



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

TITULO: Diseño de intervenciones para favorecer la convivencia pacífica a partir del uso de estudiantes monitores

AUTOR: Susana Rocha Martínez

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje colaborativo, Convivencia escolar, Cultura de paz, Educación primaria, Juegos educativos

**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

**“DISEÑO DE INTERVENCIONES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA A PARTIR DEL USO DE ESTUDIANTES MONITORES”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTA:

SUSANA ROCHA MARTÍNEZ

ASESORA:

DRA. MA. DE LOURDES GARCÍA ZARATE

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 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 Susana Rocha Martínez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

Diseño de intervenciones para favorecer la convivencia pacífica a partir del uso de estudiantes
monitores

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

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

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

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

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

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 10 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.


Susana Rocha Martínez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

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

Revisión 1

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 09 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ROCHA MARTINEZ SUSANA
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:

DISEÑO DE INTERVENCIONES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA A PARTIR DEL USO DE ESTUDIANTES MONITORES

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

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES
MEDINA

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRÓ. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DRA. M.A. DE LOURDES GARCÍA ZARATE



Agradecimientos

A mi mamá. Todo lo que soy y todo lo que tengo es gracias a ti. Hoy y siempre, te dedico mi esfuerzo y trabajo. Gracias por acompañarme en cada paso y por tu apoyo incondicional, por creer en mí mucho más de lo que yo lo hacía. Espero que te sientas tan afortunada de ser mi madre como yo me siento de ser tu hija.

A mis abuelos, Naty y Usa. Gracias por su amor sin medida y por hacer de mi infancia todo lo que un niño puede soñar. Ahora es mi turno de crear esos recuerdos en otros niños, con el mismo cariño y entrega que ustedes me dieron a mí. Soy, con todo orgullo, la nieta maestra de los maestros. Usa, espero que, desde donde estés, sepas que lo logré.

A mis mejores amigos, Lizet, Martha y Uriel. Gracias por sostenerme cuando no podía más, por entenderme de formas en las que ni yo soy capaz de hacerlo. Tenerlos en mi vida la hace mucho más ligera, más alegre, más segura. Más mía. *“A ti podría decirte que cualquier lugar es mi casa si eres tú quien abre la puerta”*.

A quienes fueron mis maestros, Javier Mireles y Daniel Robledo. Son el claro ejemplo de que un buen maestro trasciende la escuela y perdura en la memoria de quienes enseñaron. Gracias por hacer de mi vida estudiantil un recuerdo más ameno, y por siempre vernos primero como seres humanos, y no solo como estudiantes. Son mi inspiración y ejemplo a seguir.

A mis alumnos de prácticas. Gracias por llenarme del amor más puro y sincero, y por regalarme alegrías que recordaré el resto de mi vida. Gracias por enseñarme a ser maestra. Mis piojitos, esto es por y para ustedes: por lo que son y por lo que sé que serán en el futuro. Nunca se cansen de ofrecer su luz al mundo. Nos volveremos a encontrar, es una promesa.

A mi asesora, la Dra. Ma. de Lourdes García y a mis lectoras. Gracias por su infinita comprensión, paciencia y confianza en mi trabajo y en mi capacidad para concluirlo, incluso cuando todo parecía estar en mi contra.

“La única forma de alcanzar tus sueños es seguir pensando en ellos y trabajando para lograrlos, incluso cuando sea difícil. El dolor y el fracaso no son lo opuesto al éxito; son parte de él”

-Kim Namjoon

Contenido

Introducción.....	5
Contexto de la práctica y participantes	8
Justificación del tema	20
Interés personal y compromiso profesional.....	24
Problemática identificada	25
Objetivos del documento.....	26
<i>Objetivo general</i>	<i>26</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>26</i>
Competencias desarrolladas	26
<i>Competencias genéricas.....</i>	<i>27</i>
<i>Competencias específicas.....</i>	<i>27</i>
Plan de intervención.....	28
Descripción y focalización del problema	28
Propósitos para el plan de acción.....	33
Revisión teórica.....	33
<i>Presupuestos psicopedagógicos</i>	<i>33</i>
<i>Presupuestos metodológicos</i>	<i>37</i>
<i>Presupuestos técnicos</i>	<i>39</i>
Descripción del plan de intervención	40
Descripción de las prácticas de interacción.....	44
Referentes teóricos y metodológicos.....	46
<i>Referentes teóricos</i>	<i>46</i>
<i>Referentes metodológicos</i>	<i>47</i>
Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora	54
Organización de los datos	54
Tratamiento de los datos.....	59
Resultados	65
Conclusiones y recomendaciones	70
Referencias bibliográficas.....	75
Anexos	78

Introducción

No toda convivencia es violenta, pero tampoco toda convivencia es pacífica. Por sí sola, representa un tema de estudio abstracto y complejo. Trabajarla sin comprenderla a profundidad puede llevarnos a prácticas que perpetúan una atención punitiva del conflicto, lo cual, a la larga, no es más que seguir encubriendo una problemática sin atender la raíz, como quien barre la basura debajo del tapete.

La escuela es, por excelencia, un espacio de formación integral, donde no solo se construyen saberes académicos, sino también relaciones sociales y experiencias que inciden directamente en el desarrollo ético y emocional de niñas y niños.

En este contexto, la *convivencia pacífica* representa una dimensión central del quehacer educativo, especialmente en el marco de la educación mexicana actual, la cual enfrenta importantes desafíos relacionados con la construcción de ambientes seguros para el aprendizaje y una realidad escolar cada vez más afectada por situaciones de violencia entre los estudiantes.

Durante la práctica profesional en el grupo de 2° “B” de la Escuela Primaria “Profr. Jesús Ramón Álvarez”, se identificó una problemática recurrente en torno a la interacción entre los alumnos. Conductas como burlas, gritos, golpes, indiferencia hacia compañeros con barreras para el aprendizaje y la participación, así como una baja disposición al trabajo colaborativo, dieron cuenta de un ambiente tenso que obstaculiza tanto a los aprendizajes como el bienestar del grupo.

Ante esta situación, se diseñó e implementó una intervención pedagógica centrada en la participación de los estudiantes como agentes de cambio. A través del uso de estudiantes monitores, se buscó favorecer el trabajo en equipo, el diálogo, el apoyo mutuo y la corresponsabilidad. Esta estrategia se desarrolló bajo un enfoque de investigación-acción, lo que permitió observar, intervenir y reflexionar sistemáticamente sobre las prácticas escolares y su impacto en la convivencia.

El proyecto se sustenta en marcos normativos y teóricos que reconocen a la convivencia pacífica como un derecho y una competencia formativa fundamental. Tanto la

Nueva Escuela Mexicana como los principios de la cultura de paz impulsados por la UNESCO, coinciden en la necesidad de intervenir desde edades tempranas para construir comunidades escolares más respetuosas.

Este informe se organiza en cuatro capítulos, estructurados de forma que permiten comprender el proceso completo de diagnóstico, intervención, evaluación y reflexión.

El primer capítulo presenta el contexto escolar, comunitario y áulico en el que se llevó a cabo la práctica profesional. Describe también a los participantes, así como la relevancia del tema de la convivencia en el marco de los documentos rectores de la educación básica. Se justifica la elección del tema y se destacan las condiciones sociales y culturales que hacen urgente trabajar la convivencia desde la escuela.

El segundo capítulo se dedica al diagnóstico de la problemática. A partir de observaciones, cuestionarios aplicados a las familias, así como registros institucionales, se caracterizan las manifestaciones del conflicto presentes en el grupo. Además, se exponen los referentes teóricos que sustentan la propuesta, y se describe con detalle el diseño metodológico y el plan de acción de la intervención.

El tercer capítulo aborda el desarrollo de la intervención pedagógica. Se describen cinco sesiones focalizadas diseñadas con un enfoque lúdico y cooperativo, integradas al proyecto “Jardín del lenguaje”. Se analizan las secuencias didácticas, los criterios para seleccionar monitores, los materiales utilizados y los mecanismos de evaluación. Para documentar el proceso, se utilizó un diario de prácticas, en el que se registraron observaciones sobre el desempeño de los monitores, la dinámica entre los equipos y las actitudes relacionadas con la convivencia. Además, se incorporaron evidencias como fotografías y grabaciones de audio, que permitieron identificar avances, resistencias y aprendizajes tanto individuales como grupales.

El cuarto capítulo presenta las conclusiones generales del proyecto, las áreas de oportunidad detectadas y las proyecciones hacia futuras acciones pedagógicas. Se reflexiona sobre el rol del docente como mediador de la convivencia, el valor de la participación

estudiantil en la resolución de conflictos, y la necesidad de sostener prácticas en el tiempo para lograr una transformación duradera.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas que sustentan el trabajo y los anexos que documentan la intervención realizada.

Contexto de la práctica y participantes

La práctica profesional se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Profr. Jesús Ramón Álvarez”, turno matutino, ubicada en Julio R. Córdova No. 302, en el fraccionamiento La Virgen, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez. Esta institución de sostenimiento público y de organización completa, atiende a más de 400 estudiantes distribuidos en dos grupos por cada grado escolar.

El fraccionamiento se compone, en general, de viviendas y negocios variados. Al final de este se encuentra ubicada la escuela primaria, en una cuadra que también alberga al Jardín de Niños “Ma. Evangelina Inés de Ávila Cervantes”, al que asistió parte del alumnado actual de la primaria.

En las inmediaciones del fraccionamiento existen dos espacios cuya presencia resulta significativa. A 800 metros, se encuentra una de las instalaciones de la *Guardia Nacional*, razón por la cual es común ver varios elementos desplegados por la zona. Esta presencia puede relacionarse con el contexto de inseguridad que, según reportes periodísticos disponibles en línea, caracteriza al fraccionamiento, donde se han documentado con frecuencia actos delictivos, particularmente asaltos y homicidios.

Esta situación podría explicar también la ubicación del *Club de Niños y Niñas de San Luis Potosí*, situado en la entrada del fraccionamiento, a unos 900 metros de la primaria. De acuerdo con su sitio web oficial, este proyecto “proporciona programas de desarrollo para niños y jóvenes, orientados al tiempo libre después de la escuela, durante el cual se eleva el riesgo de incurrir en conductas antisociales” (Club de Niños y Niñas de San Luis Potosí, s.f.)

La escuela, además de ser un espacio de enseñanza y aprendizaje también representa un espacio de socialización entre todos sus integrantes. En este sentido, la plantilla de personal está conformada por el director, una persona encargada de labores administrativas, doce docentes frente a grupo, un maestro de educación física, una maestra de educación artística, dos personas de intendencia, una psicóloga y una maestra de educación especial. Estas dos últimas profesionales pertenecen al Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

La convivencia entre el personal se mantiene en un ambiente de respeto y cordialidad en las interacciones cotidianas. Sin embargo, se percibe una dinámica social fragmentada, una configuración que ha dado lugar a ciertos momentos de tensión o roces, propios de las diferencias en los estilos de trabajo, en la distribución de responsabilidades o la comunicación entre algunos integrantes.

Del mismo modo, entre el alumnado también se generan dinámicas sociales. La mayor interacción social entre los alumnos de los seis grados ocurre en el patio cívico durante las diferentes actividades sociales que se organizan. Por ejemplo, todos los lunes en la cancha techada, entre las 9:00 y 9:40 se llevan a cabo los honores a la bandera, dirigidos por uno de los grupos. Igualmente se realiza la entrega de banderines de asistencia y limpieza.

Si bien durante este acto los estudiantes no mantienen una interacción directa, es común que, cuando los alumnos encargados de participar (como los integrantes de la escolta, maestros de ceremonia, responsables de las efemérides o quienes presentan números especiales) cometen algún error o su participación presenta alguna característica que llama la atención, se escuchan risas de burla del resto del alumnado. Ante este tipo de situaciones, los docentes intervienen solicitando silencio a sus grupos, y en ciertas ocasiones, el director toma la palabra para reconocer el esfuerzo de los participantes y exhortar a conducirse con respeto y empatía.

El patio cívico también es escenario de otros eventos escolares como programas conmemorativos, kermeses, el montaje del altar de muertos, el festival navideño seguido por la posada de los alumnos, ferias temáticas, etc. En estas ocasiones, al igual que en los recreos, coinciden todos o algunos grados; sin embargo, rara vez se observa interacción entre ellos, a menos que exista algún vínculo previo, como amistades o parentesco.

Dentro de este entorno escolar, el grupo de 2° “B” representa el espacio específico donde se llevó a cabo la práctica profesional. Este grupo cuenta con 33 alumnos, 18 hombres y 15 mujeres, entre los 7 y 8 años de edad. Dentro del aula se encuentran organizados con base en sus necesidades y/o comportamiento, con el propósito de favorecer a aquellos con rezago académico (ubicándolos cerca de compañeros que puedan brindarles apoyo), reducir

distracciones o prevenir situaciones de conflicto, especialmente entre aquellos que suelen estar involucrados con mayor frecuencia en peleas.

Gracias a la aplicación de un cuestionario en línea dirigido a padres de familia, se obtuvieron 16 respuestas de un total de 32 esperadas. Si bien la muestra es limitada, algunos resultados permiten aproximarse al contexto familiar y social del grupo.

El cuestionario contaba con un total de 33 preguntas, divididas en cuatro secciones: Información familiar, perfil socioeconómico y vivienda, vida escolar del estudiante y vida fuera de la escuela, dinámica familiar y comportamiento del estudiante. Por la naturaleza del presente documento, se retomarán únicamente aquellos hallazgos relevantes para la temática.

Desde la perspectiva de los padres de familia, la actitud del grupo hacia su hijo o hija es percibida como positiva o neutra, lo cual se repite en los resultados de la pregunta referente a cómo describen la relación entre compañeros.

Sin embargo, al analizar otras respuestas, emergen ciertos contrastes que permiten cuestionar esa percepción generalizada. El hecho de que una parte considerable de los padres haya optado por describir la relación del grupo como “neutra” podría reflejar la existencia de vínculos superficiales entre los estudiantes. Es decir, relaciones funcionales pero que no necesariamente responden a un compañerismo o a un apoyo mutuo.

Ante la pregunta sobre qué tipo de apoyo consideran que podría favorecer la convivencia en el aula, el 60% de los padres indicó que sería conveniente incorporar más actividades grupales e integradoras. Otras respuestas incluyeron la implementación de estrategias para el manejo de conflictos y actividades para fortalecer habilidades sociales.

Figura 1

Apoyos para mejorar la convivencia en el aula

¿Qué tipo de apoyo cree que podría mejorar la convivencia de su hijo/a en el aula?
15 responses



Nota. Elaboración propia.

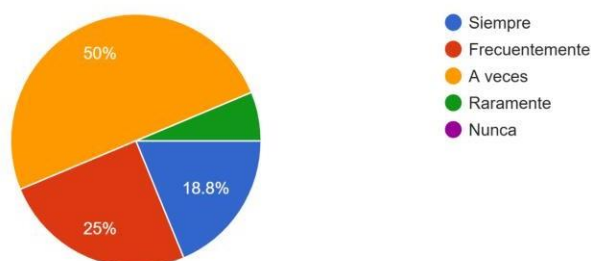
Este resultado sugiere que los propios padres reconocen que los estudiantes requieren espacios para formar vínculos cercanos, fortalecer habilidades socioemocionales y aprender a resolver conflictos. Esta demanda, aunque no explícita, refleja una expectativa hacia el papel formativo de la escuela en la construcción de relaciones respetuosas, solidarias y cooperativas dentro del aula.

En otra pregunta, se encontró que el 50% de los estudiantes recibe apoyo de sus compañeros en actividades académicas ocasionalmente, mientras un 25% lo recibe frecuentemente, y apenas un 18.8% indicó recibirlo siempre.

Figura 2

Apoyo en actividades académicas

¿Con qué frecuencia se siente apoyado/a por sus compañeros en actividades académicas?
16 responses



Nota. Elaboración propia

Este patrón evidencia que el apoyo entre pares no es una práctica consolidada en el grupo, dejando ver que la convivencia parece estar marcada por la individualidad más que por la colaboración. Esto refuerza la necesidad de crear situaciones didácticas en las que la interdependencia positiva sea una condición para lograr objetivos comunes.

La forma en que los padres describen la actitud hacia sus hijos y la relación con sus compañeros, contrasta con los resultados de otras preguntas del cuestionario. Aunque en términos generales se considera que las relaciones son adecuadas, los datos más específicos revelan vacíos importantes en el apoyo mutuo y al trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Esta discrepancia permitió reflexionar sobre la diferencia entre una convivencia armónica y una convivencia pacífica. La primera, tal como fue escrita por algunos padres, puede estar sustentada en la ausencia de conflictos visibles, pero también en relaciones marcadas por la indiferencia y el distanciamiento emocional, en las que los estudiantes simplemente no interactúan de forma significativa. En cambio, una convivencia pacífica reconoce que los conflictos forman parte de la vida en grupo y se caracteriza porque los estudiantes cuentan con vínculos de confianza, herramientas, habilidades sociales y disposición para resolverlos de manera conjunta y respetuosa.

Desde esta perspectiva, los hallazgos del cuestionario reforzaron la necesidad de intervenir intencionadamente en la construcción de la convivencia pacífica, promoviendo espacios donde los alumnos no sólo coexistan, sino que también pongan en práctica habilidades sociales como: la empatía, la escucha activa, el respeto, la solidaridad y apoyo mutuo, el diálogo, entre otras.

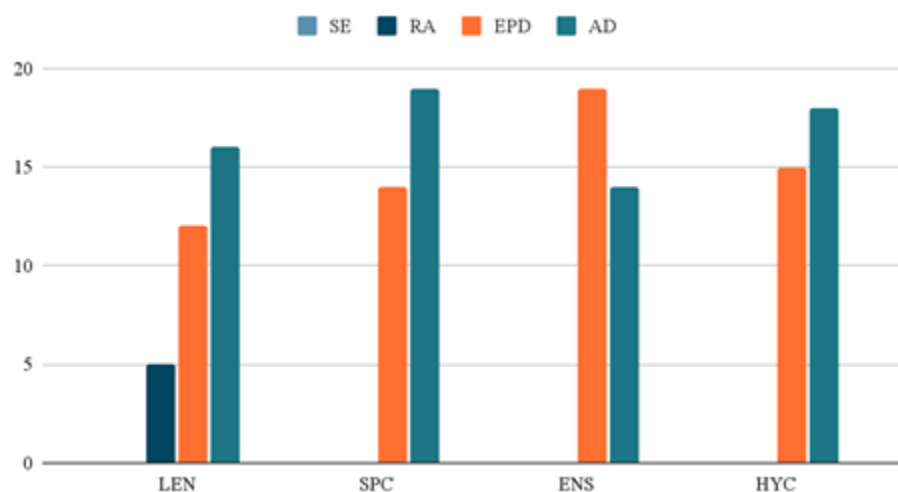
Para comprender cómo estas dinámicas fueron evolucionando, resulta pertinente considerar ciertos antecedentes del grupo. Al cierre del ciclo escolar anterior (2023-2024), cuando el grupo cursaba primer grado, se destacó desde el punto de vista actitudinal por su carácter extrovertido, participativo y colaborativo. Los estudiantes demostraron entusiasmo al participar en eventos cívicos y registraron un bajo índice de inasistencias.

Desde el punto de vista académico, al inicio del presente ciclo escolar (cuando el grupo ingresó a segundo grado) se aplicó la evaluación diagnóstica de los Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA). Los EIA son:

Una metodología diseñada para evaluar de manera efectiva el aprendizaje de las y los estudiantes. Consisten en una serie de tareas o actividades que reflejan lo aprendido en los campos formativos, vinculando estos contenidos con proyectos y situaciones auténticas del entorno escolar y comunitario. (Secretaría de Educación Pública, s.f.)

Figura 3

Evaluación diagnóstica 2024-2025



Nota. Elaboración propia.

Como podemos ver en la Figura 3, se compara cuatro categorías diferentes, correspondientes a los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana: Lenguajes (LEN), Saberes y Pensamiento Científico (SPC); Ética, Naturaleza y Sociedades (ENS); y De lo Humano a lo Comunitario (HYC).

Estas categorías se encuentran en función de cuatro variables que corresponden al nivel de integración del aprendizaje, y que representan la cantidad de alumnos en cada una de ellas: Sin Evidencias Del Desarrollo de Aprendizaje (SE), Requiere Apoyo Para El Desarrollo De Aprendizaje (RA), En Proceso De Desarrollo (EPD) Y Aprendizaje Adquirido (AD).

La gráfica muestra que la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles EPD y AD en los cuatro campos formativos. Destacan los campos ENS, con el mayor número de alumnos en EPD -estrechamente vinculado a los aspectos relacionales y de convivencia- y el de SPC, con la mayor proporción en el nivel AD. En contraste, en LEN es el único campo donde aparece el nivel de RA. En general, los resultados reflejan un desempeño positivo, aunque con variaciones entre los campos evaluados.

Las finalidades del campo Ética, Naturaleza y Sociedades (ENS) están orientadas a la adquisición y desarrollo de, entre otras cosas:

Convicciones, principios y valores democráticos como el respeto, la libertad, justicia, honestidad, responsabilidad, reciprocidad y empatía, que les sirvan de guía para reflexionar y hacer juicios críticos, tomar decisiones, participar y relacionarse de forma positiva y pacífica con las demás personas. (Plan de Estudio, p. 61 como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2023)

Bajo esta perspectiva, el hecho de que una parte considerable del grupo se ubique en el nivel “En Proceso de Desarrollo” sugiere que dichas actitudes y habilidades aún se encuentran en formación y requieren ser intencionadamente promovidas desde las prácticas pedagógicas. Estos resultados, en conjunto, sustentan la pertinencia de diseñar una intervención centrada en el desarrollo de habilidades sociales como vía para consolidar la convivencia pacífica.

El análisis de la dinámica relacional del aula permite comprender aspectos fundamentales sobre la convivencia cotidiana en el grupo. A partir de la observación directa, registrada en un diario de prácticas, fue posible identificar las configuraciones sociales dentro del grupo. Este instrumento se empleó a lo largo de todo el periodo de prácticas, con entradas registradas principalmente durante momentos de trabajo en equipo, actividades libre y recreos. En cada registro se anotaron comportamientos verbales y no verbales, gestos de cooperación o exclusión, y formas de organización.

A partir de este seguimiento, se identificaron al menos ocho subgrupos, conformados principalmente por afinidad de género e intereses compartidos. Durante los recreos, estas agrupaciones presentan algunas variaciones, ya que ciertos estudiantes eligen pasar el tiempo con amistades o familiares de otros salones. Esto permitió advertir que las relaciones no se limitan estrictamente al espacio del aula, sino que se extienden dentro de la comunidad escolar.

Entre los intereses comunes se encuentran películas como *Intensamente* o el contenido de creadores como el youtuber Fede Vigevani, que suelen ser un tema recurrente

de conversación. Otro fenómeno que refleja formas contemporáneas de socialización fue la incorporación del juego *Ddakji*, influenciado por la serie surcoreana *El juego del calamar*. Este juego, que guarda similitudes con el juego de “tazos”, consiste en lanzar un pedazo de papel doblado con el objetivo de voltear el del oponente. Los estudiantes comenzaron a elaborar sus propios *ddakjis* desde casa y a compartirlos en la escuela.

Si bien muchos vínculos entre estudiantes se ven fortalecidos por estas afinidades comunes, también se identifican casos en los que algunos alumnos no logran integrarse plenamente con el grupo. Las razones varían: en algunos casos, la timidez limita sus interacciones; en otros, el distanciamiento responde al rechazo que generan ciertas conductas asociadas a las Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan estos estudiantes.

El término BAP sustituye el de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para

“hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000, p. 9)

Según la Secretaría de Educación Pública (2023) este tipo de barreras se agrupan en cuatro categorías: estructurales, normativas y actitudinales. Particularmente las de tipo actitudinal son las que están directamente relacionadas con las interacciones y percepciones sociales frente a la diversidad, manifestándose a través de la segregación, los prejuicios o estereotipos hacia determinados estudiantes. A continuación, se describen tres casos representativos que ilustran cómo estas barreras inciden en la convivencia dentro del aula.

Uno de los estudiantes ha estado involucrado en incidentes relacionados con la desaparición de dinero o pertenencias de sus compañeros y/o de la maestra titular, lo que ha derivado en la implementación constante de la estrategia *operación mochila*.

Es importante señalar que cuando surge una pérdida, este alumno suele ser el primero en ser señalado y revisado, lo cual refleja una dinámica de estigmatización que afecta

directamente su identidad dentro del grupo que se refuerza con expresiones recurrentes de sus compañeros, como “ese niño siempre se roba las cosas del salón”, reduciendo su papel en el aula únicamente a dicha conducta.

Se observa que, durante el recreo, el estudiante suele permanecer únicamente con sus primos. Sin embargo, cuando estos no salen a receso, la dinámica del estudiante se ve afectada y expresa su angustia a través del llanto. Aunque se le alienta a convivir con el resto de sus compañeros, y a pesar de que dentro del aula mantiene una actitud cordial con los demás, su escasa participación y bajo compromiso con las actividades académicas dificultan aún más su integración

Desde el ámbito familiar, se sabe que vive bajo el cuidado de sus abuelos maternos, debido a la ausencia del padre y a la presencia intermitente de su madre. Durante el primer grado, el estudiante expresó sentimientos de rechazo al señalar que percibía una preferencia de su madre hacia su hermano menor.

Situaciones como la anterior reflejan cómo ciertos comportamientos se traducen en rechazo por parte del grupo. En esa misma línea, otro caso es el de un alumno identificado por el equipo del CRIE como un estudiante con Dificultad Severa de Aprendizaje (DSA). Según SEP (2019) define así a las problemáticas que se manifiestan en la adquisición y el desarrollo de habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), leer, escribir o realizar cálculos matemáticos y que están fuera de las dificultades derivadas de una discapacidad o situaciones ambientales (como se citó en SEGEY, 2022)

Ha sido identificado con esta categoría debido a la ausencia de un diagnóstico formal que confirme una condición específica. El estudiante presenta dificultades en el desarrollo de ciertas habilidades acordes a su edad, mostrando un ritmo de aprendizaje más lento en comparación con el de sus compañeros. Requiere de mayor apoyo y acompañamiento en la realización de actividades que impliquen otra cosa que no sea transcribir lo del pizarrón.

En términos de convivencia, su comportamiento representa una barrera significativa. Aunque en ocasiones es víctima de agresiones por parte del grupo, estas suelen originarse como reacciones ante conductas disruptivas de su parte, como golpear, escupir, tirar

materiales, gritar o insultar. Esta dinámica ha generado que pocos compañeros deseen compartir tiempo o espacio con él, ya que su presencia en los equipos frecuentemente deriva en conflictos o quejas.

Fuera de la escuela, suele pasar largos periodos solo o bajo el cuidado ocasional de su abuela o vecina. Esta falta de constancia en su entorno de cuidado también repercute en la comunicación con la escuela, ya que la docente titular suele desconocer quién se encargará de recogerlo o si irán por él antes o más tarde de la hora de salida. Recientemente, ha mostrado cierto malestar emocional derivado de cambios en su estructura familiar, lo cual ha coincidido con un aumento en sus inasistencias y participación en el aula.

Finalmente, está el caso de un estudiante canalizado debido a dificultades para atender indicaciones, socializar y por manifestar conductas agresivas hacia sus compañeros. Según la observación realizada por la psicóloga del CRIE, el alumno presenta períodos de atención cortos, una alta necesidad de movimientos físicos y dificultades para inhibir estímulos externos, lo cual interfiere tanto en el trabajo escolar como en su interacción con los demás.

Según el informe final de la psicóloga, estos indicadores podrían estar asociados a un posible Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Ante esta situación, se les recomendó a los padres del alumno que buscarán atención especializada, para una evaluación y diagnóstico preciso. No obstante, el estudiante no ha recibido el apoyo necesario.

Durante los recreos, el alumno no convive con sus compañeros, ya que permanece junto a la baranda de la escuela, donde espera a su hermana mayor, quien diariamente le lleva lonche y permanece con él hasta que finaliza el descanso. En el aula, requiere constante acompañamiento para trabajar, muestra dificultad para seguir indicaciones y suele interrumpir con conductas como molestar a sus compañeros, manipular objetos o intentar salir sin permiso.

Estas actitudes han generado el rechazo del grupo, que tiende a excluirlo de actividades colectivas debido a sus conductas inapropiadas, como tomar su material sin

permiso, poner los pies sobre sus pupitres, insultarlos o hacer ruidos molestos. Todas apreciaciones que coinciden con la evaluación de la psicóloga y la docente titular.

Estas dinámicas de exclusión y los conflictos que surgen alrededor de ciertos estudiantes contrastan con la forma en que otros logran posicionarse dentro del grupo. En este sentido, es posible identificar la presencia de figuras que ejercen influencia significativa en la convivencia diaria, ya sea de forma positiva o negativa.

En el primer caso, una de las alumnas fue elegida por sus compañeros para ocupar el puesto de jefa de grupo. Su función es notable, ya que cumple el rol de apoyo en la adaptación de estudiantes recién llegados, ayudándoles a integrarse con el grupo y actúa como puente entre los subgrupos, manteniendo buenas relaciones con todos sus compañeros. Su personalidad enérgica y facilidad para desenvolverse tanto con sus compañeros como con todo el personal de la institución, la convierte en un elemento clave de apoyo constante a la docente titular.

Por otro lado, los líderes negativos llaman aún más la atención por ser gemelos, aunque uno de ellos con un carácter más apacible que el otro. Ambos han sido catalogados como alumnos con aptitudes sobresalientes, uno en el área intelectual y el otro en el área psicomotriz. Al igual que la jefa de grupo, poseen una personalidad extrovertida y muy enérgica, lo que les otorga gran influencia sobre sus compañeros y los hace ampliamente conocidos en la escuela.

Con frecuencia adoptan una actitud desafiante, observándose en la desobediencia deliberada y la negativa a atender órdenes o realizar actividades o tareas cuando no se les permite hacerlas bajo sus propios términos. Cuando sus condiciones no son aceptadas, reaccionan con desbordes emocionales, comúnmente conocidos como berrinches, manifestando su inconformidad a través del llanto y reclamos amenazando con no participar en la actividad y cuando no se cede a su comportamiento, eventualmente comienzan a trabajar de forma individual.

Estos desbordes también se hacen presentes en otras situaciones, por ejemplo, cuando reciben correcciones en sus trabajos más de una vez, suelen arrebatar el material, ignoran las

observaciones o rechazan una explicación. Y hablando específicamente de las participaciones, constantemente interrumpen las aportaciones de sus compañeros, o contestan por ellos cuando la pregunta es en particular y no para el grupo. Sin embargo, cuando los papeles se invierten y alguno de ellos es el que se ve afectado por esas acciones provenientes de otro estudiante, vuelven a reaccionar de la misma manera.

En particular, uno de los gemelos es el que se ve mayormente involucrado en la exclusión a ciertos compañeros y en las agresiones físicas, tanto a su hermano como hacia otros estudiantes. Además, se ha identificado que tiende a liderar de los “juegos” que siempre terminan en peleas o en el daño a las pertenencias de sus compañeros.

En conjunto, las observaciones realizadas durante la práctica profesional permiten visibilizar una serie de dinámicas relacionales complejas dentro del grupo de 2° “B”, marcadas por la presencia de conductas que obstaculizan la participación plena de todos los estudiantes: uso de palabras altisonantes para insultar, el daño o robo de pertenencias, agresiones físicas, burlas, exclusión de determinados alumnos, etc. Durante mi estancia, pude constatar que estos no eran hechos aislados, sino parte de una dinámica cotidiana tanto dentro como fuera del aula.

Comportamientos como los anteriormente mencionados, contribuyen a una ambiente tenso y poco propicio para el trabajo colaborativo. Si bien muchos de estos conflictos surgían inicialmente como juego, era común que, al rebasar los límites de una de las partes involucradas, derivaran en situaciones problemáticas. La baja tolerancia a la frustración, la dificultad para respetar turnos y los constantes desacuerdos -entre otras conductas-, dejaron al descubierto un problema más profundo: la necesidad urgente de fortalecer habilidades socioemocionales que permitan construir relaciones más empáticas, respetuosas y cooperativas.

Justificación del tema

En septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción global compuesto por 17 objetivos y 169 metas que abordan áreas prioritarias para lograr un desarrollo sostenido,

inclusivo y en armonía con el medio ambiente. Esta agenda coloca en el centro la dignidad humana y la igualdad, promoviendo un enfoque integral que articulará dimensiones sociales, económicas y ambientales durante los próximos 15 años.

Entre los objetivos establecidos, destacan dos de especial relevancia para la propuesta. Por un lado, el Objetivo de Desarrollo Sustentable 16 (ODS, en adelante), que tiene como meta “Promover sociedades pacíficas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas”. Por el otro, el ODS 4, orientado a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”.

Ambos objetivos aportan fundamentos importantes para el desarrollo de la propuesta, pues justifican el interés por trabajar con temas como la paz; sin embargo, como docente me corresponde intervenir desde un espacio más próximo, el contexto escolar y las dinámicas cotidianas de mi aula. Por ello, se privilegia el análisis del ODS 4, que establece lo siguiente:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (United Nations, 2021, p. 6)

En consonancia con esta meta, la Declaración de Incheon, adoptada durante el Foro Mundial sobre la Educación, refuerza el compromiso internacional con el ODS 4, estableciendo el marco para su implementación. Así se establece que “La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador” lo cual implica que:

Para hacer realidad este derecho, los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad, que deberán ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado. La educación deberá tener por finalidad el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz (UNESCO, 2015, p. 26)

Es decir, no se trata únicamente de mantener el acceso en situaciones adversas, sino de entender a la educación como una herramienta fundamental para prevenir y transformar conflictos, contribuir a la reconstrucción del tejido social y promover la cultura de paz.

Estas directrices internacionales cobran sentido en el contexto escolar, donde las dinámicas cotidianas evidencian la urgencia de intervenir en favor de una convivencia más pacífica. En este sentido, la propuesta que aquí se desarrolla -centrada en el diseño de intervenciones para favorecer la convivencia pacífica mediante el uso de estudiantes monitores- se alinea tanto con los principios de la Agenda 2030 como con los marcos educativos nacionales.

En el caso de México, el cambio de gobierno producto de las elecciones de 2018 derivó en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sustentada en ocho principios rectores, de los cuales se retoman únicamente tres, por ser los más pertinentes para el desarrollo de la temática: Responsabilidad ciudadana, participación en la transformación ciudadana y promoción de la cultura de paz.

La Secretaría de Educación Pública (2019) plantea que la responsabilidad ciudadana implica fomentar el compromiso social y la resolución de conflictos por medio del consenso, mientras que la participación activa en la transformación requiere educar personas críticas, participativas y corresponsables.

En ambos casos, se reconoce a los estudiantes como sujetos activos capaces de incidir en su entorno. La implementación de estudiantes monitores responde a esta visión, al permitir que los propios alumnos participen de manera directa en la mejora de su convivencia, asumiendo un rol protagónico y solidario con sus pares. Desde este enfoque, no solo se fomenta el respeto y la empatía, sino también el sentido de pertenencia y corresponsabilidad dentro del grupo.

Finalmente, la promoción de una cultura de paz -otro de los pilares de la NEM- implica formar a los estudiantes en el diálogo, la solidaridad y la solución no violenta de conflictos (SEP, 2019). Este principio retoma el ODS 16 y lo concreta en el ámbito escolar, convirtiendo al aula en un espacio de transformación social. La propuesta de intervención

mediante estudiantes monitores busca precisamente eso: generar ambientes seguros, colaborativos y respetuosos, donde todos los niños y niñas tengan la posibilidad de participar, aprender y convivir en paz, sin depender exclusivamente de la figura adulta para corregir o mediar. De esta manera, se favorece que conductas como el diálogo, la empatía y el respeto sean internalizadas y sostenidas por los propios estudiantes, al reconocerse como agentes de cambio dentro de su grupo.

No obstante, para que estas orientaciones internacionales y nacionales cobren vida en el aula, es necesario también revisar críticamente cómo se entienden y abordan actualmente las conductas destructivas que afectan la convivencia pacífica. En muchos casos, las respuestas institucionales se limitan a sancionar conductas visibles, sin indagar en sus causas profundas ni ofrecer alternativas restaurativas.

Desde el enfoque de Johan Galtung (1996) “la conducta destructiva desgarr, daña, hierde” y no es necesaria una interpretación literal para entenderse como todos aquellos actos que afectan la integridad de las personas. Toda situación conflictiva puede comprenderse a partir de tres niveles de implicación: las actitudes, los comportamientos y las contradicciones. Esta propuesta, conocida como el triángulo del conflicto, permite ampliar la mirada sobre las conductas destructivas.

Sin embargo, como advierte Calderón (2009), las intervenciones escolares suelen centrarse únicamente en uno de estos niveles, lo cual conduce a soluciones temporales, dando pie a posibles reincidencias o incluso en un agravamiento de los conflictos ya existentes, porque carecen de una visión integral y un análisis profundo,

Por tal motivo, se vuelve necesario superar una visión reduccionista de estas conductas y transitar hacia enfoques que reconozcan su complejidad. Comprenderlas permite diseñar intervenciones más integrales, en las que los estudiantes no sólo sean corregidos, sino también escuchados, acompañados y reconocidos como actores capaces de transformar su entorno.

Interés personal y compromiso profesional

La elección del tema de la convivencia pacífica, particularmente a través del uso de estudiantes monitores, se justifica por su pertinencia en el contexto escolar actual. Como lo señala Freire (1997), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p.84), y precisamente en ese espíritu se ubica esta intervención: promover la formación de sujetos que aprendan a convivir en respeto y empatía desde las primeras etapas de su escolarización.

Desde una perspectiva personal, mi interés por este tema surgió a partir de la observación constante de conflictos entre pares en las aulas. Ya en prácticas previas había identificado ciertos patrones de exclusión o malos tratos, pero fue gracias al acompañamiento de este grupo específico que comencé a cuestionar aún más mi papel como futura docente: ¿estaba haciendo algo más que regañar o sancionar? ¿Cómo podría contribuir de manera activa a una cultura escolar más armónica? Para analizar estas situaciones, recurrí a la técnica análisis de incidentes críticos, lo cual me permitió registrar de manera sistemática aquellos episodios que alteraban significativamente la dinámica grupal.

La técnica de análisis de incidentes críticos (en adelante TAIC) que Wood (1997) define como “episodios imprevistos, que no pueden ser anticipados por el profesional, causándole una gran impresión. Estos incidentes se concentrarían en las instancias iniciales de su actuación, pasando a ser constituyentes clave en su futuro desenvolvimiento y de su sociabilización con el trabajo” (como se citó en Nail et al., 2012) Esta concepción de los incidentes críticos me permite explicar por qué asumo como una responsabilidad el aprender a abordar los conflictos de una manera constructiva, ya que, como se afirma en la definición anterior, estos incidentes se presentan especialmente en las primeras etapas de la práctica profesional. Esto resalta que, durante mi proceso de formación, los retos constantes a los que me enfrento, resultado de las conductas destructivas en el aula, constituyen una parte esencial de cómo será mi práctica docente una vez que deje de ser practicante.

Estas preguntas marcaron el inicio de un compromiso formativo: comprender para transformar. Comprender desde las raíces la dinámica de las relaciones entre los alumnos y

transformar, desde la práctica docente, los modos de construir el aula como un espacio de paz y vínculo.

Esta búsqueda también responde al tipo de maestra que deseo ser: una docente que no solo transmita conocimientos, sino que también sea capaz de facilitar espacios de escucha, diálogo y participación activa entre estudiantes. Creo firmemente que la convivencia pacífica no puede ser reducida a normas impuestas por una figura de autoridad, sino que debe construirse colectivamente.

Por tal motivo, el presente documento tiene como objetivo describir y analizar la experiencia de implementación de una serie de intervenciones que utilizaron a estudiantes monitores como facilitadores de la convivencia pacífica en el aula. A través de esta experiencia, se busca contribuir a una reflexión más profunda sobre el papel de las y los docentes en la promoción del respeto, la colaboración y la inclusión dentro del espacio escolar.

Esta inquietud personal fue el punto de partida para observar con mayor atención las dinámicas cotidianas del grupo, lo que permitió identificar una problemática específica relacionada con la convivencia, misma que se describe en el siguiente apartado.

Problemática identificada

A partir de la observación directa del grupo, se identificaron diversas problemáticas que impactan negativamente en la convivencia y el desarrollo académico. Como se expresó en el primer apartado, los estudiantes manifiestan conductas destructivas recurrentes. Estas generan un ambiente con una evidente dificultad en el trabajo colaborativo y la participación activa de todos.

En más de una ocasión, cuando se llamaba la atención a los estudiantes por sus acciones, respondían con expresiones como “es que así nos llevamos, maestra”, lo cual refleja una normalización de la violencia y el conflicto dentro del grupo, dificultando la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía. Esta problemática se vincula con una baja tolerancia a la frustración, dificultades para respetar turnos y resolver desacuerdos de manera

pacífica, así como con barreras actitudinales que limitan la inclusión y la participación plena de todos, entre otras.

Las consecuencias son significativas: un clima áulico poco favorable para el aprendizaje. En el aula, las actividades académicas que requieren trabajo colaborativo, se ven constantemente obstaculizadas por la ausencia de una convivencia pacífica. En lugar de centrar la atención en el desarrollo del contenido o en la adquisición de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), una parte considerable del tiempo se destina a mediar tensiones, corregir conductas disruptivas o reorganizar equipos tras discusiones.

Esto provoca no solo una pérdida de tiempo valioso, sino también un desgaste emocional tanto para los estudiantes como para los docentes, que impacta directamente en la calidad del ambiente educativo y en el ritmo de trabajo de todo el grupo.

Objetivos del documento

Objetivo general

Diseñar intervenciones que favorezcan la convivencia pacífica en el grupo de 2° “B” a través del uso de estudiantes monitores.

Objetivos específicos

- Diseñar intervenciones basadas en la atención formativa del conflicto en el contexto escolar.
- Evaluar la pertinencia y eficacia de las intervenciones propuestas mediante el análisis de su aplicabilidad en la práctica docente.
- Favorecer la participación activa de los estudiantes en la implementación de actividades que les permitan conocer y apropiarse de elementos fundamentales para una convivencia pacífica.

Competencias desarrolladas

Dentro del marco de formación establecido en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, se promueve la importancia de las competencias para la

movilización de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, adquiridos durante la formación y aplicados en la práctica profesional.

Competencias genéricas

Entiéndase como las que atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que los docentes deben desarrollar a lo largo de su vida y que les permitirán mantenerse como profesionales actualizados en función de las transformaciones (DGESuM, s.f.). En este escenario, la competencia genérica que aborda mi informe de prácticas es: *Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.*

Competencias específicas

Estas engloban conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la profesión docente en el ámbito pedagógico, socioeducativo y profesional, que preparan al egresado para la realidad en contextos escolares (DGESuM, s.f.). Las competencias profesionales que se alinean con este documento de titulación son:

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional:

- Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.
- Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Plan de intervención

Descripción y focalización del problema

Como parte de las acciones para la construcción del Programa Analítico de la Primaria “Prof. Jesús Ramón Álvarez” se identificaron los problemas relevantes y significativos en el trabajo escolar en tres diferentes ámbitos: en la comunidad, en la escuela y en el salón. A través de una adaptación del *Índex para la Inclusión*, aplicada al personal docente, directivo y administrativo, padres de familia y a una muestra de la población estudiantil, se recuperaron datos relevantes sobre la convivencia escolar. Entre los principales hallazgos a nivel institucional se señalaron como aspectos a mejorar: la falta de empatía, el acoso escolar, los insultos y las peleas entre los estudiantes.

De forma complementaria se retomaron los resultados del cuestionario aplicado a los padres de familia, ya presentado en el capítulo anterior. Ante esto surgió la necesidad de indagar directamente cómo perciben los propios estudiantes su convivencia diaria. Por ello, se aprovechó una de las sesiones del proyecto de aula *¡Decir sí a mi derecho!* Aunque su función en este documento fue diagnóstica, la actividad formó parte de una sesión del proyecto orientada a promover el derecho a crecer en entornos seguros, específicamente en torno al tema “decir no a la violencia”. (véase Anexo 1)

Para analizar estas percepciones, se retomó la propuesta de Gomes (como se citó en Fierro, 2012), quien clasifica distintas manifestaciones de la violencia en el contexto escolar. En este trabajo, dicha clasificación no se utiliza para estudiar la violencia como fenómeno aislado, sino como una herramienta conceptual que permite identificar aquellas acciones y relaciones que obstaculizan la construcción de una convivencia pacífica.

En una primera etapa, se construyó una tabla previamente a partir de mis observaciones y registros, en la que se sistematizaron manifestaciones de violencia verbal, física y social, adaptando la versión antes mencionada.

Tabla 1

Clasificación propia

Violencia	Entre compañeros	Hacia docentes
Física	Empujones, golpes, jalar el cabello, arrebatarse o dañar materiales escolares, robar objetos personales; lanzar objetos, agua o comida, correr detrás de alguien para golpearlo, patear el banco de manera intencional y repetitiva, simular peleas “de juego”	Arrebatarse o dañar materiales escolares, robar objetos personales.
Verbal	Insultos o apodosos despectivos, gritos, burlas sobre el desempeño académico, repetidas interrupciones, amenazas, minimizar aportaciones, comentarios sarcásticos.	Repetidas interrupciones durante la explicación: de forma verbal o utilizando objetos; llamar la atención de manera ruidosa, expresar en voz alta aburrimiento o desagrado por las actividades, usar un tono burlón al hacer preguntas o responder a ellas.
Social	Manipular a otros estudiantes para que se alejen de una persona específica, exclusión deliberada, ignorar intencionadamente.	Ignorar o desestimar indicaciones, gestos faciales.

Nota. Elaboración propia.

La violencia verbal y física permanecen dentro del modelo original, sin embargo, se sustituye la violencia psicológica por la violencia social, debido a su naturaleza observable y a que resulta más pertinente en el análisis de interacciones y relaciones entre compañeros.

Bajo este contexto, definimos lo siguiente:

- *Violencia física.* Comportamiento que implica el uso de la fuerza para intimidar, dañar o controlar.
- *Violencia verbal.* Comportamiento que implica el uso de palabras o lenguaje para humillar u ofender a alguien.
- *Violencia social.* Comportamiento que implica excluir, ignorar o aislar intencionalmente a alguien.

Este ejercicio de clasificación se llevó a cabo mediante la elaboración colectiva de una versión más simplificada del modelo original. (véase Anexo 2)

Tabla 2

Clasificación de los alumnos

Violencia Escolar		
Física	Verbal	Social
● Golpes/ pegar. ● Empujar. ● Dar cachetadas. ● Molestar. ● Bullying. ● Jalar el pelo. ● Robar material. ● Golpear con objetos. ● Pegar a las paredes. ● Tirarle los útiles. ● Escupir. ● Ahorcar.	● Amenazar. ● Groserías. ● Burlarse de los compañeros. ● Ponerse apodos. ● Hacer chistes sobre los compañeros.	● Decir que no te juntas con ella. ● Ignorar. ● No juntar.

Nota. Transcripción del trabajo de una estudiante.

Al comparar las tablas, se identificaron coincidencias significativas que fortalecen la validez del diagnóstico. En ambas aparecen conductas como los golpes, empujones, jalones de cabello, uso de groserías, burlas, amenazas e intentos deliberados por excluir o ignorar a ciertos compañeros. El propósito de replicar la dinámica fue precisamente contrastar mis percepciones con las suyas, y así reconocer si existían coincidencias entre lo que yo observaba y lo que ellos realmente vivían.

Durante el desarrollo de la actividad surgieron comentarios como “*como cuando alguien te molesta, le pegas*”, lo cual pone en evidencia que algunos estudiantes han naturalizado la respuesta violenta como una forma válida o inmediata de resolver conflictos. Cabe señalar que, en la clasificación colectiva, las manifestaciones de violencia física fueron

las más mencionadas por los estudiantes, en comparación con las violencias verbal y social. Esto sugiere que existe una mayor conciencia sobre las agresiones que implican contacto físico, mientras que otras tienden a pasar más desapercibidas o a no ser reconocidas como problemáticas con el mismo grado de gravedad.

Además, varios estudiantes expresaron explícitamente su desagrado hacia ciertas situaciones, por ejemplo: *“a mí no me gustan que me tomen mis cosas sin permiso”* o *“a mí no me gusta escuchar que se dicen muchas groserías”*. Estos comentarios evidencian que, aunque no siempre logran ponerles nombre a las problemáticas, sí son capaces de identificar acciones que afectan su bienestar.

Finalmente, como parte de la reflexión, se les planteó la pregunta: *“¿Cómo podríamos solucionar estos problemas?”*. Las respuestas fueron variadas; algunas resultaban literales, como en el caso de la pregunta *“¿cómo solucionas el problema de los golpes entre compañeros?”*, *“no golpeando”*. Sin embargo, también surgieron propuestas que apuntaban al diálogo como una vía de resolución, y otras que evidenciaban una comprensión más profunda de la convivencia, como la expresión (de uno de los que más adelante sería nombrado monitor) *“es que también hay que dejar ganar”*. Esta última respuesta sugiere la identificación de la necesidad de ceder en ciertas situaciones como una estrategia para mantener la armonía.

No obstante, al preguntarles si las ponían en práctica, la mayoría respondió que no o solo a veces, lo que hace notable la brecha entre el reconocimiento del problema y la implementación de estrategias para resolverlo.

Escuchar estas voces es clave para comprender la convivencia desde la mirada de quienes la viven cotidianamente. En este sentido, estas matrices fueron construidas retomando el planteamiento de Furlán (2003), quien señala que *“para construir, hay que reconocer e identificar correctamente los fenómenos que enfrentamos”*, lo cual permite comprender que el primer paso hacia la mejora de la convivencia es visibilizar las conductas que dañan.

Propósitos para el plan de acción

Con base en el diagnóstico sobre las manifestaciones que afectan la convivencia dentro del aula, y considerando la necesidad de promover ambientes pacíficos, el propósito del plan de acción es diseñar e implementar una intervención que favorezca a la convivencia pacífica en el grupo. Para ello, se hizo uso de estudiantes monitores como mediadores y agentes activos del cambio, impulsando prácticas de respeto, empatía y colaboración, y promoviendo el protagonismo estudiantil como herramienta clave para la transformación.

Revisión teórica

Presupuestos psicopedagógicos

La intervención desarrollada en este trabajo parte del reconocimiento de las características cognitivas, sociales y afectivas propias de los estudiantes en la etapa del desarrollo en que se encuentran. Desde la perspectiva de Piaget, el desarrollo cognoscitivo en la infancia se divide en cuatro etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Por el rango de edad en el que se encuentran mis estudiantes, la etapa de interés es la preoperacional, que abarca de los 2 a los 7 años de edad y caracterizado por hitos significativos.

Ahora puede pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles. Puede servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos. El pensamiento preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos las cosas y los acontecimientos (Meece, 2000, p. 106)

Piaget nombró tres limitaciones del pensamiento preoperacional, una de ellas el egocentrismo. Definido como la tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” (Miller, 1993, p.53 como se citó en Meece, 2000, p. 110) En este contexto, entiéndase como egocentrismo al patrón de comportamiento de los estudiantes de centrarse únicamente en la de satisfacción de sus necesidades de forma inmediata, ignorando la existencia de un orden o la atención que le corresponde a alguien más.

Estas características influyen directamente en la manera en que los niños se relacionan con sus compañeros, pues muchas veces sus acciones están guiadas por la necesidad de satisfacción inmediata o la dificultad de reconocer las necesidades ajenas. Es importante reconocer ciertas conductas como expresiones propias de una etapa evolutiva que requiere ser comprendida y orientada desde una propuesta pedagógica que favorezca la empatía y la autorregulación. Por tanto, la escuela no puede permitirse limitarse a contener o sancionar dichas conductas, sino que debe generar condiciones que permitan a los estudiantes aprender a convivir.

El concepto de convivencia, aunque fundamental en las relaciones humanas, resulta ambiguo si no se delimita adecuadamente, pues su etimología alude únicamente a la coexistencia en un mismo espacio. En este sentido, aunque la convivencia pueda manifestarse de formas violentas o no, sigue siendo una forma de convivencia por el simple hecho de que ocurre dentro de un mismo grupo.

La vida de los estudiantes dentro del centro educativo es compleja, y se encuentra constituida por el conjunto de sentimientos, emociones, actitudes y valores que todo ser humano posee y que naturalmente se muestra cuando se convive de forma estable y prolongada (Ortega, 1998).

En el contexto de los iguales, acontecen sucesos y se despliegan actitudes que van incidiendo, en el marco del contacto obligatorio del aula, en la personalidad de los estudiantes en todos los aspectos, pero especialmente en el que se refiere a su desarrollo social y moral. (p. 18)

Es decir, las experiencias que se viven dentro del aula tienen el poder de contribuir a fortalecer o deteriorar la calidad de esa convivencia. De acuerdo con Ortega estas experiencias son las que enseñan y cuando exceden los límites aceptables entre iguales, el grupo se convierte en un esquema de malas relaciones que pueden adquirir diferentes grados de peligrosidad para el desarrollo social y la convivencia en el centro educativo.

Teniendo esto presente, se comprende por qué la convivencia escolar debe entenderse como una dinámica orientada a lo positivo.

El Marco Nacional de Convivencia Escolar (MLCE, en adelante) del estado de San Luis Potosí recupera la siguiente definición de convivencia escolar “Todas aquellas manifestaciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en marcha de valores democráticos y una cultura de paz” (Furlán, Saucedo y Lara, citado en Secretaría de Educación de San Luis Potosí, 2015, p.3)

Autores como Fierro et al. (2013) señalan que la mayoría de las investigaciones sobre convivencia escolar están enfocadas en plantear cómo debería ser. En este marco, el análisis de la convivencia suele organizarse en torno a tres ideales: la inclusión, la democracia y la paz, seleccionados por su estrecha relación con la prevención de la violencia y la mejora de ambientes de aprendizaje (p. 4)

Particularmente, la *convivencia pacífica* aparece como resultado de las prácticas inclusivas y de participación democrática. Se adopta su definición como “la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, entre otros más” (Fierro et al., 2013, p. 4)

Tabla 3

Indicadores de las dimensiones de la convivencia

Inclusiva	Democrática	Pacífica
● Participación en actividades que promuevan el sentido de pertenencia al grupo, la comunidad, nación y el mundo. ● Trabajo colaborativo: aprender a trabajar y compartir con otros.	● Manejo formativo de conflictos a través de procesos de reflexión, mediación o arbitraje. ● Promover el diálogo moral y académico como estrategia pedagógica en las diferentes asignaturas.	● Trato respetuoso y considerado. ● Confianza en otros y en la institución. ● Cuidado de los espacios y bienes colectivos.

Nota. Indicadores evidentes por dimensión de la convivencia. Elaboración propia con base en Fierro (2012)

Para comprender a fondo la convivencia pacífica, resulta necesario diferenciar entre formas superficiales y profundas de paz, conocidas como paz efímera y paz duradera. Galtung (1969) propone los conceptos de paz negativa o efímera y paz positiva o duradera. Sin embargo, en el ámbito educativo Carvajal y Fierro (2021) adaptan esta distinción a través de las nociones de convivencia como paz efímera y convivencia como paz duradera.

La primera se refiere únicamente en la contención de conductas destructivas mediante la vigilancia y la imposición de castigos, lo que genera que las conductas deseables se asocian exclusivamente con la presencia de una autoridad que impone normas y sanciones (Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Guanajuato [SSPEG], 2021, p. 11)

La segunda se comprende como el conjunto de medidas constructivas para abordar el conflicto como el apoyo a los procesos académicos de los alumnos, el desarrollo de la

confianza entre pares y docentes, y la apertura de espacios de diálogo y participación en la comunidad escolar. (SSPEG, 2021, p. 11-12)

El centro educativo constituye una red compleja de relaciones, donde cada vínculo ejerce una influencia particular según su naturaleza, cercanía y función en la vida escolar cotidiana. En la educación tradicional, la relación más importante era la del profesor/a-alumno, principalmente asociado a la dinámica de dominio y sumisión que implicaba la transmisión de información y cultura.

Presupuestos metodológicos

Hoy sabemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje exige actividades y relaciones diversificadas, y que el vínculo profesor/a-alumno, aunque fundamental, no es el único significativo. Las relaciones entre los propios alumnos ejercen una influencia decisiva en la convivencia escolar.

La teoría sociocultural de Vygotsky sostiene que el desarrollo intelectual se origina, principalmente, a través de las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye mediante un proceso continuo de internalización. En palabras de Meece (2000) “la internalización designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales” (p. 143)

En un niño, la influencia de pares siempre es significativa. Según Ortega (1998), “los alumnos/as adquieren, por imitación, mimetismo o simple adscripción a modas, muchos de sus hábitos y actitudes” (p.16). En este sentido, la escuela como espacio socializador, cumple un papel central al funcionar como entorno de intercambio y reproducción de ideas, normas y comportamientos observados entre los propios estudiantes.

La autora denomina como microsistemas de los iguales a las relaciones que van desplegando los alumnos/as entre sí, lo que en psicología social conocen como grupo de referencia. Dentro del aula, estos microsistemas proporcionan claves simbólicas que actúan como modelo para comparar el propio comportamiento social: lo que es prudente hacer, los intereses y lo que es moralmente correcto.

En el contexto escolar, este comportamiento -al ser repetido, observado y aceptado por el grupo- se internaliza, conformando patrones de pensamiento y conducta que los estudiantes incorporan como propios. Este proceso influye directamente en su manera de convivir, relacionarse y participar en la vida escolar pues las normas y valores compartidos por el grupo se vuelven referentes internos que orientan sus decisiones y comportamientos.

Reconociendo el poder de la influencia entre pares, el modelo de enseñanza de *alumnos monitores* aprovecha estas dinámicas sociales para fomentar la apropiación de conductas que favorezcan la convivencia pacífica.

Tiene origen en la educación lancasteriana, un sistema que surgió como respuesta a la necesidad de alfabetizar de manera rápida y masiva, a niños en un contexto de escasos recursos materiales y humanos. Su implementación estuvo motivada por la demanda de mano de obra capacitada, producto del acelerado crecimiento industrial propio de la Revolución Industrial. Ante esta urgencia, se recurrió al alumnado más competente para auxiliar a los maestros en el proceso de enseñanza. (Martín, 2016)

Esta práctica sentó las bases del rol de lo que conocemos como “alumno monitor”, una figura que ha evolucionado pero que mantiene como esencia el apoyo entre pares dentro del proceso educativo. El alumno monitor es un estudiante avanzado que colabora activamente en el aprendizaje de sus compañeros. Su función, además de la académica, contribuye a la convivencia participando en la resolución de conflictos y fortaleciendo la dinámica del grupo desde el respeto y la solidaridad (Querrién, 1995; Durán, 2006; Fernández, 2002; CTROADI, 2009, como se citó en Nuñez et al., 2013, pp. 3-4)

Si bien la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014) plantea que la tutoría entre pares nace del interés y voluntad de los propios alumnos monitores por apoyar a sus compañeros, en el desarrollo de esta intervención la selección de los alumnos monitores fue tomando en cuenta sus habilidades sociales. No obstante, de dicha definición se rescata la importancia del reconocimiento y la valoración del apoyo brindado que estos estudiantes brindan.

Meece (2000) explica que las interacciones entre compañeros alcanzan su máxima expresión cuando los alumnos trabajan conjuntamente en la resolución de problemas, logrando una comprensión compartida del problema, sus procedimientos y soluciones. Durante el desarrollo del trabajo colaborativo, guiado por un monitor, los estudiantes emplean diversas habilidades que orientan su actuación. Estas interacciones sociales se internalizan, construyendo una estructura mental que utilizarán como herramienta para regular futuras actividades. Además, alcanzan su mayor eficacia cuando los estudiantes se esfuerzan por alcanzar una meta en común.

Presupuestos técnicos

Como se mencionó en los presupuestos metodológicos, el trabajo en torno a metas compartidas favorece la internalización de interacciones sociales significativas. Para efectos del presente documento, la meta común que motivaba a los estudiantes era obtener una recompensa diaria que se presentaba al inicio de cada jornada. El uso de recompensas forma parte elemental del conductismo. Dentro de esta corriente psicológica emergen distintos conceptos que justifican el uso de las mismas.

El condicionamiento operante se refiere a un proceso en el cual la frecuencia con que está ocurriendo una conducta, se modifica o se altera debido a las consecuencias que esa conducta produce. La conducta se considera en unidades llamadas respuestas y al medio ambiente se le concibe como estímulos (Reynolds, 1968, pp. 10-17)

Mediante el uso de estímulos reforzadores que se presentan tras una conducta determinada, se busca aumentar la frecuencia de dicha conducta. En este caso, las recompensas funcionan como reforzadores positivos que se entregan tras un buen desempeño, incentivando así la repetición de estas conductas deseadas. (Reynolds, 1968)

Es importante señalar que el uso de esta estrategia no responde a una adhesión total al paradigma conductista, sino a una decisión práctica y contextual. Dadas las condiciones iniciales del grupo, fue necesario generar ciertos requisitos básicos que facilitaran, en primer lugar, la disposición para participar en las actividades.

Aunque el conductismo y la teoría sociocultural representan enfoques opuestos sobre el aprendizaje, en esta intervención se usó el primero para habilitar el segundo al segundo. Una vez que los estudiantes aceptaron trabajar juntos, motivados por la recompensa, fue posible avanzar al objetivo central: la construcción de una convivencia pacífica.

Descripción del plan de intervención

La intervención se estructuró con base en el enfoque metodológico investigación-acción, el cual se desarrolla a través de un ciclo de seis fases: intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. Esta estructura permitió integrar los objetivos del proyecto “Jardín del lenguaje”, definido previamente por la docente titular, con acciones orientadas al fomento de la convivencia pacífica mediante actividades lúdicas, cooperativas y con alto contenido formativo.

Intención

La intención inicial fue favorecer la convivencia pacífica, reconociendo que muchas de las conductas disruptivas o conflictivas existentes en el aula. A través de prácticas de juego sostenidas, se buscó promover el diálogo, la empatía, la escucha activa, la corresponsabilidad y el respeto mutuo.

Planificación

La planificación de las intervenciones se realizó tomando en cuenta los siguientes elementos:

- El horario escolar (8:00 a 12:00h), incluyendo las dinámicas de la jornada diaria y los tiempos efectivos de clase.
- El marco del proyecto “Jardín del lenguaje”, del campo formativo Lenguajes, el cual articula contenidos curriculares con los ejes de inclusión, pensamiento crítico, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y experiencias estéticas.
- El diseño de cinco actividades lúdicas con propósitos explícitos para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como el

fortalecimiento del sentido de pertenencia en los equipos.

Acción

Tabla 4

Descripción y propósito de las sesiones focalizadas

Fecha	Nombre	Descripción	Propósito
27 de marzo de 2025	“La antorcha olímpica”	Los equipos se colocan en fila. El último integrante sostiene el testigo, el cual debe ir pasándose de mano en mano hasta que el primero en la fila llegue a la meta.	Primer acercamiento al trabajo con los nuevos equipos. Fomento del sentido de pertenencia.
31 de marzo de 2025	“Teléfono descompuesto”	Los equipos se acomodan en filas. El último integrante recibe una palabra al oído, la palabra va pasando de persona a persona y el último en recibirla, escribe o dibuja en el pizarrón la palabra que escuchó.	Fomento de la comunicación efectiva y escucha activa para transmitir y recibir información con claridad para lograr un objetivo común.
1 de abril de 2025	“Presta palabras”	Los estudiantes escuchan con atención las palabras que tienen origen en otros idiomas y en equipo	Fomento de la toma de decisiones en equipo para alcanzar una meta compartida.

deliberan y buscan a cuál creen que pertenecen.

3 de abril de 2025	“Rompecabezas”	Los equipos ordenan una serie de palabras para formar correctamente una oración.	Fomento del diálogo y el respeto a las aportaciones de cada miembro para resolver una tarea conjunta.
4 de abril de 2025	“100 alumnos dijeron”	Los equipos compiten entre ellos para obtener puntos respondiendo correctamente a una serie de preguntas.	Fomento del apoyo mutuo entre los integrantes del equipo al resolver juntos los desafíos.

Nota. La tabla sintetiza las intervenciones diseñadas con un enfoque lúdico.

Cada intervención focalizada fue diseñada con propósitos específicos orientados a contribuir a la convivencia pacífica en el aula, además de incluir los contenidos académicos, propios del proyecto trabajado (véase Anexo 3, 4, 5, 6 y 7). Así, aunque el conocimiento formal era parte del juego, los estudiantes sólo podían ganar si trabajaban juntos y cumplían con estos propósitos.

Descripción de las intervenciones.

Observación

Durante la ejecución de las intervenciones se implementó un proceso de observación, donde se documentaron aspectos clave como:

- La calidad de la interacción entre los miembros del equipo.
- Las actitudes de liderazgo, inclusión o exclusión.
- Las reacciones ante los errores o desacuerdos.
- Las expresiones verbales y no verbales asociadas a la colaboración y la empatía.

Aunque estas anotaciones no siguieron una técnica formal de análisis -como la técnica de incidentes críticos-, sí permitieron capturar de manera espontánea y detallada las dinámicas grupales en cada sesión. Estas observaciones plasmadas en el diario, responden a un instrumento tipo registro anecdótico, complementado con fotografías y grabaciones de audio que enriquecieron la comprensión de la convivencia y participación de los estudiantes durante y después de las intervenciones. Esto contribuyó de manera significativa a la reflexión de los resultados, facilitando la identificación de áreas de mejora para futuras líneas de investigación.

Evaluación

La evaluación se realizó de manera continua, considerando indicadores tanto académicos como actitudinales. Se valoró:

- El grado de participación activa y respetuosa.
- La toma de decisiones conjunta.
- La resolución de desacuerdos mediante el diálogo.
- La disposición para cooperar y apoyar a los compañeros.

Reflexión

Al término de la intervención, se llevó a cabo un análisis de los registros observacionales y las respuestas estudiantiles, lo que permitió identificar avances significativos en la comunicación entre pares, el sentido de pertenencia al grupo y el apoyo mutuo para alcanzar metas comunes. Asimismo, se reconocieron resistencias iniciales, que

fueron disminuyendo conforme se consolidaban los equipos y se clarificaron las reglas del juego.

Esta experiencia evidenció que la convivencia no puede enseñarse de manera aislada del currículo, sino que debe integrarse mediante estrategias pedagógicas activas, creativas y contextualizadas, que valoren el saber y el sentir de las niñas y los niños como punto de partida para construir relaciones más justas, respetuosas y solidarias.

Descripción de las prácticas de interacción

Las prácticas de interacción observadas durante la intervención no pueden entenderse únicamente a partir de los intercambios verbales entre los estudiantes, sino también desde la estructura didáctica diseñada para propiciarlos. Por ello, se considera fundamental recuperar en este apartado las acciones previas a la intervención.

Se conformaron ocho equipos con cuatro integrantes, considerando criterios como las habilidades sociales y aspectos personales, como la tendencia a la extroversión o introversión. El objetivo fue crear grupos equilibrados.

A su vez, se designaron monitores por equipo. Tal y como lo plantea la teoría, de primer momento el proceso de selección de monitores fue en función del rendimiento académico. Sin embargo, se procedió a una etapa de descarte y se valoraron comportamientos propositivos, empatía hacia los compañeros y el reconocimiento por parte del grupo como figuras de apoyo. Dando como resultado la siguiente organización.

Tabla 5*Organización por equipos*

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
Renata	Gael	Iván	Iker
Emiliano	Esteban	Aitana	Mauricio
Abril	Maite	Camila	Romina
Bruno	Ximena	Alan	Tania
Equipo 5	Equipo 6	Equipo 7	Equipo 8
Zoe	Adrián	Marco	Julia
Mía	Thiago	Natalia	Ángel
Elían	Simón	Tomás	Dante
Dafne	Óscar	Mariela	Salma

Nota. Por motivos de privacidad, los nombres de los estudiantes han sido cambiados. En negritas, los alumnos con el rol de monitor.

Previo al inicio del plan de intervenciones, se realizó un acercamiento individual con los alumnos seleccionados como monitores, con el fin de explicarles el propósito del rol y consultar si estaban dispuestos a asumirlo. Esta conversación buscó asegurar su consentimiento, evitando imponer responsabilidades sin disposición personal. Todos los estudiantes aceptaron voluntariamente.

A fin de fortalecer el compromiso con los propósitos colectivos, se puso en marcha un sistema de puntos con recompensas simbólicas, el cual fue visualizado mediante un tablero de seguimiento visible para todos los equipos. A cada equipo se le asignó una “mascota” representativa, asociada a un color distintivo que los identificaba en el tablero.

Figura 4

Tablero de puntos



Nota. Tablero de puntos para el seguimiento de logros de los ocho equipos.

El sistema de puntos otorgaba recompensas simbólicas que incentivaban la participación. Como parte de estas recompensas, el equipo ganador al final de la jornada salía al patio diez minutos antes del horario habitual para disfrutar de un tiempo libre en el aula, durante el cual se les prestaban materiales como globos, bloques de construcción, tangram o gises de colores, que podían usar de forma libre.

Referentes teóricos y metodológicos

Referentes teóricos

La apertura de la escuela a la comunidad es uno de los elementos centrales del Plan de Estudio. De acuerdo con la SEP (2023) “La comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia”.

La NEM reconoce que las y los estudiantes son sujetos históricos, situados en contextos sociales, culturales y territoriales específicos. En este sentido, considera inapropiado desvincularlos de su realidad para la enseñanza de saberes considerados “formales” o “correctos”. Por el contrario, promueve una educación que dialogue con su

entorno, sus experiencias e identidad, revalorizando los saberes comunitarios y cotidianos como parte esencial del proceso educativo. Esta apertura y el reconocimiento de la importancia del contexto como fuente de aprendizaje se materializa, entre otras formas, a través del trabajo por proyectos.

El planteamiento de la SEP (2023) establece que “los proyectos son una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes en la medida en que”:

Favorecen el desarrollo psicosocial desde etapas tempranas, de manera continua y gradual; refuerzan los procesos de aprendizaje colectivo; permiten la construcción de una perspectiva solidaria de la educación con la comunidad; resignifican las relaciones pedagógicas y sociales desde la diversidad étnica, cultural y lingüística, sexual, de género y física. (Plan de Estudio, p.147 como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2023)

Es importante distinguir entre la temática y el contenido del proyecto, y el propósito formativo que dio sentido a su implementación. Dentro de este informe, el proyecto funcionó como un medio para implementar las estrategias orientadas a favorecer la convivencia pacífica mediante la participación de alumnos monitores.

Referentes metodológicos

Investigación-Acción

La construcción de la convivencia escolar pacífica es un proceso dinámico y colectivo que exige, sobre todo, enfocarse en el rediseño de las prácticas escolares.

La investigación-acción es, en resumen, una metodología que se centra en llevar a cabo un cambio en un grupo social específico, siendo este cambio consecuencia de las necesidades externadas por los integrantes del grupo social en cuestión (López *et al.*, 2020).

Adoptar este enfoque no solo permite analizar la realidad, sino que también impulsa la intervención directa en ella, cumpliendo así con el propósito de este informe: diseñar

intervenciones que favorezcan la convivencia pacífica a partir del uso de estudiantes monitores.

Al trazar un panorama de la investigación-acción (IA, en adelante), autores como Greenwood y Levin (1998, como se citó en Zapata y Rondán, 2016) se remontan a la filosofía pragmática de John Dewey que sostiene que el “verdadero conocimiento” implica actuar para transformar, y reconocer que cambiar la realidad social es una dinámica de acción y reflexión constante.

Kurt Lewin es considerado como “el padre de la investigación-acción” y la describió como un espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción (1946, como se citó en Latorre, 2005). Su planteamiento sentó las bases para múltiples desarrollos posteriores de esta metodología, dando lugar a una diversidad de definiciones.

En el contexto educativo, Latorre (2005) la define como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (p.24). A esta perspectiva se suma la propuesta de Kemmis, quien amplía el enfoque considerando a la IA como:

(...) una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Kemmis 1984 como se citó en Latorre, 2005)

En función de la definición y la raíz teórica de la IA, resulta evidente que este enfoque metodológico requiere, de manera inherente, procesos participativos para su implementación, motivo por el cual diversos autores se refieren a ella como investigación-acción participativa (IAP).

La IAP ha sido conceptualizada por Selener (1997) como un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan

sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales (como se citó en Balcazar, 2003)

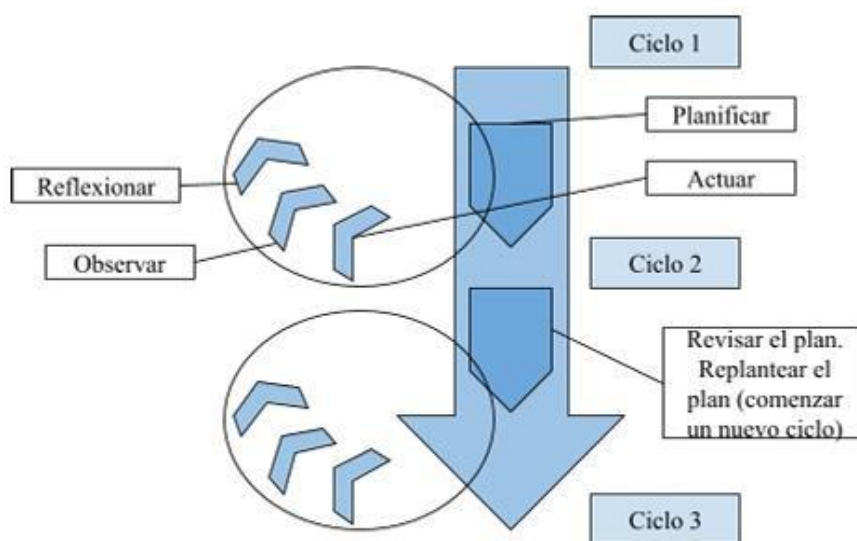
Bajo el contexto de este informe, el enfoque de Kemmis y de Selener resulta especialmente adecuado, ya que no se limita a mejorar lo que ya se hace, sino que propone una transformación más reflexiva y consciente, reconociendo al alumnado como un agente activo del cambio, capaz de actuar sobre sus problemas, lo cual se alinea con la propuesta de trabajar con estudiantes monitores para favorecer la convivencia escolar pacífica.

El modelo propuesto por Kemmis (1989), inspirado en el modelo original de Lewin, contempla cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Estos se repiten de forma cíclica, permitiendo la mejora continua de la práctica a partir de un análisis retrospectivo y prospectivo (Latorre, 2005).

Se trata de un proceso acumulativo. Se reflexiona sobre lo que ha ocurrido en el aula -qué tipo de conflictos se presentan, bajo qué condiciones, qué prácticas han funcionado- y, a partir de ello, se recupera la información que sienta las bases para la nueva intervención.

Figura 5

Momentos de la investigación acción



Nota. Reproducción de Kemmis (1989) como se citó en Latorre (2005)

Planificar

Forma parte de la dimensión organizativa. Prospectiva para la acción. Consiste en la elaboración de un plan que surge del análisis crítico de lo que ocurre en el aula y que se desea transformar (Latorre, 2005)

Actuar

Forma parte de la dimensión estratégica. Retrospectiva guiada por la planificación. Se pone en práctica el plan elaborado y se analiza si se hizo según lo esperado (Latorre, 2005)

Observar

Forma parte de la dimensión estratégica. Prospectiva para la reflexión. Como su nombre lo indica, se observa lo que ocurrió gracias al uso de diversas técnicas de recopilación de datos (videgrabaciones, entrevistas, diario del docente, etc.) (Latorre, 2005).

Reflexionar

Forma parte de la dimensión organizativa. Retrospectiva sobre la observación. Refiere nuevamente al análisis crítico de lo observado (Latorre, 2005). Interrogantes como ¿Qué funcionó? ¿Qué no? ¿Por qué? ¿Qué constantes hubo? constituyen parte del análisis.

Para esta fase se emplearon registros anecdóticos, que ofrecieron un análisis descriptivo detallado de las situaciones relevantes observadas, lo cual permitió posteriormente realizar el análisis reflexivo más profundo sobre las dinámicas y patrones presentes en la convivencia.

La reflexión implica un estudio consciente y a profundidad de la realidad en el aula - qué se planeó, qué sucedió y qué significó para los involucrados-. En este sentido, es necesario comprender a la convivencia en el aula como una construcción social dinámica, que debe, se configura y redefine dentro de su propia realidad.

Autores como Berger y Uckermann (1968, como se citó en Fragoza et al., 2018) sostienen que los conceptos de realidad y conocimiento están asociados a la interacción social, entendiendo a la interacción como el medio por el cual se obtienen experiencias sobre

una realidad en particular. De esta manera, la única forma de experimentar la realidad es a través de situaciones cara a cara, en las que los individuos se enfrenten directamente a su entorno.

De acuerdo con esta visión, la experiencia aumenta las posibilidades de acción y de enriquecer los conocimientos a través del contacto con la realidad y la vida diaria (Vinatier, 2013 como se citó en Fragoza et al., 2018)

Modelo E-P-R

El interaccionismo simbólico de Blumer (1969, como se citó en Fragoza et al. 2018) parte de tres premisas: 1) los seres humanos actúan hacia las cosas con base en lo que significa para ellos. 2) los significados surgen de la interacción social y 3) estos significados son dinámicos, se modifican a través de un proceso interpretativo. Plantea:

Los sentidos de ciertas conductas se significan mediante la interacción social. El conjunto de significaciones derivadas de la interacción entre sujetos da como resultado un conjunto de símbolos que, para los actores involucrados en la interacción, tiene un sentido y para otros sujetos puede no tenerlo (Blumer, 1969 como se citó en Fragoza et al. 2018)

El lenguaje -tanto verbal como no verbal- cumple una función fundamental en el interaccionismo simbólico. A través de él, las personas intercambian símbolos cargados de significado que son comprensibles tanto para el emisor como para el receptor. Este proceso permite a los sujetos anticipar las acciones de los demás, y otorga sentido a los objetos en función de cómo se actúa en torno a ellos dentro de un contexto social determinado.

El interaccionismo simbólico constituye una perspectiva sociológica que enriquece el modelo de análisis E-P-R, empleado como base para la reflexión de la intervención desarrollada en este documento. Este modelo:

estudia la práctica docente en el aula a partir de la intersubjetividad, entendida como un elemento central para analizar y comprender la comunicación establecida entre la persona docente y el estudiantado, entorno a los contenidos que se van a abordar o

tareas más específicas que requieren del intercambio lingüístico verbal o no verbal (Fragoza et al., 2018)

Dentro de esta propuesta, centrada en la convivencia pacífica mediante el uso de estudiantes monitores, la intersubjetividad permite comprender los significados, emociones, ideas o experiencias de la práctica docente. E-P-R por sus siglas epistemológica, pragmática y relacional.

Epistemológica

La lógica epistemológica da cuenta de las situaciones en las que el sujeto opera saberes interiorizados, estos se mantienen ajenos hasta que el objeto del mundo de la vida es captado, adaptado y apropiado (Fierro y Fortoul, 2017)

Esta dimensión responde a la pregunta ¿Qué se aprende? Refiere a los contenidos y saberes académicos y formativos que se construyen durante las sesiones. En el marco de esta temática, los alumnos comprenden normas y valores vinculados con la convivencia pacífica, como el respeto, la cooperación y la empatía.

Pragmática

Hace referencia a la utilización que hace el docente de herramientas metodológicas para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula” (Fragoza et al., 2018)

Responde a la pregunta ¿Cómo se aplica? ya que se centra en trasladar el conocimiento a situaciones concretas, evaluando su utilidad y funcionalidad en la práctica. Dentro del planteamiento, se promueve el uso práctico de los saberes a través de las actividades lúdicas o juegos cooperativos guiados por los alumnos monitores. Estas dinámicas están orientadas por normas y valores vinculados a la convivencia pacífica, con el propósito de favorecer la ayuda mutua entre compañeros, la resolución de conflictos y la facilitación de actividades escolares.

Relacional

Esta lógica se centra en la comunicación en el aula, se visualiza como un intercambio continuo entre la persona docente y sus estudiantes y entre el estudiantado mismo, donde intervienen las decisiones de los sujetos, sus emociones, sus motivaciones, etc. La finalidad de esta comunicación es la construcción de las condiciones para disponerse al aprendizaje... (Fragoza et al., 2018)

Su cuestionamiento base es ¿Con quiénes y en qué clima se aprende? Esta dimensión se remite a las interacciones sociales y emocionales que ocurren durante el proceso.

En este sentido, se recupera el modelo E-P-R, que se alinea con los principios de la investigación-acción y permite analizar la práctica educativa desde tres dimensiones integrales: epistemológica, pragmática y relacional. Este enfoque es útil para comprender la complejidad de la convivencia escolar y para orientar intervenciones que busquen transformar no solo conductas, sino también relaciones y significados dentro del aula.

Estos rasgos dotan de profundidad ética a la metodología, al comprender que mejorar la convivencia no solo es un objetivo técnico, sino un compromiso con la construcción colectiva de ambientes armoniosos. Este enfoque metodológico busca humanizar la investigación educativa, reconociendo a los sujetos como constructores de saber y no como meros objetos de estudio. Al integrar el modelo E-P-R y los principios de la investigación-acción, se promueve una práctica docente reflexiva, ética y comprometida con la transformación social desde el aula.

Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora

Organización de los datos

A continuación, se presentan fragmentos ilustrativos, en los que se recuperan las intervenciones registradas y que dan fe de los análisis sistemáticos de las distintas sesiones. Los análisis completos pueden consultarse mediante el siguiente enlace: [Análisis de las intervenciones.](#)

Las intervenciones focalizadas fueron diseñadas a partir de planeaciones didácticas que integraron contenidos del proyecto “Jardín del lenguaje”, articulando propósitos escolares con actividades orientadas a fortalecer la convivencia pacífica en el aula. Se diseñaron bajo un enfoque lúdico para la evaluación de la temática del proyecto, y al mismo tiempo funcionaron como medio para observar las dinámicas entre equipos. Las planeaciones completas pueden consultarse en el apartado de Anexos.

Cada intervención se organizó siguiendo una estructura compuesta por cuatro momentos diferenciados: 1) inicio organizativo y activación, 2) preparación colaborativa, 3) actividad formativa central, y 4) cierre reflexivo.

El primer momento consistía en restablecer el orden grupal y recuperar los saberes previos para dar entrada al contenido de la sesión. La preparación colaborativa iniciaba con una breve reunión con los estudiantes monitores, para recibir indicaciones principales para, posteriormente, organizar y guiar a sus equipos. La actividad formativa central, se centraba en la aplicación de los juegos. Finalmente, el cierre reflexivo para anunciar resultados, compartir experiencias y gestionar las emociones surgidas durante la actividad.

Durante la ejecución de estos momentos surgieron patrones significativos. Por ejemplo, aunque se designaron estudiantes monitores para organizar, guiar y apoyar a sus equipos, no siempre eran ellos quienes tomaban la iniciativa o regulaban la dinámica. Además, se observó que algunos monitores lograban mayor éxito en la coordinación y motivación de sus equipos, aunque no siempre se traducía en que sus equipos ganaran el juego. Esta situación evidencia que el liderazgo y la participación activa no dependen únicamente de la designación formal de roles.

Otro patrón identificado fue la presencia recurrente de dudas posteriores a la explicación de las indicaciones, lo que sugiere que las instrucciones no siempre fueron claras o suficientemente comprendidas para todos los estudiantes. Esto podría afectar la ejecución efectiva de las actividades y la fluidez del trabajo en equipo.

Estos patrones tienen implicaciones importantes para la práctica docente. Primero, indican la necesidad de fortalecer la preparación y capacitación de los monitores para que puedan ejercer un rol más efectivo. También es importante mejorar la claridad y verificabilidad de las instrucciones, mediante técnicas como preguntas de comprensión o ejemplos prácticos, para asegurar que todos los estudiantes comprendan las actividades y puedan desempeñarse adecuadamente.

El diseño consideró el uso de materiales accesibles como globos, conos, vasos desechables, pizarrones, plumones y láminas, así como la integración del dibujo como medio de expresión alternativa, con el fin de favorecer la inclusión de los estudiantes que no han adquirido habilidades de escritura. En este sentido, el juego en sí mismo funcionó como un recurso didáctico significativo, que permitió representar saberes escolares a través del cuerpo, la oralidad y la escritura.

Las cinco intervenciones fueron registradas mediante grabaciones de audio, las cuales fueron transcritas íntegramente para su posterior análisis. Estas transcripciones se sometieron a un proceso de clasificación según las dimensiones epistemológica, pragmática y relacional (E-P-R), lo que permitió sistematizar las interacciones observadas en cada sesión.

Figura 6

Dimensiones de análisis de la sesión “Teléfono descompuesto”

7. A: Choclatl.
8. T: No, o sea “timota” es nos vemos luego.
9. Df: Vamos a repasar las palabras ¿okay? Camila, quitate esos lentes, no estás en el sol.
10. Z: Maestra... (incomprensible) A Renata.
11. Df: ¿Qué?
12. M: Le está saliendo sangre a Renata.

Nota. Véase completo en el enlace correspondiente.

Con el propósito de distinguir visualmente los diálogos pertenecientes a cada dimensión de análisis, se asignó un color específico a cada una de ellas:

Dimensión Epistemológica. Se refiere a las representaciones, saberes escolares o contenidos conceptuales que se activan en las interacciones de los estudiantes.

Dimensión Pragmática. Abarca la acción educativa concreta, es decir, la manera en que se formulan las instrucciones, se regulan las participaciones y se utiliza el material.

Dimensión Relacional. Comprende los vínculos que se establecen entre los estudiantes, incluyendo las formas en que colaboran, se apoyan mutuamente o enfrentan tensiones.

Gracias a esta clasificación, fue posible identificar patrones recurrentes en las interacciones del grupo y comprender cómo se consolidaban ciertos elementos clave de la convivencia pacífica, lo cual permitió construir las tablas de análisis utilizadas en el estudio.

A partir de eso, se construyó una primera tabla con el propósito de contabilizar las intervenciones registradas en cada sesión. Este ejercicio permitió identificar qué dimensión predominaba en cada intervención.

Tabla 6

Tabla de análisis cuantitativos de la sesión “Teléfono descompuesto”

Dimensión Epistemológica:	63 diálogos.
Dimensión Pragmática	64 diálogos.
Dimensión Relacional	65 diálogos.

Nota. Véase en el enlace correspondiente

Con base en los patrones identificados gracias a las transcripciones, se definieron seis subcategorías clave que operan como elementos de la convivencia pacífica.

- *Regulación compartida.* Se refiere a la capacidad para organizarse y gestionar el comportamiento individual y colectivo, mediante la conciencia y el cumplimiento de normas y límites preestablecidos.
- *Consideración mutua.* Se manifiesta en actitudes de empatía: sensibilidad hacia los demás, expresiones de cuidado y preocupación por el otro.
- *Apoyo mutuo.* Son las acciones orientadas a facilitar el aprendizaje entre pares. Puede expresarse a través de ayuda práctica, apoyo emocional o el ofrecimiento de materiales.
- *Trabajo colaborativo.* Es la capacidad de los estudiantes para organizarse en equipo en torno a un propósito en común, en este caso, ganar una recompensa: distribuir tareas, comunicación efectiva y esfuerzo compartido para mejorar.
- *Convivencia implícita.* Comprende las interacciones cotidianas que, sin expresar apoyo, conflicto o colaboración, forman parte del estar juntos.
- *Interacciones del adulto.* Incluye los intercambios cotidianos entre el docente y los estudiantes que, sin corresponder necesariamente a una intención formativa o una de las subcategorías anteriores, contribuyen a la construcción de una convivencia cercana.

Posteriormente, se elaboraron tres matrices por cada sesión (una por dimensión E-P-R), en las que los diálogos fueron clasificados dentro de la subcategoría que mejor correspondía a su contenido.

Figura 7

Tabla de análisis epistemológico de la sesión “Teléfono descompuesto”

Subcategorías de la Convivencia Pacífica					
Regulación Compartida	Consideración Mutua	Apoyo Mutuo	Trabajo Colaborativo	Convivencia Implícita	Interacciones del Adulto
MJ: No. (54) C: Maestra, maestra ¿Tenemos que decirla en español? (145) M: En español ¿No? (147)		C: Como hola “nolti”, adiós “timota”, gracias “tlakotamat i”... (incomprensible) (6) R: Chocolatl. (7) M: No, o sea “timota” es nos vemos luego. (8) 2º: Comalli. (23)		C: Sí. (2) C: Las palabras en... (4) J: Ah sí... (5) C: Maestra yo ya sé english. (17) J: ¿Dónde está la hoja?! (19) ¡La hoja!, la hoja, la hoja! (19) C: Ah sí. (58) J: Creo que ya sé de qué se trata. (97) M: Pero ¿Qué es comal? (99) M: Ah ya sé	Df: ¿Qué vimos? (3) Df: ¿English? ¿Recuerdan qué les dejé una tarea? ¿Repasaron las palabras que venían? (18) Df: ¿Ejote? (24) Df: ¿Jitomate? (30) Df: Mmmm. ¿aguacate? (34) Df: ¿Popote? (37) Df: Popotli ¿Elote? (40)

Nota. Elaboración propia. Véase en el enlace correspondiente

Figura 8

Tabla de análisis pragmático de la sesión “Teléfono descompuesto”

Subcategorías de la Convivencia Pacífica					
Regulación Compartida	Consideración Mutua	Apoyo Mutuo	Trabajo Colaborativo	Convivencia Implícita	Interacciones del Adulto
Df: Ahorita no me interrumpen, chicos. Déjenme terminar la indicación, por favor. (90) Df: Equipo 2, venga. Acá acomódense detrás del pizarrón, acá Equipo 3 y equipo 4... Están formados,	Df: Oiga, usted está enfermo ¿por qué se quita el cubrebocas? (15) Df: Sí, sin correr. Vámonos, 7 y 8, vente ¿Por qué no? (116) Df: Ya sé, pero es una actividad cortita ¿Sí? No nos tardamos nada. ¡Listo! Vamos a empezar. Hasta que yo cuente a las tres es que pasan la	Da: ¿Maestra qué tenemos que hacer? (76) J: Maestra, maestra, no sabe escribir esta Ashley ¿Puedo pasar yo con ella? (151) A: Maestra pero no sabe		J: Okay. (27) C: ¿Ahora si ya podemos usar la desta? (51) C: ¿El A ver pizarrón de aquí? (93) R: Yo no tengo pizarrón. (95) J: ¿Nos volteado para traemos la libreta? (104) C: ¿Y sin lápiz? (106) M: Okay sin nada. (107)	Df: Sentaditos uno, dos, si no tienen la libreta azul en la que tengan. A ver guardamos ya, poniendo atención. Df: Vamos a repasar las palabras

Nota. Elaboración propia. Véase en el enlace correspondiente.

Figura 9

Tabla de análisis relacional de la sesión “Teléfono descompuesto”

Subcategorías de la Convivencia Pacífica					
Regulación Compartida	Consideración Mutua	Apoyo Mutuo	Trabajo Colaborativo	Convivencia Implícita	Interacciones del Adulto
C: No, sin estudiar. (72)	A: Maestra... (incomprensible)	F: Maestra ¿Le paso papel para estudiamos. ? (14)	Varios: Cinco minutos, estudiamos. (71)	C: Es que se me complica esa palabra. (64)	Df: ¿Qué? (11) Df: ¿De dónde te está saliendo sangre? Ay
M: No empujar. (82)	J: Le está saliendo sangre a (12)	A: ¡Ayudar! (74)		J: Maestra ¿Puedo elegir el juego? (80)	Levanta la cabeza, no te agaches... que quitar la no agaches la chamarra? cabeza... oh bueno que no agaches la cabeza. (13)
R: Respetar. (84)	MJ: No irnos a otro lugar. (86)	J: ¿Estás enfermo? (16)	C: Maestra ¿También le enseño esto a mi compañero? (78)	J: ¿Me puedo quitar la chamarra? (115)	Df: ¿Por qué baño rápido, grita? Si lo escucho. (20)
M: No molestar a otros compañeros. (87)	Df: ¿Ya le hablo a sus papás? (126)		Varios: ¡Vamos! ¡Córrele! (Hablan al mismo tiempo) (179)	J: ¿Puedo ir al baño rápido, maestra? (125)	Df: Muy bien, M: Maestra te confundistes. ¿Chicle? (32)

Nota. Elaboración propia. Véase en el enlace correspondiente.

En conjunto, la organización de estos datos permitió no sólo sistematizar la información recabada, sino también generar una base sólida para el análisis crítico de los cambios observados en la convivencia del grupo. Los hallazgos derivados de este análisis se retoman en el apartado de tratamiento de los datos.

Tratamiento de los datos

Con el objetivo de analizar los efectos de la intervención en términos de dinámicas de convivencia, se recurrió a herramientas de evaluación como a registros cualitativos.

Para realizar la valoración de las planeaciones, se tomó como punto de partida las transcripciones de las sesiones y se identificaron y describieron los cuatro momentos anteriormente mencionados, con el fin de contrastar lo que se había previsto en la planeación con lo que realmente ocurrió durante la implementación.

Esta comparación entre lo planificado y lo llevado a la práctica permitió reconocer ajustes espontáneos, omisiones y nuevas dinámicas emergentes durante la intervención lo cual enriqueció el análisis posterior de las interacciones mediante las dimensiones E-P-R.

Figura 10

Descripción de los momentos de la sesión “Teléfono descompuesto”

1. Inicio organizativo y activación.

La sesión inicia restableciendo el orden grupal, llamando a guardar silencio y solicitando que tomen asiento. Se da entrada al contenido principal, en este caso vocabulario en náhuatl, activando los conocimientos previos al preguntar qué se vió el jueves anterior. Los niños empezaron a recordar algunas palabras vistas durante la clase o que recuerdan de la tarea.

En medio de la sesión, se presentó una ligera interrupción cuando una alumna tuvo un sangrado nasal. Mientras se le brindaba atención, continué dando indicaciones al resto del grupo. Este momento permitió evidenciar el cuidado entre pares, ya que fueron sus propios compañeros quienes dieron aviso.

2. Preparación colaborativa.

Antes de comenzar el juego, se dieron indicaciones para que los monitores organizaran a sus equipos. Se asignaron cinco minutos para dar un repaso colaborativo, con el propósito de familiarizar con el vocabulario a los alumnos que no estuvieron presentes la sesión anterior.

Constantemente tuve que cerciorarme de que los equipos estuvieran completos y funcionando. Se notó que a pesar de que se dió una indicación clara y concisa “Les doy cinco minutos para que estudien con su equipo”, algunos estudiantes mostraron dudas respecto a la actividad y los materiales que debían utilizar, lo cual evidenció la necesidad de reforzar las

Nota. Elaboración propia. Véase completo en el enlace correspondiente.

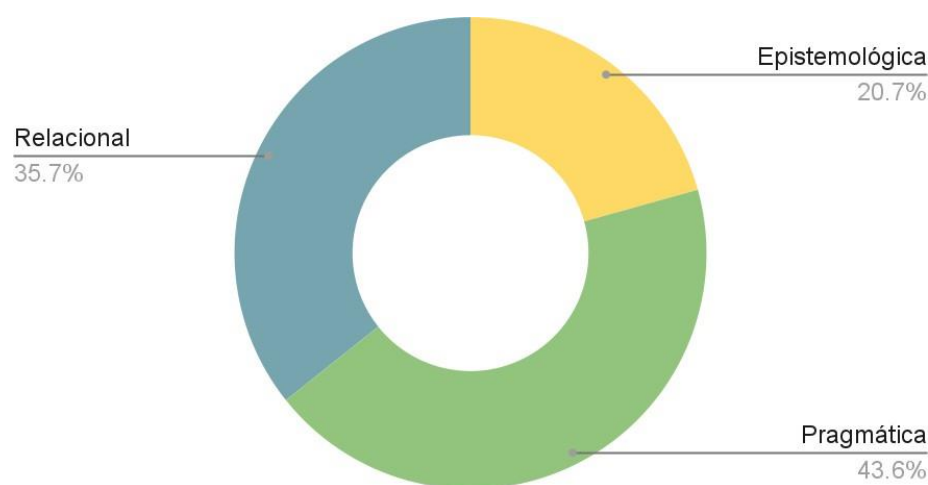
También se cuantificaron los diálogos clasificados por dimensión a lo largo de todas las sesiones. Los resultados fueron organizados en una gráfica que permite visualizar con mayor claridad la distribución de estos registros.

Del análisis de esta información, se identificó una mayor presencia de momentos asociados a la dimensión pragmática, es decir, aquellas centradas en la organización de la actividad, distribución de roles y la ejecución de tareas. En este tipo de interacciones, mi participación docente fue particularmente predominante, ya que gran parte de la estructura, el ritmo y la conducción recayeron en mí. Esto sugiere que, si bien se logró mantener el orden, se requiere una distribución más equitativa entre los estudiantes y los monitores.

Este ejercicio de clasificación presentó dificultades, ya que muchas de las interacciones observadas parecían responder simultáneamente a más de una dimensión. En varios casos, los intercambios entre estudiantes o entre docente y alumnos se veían extrapolados, es decir, trascendía un solo marco interpretativo. Para resolver esta complejidad, se optó por clasificar los fragmentos considerando el contexto general de la conversación, así como el tono emocional y la intención comunicativa que pudo ser identificada a partir de las audiograbaciones. Esta estrategia permitió una interpretación más cuidadosa y fundamentada.

Figura 11

Predominancia de las dimensiones en las intervenciones



Nota. Elaboración propia.

Para esta gráfica, se sistematizaron los datos obtenidos a partir del análisis de los 911 diálogos registrados a lo largo de las cinco intervenciones focalizadas. Cada diálogo fue clasificado individualmente conforme las dimensiones del modelo E-P-R. El conteo final arrojó un total de 109 diálogos en la dimensión epistemológica, 441 en la pragmática y 361 en la relacional. Estos datos fueron transformados en porcentajes y representados mediante una gráfica de dona, lo cual permitió visualizar de manera clara la proporción de participación

en cada dimensión, así como identificar cuál de ellas predominó durante el desarrollo de las actividades.

Es importante señalar que un pequeño porcentaje de los diálogos no fue clasificado, ya que no correspondía con ninguna de las subcategorías definidas dentro del marco de la convivencia pacífica. Estos casos fueron excluidos del análisis cuantitativo, aunque se conservaron como parte del registro completo para futuras revisiones. (Véase el enlace)

Además, el análisis permitió identificar patrones de participación: algunos estudiantes destacaron frecuentemente en ciertas dimensiones, lo que ofreció indicios de sus roles dentro del grupo y el tipo de contribuciones que realizaban. Asimismo, fue posible observar que tuve una presencia marcada en determinadas dimensiones, particularmente en aquellas relacionadas con la regulación de la actividad y la organización del grupo.

En complemento a este análisis, el proyecto contempló un colorama como instrumento de evaluación, mediante el cual se valoraron tres tipos de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta herramienta permitió clasificar el desempeño de cada alumno en cuatro niveles: destacado, suficiente, en proceso e insuficiente, que funcionaron como una calificación cualitativa.

Figura 16

Colorama para evaluación del proyecto

Evaluación del Proyecto				
1 Saber conceptual. Reconoce y recuerdan correctamente los contenidos relacionados con palabras en náhuatl y otros idiomas, y sus significados. 2 Saber procedimental. Indaga y recopila palabras de distintos contextos y las representa con apoyo de ilustraciones en su producto. 3 Saber actitudinal. Muestran respeto, empatía y apoyo mutuo, con interés y disposición para participar en actividades grupales.	Escala de valoración (colorama)	Insuficiente		
		En proceso		
		Suficiente		
		Destacado		
Nombre del alumno		1	2	3
1				
2				
3				
4				
5				

Nota. Elaboración propia. Véase Anexo 8.

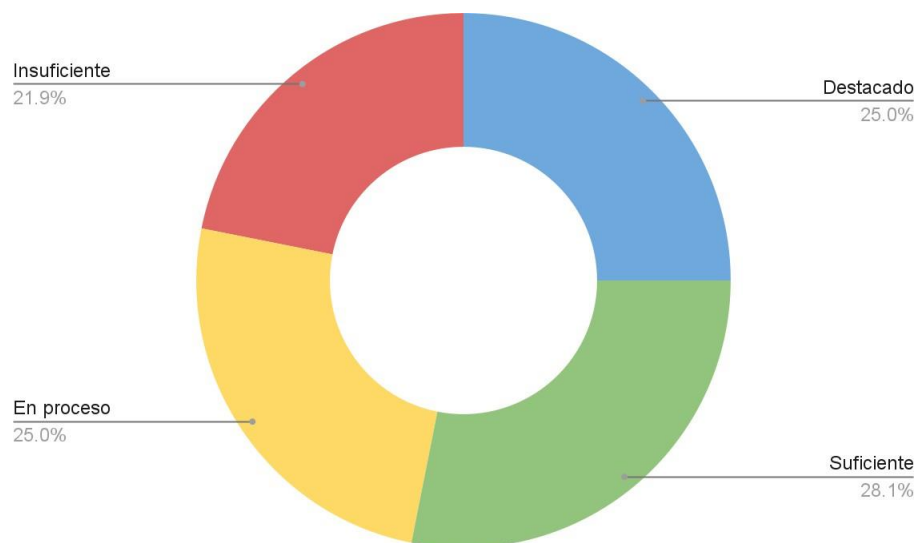
Gracias a este instrumento, fue posible visualizar comparativamente los resultados entre los distintos tipos de saberes. En particular, el saber actitudinal cobró especial relevancia para el análisis del impacto en la convivencia pacífica, ya que abarcó aspectos como el respeto, la empatía, el apoyo mutuo y la disposición para participar en actividades grupales.

Los resultados de la evaluación fueron sistematizados mediante una gráfica porcentual, lo cual facilitó la interpretación y permitió detectar tendencias generales en el grupo. La construcción de esta gráfica se llevó a cabo a partir de los resultados obtenidos en la evaluación actitudinal aplicada mediante el instrumento del colorama, el cual fue utilizado para valorar a los 32 niños del grupo. Se realizó un conteo del número de estudiantes que se ubicaron en cada uno de los niveles establecidos. Posteriormente, estos datos fueron transformados en porcentajes y representados visualmente en una gráfica de dona.

El análisis reveló una mayor disposición al trabajo en equipo y el respeto mutuo en aquellos estudiantes que participaron de forma más activa como monitores o mediadores. Esto sugiere que el involucramiento en roles colaborativos favorece al desarrollo de actitudes en favor de la convivencia pacífica, reforzando la idea de que la responsabilidad compartida incide positivamente en la convivencia.

Figura 17

Porcentajes de valoración del proyecto



Nota. Elaboración propia.

Cabe destacar que no se diseñó un instrumento específico para evaluar el desempeño de los alumnos monitores, por lo que la información obtenida no permite identificar directamente el impacto de esta figura en el proyecto. Esta limitación metodológica señala una línea de mejora importante para futuras intervenciones: la necesidad de contar con herramientas que permitan valorar de manera sistemática el rol del monitor y su influencia en los aprendizajes actitudinales del grupo.

Paralelamente, para complementar la evaluación cuantitativa realizada con el colorama, se llevaron a cabo registros anecdóticos en el que se realizaron anotaciones libres y descriptivas, centradas en momentos significativos, comportamientos destacados y reacciones sociales. Este instrumento permitió documentar transformaciones significativas en el comportamiento y la interacción social de algunos estudiantes, proporcionando un enfoque más integral y contextualizado del impacto de las intervenciones.

Este tipo de registro aportó información valiosa que no habría sido captada por medios cuantitativos, al permitir una mirada más cercana a las dinámicas grupales y los cambios observables en las actitudes cotidianas dentro del aula.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tanto de la mediación docente como del desempeño de los alumnos durante la intervención. En primer lugar, se analizan los materiales y registros relacionados con la actuación docente, incluyendo las planeaciones didácticas, el análisis E-P-R y los registros anecdóticos. Posteriormente, se presentan los resultados derivados del rendimiento de los alumnos, evaluados a través del colorama, el cual permitió valorar su nivel de logro.

Al analizar los registros de la mediación docente, fue posible identificar diferencias relevantes entre lo planeado y lo efectivamente implementado durante las intervenciones focalizadas. Aunque la estructura de cada sesión contemplaba cuatro momentos -incluyendo la preparación colaborativa y cierre reflexivo con el grupo-, en la práctica estas etapas no siempre se llevaron a cabo como se había previsto.

La preparación de los monitores, por ejemplo, no se realizó de forma sistemática y, en varios casos, se redujo a tareas logísticas como la organización de materiales, sin espacios previos de orientación o acompañamiento. Este desfase pudo deberse al hecho de que durante esas intervenciones estuviera sola, sin el apoyo de la maestra titular, implicó que no pudiera dedicar el tiempo necesario para organizar adecuadamente a los monitores sin dejar al resto del grupo sin supervisión.

El patrón más claro aquí es la fragilidad del rol de los monitores sin guía adecuada. Su desempeño depende más de sus habilidades personales que de una percepción formativa, lo que demuestra que la iniciativa no emerge automáticamente, sino que debe ser modelado, acompañado y retroalimentado.

Asimismo, el cierre de las sesiones, pensado originalmente como un espacio de reflexión colectiva donde los estudiantes y monitores compartieran sus experiencias, no se implementó de manera consistente. Este momento iba a funcionar como una especie de

informe que me permitiría conocer cómo se estaban desarrollando las dinámicas al interior de los equipos, aportando información valiosa para este documento. La omisión de este cierre dejó las sesiones inconclusas, limitando la oportunidad de que los estudiantes procesaran lo vivido y le dieran sentido a su participación, así como la posibilidad de ajustar las estrategias pedagógicas de forma más oportuna y contextualizada.

Esto evidenció una constante observada en la falta de espacios de cierre, lo cual impacta directamente en el sentido de las actividades. Sin momentos de metacognición o emocionalidad compartida, la experiencia pedagógica corre el riesgo de quedarse en lo instrumental. Esta omisión también me impidió identificar desde la voz de los estudiantes cómo vivieron el proceso, que aprendieron y qué no. Comprendí que la reflexión no es un “extra” al final de la clase, sino un componente fundamental del aprendizaje significativo, que requiere tanto estructura como intención clara.

Este vacío en la ejecución del plan de trabajo pudo haber influido en los resultados obtenidos en el análisis de las dimensiones E-P-R. En la Figura 11 podemos observar que, de forma general, la dimensión con mayor presencia en mi práctica es la dimensión pragmática, seguida por la dimensión relacional y finalmente, la epistemológica.

Este resultado confirma una dinámica recurrente centrada en la acción y la resolución práctica de la clase. El predominio de la dimensión pragmática durante la intervención revela que, durante las intervenciones se enfocó principalmente en la organización, ejecución y funcionamiento práctico de las actividades. En esta dimensión se observa que fui yo, como docente, quien asumió un papel protagónico en la organización de los equipos, la gestión del tiempo, la distribución de turnos y la conducción general de las actividades. Esto, si bien permitió mantener el control del grupo y dar seguimiento puntual, también limitó la posibilidad de que los estudiantes participaran con mayor libertad.

Considero que esta centralización de la intervención no solo se relaciona con la ausencia de una preparación más sistemática para los estudiantes monitores, sino también con las condiciones propias del grupo, como la presencia de múltiples conflictos interpersonales, la baja disposición al trabajo colaborativo y la necesidad de establecer un ambiente mínimo de contención para sostener la dinámica escolar.

La dimensión relacional tuvo una presencia moderada, especialmente a través de muestras de apoyo mutuo, así como instancias de regulación compartida al interior de los equipos y en general, que surgieron tanto de los monitores como de otros estudiantes que asumían el rol de manera espontánea. Aunque estos momentos no fueron siempre intencionados, constituyen una evidencia del potencial del grupo para construir formas de convivencia más autónomas y colaborativas.

La dimensión epistemológica, en cambio, tuvo una presencia limitada, lo que muestra que aún me falta consolidar intervenciones que ayuden a los estudiantes a comprender el “por qué” y “para qué” de lo que hacen. Su manifestación se restringió principalmente a las respuestas de los estudiantes clasificados dentro de la subcategoría de convivencia implícita, es decir, aquellas que reflejan aprendizajes relacionados con normas, actitudes o acuerdos asumidos.

Este hallazgo reiterado me confronta con una necesidad clara: no basta con que la clase funcione; debe tener profundidad y generar conciencia sobre lo aprendido y vivido.

Una vez analizados los resultados cuantitativos derivados de las intervenciones focalizadas, es importante complementar este análisis con las evidencias posteriores registradas en mis registros anecdóticos. Estos ejemplos puntuales sucedieron una vez se finalizó el ciclo de las intervenciones y evidencian transformaciones valiosas en las dinámicas del grupo, lo que refuerza la pertinencia de la propuesta como una vía concreta para fomentar una convivencia pacífica.

Uno de los casos más destacados fue el de uno de los gemelos, quien anteriormente mostraba impaciencia y desinterés por apoyar a sus compañeros en los trabajos en equipo. Posteriormente a las intervenciones, comenzó a manifestar una actitud más comprensiva y tolerante -aunque aún con ciertos momentos de impaciencia menos marcados- especialmente hacia niñas con mayores necesidades de apoyo. En una ocasión, al trabajar con una compañera con dificultades para escribir, buscó diversas estrategias para ayudarla: intentó dictar letra por letra, luego por sílabas, y finalmente optó por escribir él mismo en su cuaderno para que ella pudiera copiarlo después.

Otro caso fue el de una de las estudiantes monitoras y el alumno con DSA. Durante el desarrollo del proyecto lograron establecer una relación positiva y funcional. Su rol como monitora no solo facilitó la participación activa del alumno, sino que extendió su acompañamiento incluso después de finalizadas las intervenciones. Con el tiempo, además de brindar apoyo constante a él y a otros compañeros, también se convirtió en una figura de ayuda para mí, al colaborar espontáneamente durante las clases.

Finalmente, una alumna caracterizada por ser muy introvertida, quien sólo interactuaba con una compañera y se mantenía al margen del grupo en su ausencia, logró integrarse a uno de los subgrupos del salón.

Con base en la Figura 17, las evaluaciones aplicadas a los alumnos muestran resultados mayoritariamente positivos o en vías de mejora. El mayor porcentaje es de 28.1%, lo que indica que aproximadamente 9 estudiantes (de 32) cumplen con las actitudes esperadas en cuanto a convivencia. En el nivel destacado hay un 25%, lo cual sugiere que otros 8 estudiantes demuestran actitudes sobresalientes. Otro 25% está en proceso, es decir, 8 estudiantes muestran avances, pero aún requieren acompañamiento formativo. Estos resultados reafirman la pertinencia de las intervenciones.

Finalmente, el 21.9% (aproximadamente 7 estudiantes) fueron evaluados como insuficientes. Sin embargo, en 6 de estos casos, la calificación no refleja necesariamente una falta de disposición actitudinal, sino que se debe a la inasistencia recurrente, lo cual impidió su participación. Estos datos permiten concluir que más del 75% del grupo presentó avances significativos o satisfactorios, demostrando que la intervención no solo fue pertinente, sino también efectiva para favorecer la construcción de una convivencia pacífica.

Estos resultados reflejan una transformación progresiva en la cultura grupal, especialmente en lo que respecta a las habilidades sociales. Aunque no se puede atribuir esta mejora únicamente a las intervenciones implementadas, sí es posible afirmar que contribuyen a generar condiciones más propicias para la convivencia pacífica. El hecho de que la mayoría del grupo se sitúe entre los niveles medio y alto revela una dinámica ascendente en términos de disposición actitudinal, pero también subraya la importancia de seguir fortaleciendo las prácticas formativas con estudiantes que aún requieren contención y guía.

Para mi práctica docente este análisis representa una confirmación del valor de las intervenciones, pero también una advertencia sobre la necesidad de mantener un seguimiento constante. La evaluación cuantitativa revela avances, pero no captura matices como los factores emocionales o relacionales que atraviesan las actitudes observadas. Por ello, se vuelve fundamental complementar estas fuentes cualitativas, como el registro anecdótico, que permiten acceder a una comprensión más integral del proceso formativo.

Conclusiones y recomendaciones

El presente trabajo documenta la implementación de una propuesta orientada a promover la convivencia pacífica en el grupo de 2° “B” de educación primaria, a través del uso de estudiantes monitores. Esta experiencia se llevó a cabo mediante el enfoque de investigación-acción, lo cual permitió no solo intervenir en una problemática concreta del aula, sino también reflexionar críticamente sobre las propias prácticas docentes, las dinámicas del grupo y las posibilidades reales de transformación desde el aula.

En este proceso, se volvió central asumir que aprender a convivir y convivir para aprender son dimensiones inseparables del quehacer educativo. Desde el inicio, quedó claro que la convivencia pacífica no podía reducirse a la aplicación de normas o sanciones, ni asumirse como un aspecto complementario del proceso educativo, sino como una condición indispensable para el aprendizaje significativo, el bienestar emocional y la construcción de sujetos capaces de participar y relacionarse de forma positiva. En este sentido, las conductas destructivas, marcadas por diferentes manifestaciones de la violencia, que predominaban en el grupo no eran meros episodios aislados, sino expresiones de una cultura escolar que ha normalizado estas dinámicas conflictivas como formas de funcionar.

El objetivo general -diseñar intervenciones que favorecieran la convivencia pacífica mediante el uso de estudiantes monitores- se concretó a través de cinco sesiones lúdico-formativas. Este tipo de intervenciones lejos de tratarse de soluciones técnicas temporales, se plantearon como acciones intencionadas para transformar los vínculos en el aula. Tal como lo afirma la UNESCO (2015) “la educación deberá tener por finalidad el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz”.

Tabla 7

Cumplimiento de los objetivos específicos

Objetivos	Acciones que respondieron al objetivo
Diseñar intervenciones basadas en la atención formativa del conflicto en el contexto escolar.	Planeación de cinco sesiones con propósitos formativos, centradas en el desarrollo de habilidades sociales (escucha activa, empatía, apoyo, respeto, diálogo, toma de decisiones)
Evaluar la pertinencia y eficacia de las intervenciones propuestas mediante el análisis de su aplicabilidad en la práctica docente.	Registro sistemático, clasificación de diálogos con el modelo E-P-R y seguimiento del grupo utilizando registros anecdóticos.
Favorecer la participación activa de los estudiantes en la implementación de actividades que les permitan conocer y apropiarse de elementos fundamentales para una convivencia pacífica.	Asignación de roles de monitor, desarrollo de las intervenciones y evaluación actitudinal mediante un colorama que permitió visualizar un nivel de apropiación de la convivencia pacífica significativo.

Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos evidencian hallazgos significativos, pero también límites y tensiones.

El primer hallazgo relevante es el rol transformador de los estudiantes dentro del grupo. Al asignarles un papel activo, se produjeron cambios concretos en las formas de interacción, lo cual se reflejó tanto en el colorama de evaluación como en la descripción de dinámicas específicas, como el de una de las monitoras y el alumno con DSA. En estos casos, se fortalecieron prácticas como el apoyo y consideración mutua, lo que contribuye

significativamente a generar ambientes más propicios para el aprendizaje y la inclusión. En conjunto, estos resultados representan un avance a la construcción de una convivencia pacífica.

La elección de estudiantes con habilidades sociales positivas para ejercer el rol de monitores fue acertada y permite activar dinámicas de trabajo colaborativo y apoyo entre pares. Sin embargo, el proceso reveló que su potencial puede diluirse si no se acompaña de una formación más estructurada. En este sentido, surge la primera línea de mejora, a pesar del compromiso mostrado, los monitores requerían herramientas más claras para ejercer su rol: cómo acompañar sin imponer, cómo mediar sin tomar partido, cómo sostener la cooperación cuando surgen tensiones.

Una parte fundamental de este informe fue reconocer a la convivencia como un proceso complejo. A lo largo de la intervención, y como resultado del proceso constante de deconstrucción de ideas preconcebidas, fui confrontando esquemas mentales que la reducían a la mera ausencia de violencia o únicamente como al cumplimiento normativo impuesto desde la autoridad. Esta transformación conceptual me permitió comprender que una convivencia duradera no puede depender exclusivamente de la vigilancia adulta, sino que requiere fomentar en los estudiantes procesos de autorreflexión, corresponsabilidad y autorregulación, elementos clave para construir relaciones positivas dentro del aula.

No obstante, comprender la convivencia desde esta nueva perspectiva no garantiza su sustentabilidad en la práctica. Si bien las sesiones focalizadas mostraron mejoras inmediatas, el verdadero desafío es convertir esos procesos socioemocionales en parte del entramado cotidiano del aula. La convivencia pacífica tampoco puede depender de estímulos externos o de recompensas, sino que debe construirse como una forma de estar juntos en el aula, sostenida por normas compartidas, vínculos fuertes y espacios constantes de diálogo.

La sostenibilidad de los cambios alcanzados depende, en buena medida, de la corresponsabilidad entre escuela y familia. Por ello, superar prácticas deficitarias o asistencialistas es esencial para construir una red de acompañamiento real y duradera. Apostar por una mirada colaborativa, permite integrar los aprendizajes al currículo y a la cultura institucional de manera cotidiana.

Así como la escuela no puede verse únicamente como un espacio centrado en alcanzar objetivos académicos, las familias tampoco pueden ser vistas como receptoras de reportes o como fuentes de información sobre el comportamiento de sus hijos. Incorporar su voz implica generar espacios horizontales, donde se reconozca su experiencia, se escuchen sus preocupaciones y se construyan acuerdos comunes sobre el tipo de relaciones que se desea promover en la comunidad escolar.

Para mí, como docente, este punto representa un recordatorio permanente: educar no es una tarea individual ni exclusiva del aula, sino una responsabilidad compartida. Por ello, se vuelve necesario abrir la intervención a otros actores de la comunidad escolar - especialmente las familias- para consolidar vínculos sólidos entre escuela y hogar, y favorecer la continuidad y la profundidad de las propuestas de mejora en el tiempo.

Ahora bien, para que esa continuidad no derive en una aplicación mecánica, se vuelve indispensable diseñar una estructura de seguimiento más sistemático que permita documentar el proceso con mayor rigor, observar la evolución de los monitores y ofrecer retroalimentación constante tanto ellos como al resto del grupo. La incorporación de instrumentos específicos para evaluar el rol del monitor podría enriquecer la toma de decisiones pedagógicas y fortalecer una práctica docente crítica y situada. Explorar estos elementos permitirá no solo profundizar en la propuesta presentada, sino también repensar el papel de la escuela como espacio formativo, ético y transformador.

Uno de los errores más comunes en la escuela es reducir la convivencia a “portarse bien”. Esta intervención ayudó a ver que es mucho más trascendente formar a los estudiantes como sujetos activos. Trabajar en equipos y asignarles el rol de monitores permitió ver su potencial para proponer, regularse y colaborar. Como docente, me corresponde ofrecer oportunidades reales de participación donde se ejerzan los derechos y responsabilidades de manera significativa. Esto implica alejarse del modelo de obediencia y apostar por una pedagogía del compromiso que disponga otro tipo de recursos, como el diálogo y la reflexión.

De esta manera, el presente trabajo no solo cumplió con el objetivo de diseñar e implementar una intervención que favoreciera la convivencia pacífica mediante el uso de estudiantes monitores, sino que también abrió nuevas preguntas sobre cómo sostener estos

procesos en el tiempo, cómo evaluar su impacto con mayor profundidad y cómo proyectarlos hacia una cultura escolar más inclusiva, ética y democrática. Aprender a convivir y convivir para aprender no es un complemento del proceso educativo, sino una condición fundamental para hacerlo posible. Esta experiencia me deja la certeza de que transformar la convivencia desde el aula es una tarea desafiante, pero también profundamente necesaria y alcanzable.

Se omitieron los nombres reales y se cuidó que las situaciones descritas no permitieran identificar directamente a las y los estudiantes. Este informe fue elaborado con fines académicos en el marco de las prácticas profesionales. Se ha garantizado la confidencialidad de la información conforme a lo establecido en la LGPDPPSO.

Referencias bibliográficas

- Balcazar, F. E., (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando El Aprendizaje Y la Participación en Las Escuelas*.
- Club de Niños y Niñas de San Luis Potosí. (s.f.). *Nosotros*. Club de Niños y Niñas de San Luis Potosí. <https://www.clubdeninosyninaslp.org/nosotros.html>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM). (s.f.) *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2024*. (s. f.). <http://planea.sep.gob.mx/Diagnostica/EIA/>
- Fierro Evans, María Cecilia. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18. Recuperado en 08 de julio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=es.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 103–124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4697323.pdf>
- La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. (s.f.). Comisión Económica Para América Latina Y El Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.

López, R., Carmona, N., & Verchier, L. (2020). La Investigación-Acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México. *UTE*, 38–60. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/2846>

Martín-García, A. (2016). *El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Análisis y actualización a un nuevo contexto* (Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja). Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3577/MARTIN%20GARCIA%2C%20ANA.pdf?sequence=1>

Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores* (1st ed.). <https://drive.google.com/file/d/0B6Z0eI06ND2FVUhrUk5wRDg0NEk/view>

Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J., & Muñoz Reyes, M. (2012). La Técnica De Análisis De Incidentes Críticos: Una Herramienta Para La Reflexión Sobre Prácticas Docentes En Convivencia Escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.

Núñez Ricario, L. L., Mancillas Flores, N. T., & Garza Orta, A. L. (2013). Las actitudes del alumno monitor ante su compañero con barreras para el aprendizaje y la participación. En Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Temática 2: Educación inicial y básica). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0979.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

Ortega, R. (2018). “*La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*”. *Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. (Junta de Andalucía. & Consejería de Educación y Ciencia., Eds.). <https://www.uv.es/~lisis/manuel-ramos/t2convivenciaqosarioortega.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de San Luis Potosí. (marzo de 2015). *Marco local de convivencia escolar*.

https://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/San_Luis_Potosi/SLP_Marco_local_convivencia_escolar_2015.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). México: SEP. Recuperado de http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_S2_E_INSUMO_SEGUNDA_SESION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf

Secretaría de Educación del Gobierno de Yucatán (SEGEY). (2022). *Dificultades severas de aprendizaje* (Colección *Juntos trabajamos por la inclusión*, tomo 8).

https://www.disfam.org/wp-content/uploads/2023/03/230301_Tomo8_DificultadesAprendizaje.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. SEP.

United Nations Statistics Division. (2024). Global Indicator Framework after 2025 review (versión en español). Naciones Unidas. <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global-Indicator-Framework-after-2025-review-Spanish.pdf>

Secretaría de Educación de Guanajuato. (2020). *Modelo de convivencia para la atención, prevención y erradicación de la violencia escolar*. Gobierno del Estado de Guanajuato. <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Aconvivir/PublishingImages/Atencion/ModelodeConvivenciaparaatencion%2Cprevencionyerradicacion.pdf>

Zapata, Florencia y Rondán, Vidal. 2016. *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica* del Instituto de Montaña. Lima: Instituto de Montaña

Anexos

Anexo 1. Planeación “¡Decir sí a mi derecho!”

Campo formativo:	Ética, naturaleza y sociedades	Fase:	3	Grado y grupo:	2° “B”
Proyecto de aula	¡Decir sí a mi derecho!				
Sesión 8 de 11		Fase del proyecto		Acción	
Descripción de actividades			Recursos		Evidencias
25 de febrero del 2025 “Decir no a la violencia: Derecho a crecer seguro” - Plantear las siguientes preguntas, para su reflexión individual: ¿Sabes qué es la violencia? ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿Alguna vez has escuchado a alguien decir algo malo sobre otro niño? ¿Has observado cómo llegan a pelear? - En grupo, comentar las respuestas encaminando la discusión a las manifestaciones de violencia que hay en el aula. - Explicar en qué consiste la violencia: física, verbal y social, y con apoyo de la lectura de ejemplos hipotéticos intentar clasificar cada situación en un tipo de violencia. - En el pizarrón, trazar una tabla de tres columnas para la clasificación de las violencias (adaptación del esquema de la p. 151 del LTG Proyectos de Aula) - En grupo, completar el esquema. Reconociendo la posible dificultad en identificar violencias verbales y/o sociales, plantear preguntas (con base en las observaciones registradas en mi propia tabla), por ejemplo: ¿Creen que aquí en el salón pase que algunos compañeros les digan a otros que no se junten con tal persona?, etc. - Recuperar las participaciones solicitando que no den los nombres de los compañeros involucrados. - Reflexión de la sesión. En plenaria, discutir las siguientes preguntas: ¿Cómo te sientes cuanto observas o experimentas alguna de estas violencias? ¿cómo podríamos solucionar este problema? ¿alguna vez han intentado hacerlo?			- Cuaderno del alumno. - Pizarrón. - Plumones. - Ejemplos hipotéticos de los tipos de violencia.		Tabla. Tipos de violencias.

Anexo 2. Evidencia de trabajo del proyecto ¡Decir sí a mi derecho!

Violencia escolar		
Físico	Verbal	Social
Golpes pegar Empujar dar cachetadas Molestar Bullying jalar el pelo Robar material Golpear con objetos Peñar los a la pared Tirarle los útiles Escupir Ahorcar	Amenazar Grosería Burlarse de los compañeros Ponerse opodos Hacer chistes sobre los compañeros	Decir que no se junta con ella Ignorar No junta

Anexo 3. Planeación “Antorcha olímpica”

Campo formativo:	Lenguajes	Fase:	3	Grado y grupo:	2° “B”
Proyecto de aula	<i>Jardín de lenguajes</i>				
Sesión 2 de 7		Fase del proyecto		Acción	
Descripción de actividades			Recursos		Evidencias
• Recordar las indicaciones sobre el proyecto, referentes al producto y al trabajo en equipo. • Como actividad introductoria al nuevo contenido, las lenguas indígenas, pedir que copien información clave en sus cuadernos. • Reunir a los monitores (previamente informados) y adelantar la explicación del juego y para el acomodo del material en el área seleccionada del patio. Tomar acuerdos sobre su función: disponibilidad y compromiso, modelo positivo, escucha activa y empatía, recordar que su rol es de apoyo, no de supervisión ni de mando. • En el aula, recuperar saberes previos sobre los Juegos Olímpicos y explicación de los valores del juego: respeto, amistad y excelencia. • Enviar a los alumnos con su respectivo monitor, para el acomodo en el espacio: <i>Explicación de la dinámica: Los equipos forman una fila y el último integrante sostiene el testigo. Este se lo pasa de mano en mano hasta llegar al primero, quien corre hacia la meta.</i> Hacer una demostración del ejercicio de ser necesario. • De regreso en el salón, llevar el diálogo a la importancia del trabajo en equipo y como cada integrante es necesario para alcanzar una meta. • Organizados en equipos, entregar un plumón. Pedir que discutan y lleguen a un acuerdo: ¿Cómo quieren que sea su equipo? ¿qué valores van a seguir en su equipo? Compartir al grupo sus “antorchas” • Pasar al contenido del proyecto. Retomar las ideas clave que escribieron y con apoyo de las láminas presentar palabras en náhuatl que utilizamos en español, además de algunas palabras de cordialidad. • Para trabajo individual, entregar la hoja de trabajo para reforzar las palabras vistas y otras nuevas.			• Cuaderno del alumno. • Pizarrón. • Plumones. • Globos anaranjados. • Conos. • Gises. • Hojas de trabajo. • Láminas.		Hoja de trabajo. Pares de palabras.

Anexo 4. Planeación “Teléfono descompuesto”

Campo formativo:	Lenguajes	Fase:	3	Grado y grupo:	2° “B”
Proyecto de aula	<i>Jardín de lenguajes</i>				
Sesión 3 de 7		Fase del proyecto		Acción	
Descripción de actividades			Recursos	Evidencias	
• Presentar al grupo el tablero de puntos y explicar la dinámica de uso. Cada equipo tiene una mascota que ganara un punto si logra ganar en el juego. El equipo que gane, cambia ese punto por una recompensa a la hora de salida. • Retomar lo trabajado en la sesión anterior: palabras en náhuatl que se usan en español y las palabras de cordialidad. Preguntar aleatoriamente, utilizando las láminas: ¿Cómo se dice en español? ¿cómo se dice en náhuatl? • Como apoyo a los alumnos que no estuvieron en la sesión anterior, reunir a los equipos para un repaso colaborativo. • Reunir a los monitores para dar la explicación del juego y para el acomodo del material en el área seleccionada del patio. Recuperar observaciones de la sesión anterior y recordar los acuerdos sobre su función. • En el aula, presentar el juego <i>teléfono descompuesto</i> y explicar la dinámica de juego: <i>Cada equipo se organiza en fila. El último escucha una palabra en náhuatl que debe pasar al siguiente hasta llegar al primero, quien la escribe (en español) o dibuja en el pizarrón. Se hacen varias rondas.</i> Ejemplificarlo con apoyo de un equipo. • Solicitar la salida al patio de forma ordenada y el acomodo en el lugar donde corresponda, guiado por los monitores de cada equipo. • Al regresar al aula, comentar en grupo las experiencias ¿Saber escuchar será necesario para trabajar en equipo? ¿qué causó que la palabra llegara mal? ¿qué estrategias usaron para mejorar?			• Láminas. • Pizarrones. • Plumones. • Trapos.	Producciones en el pizarrón	

Anexo 5. Planeación “Presta palabras”

Campo formativo:	Lenguajes	Fase:	3	Grado y grupo:	2° “B”
Proyecto de aula	<i>Jardín de lenguajes</i>				
Sesión 4 de 7		Fase del proyecto		Acción	
Descripción de actividades			Recursos		Evidencias
- Recuperar saberes previos sobre los idiomas: ¿Qué idiomas conoces? ¿Cuáles te gustaría hablar? - Explicar que al igual que con el náhuatl, el español también usa palabras de otros idiomas. Leer el siguiente fragmento: <u>En México hay muchos inmigrantes, es decir personas que vinieron de otro país y decidieron quedarse a vivir aquí. Por eso, también puedes escuchar idiomas extranjeros en algunos lugares. Por ejemplo, en la Ciudad de México puedes escuchar hablar en inglés; en San Luis Potosí es fácil encontrarte con alguien que hable francés y, en Chihuahua, hay grupos de familias que hablan alemán.</u> - Entregar la hoja de trabajo sobre los préstamos lingüísticos ¿qué palabras reconocen? En grupo, responder la hoja ¿a qué idioma creen pertenece cada palabra? ¿inglés, francés o alemán? Con apoyo del traductor mostrar la pronunciación de cada palabra para que sea más sencillo acertar. - Reunir a los monitores para dar la explicación del juego y para el acomodo del material en el área seleccionada del patio. Recuperar observaciones de la sesión anterior y recordar los acuerdos sobre su función. - Explicar la dinámica del juego: <i>En el piso, habrá tarjetas con idiomas. Los equipos escuchan atención las palabras que tienen origen en otros idiomas, deliberan, buscan y se acomodan alrededor de la tarjeta con el idioma al cuál creen que pertenece.</i> - En el salón, comentar ¿qué hicieron para ponerse de acuerdo y elegir correctamente? ¿por qué es importante escuchar?			- Cinta. - Tarjetas con idiomas.		Hoja de trabajo “Prestamos lingüísticos”

Anexo 6. Planeación “Rompecabezas”

Campo formativo:	Lenguajes	Fase:	3	Grado y grupo:	2° “B”
Proyecto de aula	<i>Jardín de lenguajes</i>				
Sesión 5 de 7		Fase del proyecto		Acción	
Descripción de actividades			Recursos	Evidencias	
• Activación de conocimientos previos y generar conciencia sobre la importancia de ordenar correctamente las ideas para una comunicación clara. • Escribir en el pizarrón una oración con palabras desordenadas. Invitar al grupo a ller en voz alta y preguntar ¿Qué quise decir con esta frase? ¿Está clara? ¿cómo puedo ordenarla para que tenga sentido? Repetir el ejercicio tres veces. • Mientras el grupo escribe en su cuaderno las nuevas oraciones, reunir a los monitores para dar la explicación del juego. Recuperar observaciones de la sesión anterior y recordar los acuerdos sobre su función. • De forma ordenada, pedir la salida del grupo en dos filas. Una vez en el patio, dar la indicación de colocarse en un espacio del área designada. • Explicar la dinámica del juego: <i>A cada equipo se le da una serie de palabras y las ordenan para formar correctamente una oración.</i> • Para concluir, en el aula se guía una reflexión: ¿cómo se organizaron para tomar decisiones? ¿escucharon las ideas de todos? ¿cómo decidieron cuál usar? ¿qué sintieron cuando su equipo logró ordenar bien la oración? ¿y cuando no?			• Tarjetas con palabras.	Producciones en el cuaderno	

Anexo 7. Planeación “100 alumnos dijeron”

Campo formativo:	Lenguajes	Fase:	3	Grado y grupo:	2° “B”
Proyecto de aula	<i>Jardín de lenguajes</i>				
Sesión 6 de 7		Fase del proyecto		Integramos	
Descripción de actividades			Recursos	Evidencias	
• En grupo, hacer un recuento de lo que hemos trabajado a lo largo del proyecto: diferentes formas de lenguaje. Recuperar participaciones aleatorias. • Justificar que como es el final del proyecto, es necesario que comprueben lo aprendido, como si fuera un examen. Recordar la dinámica del juego <i>100 alumnos dijeron</i> como algo que ya hemos trabajado. • Explicar la dinámica: <i>Los equipos compiten entre ellos para obtener puntos respondiendo correctamente a una serie de preguntas. El contrincante que tome primero la ranita, tiene derecho a responder.</i> • Al finalizar el juego, realizar una reflexión colectiva sobre el trabajo durante la actividad y el proyecto en general: ¿Cómo se apoyaron en su equipo para responder las preguntas? ¿qué hicieron cuando alguien no sabía la respuesta? ¿cómo se sintieron al colaborar con sus compañeros? ¿alguna vez habían trabajado con ellos? ¿creen que trabajar juntos los ayudó a recordar más cosas? Destacar que el verdadero valor del juego no estuvo solo en ganar puntos, sino en cómo se organizaron, se escucharon y se ayudaron mutuamente para enfrentar los desafíos.			• Ranita.		

Anexo 8. Colorama del proyecto “Jardín del lenguaje”

Evaluación Del Proyecto: Jardín del lenguaje			
1. Saber conceptual. Reconoce diferentes expresiones del lenguaje como una herramienta para comunicar: ideas, sentimientos y resolver conflictos. 2. Saber procedimental. Indaga y recopila palabras de distintos contextos y las representa con apoyo de ilustraciones. 3. Saber actitudinal. Muestran respeto, empatía y apoyo mutuo, con interés y disposición para participar en las actividades grupales.	Escala de valoración (colorama)	Insuficiente	
		En proceso	
		Suficiente	
		Destacado	
Nombre del alumno	1	2	3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			

31.			
32.			