos y que éstos gocen de una convivencia pacífica.” (p. 1). Aunque la cita no lo menciona directamente, se puede inferir que la ausencia o el incumplimiento de los acuerdos provocaría resultados contrarios, algo que la experiencia también ha mostrado.

De este modo, en la guía de observación, esta incidencia fue registrada bajo lo que se denomina *Democracia en el aula*, sobre la cual se reflexiona que si bien las normas y acuerdos fueron establecidos desde un principio, los alumnos optaron por no acatarlos y más bien responder a sus impulsos del momento. En adición,

nuevamente se habla de la *Evitación de la agresividad*, en este caso la de índole verbal y física; al respecto, resulta vital analizar que esta misma agresividad nace a partir de la carencia de autorregulación y habilidad para la *resolución pacífica de conflictos*.

Fig. 6

Estudiante buscando un lugar para esconder su objeto



Nota: Alumno buscando sólo un lugar para esconder el objeto durante la realización del juego Búsqueda McQueen. Tomada de actividad en campo el día 07 de octubre de 2024.

Terminada la primera fase del juego, y una vez que ya estaban todos nuevamente dentro del aula, se reiteró varias veces que el punto del juego era fortalecer la cooperación y la sana convivencia entre alumnos, por lo que las ofensas y los golpes no eran apropiados. De acuerdo con lo anterior, se resaltó que el grupo tenía que permanecer unido durante la totalidad de la actividad.

Los estudiantes salieron al patio nuevamente, esta vez para comenzar su búsqueda. Al principio, parecía que seguirían las instrucciones dadas en el salón, pero en menos de cinco minutos ya se notaba cierta desorganización entre los equipos. Además, las quejas de los alumnos eran constantes: “A la hora de buscar los objetos, algunos equipos hacen trampa y mueven sus objetos para que los demás no los encuentren” (Observación 5. Nota de registro de campo, 07 de octubre de 2024). De este modo, el problema presentado en la salida anterior al patio, se volvió ver representada en esta segunda fase, tal y como se exhibe en la siguiente fotografía, Fig. 7.

Fig. 7

Alumno buscando solo



Nota: Alumno busca individualmente el objeto designado para su equipo en la ejecución del juego Búsqueda McQueen. Tomada de actividad en campo el día 07 de octubre de 2024.

En general, se podría decir que la búsqueda no fue exitosa: sólo un equipo logró encontrar el ítem asignado del otro equipo, y este fue hallado por uno solo de los integrantes, no por todos como grupo. Lo que es más, exclusivamente un equipo permaneció unido durante la actividad, lo cual se le atribuye al hecho de que todos los integrantes comparten la característica de ser tranquilos: “Sólo un equipo está

trabajando en conjunto” (Observación 6. Nota de registro de campo, 07 de octubre de 2024). Este caso en particular puede apreciarse por medio de una fotografía tomada en el momento, Fig. 8

Fig. 8

Equipo unido



Nota: Equipo permanece junto durante la búsqueda del ítem asignado para el juego Búsqueda McQueen. Tomada de actividad en campo el día 07 de octubre de 2024.

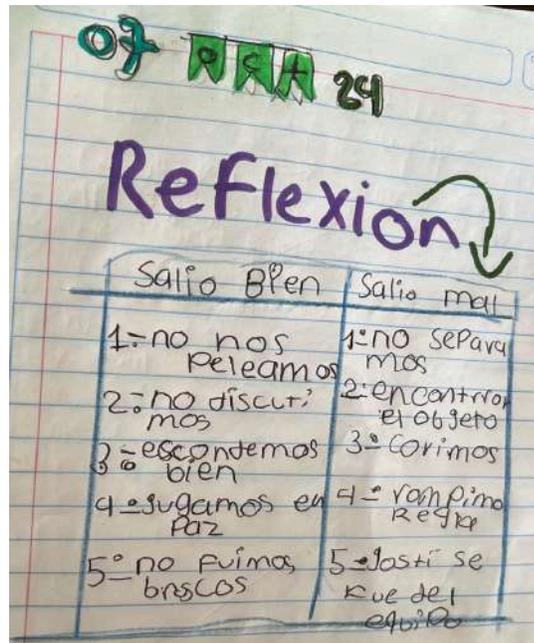
Tomando como base la definición de Gross op. cit (p.44) sobre lo que es la **autorregulación**, es racional inferir que los alumnos cuentan con esta habilidad emocional más desarrollada que el resto de los equipos. Asimismo, se manifiestan capacidades cognitivas superiores como el uso de reglas, el lenguaje y la cognición social.

Siguiendo el análisis, se describe que el alumnado regresó al salón, y se llevó a cabo un pequeño diálogo indagatorio sobre las cosas que consideraron que habían salido mal y las cosas que salieron bien durante la realización del juego, a lo cual no tardaron en hacerse escuchar las voces de algunos estudiantes inconformes con sus compañeros de equipo. Se llamaron “tramposos” y “egoístas” por no haber incluido al resto del equipo en la búsqueda y escondite de los objetos, o bien, simplemente clamaron que todo hubiera sido mejor si la conformación de los grupos hubiera sido libre. De hecho, un evento relevante registrado por la investigadora fue el siguiente: “Casi acaba el juego, y algunos alumnos siguen pidiendo que se les reasigne su equipo” (Observación 7. Nota de registro de campo, 07 de octubre de 2024).

A nivel global, el consenso registrado en las libretas reveló que, entre las cosas positivas que los niños lograron destacar de la actividad, las más mencionadas fueron que escondieron bien el objeto, que se divirtieron y, de manera general, acuerdos que respetaron, por ejemplo: “no corrimos”, “no gritamos”, “no peleamos”, etc. A continuación se presenta una imagen de ejemplo que lo ilustra, Fig. 9.

Fig. 9

Reflexión de estudiante



Nota: Alumna reconoce lo que salió bien y mal, al término del juego Búsqueda McQueen. Tomada de actividad en campo el día 07 de octubre de 2024.

En contraparte, algunos de los aspectos negativos que los niños identificaron, fue que se separaron, que hicieron trampa, que se enojaron, no haber encontrado el objeto, y en general faltas de respeto entre el equipo. Siguiendo esta idea, es evidente que los estudiantes son capaces de reconocer el mal ambiente de convivencia en el que se desarrolló la actividad, situación ejemplificada por medio de la Fig. 10.

Profundizando un poco más en este suceso, las Naciones Unidas postulan que

Promover la convivencia significa ante todo perpetuar la memoria de las atrocidades del pasado. Porque no olvidar nunca la espiral mortal que puede engendrar el odio al prójimo significa recordar que el respeto a los demás sigue siendo la condición imprescindible para sentar las bases de la paz. (s.f., párrafo 3)

Ahora bien, considerando los antecedentes y contexto social en el que el grupo se ha desarrollado, esta frase subraya la importancia de considerar esto mismo al momento de convivir, en este caso durante las actividades escolares. En pocas palabras, la idea previamente presentada exhibe a la memoria histórica como un elemento necesario para el establecimiento de las dinámicas interpersonales dentro y fuera del aula.

Fig. 10

Cuaderno de alumno

The image shows a handwritten student notebook page with a table. At the top, there is a date '07 OCT 2' written in red and green. The table has two columns: 'Salió BIEN' (written in green) and 'Salió MAL' (written in red). The 'Salió BIEN' column lists five items: 'NO CORRIMOS', 'NO GRITAMOS', 'NO PELEAMOS', 'NO NEGAMOS', and 'NO NOS DISTAJIMOS'. The 'Salió MAL' column lists five items: 'MEDIO NOS SEPARAMOS', 'SE PELEARON CON ANGEL ALEXIS', 'ANGEL ALEXIS NOS PEGO', 'SE BURLARON DE NOSOTROS', and 'ANGEL NOS QUITO COSAS'.

Salió BIEN ↓	Salió MAL ↓
NO CORRIMOS	MEDIO NOS SEPARAMOS
NO GRITAMOS	SE PELEARON CON ANGEL ALEXIS
NO PELEAMOS	ANGEL ALEXIS NOS PEGO
NO NEGAMOS	SE BURLARON DE NOSOTROS
NO NOS DISTAJIMOS	ANGEL NOS QUITO COSAS

Nota: Ejemplo de reflexión realizada al término del juego Búsqueda McQueen. Tomada de actividad en campo el día 07 de octubre de 2024.

De manera general, en la guía de observación se registra una situación de lo que Patiño op. cit (p.23) clasifica como “antidemocracia en el aula”; no se exhibió la implementación de estrategias para la resolución pacífica de conflictos, ni tampoco un sentido de comunicación a partir de la cual se abordarían las discrepancias que pudieran haber surgido.

### *“El mejor competidor”*

Al siguiente día, es decir, el 08 de octubre, fue ejecutado el segundo juego, llamado *El mejor competidor*. En este, a diferencia de con la actividad anterior, la elección de los equipos fue libre. Los alumnos tuvieron la libertad de construir sus propios equipos, siempre y cuando estos fueran de cinco integrantes y no más.

Como era de esperarse, la reacción de los niños ante esta indicación fue positiva, sin embargo, se hizo evidente cierta discordia interna con respecto a la conformación de los mismos. Esto mismo se recupera el registro anecdótico del día: “Los alumnos se mostraron alegres de que la construcción de equipos fuera libre, sin embargo, al momento de conformarlos se pudo notar cierta desorganización, así como conflictos internos sobre quién se va y quién se queda.” (Observación 1. Nota de registro de campo, 08 de octubre de 2024).

Profundizando más al respecto, es importante destacar que, sin bien se enfrentaron dificultades en esta primera parte de la actividad, al final del día la capacidad de organización de los estudiantes fueron suficientes, y los equipos fueron conformados sin pasar a mayores. Dicha organización de equipos es evidenciada por medio de la siguiente foto, Fig. 11, tomada durante la actividad.

Fig. 11  
Equipos



Nota. Niños organizados por equipos en la actividad denominada El mejor competidor. Tomada de actividad en campo el día 08 de octubre de 2024.

En la guía de observación se interpreta lo descrito como una manifestación positiva de la habilidad de comunicación, así como la social, al momento de haber sido capaces de organizarse y últimamente llegar a una distribución aceptable para la mayoría.

Como se había anticipado, dos niños se quedaron sin equipo debido a la cantidad par de alumnos en el grupo. Por ello, se les asignó el rol de monitores, encargados de supervisar el juego y asegurarse de que no hubiera trampas. Desafortunadamente, uno de ellos fue retirado de su puesto debido a una actitud abiertamente vengativa e imparcial, con la cual se pretendía juzgar a los equipos. Este hecho se describe en el registro anecdótico como sigue: “Uno de los dos alumnos monitores declaró abiertamente estar en contra de un equipo por razones personales. Dijo que “es hora de buscar venganza”, por lo que se le solicitó retirarse a su lugar, dejando su puesto de monitor”. (Observación 2. Nota de registro de campo, 08 de octubre de 2024)

Fig. 12

Alumno monitor



Nota. Alumno monitor revisando el desarrollo efectivo de uno de los retos planteados en el juego El mejor competidor. Tomada de actividad en campo el día 08 de octubre de 2024.

Lo que el alumno previamente mencionado exhibió, fue una escasez de regulación emocional, así como un tipo de agresión social, la cual, de no haberse detenido a tiempo, habría resultado en una injusticia.

Más adelante, ya en el momento de definir quién del equipo realizaría cada reto, fue agradable percatarse de que los alumnos no tienen problemas reconociendo las fortalezas de sus compañeros, esto en virtud de que el tiempo que les tomó organizarse fue bastante reducido, y transcurrió sin problemas de ningún tipo. En este sentido, parece ser que los niños se entienden bien: “No les tomó mucho tiempo a los alumnos designar quién haría cuál reto. La organización en ese aspecto fue rápida”. (Observación 3. Nota de registro de campo, 08 de octubre de 2024)

Para Honneth, esta parte de reconocimiento social está profundamente arraigada a nuestro sentido de identidad, llegando a representar un punto focal en el desarrollo y bienestar personal.

It is perhaps useful, at the outset, to understand what self-confidence, self-respect, and self-esteem have in common. For Honneth, they represent three distinct species of 'practical relation-to-self'. These are neither purely beliefs about oneself nor emotional states, [...] Following Hegel and Mead, Honneth emphasizes that coming to relate to oneself in these ways necessarily involves experiencing recognition from others. One's relationship to oneself, then, is not a matter of a solitary ego appraising itself, but an intersubjective process, in which one's attitude towards oneself emerges in one's encounter with another's attitude toward oneself. [Tal vez sea útil, desde el principio, entender qué tienen en común la confianza en uno mismo, el respeto por uno mismo y la autoestima. Para Honneth, representan tres especies distintas de "relación práctica con uno mismo". No se trata de meras creencias sobre uno mismo ni de estados emocionales [...] Siguiendo a Hegel y Mead, Honneth subraya que llegar a relacionarse con uno mismo de estas maneras implica necesariamente experimentar el reconocimiento de los demás. La relación de uno con uno mismo, entonces, no es una cuestión de un ego solitario que se evalúa a sí mismo, sino un proceso intersubjetivo, en el que la actitud de uno hacia sí mismo emerge en el encuentro con la actitud de otro hacia uno mismo].(1994, p.12)

Como se puede ver, el haber recibido este reconocimiento interpersonal entre iguales, representó no sólo una ventaja para el trabajo práctico, sino que fomentó el crecimiento de la autoestima, el respeto a uno mismo y la autoconfianza, conceptos importantes de abordar en esta etapa tan importante de la vida.

Añadido a lo anterior, se reflexiona que la situación descrita manifiesta una puesta en práctica efectiva de las habilidades neuropsicológicas de la memoria -al recordar las virtudes de los compañeros- y lenguaje -para construir y presentar conjeturas coherentes sobre cuál es el mejor candidato para cada tarea-. Así mismo, se aprecia la aplicación del pensamiento crítico al momento de construir alternativas de actuación y considerar aquellas propuestas por los demás.

En términos generales, durante los retos se observó un contraste interesante entre la empatía que los alumnos mostraban hacia los miembros de su propio equipo y la que extendían a los compañeros de otros equipos, siendo pues, que mientras a sus colegas les hacían llegar palabras de ánimo durante la ejecución del reto, a los demás alumnos les extendían abucheos. En el momento, esta situación se describió en el registro anecdótico tal y como se muestra a continuación:

- “Durante la realización de los retos, los equipos se mostraron muy solidarios con su participante, ofreciendo ánimos en todo momento”. (Observación 4. Nota de registro de campo, 08 de octubre de 2024)
- “En contraste con los miembros de sus propios equipos, los alumnos expresaron rechazo hacia los compañeros de otros equipos, ya sea con abucheos, o bien, criticando la calidad de sus participaciones”. (Observación 5. Nota de registro de campo, 08 de octubre de 2024)

En términos de la guía de observación, esto fue evidencia de una situación de discriminación en la cual, además, se hicieron presentes agresiones de índole verbal, emocional y social. La existencia de esta última se justifica pues se ven involucradas conductas que produjeron cierto nivel de rechazo entre pares.

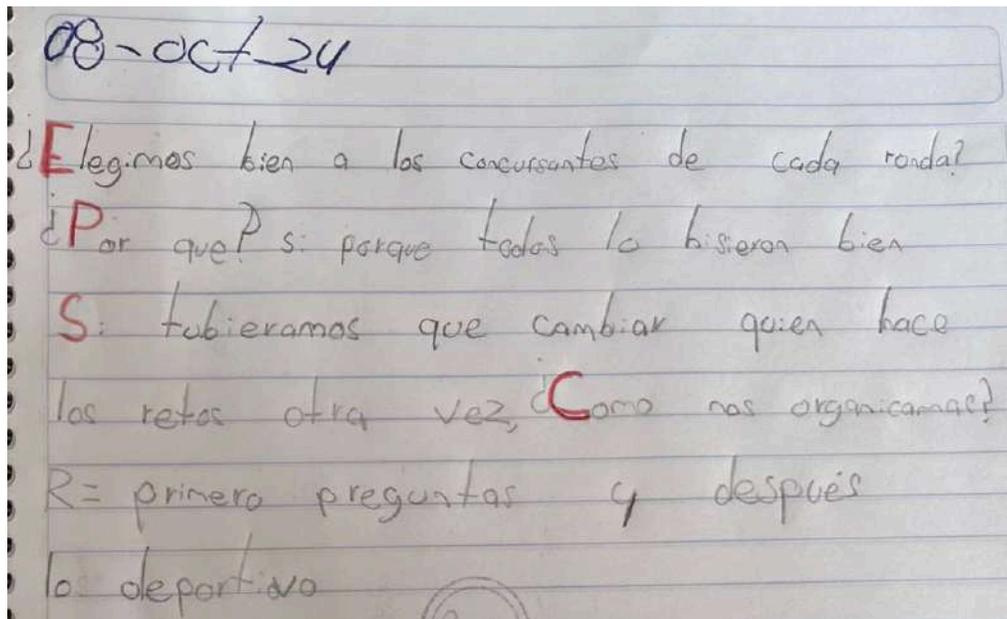
Al finalizar el juego, la docente en formación orientó la actividad hacia un trabajo de reflexión. Al respecto, Camarillo menciona que, al menos en el ámbito académico-didáctico, “la importancia de la reflexión [...] no se limita al hecho de reconocer qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo, esto nos lleva a pensar en otro momento siguiente: cómo pueden ser aplicados los nuevos saberes y cuál

es su utilidad práctica” (2017, p. 2). Con esto en mente, se puede argumentar que esta última etapa es crucial para la integralidad y consolidación de los aprendizajes, independientemente de cómo y en qué contexto hayan tenido lugar.

Desafortunadamente, para ese momento los estudiantes ya se encontraban poco dispuestos a participar en cualquier tarea que no implicara un enfoque lúdico, lo que hizo virtualmente imposible ofrecer una explicación detallada del significado de las preguntas. Esto resultó en respuestas mayormente breves y sin relación con el propósito del cuestionamiento: “Terminados los 5 retos, los niños se muestran muy agitados, incluso después de realizar un ejercicio de respiración. A raíz de esto, muy pocos entendieron la explicación de las preguntas de reflexión y sus respuestas no son acorde con lo preguntado. Hacer explicaciones se ve casi imposible”. (Observación 6. Nota de registro de campo, 08 de octubre de 2024)

Fig. 13

Libreta con preguntas de reflexión



Nota. Libreta con preguntas reflexivas planteadas al término del juego El mejor competidor. Tomada de actividad en campo el día 08 de octubre de 2024.

A grandes rasgos, la situación anteriormente narrada nos habla de una escasez de autorregulación en los estudiantes, habilidad que esta misma actividad pretendía trabajar y que ya ha sido previamente definida por Gross op. cit (p.38). En la guía de observación, esto se ve plasmado dentro del rubro de habilidades emocionales, al no haber sido capaces de reaccionar y manejar asertivamente las propias emociones e impulsos.

#### *“Misión: Paz Escolar”*

Continuando con la intervención, el día 09 de octubre se llevó a cabo el juego Misión: Paz escolar, mismo que, en pocas palabras, consistió en hacer un análisis de casos en estaciones y por equipos, dándole su esencia más lúdica.

Para iniciar con la planeación, fue necesario que los estudiantes se integraran por equipos, por lo que, para ahorrar tiempo, previo a la hora de entrada de los niños, la docente en formación organizó los asientos en grupos, ya para que conforme los niños llegaran, los equipos se fueran formando solos. No obstante, tal y como se documenta en el registro anecdótico a continuación, la situación no se dio de forma tan fluida como se esperaba: “Los alumnos, conforme van llegando, se van organizando por equipos, según lo decidan. Aún así, se presentan problemas: algunos niños que se quieren sentar en una banca son detenidos por otros que están apartando el lugar para sus amigos”. (Observación 1. Nota de registro de campo, 09 de octubre de 2024). Esto se plasma en al guía de observación como un ejemplo de discriminación.

Si bien este escenario fue imprevisto, rápidamente se resolvió después de que la docente en formación indujera el diálogo entre los alumnos, finalmente logrando que se llegara a un acuerdo con respecto a la organización de los equipos.

Introducidos ya en la actividad, un elemento que resaltó la atención de la investigadora es el referente a la participación y la asignación de roles dentro de las mismas células. Como en otro momento se había señalado en la observación documentada a partir del registro anecdótico, se reconoce que:

Durante la lectura y realización de la actividad, se manifiestan ciertos conflictos con relación a la división de tareas. Los alumnos no desean cooperar, y más bien cada integrante prefiere estar por su lado. Esto a pesar de que los equipos fueron libres. (Observación 2. Nota de registro de campo, 09 de octubre de 2024)

De forma más concreta, lo que destaca es que, a diferencia del juego anterior llamado *El mejor competidor*, en el que los alumnos dependían totalmente de sus compañeros y mostraron una actitud solidaria y de apoyo, en esta ocasión no ocurrió lo mismo. Al tener la opción de actuar de manera independiente, los alumnos eligieron hacerlo, exhibiendo, pues, una falta de compañerismo y **cooperación**.

Más tarde, localizados ya en la segunda y última ronda, el caso de división entre los alumnos fue más marcado aún. Dicha situación de lo que en la guía de observación se denomina *agresión social*, se narra como sigue en el registro anecdótico del día:

Durante la segunda ronda, la falta de unidad es aún más marcada. Sólo uno o dos alumnos están trabajando en la construcción de sus respuestas; los demás se rehúsan a cooperar porque, de acuerdo con ellos, sus compañeros no los dejan. (Observación 3. Nota de registro de campo, 09 de octubre de 2024)

En ese tenor, resulta evidente la inexistencia de un **liderazgo democrático** en el que todos los miembros del equipo tengan la oportunidad de compartir e intercambiar ideas y aportes. Además, es complicado distinguir intentos por

implementar estrategias de resolución de conflictos. Por el contrario, los alumnos rechazados o excluidos muestran una actitud de resignación.

Lo anteriormente descrito es posible reconocerlo en las siguientes fotografías, Fig. 14 y Fig. 15.

Fig. 14

Alumna se abstiene de cooperar



Nota. Alumna realizando su tarea mientras sus compañeros de equipo participan en el juego denominado Misión: Paz escolar. Tomada de actividad en campo el día 09 de octubre de 2024.

Fig. 15

Alumno jugando



Nota: Estudiante juega en el suelo, en paralelo a que sus compañeros de equipo participan en el juego denominado Misión: Paz escolar. Tomada de actividad en campo el día 09 de octubre de 2024.

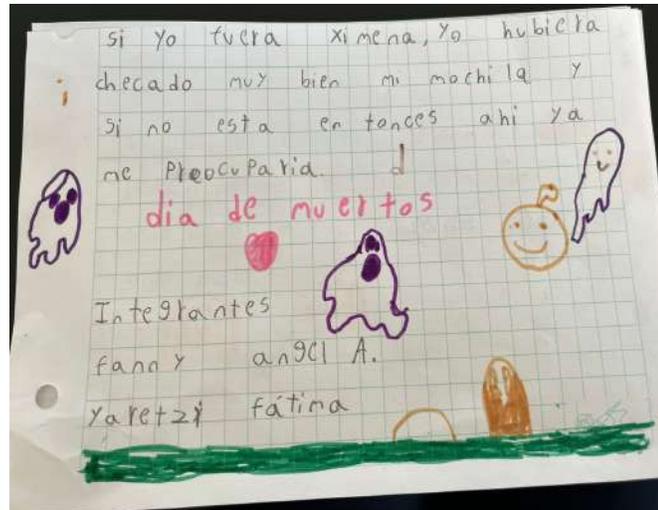
Cabe destacar que, a pesar de los esfuerzos realizados por la investigadora de reintegrar a los alumnos a la actividad, estos se rehusaron, y más bien solicitaron la disolución de los equipos actuales y la formación de unos nuevos en los que ellos pudieran liderar.

Una vez concluida la etapa de análisis de ambas rondas, los estudiantes entregaron a la docente en formación los papeles con las posibles soluciones o prevenciones a los problemas expuestos en las cartulinas. Lamentablemente, la mayoría de las respuestas fueron elaboradas sólo por una parte de los integrantes de cada equipo. A pesar de ello, es importante señalar que los resultados fueron aceptables y demostraron al menos algunos conocimientos sobre la prevención y resolución de conflictos. No obstante, es preocupante notar que, aunque los alumnos comprenden los procedimientos, estos no se reflejan en su

comportamiento diario. A continuación, se muestran dos fotografías (Fig. 16 y Fig. 17) que ilustran las respuestas propuestas por los equipos.

Fig. 16

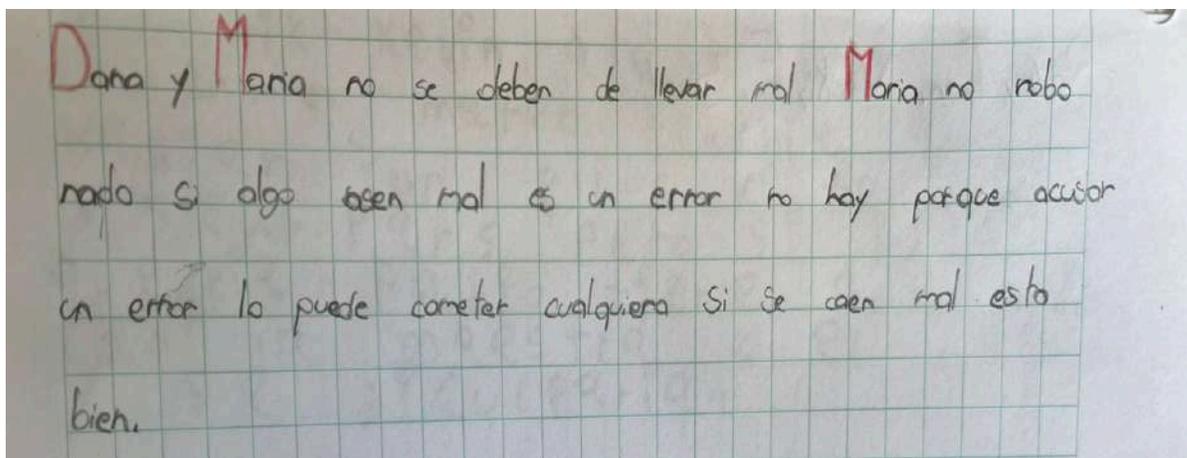
Ejemplo 1 de solución a los casos analizados



Nota: Ejemplo de trabajo de equipo para el juego Misión: paz escolar, en el que se evidencia la autoría de un integrante en particular. Tomada de actividad en campo el día 09 de octubre de 2024.

Fig. 17

Ejemplo 2 de solución a los casos analizados



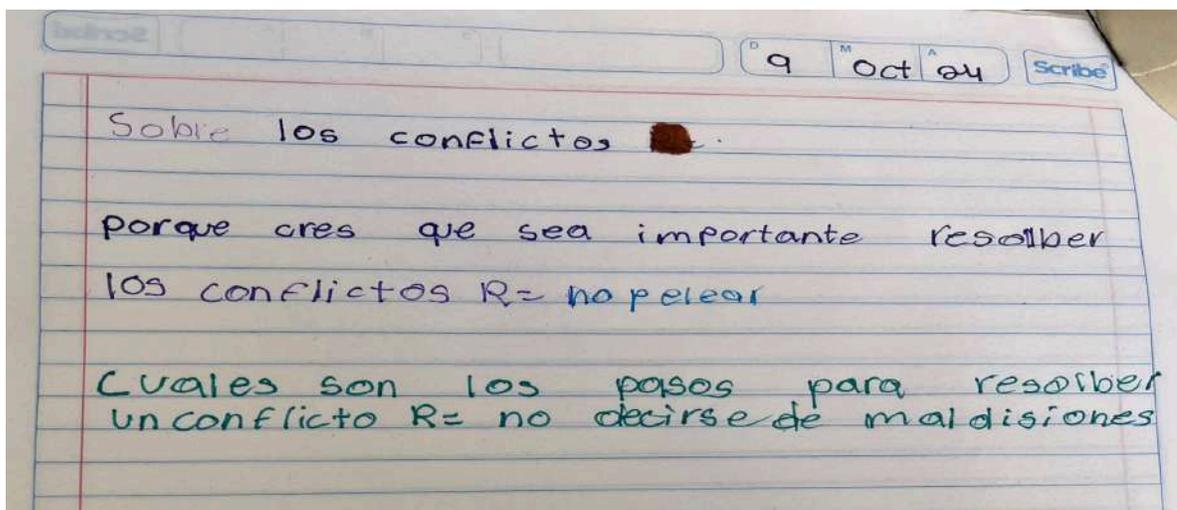
Nota: Ejemplo de trabajo de equipo para el juego Misión: paz escolar, en el que se manifiestan los conocimientos relacionados a evitar conflictos. Tomada de actividad en campo el día 09 de octubre de 2024.

Casi para finalizar, en el momento destinado para reflexionar, fue un tanto decepcionante para la docente en formación percatarse de una escasez evidente de eso mismo, reflexión. Este hecho es señalado en el registro anecdótico de la forma siguiente: “Llegó la hora de la reflexión, y las respuestas que los alumnos ofrecen, carecen de juicio y sentido crítico. No parece ser que comprendan el verdadero valor de los que se les está preguntando” (Observación 4. Nota de registro de campo, 09 de octubre de 2024)

Tal y como se detalla en el registro anterior, dicha parvedad es posiblemente atribuible a un insuficiente reconocimiento de la importancia que las preguntas implican en su vida diaria. Lo mencionado se evidencia en la imagen siguiente, Fig. 18.

Fig. 18.

Cuaderno de alumno



Nota: Ejemplo de respuestas a los cuestionamientos planteados posterior al juego Misión: Paz escolar. Tomada de actividad en campo el día 09 de octubre de 2024.

### *“Policías y ladrones”*

De manera muy concreta, este juego aplicado el día 10 de octubre, consistió en tres fases principales: la organización y creación de estrategias, el juego como tal en el que se supone dichas estrategias son llevadas a término, y finalmente la reflexión sobre la ejecución general del juego.

Al inicio de la actividad, un evento relevante testificado en el registro anecdótico por la docente en formación, fue el que se expone a continuación:

Los alumnos ya se juntaron para discutir sus estrategias, sin embargo, es evidente cierta desorganización en la parte de los “ladrones”. Parece ser que sólo se reunieron para platicar y jugar. De hecho, dentro del mismo equipo se aprecian varios subgrupos. (Observación 1. Nota de registro de campo, 10 de octubre de 2024)

En este sentido, la exigüidad de unión y organización como equipo manifestada, se hizo aún más evidente cuando, en cambio, se observó la conducta del equipo contrario, es decir, “los policías”. Ellos, a diferencia de los ladrones, sí se relacionaban de una forma más sobria; todos se reunieron en un solo punto del salón y trabajaron en la creación de las estrategias que más adelante implementarían, situación apreciable en la siguiente fotografía, Fig. 19. Sobre lo que esta situación habla, es de un intento de comunicación, -posteriormente registrado en la guía de observación-, en el cual todos procuraron participar y compartir sus ideas y puntos de vista. Además, se hicieron visible los valores sociales del respeto, la tolerancia, la libertad y la participación.

Fig. 19

“Policías” reunidos



Nota: Alumnos discutiendo posibles estrategias para incorporar en el juego Policías y ladrones. Tomada de actividad en campo el día 10 de octubre de 2024.

En cualquier caso, una posible razón atribuible a este caso, es que el equipo de los policías contaba con dos características especiales: la presencia de un líder natural dentro del grupo y un número reducido de integrantes. Es posible que la convergencia de estos tres factores haya sido la misma que propició el éxito del equipo, así como que el tipo de liderazgo no fue autoritario, sino más bien democrático. Cabe mencionar que en la guía de observación no se documentaron agresiones de ningún tipo, sino que más bien se registró un ejemplo fructífero de comunicación efectiva.

Más adelante, ya en la fase dos del juego, la investigadora consideró relevante reportar lo siguiente dentro del registro anecdótico: “Durante el juego, se están

dando varios casos de empujones y golpes por, y hacia ambos bandos”. (Observación 2. Nota de registro de campo, 10 de octubre de 2024).

Si bien esto no excusa las acciones observadas, después se haría evidente la causa de muchas de estas: “Varios niños, particularmente los ladrones, se rehúsan a perder y, aunque ya fueron atrapados, ellos mismos se liberan y continúan como si nada hubiera sucedido.” (Observación 3. Nota de registro de campo, 10 de octubre de 2024). En ese tenor, la carencia de organización y trabajo cooperativo por parte de los ladrones se hizo aún más palpable.

A manera de resumen y tomando como base la guía de observación, se observan agresiones físicas y una falta de autorregulación en los alumnos, ya que no detienen el juego incluso después de haber sido capturados por la otra parte. Se puede inferir que estas agresiones físicas surgen, en parte, debido a la falta de esta habilidad de autorregulación.

Fig. 20

“Policía” atrapa a “ladrón”



Nota: Alumna “policía” atrapa y accidentalmente lastima a “ladrón”, a causa de que este intentaba escapar por la fuerza durante la implementación del juego Policías y ladrones. Tomada de actividad en campo el día 10 de octubre de 2024.

Desafortunadamente, la fase dos del juego tuvo que concluirse de manera anticipada, ya que una alumna se lastimó al colisionar accidentalmente con otra

(Fig. 21). Si bien un accidente como tal es normal, lo que más llamó la atención de la docente en formación, fue lo siguiente: “Una niña se accidentó cuando otra intentó atraparla. Aún así, la otra niña niña exhibió preocupación y empatía por la que se lastimó, manteniéndose a su lado en todo momento”. (Observación 4. Nota de registro de campo, 10 de octubre de 2024). En este contexto, lo interesante radica en cómo la alumna que ayudó fue capaz de poner su rol dentro del juego de lado, para atender y preocuparse por su compañera.

Siguiendo las ideas de León, “la empatía es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las interacciones positivas y las acciones motivadoras generan vínculos y compromisos académicos.” (2022, p. 56). A partir de ello, algo positivo que podemos rescatar a partir de esta circunstancia, es que, aún dada la interrupción inesperada del juego, pudo observarse una situación significativa y de aprendizaje en el ámbito emocional de las dos niñas implicadas. Bajo este contexto, la alumna que no resultó lesionada exhibió una capacidad intuitiva de empatía, con la cual fue capaz de priorizar el bienestar de la compañera por sobre el desenlace del juego.

Fig. 21

Niña lastimada

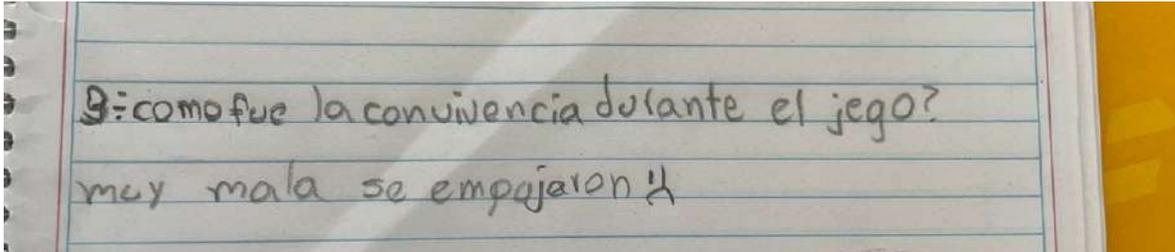


Nota: Estudiante lastimada siendo acompañada por la otra alumna con quien chocó durante la realización del juego Policías y ladrones. Tomada de actividad en campo el día 10 de octubre de 2024.

Adentrados ya en la fase final de reflexión sobre lo sucedido en el juego, un evento relevante documentado en el registro anecdótico (y más adelante expuesto en la Fig. 22) fue que “Varios alumnos, en las respuestas de sus cuadernos, demuestran que ellos mismos reconocen la ausencia de una sana convivencia en la dinámica del grupo.” (Observación 4. Nota de registro de campo, 10 de octubre de 2024). De manera más precisa, este suceso es llamativo porque sugiere que la situación grupal no se debe a que los alumnos no la reconozcan, sino a que, potencialmente no les interesa cambiarla. No se trata de una falta de conocimiento sobre lo que debería ser, ya que en actividades e intervenciones anteriores los propios alumnos han propuesto acuerdos de convivencia.

Fig. 22

Reflexión de alumno sobre el juego *Policías y ladrones*.



Nota: Ejemplo de reflexión en cuaderno acerca de la intervención denominada *Policías y ladrones*. Tomada de actividad en campo el día 10 de octubre de 2024.

### 4.3 Conclusión

Al hablar del juego se hace referencia a aquella actividad recreativa realizada de forma natural en muchas esferas de la vida. En este sentido, se trata de una actividad innata con indicios de existencia que datan hasta la prehistoria, y cuyo principal propósito es la diversión. Esta puede involucrar todo el cuerpo, o bien, sólo parte de este, y posee la característica de ser adaptable a las necesidades e intereses de los mismos jugadores, es decir, el juego no posee recetas rígidas, sino que es flexible en todos sus sentidos, dependiendo de quién lo esté ejecutando.

Como lo expresan Thió de Pol et al. (2007, como se citó en Ruiz, 2017), el concepto de juego se puede entender como

Una actividad libre y flexible en la que el niño se impone y acepta libremente unas pautas y unos propósitos que puede cambiar o negociar, porque en el juego no cuenta tanto el resultado como el mismo proceso del juego. (p. 128)

Siguiendo esta misma línea de utilidad que el juego ofrece, en la presente tesis el uso de este recurso se dirigió hacia el desarrollo de la sana convivencia en un grupo de cuarto grado de primaria en la Escuela Primaria Rosario Castellanos. Sobre esta última, las Naciones Unidas argumentan que:

Consiste en aceptar las diferencias y tener la capacidad de escuchar, reconocer, respetar y apreciar a los demás, así como vivir de forma pacífica y unida. Es un proceso positivo, dinámico y participativo en que se debe promover el diálogo y solucionar los conflictos con un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos. (s.f., párrafo 1)

Es a partir de estos dos conceptos que se trabajaron las cuatro intervenciones cuyos resultados se analizan a continuación.

#### *4.3.1 Logros*

De acuerdo con la evaluación realizada a partir de la lista de cotejo (fig. 23), los resultados no fueron los que se esperaban en ninguno de los cuatro conceptos.

Fig. 23

Lista de cotejo

SANA CONVIVENCIA		
FECHA: 11/10/2024	GRADO Y GRUPO: 4ºB	
CRITERIO	CUMPLE	NO CUMPLE
Se percibe un estado de armonía intra e interpersonal. (Patiño et al., 2015, p. 274)		✓
Los alumnos son capaces de expresarse y relacionarse con el otro, procurando que las emociones no afecten negativamente a quienes les rodean. (Patiño et al., 2015, p. 274)		✓
Se aprecia trabajo en equipo caracterizado por que todos los integrantes se desempeñan de manera coordinada. (Farias, 2021, párr.11, como se citó en Apaza et al., 2022, p.54)		✓
Se maneja un "diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias". (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019, p. 9, párrafo 5).		✓

Nota: Lista de cotejo para la evaluación de resultados de evaluación. Tomada el día 11 de octubre de 2024.

*Criterio 1. Armonía intra e interpersonal*

Tal y como se describió anteriormente, durante la puesta en marcha de todos los juegos, más que un estado de armonía general, fue más perceptible una constante fricción entre los estudiantes, siendo pues, que los conflictos no fueron escasos y a los alumnos como individuos se les podía ver un tanto inquietos.

En este contexto, los espacios y tiempos de tranquilidad durante la realización de las actividades, se manifestaban de manera esporádica, y la docente en formación se veía en la necesidad de involucrarse más veces de las idílicas, pues los alumnos se agredían física y verbalmente de manera constante.

De manera general, en la guía de observación se observa que fue en pocas ocasiones que se buscaron e implementaron estrategias para la resolución pacífica de conflictos, lo cual, a su vez desencadenó una serie de agresiones verbales, físicas, emocionales y sociales a lo largo de los juegos.

Aún así, es importante señalar que en la misma guía también se documentan **intentos de comunicación efectiva** por parte de algunos alumnos, quienes, a su vez, *exhibieron y ejercitaron* sus habilidades sociales y emocionales.

#### *Criterio 2. Consideración empática durante las interacciones*

Fue en múltiples ocasiones que, durante las cuatro intervenciones, la investigadora observó una evidente falta de atención a las emociones de los demás compañeros. Por mencionar un ejemplo, podemos hacer referencia a la ocasión en la que uno de los estudiantes terminó llorando a raíz de las actitudes frías y de rechazo por parte de sus colegas (ver *Capítulo IV. Resultados y propuesta de intervención*).

En una perspectiva general, se podría decir que la empatía es un valor cuya penuria es conspicua, dando lugar a situaciones como las que se acaba de mencionar. En particular, los registros de la guía de observación muestran de manera consistente intentos ineficaces para evitar actos de agresividad durante la ejecución de los juegos. Los alumnos, al enfrentarse a conflictos o desafíos dentro de las actividades, no logran regular sus comportamientos de manera empática o respetuosa, lo que intensifica las tensiones interpersonales.

Ahora bien, un contraste positivo a la situación descrita, es que sí hubo algunos alumnos que manifestaron esfuerzos importantes por tomar en cuenta el bienestar de los demás, el ejemplo más importante siendo el de las niñas que se accidentaron durante el desarrollo del juego Policías y ladrones (ver *Capítulo IV. Resultados y propuesta de intervención*). Aunque estos casos fueron relativamente escasos, resulta fundamental no subestimarlos, ya que representan expresiones claras de la voluntad de algunos niños por fomentar la sana convivencia dentro del grupo. En cualquier caso, es algo bueno que los juegos propuestos hayan servido como una forma de poner en práctica y reforzar los valores sociales.

### *Criterio 3. Cooperación dentro de los equipos*

Durante la ejecución de los juegos, fue prevalente un ambiente caracterizado por la individualidad y apatía. Los estudiantes se negaban a trabajar en conjunto, y dada la más mínima oportunidad de trabajar separados, ellos la tomaban sin dudarlo (ver *Capítulo IV. Resultados y propuesta de intervención*). Más bien, parece ser que los alumnos utilizan el tiempo en conjunto como un espacio para platicar y jugar, en vez de verlo como una oportunidad de sacar adelante las actividades y cooperar.

De acuerdo con los registros de la guía de observación, la mayoría de los estudiantes carecen de un sentido de cooperación, independientemente de la persona con quien interactúan o del contexto en el que se desarrolla la actividad, en este caso, durante las dinámicas de juego. Sin embargo, es importante destacar que estos intentos son fundamentales para gradualmente fomentar y construir ese espíritu de colaboración y trabajo en equipo.

Asimismo, la guía de observación documenta algunos casos exitosos en los que los estudiantes lograron desarrollar la actividad con éxito, demostrando un

desempeño notablemente superior al de los equipos donde no se promovió la cooperación. Estos casos resaltan la relevancia de trabajar en estrategias que fortalezcan las habilidades de colaboración entre los participantes.

#### *Criterio 4. Búsqueda de acuerdos*

La reiteración de circunstancias en las que hubo malentendidos y desacuerdos entre los equipos fue persistente. Sin embargo, lo alarmante radica no en que estos se hayan presentado como tal, sino en cómo muchos los alumnos se enfrentaban a ellos.

Tristemente, los registros en la guía de observación indican que la ruta de acción seleccionada por la mayoría de los equipos era violenta, predominando las agresiones físicas y los argumentos falaces del tipo ad hominem. Esto significa que, aunque los estudiantes a veces intentaban refutar las opiniones opuestas, sus argumentos se dirigían contra la persona que las expresaba en lugar de abordar la propuesta en sí, lo que generaba más conflictos y peleas internas en el equipo. Al final, más que llegar a una solución con la cual todos o la mayoría se sintieran conformes, cada quien se iba por su lado para hacer lo que deseara.

En este contexto, un factor clave a considerar es la habilidad de **autorregulación** emocional. La investigadora ahora plantea la hipótesis de que la falta de acuerdos de convivencia efectivos entre los alumnos se debe, en parte, a una evidente carencia de esta habilidad. Cuando las emociones de los niños alcanzaban niveles intensos, su incapacidad para gestionarlas los llevaba a elegir la solución más inmediata: actuar de manera agresiva en lugar de comunicarse y construir acuerdos.

Este planteamiento se refuerza con los registros de la guía de observación, donde se documentaron casos en los que los alumnos con mayor capacidad de

autorregulación fueron, significativamente, quienes más se inclinaron por proponer acuerdos y establecer reglas para una convivencia armoniosa.

#### *4.3.2 Conclusión*

El juego en la educación es una manera en la que los estudiantes son capaces de expresarse y movilizar conocimientos de forma natural y didáctica. Como ya se habló con anterioridad, el juego es una poderosa herramienta que, de usarse correctamente, puede finalmente dejar atrás la falsa concepción de ser una simple pérdida de tiempo que los niños van dejando conforme crecen. A partir de la intervención en esta investigación, se ha entendido que el juego, cuando se utiliza con fines de aprendizaje por primera vez, debe ir acompañado de una orientación más explícita hacia el aprendizaje de lo que el maestro pretende que se comprenda. En cambio, cuando hablamos de temas o conceptos sobre los que el niño ya tiene un conocimiento, entonces el juego puede dirigirse con un enfoque más implícito.

Sin embargo, yéndonos a términos más concretos, los resultados presentados refutan la hipótesis que sustentó las actividades propuestas (La integración del juego como una herramienta didáctica en el quehacer académico, favorecerá la sana convivencia en un grupo de primaria.). El uso del juego **en estas iniciativas** no favoreció la sana convivencia; por el contrario, se convirtió en un contexto donde prevalecieron los conflictos. No obstante, algo que sí es de amplia importancia y que estaba fuera de las ideas que motivaron a este trabajo, es que se evidenció un aspecto crucial del juego como herramienta pedagógica: su doble potencialidad, ya sea como generador de conocimientos, o bien como medio para consolidar e internalizar aquellos que el estudiante ya posee (en este caso habiendo abordado los de tipo social), lo que abre el panorama a nuevas líneas de investigación.

La investigación llegó a completar el objetivo general de la misma, al momento de haber implementado el juego como una nueva alternativa de aprendizaje social positivo. A su vez, los específicos en el momento en que los cuatro juegos fueron diseñados bajo la perspectiva de favorecer la sana convivencia; cuando se hizo el análisis de los resultados post-intervención, y finalmente el tercero que se cristaliza a continuación.

A partir del desarrollo de la investigación, ha sido posible responder las **preguntas de la investigación** que se plantearon desde el inicio, en las que:

*¿El juego es una herramienta que el docente sea capaz de usar de manera pedagógica para propiciar relaciones sanas y de convivencia efectiva al interior de su grupo de educación primaria?*

Tomando en consideración los resultados obtenidos a partir de las intervenciones, y la investigación desarrollada a lo largo de la presente tesis, se concluye que el juego, habiéndose aplicado en la manera en la que se hizo, no fue capaz de propiciar relaciones sanas y de convivencia efectiva al interior del grupo de primaria con el que se trabajó.

*¿Cómo debe implementarse el juego para que sea utilizado como una herramienta de aprendizajes sociales?*

A partir de las experiencias vividas durante la aplicación de los juegos propuestos, se reflexiona que el juego ha de implementarse considerando no sólo lo que se espera que el estudiante desarrolle, sino también tomando en cuenta aquello que ya conoce. Se observa que el alumno ha de tomar como punto de referencia aquello con lo que está familiarizado, para de ahí ir construyendo nuevos aprendizajes sociales.

*¿Cuál es la manera pedagógica en la que el juego como herramienta, debe usarse para favorecer la sana convivencia?*

En las intervenciones formuladas a partir de la presente tesis, no se planificaron momentos en los que los estudiantes fueran expuestos a nuevas ideas como tal, sino que se esperaba que ellos, viéndose en la necesidad, generaran de forma natural espacios de colaboración y sana convivencia.

Se llega a la conclusión de que el juego, como herramienta pedagógica, ha de ser aplicada post-aprendizajes una vez que el alumnado conoce las bases para la sana convivencia para así tener la facultad de reforzarla, o bien, enfocando el mismo juego hacia el aprendizaje directo y explícito de la sana convivencia, abordando en este los conceptos y elementos que le constituyen.

*¿El juego por si solo es funcional para favorecer la participación social entre alumnos y de esta manera construir convivencias sanas y pacíficas?*

Depende. En la presente tesis, el juego fue utilizado como recurso directo y único para favorecer la participación social de forma **implícita**. Se esperaba, de cierta manera, que en la experiencia misma la sana convivencia se fuera desarrollando forma natural; es decir, la idea era que el juego situara a los estudiantes en la necesidad de colaborar y convivir sanamente, con el fin de hacer de este mismo una experiencia más disfrutable, sin embargo, esto no fue así.

En la manera en la que los juegos fueron planteados, las conductas y conocimientos que los alumnos ya poseían previamente se vieron reforzados: formas de convivencia, maneras de organización, modos de interacción, etc., pero no se llegó a un trabajo de reflexión con el cual los estudiantes llegaran a comprender el concepto relevancia de la sana convivencia

Durante el juego *Búsqueda McQueen*, la expectativa era que, en el afán de ganar, los alumnos mismos optaran por cooperar y organizarse, pero no fue así. Más bien, optaron por separarse y no batallar, puesto que, en un contexto cotidiano, las clases se desarrollan de forma individual.

En el juego *Misión: Paz escolar*, los alumnos presentaron algunos conocimientos previos de lo que convencionalmente saben que se considera apropiado, sin embargo, no terminaron de comprender la importancia de actuar como ellos mismos lo propusieron. Esto pues durante la realización del mismo juego, los conflictos abundaron.

*El mejor competidor* es el juego en el que, de forma objetiva, se tuvieron mejores resultados en términos de trabajo interno en los grupos, sin embargo, al momento de tomar lo positivo y aplicarlo en un contexto externo (equipos ajenos), los alumnos tropezaron y se dirigieron de forma hostil.

Finalmente, en el juego *Policías y ladrones*, los estudiantes, al no contar con un concepto definido y claro de cooperación, terminaron actuando de forma desorganizada e independiente, resultando en una alumna lastimada.

En este contexto y considerando todo lo anterior, se llega a la conclusión final de que es más pertinente integrar dentro de los juegos momentos en los que los alumnos sean expuestos a aquellos conceptos que conforman lo que se conoce como sana convivencia, para después, ahora sí, reforzarlos más tarde en la actividad o con otros juegos aparte.

#### *Consideraciones adicionales*

A manera de cierre, es importante considerar tres factores importantes que pudieron haber incidido en los resultados obtenidos.

El primero alude a la interiorización de la sana convivencia, para pasar de ser un simple concepto, a una forma predeterminada de actuar. En este caso, parece ser que cuatro intervenciones no fueron suficientes para completar este proceso. Se estima que de continuar con los juegos, tomando en consideración lo que ahora se sabe sobre los primeros acercamientos al concepto y su interiorización, el supuesto sobre el cual se fundamenta la presente investigación, se verá comprobado.

El segundo factor potencial, hace referencia a la edad y la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes. Según la Teoría psicosocial de Erik Erikson (*ver Capítulo II*), es razonable suponer que los alumnos actuaron de la manera en que lo hicieron con el propósito de obtener el reconocimiento de sus compañeros. Aunque los estudiantes tienen claro lo que se espera de ellos en relación con a la convivencia, es posible que opten por no actuar conforme a ello, ya que la conducta contraria podría generarles una mayor admiración. En el caso de cuarto "B", las agresiones de cualquier tipo no suelen ser vistas negativamente, siempre que no estén dirigidas hacia ellos mismos.

Finalmente y como factor primordial, se debe considerar el contexto en el que los alumnos se desenvuelven cotidianamente. Tal y como se argumentó en el *capítulo I*, el ambiente comunitario y familiar al que varios alumnos han estado expuestos toda su vida, es uno caracterizado por inseguridad y ejemplos violencia. Aunado a esto, es pertinente recordar la Teoría del Apego de John Bowlby (*ver Capítulo II*), misma que propone un comportamiento social directamente relacionado a la figura de apego del niño. En ese tenor, un posible formador del carácter y modo de actuar de los alumnos es la calidad de la inhesión manejada en casa.

Resulta complicado que los estudiantes desarrollen hábitos para la sana convivencia, cuando fuera de la escuela lo que reciben son ejemplos de lo contrario. Esto es especialmente cierto si consideramos lo propuesto por Albert Bandura en su Teoría del Aprendizaje Social (*ver Capítulo II*), en la cual propone

que las personas, especialmente aquellas en este rango de edades, aprenden por medio de la observación y posterior imitación de las conductas. Este panorama deja el tema abierto a nuevas investigaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- **Alonso, F., & Villa, J. A. (2018).** *El Juego como Estrategia para Favorecer la Sana Convivencia a través del Trabajo Colaborativo* [Ensayo Pedagógico, Benemérita Y Centenaria Escuela Normal del Estado]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/57>

---
- **Amaya, A., & Sánchez, R. (2022).** *El juego como estrategia para el aprendizaje* [Informe de Prácticas Profesionales, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/972>

---
- **Andrade, A. L. (2020).** El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal Of Science And Research: Revista Ciencia E Investigación*, 5(2), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>

---
- **Apaza, J. G., Huzco, S. V., Quispe, M., & Sabaduche, L. P. (2022).** *Propuesta didáctica para fortalecer la sana convivencia en el retorno a clases presenciales en estudiantes de segundo año de educación secundaria de una institución educativa pública de Cieneguilla, Lima* [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad Marcelino Champagnat]. [https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3416/333.Apaza\\_Huzco\\_Quispe\\_TSP\\_Licenciatura\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3416/333.Apaza_Huzco_Quispe_TSP_Licenciatura_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

---

- **Arias, J. L.** (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica (1.a ed.). Enfoques Consulting. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26118w/Tecnicas%20e%20instrumentos.pdf>

---

- **Bailón, L. H.** (2011). Teoría del desarrollo moral. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 1–5. [https://www.researchgate.net/profile/Luis-Garcia-159/publication/227432139\\_TEORIA\\_DEL\\_DESARROLLO\\_MORAL/links/5afec4e8458515e9a5766247/TEORIA-DEL-DESARROLLO-MORAL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luis-Garcia-159/publication/227432139_TEORIA_DEL_DESARROLLO_MORAL/links/5afec4e8458515e9a5766247/TEORIA-DEL-DESARROLLO-MORAL.pdf)

---

- **Bandura, A., & Ribes, E.** (1984). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia* (1.a ed.). Trillas.

---

- **Bisquerra, R.** (2020). *Regulación emocional*. Rafael Bisquerra: Educación Emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/regulacion-emocional/>

---

- **Brito, V. I., Galvis, Y. M., & Hernández, Y. Y.** (2023). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la sana convivencia escolar [Informe de investigación, Universidad Mariana]. <https://repositorio.umariana.edu.co/bitstream/handle/20.500.14112/28180/El%20trabajo%20colaborativo%20como.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

---

- **Caballero-Calderón, G. E.** (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 6(4), 861-878. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2615>

---

- **Camarillo, N. A.** (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. En *CONISEN*. CONISEN. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>

- 
- **Campos, G., & Lule, N. E.** (2013). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.  
<https://doi.org/10.37646/xihmai.v7i13.202>
- 
- **Chee-Yen, R., & Ang, C. S.** (2020). Unravelling Cooperative Learning in Higher Education: A Review of research [Desentrañar el aprendizaje cooperativo en la educación superior: una revisión de la investigación]. *RESAT (Research In Social Sciences And Technology)*, 5(2), 22-39.  
<https://www.ressat.org/index.php/ressat/article/view/404/81>
- 
- **Colonos de Morales Campestre contratan seguridad privada ante desinterés de Xavier Nava.** (2019, 26 julio). *Código San Luis*.  
<https://www.codigosanluis.com/colonos-de-morales-campestre-contratan-seguridad-privada-ante-desinteres-de-xavier-nava/>
- 
- **Conflict Research Consortium Staff.** (2016). *Summary of «The Resolution of Conflict»* [Resumen de «La resolución de conflictos»]. Beyond Intractability. <https://www.beyondintractability.org/bksum/deutsch-resolution>
- 
- **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const].** Art. 3. 15 de mayo de 2019 (México).
- 
- **Cueto, E. C.** (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- 
- **Delgado, L. E. V., & Constain, V. a. C.** (2022). Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. *Revista UNIMAR*, 40(1), 54–75.  
<https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar40-1-art3>
-

- **Deutsch, M.** (1973). The resolution of conflict;: Constructive and destructive processes [La resolución de conflictos: procesos constructivos y destructivos]. *Sage Journals*, 17(2).  
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000276427301700206>

---

- **Dirección Nacional de Talento Humano y Conocimiento.** (2022). Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación de residentes. En [argentina.gob.ar](http://argentina.gob.ar). Ministerio de salud Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/03-2023-guia-herramientas-evaluacion-residentes.pdf>

---

- **Elías, M. E.** (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Educare*, 19(2). <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

---

- **Estévez, E., Martínez, B., & Jiménez, T. I. J.** (2009). Las Relaciones Sociales en la Escuela: el Problema del Rechazo Escolar. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 45-60.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765489007.pdf>

---

- **García, A., & Narciso, M.** (2022). El juego como estrategia didáctica en 2.º curso de Educación Infantil [Trabajo de fin de grado, Facultad de Educación de Palencia].  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57905/TFG-L3346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

---

- **García, F.** (2021). Juego, Plasticidad Cerebral y Habilidades Cognitivas. *Revista Salud y Bienestar Colectivo*, 5(0719-8736), 90-104.  
<https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/view/124/131>

---

- **Gil, I., & Manrique, M.** (2023). El judo infantil mediante el juego. Propuesta de intervención en las aulas de educación infantil [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. En *Universidad de Valladolid*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/58929>

---

- **Giraldo, S., & Serrano, M.** (2020). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130>

---

- **Google.** (s.f.). [Mapa de Google Maps de la Escuela Primaria “Rosario Castellanos”]. Recuperado el 30 de Abril, 2024, de <https://maps.app.goo.gl/9EMn129EnquYuMCu9>

---

- **Heatherton, T. F.** (2011). Neuroscience of Self and Self-Regulation [Neurociencia del yo y la autorregulación]. *Annual Review Of Psychology*, 62(1), 363-390. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131616>

---

- **Hidalgo, R.** (2023, 16 junio). *La teoría del apego: qué es, postulados, aplicaciones y trastornos*. <https://neuronup.com/neurociencia/neuropsicologia/la-teoria-del-apego-que-es-postulados-aplicaciones-y-trastornos/>

---

- **Honneth, A.** (1994). The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts [La lucha por el reconocimiento: la gramática moral de los conflictos sociales]. The MIT Press.

---

- **Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (2023). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2023: Principales resultados San Luis Potosí*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2023/doc/envipe2023\\_slp.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2023/doc/envipe2023_slp.pdf)

- 
- **Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (2024). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2024: Principales resultados San Luis Potosí.* [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2024/doc/envipe2024\\_slp.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2024/doc/envipe2024_slp.pdf)
- 
- **Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W.** (2021). Integrating Models of Self-Regulation [Integrando Modelos de Autorregulación]. *Annual Review Of Psychology*, 72(1), 319-345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- 
- **León, X. P.** (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de aprendizaje significativo. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 1(1), 55-65. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2167>
- 
- **Leyva, A., & Jaramillo, J.** (2011). El juego como estrategia didáctica en la educación infantil [Tesis, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6693>
- 
- **Linares, E.** (2023). Aprendizaje basado en proyectos - Propuesta metodológica en la NEM. Conidea. <https://conidea.mx/aprendizaje-basado-en-proyectos-propuesta-metodologica-en-la-nem>
- 
- **MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S.** (2009). The effects of school culture and climate on student achievement [Los efectos de la cultura y el clima escolar en el rendimiento estudiantil]. *International Journal Of Leadership In Education*, 12(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
-

- **Manrique, Z. R., Flores, A. R., Ecos, A. M., Aguilar, R. M., Manrique, R., & Carbajal, O. I.** (2021). El juego como estrategia didáctica para el desarrollo motor. *Ciencia Latina*, 5(4), 4937–4950. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.668](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.668)

---

- **Mendoza, A., & Gañán, M.** (2022). Incidencia de la interculturalidad y los juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar. *Revista Criterios*, 29(2), 76–88. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art5>

---

- **Melo, M. P.** (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 251-274. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.13>

---

- **Meneses, M., & Monge, M.** (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*, 25(2), 113–124. <https://doaj.org/article/a6b3df16e2bb49ab864a6ad16982947d>

---

- **Miranda, R. N., Guerra, M. C., Briones, N. C., & Tapia, M.** (2021). El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión. *Foro Educativo*, 37, 133–156. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2892>

---

- **Misitu, G., Moreno, D., & Martínez, M.** (2004). La escuela como contexto socializador. *Mesas Redondas: Socialización familiar y extrafamiliar*, 6, 319–338.

---

- **Naciones Unidas.** (s. f.). *Día Internacional de la Convivencia en Paz*. Recuperado 16 de octubre de 2024, de <https://www.un.org/es/observances/living-in-peace-day#:~:text=Promover%20la%20convivencia%20significa%20ante,las%20bases%20de%20la%20paz>.

- 
- **Neira, K. R.** (2017). La convivencia escolar: Factores que afectan el desarrollo integral de los niños del grado cuarto de primaria en la institución educativa Francisco de Paula Santander sede Pacande [Trabajo de grado, Universidad de Tolima]. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/4b83bade-bd39-41a0-9934-c70b367f99e4/content>
- 
- **Pandey, P., & Pandey, M. M.** (2015). *Research Methodology: Tools and techniques* [Metodología de la Investigación: Herramientas y técnicas]. Bridge Center. <http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4666/1/RESEARCH%20METHODOLOGY%20TOOLS%20AND%20TECHNIQUES.pdf>
- 
- **Patiño, L. E., Peña, S. L., López, J. E., & Gómez, L.** (2015). Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia. *Plumilla Educativa*, 16(2), 270-285. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1611.2015>
- 
- **Peña, O. L., Manrique, A., & Pardo, S. M.** (2016). El juego y su incidencia en la convivencia escolar. *Educación Y Ciencia*, 19, 255–271. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982029.pdf>
- 
- Pérez, L. N., Farfán, J. F., Delgado, R., & Baylon, R. G.** (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *DOAJ (DOAJ: Directory Of Open Access Journals)*, 5(1), 6-11. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/462/478>
- 
- **Prada, R., Gamboa, A. A., & Avendaño, W. R.** (2020). Hábitos de estudio y ambiente escolar: determinantes del rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria. *Revista Espacios*, 41(35), 160-169. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/762>

- 
- **Rodríguez, R., Laffita, Y., Horta, C., & Lluís, I. V. (2023).** La zona o flujo como estado mental de máximo rendimiento en el deporte. En *REIN*. Universidad de Matanzas. <http://rein.umcc.cu/handle/123456789/3136>
- 
- **Rowntree, E. K. (2018).** *Investigating the relationships between motivation, Self-Regulation, the learning environment, and cooperative learning in middle school classrooms in Abu Dhabi* [Investigar las relaciones entre la motivación, la autorregulación, el entorno de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo en las aulas de secundaria de Abu Dhabi] [Tesis de doctorado, Curtin University]. <https://espace.curtin.edu.au/bitstream/20.500.11937/75250/1/Rowntree%20E%202018.pdf>
- 
- **Ruiz, M. (2017).** *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil* [Grado de maestro en educación infantil, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/11780>
- 
- **Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, F., & Rudd, T. (2005).** *Teaching with games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education* [Enseñar con juegos: uso de juegos de computadora comerciales en la educación formal]. En *Futurelab*. Futurelab. [https://liacs.leidenuniv.nl/~verbeekfj/courses/hci/TWG\\_report.pdf](https://liacs.leidenuniv.nl/~verbeekfj/courses/hci/TWG_report.pdf)
- 
- **Saras, E. (2023).** Técnicas e instrumentos de investigación en la actividad investigativa. *Revista Educación*, 21(21), 8-9. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2023.21.458>
- 
- **SEP. (2022).** *Juego y participo en mi comunidad*. Nueva Escuela Mexicana. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/7698/>

- 
- **SEP.** (s. f.). *Preescolar – primaria / Sesión 12: “Respeto a reglas y acuerdos”.: Estrategia 3: Audiovisuales.* Escuela Libre de Acoso. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/408933/E3ADV\\_Preescolar\\_Primary\\_Sesion12\\_RESPETO\\_A\\_REGLAS\\_Y\\_ACUERDOS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/408933/E3ADV_Preescolar_Primary_Sesion12_RESPETO_A_REGLAS_Y_ACUERDOS.pdf)
- 
- **Sistema Nacional De Protección De Niñas Niños Y Adolescentes.** (2020). Derecho al juego y su importancia para el aprendizaje en la primera infancia. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/derecho-al-juego-y-su-importancia-para-el-aprendizaje-en-la-primera-infancia?idiom=es/>
- 
- **Subsecretaría Educación Media Superior.** (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. En *Dirección de Fortalecimiento Profesional. Secretaría de Educación Pública.* <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- 
- **Teoría del aprendizaje social: principios, definición y ejemplos.** (2022, Septiembre 20). Formainfancia European School. <https://formainfancia.lat/teoria-aprendizaje-social-principios/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20Teor%C3%ADa%20del,por%20la%20influencia%20de%20otros>
- 
- **Trouilloud, D.** (2020). The effect and consequences of bullying [El efecto y las consecuencias del acoso]. *IDOSR Journal Of Banking, Economics And Social Sciences*, 5(1), 51-58. <https://www.idosr.org/wp-content/uploads/2020/05/IDOSR-JBESS-51-51-58-2020.-P6.pdf>
-

- **UO Global.** (2022). *¿Por qué es importante la convivencia escolar?*. UO Global Universidad Online.  
<https://uoglobal.edu.mx/general/por-que-es-importante-la-convivencia-escolar.php>

---

- **Valenzuela, M. Á.** (2021). Gamificación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 91-103.  
<https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>

---

- **Velásquez, A. M., & Lizarazo, S. F.** (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. *Voces Y Silencios, Revista Latinoamericana De Educación*, 11(1), 89–111. <https://doi.org/10.18175/vys11.1.2020.5>

---

- **Vergara, C.** (2024, Mayo 8). *Estadio psicosocial 4: Laboriosidad versus Inferioridad.* Actualidad En Psicología.  
<https://www.actualidadenpsicologia.com/laboriosidad-versus-inferioridad/>

---

- **Vinasco, I. C. A.** (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia/SophiA*, 14(2), 84-93.  
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>

---

- **Viñoles, M.** (2013). Conductismo y constructivismo: Modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Human Artes. Revista Electrónica De Ciencias Sociales Y Educación*, 3, 7–20.

---

- **Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M.** (2012). The importance of play [La importancia del juego]. En *Toy Industries Of Europe*. Cambridge University.  
[https://www.researchgate.net/profile/Martina-Kuvalja/publication/340137325\\_The\\_importance\\_of\\_play\\_A\\_report\\_on\\_the\\_value\\_of\\_children's\\_play\\_with](https://www.researchgate.net/profile/Martina-Kuvalja/publication/340137325_The_importance_of_play_A_report_on_the_value_of_children's_play_with)

[\\_a\\_series\\_of\\_policy\\_recommendations/links/5e7b34f9299bf1f3873ffb32/The-importance-of-play-A-report-on-the-value-of-childrens-play-with-a-series-of-policy-recommendations.pdf](#)

---

- **Zorrilla, M. V.** (2020). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Argentina. Facultad Teresa de Ávila]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10915>

## ANEXOS

### Anexo 1. Guía de observación de conductas (formato)

#### GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE CONVIVENCIA EN EL AULA

<b>NOMBRE DEL DOCENTE EN FORMACIÓN:</b>			
<b>ESCUELA DE PRÁCTICA:</b>		<b>GRADO Y GPO. OBSERVADO:</b>	
<b>FECHA DE REGISTRO:</b>			
VARIABLE	DESCRIPCIÓN	NIVEL DE DESARROLLO ENTRE 1 (MÍN.) Y 3 (MÁX.)	OBSERVACIONES (OPCIONAL)
Democracia en el aula	La convivencia está regida por normas y acuerdos		
Eficacia en la resolución de conflictos	Se implementan estrategias para la resolución asertiva y pacífica de conflictos		
No discriminación	Los alumnos se tratan entre sí como iguales a pesar de discrepancias físicas, culturales, emocionales y/o de opinión		
Evitación de agresividad	Agresiones verbales (lenguaje despectivo contra los demás)		
	Agresiones físicas (golpear, pellizcar, empujar, etc.)		
	Agresiones emocionales (ataques contra el autoestima de los compañeros)		
	Agresiones sociales (chismes o cizañas que provocan exclusión social)		
Habilidades	Sociales (pensamiento crítico, la metacognición, previsión de consecuencias, construcción de alternativas de actuación y saber identificar las intenciones de los demás)		
	Emocionales (saber reaccionar asertivamente frente a emociones propias y ajenas)		
Comunicación	Los alumnos opinan, participan y defienden sus ideas de forma respetuosa y adecuada		

Anexo 2. Guía de observación llenada el día 29 de agosto de 2024

GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE CONVIVENCIA EN EL AULA 29/07/24

NOMBRE DEL DOCENTE EN FORMACIÓN: Cruz García Mónica Michelle
ESCUELA DE PRÁCTICA: Rosario Castellanos GRADO Y GPO. OBSERVADO: 4º B

FECHA DE REGISTRO:			
VARIABLE	DESCRIPCIÓN	NIVEL DE DESARROLLO ENTRE 1 (MÍN.) Y 3 (MÁX.)	OBSERVACIONES (OPCIONAL)
Democracia en el aula	La convivencia está regida por normas y acuerdos	2	No se establecieron acuerdos de convivencia
Eficacia en la resolución de conflictos	Se implementan estrategias para la resolución asertiva y pacífica de conflictos	1	No se busca solucionar los conflictos, sino "hacer justicia".
No discriminación	Los alumnos se tratan entre sí como iguales a pesar de discrepancias físicas, culturales, emocionales y/o de opinión	2	Cuando existe diferencia de opinión, los niños recurren a las ofensas
Evitación de agresividad	Agresiones verbales (lenguaje despectivo contra los demás)	1	Se usan maldiciones de forma cotidiana
	Agresiones físicas (golpear, pellizcar, empujar, etc.)	1	Durante el juego, algunos alumnos empujaron a otros. También se recurrió a los golpes.
	Agresiones emocionales (ataques contra el autoestima de los compañeros)	2	Se observa una tendencia a remarcar las áreas de oportunidad de otros.
	Agresiones sociales (chismes o cizañas que provocan exclusión social)	1	Sobre todo entre las niñas, se usan los rumores como ataque.
Habilidades	Sociales (pensamiento crítico, la metacognición, previsión de consecuencias, construcción de alternativas de actuación y saber identificar las intenciones de los demás)	1	Se acude a la violencia sin prever las consecuencias ni buscar alternativas.
	Emocionales (saber reaccionar asertivamente frente a emociones propias y ajenas)	1	Los alumnos no reflexionan antes de reaccionar
Comunicación	Los alumnos opinan, participan y defienden sus ideas de forma respetuosa y adecuada	1	Los estudiantes atacan los puntos de vista opuestos

Anexo 3. Guía de observación llenada el día 30 de agosto de 2024

GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE CONVIVENCIA EN EL AULA 30/07/24

NOMBRE DEL DOCENTE EN FORMACIÓN: Cruz García Mónica Michelle
ESCUELA DE PRÁCTICA: Roxano Castellanos GRADO Y GPO. OBSERVADO: 4ºB

FECHA DE REGISTRO:			
VARIABLE	DESCRIPCIÓN	NIVEL DE DESARROLLO ENTRE 1 (MÍN.) Y 3 (MÁX.)	OBSERVACIONES (OPCIONAL)
Democracia en el aula	La convivencia está regida por normas y acuerdos	2	Existen acuerdos no hablados
Eficacia en la resolución de conflictos	Se implementan estrategias para la resolución asertiva y pacífica de conflictos	1	Se recurre en la instancia a las agresiones
No discriminación	Los alumnos se tratan entre sí como iguales a pesar de discrepancias físicas, culturales, emocionales y/o de opinión	2	Existe una brecha de género durante los deportes
Evitación de agresividad	Agresiones verbales (lenguaje despectivo contra los demás)	1	Se usan constantemente palabras groseras
	Agresiones físicas (golpear, pellizcar, empujar, etc.)	1	los golpes son muy recurrentes entre varones
	Agresiones emocionales (ataques contra el autoestima de los compañeros)	2	Algunos hacen ataques personales
	Agresiones sociales (chismes o cizañas que provocan exclusión social)	1	Cuando existen desacuerdos los alumnos crean rumores falsos.
Habilidades	Sociales (pensamiento crítico, la metacognición, previsión de consecuencias, construcción de alternativas de actuación y saber identificar las intenciones de los demás)	1	Muchos actúan sin prever las consecuencias ni buscan alternativas a la agresión
	Emocionales (saber reaccionar asertivamente frente a emociones propias y ajenas)	1	La mayoría de los alumnos son muy impulsivos
Comunicación	Los alumnos opinan, participan y defienden sus ideas de forma respetuosa y adecuada	1	No se defiende el punto de vista propio sino que se ataca el ajeno

Anexo 4. Parte uno de planeación sesión uno

TEMPORALIDAD TOTAL	4 días	PERIODO DEL PLAN 07 al 10 de octubre de 2024
PROBLEMÁTICA QUE SE ATIENDE	Sana convivencia	

LUNES 07 DE OCTUBRE DE 2024

	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
SESIÓN 1	<p><b>“Búsqueda McQueen”</b></p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Juntar a los alumnos en equipos de 4 y asignar un monitor, mismo que será el encargado de observar la dinámica de equipo (intercambio respetuoso de ideas, organización y planeación, etc.)</li> </ul>	RECURSOS DIDÁCTICOS
		<ul style="list-style-type: none"> <li>8 objetos especiales</li> <li>Hojas de máquina o de cuaderno</li> </ul>
PROPÓSITO DEL JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entregar a cada equipo un objeto especial</li> <li>Explicar que el equipo ha de esconder dicho objeto en cualquier parte de la escuela, para que después otro equipo asignado lo encuentre antes de que acabe el tiempo. El primer grupo en encontrar el objeto asignado, gana.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Cada equipo se encargará de encontrar el objeto especial de otro equipo específico.</li> </ul> </li> <li>Aclarar que una regla muy importante será mantener el respeto y la calma en</li> </ul>	EVALUACIÓN
Fomentar la cohesión grupal y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación participante</li> <li>Registro anecdótico</li> <li>Guía de observación</li> </ul>

## Anexo 5. Parte dos de planeación sesión uno

	<p>todo momento; para esto, el alumno monitor de cada equipo deberá reportar inmediatamente cualquier incidencia a la docente en formación.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Si un equipo recurre a los insultos, golpes o gritos (entre ellos o a otros equipos), este será descalificado inmediatamente.</li><li>○ Para esto, antes de iniciar el juego será necesario brevemente establecer algunos acuerdos de convivencia que permitan a los alumnos reconocer los comportamientos ideales.</li><li>● Dar 5 minutos a los equipos para esconder sus objetos y después regresar al punto de reunión</li></ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Indicar a los equipos que tienen 10 minutos para la búsqueda y pedir que comiencen.</li></ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Reunir a los equipos nuevamente</li><li>● Preguntar a cada alumno monitor cómo le fue a su equipo con respecto a las reglas acordadas</li><li>● Dirigir un diálogo alrededor de las cosas que salieron bien y las que salieron mal durante la realización del juego<ul style="list-style-type: none"><li>○ ¿Qué consideran que salió mal?</li><li>○ ¿Qué consideran que salió bien?</li></ul></li></ul>	
--	--	--

Anexo 6. Parte tres de planeación sesión uno

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar a los alumnos dibujar y responder en su cuaderno una tabla como la que me muestra a continuación, esto con el fin de promover un trabajo de reflexión:</li> </ul> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Lo que salió bien</th> <th style="width: 50%;">Lo que salió mal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.-</td> <td>1.-</td> </tr> <tr> <td>2.-</td> <td>2.-</td> </tr> <tr> <td>3.-</td> <td>3.-</td> </tr> <tr> <td>4.-</td> <td>4.-</td> </tr> <tr> <td>5.-</td> <td>5.-</td> </tr> </tbody> </table>	Lo que salió bien	Lo que salió mal	1.-	1.-	2.-	2.-	3.-	3.-	4.-	4.-	5.-	5.-	
Lo que salió bien	Lo que salió mal													
1.-	1.-													
2.-	2.-													
3.-	3.-													
4.-	4.-													
5.-	5.-													
<b>ADECUACIONES CURRICULARES REALIZADAS (OPCIONAL)</b>														

Anexo 7. Parte uno de planeación sesión dos

**MARTES 08 DE OCTUBRE DE 2024**

SECUENCIA DE ACTIVIDADES		
<b>SESIÓN 2</b>	<b>“El mejor competidor”</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>
<b>PROPÓSITO DEL JUEGO</b>	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Juntar a los alumnos en equipos de 5 integrantes</li> <li>Explicar el juego:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Habrán 5 retos en total.</li> <li>Los equipos deberán organizarse para que cada integrante asuma un reto diferente.</li> <li>Los retos serán desarrollados a modo de competencia, por</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plumones para pizarrón</li> <li>Cuadernos o 30 hojas de máquina</li> </ul>
<p>Propiciar el autoconocimient</p>		<b>EVALUACIÓN</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación participante</li> <li>Registro</li> </ul>

## Anexo 8. Parte dos de planeación sesión dos

<p>o, la colaboración y la resolución de problemas en grupo.</p>	<p>esto, los grupos deberán elegir al miembro más apto o hábil para realizarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Una vez que se hayan distribuido los retos entre los integrantes, el orden no podrá ser alterado más adelante, por lo que es importante organizarse bien desde el principio.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentar los retos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Responder una trivia de preguntas relacionadas con temas revisados en clase</li> <li>○ Resolver una operación en el pizarrón</li> <li>○ Realizar 20 lagartijas en el menor tiempo posible</li> <li>○ Dibujar en el pizarrón un imagen señalada por la docente en formación (el dibujo mejor realizado gana)</li> <li>○ Reto sorpresa                 <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los dos alumnos no integrados en los equipos tendrán la oportunidad de elegir el orden de los retos y monitorear el desarrollo de estos, cuidando que no se haga trampa.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● Dar tiempo para organizarse</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Llevar cabo el juego de manera progresiva (reto por reto de manera no simultánea)</li> </ul>	<p>anecdótico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Guía de observación</li> </ul>
--	--	---

### Anexo 9. Parte tres de planeación sesión dos

	<p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sumar puntos para designar al equipo ganador.</li> <li>• Pedir a los alumnos sentarse y dirigir una discusión grupal sobre su experiencia en el juego:             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ ¿Elegimos bien a los concursantes de cada ronda?, ¿por qué?</li> <li>◦ Si tuviéramos que cambiar quién hace los retos otra vez, ¿cómo nos organizaríamos?</li> </ul> </li> <li>• Solicitar a los alumnos anotar y responder dichas preguntas en sus cuadernos de manera individual.</li> </ul>	
<b>ADECUACIONES CURRICULARES REALIZADAS (OPCIONAL)</b>		

### Anexo 10. Parte uno de planeación sesión tres

**MIÉRCOLES 09 DE OCTUBRE DE 2024**

<b>SESIÓN 3</b>	<b>SECUENCIA DE ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>
	<p style="text-align: center;"><b>“Misión: Paz Escolar”</b></p> <p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicar a los alumnos que formen equipos de 5 a 6 integrantes.</li> <li>• Explicar las reglas del juego             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Habrá 6 estaciones</li> <li>◦ En cada estación se</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 cartulinas o papeles bond con las situaciones hipotéticas escritas</li> </ul>
<b>PROPÓSITO</b>		<b>EVALUACIÓN</b>

## Anexo 11. Parte dos de planeación sesión tres

DEL JUEGO		
<p>Promover la resolución pacífica de conflictos en el entorno escolar.</p>	<p>presentará un caso hipotético anotado en una cartulina, que describe un conflicto específico dentro de un salón de clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Caso 1: Juan tenía un paquete de galletas que estaba guardando para el recreo, sin embargo, cuando llega la hora de comérselo, Pedro llega, se va corriendo con este y al final se lo regresa a Juan con sólo la mitad de las galletas. ¿Qué debería hacer Juan?</li> <li>■ Caso 2: Ana trae a la escuela un paquete nuevo de lapiceros que le regaló su tía. Durante el día, una chica con la que no se lleva bien le pide prestado uno, por lo cual Ana se niega. Ante esto, la chica se enoja y comienza a molestarla sin dejarla trabajar. ¿Cómo pudo Ana evitar esta situación? ¿Cuál debe ser la reacción de Ana ante esta situación?</li> <li>■ Caso 3: Estaban Mateo, Juan, Lucas y Pablo jugando en el recreo, cuando por accidente Pablo lastima a Lucas. Lucas se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante</li> <li>• Registro anecdótico</li> <li>• Guía de observación</li> </ul>

Anexo 12. Parte tres de planeación sesión tres

	<p>enoja y le devuelve el golpe a Pablo, lo cual provoca una pelea grande dentro del grupo. ¿Cómo se podría haber evitado la situación?, Ya que empezaron a pelear, ¿qué deberían hacer Mateo y Juan?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Caso 4: Dana y María no se llevan bien, por lo que siempre están atentas de lo que hace la otra para ver si hace algo mal y la puede acusar con la maestra. Un día, Dana cree que vio a María tomando algo sin permiso del lugar de un compañero, por lo que va corriendo con la maestra para decirle que María se robó algo. María se enoja y comienza a crear chismes falsos sobre Dana para que las otras niñas ya no le hablen. ¿Es correcto lo que hicieron ambas niñas?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿qué se podría hacer para arreglar la situación?</li><li>■ Caso 5: Roberto y Saúl no se llevan bien puesto que Roberto siempre está haciendo</li></ul>	
--	--	--

### Anexo 13. Parte cuatro de planeación sesión tres

	<p>esparcido en el fondo de su mochila. Resulta que Santiago no lo había tomado. ¿Fue correcto lo que hizo Ximena?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿qué habrían hecho ustedes en el lugar de Ximena?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Los alumnos deberán anotar en una hoja al menos 1 manera en la cual el conflicto pudo haberse evitado o resuelto. Dicha hoja deberá ser insertada en una carpeta ubicada dentro de la estación.</li><li>● Aclarar el procedimiento<ul style="list-style-type: none"><li>○ Se dará un límite máximo de 5 minutos por estación</li><li>○ Finalizado el tiempo, los alumnos habrán de rotar los carteles, de manera que ahora cada equipo tenga la oportunidad de analizar un segundo y último caso, en el cual el procedimiento del anterior se repite.</li></ul></li></ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Llevar a cabo el juego</li></ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Reunir nuevamente a los equipos</li><li>● Cerrar el juego y pedir a los alumnos reflexionar y contestar individualmente las siguientes preguntas en sus cuadernos:</li></ul>	
--	--	--

Anexo 14. Parte cinco de planeación sesión tres

	<ul style="list-style-type: none"> <li>= ¿Por qué crees que sea importante resolver los conflictos pacíficamente?</li> <li>= ¿Cuáles son los pasos a seguir para resolver un conflicto?</li> </ul>	
<b>ADECUACIONES CURRICULARES REALIZADAS (OPCIONAL)</b>		

Anexo 15. Parte uno de planeación sesión cuatro

**JUEVES 10 DE OCTUBRE DE 2024**

SESIÓN 4	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
	<b>“Policías y ladrones”</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>
	Inicio:	No es necesario material
<b>PROPÓSITO DEL JUEGO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar las reglas del juego “Policías y ladrones”.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ En total, habrá 15 estudiantes policías, los cuales deberán perseguir y atrapar a los ladrones, para posteriormente ponerlos dentro de la cárcel.</li> <li>▫ Los ladrones podrán liberar a sus compañeros de equipo sacándolos de la cárcel.</li> </ul> </li> <li>• Los equipos tendrán 3 minutos para organizarse (¿habrá alguien encargado de distraer a los policías?, ¿qué estrategias <u>usarán</u> los policías para que no salgan de la cárcel los ladrones?, etc.)</li> </ul>	<b>EVALUACIÓN</b>
Fomentar el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en los participantes. Promover el trabajo en equipo, la estrategia, la comunicación y la reflexión sobre las propias acciones y las dinámicas	Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante</li> <li>• Registro anecdótico</li> <li>• Guía de observación</li> </ul>

Anexo 16. Parte dos de planeación sesión cuatro

grupales.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dar 8 minutos para jugar<ul style="list-style-type: none"><li>◦ Mientras el juego se desarrolla, es importante observar de cerca la dinámica manejada entre los alumnos (respeto, honestidad, empatía, etc.)</li></ul></li></ul> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reunir a los alumnos y preguntar si hubo incidencias dentro del juego.</li><li>• Solicitar reflexionar y responder la siguiente pregunta en sus cuadernos:<ul style="list-style-type: none"><li>◦ ¿Cómo fue la convivencia durante el juego?</li></ul></li></ul>	
<b>ADECUACIONES CURRICULARES REALIZADAS (OPCIONAL)</b>		

Anexo 17. Lista de cotejo de construcción propia sobre la sana convivencia según teóricos

SANA CONVIVENCIA		
FECHA:	GRADO Y GRUPO:	
CRITERIO	CUMPLE	NO CUMPLE
Se percibe un estado de armonía intra e interpersonal. (Patiño et al., 2015, p. 274)		
Los alumnos son capaces de expresarse y relacionarse con el otro, procurando que las emociones no afecten negativamente a quienes les rodean. (Patiño et al., 2015, p. 274)		
Se aprecia trabajo en equipo caracterizado por que todos los integrantes se desempeñan de manera coordinada. (Farias, 2021, párr.11, como se citó en Apaza et al., 2022, p.54)		
Se maneja un "diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias". (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019, p. 9, párrafo 5).		