



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

TITULO: Favorecimiento de la convivencia pacífica en cuarto grado mediante actividades del programa nacional de convivencia escolar

---

AUTOR: Nayeli Guadalupe Segura Vásquez

---

FECHA: 07/15/2025

---

PALABRAS CLAVE: Convivencia pacífica, Resolución de conflictos, Gestión emocional, Mediación docente, Diálogo

---

**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**

**“FAVORECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN CUARTO GRADO  
MEDIANTE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA  
ESCOLAR”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA(O) EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PRESENTA:**

**NAYELI GUADALUPE SEGURA VÁSQUEZ**

**ASESORA:**

**DRA. MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., JULIO 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 NAYELI GUADALUPE SEGURA VÁSQUEZ autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

**FAVORECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN CUARTO GRADO  
MEDIANTE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA  
ESCOLAR**

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 13 días del mes de Julio de 2025.

ATENTAMENTE.

NAYELI GUADALUPE SEGURA VÁSQUEZ

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@beceneslp.edu.mx  
www.beceneslp.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. SEGURA VASQUEZ NAYELI GUADALUPE  
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:  
FAVORECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN CUARTO GRADO MEDIANTE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

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

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

MEDINA

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

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DRA. MA. DE LOURDES GARCÍA ZARATE



## **Agradecimientos.**

A Dios, por ser mi refugio en los momentos de mayor angustia. En cada paso incierto que daba, sentí tu presencia sosteniéndome con amor y templanza.

Quiero agradecer profundamente a mis padres, Martha y Felipe, quienes han sido el pilar más firme en este camino. A mi mamá, por su amor incansable, por cuidar cada detalle de mi día a día, desde prepararme el lonche con ternura hasta acompañarme, en las largas noches de desvelo con su apoyo incondicional. A mi papá, por levantarse de madrugada para llevarme al camión cuando apenas amanecía, por estar siempre pendiente de mis pasajes, mis gastos y todo lo necesario para que pudiera seguir adelante. Gracias por sus sacrificios, por su entrega constante y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Sin ustedes, nada de esto habría sido posible. Son, y siempre serán, mi mayor motivo para no rendirme jamás.

A mis hermanos, José, Rafa y Luis, gracias por ser mi apoyo inquebrantable. Por tenderme la mano sin dudar, especialmente en los momentos más difíciles, cuando más los necesitaba. Gracias por escuchar mis quejas, mis dudas y los tragos amargos que acompañaron mi formación docente. Por tener la paciencia para oír mis nuevos aprendizajes, mis tropiezos, y por llevarme a cada evento académico. Su compañía fue una de las razones por las que nunca me sentí sola en esta travesía.

Y a mi novio Juan, gracias por ser mucho más que compañía, por ser mi refugio, mi motivación y mi paz. Por darme aliento cuando sentía que ya no podía más, por recordarme mi valor en medio del cansancio, por ayudarme a creer en mí cuando la inseguridad me consumía. Fuiste mi fuerza en los días grises, el abrazo que me sostuvo cuando quise rendirme. Gracias por estar, por quedarte, y por caminar a mi lado con amor incondicional a cada paso. Este logro es de los dos.

Aunque ya no estés físicamente, abuelita, también quiero agradecerte con el alma. Fuiste, y sigues siendo, el ejemplo más vivo de resiliencia que he conocido. Me enseñaste a no rendirme, incluso cuando todo parecía perdido. En tu enfermedad, en los días más tristes, siempre te mantuviste firme, valiente, sin quejarte. Desde que partiste, te has convertido en mi mayor más grande motivación. Tu ausencia me dolió profundamente, pero también me dio una razón más para seguir adelante con lo prometido. Tu partida me enseñó

que vale la pena esforzarse con todo el corazón por los sueños. Hoy, cada paso que doy lleva tu nombre y tu memoria. Espero que, donde estés, te sientas orgullosa de mi abuelita Juana porque yo nunca he dejado de pensar en ti, en ningún instante.

A mis amigos: Beto, Diego, Mich, Ingrid, Vane, Romi, Lucy, Vale, Arely, Lupita, Anita, Emilia y Nat. Gracias por transmitirme su alegría en cada paso del camino, por sacarme una sonrisa incluso cuando parecía imposible, por ayudarme con paciencia en los trabajos, por resolver dudas, y por acompañarme en esta travesía con una amistad sincera. Gracias por escucharme cuando más lo necesitaba, por no soltarme la mano en los momentos más complicados, y por recordarme, sin decir mucho, que no estaba sola. Sin ustedes, este logro no tendría el mismo sentido. Cada uno dejó una huella en este proceso, y siempre los llevaré en mi corazón, ténganlo por seguro.

A mi maestra titular, Mayra, por ser un ejemplo de profesionalismo, vocación y entrega hacia la docencia. Gracias por confiar en mí, por brindarme su espacio, su tiempo y su apoyo incondicional durante todo el desarrollo de mi práctica docente. Su guía fue esencial para fortalecer mi formación.

A la señora Dolores, por su generosidad inmensa y su corazón bondadoso. Gracias por apoyarme durante todo este camino, por cubrir mis colegiaturas, alentarme en los momentos difíciles y brindarme la oportunidad de seguir adelante con mis estudios. Su ayuda fue un acto de amor que nunca olvidaré.

A mi asesora, la Dra. Ma. de Lourdes García Zárate, gracias por su acompañamiento paciente y humano durante la elaboración de mi documento recepcional. Más allá de lo académico, le agradezco inmensamente haber estado presente en mi proceso de duelo y rehabilitación. Gracias por preocuparse sinceramente por mi bienestar, por su sensibilidad, y por dar prioridad a mi salud cuando más lo necesité. Su empatía marcó una diferencia muy significativa en mi vida.

A mis lectoras, la Dra. Socorro y la Dra. Élide, gracias por su orientación, su tiempo y su mirada comprensiva. Agradezco el seguimiento que dieron a mi trabajo, sus observaciones y su apoyo constante para mejorar mi documento. En especial, a la Dra. Socorro, por sus consejos sabios, por su cercanía, por guiarme con paciencia y por confiar en mí en todo momento. Gracias por hacerme sentir acompañada y capaz hasta el final.

## Índice

Introducción.....	
Capítulo I. Contextualización de la investigación.....	4
Contexto social .....	4
Contexto interno de la escuela .....	8
Contexto áulico .....	12
Capítulo II. Planteamiento del problema .....	15
Pregunta de investigación:.....	16
Objetivo general: .....	16
Objetivos específicos .....	16
Supuesto.....	16
Justificación.....	17
Capítulo III. Fundamentación teórica.....	19
La convivencia pacífica.....	20
El Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE .....	21
Teoría del conflicto de Galtung.....	22
Enfoque socio-afectivo .....	25
Teoría sociocultural de Vygotsky .....	26
La gestión emocional .....	28
Estado del arte.....	29
Capítulo IV. Marco metodológico .....	36
Enfoque de la investigación .....	36
Investigación acción.....	36
Fases del proceso de investigación-acción .....	38
<i>Diagnóstico</i> .....	38
<i>Planeación</i> .....	38

<i>Acción-observación</i> .....	38
<i>Reflexión</i> .....	39
Contexto y participantes.....	40
Diseño e implementación de la intervención.....	40
Análisis de los resultados.....	45
Cualitativo.....	45
Cuantitativo.....	47
Capítulo V. Análisis de resultados.....	49
Resultados del diagnóstico.....	49
Análisis cualitativo de la intervención.....	54
Intervención 1: Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad.....	54
Intervención 2: Los cinco pasos para la paz.....	60
Intervención 3. Aprendemos como cubitos de hielo.....	67
Intervención 4. Jugando a cuidar de mí y de los demás.....	73
Intervención 5. Cada quien a su ritmo.....	78
Análisis cuantitativo.....	82
Conclusiones.....	93
Referencias.....	97
Anexos.....	102

## Índice de figuras

Figura 1 Imagen Satelital de la ubicación geográfica de la Esc. Prim. Mat. Prof. Rafael Ramírez .....	4
Figura 2 Mural de la santa muerte .....	5
Figura 3 Nota periodística del Sol de San Luis qué referencia los asaltos a la Escuela Primaria Profesor Rafael Ramírez .....	6
Figura 4 Nota periodística del Sol de San Luis que reconoce el aumento del maltrato infantil en la colonia San Antonio .....	7
Figura 5 Organigrama de funciones de la Escuela Primaria Rafael Ramírez.....	9
Figura 6 Croquis de la Esc. Prim. Mat. Prof. Rafael Ramírez .....	11
Figura 7 Triangulo del conflicto ABC .....	24
Figura 8 Proceso de aplicación del enfoque socio-afectivo en las fichas didácticas del PNCE .....	26
Figura 9 Proceso cíclico de Latorre .....	37
Figura 10 Ítem 7.....	50
Figura 11 Dibujo de algún conflicto vivido .....	52
Figura 12 Ítem número 9.....	53
Figura 13 Masaje de la solidaridad .....	55
Figura 14 Representación de solidaridad .....	58
Figura 15 Preguntas reflexivas y compromisos transformadores .....	59
Figura 16 Juego de las estatuas de marfil .....	61
Figura 17 Representación de los cinco pasos para la paz .....	64
Figura 18 Estrategia del globo para reconocer y gestionar el enojo .....	68
Figura 19 Estrategia cubitos de hielo .....	69
Figura 20 Cartel de la gestión del enojo .....	71
Figura 21 Juego del aro .....	74
Figura 22 Cartel de las reglas del cuidado .....	75
Figura 23 Los lentes del aprendizaje .....	79
Figura 24 Cartel de los ritmos de aprendizaje .....	80
Figura 25 Polos del interaccionismo simbólico .....	84
Figura 26 Transcripción de la sesión 1 y su análisis EPR .....	85
Figura 27 Gráfico intervención 1 .....	87
Figura 28 Gráfico intervención 2 .....	88

Figura 29 Gráfico intervención 3 .....	89
Figura 30 Gráfico intervención 4 .....	90
Figura 31 Gráfico intervención 5 .....	91
Figura 32 Examen diagnóstico .....	102
Figura 33 Examen primer trimestre .....	103

## Índice de tablas

Tabla 1. Fichas seleccionadas del PNCE para la intervención didáctica .....	42
Tabla 2 Transcripción de la actividad de un alumno .....	57
Tabla 3 Episodios de las transcripciones de la clase .....	86

## Introducción

La convivencia pacífica en el aula constituye una condición indispensable para el desarrollo integral de niñas y niños, especialmente en la educación primaria, donde los procesos de socialización, regulación emocional y resolución de conflictos se entretajan con los aprendizajes escolares. Sin embargo, la convivencia no es un estado dado, sino una construcción cotidiana atravesada por tensiones, desacuerdos y conflictos que, lejos de evitarse, deben ser comprendidos y transformados pedagógicamente. Esta investigación parte del reconocimiento de que el conflicto es inherente a la vida escolar y que, cuando se gestiona de manera adecuada, puede convertirse en una poderosa herramienta formativa.

El propósito principal de esta investigación es favorecer la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de primaria mediante la implementación contextualizada de Actividades Didácticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Desde un enfoque socio-afectivo, priorizando la gestión emocional, el diálogo y la mediación docente como herramientas clave para la resolución pacífica de conflictos escolares.

La pregunta que guio esta investigación fue: *¿Cómo contribuye la aplicación contextualizada de actividades del Programa Nacional de Convivencia Escolar a favorecer la convivencia pacífica en un grupo de cuarto grado de primaria?* Esta cuestión orientó tanto el diseño metodológico como la implementación y reflexión del proceso vivido en el aula, integrando las voces de los estudiantes, las observaciones del desarrollo de las sesiones y el análisis crítico propio.

En este sentido, la presente tesis se sitúa en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque de la investigación-acción, y se desarrolla en un grupo de cuarto grado de primaria. A partir de un diagnóstico inicial y de la observación de las prácticas escolares cotidianas, se diseñó una propuesta didáctica centrada en la aplicación contextualizada de cinco fichas del Fichero de Actividades Didácticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), orientada a favorecer la convivencia pacífica mediante el abordaje pedagógico del conflicto. Las estrategias empleadas se enfocaron en la gestión emocional, el diálogo y la toma de acuerdos, contribuyendo a generar un clima escolar más participativo.

Entre los hallazgos más relevantes se identificó que, a lo largo del proceso, los estudiantes comenzaron a emplear un lenguaje emocional más amplio, a expresar sus

desacuerdos con mayor respeto y a participar en espacios de diálogo colectivo con disposición más colaborativa. Los trabajos escritos y gráficos evidenciaron una transformación en sus formas de percibir el conflicto, y un avance en la construcción de acuerdos. Asimismo, el análisis del discurso, realizado desde el modelo E-P-R, permitió reconocer la evolución de mi rol como mediadora pedagógica, destacando la importancia de la escucha activa, la gestión emocional y la intención formativa del trato cotidiano. Estos resultados refuerzan la potencialidad del PNCE como herramienta de transformación educativa, cuando es implementado desde una mirada reflexiva y situada.

La tesis se estructura en cinco capítulos. El primero contextualiza la investigación, dando a conocer aspectos importantes, del entorno externo, interno y áulico del grupo de estudio, haciendo especial énfasis en la convivencia que se establece en dichos espacios.

El segundo capítulo, plantea el problema desde una perspectiva situada, reconociendo las manifestaciones del conflicto escolar y la necesidad de una intervención pedagógica que recupere el valor educativo del desacuerdo. Asimismo, contiene el objetivo general, los objetivos específicos, la pregunta orientadora y la justificación de la investigación.

El tercer capítulo desarrolla la fundamentación teórica, articulando aportes clásicos y contemporáneos que sustentan la tesis, por ejemplo, la teoría del conflicto de Galtung, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, la teoría sociocultural de Vygotsky, así como la conceptualización de convivencia pacífica de Fierro y Carbajal, del enfoque socio-afectivo y del Programa Nacional de Convivencia Escolar. También, se tiene el Estado del arte que antecede esta investigación.

En el cuarto capítulo expone el proceso metodológico, desde el diagnóstico hasta la fase de reflexión desde el ciclo de investigación acción de Latorre con un enfoque cualitativo. Explica las fases de la intervención y los instrumentos y técnicas utilizadas en la investigación, desde cuestionarios, el diario de campo, videograbaciones, fotografías y la observación. Además, contiene el diseño de la intervención y el tipo de análisis a emplear.

Para el capítulo cuatro, se exponen los resultados del diagnóstico. Luego, se muestran los resultados cualitativos sistematizando los hallazgos a partir de los productos elaborados por los estudiantes y se incorpora el modelo E-P-R de Fierro y Fortul para el análisis del discurso docente.

Finalmente, se concentran las conclusiones, en donde se enmarcan los aportes más significativos en la investigación, dando respuesta los objetivos de la investigación, expresando los retos vividos y las posibles vetas de investigación del estudio.

Con esta investigación se busca contribuir a una comprensión más profunda del conflicto como oportunidad de aprendizaje, así como a la construcción de ambientes escolares más justos, empáticos y dialogantes, donde los niños no solo aprendan contenidos, sino también a convivir con respeto y dignidad.

## Capítulo I. Contextualización de la investigación

En este apartado, se describe detalladamente el contexto externo, interno y áulico del grupo de estudio, que son los alumnos de cuarto grado, grupo A de una escuela primaria. A partir, de este análisis de contexto, es posible comprender los factores que influyen en la convivencia que se establece en el aula. Por ello, el presente capítulo se convierte en la parte más significativa de esta investigación, porque permite entender la necesidad de implementar acciones encaminadas a favorecer la convivencia pacífica en el aula. Lo que justifica la implementación de estrategias a favor de la convivencia pacífica para generar un ambiente que beneficie el aprendizaje en el aula.

### Contexto social

La Escuela Primaria Matutina Profesor Rafael Ramírez, con clave de centro de trabajo 24DPR1032F, de turno matutino, con horario de 8:00 am a 13:00 pm, pertenece al sector educativo 05 y a la zona escolar 90, ubicada en Calle Plaza Plutarco Elías Calles, número 12, en la colonia San Antonio, municipio de Soledad de Graciano Sánchez, perteneciente al Estado de San Luis Potosí, con código postal 78436, sus calles aledañas son Lázaro Cárdenas, Valentín Amador y Avenida Ponciano Arriaga.

### Figura 1

*Imagen Satelital de la ubicación geográfica de la Esc. Prim. Mat. Prof. Rafael Ramírez*



Fuente: Google maps, colonia San Antonio, Soledad de Graciano Sánchez

La escuela Primaria, está inmersa en un contexto social caracterizado por factores estructurales, económicos y culturales que afectan directamente en las formas de convivencia presenciadas en el aula. Según estadísticas del INEGI (2020), la colonia registra una población de 379 personas viviendo en 68 casas, con una escolaridad promedio de nueve años y una edad media de 21. Estos datos, reflejan una densidad poblacional baja, con una escolaridad limitada, siendo la etapa secundaria el nivel máximo de estudios, lo que significa que muchos adultos en la comunidad tienen conocimientos básicos de crianza, la cual puede ser una razón por la que, haya un bajo desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias para la resolución pacífica de conflictos.

Desde el punto de vista económico, Market Data México (2022) que es un centro de información que analiza el mercado financiero estima que la producción anual de la colonia asciende a 38 millones de pesos, 13 millones generados por hogares y 25 millones por establecimientos comerciales. Sin embargo, el nivel socioeconómico general se considera entre medio y bajo, situación que puede propiciar comportamientos delictivos como el robo o el narcomenudeo, mismos que afectan directamente la armonía comunitaria e inciden en el entorno escolar.

Durante los recorridos en la colonia y en las primeras sesiones de clase, se observó un mural alusivo a la Santa Muerte en una de las fachadas cercanas a la escuela, lo que generó preocupación en algunas madres de familia, quienes expresaron: “por ahí no pasamos, es peligroso”. Este tipo de comentarios permiten advertir que los códigos simbólicos de violencia forman parte del paisaje cotidiano, lo que influye en la construcción de sentidos sobre el “otro” y las formas de interacción.

## **Figura 2**

*Mural de la santa muerte*



Fuente: Google maps, mural Santa muerte, Colonia San Antonio

El contexto específico de la Escuela Primaria Profesor Rafael Ramírez presenta factores que obstaculizan la convivencia pacífica. Se han documentado robos a la institución (véase la figura 3), exclusión de estudiantes por motivos religiosos y diferencias culturales, además de conflictos verbales entre docentes. Estas dinámicas inciden directamente en el clima escolar y en las oportunidades para aprender a convivir. Las estadísticas del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2025) confirman esta realidad, al reportar un alto índice de violencia familiar, robo y narcomenudeo en el municipio durante el año anterior. Además, un aumento alarmante de casos de maltrato infantil en la colonia como se aprecian en la figura 4.

### Figura 3

*Nota periodística del Sol de San Luis que referencia los asaltos a la Escuela Primaria Profesor Rafael Ramírez*



Fuente: Montero, 2018, (captura del sitio) Periódico el sol de San Luis

## Figura 4

*Nota periodística del Sol de San Luis que reconoce el aumento del maltrato infantil en la colonia San Antonio*



Fuente: Montero, 2024, (captura del sitio) Periódico el sol de San Luis

El contexto social, cuenta con distintos escenarios y uno de los más importantes es el hogar, en el cual se presentan las interacciones más estrechas, entre los miembros de la misma.

En el hogar, la buena comunicación y el ambiente de afecto hacia los hijos son fundamentales para mantener la calma y la mesura en situaciones de conflicto y tensión cuando salen a relucir emociones, tanto positivas como negativas, permitiendo su manejo adecuado y controlado. (Álvarez et al, 2004 citado en Suárez y Vélez, 2018, p.175)

Aunque, muchas de las veces, los padres de los alumnos no favorecen estos aspectos esenciales, ya sea por una falta de atención, desinterés o a patrones de conducta impuestos por su familia anterior, lo que trae como consecuencia que sus hijos no sepan cómo interactuar con los demás de forma pacífica a la hora de enfrentarse a un conflicto.

La escuela representa el segundo espacio donde se fortalecen las habilidades para convivir. En este sentido, la convivencia pacífica debe entenderse como un proceso educativo que implica el aprendizaje de habilidades sociales, la apropiación de normas y el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor (López-González & Pérez, 2022). Cuando estas condiciones no se fomentan en el núcleo familiar, la escuela enfrenta el gran reto de reconstruir lo no aprendido en casa.

Asimismo, en el contexto social se ha identificado que las diferencias religiosas también generan conflictos. Algunas familias no permiten que sus hijos participen en festividades escolares como el Día de Muertos, puesto que la consideran una práctica de índole católica. Unos padres de familia, comentaron en una reunión: “no quiero que mi hijo vea cruces ni veladoras”, ante lo cual la docente responsable tuvo que respetar la decisión, evitando generar tensiones, dando la alternativa de que no asistieran. Este tipo de situaciones pone en evidencia la necesidad de generar espacios en el que los padres y estudiantes comprendan que el respeto a la diversidad es fundamental para convivir pacíficamente.

Esta investigación parte del reconocimiento de que la convivencia escolar no puede desligarse tan fácilmente del contexto social que los rodea. Las acciones que se observan en la colonia San Antonio, como la inseguridad, la exclusión y la normalización de la agresión se llevan al aula y condicionan las formas en que los niños y niñas conviven. Por esto, es primordial no solo identificar los conflictos que se hacen presentes, sino también trabajar con ellos de forma pedagógica, de tal modo que sean una fuente formativa permita hacer uso del diálogo, la escucha activa, la autorregulación emocional para su resolución pacífica.

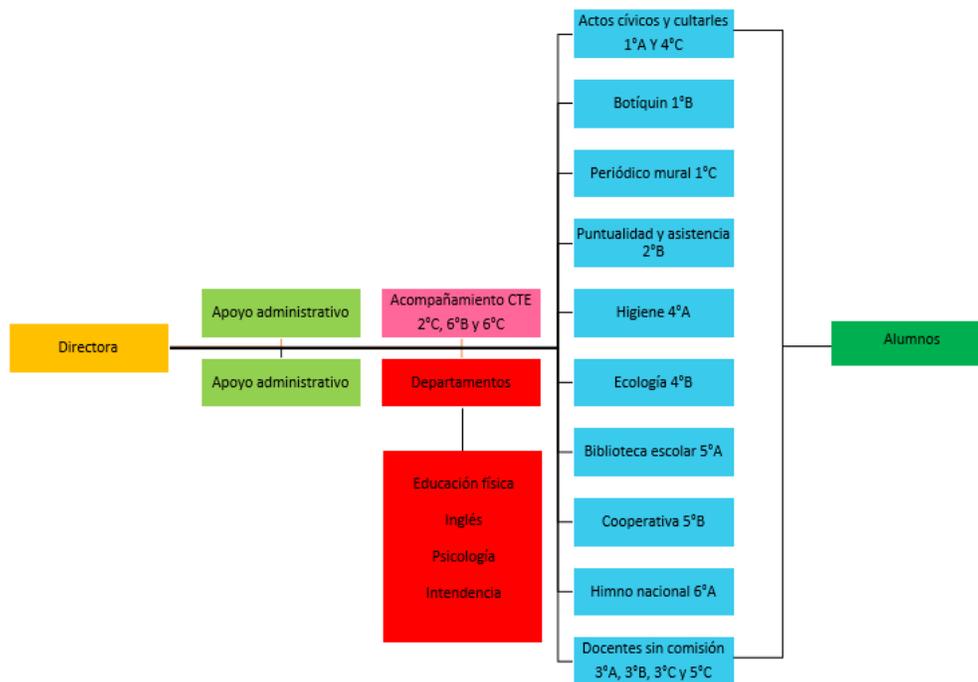
### **Contexto interno de la escuela**

La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución. (Fierro, 2013, p.10)

Identificó que al promover la convivencia pacífica en el centro escolar colectivamente se pueden lograr mejores resultados de aprendizaje y así elevar la calidad educativa, mediante las relaciones pacíficas que emanen de los entes educativos participantes en la comunidad escolar.

**Figura 5**

Organigrama de funciones de la Escuela Primaria Rafael Ramírez



Fuente: Elaboración propia

La escuela primaria Prof. Rafael Ramírez cuenta con una planta docente formada por tres maestros y catorce maestras frente a grupo. Aunque, hay un ambiente de colaboración, también se han suscitado diversos conflictos entre algunos miembros del colectivo docente. Estos desacuerdos se manifiestan en la segregación de pequeños grupos que no siempre comparten criterios pedagógicos, lo cual ha derivado en diferencias durante los consejos técnicos escolares. En varias sesiones, se ha observado que los docentes se dirigen a los demás con comentarios negativos hacia su desempeño docente, situación que propicia el conflicto que a veces ni la directora puede lidiar con este, desatando un caos y no favoreciendo las interacciones pacíficas.

La figura de la directora representa otro punto de tensión en la institución educativa. Su estilo por medio del cual lidera ha sido percibido por algunos docentes como autoritario, dado que toma decisiones de manera unilateral y, en ocasiones, muestra poca apertura al diálogo hacia la planta docente.

Durante una observación realizada en un consejo técnico escolar, mientras una maestra exponía la presentación de un tema, la directora interrumpió diciendo: “eso no es lo que se pidió”, invalidando el esfuerzo del colectivo. Estas actitudes tienen efectos negativos hacia la convivencia, ya que, se daña el bienestar emocional de los docentes mediante el menosprecio, propiciando un ambiente poco pacífico en el que el conflicto se evade desde la imposición.

En cambio, el personal de intendencia mantiene relaciones cordiales con todos los actores de la comunidad escolar. Su gran disposición a colaborar, el respeto con el que se dirigen al alumnado y su empatía, han sido identificados como prácticas que favorecen una buena convivencia pacífica. Pues como menciona Fierro (2013, con cita en Valdez, 2021), la convivencia pacífica se caracteriza por un trato respetuoso y considerado, que es lo que incentivan estos entes educativos para la creación de un clima escolar pacífico.

En lo que respecta a los espacios escolares, la escuela dispone de diecisiete salones, dos canchas deportivas y un aula de usos múltiples. En general los espacios están físicamente adecuados, se han identificado algunas desigualdades en la asignación de recursos por parte de la directora. Por ejemplo, un grupo cuenta con mobiliario nuevo o mejores condiciones, mientras que otros deben conformarse con bancas deterioradas. Esta distribución desigual ha generado inconformidades, como expresaron algunos maestros: “parece que a unos les dan todo y a otros nada”.

Estas acciones que realiza la directora provocan desunión entre la planta docente, haciendo que los demás se sientan despreciados y enojados en tal sentido que se generan tensiones que van acompañadas de malos tratos entre los maestro o maestras limitando a que se creen interacciones pacíficas.

A nivel escuela, también se perciben tensiones. Algunos docentes expresan malestar por lo que consideran favoritismos en la distribución de materiales o recursos, lo que ha provocado discusiones en reuniones de consejo técnico escolar. Si bien no se

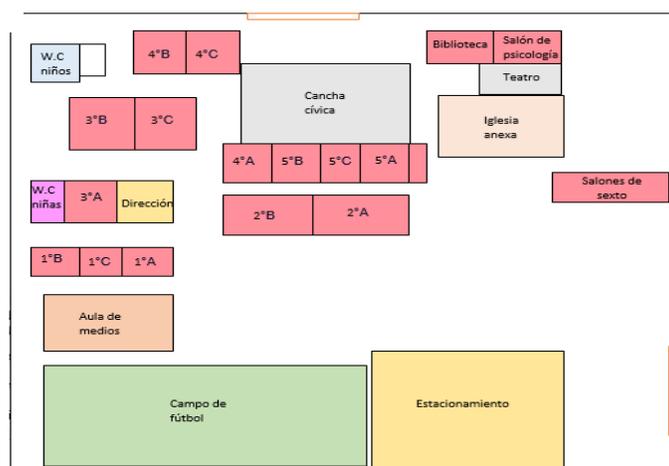
han presentado agresiones físicas, los comentarios irónicos, las interrupciones durante las intervenciones y la falta de escucha activa afectan la posibilidad de construir acuerdos.

Además, en los espacios deportivos que tiene la escuela, son aprovechadas por los docentes titulares, intendentes, personal administrativo y maestros de educación física, para promover el juego competitivo en partidos de básquetbol, fútbol y voleibol, entre ellos arman equipos, se retan entre sí, pero esto no resulta tan bien pues el espíritu competitivo genera malos comentarios que no ayuda a fomentar una convivencia pacífica entre ellos.

Es posible darnos cuenta de que las interacciones que establecen algunos de los miembros de la institución no son favorables para la convivencia pacífica, en repetidas ocasiones se presentan conflictos que unas veces suelen no ser mediados adecuadamente. Si bien los maestros, directivos, administrativos y todos los miembros de la institución son figuras importantes que conviven diariamente con los estudiantes, es decir son un modelo o ejemplo para ellos, al observar este tipo de interacciones no pacíficas, es entendible que también las lleven a cabo de manera normalizada, no contribuyendo a la convivencia pacífica, ni a la creación de un ambiente a favor del aprendizaje.

## Figura 6

*Croquis de la Esc. Prim. Mat. Prof. Rafael Ramírez*



Fuente: Elaboración propia

## Contexto áulico

El salón de cuarto A se compone de un total de 26 alumnos inscritos actualmente en el ciclo escolar, de los cuales 14 son niñas y 12 niños. Los estudiantes están distribuidos en el aula por medio de filas tradicionales, lo que favorece la cercanía entre los estudiantes, pero también propicia interrupciones frecuentes, toma de objetos sin permiso y dificultades para respetar el turno de participación. Como se observó en varias sesiones, es común que los alumnos hablen al mismo tiempo, se desesperen por participar e incluso griten para ser escuchados, lo que en ocasiones llega a generar descontentos porque no se hace uso de la escucha activa para favorecer una convivencia pacífica.

El mobiliario y los materiales didácticos están organizados de manera funcional, y se observan acuerdos de convivencia pegados en las paredes. No obstante, estos acuerdos no siempre se cumplen. Durante las sesiones, es común que los estudiantes interrumpan sin levantar la mano, se apropien de objetos ajenos sin permiso o utilicen un lenguaje poco respetuoso. En una ocasión, unos estudiantes comenzaron a responder con un tono de voz alto, queriendo llamar la atención de la docente titular, al darse cuenta que no eran tomados en cuenta, uno de los alumnos se levantó y le tapó la boca a su compañero, evitando su participación para el ser escuchado.

La infraestructura del salón de cuarto grado de primaria, se puede decir que es un aula amplia con dos ventanales grandes uno de ellos cuenta con cortinas y el otro no, las paredes están pintadas color beige con una franja triangular naranja que tiene una línea café en la parte superior, el techo es color blanco en este hay una biga de metal pegada en el centro de color café.

Respecto a la gestión del aula, por parte de la maestra titular mantiene una relación cercana con los estudiantes, aunque su estilo disciplinario se basa principalmente en el uso de la voz elevada y en llamados de atención recurrentes al alumnado. Durante las sesiones, se ha podido documentar que los efectos de estas estrategias son temporales: el grupo obedece momentáneamente, pero retoma los comportamientos previos al poco tiempo. Este patrón sugiere la necesidad de incorporar estrategias basadas en la autorregulación emocional, la escucha activa y el diálogo.

La docente titular ha reconocido que, al estar inmersa en el mismo contexto que los estudiantes, había naturalizado ciertas conductas conflictivas como “normales en los

menores”. Sin embargo, ha comenzado a cuestionarse esta idea al observar la frecuencia con la que se presentan conflictos en el grupo. Luévano (2021), menciona que la naturalización invisibilizan los actos agresivos que se generan en los entornos donde las personas se relacionan con frecuencia. Por ello, al estar en constante interacción con los estudiantes, la docente titular puede ir normalizando las acciones que se presentan en el aula, las cuales pueden llegar a tener un impacto negativo en la convivencia y por tanto en el aprendizaje.

Un aspecto recurrente es la exclusión en las actividades de grupo. Los estudiantes tienden a formar equipos con sus amistades, dejando fuera a quienes perciben como “débiles” o “incapaces”. Durante una actividad de trabajo colaborativo, una niña comentó: “no quiero que él esté en mi equipo, siempre se equivoca”, mientras otros compañeros asintieron. Este tipo de actitudes, no solo genera malos tratos, sino que fomenta un impacto negativo en el estado emocional de los alumnos que son excluidos.

El recreo es otro espacio donde se observa la forma de convivencia entre pares. En ese tiempo, los estudiantes juegan a la traes o a los congelados, pero de forma brusca: se empujan, gritan y utilizan lenguaje agresivo. A pesar de las intervenciones de la docente, estas actitudes son persistentes, mostrando una dificultad para internalizar normas de convivencia.

Durante las clases de educación física, la falta de habilidades para resolver conflictos de manera pacífica también se evidencia, donde los estudiantes se empujan, se gritan y no siguen las instrucciones de la docente. La intervención constante de la maestra titular ha sido necesaria para contener los enfrentamientos. En este sentido, la gestión del conflicto dentro del aula y los patios escolares aparece como un tema urgente a trabajar, puesto que cuando “los conflictos pueden desarrollar estrategias de resolución inefectivas y destructivas, tales como el empleo de la fuerza física, la agresividad verbal, la venganza o la evitación” (Ibarrola y García, 2012, con cita en Vivero, 2021, p. 7186)

En lo que refiere al desempeño académico, también se presentan conflictos. Algunos estudiantes corrigen a sus compañeros con frases como “eso está mal” o “no sabes”, adoptando un tono despectivo. Este tipo de interacción, lejos de favorecer el aprendizaje, produce inseguridad y retraimiento en quienes son corregidos.

Una observación que me parece relevante es la división del grupo en pequeños círculos de afinidad. Algunos estudiantes no permiten el acceso a estos espacios de socialización, lo cual refuerza el aislamiento de ciertos compañeros. Esta segmentación se reproduce durante el recreo, en las actividades de aula y en los juegos, generando barreras para una convivencia inclusiva.

En pocas palabras, el aula de cuarto grado A es un espacio donde niños y niñas no solo obtienen aprendizajes escolares, sino también formas de socialización y patrones de interacción que, requieren acompañamiento guiado para transformarse en prácticas de convivencia pacífica. Identificar estos conflictos y gestionarlos pedagógicamente ayudará no solo mejorar el clima de aula, sino también a favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su capacidad para convivir respetuosamente con los demás.

## Capítulo II. Planteamiento del problema

Desde el inicio del ciclo escolar 2024-2025, la observación frecuente del grupo de cuarto grado A de la Escuela Primaria Profesor Rafael Ramírez mostró patrones de convivencia que se caracterizan por la interrupción de turnos de participación, el uso frecuente de lenguaje inapropiado, una baja gestión emocional, actitudes de exclusión entre compañeros a la hora de trabajar en equipo y la mala resolución de conflictos. Estos comportamientos, lejos de ser aislados, se repiten de forma constante en espacios como el aula, el recreo y las actividades grupales, lo que genera un entorno poco favorecedor para el aprendizaje.

Durante las primeras semanas de septiembre, se aplicó un examen diagnóstico enfocado en el campo formativo “Ética, naturaleza y sociedades”. Los resultados mostraron que sólo el 42.3% de los alumnos eligieron la opción correcta relacionada con la resolución pacífica de conflictos, mientras que el 57.7% optaron por respuestas que sugerían violencia verbal o física. Esta tendencia fue confirmada posteriormente mediante un examen trimestral, en el cual más del 60% de los alumnos no identificaron correctamente el significado de un conflicto.

Este diagnóstico cuantitativo fue complementado con estrategias cualitativas. En la actividad del proyecto “Saber escuchar para tomar acuerdos”, los estudiantes representaron mediante dibujos experiencias personales de conflicto. La mayoría ilustró escenas de agresión física o verbal, lo que refuerza la hipótesis de que los alumnos reproducen patrones poco pacíficos de relacionarse.

Este tipo de interacciones poco pacíficas que se entablan dentro del aula, no generan un ambiente a favor del aprendizaje, puesto que repercuten directamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, el trabajo colaborativo y la motivación de los estudiantes para asistir a clases.

Este problema se define no como una falta de convivencia, sino como la existencia de interacciones que, aunque frecuentes, no son pacíficas ni constructivas. La exclusión de compañeros en trabajos colaborativos, el uso de apodosos ofensivos, el juego brusco que pone en riesgo la integridad física y las constantes discusiones son ejemplos de una convivencia marcada por la desregulación emocional y la ausencia de herramientas para resolver conflictos de manera pacífica.

**Pregunta de investigación:**

¿Cómo contribuye la aplicación contextualizada del Programa Nacional de Convivencia Escolar a favorecer la convivencia pacífica en un grupo de cuarto grado de primaria?

**Objetivo general:**

Favorecer la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de primaria mediante la implementación contextualizada de Actividades Didácticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar

**Objetivos específicos**

Explorar la percepción y respuesta de los alumnos de cuarto grado ante los conflictos escolares, con el fin de comprender su impacto en la convivencia pacífica dentro del aula

Contextualizar e implementar actividades del PNCE con base en las necesidades identificadas

Diseñar espacios de reflexión colectiva con los estudiantes para analizar la gestión del conflicto y su impacto en la construcción de una convivencia pacífica.

Reconocer y fortalecer el rol docente como mediador pedagógico en la implementación contextualizada del PNCE.

**Supuesto**

La implementación contextualizada de actividades didácticas del PNCE para promover prácticas pedagógicas que atienden el conflicto mediante el diálogo, la autorregulación emocional y el trabajo colaborativo de los estudiantes, favorecen la convivencia pacífica en el aula.

## **Justificación**

En los centros educativos en el nivel primaria, la convivencia entre los estudiantes es parte esencial de la dinámica escolar, porque esta se presencia diariamente. En cambio, que exista la convivencia no significa que se lleve a cabo de forma pacífica. En las aulas, frecuentemente la convivencia se ve afectada por un mal manejo de los conflictos, que son inherentes en las interacciones humanas.

Estos conflictos mal gestionados, lejos de ser algo excepcionales, forman parte de muchas aulas y terminan por limitar la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado. Cuando los conflictos no se atienden oportunamente, tienden a convertirse en obstáculos que impiden que los estudiantes se sientan seguros, valorados y en condiciones de aprender en el aula. Por ello, sino se atienden los conflictos formativamente la escuela, pasa de ser un espacio de desarrollo integral a un lugar de tensión, estrés o desconexión emocional.

Desde esta realidad, la construcción de una convivencia pacífica en el aula se vuelve no solo una necesidad, sino algo de carácter urgente. Educar para la convivencia pacífica, no se considera como algo complementario del currículo, sino algo necesario para el desarrollo humano. En este sentido, se debe enseñar a los estudiantes a convivir pacíficamente desde el trato con respeto, la empatía, la autorregulación de sus emociones y el diálogo es tan fundamental como aprendan a leer, escribir o resolver problemas matemáticos, porque si un entorno es poco favorable, los aprendizajes no trascienden.

Ante este panorama, se justifica la necesidad de implementar una intervención pedagógica centrada en la gestión del conflicto, a través de actividades del Fichero de Actividades Didácticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), contextualizadas al grupo para fomentar el diálogo, la toma de acuerdos y la autorregulación emocional.

En lo que se vive cotidianamente en el aula, la convivencia está presente, pero no siempre se expresa de manera pacífica. Como docente en formación, he sido testigo de cómo los conflictos mal gestionados, las palabras ofensivas entre los alumnos y los gestos de exclusión se convierten en limitantes para que los niños y niñas aprendan y se sientan seguros en el aula.

Esta realidad me interesa, pues no se trata solo de enseñar contenidos, sino de crear un ambiente de aprendizaje en el que cada estudiante pueda relacionarse pacíficamente. Por eso, esta investigación no busca imponer soluciones, sino realizar un proceso pedagógico a través de la implementación contextualizada de fichas del Programa Nacional de Convivencia Escolar, con la esperanza de que poco a poco el grupo puedan reconstruir formas más cuidadosas de estar juntos y aprender unos de otros, en el aula.

### **Capítulo III. Fundamentación teórica**

El presente capítulo, tiene como principal propósito situar teóricamente este estudio, haciendo énfasis en el manejo del conflicto entre estudiantes para favorecer la convivencia pacífica en el aula, rescatando los aportes actuales que dejan ver los avances y áreas de oportunidad con relación al tema de investigación. Su objetivo es reconocer y analizar prácticas que desde la convivencia escolar se aprecien como un problema a través del conflicto en el salón de clases, el manejo de emociones y la función del docente para la creación de ambientes de aprendizaje pacíficos.

En específico, las investigaciones contenidas en este espacio dan pautas relevantes para ver el conflicto como una oportunidad para aprender, teniendo en cuenta la etapa primaria en la que se centra este estudio, a estas edades los educandos mantienen interacciones sociales con mayor frecuencia para desarrollar sus habilidades socioemocionales.

Es por ello, que a partir de esta revisión de estudios se pretende sistematizar las categorías enmarcadas en el objeto de estudio, asumiendo que para gestionar el conflicto entre alumnos es necesario aplicar actividades contextualizadas para favorecer la convivencia pacífica en el aula.

En otro contexto, desde el humanismo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la convivencia se sitúa como un eje central de la educación, al promover valores como la solidaridad, la empatía y el respeto. Esta perspectiva se nutre de corrientes filosóficas contemporáneas como la de Nussbaum (2011), quien plantea que el cultivo de las capacidades humanas pasa necesariamente por el reconocimiento de las emociones como componentes esenciales del desarrollo moral y ciudadano. En este sentido, la formación de los estudiantes para la vida en sociedad implica también la adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

En México, la Nueva Escuela Mexicana ha establecido que el desarrollo de habilidades socioemocionales es un eje transversal del currículo, incorporando actividades concretas desde los campos formativos, “Ética, Naturaleza y Sociedades” y “De lo humano y lo comunitario”. Este enfoque reconoce que el bienestar emocional del alumnado es un componente fundamental del aprendizaje significativo y de la convivencia pacífica.

## La convivencia pacífica

La convivencia pacífica es una forma en la que las personas interactúan los unos con los otros, teniendo en cuenta valores como la tolerancia y el respeto para el alcance del desarrollo colectivo.

Desde esta perspectiva, el Banco Mundial, (2013, citado por Ramírez y Romero, 2024) “define a la convivencia pacífica, como la capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, creando un ambiente grato, libre de discriminación, imposición cultural, acoso o maltrato” (p.25). Esta concepción que plantean es importante, puesto que enmarca dos valores éticos que son el respeto y la solidaridad, los cuales coadyuvarán la creación de interacciones pacíficas que permitan favorecer la convivencia en el aula, buscando las mejores vías para erradicar las prácticas que generen conflictos desde la diversidad.

Por otro lado, la convivencia pacífica es según Zurbano (1998, citado en Ramírez y Romero, 2024), “un proceso complejo que incide en todos los ámbitos de la vida, de modo que el individuo se siente y actúa en armonía consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente” (p.23). La convivencia pacífica empieza desde lo individual, es decir, el bienestar interno de la persona a nivel emocional, de ahí parte para interactuar con los demás. Es decir, gestionar la convivencia no implica solo manejar el conflicto, sino también fortalecer en el alumnado su desarrollo integral, para que puedan tener un equilibrio interior que les ayude a convivir pacíficamente con los demás.

Asimismo, es importante destacar a Fierro (2013, citado en Valdez, 2021), quien concibe la convivencia pacífica como un trato interpersonal caracterizada por subdimensiones las cuales se enlistan a continuación:

- Trato respetuoso y considerado
- Comunicación directa y abierta
- Reconocimiento y manejo de emociones
- Confianza en otros y en la institución
- Atención a la discriminación
- Prevención y atención de conductas de riesgo
- Reparación del daño y reinserción comunitaria

- Cuidado de los espacios y bienes colectivos. (p. 249)

Dichos aspectos, sirven como escalones para favorecer la convivencia pacífica, aunque en algunas ocasiones es casi imposible abordarlos todos, por lo que se opta por elegir alguno de ellos y enfocarse en buscar acciones que los beneficien en el aula para guiar la intervención docente.

Algunas de estas subdimensiones son los elementos que permiten que la convivencia pacífica sea posible en el aula, entre ellas la comunicación directa y abierta mediante el diálogo, el reconocimiento de emociones, el manejo de las mismas, así como el trato respetuoso y considerado.

Estas perspectivas anteriores, nos hacen un llamado a mirar la convivencia pacífica como una construcción cotidiana formada de palabras, emociones y gestos que median el conflicto. Cuando los niños sienten que sus emociones son consideradas, que sus ideas escuchadas y que los errores no son motivo de castigo, se expresan libremente para construir relaciones más justas y humanas con los demás. Desde ahí es posible sembrar la convivencia pacífica, no como algo lejano, sino como una práctica viva que se aprende entre todos a diario.

### **El Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE**

El Programa Nacional de Convivencia Escolar, como una estrategia preventiva y formativa para desarrollar ambientes de aprendizaje caracterizados por prácticas pedagógicas y de gestión que ayuden a la construcción de una cultura de paz, impulso la elaboración del Fichero de actividades didácticas del PNCE. Dicho fichero fue diseñado para atender las disposiciones de la nueva normalidad que se presentó a raíz de la pandemia COVID-19, puesto que su primera edición fue entre 2019-2020 y la segunda de 2020 a 2021, con la finalidad de desarrollar habilidades sociales en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Es que así que, las subdimensiones de la convivencia pacífica son trabajadas desde la acción pedagógica mediante el Fichero de Actividades Didácticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual propone una serie de estrategias didácticas para

abordar la gestión del conflicto y el desarrollo socioemocional. De este modo las fichas del PNCE según la SEP (2021) en específico fueron realizadas para:

Trabajar la cultura de paz en los centros escolares, entendida, de acuerdo a la UNICEF, como un proceso que permite el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores en las personas para resolver conflictos de manera pacífica, rechazar cualquier tipo de violencia y tratar de generar condiciones hacia la paz, tanto a nivel personal como social. (p.3)

Lo anterior, nos lleva a pensar que las fichas implementadas estarán dirigidas especialmente a desarrollar en el alumnado, estrategias que permitan solucionar conflictos pacíficamente, de manera que los desacuerdos existentes en el aula se gestionen de manera oportuna y formativa. Esto desde tres líneas temáticas, que conforman el fichero, que son: Desarrollo de competencias socioemocionales, toma de decisiones y autocuidado y desarrollo de habilidades para la vida (entornos escolares seguros, estas se seleccionaron teniendo en cuenta los objetivos de investigación que se enmarcan.

Desde esta mirada, la convivencia pacífica no es una condición externa al aprendizaje, sino una construcción continua que se nutre de la reflexión sobre el conflicto, del desarrollo de habilidades emocionales y del acompañamiento docente. Estas dimensiones no se abordan por separado, sino que se integran en un proceso dialógico que parte del contexto específico del aula y se orienta hacia la mejora colectiva del mismo.

### **Teoría del conflicto de Galtung**

Para la construcción de una convivencia pacífica en el aula de primaria se requiere de la identificación de las tensiones presentes en la vida escolar, comprendidas no como obstáculos, sino como oportunidades para el aprendizaje de los alumnos tanto en el ámbito social como en el emocional. Desde esta mirada, el conflicto y la convivencia no se desligan, sino que se entrelazan uno a otro.

Por su parte, Galtung (1976, citado en Perales, 2021), nombra tres formas distintas de ver la paz, desde mantenerla, hacerla y construirla, estos tres procesos ofrecidos por el autor son útiles para gestionar el conflicto en el ámbito educativo, en el que se abordan pedagógicamente desde lo individual, grupal o en comunidad.

Además, Galtung (1990, citado en Fierro y Carbajal, 2021), desde su teoría nos señala la existencia de la paz positiva y la paz negativa, las cuales aportan un sustento importante a la atención de conflicto. Por una parte, la paz negativa es entendida como la ausencia de violencia directa, mientras que la paz positiva implica superar las violencias estructurales y culturales, propiciando la justicia, el respeto y la dignidad. Es decir, la paz positiva se refleja en una convivencia que no solo evita el conflicto, sino que lo modifica a una experiencia pedagógica.

Asimismo, Galtung (2003, citado en Calderón, 2009), atribuye varias concepciones a lo que es conflicto, las cuales se enuncian a continuación:

- El conflicto es crisis y oportunidad.
- El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.
- El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.
- Los conflictos no se solucionan, se transforman.
- El conflicto implica una experiencia vital holística.
- El conflicto como dimensión estructural de la relación.
- El conflicto como una forma de relación de poderes. (p.7)

En general, para Galtung desde su teoría, el conflicto es una oportunidad para aprender, puesto que es parte de las interacciones humanas, por lo que no es algo que se le imponga una solución, sino más bien se transforma en algo positivo, aceptándolo como una manera inherente de convivir. Por ello, en esta tesis se pretende generar las condiciones adecuadas para que los estudiantes aprendan a ver el conflicto, no como algo que es negativo, sino más bien una experiencia formativa en el aula.

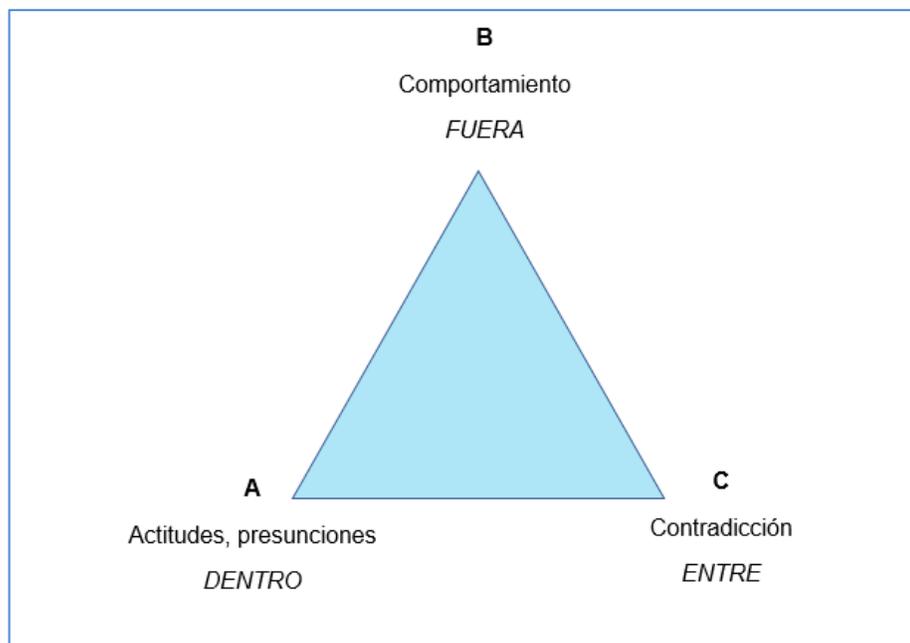
En adición, es relevante mencionar a Fierro y Carbajal 2021 quienes aportan desde la teoría del conflicto una distinción clara entre el concepto de conflicto y violencia. Siguiendo Parra, (cit. Por Fierro y Carbajal, 2021): “Por conflicto entendemos todas aquellas situaciones en las que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades o valores entre las personas, grupos o estados en relación con un objeto o idea en disputa”. (p.18). Es decir, el conflicto se asocia a la generación de desacuerdos entre dos entes que persiguen diferentes intereses.

En tanto, desde Galtung (2003, citado en Calderón, 2009) hace un ejercicio de síntesis conceptual, en el que busca dar respuestas respecto al conflicto como fenómeno, desde tres líneas importantes, en la primera refiere a los aspectos interiores del ser humano como lo es el odio, la segunda se centra en la incompatibilidad los objetivos desde la competición y la tercera se enfoca en las contradicciones externas. Estas dimensiones giran en torno al interior, exterior y al entre de las relaciones humanas, que se establecen.

En este sentido, a partir de los anterior Galtung define el conflicto mediante el triángulo del conflicto ABC (véase en la figura 7), desde tres vertientes que son: Las actitudes (dentro), comportamientos (fuera) y contradicciones (entre).

**Figura 7**

*Triángulo del conflicto ABC*



Fuente: A partir de Galtung (2003)

Para Galtung, (2003) las actitudes (aspecto motivacional) son como las personas se sienten y piensan durante el conflicto. Los comportamientos (aspecto objetivo) aluden en como las personas actúan en el conflicto, si persiguen solucionarlo pacíficamente o dañar a la otra parte involucrada. Las contradicciones (aspecto subjetivo) que tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con como este se manifiesta.

Sobre esta misma línea, bajo la perspectiva del ABC de Galtung, se puede discutir los conceptos de peace-making (que opera principalmente sobre las actitudes), de peace-keeping (que opera principalmente sobre los comportamientos), y de peace-building (que opera principalmente sobre las contradicciones subyacentes) (Galtung, 2006, citado en Calderón, 2009). En específico, el autor advierte que cuando las partes involucradas se centran en las actitudes, suelen tener la mente distorsionada generando odio. Si los implicados ponen atención en los comportamientos llega a residir la violencia con sus actos y si se interesan en las contradicciones se corre el riesgo de intensificar el odio y la violencia.

Desde esta perspectiva, la gestión adecuada del conflicto es fundamental para favorecer la convivencia pacífica. Es necesario que se solucione oportunamente, dándole un manejo adecuado, de ser así, a través de estos se pueden construir relaciones pacíficas, pero de no serlo los conflictos pueden terminar en actos violentos, como hace referencia el autor. Es por ello, que la teoría del conflicto sustenta esta tesis, al comprender que el conflicto es parte de la convivencia, pero para abordarlo pacíficamente es necesario entender sus orígenes, implicaciones y consecuencias, de modo que se aborde formativamente.

### **Enfoque socio-afectivo**

El enfoque socio-afectivo cobra especial relevancia al articular el componente emocional con el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la socialización. Como lo describe García y Fernández (2020), aprender desde la propia piel significa incorporar las vivencias personales del individuo y las emociones al centro del acto educativo, permitiendo que los estudiantes no sólo comprendan cognitivamente los conflictos, sino que se impliquen en su resolución desde la empatía. Esta iniciativa, se vincula directamente con la propuesta metodológica de la investigación-acción, en tanto que reconoce a los sujetos escolares como protagonistas del cambio, involucrados en la identificación de los problemas y en el diseño de soluciones adecuadas.

Este enfoque socio-afectivo, se trabaja en cinco episodios (véase en la figura 8), a través de estos es posible diseñar actividades en las cuales se incorpore el diálogo, la experiencia empírica desde la realidad, el trabajo cooperativo por parte de todos los

alumnos, la libre expresión de todos y todas, en cuanto a opiniones o sentimientos que surjan, coadyuvando a mejorar la convivencia pacífica.

### Figura 8

*Proceso de aplicación del enfoque socio-afectivo en las fichas didácticas del PNCE*



Fuente: Elaboración propia

La resolución pacífica de conflictos constituye una competencia fundamental en la vida escolar, ya que permite transformar situaciones problemáticas en oportunidades de crecimiento personal y colectivo. Esta noción se articula con la paz positiva de Galtung, en tanto que apuesta por el abordaje activo de los conflictos desde una lógica no violenta y dialógica. Desde el enfoque socio-afectivo, resolver conflictos pacíficamente implica no reprimirlos, sino aprender a gestionarlos mediante herramientas como el diálogo, la escucha activa, la empatía y los acuerdos.

### Teoría sociocultural de Vygotsky

La teoría de Vygotsky (1979), es esencia en esta investigación, pues nos recuerda que el aprendizaje no ocurre en lo individual sino en un proceso de acompañamiento. Desde su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que definió como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces" (Vygotsky y Cole, 1978, citado en Junco et al., 2024, p.93).

Nos invita a ver cómo los niños y niñas pueden llegar más lejos cuando cuentan con el acompañamiento de un adulto o un compañero con más experiencia. Desde esta visión, el conflicto no es un problema que hay que evitar, sino una posibilidad para aprender, si es acompañado con paciencia, escucha y guía de parte de un mediador.

Al considerar Vygotsky (1979), el acompañamiento de un tutor más adiestrado para guiar la solución de un problema, el docente se vuelve en un mediador nato en el aula y según lo que dice Feuerstein (1986, citado en Ferreiro y Vizoso, 2008, p.79), el maestro debe cumplir con ciertos requisitos al mediar la dinámica del aula, entre ellos:

- La reciprocidad, es decir una relación actividad comunicación mutua en la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.
- La intencionalidad, tener bien claro qué se quiere lograr y cómo ha de lograrse.
- El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- El sentimiento de capacidad o autoestima, es decir, despertar en los alumnos el sentir que son capaces y que el esfuerzo vale la pena.

En específico, al hablar de lo esencial que es el docente para guiar la acción pedagógica en el aula desde la ZDP, es fundamental que lo haga desde una comunicación activa, de este modo además de un proceso dialógico, se genera un acto de convivencia. Además, es necesario, mediar con un sentido y un significado en cada una de las actividades. Así también, es primordial que se motive a los alumnos y se les hagan ver sus fortalezas. De este modo, se garantiza que las interacciones establecidas en el aula, se conduzcan hacia la construcción de una convivencia pacífica, desde un proceso de tutoría

A través de estas acciones, el docente no impone una solución, sino que acompaña al grupo en la búsqueda de acuerdos contruidos en común, fomentando un sentido de

pertenencia. Para esto, la implementación del Fichero de Actividades Didácticas del PNCE permite trabajar de manera estructurada aspectos como la autorregulación emocional, la identificación de emociones y la práctica del diálogo como alternativa pedagógica hacia la atención al conflicto.

Desde esta noción, la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, se articula con el concepto de andamiaje cognitivo, que Vygotsky refiere como "la estructuración temporal del aprendizaje o del desarrollo proporcionado por el tutor o por estructuras más competentes" (Wood et al., 1976, citado en Junco et al., 2024, p.93). Lo que hace énfasis en el apoyo requerido de una persona más experta, para dar solución a los retos que se enfrentan los estudiantes, en este caso los posibles conflictos que se reflejan en el salón de clases.

El aula se convierte así en un espacio de crecimiento en común, donde cada encuentro puede enseñar algo sobre uno mismo y sobre los demás. Un conflicto que se presenta con frecuencia en el aula de cuarto grado, es cuando los estudiantes toman sin pedir las cosas de sus compañeros. En una ocasión, un alumno tomo sin pedir el lápiz de uno de sus compañeros sin previo aviso, lo que genero tensión entre ambos. El alumno afectado acudió con la maestra titular para contarle lo sucedido, para lo que pidió que los dos niños dijeran sus versiones para conocer la realidad del suceso, a partir del diálogo mediado por parte de la docente fue posible ponerle fin al conflicto, mediante la negociación.

### **La gestión emocional**

La gestión emocional es una dimensión central en la construcción de entornos escolares pacíficos, especialmente en etapas como la educación primaria. Esta categoría refiere a la capacidad de identificar, comprender, expresar y regular las propias emociones, así como las de los demás, con el fin de promover el bienestar individual y colectivo. Goleman (1996), pionero en el concepto de inteligencia emocional, argumenta que el éxito en la vida escolar y social no depende únicamente del coeficiente intelectual, sino de la habilidad para manejar emociones y establecer relaciones pacíficas con los demás.

Esta perspectiva, Bisquerra (s/f, citado en Oliveros, 2018), completa y actualiza las ideas pioneras de Goleman (1996), pues él define que la inteligencia emocional se, puede dividir en competencias de la emocionalidad, que son: La Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el

bienestar. Entre estas, es posible destacar, la regulación emocional, puesto que esta se asocia con la gestión de emociones y que en palabras de Bisquerra, (s/f), se refiere a la capacidad de manejar las emociones adecuadamente.

En específico, la regulación emocional se subdivide en microcompetencias y en una de estas se puede destacar la de habilidades de afrontamiento, en ella el autor la define como la habilidad que las personas poseen a la hora de enfrentarse a un conflicto, gestionando las emociones que surgen en ese momento. Por ello, se fundamenta la necesidad de enseñar a los estudiantes gestionar sus emociones para solucionar el conflicto positivamente.

Además, Goleman enfatiza que estas habilidades no son innatas, sino se enseñan y moldean desde contextos de aula mediante la reflexión y la práctica cotidiana de estos.

En el marco escolar, la gestión emocional se vincula con la convivencia pacífica, pues una regulación emocional insuficiente suele estar asociada con comportamientos disruptivos, dificultades en la resolución de conflictos pacíficamente y climas escolares tensos.

Trabajar la gestión emocional implica no solo aplicar técnicas o actividades aisladas, sino generar espacios pedagógicos donde las emociones se validen, se nombren y se reflexionen colectivamente. En este sentido, el aula se transforma en un espacio socioemocional en el que tanto docentes como estudiantes aprenden juntos a entender el mundo interno y a reconocer cómo éste repercute en la convivencia.

### **Estado del arte**

En este apartado, se describen investigaciones que son antecedentes importantes de esta tesis, rescatando algunos autores que efectuaron estudios bajo la misma línea del tema de la convivencia pacífica, con aspectos fundamentales que la hacen posible como el manejo de emociones, la atención al conflicto, la mediación docente y Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Las investigaciones aquí expuestas, fueron rescatadas de diferentes páginas de la web, principalmente Google, Google académico, Dialnet, Scielo y Redalyc. Los estudios recuperados, son desde 2019 hasta el año 2025.

Dichos estudios, son de índole estatal, nacional e internacional, desde el Estado de San Luis Potosí, la República mexicana, hasta países como Colombia. En total, se presentan siete investigaciones, para su búsqueda se usaron palabras como: Convivencia pacífica, Programa Nacional de Convivencia Escolar, Socioemocional, mediación docente y conflicto.

Primeramente, el artículo publicado por Cecilia Ramírez y Rosario Romero en 2024, titulado “Habilidades socioemocionales en prácticas educativas para la paz”, presentan los resultados de una investigación en la que analizaron la incidencia de las habilidades socioemocionales para el autoconocimiento, autorregulación emocional, convivencia pacífica y la resolución pacífica de conflictos en estudiantes de tercer grado de primaria en el estado de Sinaloa. La metodología implementada fue del tipo cualitativa, con un diseño analítico-descriptivo, en la que a partir de la observación directa y el instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales de la SEP (2016), se interpretaron los comportamientos y situaciones observadas en el grupo de estudio, para comprender como las habilidades socioemocionales influyen directamente en la convivencia pacífica del aula.

De acuerdo a lo anterior, en la valoración de habilidades sociales y emocionales, aplicado en la investigación, se evalúa desde la iniciativa del Programa Nacional de Convivencia escolar surgida en 2017, a raíz de la política nacional para una escuela libre de acoso lanzada por el Gobierno Federal de México, fundamentado en el tercer artículo Constitucional de la Ley General de Educación, su intervención se basó en 6 ejes formativos principales, los cuales son la autoestima, el manejo de emociones, la convivencia, el seguimiento de reglas, la resolución de conflictos, y la familia. Esta evaluación fue aplicada a 16 alumnos entre el ciclo escolar de 2022 a 2023.

Entre los principales hallazgos encontrados, se afirmó que los estudiantes con un carente desarrollo de habilidades socioemocionales tienden a utilizar la violencia para convivir con los demás, mientras que los que poseen una consolidación de estas habilidades construyen una cultura de paz. Además, se establece que, para lograr una cultura de paz, es necesario promover y desarrollar la adquisición de habilidades socioemocionales, así como la integración de la familia a esta dinámica de trabajo.

Asimismo, es importante destacar a Valdez (2021), en su reporte de investigación titulado “La convivencia pacífica y colaboración, en las clases de educación física a favor

del desarrollo integral del alumnado de tercer grado de primaria”, un estudio aplicado en el estado de San Luis Potosí, que expone el desarrollo de una investigación que pretendía favorecer la convivencia pacífica en el área de educación física, a través de actividades y juegos colaborativos para el logro de los aprendizajes. Del mismo modo, tiene como propósito que se consolidé la convivencia pacífica desde el rol del docente como un ente mediador entre las interacciones de los estudiantes.

La metodología usada fue cualitativa, mediante la investigación acción recoge las cualidades de los sucesos más significativos, siendo de gran utilidad para la reflexión de la práctica. Al trabajar desde el enfoque cualitativo en la investigación, no limitó que se recuperara algún dato cuantitativo que dio sentido a lo cualitativo, con el ciclo reflexivo de Smyth se reflexionaron las decisiones tomadas en cada una de las acciones implementadas, por medio de técnicas como la observación e instrumentos como el diario de campo, las fotografías y videograbaciones, el investigador dio un carácter interpretativo a las evidencias obtenidas.

Uno de los hallazgos más relevantes que se encontraron fue que la convivencia pacífica mejoró, a través del diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a la demás en donde mediación docente tomo un papel fundamental para el alcance de los objetivos propuestos en la investigación, desde el acompañamiento en todo el proceso de aplicación.

En relación a lo anterior, un estudio realizado en Colombia por Carolina Chaparro en 2019, en su artículo titulado “Educar para la sana convivencia” en este se buscó contribuir al enseñar un adecuado manejo de los conflictos, para fortalecer los vínculos de comunicación entre los estudiantes de los grados cuarto y quinto Institución Educativa Técnico Marco Aurelio Bernal del Municipio de Garagoa Boyacá. Dicha propuesta, se basó en un proceso de investigación acción, con una metodología cualitativa orientada a describir e interpretar fenómenos sociales y de la educación, haciendo énfasis en comprender los significados y propósitos que las personas atribuyen a sus acciones, desde la mirada de los propios actores involucrados en este estudio.

Como principal instrumento de recopilación de información, se utilizó una encuesta aplicada a docentes, alumnos y padres de familia. A partir, de la información recabada se reflexionó con respecto a la importancia de actuar cuidadosamente ante los conflictos,

haciendo uso de un diálogo respetuoso y los valores. Adicionalmente, se rescata la relevancia del actuar docente, quien debe guiar la creación de un espacio en el que se favorezca la armonía y el humanismo.

Los resultados muestran que, para favorecer la resolución de conflictos armoniosa es necesario privilegiar el desarrollo integral del alumno, teniendo en cuenta el fortalecimiento de sus habilidades sociales para establecer relaciones interpersonales pacíficas en su vida diaria. En tanto, se encontró que contextualizar la enseñanza es primordial para responder a las dinámicas que se observan en la comunidad educativa, en donde se desenvuelven. Específicamente, la figura del docente es esencial para crear un espacio educativo que premie el humanismo, como un factor clave para crear una convivencia pacífica.

Por otra parte, un estudio hecho por Caso et al. (2019) sobre la aplicación del Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE, titulado “Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana”, que tuvo como objetivo ofrecer una capacitación a docentes y directivos de educación básica, en la que se les dio a conocer el Programa Nacional de Convivencia Escolar, desde sus beneficios y actividades que ofrece para mejorar la convivencia en los centros escolares.

La metodología implementada fue mixta, es decir recopiló datos cualitativos y cuantitativos para la evaluación de la implementación del programa, desde el modelo CIPP en el que se hace hincapié en el contexto, insumos, proceso y producto que se emplean durante las capacitaciones en formato de cascada, es decir, empezando desde los coordinadores federales, hasta aterrizarla con los docentes. Esta capacitación se dividió en dos grupos, el primero se llevaron a cabo 34 sesiones y para el segundo se contó con 345 informantes de 100 planteles.

Entre los instrumentos que se usaron para recuperar algunos de los datos fueron bitácoras de comentarios, la técnica de observación y una encuesta respecto al PNCE, para recuperar datos cuantitativos.

En este sentido, los hallazgos encontrados hicieron referencia a las dimensiones analizadas con el modelo CIPP, encontrándose que el programa se ve como un fin más

que como un medio, del cual se espera que se atiendan problemáticas como la violencia y el bullying en las escuelas. En tanto, a los insumos la capacitación en cascada se fue diluyendo, por lo que no llegó a los docentes y el material tampoco lo recibieron a tiempo.

El proceso de acompañamiento no fue el mejor, puesto que los directivos no capacitaban a su colectivo docente para la aplicación del programa. De acuerdo a los resultados se aprecia que en general el cumplimiento de los objetivos del programa no es el mejor y la causa principal se le atribuye a la capacitación y la entrega deficiente e inoportuna de materiales.

Sin embargo, este estudio, aunque tuvo buenos resultados aún hay aspectos a mejorar según datos obtenidos por Caso et al. (2019), entre estos se encuentra la capacitación deficiente del PNCE para su aplicación, la falta de compromiso de los docentes, la carga laboral y el retraso o falta de material. Siendo la capacitación uno de los mayores retos que enfrenta el programa.

Por tanto, siguiendo a Salazar (2025) en “El profesor de primaria como mediador de conflictos: una revisión sistemática”, con el propósito de entender cómo se ha conceptualizado y analizado la figura del docente como mediador en la etapa primaria, a lo largo de los últimos cinco años en Colombia. A partir de este rastreo de información, se identificaron distintos enfoques e intereses presentes en los trabajos, permitiendo organizar y profundizar en categorías clave relacionadas con la mediación docente en el ámbito educativo.

Para la investigación, se efectuó una metodología desde el paradigma cuantitativo de análisis documental de tipo descriptivo y exploratorio. En el que, deja ver que el conflicto no necesariamente debe erradicarse, sino más bien tratarse desde una visión educativa que fortalezca el diálogo, la escucha activa y la restauración del daño, a través de la mediación docente. Desde esta visión, el artículo permite entender que el conflicto es parte de la convivencia el cual se debe atender desde estrategias en las que el docente cobra un papel muy importante para una gestión adecuada.

Los hallazgos encontrados, sostienen que retoma la postura del profesorado como mediador de conflictos y sostiene que el rol docente debe incluir habilidades reflexivas, comunicativas y socioemocionales que permitan acompañar a los estudiantes en la gestión

de sus emociones y en la búsqueda de soluciones no violentas ante los conflictos. La figura del docente, resulta clave para generar climas escolares seguros y pacíficos.

Del mismo modo, Torres y Mares (2021), en su artículo “La resolución de conflictos: una estrategia de formación hacia la convivencia para la paz”, un estudio aplicado en Chihuahua en el nivel primaria, buscó promover la sana convivencia por medio de diversas estrategias para la resolución de conflictos de manera positiva y fomentar habilidades socioemocionales. Se aplicó mediante el paradigma sociocrítico, que busca conectar la teoría con la práctica con base en la investigación-acción, es decir, involucrándose en la transformación.

Los instrumentos aplicados, tanto para el diagnóstico y la evaluación de las estrategias fueron técnicas como la observación, encuesta, entrevista y tests a los docentes frente a grupo. Se encontró mediante el diagnóstico que existe una baja autoestima en el alumnado y que ni los estudiantes ni los docentes saben cómo resolver los conflictos de manera positiva, puesto que están inmersos en un contexto con altos índices de violencia. Desde este contexto, se decidieron emplear doce actividades que buscaban reforzar las habilidades sociales, desde la inteligencia intrapersonal. En añadidura, se hicieron uso de estrategias para enfrentar el conflicto de manera formativa, en las que se involucraron los alumnos, docentes y padres de familia.

Es así que, los resultados expuestos en la investigación reflejan una respuesta positiva, ya que, se observaron cambios significativos en los comportamientos, actitudes y maneras de pensar más adecuadas, trayendo consigo la mejora de la convivencia y la visión del conflicto como una oportunidad de aprendizaje los unos de los otros. En suma, el desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución pacífica de conflictos, obtuvieron resultados favorables, ya que los estudiantes a partir de la autorregulación emocional lograron tener un equilibrio interno ayudando a favorecer las interacciones sanas. De este modo, la gestión emocional como una práctica en el aula contribuye a que la resolución de conflictos sea por una vía pacífica en la que ellos sean autónomos a la hora de controlar sus emociones.

Molina y Nova (2025), en su investigación “La inteligencia emocional y la resolución de conflictos escolares: estudio correlacional”, en escuelas de Colombia entre alumnos que sus edades oscilan entre los 10 a 13 años, se propuso como objetivo central reconocer la relación que existe entre las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes de

grado sexto y noveno de instituciones educativas públicas, con las formas de enfrentar los conflictos en las escuelas.

El método que se usó para la implementación fue cuantitativo, en el que, a partir de una encuesta como instrumento de recogida de datos, se logró aplicar a estudiantes de grado sexto y noveno, pertenecientes a 23 instituciones públicas. Los datos obtenidos reflejaron que los alumnos de edades entre once a trece años, poseen un alto autoestima, lo que favorece su capacidad para comunicarse asertivamente, autorregular sus emociones y vincularse positivamente con los demás, haciendo uso de la empatía. En el grupo de adolescentes de 14 a 18 años, la motivación intrínseca y la percepción del aspecto emocional de sus pares influyen de forma positiva en su autorregulación y sus relaciones interpersonales que establecen.

Desde este punto, los hallazgos que se encontraron pueden confirmar que la inteligencia emocional mantiene una estrecha relación con la forma en la que se enfrentan las situaciones conflictivas en el espacio escolar, dejando ver la relevancia de fortalecer habilidades como la empatía, la comprensión emocional y la comunicación asertiva en contextos educativos que buscan generar una convivencia pacífica.

En general, estas investigaciones expuestas son un antecedente importante para esta tesis, pues en cada una de ellas se pueden observar algunas semejanzas con el estudio, sin embargo, no existe la aplicación real de actividades del Programa Nacional de Convivencia Escolar, como un elemento trascendental para mejorar la convivencia pacífica, desde el abordaje pedagógico del conflicto, lo que refuerza, la necesidad de ofrecer resultados consistentes de su implementación. En cambio, se encontraron elementos importantes a tomar en cuenta para favorecer la convivencia pacífica, como el desarrollo de habilidades socioemocionales, la mediación docente y estrategias para atender el conflicto desde el abordaje positivo de este, lo que contribuirá significativamente a la aplicación contextualizada del PNCE.

## **Capítulo IV. Marco metodológico**

En el siguiente apartado, se describe, el enfoque metodológico de la investigación, así como el tipo de análisis del estudio, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, los participantes implicados y contextualización en el cual se desarrolló este estudio.

### **Enfoque de la investigación**

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo desde la metodología de la investigación-acción, entendida como una vía para transformar la práctica educativa a través de la reflexión sistemática, la participación de los sujetos implicados y la intervención contextualizada (Kemmis & McTaggart, 2014). Esta metodología resulta pertinente en tanto que permite a la maestra en formación comprender y mejorar las dinámicas de convivencia en el aula, considerando a los conflictos cotidianos como oportunidades pedagógicas.

El paradigma cualitativo según, Taylor y Bodgan (1994, citados en Colmenares, 2008), “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable” (p.98). Por lo anterior, se consideró esencial contar con estos datos que permiten dar valor agregado a la investigación tratándose del tópico de convivencia pacífica que implica mantener interacciones describibles generadas en la praxis para su análisis.

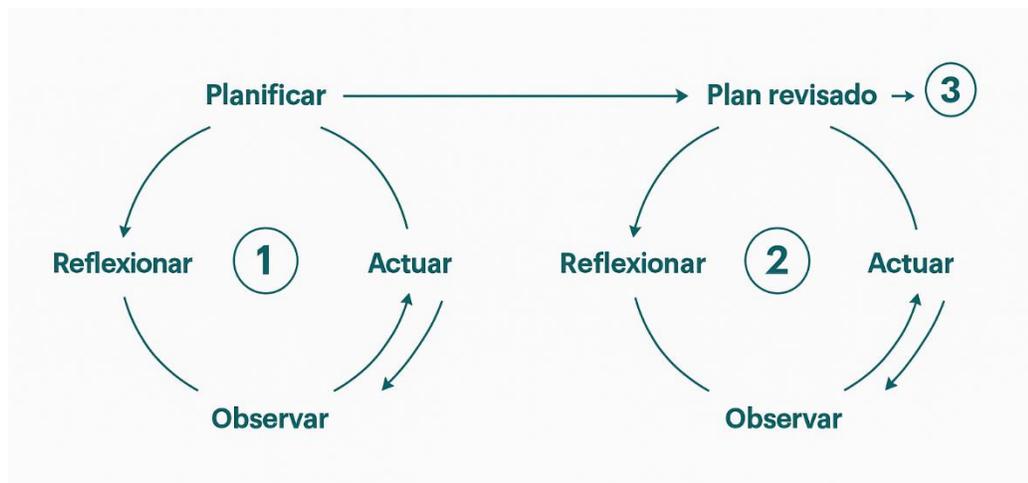
### **Investigación acción**

La investigación acción permite optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la propia práctica, ya que como menciona Restrepo (2002), “es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”. (p.7). Es así que, como ente investigador fue necesario aplicar la investigación acción educativa como un instrumento valioso de aprendizaje que permite la mejora e innovación de la praxis desde la comprensión del entorno educativo de los estudiantes, para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje transformador y benéfico para todos.

Dicha transformación de la praxis y su mejora en el marco metodológico encausado desde la investigación acción educativa, se basa en el ciclo orientador que nos ofrece Latorre (2005), el cual consta de cuatro fases que se repiten una y otra vez. “El ciclo de la investigación-acción, donde el proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción. El ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión”. (Latorre, 2004, p.21)

**Figura 9**

*Proceso cíclico de Latorre*



Desde esta perspectiva, el aula no es concebida únicamente como un espacio de enseñanza, sino como un escenario donde se gestan relaciones humanas complejas, en las que emergen tensiones, desacuerdos y emociones que pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje para la vida en comunidad. La investigación-acción posibilita entonces una mirada crítica sobre las prácticas escolares, al tiempo que impulsa el diseño y la aplicación de estrategias didácticas desde dentro del contexto escolar.

La elección de esta metodología se justifica por el objeto de estudio: favorecer la convivencia pacífica mediante la atención pedagógica del conflicto en un grupo de cuarto grado de primaria. Este objetivo requiere no solo observar y describir fenómenos, sino intervenir de manera comprometida, desde un posicionamiento ético que asume al conflicto como experiencia formativa. En donde el docente se involucra activamente en la

planeación, implementación y ajuste de estrategias, en un proceso cíclico de mejora continua que recupera la voz de los estudiantes y la propia.

### **Fases del proceso de investigación-acción**

La metodología de este estudio se estructuró en cuatro fases propias de la investigación-acción: diagnóstico, planeación, intervención y reflexión. Cada fase fue vivida como un proceso participativo y contextualizado, con la colaboración activa de la docente titular y los estudiantes del grupo.

#### *Diagnóstico*

Durante la fase de diagnóstico, se recuperaron algunos ítems de cuestionarios del diagnóstico, del examen del trimestre y algunos dibujos de un proyecto, aplicado con anterioridad, todos relacionados a como los estudiantes concebían y actuaban ante el conflicto. Asimismo, se realizaron observaciones sistemáticas del aula, en el diario de campo. Se identificaron tensiones recurrentes relacionadas con juegos, expresiones agresivas y falta de habilidades para la resolución de conflictos. Estos datos permitieron reconocer la necesidad de intervenir desde una perspectiva socioemocional.

#### *Planeación*

En la fase de planeación, se define el objetivo de la intervención, el cual es promover la convivencia pacífica en el aula mediante el uso contextualizado de fichas del PNCE que fortalezcan la gestión emocional, la mediación docente y la resolución pacífica de conflictos. Este objetivo se plantea considerando su pertinencia con las dimensiones trabajadas en el marco teórico. La titular del grupo colaboró en la adecuación de las actividades a las características del grupo, asegurando su viabilidad didáctica y su conexión con el contexto específico.

#### *Acción-observación*

La fase de intervención consistió en la implementación de las fichas seleccionadas durante sesiones semanales, integradas a la jornada escolar. Llevé a cabo el desarrollo de las actividades y documenté el proceso mediante registros de observación, grabaciones y análisis de los productos generados por los niños, por ejemplo, carteles, simulación de casos, preguntas de reflexión, obra de teatro y dibujos.

### *Reflexión*

Finalmente, la fase de reflexión se vivió como un momento en el que fue posible mirar hacia atrás con atención y sensibilidad. Esta etapa se desarrolló desde dos caminos complementarios. Por un lado, se retomaron los productos elaborados por las niñas y los niños durante la intervención: acuerdos de grupo, dibujos, frases escritas y dinámicas compartidas que revelaron pequeños, pero significativos avances en el reconocimiento de emociones, el uso de un lenguaje más respetuoso y la disposición al diálogo. Logros que dan cuenta del cumplimiento del objetivo centrado en fortalecer habilidades para la convivencia pacífica desde la atención al conflicto.

Por otro lado, se recuperó mi voz y la experiencia, a través del análisis de cinco momentos clave de su intervención que fueron transcritos íntegramente. En estas palabras, dichas en medio del aula en interacción real con los estudiantes, se entrelazaron saberes, intuiciones y afectos. El análisis de estos fragmentos desde el modelo E-P-R permitió reconocer cómo fui construyendo una mirada crítica sobre los conflictos (dimensión epistemológica), cómo adapté estrategias para acompañar emocionalmente al grupo (dimensión pragmática) y cómo sostuve vínculos respetuosos y cercanos con las y los estudiantes (dimensión relacional). Este ejercicio reflexivo contribuyó directamente a uno de los propósitos centrales de la investigación: comprender y fortalecer el rol docente como mediador pedagógico en la aplicación contextualizada del Fichero del PNCE. Así, la reflexión no solo ayudó a interpretar los cambios en el grupo, sino también a valorar mi proceso formativo como agente de transformación cotidiana en el aula.

La propuesta del Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2020), cuyo Fichero de Actividades Didácticas constituye el principal recurso para la intervención, cuyas fichas ofrecen situaciones de aula que abordan temas como el reconocimiento y regulación emocional, la comunicación empática, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de vínculos entre pares, alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, permitió que el enfoque metodológico adoptado generara una articulación coherente entre el marco teórico, los valores formativos de la educación básica y las acciones prácticas que promueven una cultura de paz dentro del aula. A través de este camino, el proceso investigativo se convierte también en un proceso de formación docente.

## **Contexto y participantes**

La presente intervención se desarrolló en una escuela primaria pública ubicada en un contexto urbano de San Luis Potosí, caracterizado por su diversidad social y cultural. El plantel cuenta con seis grupos por grado y una planta docente estable. El aula seleccionada corresponde al cuarto grado, grupo “B”, conformado por 26 estudiantes: 14 niñas y 12 niños, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años.

Este grupo fue elegido debido a que durante el primer mes del ciclo escolar se identificaron conflictos recurrentes entre los estudiantes, relacionados con desacuerdos durante los juegos, burlas entre compañeros y dificultades para expresar sus emociones de manera asertiva. A partir de observaciones iniciales, respuestas de los niños en el examen diagnóstico y entrevistas informales con la docente titular, se constató que estas tensiones afectaban el clima del aula, limitando las oportunidades de colaboración.

La docente responsable del grupo, con más de veinte años de experiencia, mostró una disposición activa para participar en el proceso de investigación-acción, reconociendo la necesidad de intervenir pedagógicamente para favorecer la convivencia pacífica. Su rol fue clave como co-investigadora, ya que no solo permitió que interviniera en su aula, sino que colaboró en el diseño, implementación y reflexión de las actividades seleccionadas del PNCE.

En este contexto, los participantes directos de la investigación fueron los 26 estudiantes y la docente titular. De manera indirecta, se contó con el acompañamiento del asesor de práctica, el cual se encargó de gestionar la escuela de práctica, llevar un monitoreo constante del progreso en mi formación, velar por mi seguridad y tener un acompañamiento frecuente a lo largo de mi estancia con el grupo de estudio.

## **Diseño e implementación de la intervención**

El diseño de la intervención se estructuró a partir de los principios de la investigación-acción, entendida como una metodología participativa que busca mejorar la práctica educativa mediante la reflexión sistemática y el involucramiento directo de los actores escolares. En este sentido, la propuesta no partió de un modelo cerrado, sino de la observación situada

del grupo de cuarto grado y del diálogo continuo con la docente titular, con quien se construyó un plan de acción adaptado a las necesidades específicas de los niños.

La intervención tuvo como eje central el fortalecimiento de la convivencia pacífica, mediante la aplicación contextualizada de cinco fichas didácticas del Fichero de Actividades del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Estas fichas fueron seleccionadas de manera colaborativa con la docente titular del grupo, considerando criterios como: la pertinencia con las problemáticas observadas, burlas, exclusión en el juego, dificultades en el diálogo, el nivel de desarrollo emocional del grupo y la posibilidad de generar reflexión y acción conjunta entre los estudiantes.

El proceso de implementación se organizó en tres fases:

1. **Diagnóstico participativo:** Durante dos semanas se realizaron observaciones de aula, actividades y entrevistas breves con estudiantes y una charla diagnóstica con la docente titular. Este periodo permitió delimitar los principales retos de la convivencia y sensibilizar al grupo sobre la resolución no violenta de los conflictos. Además, se recuperaron ítems importantes del examen diagnóstico, lo cual daba cuenta de cómo los estudiantes solucionaban los conflictos.
2. **Aplicación de las fichas:** Se llevó a cabo la implementación de cinco fichas del PNCE, distribuidas en cinco sesiones de trabajo con una duración aproximada entre 80 y 160 minutos cada una. Las sesiones fueron conducidas por la docente en formación, con acompañamiento de la titular del grupo, favoreciendo un ambiente de corresponsabilidad, en el que hombro a hombro se fueron guiando cada una de las acciones planteadas. Cada ficha se abordó mediante dinámicas lúdicas, análisis de situaciones, lluvia de ideas, juegos de roles, teatro guiñol y compromisos transformadores. Las actividades fueron adaptadas en su lenguaje y ritmo para responder a las características del grupo.
3. **Reflexión colaborativa:** Al finalizar cada sesión se realizó una retroalimentación con el grupo, recogiendo sus impresiones y aprendizajes mediante preguntas abiertas y compromisos transformadores. Asimismo, se organizó un segundo momento de reflexión conjunta con la docente para analizar los efectos observados y ajustar las estrategias. Esta evaluación formativa permitió identificar cambios en

las actitudes del grupo, así como desafíos persistentes que requerían mayor seguimiento.

La implementación buscó no solo abordar los conflictos puntuales, sino sentar las bases para una cultura de paz sostenida. En este sentido, las fichas del PNCE no se trataron como actividades aisladas, sino como actividades pedagógicas insertas en una estrategia más amplia de la convivencia pacífica. A continuación, se presenta el plan de trabajo con las fichas seleccionadas, su propósito pedagógico y las adecuaciones realizadas para su implementación en el aula de cuarto grado:

*Tabla 1. Fichas seleccionadas del PNCE para la intervención didáctica*

<b>Ficha</b>	<b>Propósito pedagógico</b>	<b>Descripción original</b>	<b>Contextualización con enfoque socio afectivo</b>
1. Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad <i>Ficha 54 – Habilidades para la vida (Entornos escolares seguros)</i>	Que los alumnos reconozcan que ser solidarios y empáticos les proporciona un entorno escolar seguro donde todos aprenden a cuidarse mutuamente.	Actividad que fomenta la solidaridad y empatía a través de dinámicas corporales, diálogo reflexivo y cortometraje. Se busca que los niños identifiquen cómo el cuidado mutuo genera entornos seguros.	Se incorpora una ronda inicial de masajes con bolitas de unicel y música relajante para generar confianza y explorar sensaciones. Se fomenta el intercambio de experiencias tras el masaje y al observar el cortometraje. Observan imágenes de personas vulnerables y redactan formas solidarias de actuar. Representan en parejas situaciones relacionadas con el cuidado y la solidaridad. Elaboran y comparten frases de compromiso con el cuidado mutuo y la empatía.
2. Los cinco pasos para la paz <i>Ficha 5 –</i>	Que los alumnos reconozcan una situación	Enseña cómo resolver conflictos mediante el diálogo, utilizando imágenes,	Juego de estatuas de marfil para expresar emociones ante el conflicto.

<i>Competencias socioemocionales</i>	de conflicto y utilicen el diálogo para resolverlo.	dibujos y narrativas. Introduce cinco pasos clave para actuar ante un conflicto.	Relato de experiencias personales de conflicto, con diálogo grupal sobre sus soluciones. Se explican los cinco pasos para la paz vinculándolos con experiencias propias. Representación con marionetas de situaciones de conflicto y su resolución pacífica. Comparten un compromiso escrito sobre cómo aplicarán los cinco pasos en su vida diaria.
<i>3. Aprendo como cubitos de hielo Ficha 41 – Autocuidado y toma de decisiones</i>	Que las niñas y los niños, aprendan a regular la emoción del enojo por medio de la respiración y la relajación.	Propone la identificación y autorregulación del enojo mediante el uso de imágenes, el diálogo sobre experiencias personales y la enseñanza de técnicas de respiración y relajación. A través de una dinámica lúdica en la que simulan ser cubitos de hielo que se derriten, los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones y a calmarlas	Escribir situaciones de enojo, en una cara enojada Juego del enojo paso por aquí Observar imágenes del enojo Actividad la bomba del enojo Estrategia del globo para explicar técnicas de respiración y relajación Estrategia del cubito de hielo Cartel de formas de gestionar el enojo Preguntas de reflexión de lo aprendido Compromiso transformador
<i>4. Jugando a cuidar de mí y de los demás Ficha 41 – Autocuidado y toma de decisiones</i>	Que las niñas y los niños, reconozcan la importancia de cuidarse a sí mismos y a los	Propone reflexionar sobre el juego como espacio de convivencia y cuidado. Usa el juego tradicional 'las traes' y el análisis de reglas	Juego del aro cooperativo como apertura para reflexionar sobre el respeto en el juego. Diálogo guiado sobre las reglas de juego y

	demás al como medio para el realizar sus autocuidado. juegos.		del cuidado en contextos reales. Alumnos simulan juegos y reflexionan sobre el impacto de sus acciones. Diseñan en equipos un cartel sobre reglas del cuidado en juegos. Escriben tres acciones concretas para promover el autocuidado y lo comparten.
<p>4. Cada quien a su ritmo  Ficha 50 – Habilidades para la vida (Entornos escolares seguros)</p>	Que las niñas y los niños, reconozcan que cada persona aprende a su ritmo y que pueden apoyarse entre todas y todos.	Busca que los alumnos comprendan que todos aprenden de forma distinta, promoviendo el respeto y el apoyo mutuo mediante actividades rítmicas, reflexiones y trabajo colaborativo.	Bailan al ritmo de diferentes canciones y reflexionan sobre la diversidad de ritmos (aprendizajes). Se analiza un video alusivo a los ritmos de aprendizaje. Diálogo sobre etiquetas escolares y exclusión de compañeros. Juego con lentes de colores que simulan diferentes ritmos de aprendizaje y elaboración de cartel con propuestas de apoyo. Reflexionan y escriben compromisos para respetar y apoyar el ritmo de aprendizaje de los demás.

Este plan de intervención representa la etapa de planeación de la investigación-acción, en tanto que se diseñó con base en el diagnóstico previo y en la selección intencionada de estrategias pedagógicas orientadas a transformar la convivencia en el aula. Cada una de las fichas seleccionadas del Fichero del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) retoma elementos del marco teórico, al vincularse con dimensiones clave como el desarrollo de habilidades emocionales, la resolución pacífica de conflictos y la

mediación docente. Por ejemplo, al trabajar la ficha sobre “Regulación de emociones” se promovió la identificación y expresión del enojo, retomando lo planteado por Goleman (1996) respecto a que “la incapacidad para manejar los impulsos emocionales está en el centro de muchos conflictos escolares”.

Asimismo, la propuesta de ejercicios de diálogo grupal se alinea con lo señalado por Vygotsky (1979), quien destaca que el aprendizaje se potencia en la interacción social mediada por otros. Desde esta lógica, el diseño de cada sesión fue más allá de una secuencia didáctica convencional: buscó propiciar interacciones significativas, situadas y éticamente cuidadosas, con la noción de convivencia pacífica como “una construcción cotidiana hecha de palabras, emociones y gestos” (Nussbaum, 2011). Esta articulación entre teoría y práctica confiere al plan de trabajo un carácter reflexivo, transformador y comprometido con el bienestar colectivo del grupo.

## **Análisis de los resultados**

### **Cualitativo**

El análisis de los resultados se desarrolló como un proceso participativo y continuo, que permitió organizar, interpretar y valorar las experiencias vividas durante la intervención. Este proceso no se limitó a registrar datos, sino que implicó resignificar las prácticas pedagógicas a partir de los sentidos construidos colectivamente por la docente titular, los estudiantes y mi actuar docente.

Los datos fueron organizados en torno a tres ejes articulados con las categorías del marco teórico y con las prácticas concretas desarrolladas durante la intervención: gestión emocional, diálogo respetuoso y resolución pacífica de conflictos. Cada uno de estos ejes permitió visibilizar las transformaciones paulatinas en la convivencia del grupo desde una mirada situada y pedagógica. En el eje de gestión emocional, se analizaron las formas en que los estudiantes comenzaron a reconocer y expresar sus emociones en distintos momentos del día escolar. El diálogo respetuoso fue observado a través de la disposición a escuchar al otro, evitar interrupciones y expresar desacuerdos sin ofender. Finalmente, la resolución pacífica de conflictos se documentó mediante la participación del grupo en la

generación de reglas colectivas, la construcción de compromisos de convivencia y el análisis reflexivo posterior a los conflictos.

Este proceso de análisis no fue lineal ni mecánico, sino que estuvo nutrido por momentos de diálogo, reinterpretación y escucha activa. Las evidencias no fueron tratadas como verdades fijas, sino como expresiones vivas de lo que sucede en un aula cuando se trabaja la convivencia. Así, la sistematización se convirtió en una experiencia formativa compartida, que nos permitió a mí y a la maestra titular redescubrir el aula como un espacio de construcción social.

Para lograrlo, se recurrió a diversas técnicas de recolección y análisis cualitativo, como registros de observación, transcripciones de sesiones, productos elaborados por los estudiantes y notas de reflexión de la docente. Cada una de estas fuentes aportó miradas complementarias sobre los avances, resistencias, aprendizajes y tensiones que emergieron en torno a la convivencia pacífica y la gestión de los conflictos en el aula.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

- **Diario de campo:** Este registro, permite obtener las notas de eventos que surgen espontáneamente o de imprevisto. Dichas anotaciones surgen a raíz de la observación que realiza el investigador, garantizando un registro completo de las acciones en el aula. A lo largo de esta investigación, el diario de campo fue encausado hacia la recuperación de sucesos relevantes en el aula en los que se hace una descripción detallada, para su análisis posterior.
- **Observación:** Es una técnica, que me brindó la oportunidad de involucrarme en el proceso participativo de la intervención, teniendo un acercamiento con los participantes en la investigación. Lo que me permitió recuperar impresiones relevantes para su análisis. Además, me dejó obtener una comprensión directa y contextual de las dinámicas de convivencia dentro del aula de cuarto grado.
- **Cuestionario:** Está conformado por un conjunto de preguntas que se orientan a recuperar información valiosa respecto a un tema importante a estudiar. En esta investigación, se recuperaron preguntas de opción múltiple e ítems que permitieron reconocer, áreas de oportunidad en la convivencia.

- Fotografías: Es un artefacto que ayuda a obtener evidencias de las acciones que se llevan a cabo en el salón de clases. A partir de estas, es posible tener indicios de las conductas que se efectúan en el aula. Además, son un aporte valioso para su análisis y evaluación.

## **Cuantitativo**

Por otra parte, este análisis de datos despliega una recuperación del tipo cuantitativo en la que principalmente se recupera el rol docente a través del modelo EPR, mediante una cuantificación de los polos de tensión establecidos por Vinatier, (2013), con los clasifica las interacciones que permiten el análisis de la praxis docente implementada, esta no se puede hacer por medio de la improvisación por la alta precisión que se necesita para darle seguimiento a la información recopilada.

Estos tres polos de tensión que son el pragmático, relacional y epistemológico, a través de una transcripción de la clase, se clasifican, para después cuantificarse y ver cuál de los tres predomina, dando cuenta del rol docente que se establece en el aula.

En añadidura, en las transcripciones recuperadas, además de clasificar los polos del modelo EPR, se identifican los incidentes críticos que según Roger (1998) con cita en (Balboa, s.f), manifiesta que es son procedimientos que registran comportamientos observados que llevan hacia el éxito o el fracaso en el logro de una tarea específica. (p.66). En este sentido, en el presente estudio, los incidentes críticos son entendidos como los conflictos, puesto que para que exista en el aula una convivencia pacífica es necesario que se gestionen pedagógicamente.

Sin embargo, aunque los conflictos sean entendidos como incidentes críticos se separan en dos líneas, los primeros son los conflictos que se dan entre los estudiantes y los segundos son los que el docente percibe internamente. Es decir, aquellos que lo hacen sentir abrumado o preocupado ante las interacciones que se establecen en el aula.

- Videograbación: Se usa para recopilar las intervenciones en el aula, en su totalidad o solo algunas partes. Está técnica ayuda a obtener información visual y auditiva de los eventos que se desarrollan en el aula de clases. A través de un teléfono celular fue posible, fue posible filmar las actividades tanto del alumno como del docente.

Mediante esta evidencia fue posible hacer una transcripción total de cada una de las sesiones para su análisis posterior mediante el modelo EPR.

Este análisis, no solo muestra datos cuantitativos verificables, sino que permite al docente auto-observar su propia práctica. Es decir, reflexionar su propia praxis desde su rol docente como un mediador de las tensiones que se presentan en el aula. De modo que, privilegie la atención pedagógica del conflicto, aprovechándolo como una oportunidad para aprender.

## **Capítulo V. Análisis de resultados**

Durante este capítulo, en primera instancia se analizan los resultados del diagnóstico, dando cuenta de las posibles áreas de oportunidad encontradas en el grupo de estudio. De mismo, se recuperan dos vertientes desde el tipo de análisis, por un lado, de sistematizan las evidencias y acciones ejecutadas en el aula, correspondientes a rubro cualitativo, haciendo un especial énfasis en las categorías como la gestión emocional, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Por otro lado, se hace uso del modelo EPR, en el que a partir de una cuantificación de las interacciones que se establecen en el aula recabadas en una transcripción se analizan datos cuantitativos para su interpretación, hacia la categoría de mediación docente.

### **Resultados del diagnóstico**

La evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar es un instrumento valioso para los docentes, ya que permite conocer a los estudiantes y recuperar los saberes que poseen del ciclo escolar anterior. Asimismo, es fundamental para planificar las actividades, los proyectos y las intervenciones en investigaciones como esta, de modo que se atiendan las necesidades, intereses y características de los alumnos.

En este sentido, al grupo de cuarto grado de primaria en el que se efectuó la investigación, tuve la oportunidad de conocerlos desde finales de agosto del año 2024 en mi primera jornada de observación y ayudantía. Durante la primera semana con el grupo, me percaté que todos querían participar pero no levantaban la mano o interrumpían cuando alguien más estaba hablando. Aunado a esto, veía que algunos niños y niñas tomaban las cosas de sus compañeros sin pedirles, generando algunos conflictos en los que la maestra titular tenía que intervenir.

Al hacer actividades en equipos era un verdadero caos, no se querían juntar con otros compañeros que no fueran sus amigos, se enojaban si no los cambiaban de equipo al grado de que ya no querían trabajar y excluían a sus compañeros.

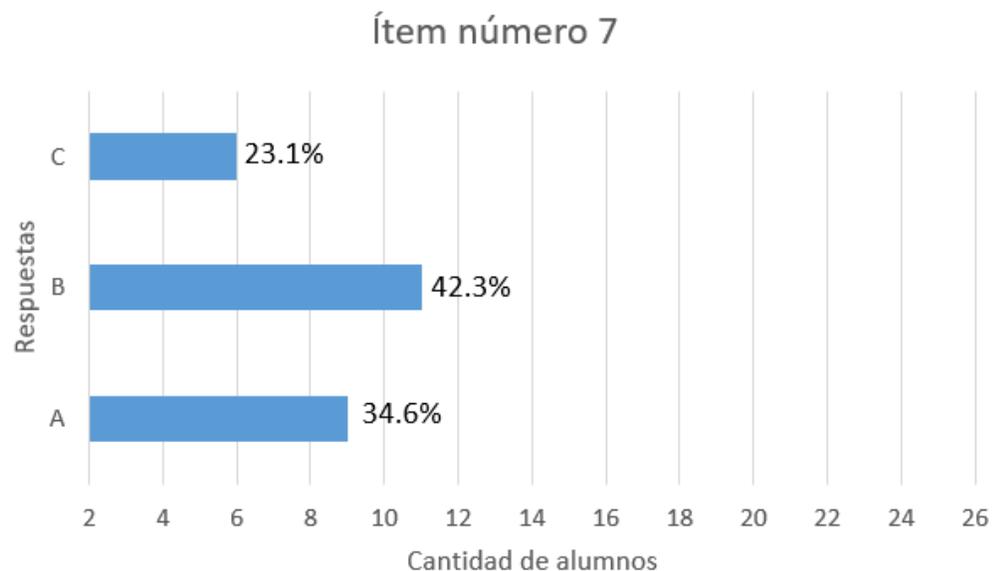
En la primera semana de septiembre del 2024, se aplicó el examen diagnóstico a los estudiantes, para saber los conocimientos previos obtenidos del tercer grado de primaria y así ajustar las actividades a sus necesidades. Dicho examen, está conformado por

cuestionarios mixtos estructurados con preguntas cerradas e ítems de opción múltiple, de los cuatro campos formativos, lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario.

Aunque el examen diagnóstico, recopila los resultados de los cuatro campos formativos, nos centramos específicamente en, Ética, Naturaleza y sociedades, en este se aplicó un cuestionario de cinco preguntas cerradas y cinco ítems, de opción múltiple. El ítem número 7, llamó mi atención, puesto que, tiene que ver con la manera en que los estudiantes resuelven un conflicto, lo cual se vincula con el tema de estudio. Los resultados obtenidos de este ítem se encuentran en la figura 8 y las evidencias de su aplicación en el anexo 1.

**Figura 10**

*Ítem 7*



Para este ítem, se expone el siguiente enunciado: Es una manera acertada de resolver un conflicto cuando no estás de acuerdo con algún compañero. La opción de respuesta correcta es el inciso “B) Dialogar con respeto”. En este ítem el 42.3% respondió correctamente. El 34.6% respondió que el inciso “A) Decirse palabras ofensivas” y el 21.1% marcó el inciso “C) Darle un manotazo para que entienda”, es decir, el 57.7%, respondieron de forma incorrecta.

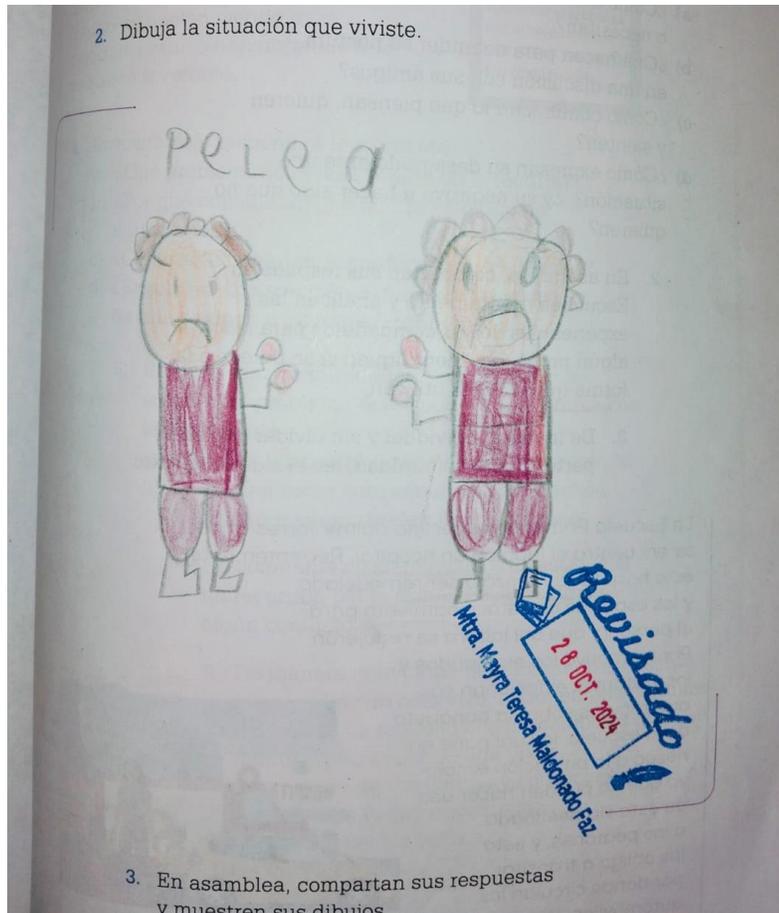
Una de las razones por las cuales, la mayoría respondió de forma errónea puede ser porque los estudiantes no conocen diferentes maneras para darle solución a un conflicto adecuadamente, limitando la convivencia pacífica. Se dejan guiar, por lo que ellos pueden observar en su vida diaria en el contexto en el que se desenvuelven o en cómo actúan ante un conflicto comúnmente, sin pensar en las afectaciones que pueden tener las demás personas, actuando por impulso, por un mal manejo de sus emociones.

Desde esta perspectiva, es importante mencionar que después de aplicar el examen diagnóstico al pasar los días, tuve la oportunidad de oír las charlas de los estudiantes sobre todo cuando la maestra salía por momentos del aula. Entre estas conversaciones, podía escuchar distintos sucesos que pasan en su contexto externo, platicaban con mucha naturalidad que había pandillas y entre ellos con frecuencia se presentaban distintos conflictos, que alteraban el orden terminando con la convivencia pacífica. Esto cobra sentido, al comprender que los alumnos al tener este tipo de ejemplos en su entorno pueden considerar apropiado resolver los conflictos, usando los golpes o palabras inadecuadas.

Por otro lado, en octubre del 2024 se realizó el proyecto “saber escuchar para tomar acuerdos”, del campo formativo Ética Naturaleza y Sociedades, en el libro de texto proyectos comunitarios. En la primera actividad, inicialmente se observa una imagen de unos niños discutiendo a la hora de recreo. Luego, se comenta en plenaria lo que se aprecia en la imagen y se les pide que en un recuadro del libro dibujen una situación que ellos vivieron similar a la observada. Los estudiantes dibujaron diferentes sucesos, que en su mayoría mostraban peleas, discusiones en lo que se empujaban o no controlaban el enojo, un ejemplo de estos dibujos es el de la figura 11.

## Figura 11

*Dibujo de algún conflicto vivido*



Entre las principales causas, por las que los estudiantes dibujan escenas de conflicto es probablemente porque es lo que conocen y han vivido. Lo que refleja un contexto en el que carecen de estrategias para regular sus emociones y resolver conflictos de forma pacífica. Asimismo, se podría pensar que los estudiantes no tienen las herramientas simbólicas y prácticas necesarias para gestionar el conflicto de manera constructiva.

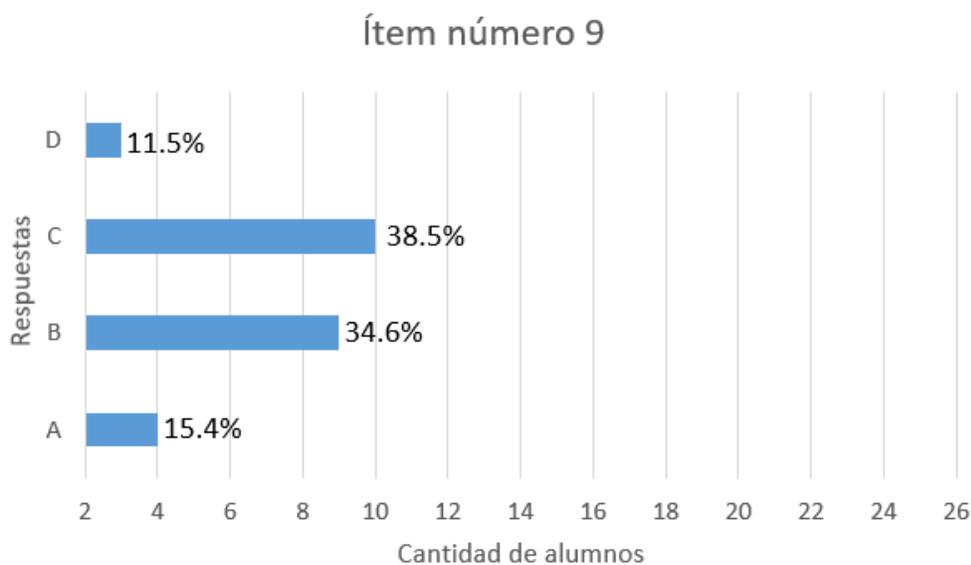
También es importante destacar que, en noviembre del 2024 se llevó a cabo un examen del primer trimestre en el que se evaluaron los conocimientos adquiridos a lo largo de la aplicación de los diferentes proyectos de los cuatro campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana de este periodo. Sin embargo, específicamente revisé el campo

formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, este se aplicó mediante un cuestionario de 13 ítems y 2 preguntas cerradas con opciones de respuesta múltiples.

El ítem número 9 en especial, está relacionado con el tema de estudio, este pretende que los estudiantes identifiquen lo que es un conflicto. El ítem enuncia lo siguiente: “Es una situación donde dos personas tienen intereses desiguales y choque de ideas”, el 34.6% respondió de forma correcta marcando el inciso C) Conflicto, mientras que el 11.4% puso D) Valores, el 34.6% B) Diálogo y el 15.4% A) Argumentos. Es decir, el 64.4% respondió de forma incorrecta.

**Figura 12**

*Ítem número 9*



De este modo, una de las razones por las que los estudiantes no reconocen el concepto de conflicto puede ser debido a que consideran que el conflicto se asocia específicamente a golpes, castigos o agresión, lo cual limita no solo que comprendan su definición sino también los inhibe de la posibilidad de ver los conflictos como una oportunidad para aprender.

Es así que, al haber convivencia no significa que el conflicto no exista, sino más bien es una de sus formas, aunque con sus particularidades. Por ello, es necesario enseñar

diferentes maneras de como poder gestionarlo, sin que llegue a convertirse en violencia, traducida en golpes, malas palabras o acciones que dañen la integridad de las personas.

En otras palabras, se debe ver el conflicto como una forma de aprender de este, ya que si los estudiantes conocen distintas estrategias o técnicas de cómo manejarlo podrán frenarlo a tiempo, favoreciendo una convivencia pacífica. De aquí surge mi preocupación, porque si los alumnos no saben cómo manejar el conflicto de forma adecuada, la convivencia en el aula de cuarto A será poco pacífica y no se genera un ambiente a favor del aprendizaje.

### **Análisis cualitativo de la intervención**

#### **Intervención 1: Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad**

Se trabajó la ficha número 53 del fichero de actividades didácticas del programa nacional de convivencia escolar titulada, “para tener seguridad, desarrollemos solidaridad”, correspondiente a la línea temática desarrollo de habilidades para la vida, que tiene como propósito que los alumnos reconozcan que ser solidarios y empáticos les proporciona un entorno escolar seguro donde todos aprenden a cuidarse mutuamente.

Esta ficha, la elegí porque ayuda a generar un ambiente en el que niñas y niños se sientan respetados, escuchados y apoyados los unos a los otros. Mediante actividades que invitan a aprender desde la empatía y fortalecer la solidaridad. Además, se crean espacios en lo que los alumnos pueden reconocer lo que sienten, expresándolo de una manera adecuada, para solucionar los desacuerdos desde la comprensión del otro, el diálogo y la escucha. Lo anterior, favorece una convivencia más tranquila, donde se pueden construir relaciones más sanas y pacíficas entre los educandos.

#### **Acción-observación**

La sesión se inició el día miércoles cuatro de diciembre de 2024, a las once horas de la mañana en el salón de cuarto grado, grupo A, asistieron un total de 23 alumnos. La sesión tuvo una duración de una hora con cuarenta y dos minutos.

En el episodio uno según el enfoque socio-afectivo, se empezó con el juego de a pares y nones, para ello les entregué una bolita de unicel a la mitad del grupo, se

desplazaron por el salón hasta que dije de dos, buscaron una pareja para darle un masaje en la espalda, lo que representa la solidaridad, pero también es una estrategia para que los estudiantes se sientan relajados, creando un ambiente de confianza a través de la integración grupal.

Desde esta dinámica grupal, es posible rescatar la categoría de gestión emocional, pues los alumnos al estar realizando la actividad, generaron un ambiente de calma, en el que cada uno mostró relajación, bajaron sus niveles de euforia, se notaron concentrados y no solo regularon las emociones propias, sino también, las de sus compañeros mediante el masaje. Esto se fundamenta, bajo la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1996), quien dice que al regular las propias emociones, así como ayudar a controlar las de los demás, se promueve el bienestar individual y colectivo.

### **Figura 13**

*Masaje de la solidaridad*



Con este masaje se demuestra la importancia de la relajación, para favorecer un estado de calma, en el que el estudiante tenga la posibilidad de sentirse parte importante del grupo. Además, en este momento los alumnos se integraron grupalmente en un clima en el que todos y todas se veían tranquilos. El estado de calma que se manifiesta se puede relacionar con lo que Galtung (1996) refiere a paz positiva, como una construcción

estructural y de afecto que no solo busca la ausencia de violencia, sino un espacio en donde los individuos puedan relacionarse pacíficamente.

Seguidamente, por medio de preguntas con relación a cómo se ayudaban entre ellos y cuando les convenía cuidarse mutuamente, a lo cual dijeron que, apoyándose en las circunstancias difíciles. Por medio de estas preguntas fue posible entablar un proceso dialógico en el que los estudiantes compartieron sus interpretaciones o reflexiones a las preguntas planteadas.

DF: A ver, ¿cómo podemos ayudarnos entre nosotros? a ver Oscar

A: Apoyándonos en algo difícil

A: Ayudándonos

DF: Apoyándonos en algo difícil, a ver Osmara

A: Eh, ¿qué me pregunto?

DF: ¡Ay Osmara!, ¿cómo podemos ayudarnos unos entre otros?

A: A, aaa apoyándonos entre sí y dando las cosas a los que no tienen

DF: A ver Daniela

A: Apoyándonos en situaciones difíciles

DF: Ok, muy bien a ver este Eduardo

A: Este, ¿yo?, este apoyándonos y contándonos lo que nos pasa

DF: Ok, Kamila

A: Apoyándonos

DF: Apoyándonos, a Sofía

A: Apoyándonos en lo que quieren que le hagamos

DF: ¿En qué casos conviene cuidarnos mutuamente?, ¿En qué casos?, A ver Oscar

A: En cosas difíciles para apoyarnos

DF: Ajá, acá Eduardo

En esta transcripción, se puede rescatar como los estudiantes comparten sus concepciones de ayudarse mutuamente, creando una comunicación empática, en la que entienden los sentimientos de la otra persona y los propios a raíz de una situación

vulnerable. La actividad, demuestra el fortalecimiento del diálogo desde el respeto, pues en cada una de las líneas se aprecia que los estudiantes, usan un lenguaje muy cortés, respetaron los turnos de participación de sus compañeros y además rescataron el apoyo mutuo como una oportunidad para generar lazos pacíficos.

Este proceso de diálogo empático se vincula directamente a lo que menciona Goleman (1996), donde dice que la empatía permite la conciencia emocional, desde la apertura de las emociones propias, seremos más susceptibles a identificar la de los demás. De modo, que los alumnos son más capaces de reconocer sus emociones y las de sus compañeros, gestionándolas desde la comprensión del otro.

En esta misma línea, para el episodio dos los estudiantes se enfrentan a una situación empírica, en la cual para introducirlos a la misma se les presenta un corto titulado "Give in to Giving". En el video se aprecia a un hombre despreocupado que pasa por desapercibidas las necesidades de los demás. Sin embargo, cuando una anciana lo agarra del brazo y lo obliga a caminar por la calle, algo hace clic en su interior y cambia de actitud al ser más solidario. En la proyección del video los estudiantes se mostraron muy atentos al cortometraje, se mantuvieron tranquilos, esto quizás se debió a que es un medio visual animado como si fuese una caricatura se les hizo atractivo.

Luego, se observan diferentes imágenes de personas en situaciones vulnerables, en las cuales una a una, de manera grupal las fuimos analizando. Posterior a esto las anotaron en su libreta en forma de enunciados. A partir de los enunciados escritos, los estudiantes a través de la empatía y la solidaridad escribieron su actuar ante estos eventos. Teniendo en cuenta las emociones surgidas mediante la observación de dichas imágenes.

Se recuperó la evidencia de un alumno en la cual, a partir de los enunciados recuperados, a través de un proceso de empatía, propuso la ayuda del prójimo, desde un sentimiento de comprensión.

**Tabla 2**

*Transcripción de actividad del alumno: Enunciados de personas en situaciones vulnerables*

<b>Situación</b>	<b>¿Qué haría si estuvieras en esa situación?</b>
1.Persona de la tercera edad cruzando la calle	1.Le ayudaría a cruzar
2.Persona intentando cargar muchas bolsas	2.Le ayudaría a cargar las bolsas 3.Le daría mi asiento

3.Mujer embarazada en el transporte público 4.Un niño en el recreo sin lonche	4.Le daría de mi lonch
--	------------------------

Es posible observar que el alumno comprende la importancia de la solidaridad para favorecer las relaciones pacíficas en el aula. Es aquí donde el alumno, es capaz de reconocer las emociones involucradas ante estas circunstancias, haciendo un énfasis claro en contextos reales en los cuales se desenvuelve. A partir de que el alumno reconoce las emociones, es capaz de gestionarlas, como lo menciona Bisquerra (2009), no es posible regular lo que no se conoce. Desde esta visión, es posible deducir, que el primer paso para regular las emociones esta en reconocerlas, por esto, la actividad realizada por el alumno es afín con la categoría de gestión emocional, ya que, se encamina a está dando un paso importante.

Por otro lado, siguiendo el rumbo de este segundo episodio en binas los alumnos prosiguieron a realizar una actividad de juego de roles, mediante la cual representaron una imagen de las que anteriormente habían observado. Una bina eligió la situación de un niño que no tenía lonche a la hora del recreo. Durante la actuación los estudiantes, pusieron una banca para sentarse, mientras que el otro compañero se sentó en el piso. La alumna simulo estar comiendo una fruta, mientras su pareja se le quedaba viendo y agachaba la cabeza.

#### **Figura 14**

*Representación de solidaridad*



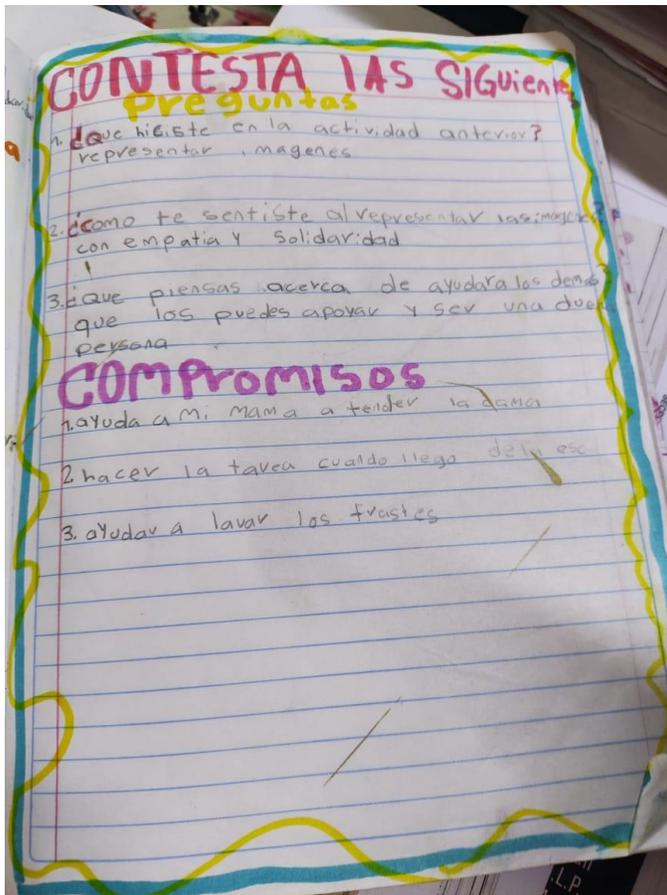
En este juego de roles, se me hizo significativo que los estudiantes representarán una acción de la vida escolar, en la que comprendieran las emociones que el otro está sintiendo. Además, la solidaridad desde esta perspectiva se puede ver como una manera

de establecer acuerdo mediante la acción de compartir, es decir este tipo de gestos permiten a los alumnos saber que es bueno dar un poco de lo que ellos tienen a los demás.

En el episodio tres del enfoque socio-afectivo, se hace una evaluación personal de la actividad anterior con unas preguntas: ¿Qué hiciste en la actividad anterior?, ¿cómo te sentiste al representar las situaciones de las imágenes?, ¿qué piensas acerca de ayudar a los demás?, a raíz de estas cuestiones logré recuperar un trabajo de una alumna la cual considera que ayudar a los demás significa ser buena persona. Estas preguntas favorecieron, la reflexión de lo aprendido, valorando el impacto que tiene la solidaridad y la empatía para la construcción de lazos de convivencia pacífica en el aula.

### Figura 15

#### *Preguntas reflexivas y compromisos transformadores*



En la evidencia, la alumna rescata como ella se siente al ayudar los demás, a lo cual responde que con empatía y solidaridad. De igual forma, la estudiante comprende la

importancia de ofrecer su ayuda a las personas que lo necesitan, lo que habla de un pleno reconocimiento de emociones, a nivel individual, pero también desde la comprensión del otro. Lo cual fortalece la idea de que para regular sus acciones es necesario gestionar sus emociones que se presentan con mayor intensidad.

En general, esta primera intervención fortaleció la solidaridad, el diálogo empático y el reconocimiento de emociones, las cuales son claves esenciales para gestionar el conflicto pedagógicamente. Con el juego de roles, las preguntas detonadoras y la dinámica grupal se construyó un ambiente de integración, en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de obtener habilidades para la resolución del conflicto pacíficamente.

En este sentido, se puede afirmar que las acciones implementadas durante esta primera intervención, son efectivas para la resolución pacífica de conflictos, puesto que, al fomentar la empatía es posible que los estudiantes comprendan las emociones y las necesidades de los demás lo que permite resolver los conflictos pacíficamente.

Además, al fortalecer los lazos de solidaridad entre los estudiantes es posible reducir que surjan disputas en el aula. Aunado a esto se trabaja con el masaje de la solidaridad como una estrategia para autorregular las emociones, evitando actuar por impulso ante un conflicto.

## **Intervención 2: Los cinco pasos para la paz**

Implementé, la ficha número 5 del fichero de actividades didácticas del programa nacional de convivencia escolar titulada, “los cinco pasos para la paz”, correspondiente a la línea temática “desarrollo de competencias socioemocionales”, que persigue el propósito de que los alumnos, reconozcan una situación de conflicto y utilicen el diálogo para resolverlo.

El motivo por el cual seleccione esta ficha, principalmente porque los cinco pasos para la paz son una estrategia que privilegia la regulación emocional, la solución de conflictos mediante el diálogo y el establecimiento de acuerdos de forma pacífica. A través de cada una de las actividades que propone es posible atender el conflicto de forma pedagógica, en la que los estudiantes mediante el seguimiento de los pasos encuentran formas creativas de solucionar las tensiones generadas en el aula.

## Acción-observación

La sesión se inició el día miércoles doce de diciembre de 2024, a las nueve horas con cuarenta minutos de la mañana en el salón de cuarto A, asistieron un total de 23 alumnos. La sesión tuvo una duración de dos horas con treinta minutos.

En el primer episodio, mediante el juego de las estatuas de marfil los estudiantes a partir de una situación hipotética que causa un conflicto interno por una injusticia, al quedarse quietos expresan con su rostro, manos o pies su actuar ante lo que está sucediendo, de manera que dejan ver sus expresiones ante el problema. Algunos alumnos, mostraron expresiones de enojo, miedo, otros como si quisieran golpear a alguien o gritarle, por lo que la gran mayoría actuó por impulso. Este juego se convirtió en una estrategia que permitió reconocer las emociones que sienten ante un conflicto, pero también los estudiantes no solo dieron a conocer su actuar, sino como gestionan el conflicto.

A través de esta actividad, se puede identificar la categoría de resolución de conflictos, porque, en un primer momento los estudiantes dieron a conocer que realmente ven el conflicto como algo negativo y no como Galtung, (2003) como una oportunidad de transformación.

### Figura 16

*Juego de las estatuas de marfil*



También, aunque se rescata, la resolución de conflictos es posible darnos cuenta que las demostraciones de los estudiantes, se vinculan con una mala gestión emocional,

porque están dejando llevar por las emociones que sentirían en este momento, no pensando con claridad, concentrándose en el comportamiento es decir en cómo se actúa ante el conflicto, según el triángulo del conflicto de Galtung (2003).

Sin embargo, esta dinámica grupal fue idóneas para generar una adecuada gestión emocional, permitiendo comprender al alumno que está bien sentir emociones, como menciona la SEP (2019):

Los educandos deben reconocer que sentir las emociones no solo es inevitable, sino también es sano saber cómo reaccionar a ellas para que, por ejemplo, si sienten enfado no griten e insulten a alguien, sino que puedan elegir descargar su enojo haciendo deporte, cantando o pintando. (p.22)

Por ello, la gestión emocional es un factor crucial para que los conflictos se puedan solucionar de manera adecuada. El reconocimiento de las emociones cobra relevancia para que el estudiante entienda como reaccionar ante ella.

Para dar inicio al episodio dos, mostré algunas imágenes de personas en conflictos, para que a partir de la observación los estudiantes identificarán que es lo que estaba pasando. Posterior a esto, se les invitó a que reconocieran algún conflicto en su vida diaria, plasmándolo en un dibujo, los alumnos inmediatamente lo hicieron y expresaron ante sus compañeros, como se puede observar en la siguiente transcripción.

A: A una vez, dos niños estaban peleando y yo y Oscar nos metimos y los dos niños hicieron equipo contra nosotros y nosotros los aventamos a la basura

DF: A ver acá, Sofía. A ver este Tadeo

A: Esta fue un conflicto dentro de un conflicto porque una vez yo y mi primo nos estábamos peleando en la calle y después yo, no sé cómo me dice, nos azotamos, y con la fuerza que nos encontramos rompimos un vidrio. Y ahí fue cuando nosotros seguimos peleando hasta que lo vimos y ya después, no sé cómo lo hicimos, que lo hicimos que quedara bien aquí y ya se fue.

DF: Ok, Grecia.

A: Una vez estaba ahí con mi prima, había entrado desde hace un año, así que decía que la calle es suya y pues ya le jale.

DF: Ok, bien. Como mencionan, todas estas situaciones son generadas por el conflicto y son situaciones que nosotros vemos a lo largo de nuestra vida diaria. Que presentamos o presenciamos en distintos lugares y pues lo que yo quiero ahorita que hagan es, van a hacer un dibujo en donde van a dibujar cómo ustedes solucionaron ese problema. Les voy a dar un total de dos minutitos para que terminen el dibujo y después pasamos a exponer. ¿Ok? Bien, entonces necesito que pasen dos personas a exponer.

DF: A ver, ahorita. Van a pasar dos personas a exponer su dibujo. Va a ser Byron. Bueno, está bien. Byron, Tadeo y uno más. Bueno, ustedes tres Tadeo, Byron y Eduardo, pasen. Primero uno. No, todos juntos. Tadeo. A ver, otra vez. No, ya pásale Tadeo. O tú, Byron.

A: Aquí está. Son dibujos de palitos. Un día yo estaba en la frutería comprando un jugo llegaron tres niños, me acorralaron y no pude explicar. Yo no quería reaccionar de manera violenta... Pero sí tuve que pegarle a alguien con una patada. Y ya me pude ir a la casa

DF: Bien. Pásale Tadeo.

A: Una vez yo estaba... Yo iba a la casa de mis primos, porque iban a ir a buscar su cargador para jugar. Y después Byron, cuando pasaron los niños, y llegaron, ya empezaban a decir y decían todas las maldiciones. Y yo me enojé. Y ahí fue cuando yo salí de la casa de mis primos. Y ahí fue cuando yo me enojé con el niño, lo empujé al carro, y ya después me empujo.

Como se puede observar, los estudiantes saben lo que es un conflicto. Sin embargo, en su mayoría no lo saben aprovechar como una oportunidad de aprendizaje, sino más bien lo asocian a golpes o agresiones, que pasan con frecuencia en su vida cotidiana. Desde esta vertiente, fue necesario explicar el conflicto no como algo negativo, sino más bien como algo constructivo, como menciona Torres y Mares (2020), el conflicto se debe transformar desde las relaciones positivas.

En este sentido, para reforzar la categoría de la resolución pacífica de conflictos les expliqué una estrategia que son los cinco pasos para la paz, los cuales son: Respirar y recobrar la calma, buscar ayuda de una persona adulta, usar el diálogo para escucharse entre sí, proponer soluciones y elegir la solución que sea la más conveniente para todos los involucrados.

Se reunieron en trinas, para hacer unos títeres, elegir un conflicto y representarlo en un teatro guiñol, haciendo uso de los cinco pasos para la paz, como una estrategia para autorregular sus emociones desde la calma y solución del problema por medio del diálogo.

Lo anterior se evidencia en la siguiente fotografía de la actividad realizada y la transcripción de la obra de teatro guiñol:

### **Figura 17**

*Representación de los cinco pasos para la paz*



A: Un día que era la hora del recreo todo estaba bien hasta que le pegó en la cara a Yamileth

A: Pídele disculpa

A: No, no le voy a pedir disculpas

A: Calma, todos vamos a respirar

A: Le voy a decir a la maestra

A: Mejor dialoguemos

A: Me disculpas

A: Sí pero no lo vuelvas hacer, vamos a jugar los tres sin violencia y sin golpes fin colorado este cuento se ha acabado

Cuando presentaron la obra, los estudiantes se mostraron muy motivados, en todo momento mantuvieron un tono de voz alto e hicieron uso adecuado de sus títeres, para representar el conflicto. Con esta actividad, se evidencian las tres categorías resultantes, pues a partir de la estrategia de los cinco pasos para la paz, se reflejó el diálogo con respeto desde las obras de teatro, la gestión de las emociones cuando se usaron ejercicios de respiración para calmarse y en general la estrategia para la resolución pacífica de conflictos.

En el diálogo, se puede apreciar que los estudiantes hicieron uso de los cinco pasos para la paz, en la solución de un conflicto que puede ocurrir en el ámbito escolar. Estos pasos son una guía ideal para la atención al conflicto de manera formativa. En el paso uno, se gestionan las emociones, desde la calma con ejercicios de respiración como el equipo lo hizo. En el paso dos, se llevó a cabo la mediación del conflicto, que en este caso por parte de la maestra. Para el paso tres, los alumnos dialogan de modo que atiendan al paso cuatro en el que buscan soluciones, terminando con el paso cinco que es elegir alguna alternativa que les convenga a las dos partes, el caso hipotético de esta obra la forma de gestionar el conflicto fue pidiendo disculpas y llegar al acuerdo de jugar sin agresiones.

En tanto, la estrategia de los cinco pasos para la paz, es muy funcional para atender el conflicto, pues gracias a esta es posible que el alumno aprenda a identificarlo, autorregulando sus emociones desde la calma, dialogar y escuchar para tomar acuerdos. Es así, que dicha estrategia responde a la atención y transformación del conflicto que según Galtung (1998), se debe abordar como algo positivo, siempre que se gestione adecuadamente.

Para terminar la sesión en el episodio cinco, los alumnos escribieron compromisos para aplicar lo aprendido en su vida diaria, entre estos prometieron usar el diálogo para establecer acuerdos ante un conflicto. Para dar cuenta de lo anterior, se recuperó el siguiente fragmento de transcripción:

DF: ¿Quién no ha terminado? ¿Quién no ha terminado? Levante la mano. Vamos a empezar entonces a comentar. Apúrenle los que no han terminado. ¿Quién me quiere comentar su compromiso? A ver Eduardo.

DF: Ok. ¿Jonathan?

A: Si hay una pelea prefiero dialogar

DF: Muy bien. A ver Alexander.

A: Ver que mi amigo se está peleando y nos detiene. Y dialogamos o damos un abrazo.

DF: Muy bien.

A: Tomar en cuenta los 5 pasos para la paz

DF: Muy bien. ¿Alguien más? Dylan.

A: Prometo utilizar el paso 3 y dialogar en mi vida diaria

DF: Ok, muy bien ¿Alguien más? Tadeo.

A: Voy aplicar el paso 4 en todos los conflictos que se me presenten

DF: Muy bien. ¿Alguien más? Osmara

A: Yo me comprometo a utilizar todos los 5 pasos para la paz en cualquier conflicto

DF: Bien, muy bien, muy bien a los demás.

En este diálogo, se visibiliza el compromiso transformador de los niños y niñas, en el que manifiestan, como trasladaran el conocimiento adquirido de los cinco pasos para la paz a su contexto. Como se puede observar, durante este diálogo los implicados se dirigieron con respeto, escuchando activamente a sus compañeros, sin interrumpir y reconociendo la funcionalidad de la estrategia. En ello, el diálogo estuvo presente como una categoría, en la que los estudiantes a partir de un espacio de reflexión compartieron sus promesas hacia la construcción de una convivencia pacífica.

Lo que quiere decir, que los educandos son capaces de seleccionar lo que es funcional para solucionar los conflictos existentes en su entorno próximo, desde el uso del diálogo para consolidar acuerdos, hasta la gestión de las emociones que se presentan con mayor intensidad.

En definitiva, esta ficha propicio la atención pedagógica del conflicto por medio de la estrategia los cinco pasos para la paz. Desde mi perspectiva es una guía de pasos muy completa, que potencia el alcance del objetivo de la intervención promover la convivencia pacífica en el aula mediante el uso contextualizado de fichas del PNCE que fortalezcan la gestión emocional, la mediación docente y la resolución pacífica de conflictos.

Es decir, los cinco pasos para la paz atienden la gestión emocional, que desde Nussbaum (2011), se entiende cómo educar las emociones para formar entes comprometidos con el respeto hacia los demás. Asimismo, fortalece el rol docente como mediador del conflicto, guiando el diálogo para la toma de acuerdos, promoviendo la resolución pacífica de las tensiones existentes en el aula.

### **Intervención 3. Aprendemos como cubitos de hielo**

La ficha que se abordó es el número 51 del fichero de actividades didácticas del programa nacional de convivencia escolar titulada, “aprendemos como cubitos de hielo”, correspondiente a la línea temática desarrollo de habilidades para la vida (entornos escolares seguros).

La elección de la ficha, se hizo puesto que través de esta se enseña cómo gestionar las emociones que se presentan en el conflicto. Es decir, se proponen técnicas y estrategias que ayudan a mantener la calma cuando los alumnos se encuentran en una situación donde las emociones se intensifican. Sobre todo, a la hora de enfrentarse a un conflicto, pues una de las emociones que se presenta con más frecuencia es el enojo. Con la gestión de las emociones es posible que los estudiantes dialoguen, desde un estado de calma para construir acuerdos.

### **Acción-observación**

Se inició la sesión el día viernes 21 de febrero de 2025, a las ocho horas con treinta minutos de la mañana en el salón de cuarto A, asistieron un total de 24 alumnos. La sesión tuvo una duración de dos horas con cuarenta y cinco minutos.

Inicialmente, en el primer episodio se les mostró a los estudiantes una cara enojada y sobre ella escribieron algo que los hiciera enojar. Seguidamente, se hizo el juego “el enojo paso por aquí” la cual consistía en formar un círculo, ir pasando la cara y cantar la canción

del enojo pasó por aquí mientras un alumno se encontraba en el centro con los ojos vendados, tenía que encontrar a la persona con el enojo. Esta estrategia permitió el reconocimiento del enojo como una emoción que se hace presente cuando hay un conflicto.

En el segundo episodio, se observaron dos imágenes de niños mostrando enojo, para que identificarán como se presencia esta emoción. Les expliqué lo que era el enojo, para ello usé la estrategia del globo, esta se presencié como una metáfora visual de la acumulación y liberación del enojo a través de la respiración para la autorregulación emocional, que a su vez ayuda a identificar y controlar el enojo.

### **Figura 18**

*Estrategia del globo para reconocer y gestionar el enojo*



Los alumnos ante la estrategia mostraron interés, pusieron mucha atención a cada instrucción y fueron reconociendo como la emoción del enojo se hace presente. La categoría central que se pudo encontrar en esta acción es la gestión emocional, porque los alumnos entendieron como se manifiesta el enojo y cómo manejarlo, en situaciones que les genere conflicto. En esta visión, se sustenta lo anterior sobre lo que Bisquerra (s/f), considera como la habilidad para enfrentar los conflictos, desde la regulación de las emociones, cuando se intensifican.

Con esta primera estrategia, los estudiantes fueron capaces de reconocer como es que manifiesta el enojo, dando cuenta que es una emoción que es difícil de controlar, pero a través de una buena gestión emocional es fácil dejar de actuar de manera impulsiva ante un conflicto.

Para dar continuidad, se les enseñó otra estrategia para gestionar su enojo llamado el cubito de hielo. Esta estrategia consiste en que los estudiantes, se sientan en el piso, cierran sus ojos, se les indicó que se conviertan en un cubito de hielo, poniendo el cuerpo tenso, que cada vez con el sol se va descongelando y volviéndose agua. Esta estrategia de relajación, ayuda a autorregular el enojo, sobre todo cuando los estudiantes se enfrentan a un conflicto.

### **Figura 19**

*Estrategia cubitos de hielo*



Desde la categoría de la gestión emocional, la estrategia del cubito de hielo es una herramienta eficaz para desarrollar habilidades de regulación emocional, desde la teoría de Goleman, pues a través de una técnica que es como de visualización y relajación, se fue guiando a los niños para que pudieran darse cuenta de cómo se sentían, tanto en su cuerpo como en sus emociones. La idea era que empezaran tensos, como si fueran un cubito de hielo, y luego, poquito a poco, como si el sol los fuera derritiendo, aflojando su cuerpo. Eso ayudó mucho, porque varios de ellos dijeron que sentían cómo se les iba quitando el enojo. Entonces, fue una forma en la que pudieron notar dónde se les acumula la tensión cuando están enojados y, pues, también aprendieron que se puede soltar eso sin pelear o gritar.

La estrategia de los cubitos de hielo, no solo sirvió como una manera en que los estudiantes se mantuvieran relajados, sino también atiende de forma pedagógica el conflicto, ya que, la gestión emocional fue un aspecto relevante en el aula, pues a través de este fue posible generar interacciones pacíficas entre los estudiantes, porque son

capaces de cambiar la intensidad y duración de las emociones como el enojo a fin de poder tener un autocontrol de la impulsividad. (SEP, 2019, p.7).

Al terminó, de la aplicación de las estrategias para gestionar las emociones, cuestione a los alumnos si ahora entendían como podían controlar su enojo, respondiendo que, mediante la respiración, la expresión de emociones y los cinco pasos para la paz era posible hacerlo. Esto me interpela, debido a que puedo afirmar que la implementación de estas dos estrategias, son funcionales para enseñar como los alumnos reconozcan y bajen la intensidad de las emociones para no entrar en disputa. Lo anterior se vislumbra en las líneas siguientes:

DF: ¿No? Entonces, si yo les pregunto a ustedes ahorita, ¿podemos controlar el enojo?

A: Sí.

DF: ¿Cómo lo podríamos hacer?

A: Respirando profundo.

DF: Ok, respirando profundo. ¿Alguien más? ¿Otra cosa?

A: Desahogarte.

DF: Ok, desahogarte, escuchar música, escuchar tu música favorita, salir a caminar, salir a pasear con alguien.

A: Este recordar los cinco pasos para la paz.

DF: Ok, recordar los cinco pasos para la paz. Sí, también nos pueden ayudar, pero el primero recuerde que es recobrar la calma, ¿sí? Entonces respiramos profundo, hacemos ejercicios de respiración y pues nos ayudan a controlar el enojo.

Un aporte importante rescatable de este diálogo anterior, se aprecia lo que un alumno refiere, al gestionar sus emociones se pueden recordar los cinco pasos para la paz, vistos en la clase anterior. Lo que me lleva a pensar que realmente los cinco pasos para la paz, son una estrategia fundamental para resolver el conflicto por la vía pacífica.

Al respecto, para evidenciar todo lo aprendido durante este episodio de la sesión se unieron a los alumnos en equipos, para hacer un cartel identificando una situación que los

hacía enojar. La escribieron en el centro y alrededor pusieron las estrategias para controlar el enojo. Estos carteles, fueron presentados ante la clase, muy simplificados con propuestas sencillas pero significativas.

Fue posible, obtener una fotografía de uno de los carteles de un equipo de alumnos. El cartel, muestra una situación de enojo en el centro decidida por los alumnos, en esta evidencia se refieren al uso de golpes sin motivo. Las estrategias que se pueden ver, son, respirar y recobrar la calma, decirle a un adulto, dialogar y no pelear, que claramente tres de ellas pertenecen a los cinco pasos para la paz.

## Figura 20

*Cartel de la gestión del enojo*



A efectos del cartel anterior, el equipo privilegia el uso de los cinco pasos para la paz, dejando un tanto de lado, las estrategias abordadas en esta sesión, lo cual me lleva a repensar que realmente, una de las estrategias más efectivas para la atención pedagógica del conflicto sería la de los cinco pasos para la paz, en cambio talvez si se conjugan ambas fichas, se puedan obtener resultados aún más favorables para la convivencia pacífica.

Después en el episodio cuatro, los alumnos escribieron que era el enojo y cómo se controla con ayuda de las estrategias aprendidas, rescatando la importancia de la respiración para calmar el enojo.

Finalmente, en el episodio cuatro los alumnos escribieron un compromiso entre los cuales hacían uso de las estrategias para autorregular su enojo cuando se enfrentan a un conflicto. Comentaron lo siguiente:

DF: Bien tienen que comentar o decir su compromiso ¿haber Sofía?

A: Ya no enojarme mucho

DF: Pero ¿cómo lo vas a controlar?

A: Eeh...

DF: Ahí tienes que ponerme como a lo mejor no te vas a enojar por todo

A: Respirar

DF: Okey

A: Voy a respirar

DF: Muy bien

A: También hay que respirar profundo y desahogarte

DF: Okey muy bien

A: Yo les prometo que cuando me enoje respiro profundo

DF: Okey muy bien. Byron

A: Byron respira y siempre respira y exhala

DF: Okey muy bien Gretchel

A: Respirar y exhalar

DF: Okey. Camila, haber Tadeo

A: Prometo ya no pelear y para eso tengo que respirar y mantener la calma

A raíz de esta transcripción, es posible afirmar que fueron significativas las actividades propuestas en cada episodio, dando cuenta de que los estudiantes se apropiaron de técnicas importantes por las que es posible gestionar sus emociones, evitando caer en la impulsividad, aprovechando el conflicto como una oportunidad de

aprendizaje. Lo cual nos deja ver que dichas estrategias aplicadas a lo largo de esta intervención se asocian a categorías como la resolución pacífica de conflictos, mediante una gestión emocional adecuada.

En este sentido, esta ficha es trascendental en la transformación del conflicto en una acción formativa, siendo la gestión de las emociones un punto de partida importante para tomar acuerdos a partir de un estado de calma, el cual Goleman (1996) define como autorregulación emocional, que permite pensar con claridad, manejar los impulsos para solucionar los conflictos pacíficamente.

Las estrategias, de la metáfora del globo y cubitos de hielo son eficaces pues al implementarlas los alumnos rápidamente identificaron la emoción ante un conflicto y relajaron todo su cuerpo para liberar las tensiones.

Es por ello, que esta ficha fue funcional para privilegiar la autorregulación emocional, ante las emociones que se manifiestan cuando se encuentran en una situación que les desagrada o los hace sentir enojados.

#### **Intervención 4. Jugando a cuidar de mí y de los demás**

La ficha que se abordó es la número 41 del fichero de actividades didácticas del programa nacional de convivencia escolar titulada, “jugando a cuidar de mí y de los demás”, correspondiente a la línea temática de aprender a tomar decisiones para el autocuidado.

Una de las principales razones por las cuales, esta ficha se llevó a la praxis es debido a que se empezaron a detectar conductas un tanto agresivas a la hora en que los estudiantes jugaban, desencadenando diversos conflictos mal gestionados. Es así que, mediante las actividades de esta ficha se pretendió favorecer el juego limpio desde el autocuidado y el cuidado mutuo, dejando claro que el establecimiento de reglas mejora las interacciones, beneficiando la toma de acuerdos por medio del diálogo.

#### **Acción-observación**

Se dio a inicio a la sesión el día miércoles siete de febrero de 2025, a las ocho horas con treinta minutos de la mañana en el salón de cuarto A, asistieron un total de 21 alumnos. La sesión tuvo una duración de una duración de dos horas.

En el episodio uno, dividí a los estudiantes en dos subgrupos de doce alumnos cada uno, para que quedarán igual las filas y jugar a pasar un aro de un extremo a otro sin soltarse de las manos. Durante el juego, los alumnos estaban muy efusivos, se gritaban, se reían y unos que otros se daban ánimos. Este juego, permitió la integración, aunque en algunos momentos salía a relucir un espíritu competitivo.

### **Figura 21**

#### *Juego del aro*



Después de terminar el juego, les pregunté ¿cómo nos podemos cuidar?, ¿debemos de competir y tratar de ganar, aunque un compañero o compañera salga perjudicado?, ¿considera que algún compañero o compañera vale más que otro?, esto ayudó a que ellos reflexionaran acerca de la importancia de cuidarse para no crear malos entendidos o accidentes. Algunos respondieron que debían de evitar empujarse o jugar bruscos para no causar accidentes. Las preguntas de reflexión, dejaron a los niños y niñas pensativas por un momento, pues al jugar las conductas que se observaban no favorecían el cuidado ni el autocuidado. Sin embargo, de acuerdo a Vivero (2021), el juego puede ser un buen medio por el cual se pueden solucionar los conflictos pacíficamente.

En lo anterior se puede ver cómo, a través de actividades que son como juegos y momentos para pensar, los niños van desarrollando poco a poco una conciencia de lo que sienten y cómo pueden manejarlo. Esto tiene que ver con lo que dice Goleman (1995), que una de las cosas más importantes de la inteligencia emocional es poder reconocer lo que uno siente y también saber regularlo.

El segundo episodio, expliqué la importancia de las reglas de cuidado, haciéndolos ver que si hacemos uso de estas podemos prevenir los conflictos o accidentes. Pedí a cinco estudiantes para que simularán un juego de fútbol, en el que usarán las reglas del cuidado,

improvisaron una actuación rápidamente, esta estrategia permitió que comprendieran, que al ponerlas en práctica pueden jugar y convivir pacíficamente.

Terminando esto, uní a los equipos de cuatro integrantes para que hicieran un cartel de un ejemplo de juego deportivo, en el que escribieran reglas del cuidado que pueden practicar, para evitar conflictos y prevenir accidentes. Las reglas de cuidado, son fundamentales para abordar el conflicto de manera formativa, porque a partir de ellas los niños y niñas tienen la oportunidad de autorregular sus acciones a la hora de jugar.

En evidencia del trabajo en equipos, uno de los juegos que los estudiantes con frecuencia practican es el fútbol, este es un deporte que requiere de mucho contacto y en ocasiones surgen accidente que generan tensiones entre los alumnos. En tanto, esta fotografía, muestra un indicio claro en el que a partir de dos reglas del cuidado es posible mantener un ambiente pacífico a la hora del juego.

## Figura 22

*Cartel de las reglas del cuidado*



En el cartel, se puede apreciar que los integrantes del equipo lograron identificar reglas que son importantes para cuidar el bienestar individual y colectivo. En tal sentido, esta actividad forma parte de la resolución pacífica del conflicto, siendo las reglas del cuidado una herramienta de transformación, ya que al ponerlas en práctica los alumnos generan acuerdos para evitar tensiones y malentendidos, y fomentan una convivencia más pacífica en el aula. Como lo afirma Johan Galtung (2003) desde su teoría de la paz positiva,

en la que una buena resolución del conflicto no se limita a eliminar solo la violencia directa, sino que implica transformar las relaciones sociales a una más justas, empáticas y pacíficas.

En este episodio tres, se hicieron las siguientes preguntas; ¿cuál es la importancia de cuidarnos cuando jugamos?, ¿cómo nos sentimos cuando nos lastimamos a nosotros mismos o a otros, durante un juego?, ¿podemos prevenir que alguien salga lastimado al jugar?, acto seguido, escribieron la relevancia de cuidarse a sí mismos y a los demás. Mediante el diálogo, los estudiantes expresaron sus opiniones a las preguntas a través de la siguiente transcripción:

DF: Bien vamos a comentar la primera pregunta quién me la quiere leer y me da la respuesta a ver Camila

A: ¿Cuál es la importancia de cuidarnos cuidar a los demás cuando jugamos? evitamos conflictos y jugamos sanamente

DF: Muy bien Gretchel

A: Para no lastimarnos,

DF: Para no lastimarnos okey, Daniela, Sofía

A: Podemos ocasionar conflictos

DF: Esa es lo importancia ¿segura? Tadeo

A: No se entiende

DF: Okey muy bien, segunda pregunta

A: ¿Cómo nos sentimos cuando nos lastimamos o nosotros mismos a otros durante un juego? Mal y triste

DF: Okey, Byron

A: Mal porque nos dolió

DF: Porque ¿Por qué? ¿qué?

A: Porque nos dolió

DF: Muy bien, Camila

A: Mal porque duele mucho

DF: Duele mucho, okey. Tadeo

A: Estoy triste y preocupado porque le puede pasar algo

DF: Okey muy bien. Siguiendo pregunta

A: Dice ¿podemos prevenir podemos prevenir que alguien algo salga lastimado de un juego?, si no pegándonos o jalándonos

En estas líneas, se concentran las apreciaciones más significativas porque dan a conocer el aprendizaje de los estudiantes. Un alumno expuso que es importante cuidarnos para no ocasionar conflictos y evitar accidentes. Adicionalmente, otro estudiante dio respuesta a la pregunta dos, en esta identificó que a si lastiman a los demás se sienten tristes, por lo que le ocurra, es decir, el niño reconoce las emociones que puede sentir el otro ante un accidente, desde una visión empática.

Este diálogo estructurado, desde preguntas guiadas es un espacio en el que los estudiantes pueden nombrar sus emociones, reconocer a sus compañeros y establecer acuerdos. Se notó cuando los estudiantes dijeron cosas como que se sentían “mal y tristes” o “preocupados por si le pasaba algo a un compañero”, lo cual nos deja ver que están empezando a ponerse en el lugar del otro. Según Bisquerra (2003), esto se llama empatía emocional y es algo muy importante para poder llevarse bien con los demás y tener relaciones más sanas.

Para cerrar la clase, los alumnos escribieron su compromiso, algunos de ellos fueron no pegarle al balón muy fuerte, respetar a los demás y evitar jugar en lugares peligrosos, con esto se refleja que las reglas del cuidado permiten mediar los conflictos, si se aplican correctamente.

A: Yo me puedo comprometer a no faltarle al respeto a alguien

DF: Okey, Damián

A: No pelearnos en

DF: Okey, Eduardo

A: No pelear cuando nos ganen en una cosa

DF: Okey, Jonathan

A: No pegarle al balón muy fuerte

DF: Muy bien, Camila

A: No aventarles el balón a las personas

DF: Muy bien. Tadeo

A: No jugar en lugares peligrosos

DF: Muy bien

A: Prevenir los conflictos y peleas

Los alumnos a través de su compromiso transformador, hacen énfasis en evitar las peleas sobre todo cuando les ganen en algo. Además, prevenir los malos entendidos a la hora de jugar. Por esto, las reglas del cuidado son un recurso esencial para atender el conflicto oportunamente, puesto que favorecen el cuidado mutuo, creando relaciones más estrechas. Estos compromisos personales, como el no pegarle al balón muy fuerte o no jugar en lugares peligrosos, los alumnos dan cuenta de que han desarrollado autorregulación emocional reconociendo el impacto de sus acciones en los demás.

Desde esta visión, la ficha favoreció la prevención de conflictos a partir de las reglas del cuidado, premiando la identificación de las emociones del prójimo vinculadas al bienestar propio y colectivo. En suma, se benefició el diálogo a través de la creación de espacios en lo que cada estudiante pudo expresar a través de la palabra sus opiniones respecto al cuidado mutuo.

### **Intervención 5. Cada quien a su ritmo**

La ficha que se abordó es la número 50 del fichero de actividades didácticas del programa nacional de convivencia escolar titulada, “cada quien a su ritmo”, correspondiente a la línea temática desarrollo de habilidades para la vida (entornos escolares seguros).

Esta ficha se eligió, con la finalidad de que los estudiantes comprendieran la diferencia de ritmos de aprendizaje que existe en el aula. A partir de ello, fueran capaces de respetar las diversidades existentes en el aula. De modo que, con el respeto y la empatía, se establezcan acuerdos para el trabajo colaborativo en el aula, premiando el uso del diálogo en la toma de decisiones.

## Acción-observación

Se dio a inicio a la sesión el día viernes siete de marzo de 2025, a las ocho horas con treinta minutos de la mañana en el salón de cuarto A, asistieron un total de 19 alumnos. La sesión tuvo una duración de dos horas con cuarenta y cinco minutos.

A lo largo del episodio número uno, se reprodujeron tres canciones con un ritmo diferente, la de *ATP*, la *chona* y una clásica, se les solicitó a los alumnos que hicieran pasos de acuerdo a cada una de estas. El uso de la música promovió la comprensión de los ritmos de aprendizaje, pero a su vez, logró que los educandos estuvieran tranquilos. En este espacio de creación de grupo, fue posible promover un clima de confianza y afecto que coadyuva al favorecimiento de la convivencia pacífica.

Después, en el episodio dos, les expliqué que al igual que las canciones tienen un ritmo nosotros también, para esto presenté un video de dos niños con diferentes ritmos de aprendizaje. En seguida, realizamos una simulación de los ritmos de aprendizaje con la estrategia de los lentes del aprendizaje. Cada alumno tenía dos armazones de lentes de papel, unos les daban el poder de aprender rápido y los otros lento.

### Figura 23

*Los lentes del aprendizaje*



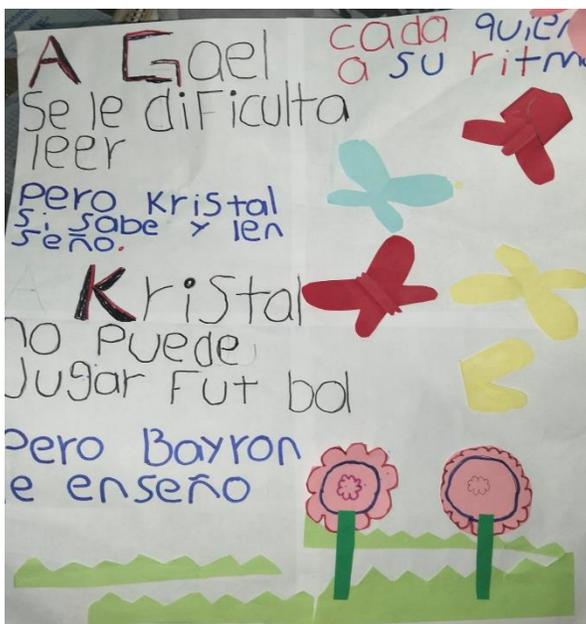
Con esta estrategia los estudiantes comprenden que no todos aprendemos igual y que debemos de respetar, sobre todo a la hora de trabajar en equipo, pues entre ellos se presentan conflictos porque algunos trabajan más rápido que otros. Por ello, siguiendo a Goleman (1996), es necesario que los miembros de un equipo desarrollen habilidades

socioemocionales, puesto que estas son esenciales para solucionar los conflictos inherentes dentro de un equipo.

Luego, los alumnos por equipos hicieron un cartel en el que plasmaron algunas propuestas de apoyo para aquellos niños que su ritmo de aprendizaje es un poco más lento en algunas cosas, fomentando el respeto entre ellos, para no generar conflictos. En dicho cartel, se puede observar propuestas de apoyo para las áreas de oportunidad que cada uno de los integrantes poseen, por ejemplo, al alumno G se le complica leer, pero a la alumna K se le da muy bien, por lo que ella le brindará su ayuda. Es así que, con este producto los estudiantes aceptan las diversidades de su equipo, lo cual requiere en ocasiones regular sus emociones, cuando existe la comparación entre los miembros.

#### Figura 24

*Cartel de los ritmos de aprendizaje*



Este cartel, promovió el respeto a los ritmos de aprendizaje viéndosele como un instrumento a través del cual se valoran las diferencias, pero también con este es posible que se vean estas divergencias no como signo de conflicto, sino como un sinónimo de riqueza. Por ello, esta actividad se ve como una categoría de resolución pacífica de conflictos, situada la comprensión de que las diferencias potencian el aprendizaje.

Seguidamente, en el episodio tres, se efectuaron estas preguntas: ¿Qué hiciste en la actividad anterior?, ¿cómo te sentiste al ponerte los dos tipos de lentes del aprendizaje?, ¿qué piensas acerca de la resolución pacífica de conflictos?, una de las respuestas más significativas fueron las de la cuestión tres. En ella, los alumnos por medio del diálogo dieron a conocer sus impresiones que se documentan en las líneas siguientes.

DF: Siguiente, ¿es importante respetar el ritmo de cada compañero?

A: Sí.

DF: ¿Por qué? Byron

A: Sí, porque él podrá aprender algún día.

DF: Muy bien.

A: Para apoyarlo.

DF: Para apoyarlo, David.

A: Para saber que se le dificulta y poderle explicar.

A: Un ejemplo es leer, Si yo no sabía leer no tengo que leer rápido.

DF: Ok, Camila.

A: Sí, porque cada quién es diferente y no somos iguales.

DF: Sí muy bien, como dice Camila hay que recordar eso que todos somos diferentes y pues que aprendemos a diferente ritmo. Por eso yo a un inicio les puse lo que fue la música que una iba más rápido y una iba más lenta.

El diálogo aquí establecido, fue guiado de manera que los estudiantes se pudieran expresar libremente sin ser juzgados, como menciona Nussbaum, (2010), el diálogo nos permite ver al otro como igual, el cual es digno de atención y respeto. Las respuestas de los alumnos dan sentido a la relevancia que tienen el respeto a la diferencia de ritmos de aprendizaje existentes en el aula. Reconocen, que la importancia radica en poder brindarles apoyo para que puedan aprender a realizar lo que se les dificulte.

Desde una perspectiva general, los estudiantes logran reflexionar sobre la diversidad, el respeto y el apoyo mutuo. Se observa una integración adecuada de la gestión

emocional, el diálogo y la prevención de conflictos, lo cual evidencia el impacto positivo de las estrategias propuestas en el PNCE.

### **Análisis cuantitativo**

Al haber concluido con el análisis cualitativo de la intervención, llegó el momento de analizar los datos cualitativos. Para ello, haré uso del modelo EPR o mejor conocido como interaccionismo simbólico, mediante tres polos de tensión que son; relacional, epistemológico y pragmático que me ayudarán a clasificar cada una de las interacciones.

El interaccionismo simbólico fue desarrollado por Blúmer en 1969, el cual parte de tres premisas importantes, la número uno es que los individuos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que las cosas tienen para ellos; la número dos dice que el significado de dichas cosas surge de la interacción social que tienen con las personas que los rodean y la número tres dice que estos mismos significados se controlan y cambian mediante un proceso interpretativo utilizado por la persona para tratar con las cosas que encuentra.

En este sentido, el interaccionismo simbólico refiere a que los individuos atribuyen un significado de las cosas que percibe en su entorno, según sus experiencias al interactuar con otros sujetos, pero dichos significados se pueden transformar mediante, un proceso de interpretación de las cosas que va descubriendo.

Desde esta perspectiva, el interaccionismo simbólico favorece la convivencia pacífica en el aula, al centrarse en cómo las personas construyen significado a través de la interacción social, puesto que, permite mejorar las relaciones interpersonales, generando un ambiente a favor del aprendizaje. El docente, tiene la oportunidad de propiciar interacciones pacíficas en el aula, a través de un trato respetuoso caracterizado por el diálogo, la gestión de emociones y la resolución pacífica de conflictos. Dichas interacciones son entendidas como “procesos de interpretación que permiten a los actores mantener activos sus intercambios, en función del significado que atribuyen al lenguaje y los actos de su interlocutor es en contexto” (Fortoul y Fierro, 2016, p. 230).

Mediante las interacciones que se aprecian en el aula, es posible definir qué tipo de polo predomina. Puede haber convivencia entre los alumnos, pero esto no significa que sea

positiva, en este sentido, el modelo EPR, permite saber al docente qué tipo de interacciones beneficia en el aula. En resumen, se puede decir que en las intervenciones hubo una gran convivencia entre los estudiantes gracias a las actividades propuestas desde el enfoque socio-afectivo, las cuales iban más allá de la mera trasmisión de conocimientos, sino que buscaban favorecer las habilidades sociales y afectivas de los estudiantes. Asimismo, mi acción docente fue fundamental para que la interacciones entre los estudiantes, el saber y mi práctica fueran posibles, así como lo indica el interaccionismo simbólico.

También, el modelo EPR, toma en cuenta la labor docente como un puente de entendimiento, para comprender y analizar la comunicación que se establece entre el alumno y el maestro, con relación a los temas a tratar o las acciones a ejecutar en las cuales se da un intercambio verbal o no. A su vez, reconoce al docente como un individuo rodeado de circunstancias del contexto, las cuales influyen en su praxis y hacia su persona. Por lo tanto, el docente tiene una función complicada, pues su práctica en el salón de clases puede dar giros inesperados, así como incidencias que son impredecibles en las que deberá actuar con confianza y firmeza. La práctica docente se desarrolla en interacción, entre el o la docente, la comunidad estudiantil y entre las mismas personas estudiantes (Vinatier y Altet, cit. Por Fortul, 2020).

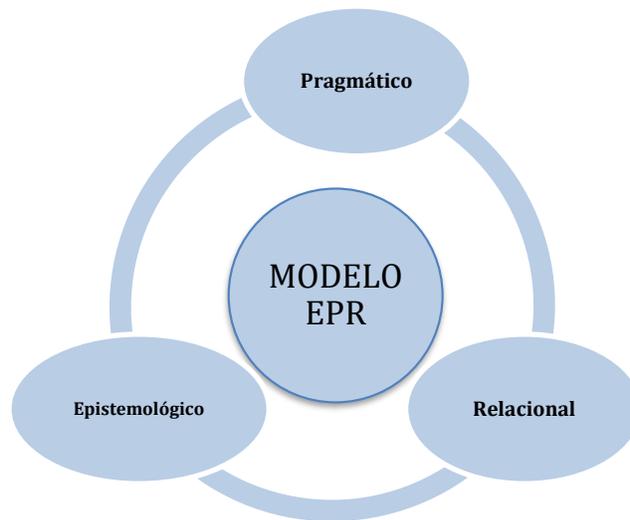
En añadidura, el modelo EPR, según Vinatier, (2013), clasifica las interacciones en tres polos de tensión, los cuales permiten el análisis de la praxis docente implementada, puesto que esta no se puede hacer por medio de la improvisación por la alta precisión que se necesita para darle seguimiento a la información recopilada. Los polos se presentan en seguida:

- a) Dimensión pragmática: Es la utilización que hace el docente de herramientas metodológicas para guiar la construcción del aprendizaje dentro del aula, las cuales se encuentran explícitas en el plan de intervención.
- b) Dimensión epistemológica: Tiene que ver con la construcción de los conocimientos, es decir, todas las interacciones que surgen en torno al contenido de la clase, pero también las que evidencian el desarrollo del pensamiento crítico del alumno.
- c) Dimensión relacional: Centrada en la comunicación que se da en el aula, mediante un intercambio frecuente entre el docente, los alumnos y entre ellos, en las cuales

cobran sentido las decisiones, emociones y motivaciones de los estudiantes. Entendida como el trato que se genera en el aula.

### **Figura 25**

*Polos del interaccionismo simbólico*



Fuente: A partir de Vinatier (2013)

Estas tres dimensiones o polos propuestos por Vinatier, (2013), se presenciaron en las intervenciones a través de los tres ciclos que la componen, en un inicio, desarrollo y cierre, siendo un proceso continuo que busca generar aprendizaje en los alumnos

El modelo interaccionista, me permitió analizar y reflexionar mi práctica desde estos tres polos que le dan sentido a cada una de mis intervenciones, haciendo uso de mis habilidades docentes para coadyuvar a la atención pedagógica del conflicto, desde la gestión emocional, el diálogo y la toma de acuerdos, en la creación de un ambiente a favor de la convivencia pacífica.

Por otra parte, para realizar el análisis de las intervenciones tuve que hacer la videograbación de cada una de las clases, desde que inicio hasta que terminó, a partir de esta se hizo una transcripción de los diálogos tanto de los alumnos (A), la maestra titular (MT) y míos como docente en formación (DF). Posteriormente, se analizaron

detalladamente cada uno de estos para clasificarlos de acuerdo a los tres polos del interaccionismo simbólico bajo el siguiente código que se puede visibilizar en la figura 25.

- Relacional – Color verde
- Epistemológico – Color amarillo
- Pragmático – Color rosa

Figura 26

Transcripción de la sesión 1 y su análisis EPR

**TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN 1: Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad**

Episodio 1

(Previamente a iniciar la actividad les pedí que acomodarán las bancas alrededor del salón para realizar la actividad)

1. DF: (cuando ya todos se acomodan) Ok, eh como ven ya les pase a entregar a algunos una bolita de unicel como esta, ¿Si? no a todos solo a algunos, ¿ok?, fíjense lo que vamos a hacer. Vamos a jugar a pares y nones, ¿saben jugar a pares y nones?
2. A: Sí
3. A: No
4. DF: ¿No?
5. A: Sí (Discusiones en el fondo respecto si ya lo conocían o no)
6. A: Es la que jugamos en educación física
7. A: A sí, es la que jugamos en educación física
8. DF: Bueno, (pláticas de los alumnos de cómo lo juegan en educación física) a ver escúchenme
9. Se canta una canción que dice a pares y nones vamos a jugar el que quede solo ese perderá
10. A: A ese lo jugamos en educación física
11. DF: Después cuando se termina la canción voy a decir por ejemplo de dos y se van a juntar de dos, si digo de tres se van a juntar de tres, ¿ok?, ¿sí?, ¿si se entiende? (mientras explico Eduardo se encuentra barriendo y levantando la basura)
12. A: Sí
13. DF: A ver escúchenme, después de eso ustedes con las personas que tienen pelotita, las personas que tienen su pelotita le vamos a dar un masaje a la otra persona que no tiene pelotita
14. A: Yui, (levanta las manos)
15. DF: ¿Si?, no nos podemos juntar dos personas con pelotita, tienen que ser una persona con pelotita o dos personas con pelotita y una sin pelotita, ¿ok?, ¿Si se entiende?
16. A: Sí
17. DF: Ok, eh le vamos a dar un masaje suave en la espalda, suave no quiero que los anden encajándole la bolita en la espalda, tiene que ser un masaje suave en la espalda, ¿ok?, bueno levántense por favor de sus lugares en orden, todos se comienzan a poner de pie, empiezan a platicar entre ellos, ocasionando mucho ruido y se acercan al centro del salón)
18. DF: ¡Gaell, ¡Oscar!, (los alumnos siguen haciendo mucho ruido con risas y pláticas) shhh, ¡Ev si no se comportan suspendo la actividad y seguimos trabajando en otra cosa! (continúan platicando), ¡ya Eduardo!, (continúa la plática)
19. A: Son las pelotas de la tómbola
20. DF: A ver vamos a empezar a cantar, ¿sí?, (se escucha murmullos)
21. DF: ya?, ¿ya me ponen atención?
22. A: Sí
23. DF: Vamos a empezar a cantar, ¿sí?, (los alumnos empiezan a cantar y aplaudir mientras caminan en círculo por el centro del aula)
24. A: A pares y nones vamos a jugar el que quede solo ese perderá
25. DF: De dos (Los alumnos se abrazan en parejas mientras se escuchan risas y gritos), recuerden que uno debe tener pelotita y el otro no, ¿sí?
26. A: Daniela! (Le habla para que se junte con Tadeo, mientras todas las demás parejas siguen abrazadas)
27. DF: Allá está Tadeo, Daniela (Le señaló a Daniela, porque quedó sola, Daniela apenada se acerca a Tadeo), ¿Quién se quedó solo?
28. A: Pero tiene pelota
29. DF: ¿Quién se quedó solo?
30. A: Jhonathan
31. A: Ya tiene pelota, yo también tengo, los dos tenemos pelota
32. DF: ¿Quién me falta?, ¿qué pareja no tiene pelota?
33. A: Tadeo y Daniela

Nota: Las transcripciones de las clases faltantes se encuentran en un link de drive en el apartado de anexo 2.

Como se puede observar se tienen los registros del siguiente código de los polos del modelo EPR, pero se agregan dos colores más el azul y el rojo, los cuales son incidentes críticos. En este sentido, en el presente estudio, los incidentes críticos son los conflictos que son observables en las transcripciones hechas para su análisis y que son el principal motivo por el que la convivencia pacífica no es posible.

- **El color rojo:** Refleja los incidentes críticos de los alumnos que son los conflictos que surgen durante la sesión, entre ellos, entendidos como los desacuerdos o divergencias que ocurren entre los estudiantes.
- **El color azul:** Son los incidentes críticos del docente en formación que tiene que ver con lo que lo que el docente considera conflictos, desde cómo lo hacen sentir en su práctica.

Es observable que se hicieron presentes varios conflictos o incidentes críticos, entre ellos que los alumnos se encontraban un tanto molestos porque no se les prestaba el material o no se les tomaba en cuenta en las actividades como en el inicio de la sesión e incluso por querer pasar antes que otros compañeros a presentar sus actuaciones. Lo que afectó significativamente las interacciones pacíficas en el aula. Además, tuvieron actitudes irrespetuosas hacia las participaciones de sus compañeros y a mi propia práctica.

Cuando hice la transcripción y clasifiqué cada uno de los diálogos con el código impuesto, hice uso de mi planeación para organizar el texto obtenido mediante episodios, los cuales estarían definidos por los cinco momentos del enfoque socio-afectivo presentados en la tabla 3.

**Tabla 3**

Episodios de las transcripciones de la clase

Número de episodio	Nombre del episodio
Episodio 1	Clima previo mediante algunos ejercicios de creación de grupo, confianza y aprecio.
Episodio 2	Situación empírica. Vivenciar/experimentar
Episodio 3	Evaluación personal poniendo el énfasis en el relato de lo sucedido y en los sentimientos surgidos.
Episodio 4	Reflexión y el análisis, se pueden introducir aprendizajes de conocimientos y nuevas evoluciones de las actitudes e ideas anteriores
Episodio 5	Compromiso personal transformador

Nota: Los episodios son con base al enfoque socio-afectivo

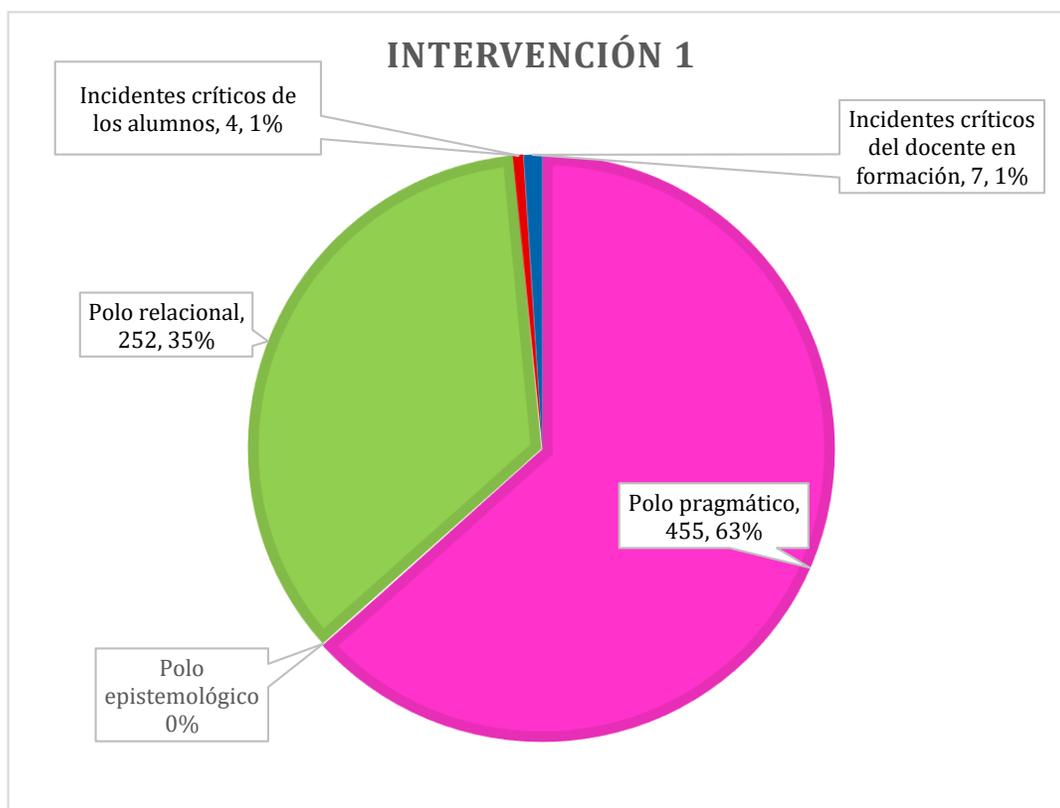
La decisión de dividir la intervención en episodios surge a partir del enfoque socio-afectivo que está implícito en el plan de trabajo aplicado, puesto que este favorece la convivencia pacífica desde cada una de sus etapas.

En pocas palabras, el modelo EPR me ayuda a reconocer el tipo de interacciones que favorezco en el aula, desde sus tres polos para darme cuenta cuál de estas predomina y tomar una decisión respecto a si quiero seguir sobre la misma línea o ejecutar acciones que me ayuden a propiciar otro tipo de interacciones. La modificación de las interacciones depende del objetivo que se persiga, por ejemplo, para abonar a mi estudio es mejor promover las interacciones de orden relacional, para mejorar el trato entre los estudiantes y así favorecer la convivencia pacífica en el aula.

En la primera intervención se obtuvieron los siguientes datos: 252 interacciones del polo relacional, 455 de polo pragmático, 0 del polo epistemológico, en total fueron 707 interacciones. Además, se identificaron 4 incidentes críticos del alumno y 7 del docente.

**Figura 27**

*Gráfico intervención 1*



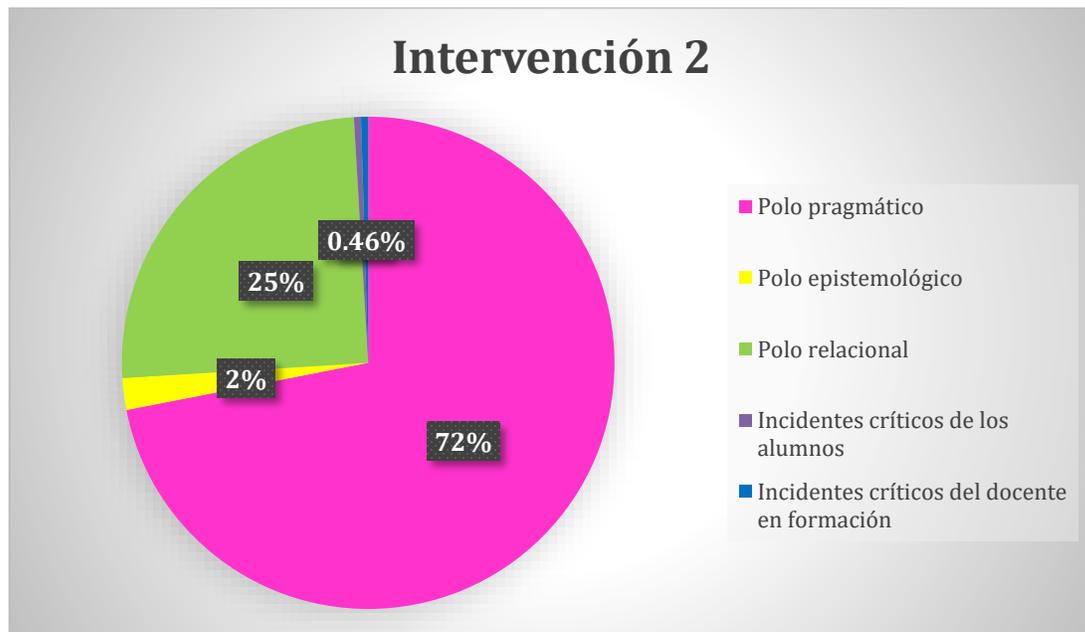
Fuente: Elaboración propia

En términos generales, en esta intervención hubo un dominio del polo pragmático con un 63%, mientras que el polo relacional obtiene el 35%, del polo epistemológico no se tiene registro. Los incidentes críticos del alumno componen el 1% y los del docente en formación el 1%. A lo largo de esta sesión, las actividades que se realizaron fueron más enfocadas a seguir las estrategias que se imponían en la planificación contextualizada de la ficha. Aunque también, hubo momentos en los que los que se establecieron interacciones relacionales, en las que con mayor frecuencia se observaron la aparición de los incidentes críticos. Sobre todo, en la actividad del masaje de la solidaridad, aquí hubo más presencia del polo relacional, puesto que la dinámica permitía la integración grupal.

Para la segunda intervención se obtuvieron los siguientes datos: 107 interacciones del polo relacional, 310 de polo pragmático, 9 del polo epistemológico, en total fueron 426 interacciones. Además, se identificaron 2 incidentes críticos del alumno y 2 del docente.

### Figura 28

Gráfico intervención 2



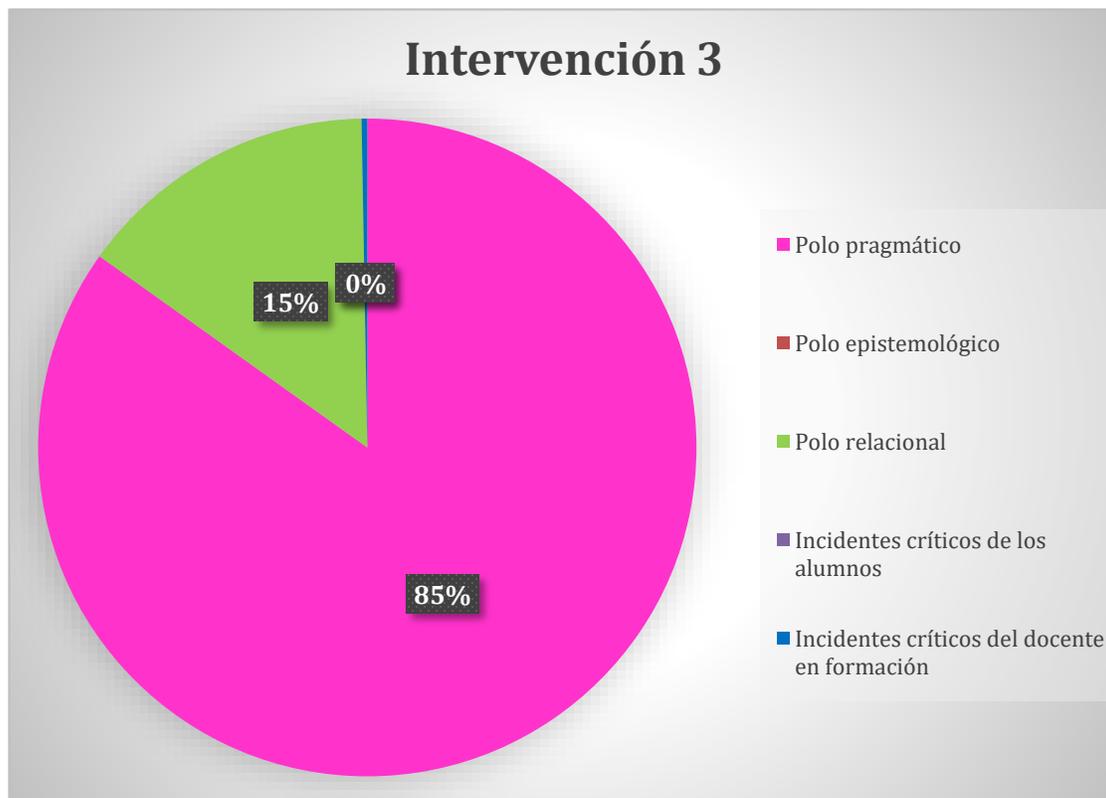
Fuente: Elaboración propia

El polo pragmático domino aún más que en la sesión anterior con un 72%, mientras tanto el polo relacional bajo a un 25%, el polo epistemológico registro un 2% y los incidentes críticos disminuyeron siendo dos para el alumno y dos para el docente. Desde esta mirada, la clase docente se inclinó aún más al polo pragmático, pues me dediqué aún más a guiar la sesión, desde el uso de consignas claras a partir de las que el alumno vaya construyendo su aprendizaje.

En la tercera intervención se obtuvieron los siguientes datos: 53 interacciones del polo relacional, 335 de polo pragmático, 0 del polo epistemológico, en total fueron 388 interacciones. Además, se identificó solo un incidente del docente.

**Figura 29**

*Gráfico intervención 3*



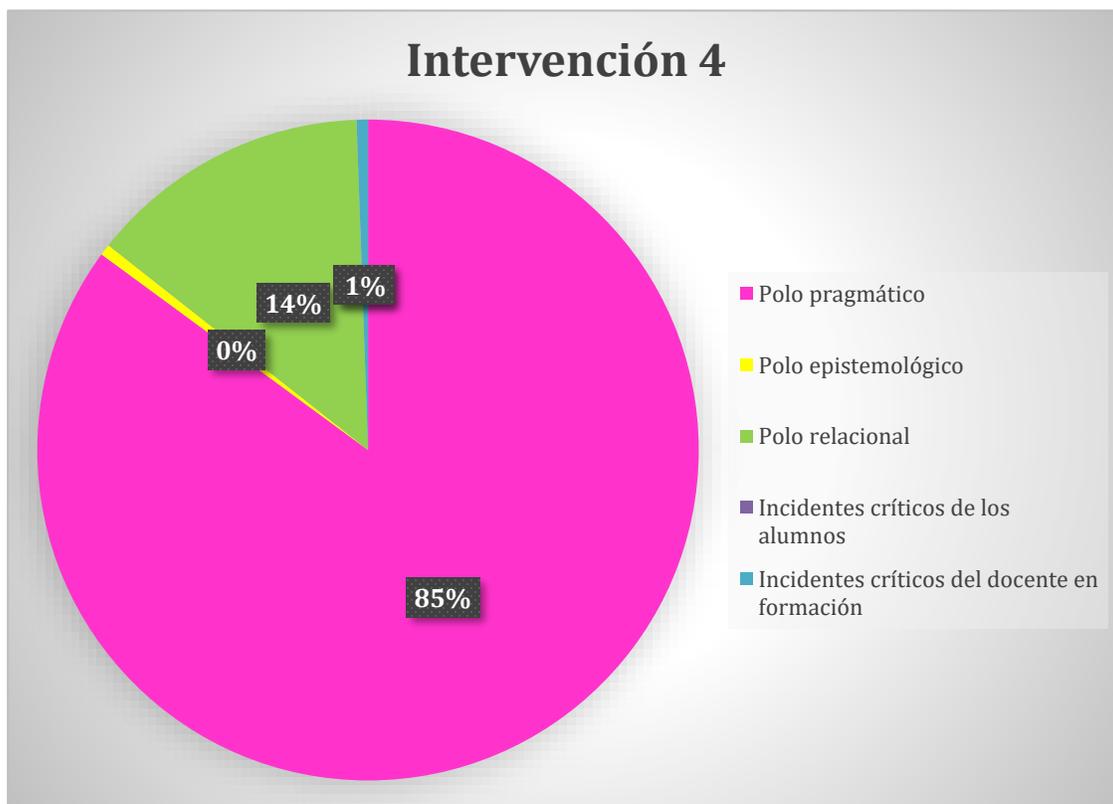
Fuente: Elaboración propia

Aquí, podemos seguir viendo la tendencia que tiene el polo pragmático, en el caso de la sesión tres, es evidente que el dominio alcanzó hasta el 85%. Es impresionante que, el polo relacional se vaya disminuyendo a lo largo de cada intervención, hasta llegar a un 15%. Pero entre más baje, menos conflictos se encuentra, por ejemplo, en este caso solo tomamos en cuenta la aparición de un incidente crítico desde la praxis docente.

Por consiguiente, en la intervención cuatro se reunieron los datos siguientes: 308 interacciones del polo pragmático, 2 del polo epistemológico, 50 del polo relacional. Con un incidente crítico de los alumnos y dos del docente.

**Figura 30**

*Gráfico intervención 4*



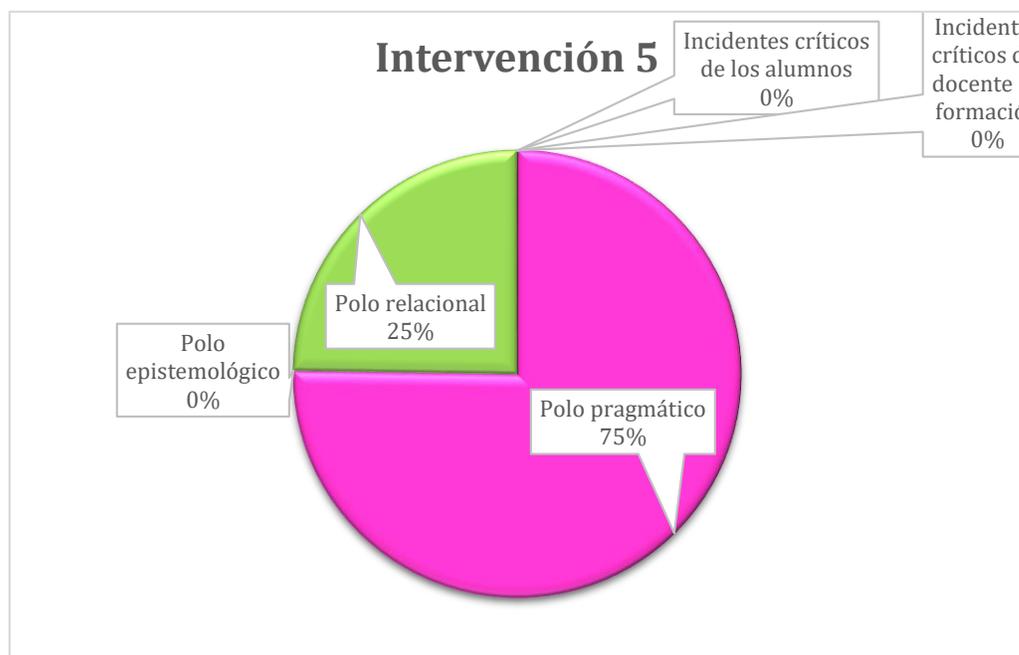
Fuente: Elaboración propia

De esta intervención, número cuatro el porcentaje de dominio sigue siendo el mismo que el de la sesión número tres con 85%. El polo relacional solo baja el 1% quedándose en 14% y los incidentes críticos suman el 1%. En este sentido, mi rol docente hasta este instante, ha estado marcado por el polo pragmático, concentrándome en seguir las estrategias más efectivas para la atención formativa al conflicto.

Por último, en la intervención número cinco, reconectaron solo dos datos relevantes: 383 interacciones del polo pragmático y 119 interacciones del polo relacional. En total 502 interacciones, donde no hay registro del polo epistemológico, ni de incidentes críticos.

**Figura 31**

*Gráfico intervención 5*



Fuente: Elaboración propia

En esta quinta y última intervención el polo pragmático arrasó con un 75% de dominio, sobre el 25% del polo relacional. Con una desaparición total de incidentes críticos, esto me lleva a reflexionar respecto a mi rol docente como una facilitadora que enseña a

partir de guiar la acción en el aula, desde el establecimiento de consignas claras para el entendimiento e involucramiento de todos y todas.

A raíz, de este análisis es posible afirmar que mi papel como docente fue una guía fundamental para los estudiantes, porque a través del seguimiento de las acciones pensadas desde mi planificación se logró que hubiera un dominio claro del polo pragmático del modelo EPR, haciendo un claro énfasis en facilitar la enseñanza de las estrategias esenciales para gestionar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje.

El dominio del polo pragmático en mi práctica docente, favoreció la disminución de los conflictos existentes en el aula, porque en una primera sesión en la que aún el polo relacional estaba con un porcentaje alto, se suscitaron más tensiones. Sin embargo, entre más alto era el porcentaje del polo pragmático, los malentendidos iban reduciéndose paulatinamente.

Aunque, en un principio se pensaba que el polo que más beneficiaba la convivencia pacífica era el relacional, con estos resultados se demuestra lo contrario, ya que, desde el polo pragmático, se permite guiar intencionalmente los procesos de enseñanza, mediante consignas claras, tareas estructuradas y el aprendizaje de estrategias para la atención formativa del conflicto.

En pocas palabras, mi rol docente desde esta concepción implica la responsabilidad de mediar pedagógicamente los conflictos, enseñando estrategias de solución pacíficas para promover un clima de diálogo, respeto y empatía. De este modo, el conflicto deja de ser visto como un obstáculo, y se convierte en una herramienta formativa que fortalece la convivencia pacífica en el aula de clases.

## Conclusiones

Respecto a mi objetivo principal, de esta investigación que era “Favorecer la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de primaria mediante la implementación contextualizada Actividades Didácticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar, centradas en la atención pedagógica al conflicto y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales”, se pudo encontrar que para poder promover una convivencia pacífica, en el aula, es necesario enseñar a los estudiantes a ver los conflictos de manera constructiva, es decir, como una oportunidad para aprender, en la que por medio de estrategias como el diálogo, la escucha activa, la gestión de emociones y el establecimiento de acuerdos, se solucionen las tensiones pacíficamente.

A partir de estas estrategias, los estudiantes entendieron que hay diversas formas de solucionar un conflicto, sin necesidad de recurrir a las agresiones o malas palabras. Esto lo vivieron desde la propia piel, como menciona el enfoque socio-afectivo, pues a partir de experiencias de la vida real, se pusieron en los zapatos de los demás, comprendiendo que sus acciones repercuten directamente en las decisiones que toman al solucionar un conflicto.

Se hizo el planteamiento de cuatro objetivos específicos, el primero es “Explorar la percepción y respuesta de los alumnos de cuarto grado ante los conflictos escolares, con el fin de comprender su impacto en la convivencia pacífica dentro del aula”, en un principio, los estudiantes no identificaban la definición del conflicto y lo asociaban directamente a golpes, agresiones o malas palabras. Pero al encausar la intervención se encontró que los estudiantes son capaces de reconocer cuando están ante un conflicto, en especial ante aquellos que surgen desde el trabajo en equipo, desacuerdos, burlas o exclusiones en el aula.

Esta identificación fue primordial para efectuar la intervención, ya que ayudó a abordar intencionadamente la ficha, los cinco pasos para la paz, esta proporcionó una estrategia clara y accesible para que los estudiantes, a través del seguimiento de pasos aprendieran a solucionar conflictos mediante la autorregulación emocional, el diálogo y la toma de acuerdos.

El seguimiento de los cinco pasos para la paz por parte de los alumnos, fue una estrategia muy funcional puesto que, aparte de favorecer el abordaje del conflicto de

manera pedagógica, benefició la gestión emocional desde un estado de calma, la mediación docente para la solución de conflictos, el dialogo y la toma de acuerdos. De modo que a partir de esta ficha se progresó significativamente hacia el favorecimiento de una convivencia pacífica.

En razón, del segundo objetivo específico que es “contextualizar e implementar actividades del PNCE con base en las necesidades identificadas, se diseñó una intervención pedagógica contextualizada que respondiera a los conflictos que se presentan con más frecuencia en el aula, entre estos, la falta de respeto a los turnos, la dificultad para cooperar y la escasa regulación emocional. Mediante el punto de partida de un diagnóstico, se eligieron las fichas del PNCE: Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad, los cinco pasos para la paz, aprendamos como cubitos de hielo, jugando a cuidar de mí y de los demás y ritmos de aprendizaje, cada una de las fichas se abordó con base al enfoque socio-afectivo.

Por tanto, se comprobó que la aplicación contextualizada de actividades del PNCE es ideal para atender de manera formativa los conflictos que surgen en el aula. Al partir del enfoque socio-afectivo que no solo abordó situaciones como la falta de respeto a los turnos o la dificultad para trabajar en equipo, sino que también permitió trabajar la autorregulación emocional desde la experiencia misma del alumnado. Mediante la actividad de aprendamos como cubitos de hielo, se logró mejorar la gestión emocional de los alumnos, pues a través de técnicas y estrategias, como el cubito de hielo, la ronda el enojo paso por aquí y la metáfora del globo, se lograron reconocer las emociones, para su regulación cuando se encuentran ante un conflicto.

Con relación al tercer objetivo, “diseñar espacios de reflexión colectiva con los estudiantes para analizar la gestión del conflicto y su impacto en la construcción de una convivencia pacífica”, se logró generar espacios de diálogo que promovieran la libertad de expresión, en los cuales los alumnos compartieron sus emociones y experiencias personales. Dichos espacios fueron guiados y aprovechados pedagógicamente, puesto que coadyuvaron a que los niñas y niños no tuvieran una connotación negativa del conflicto, sino más bien lo comprendieron como una realidad que se vive todos los días, que se tiene que enfrentar pacíficamente para favorecer el bienestar individual y colectivo.

El último objetivo específico refiere lo siguiente, reconocer y fortalecer el rol docente como mediador pedagógico en la implementación contextualizada del Fichero del PNCE,

se encontró que mi rol como docente mediadora implicó mucho más allá de solo aplicar estrategias o actividades, sino también involucró ser una guía y acompañante en todo el proceso. Para mi significó, estar pendiente de cada acción en el aula, sobre todo cuando existen tensiones entre los estudiantes, teniendo empatía, paciencia y escucha activa en todo momento.

Además, desde el modelo EPR, me pude dar cuenta que durante mis intervenciones predominaba el polo pragmático, por lo cual mi rol docente está encausado desde guiar el aprendizaje a través de consignas y tareas estructuradas, que ayudan a que los estudiantes mantengan buenas interacciones en el aula de clases. Con el dominio superior del polo pragmático, se encontró que, al aumentar paulatinamente a lo largo de las intervenciones, se fueron reduciendo significativamente los conflictos, lo que no lleva a pensar que es necesario dirigir las acciones intencionadamente para el favorecimiento de la convivencia pacífica en el aula.

En general, la gestión emocional, el diálogo, la mediación docente y la resolución pacífica del conflicto, son elementos nodales para favorecer la convivencia pacífica en el aula, ya que, en este estudio demostraron grandes avances en la forma en que los estudiantes se interaccionan entre sí. En este estudio, los alumnos no se limitaron a reconocer sus emociones, sino también a hacerlas saber adecuadamente y comprender las de los demás. Asimismo, el diálogo, fue una herramienta fundamental, para generar acuerdos, resolver tensiones y crear espacios de reflexión significativos. Por otra parte, la mediación docente permitió brindar acompañamiento, no imponiendo soluciones sino guiándolas de manera respetuosa y empática. Además, la resolución pacífica de conflictos, se abordó desde darle un sentido constructivo al conflicto, que al entrelazarse con los elementos anteriores se puede aprovechar como una oportunidad para aprender.

Esta investigación, implicó grandes retos puesto que, aunque se enseñen estrategias para transformar el conflicto en una experiencia positiva, los estudiantes están inmersos en un contexto en el cual no tiene cavidad, es decir, si no se les sigue dando un seguimiento puede haber retrocesos importantes. En este sentido, considero que la aplicación contextualizada del fichero del PNCE, es de gran relevancia en el aula, ya que la educación se ha convertido en una constante corrección de conductas, en vez de una transmisión fructífera de conocimientos.

Desde esta perspectiva, de aquí surge una de mis primeras vetas de investigación en la que es necesario la implementación adecuada de las fichas de actividades didácticas

del programa nacional de convivencia escolar, a nivel escuela para fortalecer las relaciones pacíficas desde la atención oportuna al conflicto, con la finalidad de obtener resultados reales.

Otra de mis vetas de investigación, viene desde la funcionalidad de la ficha los cinco pasos para la paz, la cual se puede aplicar como un proyecto, por medio de los pasos secuenciados se solucionen los conflictos de manera creativa. Esta se puede articular con la ficha aprendamos como cubitos de hielo, para atender la cuestión emocional desde la sensibilización de los estudiantes, previo al conflicto.

Además, otra de mis líneas de investigación puede estar encaminada hacia la mediación docente, es decir, ¿Qué aprende el docente sobre sí mismo y su forma de mediar conflictos tras aplicar el modelo EPR?, pues el docente no solo es un facilitador del aprendizaje académico, sino también un mediador activo en la gestión de los conflictos que emergen cotidianamente en el aula.

Finalmente, puedo decir que este estudio no solo brindo beneficios al grupo en general, sino también a mi práctica porque gracias a esta investigación puedo aprender como regular situaciones conflictivas en mis futuras actividades docentes.

## Referencias

- Balboa, A. C. (S.f) *El incidente crítico como técnica para recolectar datos*  
[https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/CL880/1/metodos\\_cualitativos\\_incidente\\_critico\\_ana\\_cecilia\\_balboa.pdf](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL880/1/metodos_cualitativos_incidente_critico_ana_cecilia_balboa.pdf)
- Barrón Tirado, M, C; García Torres, D, B; Arteaga Barrón, R. (2022) LA AUTOGESTIÓN Y LA MEDIACIÓN COMO EXPERIENCIAS PARA EL PORVENIR EDUCATIVO *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 17, pp. 205-222 Universidad Nacional de Rosario
- Calderón C, P., (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 2, pp. 60-81 Universidad de Granada Granada, España
- Carrera, B., Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* 5(13), 41-44.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Caso-López, A. a. C., Osuna, N. M., & Gallegos, V. M. (n.d.-b). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171059669009/html/>
- Chaparro-Montaña, D. C. (2019) - Educar para La Sana Convivencia. *Educación y Ciencia*, (23), 207-218. <https://es.scribd.com/document/628831396/Chaparro-Montana-D-C-2019-Educar-para-la-Sana-Convivencia-Educacion-y-Ciencia-23-207-218>
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Fierro Evans, M, C., Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, 2013, pp. 1-18 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>

- Fierro, C., & Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. *ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. 71-113
- Fierro, C., y Carbajal, J. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde la práctica docente. México: Secretaría de Educación Pública.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/982>
- Fierro-Evans, M. C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fortoul, B. (2020). Modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia. *Práctica Docente Revista de Investigación Educativa*, 2(3), 51-73. [https://www.researchgate.net/publication/369239160\\_modelo\\_E-P-R\\_un\\_acercamiento\\_comprendivo\\_a\\_la\\_docencia](https://www.researchgate.net/publication/369239160_modelo_E-P-R_un_acercamiento_comprendivo_a_la_docencia)
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- García y Fernández. (2020) COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO: INTERCULTURALISMO Y ENFOQUE SOCIOAFECTIVO. *RIET – Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialida* de 216RIET, 1(1), 214 y 216. <https://ojs.ufgd.edu.br/riet/article/view/12854/6967>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, Nelia; Zerpa, María Laura; Gutierrez, Doris; Pirela, Carmen La investigación educativa en el hacer docente *Laurus*, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 279-309 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020) Censo poblacional, San Antonio. <https://www.inegi.org.mx>
- Junco Chávez, L. M., García Arellano, K. E., Ordoñez Vivero, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico

- de los estudiantes de segundo bachillerato: English. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(4), 86–113.  
<https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2014). *Investigación-acción participativa: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Latorre. A (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3ª ed.). Barcelona-España: Graó.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 237–255.  
<https://doi.org/10.6018/rie.463811>
- Luévano Martínez, M. (2021). La naturalización de la violencia en el entorno familiar y su reproducción <https://portal.amelica.org/ameli/journal/697/6973668007/html/>
- MarketDataMéxico. (2022). MarketDataMéxico Colonia San Antonio, San Antonio, en San Luis Potosí . [https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-San-Antonio-San-Antonio-San-Luis-Potosi&as\\_qdr=y15](https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-San-Antonio-San-Antonio-San-Luis-Potosi&as_qdr=y15)
- Molina-Isaza, F., & Nova-Herrera, J. (2025). Inteligencia emocional y resolución de conflictos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 89(1), 65–89.
- Montero, P. (2018). Piden cámaras de vigilancia en escuela con cinco asaltos “Rafael Ramírez”. *El Sol De San Luis | Noticias Locales, Policiacas, Sobre México, San Luis Potosí Y El Mundo*. <https://www.elsoldesanluis.com.mx/local/otro-robo-en-la-escuela-profesor-rafael-ramirez-ahora-se-llevaron-hasta-los-rollos-de-papel-3952260.html>
- Montero, P. (2019). Vigila Policía Municipal escuelas. *El Sol De San Luis | Noticias Locales, Policiacas, Sobre México, San Luis Potosí Y El Mundo*. <https://www.elsoldesanluis.com.mx/local/otro-robo-en-la-escuela-profesor-rafael-ramirez-ahora-se-llevaron-hasta-los-rollos-de-papel-3952260.html>
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Oliveros P. (2018) La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, vol. 42, núm. 93, 2018. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Perales Franco, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1253. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Ramírez Zazueta A, C., y Romero Castro M, R., (2024), Habilidades socioemocionales en prácticas educativas para la paz. (2024). *Conjeturas Sociológicas*, 12(34), 40-63. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/3215>
- Salazar Gómez, M. (2025). El profesorado como mediador de conflictos: una revisión sistemática de prácticas escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 33-52.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) Fichero de actividades didácticas del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ciudad de México
- SEP. (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria: Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198, Disponible en <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Torres-Hernández, S., & Mares López, K. J. (2020). La resolución de conflictos: una estrategia de formación hacia la convivencia para la paz. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 5(1), 119-128. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1044>
- UNESCO. (2020). Educación para la paz: una guía para docentes. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valdez, M. (2021). La educación física a favor de la convivencia pacífica a través del trabajo colaborativo. *Revista de Educación Física y Sociedad*, 32(2), 245-257.

Vinatier, I. (2013). Las prácticas educativas a través del modelo E-P-R. En F. Cros (Ed.), Reflexionar sobre la práctica docente (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.

Vivero Riquelme, M, (2021) El Juego como recurso fundamental para la resolución de conflictos. South Florida Journal of Development, Miami, Vol. 2 No. 5, p.7182-7200.  
<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/download/887/776/2560>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

## Anexos

### Anexo 1. Evidencias de los ítems diagnósticos

#### Figura 32

#### Examen diagnóstico

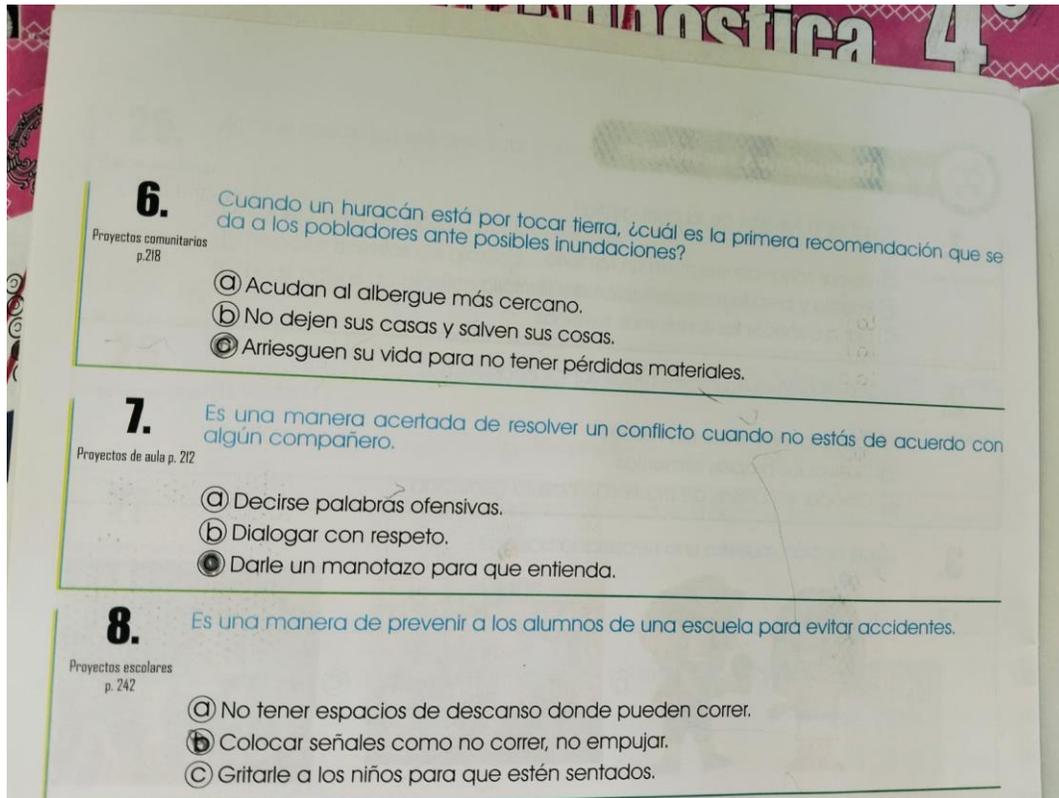
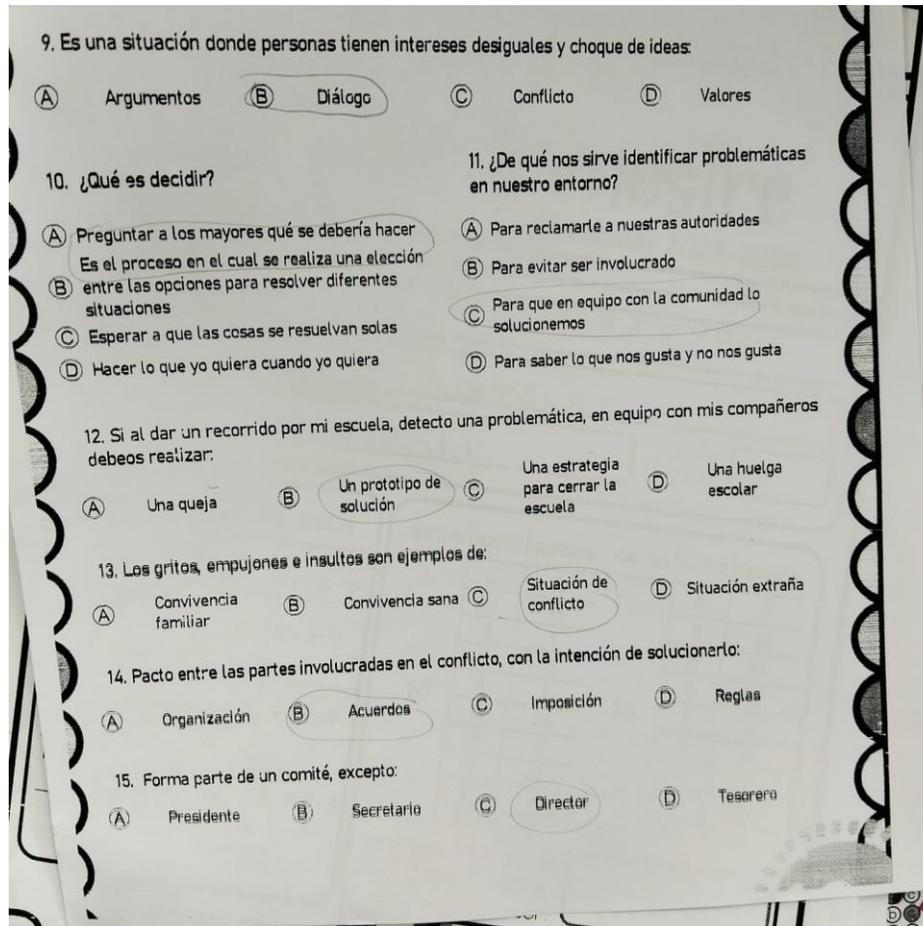


Figura 33

Examen primer trimestre



## Anexo 2

Link de las transcripciones de cada una de las clases

<https://drive.google.com/drive/folders/1NmCj2kMuSjfAEIK3V0HMEuw9RAJTGWfM>

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN 1: Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad	
Episodio 1	
(Previamente a iniciar la actividad les pedí que acomodarán las bancas alrededor del salón para realizar la actividad)	
1.	DF: (cuando ya todos se acomodan) Ok, eh como ven ya les pase a entregar a algunos una bolita de unicel como esta, ¿sí?, no a todos solo a algunos, ¿ok?, fíjense lo que vamos a hacer. Vamos a jugar a pares y nones, ¿saben jugar a pares y nones?
2.	A: Sí
3.	A: No
4.	DF: ¿No?
5.	A: Sí (Discusiones en el fondo respecto si ya lo conocían o no)
6.	A: Es la que jugamos en educación física
7.	A: A sí, es la que jugamos en educación física
8.	DF: Bueno, (pláticas de los alumnos de como lo juegan en educación física) a ver escúchenme
9.	Se canta una canción que dice a pares y nones vamos a jugar el que quede solo ese perderá
10.	A: A ese lo jugamos en educación física
11.	DF: Después cuando se termina la canción voy a decir por ejemplo de dos y se van a juntar de dos, si digo de tres se van a juntar de tres, ¿ok?, ¿sí?, ¿si se entiende? (mientras explico Eduardo se encuentra barriendo y levantando la basura)
12.	A: Sí
13.	DF: A ver escúchenme, después de eso ustedes con las personas que tienen pelotita, las personas que tienen su pelotita le vamos a dar un masaje a la otra persona que no tiene pelotita
14.	A: Yuju (levanta las manos)
15.	DF: ¿Sí?, no nos podemos juntar dos personas con pelotita, tienen que ser una persona con pelotita o dos personas con pelotita y una sin pelotita, ¿ok?, ¿si se entiende?
16.	A: Sí
17.	DF: Ok, eh le vamos a dar un masaje suave en la espalda, suave no quiero que los anden encajándole la bolita en la espalda, tiene que ser un masaje suave en la espalda, ¿ok?, bueno levántense por favor de sus lugares en orden (todos se comienzan a poner de pie, empiezan a platicar entre ellos, ocasionando mucho ruido y se acercan al centro del salón)
18.	DF: ¡Gael!, ¡Oscar!, (los alumnos siguen haciendo mucho ruido con risas y pláticas) shhh, ¡Ey, si no se comportan suspendo la actividad y seguimos trabajando en otra cosa! (continúan platicando), ¿ya Eduardo? (continúa la plática)
19.	A: Son las pelotas de la tómbola
20.	DF: A ver vamos a empezar a cantar, (se escucha murmullos)
21.	DF: ¿ya?, ¿ya me ponen atención?
22.	A: Sí
23.	DF: Vamos a empezar a cantar, ¿sí? (los alumnos empiezan a cantar y aplaudir mientras caminan en círculo por el centro del aula)
24.	A: A pares y nones vamos a jugar el que quede solo ese perderá
25.	DF: De dos (Los alumnos se abrazan en parejas mientras se escuchan risas y gritos), recuerden que uno debe tener pelotita y el otro no, ¿sí?
26.	A: ¡Daniela! (Le habla para que se junte con Tadeo, mientras todas las demás parejas siguen abrazadas)
27.	DF: Allá está Tadeo, Daniela (Le señaló a Daniela, porque quedó sola, Daniela apenada se acerca a Tadeo), ¿Quién se quedó solo?
28.	A: Pero tiene pelota
29.	DF: ¿Quién se quedó solo?
30.	A: Jhonathan
31.	A: Ya tiene pelota, yo también tengo, los dos tenemos pelota
32.	DF: ¿Quién me falta?, ¿qué pareja no tiene pelota?
33.	A: Jonathan y Victoria (les entregó una pelota)
34.	A: Yo tampoco tengo
35.	DF: Pero ella si tiene (refiriéndome a su pareja)
36.	A: Los dos tenemos pelota
37.	A: Yo no tengo
38.	A: Ya, mira aquí tienen pelota
39.	DF: Ok, ahora si lo que vamos a hacer es que la persona se volteo y la otra le da el masaje (los alumnos se voltean con risa nerviosa)
40.	A: Ok
(Comienzan a darse el masaje, se escucha silencio y a los pocos segundos se oye una expresión de satisfacción)	
41.	A: ¡Ah! (expresión de satisfacción hacia el masaje)
42.	A: ¡Qué rico!
43.	A: ¡Ay, ay, ay!
44.	A: ¡Que agusticidad!
(Los estudiantes se comienzan a reír muy fuerte y hacer ruido)	
45.	A: ¡Sh!, no estamos hablando estamos haciendo el masaje
46.	A: Tienes un huesotes (le dice a su pareja)
(comienzan a reír nuevamente pero más bajo)	
47.	DF: Ey en silencio, para el masaje no necesitan hablar, tiene que ser en silencio (los alumnos guardan silencio), ¿ya todos?

48. A: Si
49. DF: Ok, terminamos seguimos (comenzamos a cantar y aplaudir mientras se desplazan por el aula)
50. A: A pares y nones vamos a jugar el que quede solo ese perderá
51. DF: De tres
- (Comienzan a gritar mientras se abrazan de tres)
52. DF: A ver, ¿quién me falta ahí?, acá sobra uno (algunos alumnos quedaron en pareja y buscaban un tercero a lo que les dije que juntaran ellos dos), otra vez ustedes dos no, Kamila tu con Gretchen y tu Yessica vente acá con Alexander (se escuchan pláticas y risas de fondo), tu le das el masaje a ella le digo a Alexander
- (Siguen platicando y riendo ocasionando mucho ruido)
53. DF: ¡Sh!, a ver ya hacemos el masaje
54. A que reciben el masaje: ¡Ay! (comienzan a jugar mientras hacen el masaje y hacen mucho ruido)
55. DF: ¡Ey!, recuerden para hacer el masaje no nos necesitamos reír ni hablar, en silencio (los estudiantes bajan la voz)
56. A: Necesitamos una pelotita
57. A: ¿Me da una pelota?
58. DF: Es la última que tengo, ¿ninguno de los dos tiene? (me muestra una y le digo que con esa pelota. (Voces y risas de los alumnos, algunos se están empujando) ¡Sh!, ey a ver no hablamos solamente damos el masaje, no nos reímos ni hablamos)
- (Los alumnos continúan haciendo el masaje y se escuchan murmullos)
59. DF: ¿Ya? (algunos alumnos asienten con la cabeza), okey, vamos a tomar la pelotita, nos sentamos, sh, nos sentamos (se escuchan pláticas y ruidos de fondo mientras se dirigen a su lugar). Nos sentamos, les cuento, una, dos.... (los estudiantes se acomodan rápidamente), a ver guarden silencio, ¡Bayron!
- (Los estudiantes guardan silencio y se sientan)
60. DF: Ahora si me van a decir ¿cómo se sintieron?
61. A: Bien
62. DF: A ver levantando la mano (algunos estudiantes levantan la mano), a ver Jorge
63. A: Relajado
64. A: Relajado, Oscar
65. A: Muy agusto porque dos me estaban masajeando (risas de los alumnos)
66. DF: Ey no nos reímos, estamos platicando bien, e Dylan
67. A: Nada
68. DF: ¿Nada?
69. A: Porque a mi no me masajearon (los demás se ríen)
70. A: ¿Por qué no?, Bayron
71. A: Bien agusto y relajado
72. DF: Ajá, este Alexander
73. A: Agusto, ya me quería dormir
74. A: Nada, no me masajearon
75. DF: ¿Tampoco?, pero si te toco dos veces
76. A: No pero yo tenía que hacer el masaje
77. DF: Ok, pero lo hubieras cambiado le hubieras dicho ya me toco a alguien masajear ahora tu me masajearas a mi
78. A: Así me hizo David
79. DF: A ver Sofía
80. A: Mal porque masajearon bien mal (Dylan se ríe)
81. DF: Ey, no estamos jugando Dylan, Krista
82. A: Raro
83. DF: ¿Raro?, Eduardo
84. A: Bien agusto
85. DF: Okey, a ver Tadeo, ¡Sh!
86. A: A mi tampoco me masajearon
87. DF: ¿Tampoco?, a ver Kamila
88. A: Cosquillas
89. DF: La finalidad era que se masajearán todos les dije desde un principio, por eso tenían que ser uno que tuviera pelota y otro que no tuviera pelota, ¿sí?, y les dije que después cambiábamos el masaje, ¿okey?
90. DF: Bueno la finalidad de que ustedes hicieran este masaje era para que, ustedes se sintieran parte, que se sintieran importantes, que se sintieran apoyados, que se sintieran acompañados de la otra persona, al tu masajearo la espalda le estabas mostrando que tu eras como su compañero, que lo ibas a apoyar, que lo ibas a cuidar y que le ibas a ayudar a relajarse, ¿sí?, era la finalidad de la actividad
91. A: Maestra, Jhonathan ya me dio masaje (Se ríen)
92. DF: ¡Sh!
93. A: Yo pense que ibamos a jugar a tirar la pelota
94. DF: A ver, ¿cómo podemos ayudarnos entre nosotros? a ver Oscar
95. A: Apoyándonos en algo difícil
96. A: Ayudándonos
97. DF: Apoyándonos en algo difícil, a ver Osmara
98. A: Eh, ¿qué me pregunto?
99. DF: ¡Ay Osmara!, ¿cómo podemos ayudarnos unos entre otros?
100. A: A, aaa apoyándonos entre sí y dando las cosas a los que no tienen
101. DF: A ver Daniela
102. A: Apoyándonos en situaciones difíciles
103. DF: Ok, muy bien a ver este Eduardo
104. A: Este, ¿yo?, este apoyándonos y contándonos lo que nos pasa
105. DF: Ok, Kamila
106. A: Apoyándonos
107. DF: Apoyándonos, a Sofía
108. A: Apoyándonos en lo que quieren que le hagamos
109. DF: Aja, a ver lo siguiente, ¡sh!, me van a escuchar ¿sí o no?
110. A: Si!

111. DF: ¿En qué casos conviene cuidarnos mutuamente?, ¿En qué casos?, A ver Oscar
112. A: En cosas difíciles para apoyarnos
113. DF: Ajá, acá Eduardo
114. A: Este, este e en cosas difíciles que estamos pasando
115. DF: Como dijo Oscar, si alguien dijo lo mismo nos pasamos a otra cosa a ver Gretchel
116. A: (Se queda pensando)
117. DF: ¿No?, bueno a esta ayuda se le llama solidaridad, ¿cómo?  
Todos: Solidaridad
118. DF: OK, la solidaridad es ayudar a los demás como ustedes dijeron,
119. Ey Alexander
120. Ayudar a los demás como ustedes lo dijeron en los momentos más difíciles, la idea de que ustedes hicieran la dinámica de la pelotita era precisamente ese para que ustedes mostraran a los demás que son solidarios que cuentan con su apoyo cuando lo necesiten, ¿okey?
- (Asienten con la cabeza)
121. DF: ¿Sabén qué es la empatía?
122. A: No
123. DF: La empatía es ponerse en el lugar de los demás, es decir, entender y comprender desde la situación de la otra persona, por ejemplo, eh yo cuando me subo al camión como yo traigo mi muleta e yo no puedo subirme como todos ustedes, verdad, yo necesito apoyo para poder subirme entonces, por ejemplo si el del camión es empático conmigo va a decir me bajo a ayudar a la persona o me detengo hasta que se siente o se suba, eso es ser empático porque estás entendiendo lo que la otra persona está pasando por ese momento. Le cierras por favor ahí Kristal (señalo hacia la puerta) ¿A qué nos ayuda la solidaridad y la empatía?, acá estamos en la clase, no estamos allá afuera, bueno la solidaridad, (hay un grupo en la cancha ensayando para el festival de navidad, por lo que los alumnos ven hacia afuera), aquí estamos en la clase no estamos viendo hacia afuera. Bueno, la solidaridad y la empatía nos ayuda a ser mejores personas, porque la solidaridad nos permite brindarle ayuda a las personas que más lo necesitan, a las personas vulnerables, ¡Alexander!, y a ser empáticos con los demás, como ustedes también por ejemplo yo les dije desde un principio, yo vengo bajo esta situación yo quiero que ustedes sean empáticos conmigo cosa que no son verdad (risas nerviosas), pero pues yo quería fueran así conmigo, que se pusieran en mi lugar, porque yo por ejemplo no puedo hacer las cosas igual que comúnmente lo hacía, yo era bueno de las que, yo pasaba de lugar por lugar veía que estaban haciendo cada uno, no lo hago ahorita porque tengo miedo de tropezarme y caerme, pero pues estoy tratando de estar aquí con ustedes, hago el esfuerzo, entonces eso es parte de la empatía, verdad, entender a la otra persona y ayudarla, porque es importante. Okey, este bien en su cuaderno por favor, en su cuaderno de proyectos, (todos comienzan a sacar y abrir su cuaderno y se escuchan murmullos) vamos a escribir el título, vamos a escribir, para tener seguridad, desarrollemos solidaridad
124. A: ¿Qué libreta?
125. DF: Proyectos
126. A: Desde el principio por favor
127. A: ¿Para tener seguridad desarrollemos seguridad?
128. DF: Ajá, para tener seguridad,
129. A: Listo
130. A: Espereme
131. DF: Desarrollemos seguridad
132. A: ¿Ese es el título?
133. DF: Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad
134. A: Ese va a ser el título
135. DF: Sí
136. A: Pensé que era escribir
137. DF: A ver de nuevo, ya guarden silencio y pongan atención, para tener seguridad, desarrollemos solidaridad es el título
138. A: ¡Listo!
139. DF: No me griten, no necesito que me griten
140. A: Listo
141. DF: ¿Listo?, siéntense aquí para que vean el video (le digo a Daniela y David que estaban sentados en donde proyecte el video) miren allá hay dos sillas
142. A: Una es de la maestra
143. DF: Nada más ustedes dos mientras vemos el video
144. Bien abajo de ese vamos a escribir que es la solidaridad y que es la empatía para ustedes, por favor, libreta de proyectos (se escuchan murmullos), ahí van a escribir que es la solidaridad y que es la empatía.
145. ¿Ya Tadeo?, ¿ya anotaron que es la solidaridad y la empatía?
146. A: No
147. A: ¿Cómo era, para tener seguridad qué?
148. DF: ¡Ay Tadeo!, ya no te lo voy a repetir porque ya lo dije varias veces
149. A: Para tener seguridad...
150. DF: Ya no lo digas Sofía yo ya lo dicte, ya no lo voy a volver a dictar
151. A: ¡Listo!
152. A: No todavía no (se escucha murmullos)
153. A: ¡Listo!
154. DF: Ahí voy (mientras pongo el cortometraje)
155. A ver quien me dice que escribió en solidaridad, ¿qué es solidaridad?
156. A: Cuando ayudas a alguien
157. A: Igual
158. DF: ¡Ay no!, pero ya no me digan lo mismo, alguien más Eduardo
159. A: Las solidaridad para mí son mis amigos cuando me apoyan
160. DF: Okey, ¿qué es la empatía, quién me dice?, Gretchel
161. A: Ser amables
162. DF: ¿Cómo?
163. A: Ser amables
164. DF: ¿Ser amables?, Tadeo
165. A: Cuando nos ponemos en el lugar de los demás
166. DF: Aja cuando nos ponemos en el lugar de los demás, Sofía

167. A: Cuando ayudas a alguien con lo que no puede hacer  
 168. DF: Okey  
 169. MT: Siga, siga maestra  
 170. A: Mmm, cuando te pones en el lugar del otro  
 171. DF: ¿Cómo en el lugar de otro? ¿Cómo Jonathan?  
 172. A: Oh sea mmmm, no ya no

Episodio dos

173. DF: Bueno, vamos a ver un pequeño video para entender que es la solidaridad y la empatía, okey pongan atención, ¡sh!  
 (pongo el video titulado give in to giving y todos ponen atención)  
 174. (En el video muestra a un hombre despreocupado pasa por una vida ajena a las necesidades de los demás. Sin embargo, cuando una anciana lo agarra del brazo y lo obliga a caminar por la calle, algo hace clic en su interior y cambia de actitud al ser más solidario)  
 175. (Los estudiantes se muestran muy atentos al video, aunque algunos están murmurando, pero respecto al video)  
 176. MT: Maestra ahí proyectaremos la película, se la paso  
 177. DF: ¿Tiene cuenta?  
 178. MT: Pero la bajo ¿no?, porque aquí no hay internet  
 179. DF: A bueno, si, si es cierto  
 180. A: Maestra ese yo ya lo vi, de todas las personas que no ayudan a los demás  
 181. DF: Pon atención igual  
 182. (Se termina el video y se comienzan a escuchar murmullos)  
 183. DF: ¿Qué vimos en el video?, a ver ¿quién me quiere comentar?, acá Byron  
 184. A: Un señor que no le importaba la vida y cuando ya casi lo chocaban porque traía las manos en la bolsa ahí fue donde empezó el cambio  
 185. DF: A ver victoria  
 186. A: El después de agarra a la anciana se puso en empatía  
 187. DF: En empatía, okey, a ver Kamila  
 188. A: Era malo con las personas, porque ignoraba a las personas que iban a pasar o así, la señora llegó en un momento de cruzar una señora anciana agarró al hombre del brazo para cruzar ahí fue cuando cambió, ya que el carro paro para que la viejita pasara  
 189. DF: Okey  
 190. A: Que siempre.  
 191. DF: Tadeo, más fuerte que no te escucho  
 192. A: Que siempre le puedes arreglar la vida a los demás nada más es de que quieras  
 193. DF: Okey, a ver Gretche  
 194. A: Un señor que no ayudaba a los demás hasta que ayudó a la anciana  
 195. DF: Eduardo  
 196. A: Que, que el señor  
 197. DF: Sh, Oscar  
 198. A: no era empático, cuando ayudó a la señora empezó a ayudar a todas las personas que no pudo ayudar  
 199. DF: Okey, bueno lo vimos en el video es un hombre, verdad, se ve como enojado, como muy sin ganas, alguien dijo que no quería la vida  
 200. A: Byron, kamila y  
 201. DF: Okey, entonces la persona no ayudaba a los demás ignoraba se mostraba apático, ignoraba lo que las demás personas necesitaban y ¿qué lo hizo cambiar?, la persona que iba cruzando la calle verdad, que lo toma del brazo y es cuando el se da cuenta que pues hay personas que necesitan ayuda, que necesitan de nuestra ayuda, sí, a esa ayuda se le llama, ¿cómo?, ¿cómo dijimos?  
 202. A: Solidaridad y empatía  
 203. DF: Solidaridad, muy bien y también ser empático con las personas, porque ya después de eso ustedes se dan cuenta cambió mucho la forma de ser de la persona que estaba en el video del, el hombre y pues ya empezó a ayudar a los demás, si ya empezó a preocuparse, por lo que les pasaba a los demás que lo rodeaban, ya no nada más se preocupaba por él, sino que ya se fijaba en lo que los demás necesitaban, okey, entonces empezó a ayudar a la gente y pues vio y se dio cuenta que al ayudar a la gente pues hacía más felices a las demás personas y al mismo tiempo, se sentía mejor con el mismo, porque cuando por ejemplo tu como persona ayudas a alguien que lo necesita tu sientes esa sensación de felicidad, porque te sientes que le pudiste a aquella persona tu ayuda y pues le sirvió.  
 204. DF: Okey, a ver Gael,  
 205. A: Como una viejita que vio al hombre amargado, después de ver a la abuelita, entonces como asustado el otro hombre le dio ayuda  
 206. DF: Hay personas que necesitan más de nuestra ayuda, ahí nos ponían de ejemplo a las personas de la tercera edad, pues ya son gente mayor que algunas tienen dificultades para caminar.  
 207. A: Para ver  
 208. A: Para escuchar  
 209. DF: para ver, algunas también tienen dificultades para escuchar si y necesitan del apoyo de los demás este para realizar sus actividades día con día e también están las personas que tienen alguna discapacidad que son las personas ciegas, personas sordas o con silla de ruedas o con muletas entonces esas personas pues necesitan más de nuestra ayuda porque están en una situación vulnerable en la que nosotros podemos ser empáticos y solidarios y poderles ayudar. ¿Okey?, ¿sí?  
 A: Si  
 211. DF: Bien, les voy a presentar una serie de imágenes, déjenme las busco, siempre ando perdiendo el control  
 212. MT: En la bolsa de su chamarra maestra  
 213. DF: Si verdad, jeje  
 214. (Mientras presento las imágenes los alumnos platican en voz baja )  
 215. DF: Miren ahí tenemos la primera imagen, ¿qué observamos en esa imagen?,  
 216. A: Una viejita  
 217. DF: A ver shh, levantando la mano, a ver David  
 218. A: Una viejita cruzando la calle

219. DF: Ajá, una viejita cruzando la calle, okey, si Kamila.
220. A: Una señora de la tercera edad cruzando la calle
221. DF: Okey si, es una persona de la tercera edad cruzando la calle, esté bien miren las imágenes me parecen que son como 5 o 6, tienen que ver con aquellas personas como les comentaba que tienen alguna dificultad y como ustedes mencionan en un principio pues esa solidaridad se ve reflejada en las situaciones más difíciles no.
222. DF: ¡Gae!
223. DF: Cuando las personas requieren de nuestra ayuda, para poder realizar alguna actividad que se les complique, pero si nosotros les podemos ayudar, les podríamos estar facilitando las cosas, okey, bien necesito en su cuaderno me escriban primero las situaciones que vayan pasando, por ejemplo, van a escribir número uno, una persona de la tercera edad intentando cruzar la calle, escríbanlo
224. A: ¿Cómo le ponemos?
225. MT: Persona de la tercera edad cruzando la calle (todos escriben)
226. A: ¡Listo!
227. DF: ¿Ya?, okey (cambio la imagen), nos vamos con la segunda imagen ¿qué es?
228. A: Bolsas de basura
229. DF: ¿Bolsas de basura?
230. A: yo, yo, yo
231. DF: A ver
232. A: Este, un señor de la tercera edad levantando unas bolsas pesadas
233. DF: Eh, bueno, es una persona intentando cargar muchas bolsas pesadas. Entonces vamos a poner, persona intentando cargar muchas bolsas dos ¿ya?
234. A: Listo
235. DF: Bien, vamos con la tercera imagen
236. A: No, no, no
237. A: Una persona embarazada
238. A: Una persona embarazada que no le dejan sentar
239. DF: Vamos a poner, mujer embarazada
240. A: Oh una, maestra, o una mujer embarazada que no le dieron un asiento
241. A: Yo siempre cuando veo a una embarazada, yo le doy mi lugar
242. DF: Mju.
243. A: Listo
244. DF: Mujer embarazada en el transporte público sin asiento, así pónganle
245. MT: Perdón maestra no escuchamos, mujer embarazada
246. DF: En el transporte público sin asiento
247. A: Listo, listo
248. DF: ¿Ya?
249. A: Listo, listo
250. DF: Siguiente, ¿qué observamos ahí?
251. A: Un niño solo comiendo
252. A: Un niño de la calle comiendo de la basura
253. DF: Mmm, no
254. MT: ¡A canijo!
255. DF: Jajaja
256. A: Un niño en la escuela comiendo solo
257. DF: Aaa, si podía ser, a ver Eduardo
258. A: Un niño comiendo solo, viendo a demás niños platicar
259. Vamos a poner un niño a la hora del recreo
260. A: Listo
261. A: A la hora del recreo sin su lonche o bueno o sin lonche, sin lonch
262. A: Listo, listo
263. DF: ¿ya?
264. A: Listo
265. DF: Nos vamos con la siguiente
266. A: La cinco
267. DF: (Le cambio a la imagen) ¿Qué vemos ahí?
268. A: Yo, yo
269. A: Un señor aventando a una señora de la tercera edad
270. DF: ¿La estará aventando? A ver este
271. A: Una señora cayéndose de las escaleras
272. A: Nooo
273. DF: A ver David
274. A: Un señor riéndose de una señora que se cayó
275. DF: ¿Será? A ver Kamila
276. A: Una señora de la tercera edad que se cayó de las escaleras
277. DF: Mju, una señora de la tercera edad que se cayó de unas escaleras.
278. A: A: Que se cayó de las escaleras
279. MT: Okey
280. A: ¿De la tercera edad, que se está cayendo de las escaleras?
281. DF: Si, se cayó de las escaleras
282. DF: Listo, listo
283. DF: Voy déjenme
284. A: Listo
285. A: Listo
286. A: Escaleras
287. DF: ¿Ya?
288. DF: Dejen que pase la siguiente ahí voy
289. A: Un señor
290. DF: La seis

291. DF: ¿Qué es?
292. A: Un señor durmiendo en la calle
293. A: Un señor en la calle que está acostado
294. DF: Okey
295. DF: Vamos a poner entonces un señor
296. DF: Listo
297. A: Un señor
298. A: Un señor durmiendo en la calle
299. A: Un señor durmiendo en la calle
300. DF: Con mucho frío, le vamos a poner, ¿Listo?
301. A: No
302. A: Listo, listo, listo
303. DF: (Le cambio a la siguiente imagen) A un perrito abandonado
304. A: El perrito ya, ya
305. DF: ¿Qué vemos? (Todos hablan al mismo tiempo)
306. A: Un perrito abandonado
307. DF: Okey, entonces vamos a escribir, un perrito abandonado o sin hogar
308. A: Listo
309. DF: ¿Ya?
310. A: No
311. A: Listo, listo
312. A: Un perrito sin hogar
313. DF: Aja
314. A: Listo
315. DF: Bien, fíjense bien, ahí tenemos varias situaciones ¿sí?, son varias situaciones de las que
316. A: ¿Escribimos?
317. DF: Las personas están en una posición vulnerable, si se dan cuenta, todas las que vimos, okey, entonces ustedes ya la escribieron en su cuaderno, ahora también ahí me van a escribir que harían ustedes si se encontraran a una persona así, que haría yo, te vas a preguntar, que haría yo, si yo estuviera en ese momento cuando la persona está pasando por esa situación. Lo van a contestar en su cuaderno, ¿okey?, ¿sí?, bien, pónganse a trabajar
318. A: ¿En la libreta los vamos a anotar?
319. DF: Ahí anótense, por ejemplo, con cada uno, este tenemos, e ¿sin la enumeraron?
320. A: Sí
321. MT: Fueron siete maestra, la primera es persona de la tercera edad cruzando la calle, la segunda persona intentado cargar bolsas, tercera mujer embarazada en el transporte público sin asiento, cuarto un niño a la hora del recreo solo sin su lonche, cinco una señora de la tercera edad, que se cayó de las escaleras, seis, un señor durmiendo en la calle con mucho frío y siete un perrito sin hogar.
322. DF: Okey, bien, para cada situación van a enumerar igual número uno, ya saben que corresponde a la de la señora de la tercera edad cruzando la calle y ustedes aquí van a escribir que harían ustedes si estuvieran en esa situación,
323. A: Yo haría
324. DF: ¿okey?, sí, no me lo diga escribanlo
325. A: Ah
326. DF: Y después me voy con la segunda, ¿cuál era la segunda?
327. A: Eh, persona intentando cargar
328. DF: Muchas bolsas
329. A: Maestra, ¿las que vayamos respondiendo le ponemos el número de cada una?
330. DF: Sí, ahí las van poniendo, uno, dos ahí les corresponde a cada uno, ¿okey?, van a escribir por ejemplo de, yo si veo la primera imagen y estoy viendo que la, yo me voy a imaginar que yo estoy en ese momento ahí, que haría yo para ayudar a aquella persona, ¿okey?
331. A: No digan
332. DF: No me digan nada ustedes escribanlo
333. A: ¿Puedo escribir en otra hoja?, es que ya no me cabe
334. DF: Si la puedes escribir en jotra hoja
335. A: Maestra, vamos a escribir las acciones y lo que haría yo
336. DF: ¿Ya? ¿Ya terminaron? Ok. David, vas con Bayron. Daniela. Alexander con Rachel. Emily con Sofía. Eduardo. Eduardo va con Daniela. Y Cristal va con Osmara. Sí, pero ahorita vamos a hacer otra actividad. Ok, miren, después que ya tengan las acciones que ustedes... ¡Ey, me ponen atención! Después que ya tengan las acciones que... Bueno, lo que ustedes van a hacer ante esa situación, lo que van a pensar... Ahorita van a pasar al frente, en parejas, así como les dije, y me van a representar una de las acciones primero y cómo ustedes actuarían. Por ejemplo, aquí vamos a tomar dos papeles. Va a ser, por ejemplo, la persona de la tercera edad. Una sería la persona de la tercera edad y la otra la que ayuda. ¿Ok? Entonces, van a pasar a hacer una actuación aquí al frente. ¿Sí se entiende? Ok, platiquen cómo van a representar esa situación y cómo van a representar, cómo van a actuar ustedes.
337. A: Sí
338. DF: ¿Sí se entendió o no? Ok, entonces piensen cómo van a representar esa situación. ¿Cómo van a representar esa situación? Una tiene que ser la persona... Uno de los dos de la pareja tiene que ser la persona que van a ayudar y el otro el que va a ayudar. ¿Ok? Piénsenlo porque yo creo que vamos a hacerlo el día de mañana, que ya no vamos a alcanzar. Lo pueden... Pueden escribirlo en su libreta, ¿sí? Y ya hacer como un... O sea, como estar pensando como ideas y mañana lo presentan. ¿Les parece?
339. A: Sí
340. DF: Ok. ¿Alguien recuerda en que nos quedamos la última clase?
341. A: Este... Este...
342. DF: Ok, pero en la última clase... Ajá, Sí, en la clase de las pelotitas
343. A: A ser solidarios.
344. DF: ¿Y en qué nos quedamos?
345. A: Empatía
346. DF: Ajá. Ok. Este, también recuerden les mostré algunas imágenes, ¿sí? De personas que estaban en situaciones difíciles. ¿Y qué les dije que íbamos a hacer? Ajá, y vamos a representarlas acá enfrente, ¿sí? Entonces... A ver, entonces... Necesito que se reúnan en parejas, por favor.

347. No muevan las bancas, solamente reúnanse para ver quién... ¿Lista? ¿Lista? ¿Con quién más? Lista, maestra. A ver, ¿quién va a representar el de la abuelita? Tú, ¿la que va a representar? ¿Ustedes? No, la que va... la primera que... A ver... Ay, no es un. Eh... A ver, déjenme escuchar, ¿quién más lo tiene que traer?
348. A: El mío quedó... El mío quedó sin... Y traje mi tío.
349. A: Igual el mío, yo traje este carrazo.
350. DF: Alexa, ¿con quién más? ¿Lista? ¿Con quién más, Lista? A ver, ya. Levántenme la mano, ¿quién va a representar el de la abuelita? ¿Ustedes?
351. A: Nosotras.
352. DF: Ok, entonces... Pásenle... Ah, solamente díganle a Aranza qué va a hacer. ¿Quién va a hacer la de...? A: ¿Cuál sería?
353. DF: A ver, saque su libreta de proyectos mejor, para recordaar.
354. A: Soy esta embarazada.
355. A: Embarazada.
356. A: ¿Embarazada?
357. A: Embarazada.
358. DF: Hey, a ver, guarden silencio, ¿Ya? Van a pasar primero ellas.
359. A: Yo soy el primero.
360. A: Yo soy el tercero.
361. DF: Tercero. Y vamos a ser siete.
362. A: Pero yo quiero.
363. DF: A ver, vamos a ver compañeras, pongamos atención, ¿ok? Guarden silencio y pongan atención. ¿Listos? Sí, empezamos. ¿Ya? ¿Ya es todo? Ok. Bayron, ¿tú con quién vas? Ahorita siéntate, ahorita vienes. No, no, no. No, no, no. Siéntate, ahorita vienes. ¿Ya? A ver, ponemos atención.
- (Oscar y Gael ponen unos libros en el suelo, llega Oscar y le ayuda a levantarlos y cargarlos)
364. DF: No, yo no vi. Ay, cuidado. Espérense. Yo todavía no les digo que ya. A ver, pon atención, Dylan. Ahorita se ponen de acuerdo. Jocelyn, siéntate por favor. A ver, vamos a empezar. Ponen atención. Una, dos, tres.
- (Oscar y Gael de nuevo hicieron lo que hicieron al inicio, pusieron unos libros en el suelo y Oscar le ayuda a ponerlos en una bolsa)
365. ¿Listo? A ver, siguiente equipo, ¿quién va? ¿Cuál sigue? ¿El de la mujer embarazada? ¿Sí?
366. A: No, ellos dos iban a pasar. ¿Quién? David y Bayron. ¿Pero sigue cuál sigue? Ahorita, Bayron.
367. DF: A ver, sigue el de la mujer embarazada. ¿Quién va a pasar? Listo. Ok. Byron, ahorita se... A ver, ponemos atención. ¿Ya?
368. A: Se rompió.
369. DF: Vamos a empezar. Una, espérate, espérate. Guarda silencio y ponen atención. Una, dos. A ver
- (Pasa Sofía y Emily, traen un globo y una de ellas se pone el globo simulando estar embarazada, mientras la otra está sentada como si fuera en el transporte público. Sofía quita a Emily para sentarse)
370. DF: ¿Listo? Ok. Bien, miren, fíjense. ¿Ustedes creen que eso fue lo más adecuado?
371. A: No.
372. DF: ¿No? Ok, entonces, ¿qué podríamos hacer? ¿qué? A ver, levantando la mano, no hablamos antes. Este, Daniela.
373. A: Que... Emily le hubiera cedido el asiento sin que Sofía le tuviera que decir.
374. DF: Ajá, Emily le hubiera cedido el asiento sin que Sofía le tuviera que decir. Ajá, en cambio. Emilia le hubiera cedido el asiento y Sofía no le hubiera dicho que... Ok, sí. ¿Bien? ¿Bien? A ver, siguiente equipo.
375. DF: A ver, no me alcen la voz y guarden silencio. Ok.
376. DF: Porque si no, no les entiendo y no escucho. Vamos, ¿quién dijo? Me dijo este Eduardo que iban a representar al del niño con el...
377. A: Sin lonche. Sin lonche.
378. DF: Ok. Y ahorita vemos, ahorita vamos a dar otra ronda. Pasa al Eduardo. ¿Con quién más?
379. A: Con el Eduardo. Mayela.
380. DF: Siéntate, Osmara. A ver, una... Todavía no. Una... Dos... Tres. Ya, ya, ya.
- (Los alumnos simulan que están en el receso sentados, uno trae lonche y el otro no, por lo que uno de los estudiantes le ofrece de su comida al otro)
381. ¿Listo?
382. A: Ya.
383. DF: Ok, vamos a darle un aplauso, por favor. ¿Cuál sigue? A ver, ¿quién sigue la señora que se cae de las escaleras? ¿Ustedes? ¿Quién? ¿Ustedes? Pasen. Ah, ya pasó Dylan. Ahorita pasa el niño. ¿Cuál es el siguiente?
384. DF: Ey, guarden silencio, ya. Ya te veo. David, pon atención allá. Yo les digo cuando empiecen. Una... ¿Ya están listos? Una... Dos... Tres... ¡Shhh! No se ríen. ¿Cuál es la siguiente, Dylan?
- (Un alumno se deja caer muy fuerte al piso, y el otro lo levanta)
385. DF: ¿No te dolió la mano?
386. A: No.
387. DF: Ok, ¿quién lo va a hacer? ¿Allá? Ustedes, pasen. Pásale, Alexander. La del señor que está en la calle. A ver, empezamos. Guardamos silencio y ponemos atención. Dale otra vez, Jorge. Una... ¿Ya están listos? Una... Dos... Tres.
- (Uno de los alumnos se acuesta en el suelo, mientras el otro lo levanta, ellos están simulando un señor de la calle con mucho frío)
388. DF: ¿Listo? ¿Creen que fue lo más adecuado?
389. A: ¡No!
390. DF: Bueno, hace frío.
391. A: Yo, yo, yo.
392. DF: ¿Sí? A ver, acá. ¿El del perro? ¿Sigue el del perro? ¿Quién va a ser el perro? ¡Shhh! Falta el del perro sin hogar. ¿Quién lo va a hacer?
393. A: Ellos.
394. DF: (Se escucha ruido) Ok. Alexander. Vamos a poner atención ya, Oscar. Una... Sofía. ¡Shhh!
- (Uno de los alumnos se pone en cuatro puntos simulando que es un perro, mientras el otro le dice que bonito perrito me lo voy a llevar a mi casa)
395. DF: ¿Ya? Muy bien, vamos a darle un aplauso. Vamos a hacer otra ronda. ¿Ok? Vamos a volver a repetir para ver quién vuelve a hacer las actuaciones. ¿Ok? Vamos a empezar nuevamente con la abuelita que quiere cruzar la calle.
396. ¿Ustedes ya pasaron, ¿no? ¿Tú ya pasaste? Ustedes, pásenle. Siéntate.
397. A: Bueno, bailo.
398. DF: ¡EY! Les voy a pedir... ¡Shhh! Les voy a pedir que cada que pasen sus compañeros guarden silencio, porque es tan hable y hable. ¿Ok? Ya, pásenlo. ¡Shhh! Vamos a poner atención. Una... ¿Ya están listos? ¿Sí? ¿Sí? Ok. Una... Dos... Tres. ¡Shhh! ¡Shhh! ¡Shhh!

399. DF: Listo vamos a darle un aplauso a su compañero, cuál sigue la mujer embarazada, no la del señor cargando las bolsas a ver, de los que no hayan pasado okay, Gael ya, ya Dylan, Dylan ya, no sé preguntale a él.
400. A: Bueno sí, si se rompe ya no.
401. DF: Jessica ya se pusieron de acuerdo, siéntate ahorita que pasen te vienes para acá, a ver la siguiente es de la mujer embarazada, la mujer embarazada no ustedes ya pasaron, quién pasa ahorita después de ellos quién no ha pasado, de los que no han pasado, la mujer embarazada.
402. A: Itzel y Yoselin Itzel y Yoselin.
403. DF: Quién falta acá, ¿ustedes pasan? no es necesario que se pongan el globo como Sofía solamente que lo actúen, okay, sí ustedes el de ustedes.
404. A: No, tengo pena.
405. DF: No hay que tener pena. Quien me falta de aquí, ¿ustedes?
406. A: Sí, yo y esta...
407. DF: Ustedes pasan entonces o cuál van a ser.
408. A: Después.
409. DF: Ustedes siguen de ellas, okay. La mujer embarazada que va en el transporte público, y ¿cuál sigue?
410. A: El niño sin lonche.
411. DF: Ajá el niño sin lonche, y cuál quién me falta de allá ya todos pasaron, ya nada más ellos verdad, okay siéntate este Óscar, a ver vamos a darles espacio y vamos a poner atención, okay siéntate este Óscar, dejen que se siente Óscar esperen.
412. A: listo.
413. DF: Vamos a empezar 1 2 3
- (Las niñas igual que las primeras solo le quitaron el lugar a la otra persona, simulando que ellas eran la embarazadas)
414. DF: Listo muy bien vamos a darle un aplauso. Pásenle.
415. A: Aunque no pasaba lo tuve que lanzar, oigan no se queden mudos están bien hambrientos.
416. A: Se te rompió tu mudo también, pena ajena.
417. DF: Ya Mayela siéntate, ahorita lo guardas Jonathan pon atención acá 1 2 3.
418. A: Es que no dices palabras y se lo hubiera dicho.
419. A: Pero es no es su lugar.
420. DF: Okay, pero fíjense aquí en la situación, yo creo que la persona que tiene que actuar es la persona que está sentada no la persona que está parada, porque tú no puedes obligar a la otra persona a decirle ay dame tu asiento, no, la otra persona tiene que tener el esa empatía y esa solidaridad con la persona que está de pie y ella es la que se tiene que levantar y darle el asiento ¿sí o no?
421. A: Entonces la las dos este que hicieron lo de la mujer embarazada, lo podemos volver hacer.
422. DF: Lo quisieron interpretar, pero yo creo que les ganó la pena, quién me falta ¿quién? ¿sigue ustedes? ¿ya son las últimas ellas verdad?
423. A: Sí, quien va hacer de lonche.
424. DF: ¿Sí van a ser el del niño sin lonche? Ya Jonathan.
425. A: ¿No se debería de interpretar con más?
426. DF: ¿Con que?
427. A: ¿Que si no se debería interpretar con más?
428. A: ¿No se debería interpretar a la señora pobre?
429. A: jaja jajaja.
430. DF: ¿Si ven algo bien importante aquí? ¿sí? una igual otra vez les vuelvo a decir el respeto. Sí, no hay respeto ¿por qué? Ustedes están viendo las situaciones acá y se están riendo, esa es una falta de respeto hacia la persona que está enfrente de ustedes ¿okay? entonces no quiero que vuelva a pasar, que se estén riendo ante las cosas que están haciendo sus compañeros acá enfrente si y más porque estamos viendo la solidaridad y la empatía se supone y si nosotros estamos mostrando una actitud e irrespetuosa hacia los demás pues no es no es nada acorde con lo que estamos viendo, entonces ustedes estaban riendo, pero aquellas situaciones son reales pasan en la vida diaria y pues no te vas a ir a reír o ¿sí? ¿será bien estarse riendo de las demás personas? no verdad entonces para la próxima no quiero que se estén riendo, quiero que pongan atención a las cosas que están haciendo acá sus compañeros enfrente y lo respeten por favor ¿okay? Bien.

### Episodio 3

431. En su libreta seguimos en la de proyectos por favor.
432. A: ¿Es la roja?
433. A: Sí, es la roja.
434. DF: ¿Ya? vamos a contestar, ponle ahí contesta las siguientes preguntas.
435. A: No traje la libreta.
436. DF: Hazla en otra en la de lenguaje, contesta las siguientes preguntas número uno.
437. A: ¿Contesta las siguientes preguntas.
438. DF: Sí, número uno, ahorita vamos, número uno.
439. A: Listo.
440. DF: ¿Qué hiciste en la actividad anterior? ¿qué hiciste en la actividad anterior?
441. A: ¿Contesta las que?
442. DF: Sigüentes preguntas.
443. A: Que hiciste en la.
444. DF: Actividad anterior.
445. A: Listo.
446. DF: ¿Déjenme 3 renglones?
447. A: ¿Cómo era la pregunta?
448. DF: Tres renglones, la pregunta es ¿qué hiciste en la actividad anterior? segunda pregunta dejamos tres renglones por favor.
449. A: ¿Cómo te sentiste al representar las situaciones de las imágenes? ¿cómo te sentiste al representar las situaciones de las imágenes?
450. A: ¿Cómo va?
451. DF: ¿Cómo te sentiste al representar... las situaciones... de las imágenes?
452. A: ¿Cómo?
453. A: Cómo te sentiste representar este las situaciones.
454. DF: Las situaciones de las imágenes.

455. A: Listo.

456. DF: Número tres dejamos listo dos rengloncitos y pasamos a la tres.

457. A: Listo.

458. DF: ¿Qué piensas... que piensas? Gael tu libreta donde esta.

459. A: Listo.

460. DF: ¿Qué piensas acerca de ayudar a los demás?

461. A: ¿Ayudar?

462. A: Ayudar.

463. A: Listo.

464. DF: ¿Ya?

465. A: Listo.

466. DF: Okey, contéstelas en unos dos minutitos.

467. A: ¿Nada más son tres verdad?

468. DF: Sí.

469. A: Listo.

470. DF: ¿Ya acabaron de contestarlas?

471. A: ¿No?

472. DF: Alguien me dijo listo.

473. A: Yo ni siquiera he contestado la 3.

474. DF: Ya Cristian, ¿pero que actuaste? ¿Qué situación actuaste?

475. DF: ¿Ya?

476. A: No.

477. DF: Córranle un minutito más, ya Óscar ponte a trabajar guarda silencio, si te equivocas no quiero rayones.

478. A: Listo.

479. DF: Con lápiz.

480. A: Listo.

481. DF: ¿Tienes la otra?

482. A: Listo.

483. DF: ¿Ya? Te falta acá.

484. A: Sí.

485. DF: Todos a comentar.

486. A: A mí se me ocurrió la letra de la canción, porque no tienen buena fe.

487. DF: Lo vamos a comentar, te faltó, no te saltas dos. A ver siéntense, siéntate te reviso tienes lo de ayer.

488. A: Qué pasa si no traje el carrito con las llaves traje el carrito.

489. A: Yo te presto cosas.

490. A: Eh.

491. A: Yo te presto.

492. A: No, traje el carrito, pero sin las llaves.

493. A: ¿Cómo? Esto no es un carrito es una caja con una cuerda.

494. A: Es que nos dijo que lo hicieramos con cosas.

495. DF: Siéntense por favor, siéntate, llévense las libretas y vamos a comentar las preguntas y ya después me dan las libretas, siéntate Dylan.

496. A: Listo.

497. DF: Ya, pregunta número uno ¿Quién me la dice? A ver Sofía.

498. A: ¿Qué hiciste en la actividad anterior.

499. DF: Sí.

500. A: Pedir el asiento porque no me lo quiso dar.

501. DF: Pedir el asiento de que.

502. A: De Nilo.

503. DF: Okey, Dylan aja interpretar.

504. A: ¿Este una situación?

505. DF: Aja muy bien, eh Camila.

506. A: Pedir tu lonche a tu compañera.

507. DF: Ah okey, eh David.

508. A: Todavía no acabo.

509. DF: Ah perdón, alexander.

510. A: Ahí voy, que estaba dormido y luego me despertaron.

511. DF: Eduardo.

512. A: Que ayer me dieron lo que yo no tenía.

513. DF: Okey, Jonathan.

514. A: Intérprete a un hombre con bolsas.

515. DF: Okey interpretaste un hombre con bolsas, a ver Tadeo.

516. A: Le ayude a la abuelita a cruzar la calle.

517. DF: Le ayudaste a una abuelita a cruzar la calle, eh David.

518. A: Representar las acciones y ayudar a las personas.

519. DF: Okey, Byron.

520. A: Le ayude a un perrito abandonado.

521. DF: Okey, numero dos preguntas dos, Camila.

522. A: ¿Cómo te sentiste al representar las situaciones de las imágenes?

523. DF: ¿Cómo Camila?

524. A: Me dio poquita pena y bien por la ayuda.

525. DF: Te dio poquita pena y bien por la gente, okey ¿alguien más? Tadeo.

526. A: Me dio también pena y bien al ayudar a la gente.

527. DF: También te sentiste bien, Eduardo.

528. A: Yo me sentí un artista.

529. DF: Un artista, Jonathan.

530. A: Yo me sentí más o menos porque me pegué.

531. te pegaste, Aranza.

532. A: Yo muy bien.  
 533. DF: Bien okey, Sofía.  
 534. A: De maravilla.  
 535. DF: Bien, tercera pregunta.  
 536. A: Yo, yo, yo, yo, yo.  
 537. DF: Victoria.  
 538. A: ¿Qué piensas a ayudar a los demás?  
 539. A: Acerca de ellos.  
 540. DF: Victoria.  
 541. A: Que es la paz en el mundo y la necesitan todos.  
 542. DF: Que es la paz en el mundo okey, Eduardo.  
 543. A: Que está bien ayudar a los demás.  
 544. DF: Que es bueno ayudar aja.  
 545. A: Que es bueno porque podemos practicar la solidaridad.  
 546. DF: Solidaridad muy bien, Camila.  
 547. A: Porque puedes hacer.  
 548. DF: ¿Por qué puedes hacer qué?  
 549. A: Empáticos.  
 550. DF: Empáticos okey, Oscar.  
 551. A: Que todos tenemos que ayudar.  
 552. DF: Aja Tadeo.  
 553. A: Que si yo me pusiera en el lugar de los demás también quisiera que fueran solidaridad conmigo.  
 554. DF: Okey muy bien, Alexander vas a participar ¿no? Jonathan.  
 555. A: Es bueno ayudar.  
 556. DF: Es bueno ayudar, sip okey.

#### Episodio 4

557. DF: Bien, bueno ya como hemos estado viendo es importante brindar tanto nuestra ayuda, ser solidarios y empáticos con los demás ¿por qué creen que sea importante? Porque es importante a que nos.  
 558. Alumno: porque si nosotros estuviéramos en ese lugar no quisiéramos estar así.  
 559. DF: Okey, sí y también yo considero también que es porque si tú estuvieras en ese en esa situación a la mejor tú también quisieras que alguien te ayudara ¿no? si por ejemplo en algún momento tú tuvieras una caída un accidente o alguna situación como esa tú también querías que alguien se acercara a ti y te dijera si necesitas ayuda entonces este como muestra solidaria hacia tu parte. ajá Eduardo.  
 560. A: Para que uno se sienta bien.  
 561. DF: Okay sí, miren por ejemplo bueno yo les voy a comentar cuando yo tuve mi accidente pues este yo a la mejor este yo esperaba que alguien me ayudara verdad porque en ese momento pues yo me sentía mal y yo no podía hacerlo por mí misma, entonces hubo personas que se portaron solidarias conmigo porque me ayudaron a levantarme me ayudaron a llevarme al hospital si entonces, de esa manera pues me ayudaron a que yo pudiera llegar al hospital y me pudieran atender, sí y también fueron empáticos porque se pusieron en mi lugar y dijeron oí o cómo vamos a dejarla nada más ahí verdad entonces ellos actuaron rápido y fueron este solidarios conmigo y también bueno es importante también que nosotros como como compañeros porque somos compañeros sí de grupo eh nos apoyemos unos con otros sí por ejemplo en como veíamos lo del niño que no trae lonche, sí en algunas ocasiones algunos de ustedes puede que no sé se me olvidó lonche.  
 562. A: Yo sí lo hago.  
 563. DF: Este mi mamá olvidó ponerme lonche, mi mamá no pudo o no teníamos dinero, sí, pero hay que fijarnos en esas situaciones y dice ah pues yo traigo un taquito de más yo traigo otro taquito de más o yo traigo un pedazo de fruta sí y a la mejor entre todos podemos ayudar a la persona, sí porque también es parte importante el alimento es muy importante para poder aprender. Sí Omar.  
 564. A: Yo le daba en tercero yo le daba lo que lo que me sobraba de mi lonche de Eduardo del otro de arroz.  
 565. A: O a Oscar.  
 566. DF: Muy bien Osmara, Tadeo, haber estamos hablando levantando la mano, Tadeo.  
 567. A: Yo también pasaba por esa situación maestra.  
 568. DF: Tú también pasabas por esa situación ¿y te han ayudado?  
 569. A: Sí.  
 570. DF: Verdad, okey. Ya vamos acá ahorita voy para allá.  
 571. A: este yo también le he dado a Oscar cuando no trae lonche.  
 572. DF: ¿Y cómo te sientes tú al dar esa ayuda?  
 573. ah yo te ayudo a cargar tu mochila o yo te ayudo a no sé a algo así si entonces es una sí. ¿Me das el celular?  
 574. A: Me lo da después.  
 575. DF: Sí, sí es parte importante este esa que nos cuidemos también los unos a los otros así como les digo el cuidado mutuo es muy importante, sí también a la hora del recreo sí hay que cuidarnos porque muchas de las veces ustedes se han dado cuenta que se avientan sí y no es parte del cuidado mutuo ahí no estás cuidando a la otra persona porque la puedes lastimar entonces las están descuidando entonces tanto yo me yo te cuido como tú me cuidas es decir yo no te empujo pero pues tú tampoco me vayas a empujar, sí hay que cuidarnos entre nosotros más porque todavía nos faltan bueno les faltan a ustedes dos años de estar todavía como grupo aquí juntos y entre todos se deben apoyar para poder salir adelante, sí y también no dejar de lado a las demás personas porque bueno yo he notado que en algunas ocasiones ustedes mismos rechazan a las personas y les dicen ah no tú no vas a jugar porque tanto tú no quiero en mi equipo porque no sé qué, así empiezan a decir eso también no está bien.  
 576. A: En física también.  
 577. DF: Ajá también hacen eso y eso tampoco no está bien porque también hay que tener en cuenta a los demás porque tú te pones en el lugar de la persona que le dijiste que no ¿cómo te sentirías? sí que te dijeran a ti ay no tú no juegas porque tú no puedes o tú no juegas por tal cosa sí entonces también tú debes de ser empático con aquella persona y ponerte a pensar ay pero yo le dije y yo creo que aquella persona se siente triste y se siente rechazada se siente a la mejor enojada, frustrada este con miedo a que lo rechacen también, sí y tú no estás siendo solidario con aquella persona porque la estás rechazando y la estás dejando fuera de las actividades y eso tampoco no está bien y no es una muestra de solidaridad ni es una muestra de empatía sí hay que saber trabajar con todos hay que saber convivir con todos sí, hay que hay que saber cuidarnos también un los unos a los otros porque si vamos a estar todo el tiempo peleando diciendo no tú no vas a jugar

tú tan no tú no puedes, no a ti no te queremos aquí por tal cosa no vamos a llegar a ningún lado así vamos a tener una convivencia pues mala y no vamos a ser solidarios con aquella persona okay ¿si se entiende? (asienten) Okay

578. DF: Bien eh ahí mismo en tu cuaderno vas a escribir compromiso vas a ponerle subtítulo compromiso.

579. A: Compromiso ¿con plumón?

580. DF: No con otro color.

581. A: ¿Hoy estamos a 5 verdad?

582. A: 20 10 para navidad.

583. DF: ¿Ya? ¿ya escribieron compromiso?

584. A: Sí.

#### Episodio 5

585. DF: ¿Sí? Okey fíjense bien no, no nada más lo vamos a ver aquí en el aula sí porque no nos sirve de nada solamente decir ay ya lo aprendí, pero no lo voy a aplicar, sí es importante que tú lo que tú aprendas aquí en el salón lo lleves a cabo sí lo apliques en tu eh puede ser aquí mismo en la escuela a la hora del recreo, en la calle, en tu casa, sí, porque si nada más se queda como un aprendizaje que solamente aquí, nos no es un aprendizaje que es significativo es un aprendizaje a la mejor que ya lo olvidas y ya se te olvidó y no lo aplicas, entonces no sirve de nada si lo estás aprendiendo no es significativo para tu vida ni para tu persona okay, sí entonces lo que vamos a hacer es que vamos a hacer es que vamos a escribir en nuestro cuaderno tres compromisos tres acciones que yo voy a hacer que yo puedo hacer no voy a decir la gran cosa porque a la mejor no lo puedo hacer no están mis posibilidades no puedo decir ay yo voy a darle dinero a la gente de la calle porque a la mejor no lo tengo sí pero hay que buscar acciones que puedo yo hacer que sean reales, no voy a decir ah le voy a regalar camionetas a tal persona cuando a la mejor no tengo los recursos para hacerlo sí se entiende okay entonces me van a escribir tres acciones que ustedes se comprometen a hacer en su casa, en la casa o en la calle okay ¿sí se entienden sí?

586. A: Sí.

587. DF: Deprisa, puedes escribir una de cada uno o puedes escribir tres de la casa o tres de la escuela lo como tú quieras.

588. A: A calle una dos de escuela.

589. DF: Sí puedes escribir tres así.

590. A: Calle escuela, calle escuela y casa.

591. DF: Puedes escribir 1 1 y 1 o puedes escribir tres de un de la calle o puedes escribir dos de la calle y uno de la casa como tú prefieras solamente hay que pensar que tú los tienes que llevar a cabo sí porque no puedo decir ay yo no voy hacerlo no puedes poner algo que no vas a hacer y que no puedes cumplir okay.

592. A: Sí maestra.

593. D: Sí se puede empezar desde la familia, por ejemplo: eh con la mamá no sobre todo con las mamás de decir ah yo voy a ayudar a mi mamá a doblar la ropa porque mi mamá se cansa mucho o llega muy cansada de trabajar esa puede ser una acción y no nos cuesta a la mejor nada.

594. A: También podemos escribir lo que hacemos.

595. DF: Vamos a bueno vamos a escribir ahorita tres compromisos tres acciones que tú te comprometes a hacer.

596. A: Cómo podemos ponerlos.

597. DF: Puede ser uno de la calle uno de la casa y uno de la escuela.

598. A: ¿Pueden ser de 5?

599. DF: No, solo uno tiene que ser 3 en total nada más.

600. A: Uno de cada uno.

601. DF: Pueden ser uno de cada uno, como ustedes prefieran nada más que sean reales, ¿ya Tadeo? Digo Gael.

602. A: No, todavía no.

603. DF: Haber tu libreta, ¿ya?

604. A: No.

605. DF: Ya la mayoría está terminando, no me escribas con marcador escríbeme con lápiz.

606. A: No tengo.

607. DF: Está bien, pero escribe con lápiz ¿ya?

608. A: No.

609. DF: La mayoría está terminando.

610. A: ¿Cuántos compromisos?

611. DF: Son 3.

612. A: Listo.

613. DF: ¿Ya?

614. A: ¿Son 3 calle casa y que más?

615. puede ser calle, casa y escuela son tres opciones pero tú puedes poner tres de

616. la casa o tres de la como tú prefieras solamente que te pues sí que los cumplas, yo por ejemplo podría decir este a la mejor ayudar por ejemplo ahorita que yo me que yo me accidenté yo a lo mejor también yo aprendí mucho de eso porque yo en algunas ocasiones pues a lo mejor digo ay de repente yo iba muy rápido y se me iba y yo tenía que ir al camión y entonces muchas de las veces yo veía a las personas con muletas con muletas en los semáforos o con muletas en algún lado y yo decía ay es que sí quiero ir o sea yo soy una persona que me gusta ayudar a los demás, pero decía es qué si quiero ir pero si me voy me va a deja el camión, sí entonces yo tengo que esperar más tiempo y luego lo voy a alcanzar entonces de repente te quedas con ese arrepentimiento y ahorita que lo estoy viviendo yo digo ay por qué no lo hice ¿no? por qué porque yo ahorita en esta situación a lo mejor yo quisiera que alguien me ayudara a hacer porque es complicada la situación cruzar una calle con muletas es muy complicado sí y le digo bueno yo por ejemplo platicaba y yo digo ay es que yo sí eres estoy enferma de mi pie sí estoy enferma pero no igual como las otras personas batallan día por día yo ya me o sea ya me hicieron mi operación y ya mi pie ya está sanando pero hay personas que no tienen su pie y andan en las muletas no sé si se han dado cuenta que andan pidiendo dinero en los camiones andan pidiendo lo último y pues qué difícil no porque si nada más andar un ratito con las muletas cansa mucho aquí miren aquí duele mucho y los brazos, duele mucho y andar todo el día así yo me imagino ay pobre no cómo se sentirá ha de llegar bien cansada.

617. A: Entonces si es muy cansado andar así todo el día.

618. DF: Sí a ver Camila, ahí voy a Omar, Camila.

619. A: Mi mamá una vez estuvo jugando porque estaba dándole de comer a mis perritos a mi perrita y a mis gatos.

620. DF: Aja.

621. A: Pero mi perrita se atravesó en medio de las piernas de mi mamá se cayó de las escaleras y se fracturó aquí.

622. DF: Sí.

623. A: Yo me alisto a ir a la bañera y traigo una superficie y yo estoy viejo, pero no cuando estaba chiquito y tuve el pie hinchado.

624. DF: Sí, voy con Damián ahí voy.

625. A: Yo una vez yo mi abuelita se estaba dándole de comer a mis perras y se cayó de las escaleras.

626. y Se rompió.

627. A: Sí.

628. DF: Sí, Tadeo.

629. A: Cuando iba en el patín me aventó toda la comida.

630. DF: Okay no nos desviamos tanto del tema ahorita vamos, estamos hablando de la solidaridad y la empatía, si están bien yo estoy pues sí, pero vamos a hablar un poquito más de los temas, si haber Byron.

631. A: Este un día creo que hace tres años mi papá se torció el pie porque le picó algo y se lo hizo así se le dobló.

632. DF: Se le dobló.

633. A: Sí se le doblo y suerte que estaba mi tío y lo ayudaron a pararse.

634. DF: Sí bueno este, bajen su mano. Hay situaciones que pues son accidentes que pasan y pues este la solidaridad como bien lo estábamos viendo pues es importante para poder ayudar a aquellas personas que más lo necesitan eh, bueno sí así como dicen hay diferentes, hay muchas situaciones que pasan y que nosotros podemos hacer algo para cambiarlas e incluso eh de repente las pues es que hay muchas personas en la calle no sé si se han dado cuenta que en la calle hay muchas personas que necesitan ayuda, en tanto hay personas que incluso bueno se meten a las drogas y hay personas que pues están en las calles por esa situación y pues se necesitan a la mejor ayuda de un centro de rehabilitación o pues sí de alguien que les ayude para poder salir de eso, hay personas en la calle que pues no tienen recursos para ponerse a vivir en una vivienda como todos nosotros en una casa, este hay personas que pues no tienen o que son migrantes no se han dado cuenta que hay personas que llegan son migrantes y llegan a sus van van de casa en casa o van de municipio en municipio pidiendo ayuda para poder este.

635. A: O pidiendo eh.

636. DF: Ajá para poder llegar a algún lugar, sí. Ellos andan buscando otra vida mejor porque en su país pues no tienen las oportunidades para poder salir adelante, no hay trabajo este o los trabajos son muy mal pagados entonces este pues también hay eh parte importante de las cosas es que nosotras las valoraremos pero también seamos conscientes de las situaciones que hay afuera y cómo nosotros podemos ayudar con un granito de arena con algo muy pequeño podemos hacer cambiar las cosas con algo muy pequeño podemos hacer cambiar las cosas, este sí Eduardo.

637. A: Este en los hospitales también practican la solidaridad ajá en los hospitales porque una vez cuando yo estaba en el hospital porque mi prima se puso mala de porque feliz Navidad y nos dieron pollo.

638. DF: Sí bueno también en los hospitales hay mucha gente que necesita de la ayuda verdad sobre todo ahorita también en estas fechas hay personas que se quedan ahí y tienen mucho frío pues no se pueden ir a sus casas y a la mejor necesitan una cobija una chamarra y a la mejor en nuestra casa tenemos una chamarra que no nos ponemos que ya tenemos guardada de mucho tiempo nos podemos hacer la buena acción de decir ah yo le voy a ir a donar aquella persona la chamarra porque ella la necesita más que yo sí entonces hay que analizar las situaciones y pues sí ser solidarios ante aquellas que nosotros podamos hacerlo porque les digo muchas de las veces queremos hacer muchas cosas, yo quisiera decir ay yo quisiera tener mucho dinero para darle a toda la gente de la calle o construirle una casa a todas las personas para que pudieran vivir bien pero pues no podemos no están nuestras posibilidades.

639. A: Aja hay un youtuber que se dedica a eso.

640. DF: Aja sí sí, pero pues por ejemplo si empezamos hablamos de ti mismo este pues no pues en algunas ocasiones no se puede no hay la posibilidad, ajá Camila.

641. A: Este yo tengo mucha ropa y pues alguna ropa como hay una que no me queda casi o que ya no me pongo casi yo tengo una bolsa en la cual ahí es donde tengo ropa para dárselo a los que necesitan.

642. DF: Ah muy bien esa es una buena acción bien, entonces ahorita ya hablando específicamente de los compromisos me pueden compartir uno me voy por acá uno cada quien, sí me voy empezando con Dylan uno de tus compromisos que escribiste

643. A: Este dale la mitad de mi lonche a alguien que no tiene.

644. DF: Okey muy bien.

645. A: Este ayudar a este aah no.

646. DF: Otra y la otra dime tienes que decir una todos me tienen que decir una, me paso con Mayela y regreso contigo Jonathan Mayela.

647. A: Ayudar a mi mamá a lavar.

648. DF: Muy bien, Alexa.

649. A: Ayudar a mi abuelita a limpiar.

650. DF: Okey, acá Victoria, ahí voy.

651. A: Ayudar a mi hermana a descansar algo.

652. DF: Okey, la verdad muy bien.

653. A: Va a necesitar la silla.

654. DF: Creo que ahorita no traigo videos hoy no.

655. A: Bueno está bien.

656. DF: Sí Camila.

657. A: Yo a veces cuando encuentro gatos en la calle y es que son de calle los cargo y los dejo.

658. DF: Los perritos, okay Oscar.

659. A: Pasenle.

660. A: Ayudar en la escuela a mis compañeros en situaciones difíciles.

661. DF: ¿Cómo Oscar? perdón.

662. A: Ayudar a mis compañeros en situaciones difíciles.

663. DF: Muy bien, Gael ¿cuál es tu compromiso?

664. A: Ayudar a mi mama.

665. DF: ¿A qué?

666. A: A lavar.

667. DF: Y hacer la tarea también sería un buen compromiso y ponerse a trabajar y hacer caso a las indicaciones de la maestra.

668. A: Sí también maestra.

669. DF: Jessica.

670. A: Ayudar en la casa.

671. DF: Okey, Tadeo.

672. A: Cuando alguien se accidente en la casa ir ayudarlo.

673. DF: Muy bien, Jorge.

674. A: Eh ayudar a mi mamá.

<p>675. DF: ¿A que vas ayudar a tu mamá?</p> <p>676. A: A barrer.</p> <p>677. DF: Okey, haber.</p> <p>678. A: Estar en mi lugar en la hora del recreo para ayudar a la maestra.</p> <p>679. DF: En el recreo okay para ayudar a la maestra muy bien, Daniela.</p> <p>680. A: Meter mi propia ropa a lavar.</p> <p>681. DF: Okey.</p> <p>682. A: Ayudar a mi mamá alcanzar las cosas que están muy alto.</p> <p>683. DF: Okey, haber Byron.</p> <p>684. A: Ayudar a mi mamá a trapear o a lavar los trastes.</p> <p>685. DF: Okey, Damián.</p> <p>686. A: Ayudar a mis compañeros y ayudar a mi mamá a lavar la ropa.</p> <p>687. DF: Okey, Oscar.</p> <p>688. A: Puede ser alguna de las 3.</p> <p>689. DF: Alguna de las tres la que tú quieras.</p> <p>690. A: No ignorar a las personas que están necesitadas.</p> <p>691. DF: Okey muy bien.</p> <p>692. A: Cumplir con mis tareas.</p> <p>693. DF: Muy bien, Emily.</p> <p>694. A: Darle de comer a los perritos.</p> <p>695. DF: Darle de comer a los perritos de la calle bien, Aranza.</p> <p>696. A: Le ayudo a barrer a mi mamá en la casa.</p> <p>697. DF: Okay, Alexander.</p> <p>698. A: Darle de comer a la gente.</p> <p>699. DF: Compartir tu comida muy bien, entonces solamente no quiero que se queden ahí esos compromisos. sí, si no hay que cumplir okey a partir de hoy ustedes tienen esos compromisos ahí sí y hay que llevarlos a cabo no solamente los vamos ah ya los escribí ya nada más es cumplir por el trabajo, no hay que llevarlos a cabo sí día con día en la casa en la escuela en la calle sí, cuando tengamos la oportunidad hay que llevarlos a cabo okay ¿sí se entendió?</p> <p>700. A: sí.</p> <p>701. A: ¿Me puedo quitar el pijama?</p> <p>702. DF: No porque hace frío, bien se entendió todo ¿hay alguna duda no?</p> <p>703. A: No.</p> <p>704. DF: ¿No? Okey les voy a pedir que me traigan por fila, recógeme las de tu fila las libretas de proyectos y tráemelas aquí, Victoria recógeme las de tu fila.</p> <p>705. A: ¿Y yo?</p> <p>706. DF: Acá David, Sofía recógeme las libretas de tu fila, Emily recógeme las libretas de tu fila.</p>
<p>Relacional: 252</p> <p>Epistemológico: 0</p> <p>Pragmático: 455</p> <p>Incidentes críticos de los alumnos: 4</p> <p>Incidentes críticos del docente: 7</p>

### Anexo 3

#### Planificaciones más significativas

<b>No. de ficha.</b> 53	<b>Nombre de la ficha: Para tener seguridad, desarrollemos solidaridad</b>	
<b>Nivel</b>	<b>Fase 4</b>	<b>Tema: Convivencia pacífica</b>
	<b>4to</b>	
<b>Sesión 1</b>	<b>Tiempo de aplicación: 65 min</b>	
<b>Campo formativo al que se vincula: Ética Naturaleza y Sociedades</b>		
<b>Propósito:</b> Reconozcan que ser solidarios y empáticos les proporciona un entorno escolar seguro donde todos aprenden a cuidarse mutuamente		
<b>Ejes articuladores:</b> Inclusión e interculturalidad crítica		
<b>Actividades a desarrollar por sesión</b>		<b>Recursos didácticos</b>

<p><b>Inicio (15 min).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entregar una bolita de unicel a la mitad de los alumnos</li> <li>● Mover las bancas para hacer espacio en el salón</li> <li>● Jugar a pares y nones, para ello explicar que con la bolita de unicel le harán un masaje suave en la espalda a sus compañeros que les vayan tocando durante el juego, esto como muestra de que están dispuestos a apoyarlos y acompañarlo</li> <li>● Preguntar al grupo: ¿Cómo se sintieron?, ¿cómo podemos ayudarnos unos entre otros?, ¿en qué casos conviene cuidarnos mutuamente?</li> </ul> <p><b>Desarrollo (30 minutos).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicar la importancia de la solidaridad y la empatía para generar ambientes de aprendizaje seguros</li> <li>● Ver el cortometraje give in to giving <a href="https://youtu.be/hRIKctHXg94?si=7dJHicr4sM2eFZv1">https://youtu.be/hRIKctHXg94?si=7dJHicr4sM2eFZv1</a></li> <li>● Comentar en plenaria el video</li> <li>● Reunir a los estudiantes en parejas</li> <li>● Mostar algunas imágenes de situaciones reales en las cuales las personas se encuentren en situaciones vulnerables</li> <li>● Pedirles que las observen con detenimiento y que escriban en su cuaderno como actuarían</li> <li>● Invitar a las parejas a representar la situación de la imagen y su actuar frente a los demás estudiantes</li> <li>● Pedir a los estudiantes que en cuaderno contesten las siguientes preguntas: ¿Qué hiciste en la actividad anterior?, ¿cómo te sentiste al representar las situaciones de las imágenes?, ¿qué piensas acerca de ayudar a los demás?</li> </ul> <p><b>Cierre (20 min):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comentar las respuestas anteriores en plenaria</li> <li>● Reflexionar acerca de la importancia de la solidaridad, la empatía y el cuidado mutuo para generar un entorno escolar seguro comentando lo aprendido durante la sesión</li> <li>● Solicitar a los estudiantes que en su cuaderno escriban tres acciones que realizarán en su vida diaria para practicar la solidaridad, la empatía y el cuidado mutuo</li> <li>● Compartir los compromisos en plenaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bolitas de unicel</li> <li>● Video:cortometraje give in to giving</li> <li>● Imágenes de situaciones reales</li> <li>● Cuaderno</li> </ul>
--	---

<p>No. de ficha. 50</p>	<p>Nombre de la ficha: Cada quien a su ritmo</p>
-----------------------------	--

Nivel	Fase 4	Tema: Convivencia pacífica
	4to	
Sesión 5		Tiempo de aplicación: 65 min
Campo formativo al que se vincula: Ética Naturaleza y Sociedades		
Propósito: Reconozcan que cada persona aprende a su ritmo y que pueden apoyarse entre todos y todas.		
Ejes articuladores: Inclusión e interculturalidad crítica		
Actividades a desarrollar por sesión		Recursos didácticos
<p><b>Inicio (15 min).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir a los alumnos que se pongan de pie</li> <li>● Escuchar tres canciones que les gusten a los alumnos en este caso APT, la chona y una clásica.</li> <li>● Indicar que bailen</li> <li>● Detener la música y hacerlos reflexionar respecto a la diferencia de ritmos</li> </ul> <p><b>Desarrollo (30 minutos).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicar lo que son los ritmos de aprendizaje</li> <li>● Ver el video de cada uno aprende a su ritmo</li> <li>● Comentar en plenaria el video</li> <li>● Entregar a los alumnos un armazón de lentes</li> <li>● Pedir que coloren unos azules y otros rojos</li> <li>● Hacer un juego de simulación en el que los lentes rojos los dejan más lento y los azules más rápido</li> <li>● Reunir a los alumnos en equipos</li> <li>● Indicarles que escriban un cartel con propuestas de apoyo para ayudar a sus compañeros cuando algo se les dificulte</li> <li>● Pasar a exponer el cartel</li> </ul> <p><b>Cierre (20 min):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir que contesten las siguientes preguntas: ¿Qué hiciste en la actividad anterior?, ¿cómo se sentiste al usar los lentes del ritmo de aprendizaje?, ¿es importante respetar el ritmo de aprendizaje de cada compañero?</li> <li>● Comentar las respuestas anteriores en plenaria</li> <li>● Reflexionar acerca de la importancia conocer los ritmos de aprendizaje de sus compañeros y no ponerles etiquetas</li> <li>● Comentar lo escrito</li> <li>● Solicitar a los estudiantes que en su cuaderno escriban un compromiso para aplicar lo aprendido en su vida diaria.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Video <a href="https://youtu.be/qVZXvQB YhNk">https://youtu.be/qVZXvQB YhNk</a></li> <li>● Canciones</li> <li>● Bocina</li> <li>● Cartulinas</li> <li>● Lentes</li> </ul>