



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

TITULO: La convivencia pacífica y el aprendizaje a través del trabajo colaborativo

AUTOR: Luz Elena Hernández Arriaga

FECHA: 20/10/2021

PALABRAS CLAVE: Convivencia pacífica, Aprendizaje, Habilidades sociales, Co-evaluación.

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

GENERACIÓN

2018



2020

**LA CONVIVENCIA PACÍFICA Y EL APRENDIZAJE ATRAVÉS DEL TRABAJO
COLABORATIVO**

PORTAFOLIO TEMÁTICO

Que presenta:

LUZ ELENA HERNÁNDEZ ARRIAGA

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TUTORA: DRA. ÉLIDA GODINA BELMARES

SAN LUIS POTOSI, S.L.P., NOVIEMBRE DEL 2020



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

La convivencia pacífica y el aprendizaje a través del trabajo colaborativo

en la modalidad de: **Portafolio temático** para obtener el
Grado en Maestría en Educación Primaria

en la generación **2018 - 2020** 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 30 días del mes de enero de 2021.

ATENTAMENTE

Luz Elena Hernández Arriaga

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

San Luis Potosí, S.L.P., noviembre 25 de 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Conversaciones Públicas y Tutor(a) del Portafolio Temático, tienen a bien

DICTAMINAR

Que el(la) alumno(a): **LUZ ELENA HERNÁNDEZ ARRIAGA**

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de portafolio temático titulado:

LA CONVIVENCIA PACÍFICA Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO.

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura del portafolio temático, así como su presentación en la conversación pública, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de **Maestra en Educación Primaria**.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Atentamente

LA COMISIÓN

Dr. Francisco Hernández Ortiz
Director General

Dra. Érida Godina Belmares
Directora de Posgrado

Dra. Érida Godina Belmares
Tutor(a) de Portafolio Temático

"2020, año de la cultura para la erradicación del trabajo infantil".

Certificación ISO 9001 : 2015
Certificación CIEES Nivel 1
Nicolás Zapata No. 200.
Zona Centro, C.P. 78230
Tel. Fax 814-25-30
e-mail: posgrado@becenesip.edu.mx
www.becenesip.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P.

Agradecimientos

Estimados amigos y compañeros docentes: Gracias por ser como mi familia en los momentos requeridos, por el apoyo, la escucha, las sugerencias y la admiración, símbolo de motivación para continuar y concluir esta etapa de mi ser profesional.

Amados hijos: Gracias por su paciencia y su comprensión, por cuidarse entre ustedes, por su alegría desbordada que en ocasiones fue silenciosa tan solo por apoyarme, recuerden que cada uno es una pieza del rompecabezas de mi corazón, los amo.

Estimados compañeros de co-tutoría y tutora: gracias por sus conocimientos, por su buena vibra y su sentido de vivir en la enseñanza y el aprendizaje, gracias por su apoyo y empatía, por hacer más amenos los momentos de incansable labor de reflexión.

Estimadas compañeras maestras de la escuela primaria Ignacio Zaragoza, gracias por su apoyo para la realización de mi labor docente, a su impulso para seguir adelante a pesar de las adversidades, gracias, las admiro con cariño y respeto.

Índice

Carta al lector	1
1. Un cielo testigo de mi historia	7
1.1 En búsqueda de alas	7
1.1.1. Primer impulso, mí educación	9
1.1.2. La estación de descanso, mi familia	12
1.2. Con las alas puestas	12
1.2.1 Un sentimiento de alas extendidas, mi experiencia docente	14
1.2.2. Segundo impulso, mí profesionalización	17
2. Las comunidades, espacios de formación de los niños y las niñas	18
2.1. ¿Cómo es el Municipio Mexquitic de Carmona?	18
2.1.1. ¿Cómo es la Comunidad de Rincón de Porvenir?	20
2.1.2. ¿Cómo es la Comunidad de Estanzuela?	23
2.2 Escuelas del Sector Escolar	25
2.2.1 La Escuela Primaria Ignacio Zaragoza	26
2.2.1.1 El aula A: Un grupo de primer grado	28
2.2.2 La Escuela Primaria Rafael Ramírez	32
2.2.2.1 El aula B: un grupo de tercer grado	34
2.3 Cultura Mexquitence	37
3. Problemáticas del aula y elementos teóricos acerca de la convivencia pacífica	38
3.1. Las vicisitudes de la práctica docente	38
3.1.1. Antecedentes de la problemática en el 1° grado, Ignacio Zaragoza	39
3.1.2 La pertinencia de la convivencia pacífica en el 3° B, Rafael Ramírez	50
3.1.3. Las evidencias de la problemática en el tercer grado	51
3.2. Un pilar esencial para aprender a vivir	59
3.2.1. Deconstrucción conceptual de Convivencia Pacífica para mi práctica docente	59
3.2.2. Especificidades de la convivencia pacífica	61
3.2.3. La convivencia pacífica, marco de selección	62
4. La esencia de mi ser docente	65
4.1. Mi camino por la enseñanza	65
4.2 El lugar para la enseñanza	66
4.3. El aprendizaje, punto nodal de mí filosofía	67
4.3.1. El aprendizaje en convivencia	69

4.3.2. El aprendizaje y la familia	70
4.4. Expectativas de mi ser docente	71
5. Un trayecto conducido por la investigación	72
5.1. El punto de partida del ser investigador	73
5.1.2 Estadios de la investigación educativa	74
5.1.3 Ciclo investigativo del docente	77
5.2. Perspectiva profesionalizante del ser docente investigador	78
5.3. Un continuo investigativo plasmado en el Portafolio Temático	79
5.3.1 Constructos procesuales del Portafolio Temático	80
5.3.2 El análisis de la práctica a través del Ciclo Reflexivo de Smyth	82
5.3.3 Los análisis de la práctica y la importancia de los artefactos	83
5.3.4 El proceso de investigación y construcción del Portafolio Temático a partir de las interacciones	85
5.4. Proceso cíclico de profesionalización	86
6. Análisis de la práctica	87
6.1 ¡Hagamos collares de la paz!	87
6.1.1 Un patrón hecho en pares	88
6.1.2 Pongámonos de acuerdo para lograr un patrón	92
6.1.3 Apoyemos para formar nuestro collar	95
6.1.5. La convivencia a través de los collares de paz	102
6.2 El trabajo en equipo, una manera diferente de aprender	104
6.2.1 Carrera de gusanos: Trabajemos juntos para comenzar a convivir	105
6.2.2 Muñeco navideño 1, una dificultad de convivencia	111
6.2.3 Fomentando la comunicación como proceso de convivencia	112
6.2.4 Muñeco de nieve 2, los beneficios de la convivencia	113
6.2.5 La convivencia, un aprendizaje de vivencias positivas	117
6.2.5 La Convivencia Pacífica a través del trabajo en equipo	121
6.3. Participamos compartiendo ideas, valores y materiales	123
6.3.1. La participación a favor de la convivencia pacífica	124
6.3.2. Fomento de habilidades sociales para la convivencia pacífica.	127
6.3.3. Valoremos su persona para valorar sus ideas.	130
6.3.4. Preguntas que favorecen las habilidades sociales	132
6.3.5. El diálogo, una habilidad social primordial para la convivencia.	133
6.3.6. Coevaluación de la comunicación	136

6.3.7. Círculo de diálogo	137
6.3.8. Convivir, los demás en mí vida	139
6.3.9 La convivencia pacífica a través de la participación	140
6.4. La gestión de habilidades sociales	142
6.4.1. Frases sobre convivencia pacífica	143
6.4.2. Gestionando habilidades sociales para formar la figura	148
6.4.3. Elaboramos títeres para una obra de convivencia pacífica	154
6.4.4. Teatro de sombras ¡Tercera llamada!	158
6.4.5. La convivencia pacífica a través de la gestión de habilidades sociales	162
6.5. Las habilidades sociales a disposición del conflicto	164
6.5.1. Vistiendo a su majestad con Habilidades de convivencia	165
6.5.2. Observamos habilidades sociales y reconocemos su función	172
6.5.3. Una discusión que reconoce conflictos	176
6.5.4. Avances y retrocesos de la convivencia pacífica	182
6.6. Apreciación de la intervención docente	184
Conclusiones	193
¿Qué continúa para mi ser docente?	199
Referencias	203

Índice de tablas

Tabla 1. Datos estadísticos de la comunidad de Rincón de Porvenir.....	22
Tabla 2. Datos estadísticos de la comunidad de Estanzuela.	24
Tabla 3. Frecuencia de las acciones del alumnado	43
Tabla 4. Concentrado del autodiagnóstico de Convivencia Pacífica. 21/01/2020	54
Tabla 5. Artefactos seleccionados en los análisis de la intervención.	84
Tabla 6. Hallazgos y retos de la práctica docente en la primera intervención.	103
Tabla 7. Nivel de logro del aprendizaje esperado.....	109
Tabla 8. Hallazgos y retos de la práctica docente en la segunda intervención.	122
Tabla 9. Hallazgos y retos de la práctica docente en la tercera intervención.	141
Tabla 10. Hallazgos y retos de la práctica docente en la cuarta intervención.	163
Tabla 11. Avances y retrocesos en habilidades sociales	167
Tabla 12. Hallazgos de la práctica docente en la quinta intervención.....	183

Índice de figuras

Figura 1. Panorama general del municipio de Mexquitic de Carmona.....	19
Figura 2. Imagen satelital de la ubicación de la escuela.....	20
Figura 3. Organigrama de los elementos básicos de la comunidad 1.....	21
Figura 4. Organigrama de los elementos básicos de la comunidad 2.....	23
Figura 5. Mural de la escuela primaria Ignacio Zaragoza. 29/08/19	26
Figura 6. Organigrama de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza. (6/09/2019).....	27
Figura 7. Imagen de organización del aula de primer grado. Agosto del 2019	29
Figura 8. Fachada principal de la Esc. Primaria Rafael Ramírez. 20/01/2020	32
Figura 9. Organigrama de la Escuela Primaria Rafael Ramírez. 16/01/2020.....	33
Figura 10. Alumnado del tercer grado, grupo B. Enero 2020.....	34
Figura 11. Gráfica de resultados de evaluación diagnóstica. 5/09/2019.....	39
Figura 12. Comparativa de trabajos de los alumnos.....	41
Figura 13. Imagen congelada. Acciones disruptivas 27/09/2019.....	45
Figura 14. Gráfica del diagnóstico. Clima de convivencia del primer grado. 01/10/2019. 47	
Figura 15. Diseño de actividad: las relaciones intrapersonales 03/10/2019.....	48
Figura 16. Matriz sociometría.....	49
Figura 17. Gráfica de resultados de la prueba diagnóstica. 17/01/20	50
Figura 18. Imagen de acciones disruptivas del alumnado. 20/01/2020	52
Figura 19. Viñeta narrativa, extraído del diario de campo. 21/01/2020.....	53
Figura 20. Lista de cotejo. Los pilares de convivencia. 22/01/2020	57
Figura 21. Ciclo orientador sobre los tres tipos de investigación	77
Figura 22. Vínculo de la investigación con el ser investigador docente	79
Figura 23. Actividades de intervención de mayor agrado por el alumnado.....	185
Figura 24. Trabajo colaborativo.....	185
Figura 25. Actitudes que cambiarían	186
Figura 26. Reflexión sobre el cuento.....	187
Figura 27. Reflexión sobre la toma de acuerdos del cuento.....	187
Figura 28. Reflexión sobre el cuento, actuar propio	187
Figura 29. Reflexión sobre el cuento, resolución de conflictos	188
Figura 30. Gráfica de resultados de doce instrumentos aplicados:.....	189
Figura 31. Imagen de una encuesta realizada a los padres de familia	189
Figura 32. Grafica: implicación de las sub-dimensiones en mis intervenciones.....	191

Carta al lector

*La convivencia con otras personas es la habilidad
más necesitada en este mundo. Con ella, no hay
límite en lo que las personas pueden hacer.
Earl Nightingale*

Al reconocer que el ser humano es un ser social, precepto del que incluso han resultado diversas teorías sobre el aprendizaje, tales como la de Lev Vigotsky (Rusia, 1896-1934); la escuela tiene aspiraciones de basar su funcionalidad en relaciones interpersonales definidas contextualmente, mismas que orienten a los estudiantes a su desarrollo integral para el logro de su autonomía sobre la resolución de situaciones que le planteen la vida.

Despierta entonces una nueva prioridad en los sistemas educativos actuales; aprender a vivir juntos; dando la oportunidad al alumnado a manifestar sus habilidades y actitudes de manera íntegra. Menciona Gimeno Sacristán (1999) que, “el capital cultural conseguido por los individuos, las familias o la población en general condiciona el logro de los derechos sociales” (p. 32). Resultado de lo anterior es lograr las buenas relaciones para aprender a vivir juntos, porque dependemos unos de los otros para vivir en plenitud.

Estimado lector, antes de iniciar la lectura del presente Portafolio Temático, considero relevante expresar que después de algunos significativos años de servicio, advertí la necesidad de la innovación de mi quehacer docente, misma que me llevó a la reflexión de los cambios sociales que están sufriendo los alumnos de educación básica ante un mundo de interacciones. distinto al que recuerdo de mi vida escolar. Ciertamente, un docente realiza su labor desde el punto de partida contextual, permeado de situaciones y acciones sociales que inclinan la balanza a aspectos que poco benefician la autonomía del alumnado actual.

La sociedad actual, ha sufrido diversidad de cambios que han desfasado la identidad comunitaria, hecho que observa mayor ímpetu de contrariedades. Uno de los cambios que ha repercutido en mayor medida en la sociedad, han sido los medios de comunicación que distraen la dinámica familiar, tanto por las acciones para obtener dichas innovaciones sociales, como por la propia funcionalidad de los aparatos que comunican diversidad de temas, que ciertamente se han extendido, detallado y con apertura a la edad infantil.

Actualmente, el estado de San Luis Potosí refleja el 96.5%, de acuerdo al INEGI, de número de delitos que se cometen, pero no se denuncian, una cifra impactante para

algunos, pero un triunfo para otros. La información y observación de las conductas violentas de la sociedad que rodea a los niños y las niñas de nuestro entorno, repercuten en su actuar cotidiano, tanto familiar como escolar, actitudes que requieren de nuevos preceptos educativos, los cuales, no hemos llegado a comprender del todo.

Cuando los infantes ingresan a su entorno escolar, reflejan la base actitudinal de su entorno, así si en el entorno prevalece la violencia, el alumno se expresará de la misma manera; hecho que me llevó a la indagación de factores, no sólo con las que comprobara la existencia de la violencia, sino que me permitieran mejorar la realidad de los menores que sobreviven en una sociedad que poco satisface su digno desarrollo y desenvolvimiento social.

Para llevar a cabo lo anterior, desarrollé la investigación de mi propia práctica, basada en la búsqueda de la resolución a la pregunta *¿Cómo favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado de dos grupos de educación primaria a través de la colaboración?*; en la que identifiqué una resolución ante las actitudes que obstaculizaban en íntegro desarrollo del alumnado de primer grado de la escuela primaria Ignacio Zaragoza, de una comunidad del Municipio de Mexquitic de Carmona.

Bajo la premisa de que la investigación busca la satisfacción de una necesidad educativa, fue necesario el planteamiento de los propósitos:

En relación con los alumnos:

1.- Fomentar la convivencia pacífica a través de estrategias que impliquen la colaboración entre el alumnado de los grupos de 1° y 3° grado de educación primaria, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje del grado en los distintos campos formativos.

En relación con la docente:

2.- Diseñar, instrumentar y evaluar estrategias de intervención a favor de la convivencia pacífica con actividades de colaboración entre el alumnado, para la mejora de los procesos de aprendizaje del grado escolar.

La educación es un plano amplio que no concierne sólo al alumnado, sino el ser docente también, así como su repercusión en la sociedad a partir de los conceptos que han incidido en el alumnado sobre la mejora de las relaciones interpersonales en el grupo, en la escuela y en la comunidad, respectivamente.

Para la comprensión del proceso, en un primer apartado, del presente portafolio temático, denominado *“Un cielo testigo de mi historia”*, presento las repercusiones que tuvo la sociedad en mi vida personal, sin duda, éstas han conformado algunos de los aspectos de mi vida profesional y constituye una razón de interés en la temática de investigación, pues siendo una persona reflexiva más que expresiva, en cierta etapa de mi vida requería de oportunidades de socialización.

Es preciso señalar que, a través de esta investigación de mi propia práctica, tuve la oportunidad de reconocer la esencia educativa de dos entornos, mismos que presento en el capítulo denominado *“Las comunidades, espacios de formación de los niños y las niñas”*, en donde resalto el inicio de la investigación, como Asesora Técnico Pedagógico de múltiples entornos que conformaban la Zona Escolar 055 del municipio de Mexquitic. Así que, como parte de mi función académica obtenía datos estadísticos acerca de las actitudes del alumnado mismo al que percibía desmotivado por su formación, con actitudes disruptivas y de carentes valores cívicos y éticos.

Al enfocarme en uno de los entornos con fines de investigación, logré reconocer algunos factores que repercutían en el alumnado descrito: un contexto cuyas expectativas de la educación se encontraban en trance debido a la interculturalidad de los habitantes de la comunidad, cuyas costumbres para la educación de los menores resultaban contradictorias para el alumnado del primer grado de la escuela primaria Ignacio Zaragoza, entorno del que presento el reflejo de la violencia estructural, proveniente de una cadena de desacuerdos, contrariedades y otras reacciones que, en la mayoría de los casos, los menores faltos de la autorregulación, detonaban en violencia dentro del aula.

Otro de los entornos descritos, en donde di continuidad a la investigación, fue la comunidad de Estanzuela con alumnos del tercer grado de la escuela primaria Rafael Ramírez, tal situación me implicó adaptar los conocimientos y habilidades hasta el momento adquiridos, que me permitieron reconocer la violencia cultural de la que los menores no eran conscientes de realizarla al normalizar acciones que atentaban la integridad y la dignidad de algunos de sus compañeros.

En el capítulo denominado *“Problemáticas del aula y elementos teóricos acerca de la convivencia pacífica”*, me di a la tarea de construir una base teórica acerca del tema de estudio, así como un sustento empírico de la problemática que identifiqué en los contextos antes descritos. La orientación teórica de diversos autores e investigaciones que develo,

me permitieron dar continuidad a la indagatoria, determinando las expectativas con la pregunta de investigación, en conjunto con los propósitos de la misma, mencionados con anterioridad.

Así fue como, el reconocimiento de los elementos para la convivencia pacífica que me señalaban los autores, tales como Fierro (2013; 2017), Lanni (2003), Solera (2015), Ruiz Ortega (2013; 2015), Binaburo y Muñoz (2007), entre otros que se presenta en el mismo apartado; orientaron el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias que los reflejaran en relación con la mejora de las relaciones interpersonales entre el grupo para la convivencia pacífica.

Debo mencionar que, para la continuidad de mi indagatoria, resultó un sustento primordial la declaración de mi filosofía docente, en *“La esencia de mi ser docente”*, resaltó una consideración medular sobre la convivencia entre los estudiantes para el logro del aprendizaje significativo, en la recreación de un ambiente que brindara la oportunidad de participar a favor del aprendizaje.

No obstante, en mi vida profesional ha habido incertidumbre pedagógica que se vio beneficiada por la indagación, de la que recibí la orientación y el acompañamiento del programa de Maestría en Educación Primaria, un arduo proceso que presento a través del capítulo *“Un trayecto conducido por la investigación”*, implicaciones relevantes que se detonaron en mi práctica docente que, a través del enfoque profesionalizante, resultado de una íntegra investigación – acción formativa, misma que me llevó a comprender que en la mejora de los aprendizajes, opera un sistema cíclico entre la formación de los estudiantes y la formación docente.

Como parte medular del presente portafolio, presento los análisis de la intervención docente, en donde construyo rutas de aprendizaje, a partir de la problemática. Ciertamente las distintas unidades académicas de la maestría, me habían aportado elementos para la intervención sobre la problemática con el grupo de alumnos del primer grado de la escuela primaria Ignacio Zaragoza, en Rincón de Porvenir; pero aún era indispensable lograr una vinculación directa entre los procesos de mejora; de la práctica docente y, por ende, de los aprendizajes, viviendo un proceso de intensa formación en donde investigaba mi propia práctica.

En un inicio, la situación se tornó complicada debido a la restricción de mi labor directa en el grupo durante mi función como Asesor Técnico Pedagógico. A pesar de ello,

logré seleccionar dos intervenciones focalizadas con ese grupo, mismas que fueron realce para mejores expectativas del aprendizaje y desempeño de los menores, como lo develo en los análisis de la intervención: “*¡Hagamos collares de la paz!*” y “*El trabajo en equipo, una manera diferente de aprender*” en el que fueron medulares tanto las sesiones de las diferentes unidades académicas, como el equipo de co-tutoría.

Así fue como la investigación formativa, me llevó a comprender la práctica reflexiva; a sustentar y seguir cuestionando lo que sucedía en el aula a través del ciclo reflexivo de Smyth, mismo que trazó la ruta de análisis donde detallé la práctica para poder así determinar los avances y retrocesos que mantenía en el proceso de investigación, además de que me permitió lograr la sistematización continua acorde a la pregunta y los propósitos, base medular de la introspección y acción docente; como lo presento también en los siguientes tres análisis de la práctica, cuyo desempeño logré con los estudiantes del tercer grado de la escuela primaria de Estanzuela, los cuales denomino: “*Participamos compartiendo ideas, valores y materiales*”; “*La gestión de habilidades sociales*” y “*Las habilidades sociales a disposición del conflicto*”.

Como parte del análisis de la intervención, presento la “*Evaluación de la intervención docente*”, apartado compuesto de los resultados de la evaluación de los procesos de intervención, mismos que se lograron a partir de diversos instrumentos que permitieron una evaluación holística; tanto de alumnos, compañeros docentes y padres de familia, así como la autoevaluación, a través de la cual contrasté la pertinencia y logros de las actividades diseñadas, así como su incidencia en el alumnado de primero y tercer grado.

En las “*Conclusiones*” muestro aspectos de la convivencia pacífica identificados bajo la expectativa de la practicidad y, por ende, su comprensión, de acuerdo a los medios para la meta cognición, es decir, de la autoevaluación, el autoconocimiento y autorregulación, mismos que fueron rescatados de los hallazgos de cada uno de los análisis de la intervención docente, en los que destaco la implementación de instrumentos de los diferentes tipos de evaluación formativa.

La sistematización del proceso de investigación de mi propia práctica quedaría inconclusa de no ser por el reconocimiento de los requerimientos de mejora continua de la práctica docente, destacados en el apartado titulado “*¿Qué continúa para mi ser docente?*” puesto que ésta labor de educar tiene como constante el cambio y por tanto resulta de interés identificar hacia qué nuevas rutas investigativas se puede transitar.

El logro de la investigación y su narrativa en el Portafolio Temático es el resultado de una serie de aciertos y retos, siendo una de las principales, el trance de un contexto a otro y lograr la continuidad del tema, después de la identificación de aspectos propios de la interculturalidad. Sin embargo, también me ha brindado fortalezas que surgen del propio desempeño docente y mi vocación por tratar de mejorar el aprendizaje con un grupo de alumnos con quienes tengo la maravillosa oportunidad de trabajar durante toda la jornada escolar reafirmando el compromiso de un docente que desea mejorar a través de la investigación y la innovación de su práctica.

Por lo anterior, estimado lector, dejo en tus manos el Portafolio Temático titulado: *La convivencia pacífica y el aprendizaje a través del trabajo colaborativo*, cuya intención sustantiva es la de identificar una problemática, comprender, intervenir y brindar a los alumnos formas de relacionarse pacíficamente, a favor del desarrollo de habilidades, no sólo sociales, sino actitudinales y también cognitivas, evaluar esa intervención y reflexionar lo logrado a fin de iniciar nuevamente ese círculo virtuoso que brinda la investigación acción y formativa para que los docentes generemos conocimiento pedagógico.

El contenido de este trabajo de investigación que plasmo en el presente Portafolio Temático es una creación reflexiva, reflejo de valores, habilidades, actitudes y conocimientos que han forjado mi ser docente a partir de los hechos investigativos plasmados, desde los diseños para las interacciones, basadas en la teoría, como la sistematización de la práctica como el logro de la investigación formativa que favorece la cultura investigativa, meta del programa de maestría en Educación Primaria.

1. Un cielo testigo de mi historia

*No te rindas porque la vida es eso, continuar el viaje,
perseguir tus sueños, destrabar el tiempo, correr los
escombros y desatapar el cielo.
Mario Benedetti*

Cada vida es inusual, pues cada uno ha tenido un espacio, un tiempo, un momento, un ser, una familia, una sociedad; componentes que han formado no sólo mi vida personal, sino mi vida profesional como docente, vida que considera la duda, la valentía y las decisiones que la han construido; una vida que, al formar parte de otras vidas, se forma a sí misma con esencia de cada persona.

Mis experiencias como persona y profesional me han llevado por rutas de múltiples aprendizajes, también por algunas encrucijadas, de las cuales he aprendido mucho más de lo que esperaba; otras, por el contrario, las consideraría no ser dignas de valiosa enseñanza, experiencias creadas en el proceso investigador como lo menciona Bolívar (2012) y que he descubierto en el presente Portafolio Temático; en el que ser una de las protagonistas y desempeñar el rol de investigadora me permite comprender y reflexionar en las acciones y actitudes que me han forjado como persona, como hija, como esposa y en especial, como docente.

De la misma manera expreso la otra parte de mi ser, el de ser docente, tarea de vida que me ha implicado compromiso que, ante la mayor experiencia, Bolívar (2012) supone es en mayor grado. Dicho compromiso fue la razón principal por lo que opté mi paso por el programa de Maestría en Educación Primaria, con la que he comprendido que la acción pedagógica es un sistema de renovación social con efecto translucido del docente para un reflejo de su misma sociedad.

1.1 En búsqueda de alas

Mi historia de vida comienza el 30 de junio de 1988, mis primeros años los viví en la comunidad de Monte Oscuro, del municipio de Mexquitic de Carmona; un lugar tranquilo que al paso del tiempo se ha convertido en el hogar de personas de otros lugares con actitudes y formas de convivencia agresivas, diferentes a las de mi niñez.

Con la premisa de que las múltiples narraciones de existencia, son las que hacen realidad, mi “modelo” desde el cual indago los acontecimientos personales y profesionales entretnejidos (Proasi, 2016), describo que provengo de una familia de escasos recursos económicos, sin temor de decirlo, pues es uno de los rasgos que me ha impulsado a seguir adelante. Formo parte de una familia nuclear, ocupo el séptimo lugar de 9 hijos de J. Reyes Hernández, quien ha trabajado de cobrador y albañil, y Ma. Guadalupe Arriaga Zapata, quien fue ama de casa.

Mi papel en la familia siempre fue la de en medio, con un hermano mayor a un año, Juan; un hermano menor a dos años, Jaime; además de tres hermanos, dos hermanas mayores y Sonia, la hermana menor; motivo por el cual me vi obligada a asumir responsabilidades de cuidado y atención familiar.

De pequeña fui una niña introvertida, hablaba poco con mamá y un poco más con mis amigos. Me agradaba colaborar con los quehaceres del hogar, consideraba que, de esta manera, ella podría descansar un poco, pues éramos muchas personas a su cuidado.

Dichas ocupaciones en el hogar, no me exentaban del juego y las actitudes infantiles, incluso algunas cicatrices de mi cuerpo, me recuerdan los accidentes que pasé de niña por correr y saltar en sitios poco adecuados: al jugar a las escondidas caí del techo, golpeándome la cabeza y codo; con este mismo juego, más tarde me volví a golpear la cabeza, provocándome convulsiones; al jugar al cocodrilo, caí de una silla y me lastimé la barbilla. También eran de mi mayor agrado los juegos tranquilos, como la escuelita, las canicas, el futbol, el tesoro escondido y las muñecas, mismos que jugaba con sobrinos y hermanos menores pues ahora considero que lo hacía por apoyar a mis hermanos en esta labor, como un medio de colaboración en el hogar. Sin duda, tuve una niñez vivida en plenitud, compartida con familiares y amigos pertenecientes al mismo “barrio” que yo.

A pesar de esa alegría, mi actitud con las personas mayores, y en la escuela, era introvertida; mi expresión oral escasa; quizá pueda atribuirlo a la convivencia familiar inadecuada que presidía en mi hogar, ante la actitud machista de mi padre y su manifestación violenta y agresiva con todos los integrantes de la familia. Barquero (2014) incide en que las relaciones interpersonales deterioradas generan la violencia, por lo que atribuyo lo anterior a las actitudes de descontento entre hermanos, agresión con vecinos, mal trato a los menores, que en ese tiempo me incluía, entre otras formas de violencia que prefería ocultar a actores externos, como el caso de mis maestros.

Por ser parte de una familia de muchos integrantes, considero que, incluso se formaron dos “generaciones de hijos”, así que, en la segunda generación, los mayores comenzaron a formar su familia propia mientras que los menores crecíamos, requiriendo mayor atención de mis padres. Por tal motivo, lamento reconocer que, las situaciones complicadas de cada uno, formuló actitudes individualistas, dejando un poco de lado el fomento del apoyo familiar; solo mis padres trabajaron duramente para dar lo necesario a sus cuatro hijos que aún lo requeríamos, dos de nosotros estudiando hasta el nivel superior.

1.1.1. Primer impulso, mí educación

Tratando de lograr la base sólida de la generalización que Bertaux (1999) menciona como una saturación apropiada y diversificada de vivencias, describo mis años de educación, en estrecha relación con la conformación personal. Ingresé a los 4 años de edad al preescolar “María Luisa Roos”. De esa época recuerdo que la maestra le pedía a mi mamá que me regalara con ella porque yo *no le daba lata* como el resto del grupo. En la primaria, seguía con actitud introvertida similar, incluso recuerdo sólo haber tenido una amiga llamada Ana María.

Durante mi educación primaria, no era muy buena para memorizar, recuerdo los bajos resultados que obtenía en los exámenes, sin embargo, mis maestros reconocían mis actitudes, habilidades y responsabilidad ante trabajos y tareas, por lo que considero el aumento de calificación final de regular desempeño.

Ahora lamento algunas oportunidades que dejé pasar por mi temor al expresarme oralmente, como fueron los concursos realizados en la primaria, en los cuales me daba pena participar a pesar de ser convocada en varias ocasiones; los maestros confiaban en mi capacidad, sin embargo, no les respondía de la misma manera, ahora señalo la importancia del diálogo, la confianza y la autoestima.

De cada uno de mis maestros aprendí algo esencial para mi desempeño escolar: aprendí a trazar las grafías lo más estéticas posibles, así como a tener higiene; con otro de mis maestros me vi en la necesidad de memorizar para evitar los castigos; del docente de sexto grado, aprendí un poco más a convivir con mis compañeros, nos fomentaba el compartir ideas, valorarlas y el respetarlas, así como el respeto a las características físicas y personales de cada uno, aprendizaje que logré a través de charlas de la vida común, a

veces solo con un “¿Cómo estás?”, además de las actividades en equipo, que aunque fueron pocas, podíamos dialogar.

Cabe señalar que me esforzaba por tener una calificación aceptable, me resultaba desagradable obtener notas bajas o negativas en mis cuadernos, incluso recuerdo que rompía las hojas del cuaderno en donde obtenía dichos resultados; sabía que esta acción era inadecuada, sin embargo, considero haberla realizado por falta de regulación de las emociones, lo cual tenía pocas posibilidades de que ocurriera ante el escaso diálogo con mis compañeros o maestros.

La secundaria la cursé en la Técnica #35, a la que me tenía que trasladar en transporte público por la mañana y regresar hasta tarde. Debido a mi dedicación escolar, considero fue un poco dura, pues mis recursos eran bajos y los materiales a adquirir eran muchos; por tal motivo no dudé en aceptar la propuesta del docente encargado de la cooperativa para apoyarlo en la venta durante el recreo, con ello, por lo menos me ganaba el desayuno diario.

Fue hasta el tercer grado de secundaria que comencé a cambiar mi actitud introvertida, pudiera atribuirlo a mis nuevas amistades con quienes tenía largas charlas, pero también podría ser por la definición de mi personalidad y/o madurez de esta edad, de igual manera, las actividades escolares tenían el mismo propósito pues en su mayoría eran exposiciones de trabajos en equipo, que contribuían al desarrollo de las competencias que requería en esos momentos, la expresión oral con el intercambio de ideas y la exposición.

Posteriormente, mi ingreso al Colegio de Bachilleres Plantel #18, ubicado en la cabecera municipal de Mexquitic de Carmona, fue de mi mayor agrado, pues inicié la práctica de la Danza Folclórica, participé en algunos encuentros matemáticos internos y en la escolta. Considero que el desempeño en esta institución era estable y tranquila; por lo que me dediqué más a vivir la amistad, sin esforzarme tanto en las clases, de las que obtuve buenos resultados, muchos de ellos debido a mi buen desenvolvimiento escolar: participación, colaboración, trabajo en equipo, diálogo, respeto y tolerancia; lo que infiero a partir de la conciencia reflexiva que Bertaux (1999) describe constitutiva de la escritura del relato de vida.

En el sexto semestre del bachillerato llegó la hora de continuar hacia mi meta próxima de ese entonces, sin embargo, el obstáculo seguía ahí: el bajo recurso económico. Agradecí a mi mamá, de quien recibí el apoyo y el ánimo por buscar la manera de lograr mi

meta propuesta desde la niñez, ser maestra. Hice los trámites necesarios para el ingreso a la Normal del Estado, lamentablemente, al momento de los resultados, había perdido mi ficha, así que me resigné al plan dos: inscribirme a CONAFE, en donde aprendí durante tres semanas a través de una práctica en una comunidad de la capital a la que llegaba tras tres horas de caminata.

Afortunadamente en dicho aprendizaje conocí a Margarita Flores quien me comentó que su trámite a la BECENE se había visto truncado por la misma causa que yo. Al comunicarle esto a mi mamá, me impulsó a entrar en lugar de aquella chica, me confió que la economía no sería obstáculo de mis logros.

En los cursos de la Licenciatura, debo mencionar que me sentía completamente fuera de lugar, pues era un entorno diferente a lo que había vivido hasta el momento: de un contexto rural al urbano; de pocos compañeros conocidos, a muchos desconocidos; sin mencionar el uso de palabras formales de las que no lograba la comprensión. Poco a poco me fui adaptando a los compromisos de estudiante en esta solemne institución; en ella conocí a amigos entre los que surgió el apoyo para lograr las metas de cada semestre o cada práctica, que en ese momento parecían tener mucha dificultad. Incluso, atribuyo a mi actitud participativa y de cohesión de grupo, el hecho de haberme seleccionado como jefa de grupo durante un año de la Licenciatura.

Cabe mencionar que, durante mis estudios de Licenciatura, me distancié un poco más de la familia, puesto que me implicaba tiempo, esfuerzo y prioridades de amistad; incluso considero que por ello iniciaron algunos malentendidos familiares en cuanto a mi personalidad, podría asegurar que me sucedía lo mismo que cuando niña, reservada con la familia y expresiva en entornos externos a ella. Considero que esta situación llevó a algunos de mis hermanos al recelo y, por ende, el desconocimiento de la conclusión de mis estudios, momento que evidenciamos solo mamá y yo, un sentir amargo pero que no me impidió continuar mis próximos proyectos, mismos que habían sido acompañados por la formación en valores, la responsabilidad y el compromiso asumidos en forma independiente y autónoma, que Proasi (2015) menciona a pesar de los problemas y sucesos vividos en el seno familiar.

En aquel tiempo consideré que el logro de mis metas sería como agradecimiento a mamá, quien era mi máximo apoyo en ellas, por lo que, a pocos meses de iniciar mi trabajo como docente, la llevé al médico y, después de múltiples pruebas, nos confirmaron que el

tumor que se le observaba en su espalda, era un tumor cancerígeno, causante de múltiples cirugías, radiaciones y quimioterapias, situaciones que me implicaron la constancia con ella a pesar de todo. Sin embargo, el compromiso que implicaban los cuidados a mamá, también vislumbró una continua fragmentación familiar, que en ocasiones desataba actitudes violentas entre los hermanos, misma situación por la que me dirigí en mayor medida al servicio de la comunidad a través de mis prácticas de la iglesia, del cual me consideraba un pilar importante.

1.1.2. La estación de descanso, mi familia

Durante mi segundo año de labor docente, conocí a Juan Antonio. Al poco tiempo decidimos vivir juntos durante un año, para luego casarnos. Iniciamos la conformación de una nueva familia con la llegada de nuestra hija mayor Laila, al año celebramos la llegada de mi hijo Logan y a los dos años después, recibimos a Isabella. Tres grandes motivos por los que me fue necesario conseguir un hogar más amplio y propio, un poco alejado de la familia, pero en un ambiente adaptable a nuestra nueva condición de familia, un hogar de apoyo mutuo ante las diversas adversidades tanto económicas y laborales.

Vivencias de esta índole, de aprecio familiar, resultan la motivación de logro que Proasi (2015) expresa como la búsqueda de desafíos profesionales y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, y a la evolución pedagógica. Cabe mencionar que, con mi esposo he superado actitudes que asemejaban las de mi padre, como es la violencia como un medio de resolución, ambos aprendimos a vivir de una forma adecuada a la educación de nuestros hijos y de nuestro propio bienestar, a través de hechos que nos han enseñado que dialogar es mejor que agredir y que nos debemos respeto por el hecho de tener las mismas oportunidades para la vida.

1.2. Con las alas puestas

La reconstrucción de la experiencia a través del relato narrativo, me ha permitido darle significado al pasado en función del presente, así como a mis cosmovisiones personales (Proasi, 2015), que se apuntalan desde el inicio de formación docente en las instalaciones de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Conforme fui cursando cada semestre, y debido a mi pasión por la docencia, confié mis conocimientos al desarrollo de habilidades de lectura, escritura, reflexión y expresión oral.

Los aprendizajes prácticos que me proporcionó la institución fueron, tal como me los había imaginado; acudimos a diversas escuelas, como observación y/o práctica; la mayoría del mismo contexto al mío, otros de contexto urbano, en los que me sentía un poco insegura, más aún por los comentarios o cuestionamientos sobre mi vida personal o incluso sexual, de algunos niños y/o niñas de grados inferiores.

Una de mis dificultades en este trayecto fueron los horarios debido al traslado de casa a la BECENE, por una parte, porque el transporte público foráneo tenía horarios fijos y por otra por la situación económica que sólo me permitía una ruta, motivo que limitó mi desempeño en los talleres que se ofertaban, pues debían estar en uno de horario contiguo a las clases; así fue que estuve en computación, inglés y manualidades.

Las personas significativas que Bolívar (2012) menciona, forman parte de momentos dignos de resaltar, como el apoyo esporádico de mi padre para el traslado a las escuelas cuando se me hacía tarde para cumplir tan importante compromiso, él me llevaba en su antigua motocicleta, así como también me llevaba material que por descuidada olvidaba en casa. También hubo momentos en los que se presentaban un poco más las dificultades económicas, en las que debía considerar mi baja temporal, mismas en las que conté con amistades, de quienes adquiría préstamos que pagué en cuanto comencé a trabajar. Después obtuve la beca PRONABES con la que sostuve gastos generales de la Licenciatura.

Tuve muchas satisfacciones y logros durante el curso de la Licenciatura, situaciones motivantes que revelaban mi vocación docente, tales como los comentarios que me realizaban las docentes tutoras de los grupos en los que realizaba mi práctica, con palabras valorativas positivamente, fue realmente gratificante y motivante a seguir adelante.

También realizaba actividades de colaboración con mi grupo escolar, como: representaciones teatrales; participaciones en villancicos; e incluso investigación por medio de entrevista para escribir un artículo biográfico del catedrático de la institución: Francisco Javier Borges. Tales acciones me brindaron habilidades básicas y necesarias para mi desenvolvimiento docente de la mejor manera.

Para la obtención del título de la Licenciatura trabajé en el área de las matemáticas, *La comprensión de los algoritmos de las operaciones básicas a través de material concreto en un grupo de 5°*, se trataba de una problemática del grupo a la que había que buscar una solución. Sin embargo, había tenido varias prácticas de éxito en otras asignaturas como de

español y de Formación, pues se trataba de alumnos que motivaban mi reflexión sobre las formas de socialización; recuerdo, por ejemplo, el debate de discriminación que reveló posturas que fueron transformadas a través del diálogo de ésta modalidad.

A pesar de la satisfacción de titularme, considero que, en la recta final, me faltó compromiso hacia mis propias prioridades, me encaucé en situaciones personales, referidas a una situación emocional inestable que poco aportaba al logro de mi primera meta que estaba por concluir, una situación personal que ocurría a pesar de lo profesional, como lo manifiesta Bolívar (2012). Sin embargo, también me permitió demostrarme que tenía la capacidad suficiente para afrontar diversas situaciones de manera independiente, mas no individual, como lo había hecho a lo largo de mi vida.

1.2.1 Un sentimiento de alas extendidas, mi experiencia docente

Desde meses anticipados al egreso de la Licenciatura, lideré a mis compañeros para gestionar la oportunidad de preinscribirnos al examen de oposición que promovía Nueva Alianza, para presentarlo en julio del 2010. Logré el lugar 52 en la lista de prelación, lo que me dio la oportunidad de elegir mi lugar de trabajo, la zona céntrica del municipio de Ahualulco.

Mi primer año de servicio fue en la escuela unitaria de la comunidad de Santa Petronilas. El patio de la escuela era enorme, con seis baños y tres aulas, además de una bodega. Tenía 18 alumnos de los seis grados, regularmente organizados en una enorme aula, además de la biblioteca para el uso de materiales y juegos matemáticos. Me sentía libre de hacer, de decir, de pensar, de dialogar y de crear lo que se nos ocurriera a mis alumnos y a mí. Además, considero que por mis actitudes fui considerada líder por la comunidad, un aspecto socioestructural que, como menciona Bertaux (1999), me aportaron cimientos de las regularidades del comportamiento y la recurrencia de los procesos que me revela el recuerdo de éstos momentos, donde surgieron emociones de aprecio y satisfacción a mi labor educativa.

Debido a la movilidad de la Comisión Mixta, para mi segundo año de servicio fui ubicada, con la responsabilidad de la dirección, en la escuela bi-docente de la Comunidad de Cañón de Yerbabuena, también perteneciente a Ahualulco: dos pequeñas aulas resguardaban 39 alumnos inscritos, quienes asistían poco por motivos laborales de la niñez, cada día recibía de 25 a 29 alumnos. Una escolita difícil de sobrellevar; con actitudes de

autodefensa sobre ellos mismos, mismas que detonaron situaciones conflictivas, que contribuyeron a mi desarrollo de valores como la tolerancia, respeto, así como la paciencia y la empatía; tanto hacia el alumnado, pero en especial hacia los padres de familia de la comunidad.

El contexto reflejaba una enorme falta de comunicación para la resolución de conflictos, es decir, el fomento de una cultura de paz, comenzando por los agentes educativos más próximos, como era el supervisor; aprendí entonces la importancia del uso de la bitácora y evidencias que apoyaran a la integridad física, psicológica y moral, tanto mía como de la compañera docente y, sobretodo de nuestros alumnos.

Al concluir un ciclo escolar, me había sido concedido el cambio de escuela, sin embargo, por situaciones ajenas a mi labor y mi persona, el supervisor tomó la decisión de regresarme a la misma escuela de Cañón de Yerbabuena, argumentando situaciones falsas sobre mis responsabilidades; así fue como estuve dos ciclos escolares aprendiendo en este lugar.

Aproveché para continuar con la gestión directiva que había dejado pendiente, fue satisfactorio haber logrado la construcción de dos pares de baños, en lugar de las letrinas con las que se contaban; el inicio de la construcción de escalones que dirigían al patio que los niños utilizaban para jugar fútbol; la construcción de la fachada y la periferia frontal del edificio escolar; gestioné y logré la apertura del preescolar a través de los programas de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Considero que deseaba demostrar de lo que realmente era capaz y que no me habían dado la oportunidad de manifestarlo ante la falta de apertura a las ideas de los demás.

Al cuarto ciclo escolar de servicio, obtuve mi cambio a la zona 055 de Mexquitic de Carmona, en una escuela de organización completa, en donde estuve un ciclo escolar con el grupo de Quinto grado, en una comunidad a la que regresaría cuatro años después. La metodología de trabajo en esta escuela se mostraba un tanto mecanizada, motivo por el cual percibía que no concordaba con sus ideales. Mi labor era de practicidad, con el interés de poner en juego el aprendizaje y lograr la comprensión del alumnado, sin embargo, era constantemente cuestionada por el director de la escuela y por parte de algunos padres de familia. Indudablemente, por la organización de esta escuela aprendí el objetivo propio de la planeación como herramienta básica de la argumentación de los procesos de enseñanza sobre los de aprendizaje de mis alumnos.

En el ciclo escolar posterior, nuevamente me ubicaron en otra escuela de igual organización, pero un poco más lejos, en la comunidad de Ranchería de Guadalupe, en donde estuve tres ciclos escolares con alumnos de: 4°, 5°, 1° y 2° grados, respectivamente. La Primaria Benito Juárez ha sido una de las escuelas de las que valoro el aprecio, el trabajo en equipo y la colaboración, tanto de sus docentes como de los alumnos y la comunidad; aportaron la confianza en la dedicación a mi labor docente por crear una niñez autónoma. Cabe señalar que mi principal herramienta para el logro de los aprendizajes y la autonomía en mención, fue la comunicación constante, tanto con los alumnos como con los padres de familia, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje precisos de cada uno de ellos y entre sí, de manera recíproca.

Considero este periodo como mi *iniciación a la docencia*, en la que mi quehacer docente comenzó a tomar forma, fruto de las experiencias ambiguas y confusas, de preocupación, pero a la vez de ilusión que me implicaban hacerles frente (Cantón y Tardif, 2018), una preocupación que detonó la búsqueda de la promoción docente en dos ocasiones: me inscribí y me preparé con las bases teóricas para la función de Dirección, al igual que en la de Asesor Técnico Pedagógico, respectivamente; en ambos obtuve buenos resultados, pero por los espacios disponibles, se sostuvo mi función como ATP a partir del ciclo escolar 2017 – 2018, la llamada “Tercera Generación de ATP’S”, adscrita en la misma zona escolar donde laboraba.

Decidí ser ATP porque me parecía interesante aportar ideas a los compañeros docentes, incluso en ciclos anteriores había impartido algunos talleres, ofertados a través del centro de maestros; consideré sería la misma dinámica, pero con mayor disposición por tiempo y por economía. Lamentablemente fueron falsas expectativas; la labor dejaba mi prioridad pedagógica en última instancia; además de la persistente organización de la supervisión encausada en los requerimientos administrativos, más que pedagógicos.

Sin embargo, en las sesiones de Consejo Técnico Escolar, surgieron algunos buenos momentos que cumplían con mis expectativas, creo que aprovechaba mi autonomía para una organización de trabajo colaborativo entre los docentes de escuelas multigrado, diseñaba actividades de trabajo en equipo, el fomento de diálogo para un ambiente de confianza a los compañeros de hacer su labor lo mejor posible, sin duda, un rico aprendizaje y una valiosa perspectiva profesional.

1.2.2. Segundo impulso, mí profesionalización

Durante el tiempo en que estuve en la función de ATP la autonomía de gestión se mantenía reservada a la orden de lo administrativo y muchas de mis acciones pedagógicas fueron restringidas y pocas ocasiones laboraba sobre cursos o visitas a las escuelas, lo que me permitía periodos tranquilos en las oficinas administrativas de la supervisión, pero con la creciente necesidad de seguir aprendiendo, pues mí practica se formaba un tanto individualista, que me causaba una inquietud al verme en contrariedad con mi filosofía docente. Bolívar (1998) tiene total acuerdo cuando menciona que la formación del profesorado es un proceso de desarrollo personal, y no de ruptura, en relación de continuidad con los sucesos y experiencia anteriores; postura que sustenta mi decisión a profesionalizarme a través del programa de Maestría en Educación Primaria en la BECENE.

Desde un principio veía complicaciones para lograr completamente los objetivos de las unidades académicas, pues me solicitaban el conocimiento, análisis y reflexión de mi labor docente de un mismo grupo, el cual no tenía fijamente. Tratando de dar solución a esta situación, solicité en varias ocasiones al supervisor la asignación de una escuela/grupo de seguimiento; así fue, pero luego surgía el cambio. Advertía que tenía un nuevo reto, para solventar los requerimientos de las unidades académicas, con escuelas, alumnos y contextos cambiantes en más de cuatro ocasiones en los primeros tres semestres de la maestría.

A pesar de lo que podrían ser obstáculos a mis propósitos profesionales, mi interés siempre fue la mejora de mi práctica docente, por lo que gestioné nuevamente el seguimiento a un grupo, lo cual ocurrió asignándome la escuela primaria Ignacio Zaragoza, en la comunidad de Rincón de Porvenir, en la que comencé con algunas restricciones de mi asistencia, pero logré un buen involucramiento con la organización escolar como apoyo al seguimiento de procesos de la investigación participante que buscaba.

Lamentablemente, debido a cambios de administración, mi labor en ésta escuela concluyó a escasos cuatro meses de haber iniciado, sin embargo, continué mi investigación en una nueva escuela, pero ahora con mi función de docente frente a grupo, lo que implicaba un reinicio del organigrama escolar que ya contaba con la solidez cultural en la que posibilité la investigación.

2. Las comunidades, espacios de formación de los niños y las niñas

*La comunidad se estanca sin el impulso del individuo.
El impulso desaparece sin la comprensión de la
comunidad.
William James*

Como lo menciona Fanfani (2008) “el aprendizaje es el proceso interminable mediante el cual los agentes incorporan la cultura” (p.11), así es que el desenvolvimiento del alumnado en su contexto resulta relevante de explicitar, comprender y en su caso optimizar el contexto a favor de los fines educativos. En este apartado daré cuenta de algunas características de los dos entornos en los que llevé a cabo la acción diagnóstica y posterior intervención de la presente investigación de mi propia práctica, ambos contextos ubicados en los extremos opuestos del municipio de Mexquitic de Carmona.

Primeramente, presento los elementos de la comunidad de Rincón de Porvenir, así como su influencia cultural en la dinámica de la escuela primaria Ignacio Zaragoza, una de las once escuelas que conforman la zona escolar en la que desempeñé mi labor docente bajo la función de Asesora Técnico Pedagógico durante los primeros cuatro meses del ciclo escolar 2019-2020, hasta el mes de diciembre del 2019; fecha en la que gestioné el cambio de función por situaciones de administración que, de cierta forma me impedían la continuidad de mi desarrollo profesional y por ende de la investigación.

Muestro también, las características de la comunidad de Estanzuela, mismas que forman parte de la cultura de la Escuela primaria Rafael Ramírez, en la que retomé mi función docente frente a grupo a partir de enero del 2020, en el que lamentablemente, laboré de manera presencial por breve tiempo a causa de la contingencia sanitaria del COVID-19, sin embargo, el sustento anteriormente resuelto durante mi función como ATP, contribuyeron a la indagación de éste segundo entorno de investigación.

2.1. ¿Cómo es el Municipio Mexquitic de Carmona?

Como docente que he laborado en el municipio durante ocho años, originaria del mismo y Asesor Técnico Pedagógico, advierto que en las comunidades del municipio prevalecen algunos patrones recurrentes: en las escuelas es común observar a señoras madres de familia con signos de agresión física y víctimas de agresión verbal, situación que también se reproduce en el alumnado, en algunas comunidades más que en otras, lo que

se sustenta con el machismo que ha prevalecido, como lo refleja el semáforo de violencia familiar.

Figura 1. Panorama general del municipio de Mexquitic de Carmona



Fuente: Elaboración propia. Datos recuperados de INEGI (2010)

Estas acciones generan la reproducción de patrones en la niñez, ya que de esa misma forma es con la que son criados, influencia que advierto que provoca que las aspiraciones más comunes de los niños varones en edad escolar son: ser soldado o trabajar en Estados Unidos; una mentalidad que incrementa conforme las bajas oportunidades del progreso económico. Ante todos estos síntomas de convivencia, la mujer ha cobrado un

papel sumiso y, aunque las mentalidades han cambiado, siguen prevaleciendo actitudes familiares que direccionan la cultura familiar en esa ruta.

En la comunidad es posible observar que la Influencia vehicular público y privado, refleja una movilidad económica significativa en diferentes ocupaciones, pero también una multiplicidad de culturas en muchas de sus comunidades, provocados también por los movimientos migratorios entre las mismas o por los medios externos cuyo propósito es el comercio.

Rincón de Porvenir y Estanzuela son dos de las comunidades contempladas entre las más grandes del municipio, territorialmente, aspecto que ha sido provocado por el movimiento migratorio que se ha detonado por ser vía de acceso a otras comunidades; una por medio federal y otra por el medio local, provocando con ello componentes comunitarios que implican la diversidad en las formas de pensar y actuar entre los comunales.

2.1.1. ¿Cómo es la Comunidad de Rincón de Porvenir?

Figura 2. Imagen satelital de la ubicación de la escuela



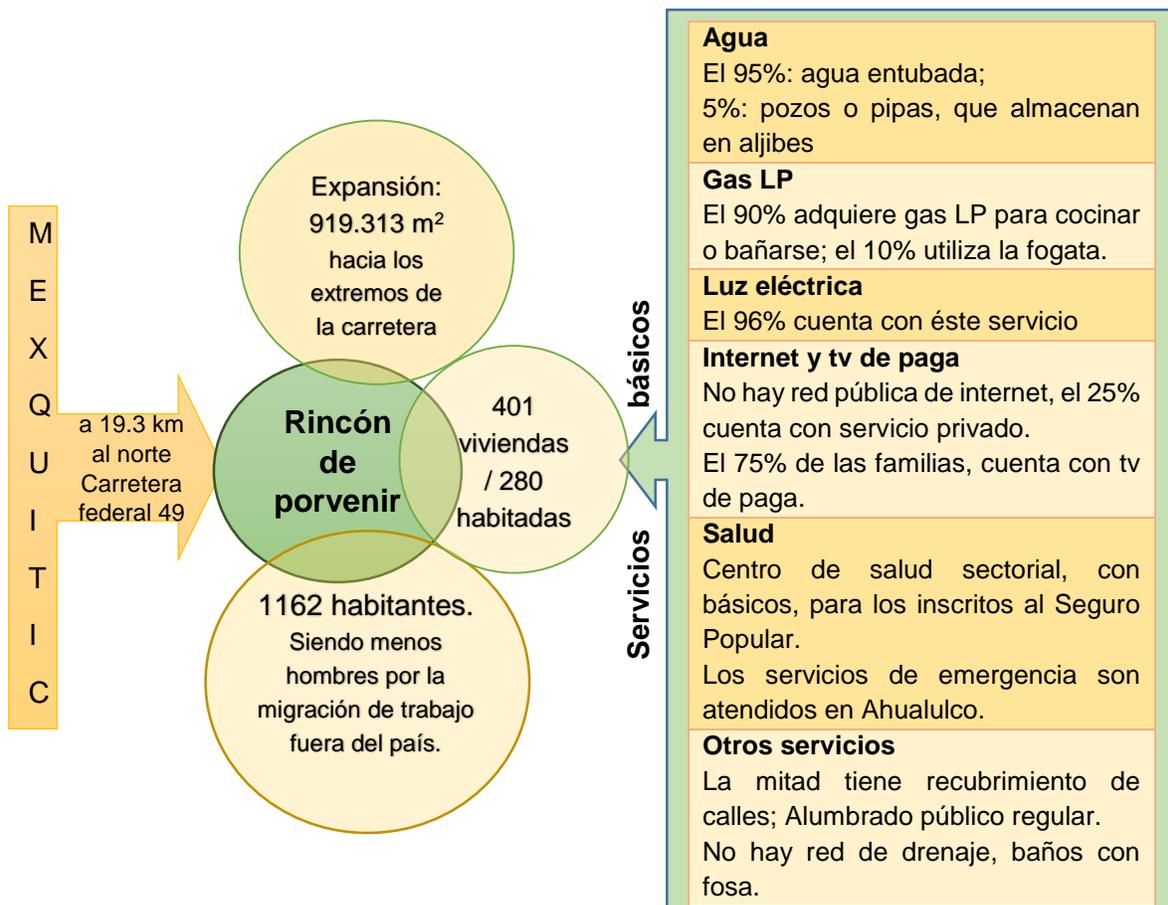
Fuente: INEGI 2010

Sitio alejado del bullicio de la ciudad, pero travesía de culturas, tradiciones, creencias, ocupaciones; siendo por ello, un lugar en que se resguardan todas ellas, conformando así la diversidad que le caracteriza. La carretera justifica el puente peatonal; además de que sus tierras ejidales que son compartidas con otras comunidades, lo que

responsabiliza una toma de acuerdos que implica la diversidad de posturas que también provocan inconformidades.

La parte de la comunidad que se observa mayormente beneficiada, son las viviendas que se encuentra, en su mayoría, en la parte céntrica de la comunidad, o en los costados de la carretera federal, por el contrario de algunos otros de los que su hogar es retirado y no llega el apoyo, por circunstancias tanto políticas como demográficas.

Figura 3. Organigrama de los elementos básicos de la comunidad 1



Fuente: Elaboración propia. Datos recuperados de INEGI (2010) y entrevista a Juez Auxiliar de la comunidad. Septiembre de 2020

Las viviendas están distribuidas de tal forma que las familias mantienen poca relación vecinal, situación por la que los niños expresan que no tienen la posibilidad de convivir con sus compañeros fuera de la escuela, haciendo de los hogares centros individuales en los que sólo la familia trasmata aspectos culturales, políticos y sociales, situación que señala la cultura de una sociedad del presente y del futuro, como lo corroboran Palacio y Múnica (2018), quienes mencionan que los padres tienen en sus

manos la creación de una sociedad que refleja lo que se lleva a cabo al interior de las familias, lo que hace indispensable el tener patrones de comportamiento basados en el respeto hacia la diversidad de ideas de género, de pensamiento y de actuar.

A pesar de la individualidad de las familias, prevalecen las personas con liderazgo comunitario, quienes buscan y motivan el concepto comunidad, resultado por ello, la existencia de *dos equipos de futbol, otros más de basquetbol, seis grupos de fe, grupo de danza indígena y otro más de danza folclórica, así como contrariedades políticas*, entre otros aspectos que mantienen más de una forma de expresión de los habitantes de Rincón de Porvenir.

La expansión territorial también refiere la elección del centro educativo al que recurren los menores. Los padres de familia que han elegido la escuela de la comunidad, “Primaria Ignacio Zaragoza”, comentan haberla seleccionado *-por pertenecer a ésta parte de la comunidad, la parte en la que está la escuela, pues los que viven de aquel lado, tienen que irse a la comunidad vecina del Carrizal-* comenta un padre de familia. Por lo que la escuela también señala un sentido de pertenencia e identidad de cierta parte de la comunidad, marcando las diferencias entre unos y otros habitantes del Porvenir.

Tabla 1. Datos estadísticos de la comunidad de Rincón de Porvenir

Economía	Política	Cultura
<p>Población económicamente activa: 347 habitantes. Nivel socioeconómico medio. El 15% de la población cuenta con negocio propio. 5% de la población se dedica a la agricultura o ganadería. *estos últimos aspectos son complemento a la economía del 20% de las familias.</p>	<p>La cultura política se intensifica en las elecciones presidenciales de nivel municipal, actualmente el partido “Antorchista”.</p>	<p>Educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tres instituciones públicas de educación básica: preescolar, Primaria y Telesecundaria. • El 2.75% de la población es analfabeta: 2.15% hombres y 3.31% mujeres. • Grado promedio de escolaridad de 8.11 (secundaria terminada e inicios de la educación media superior).

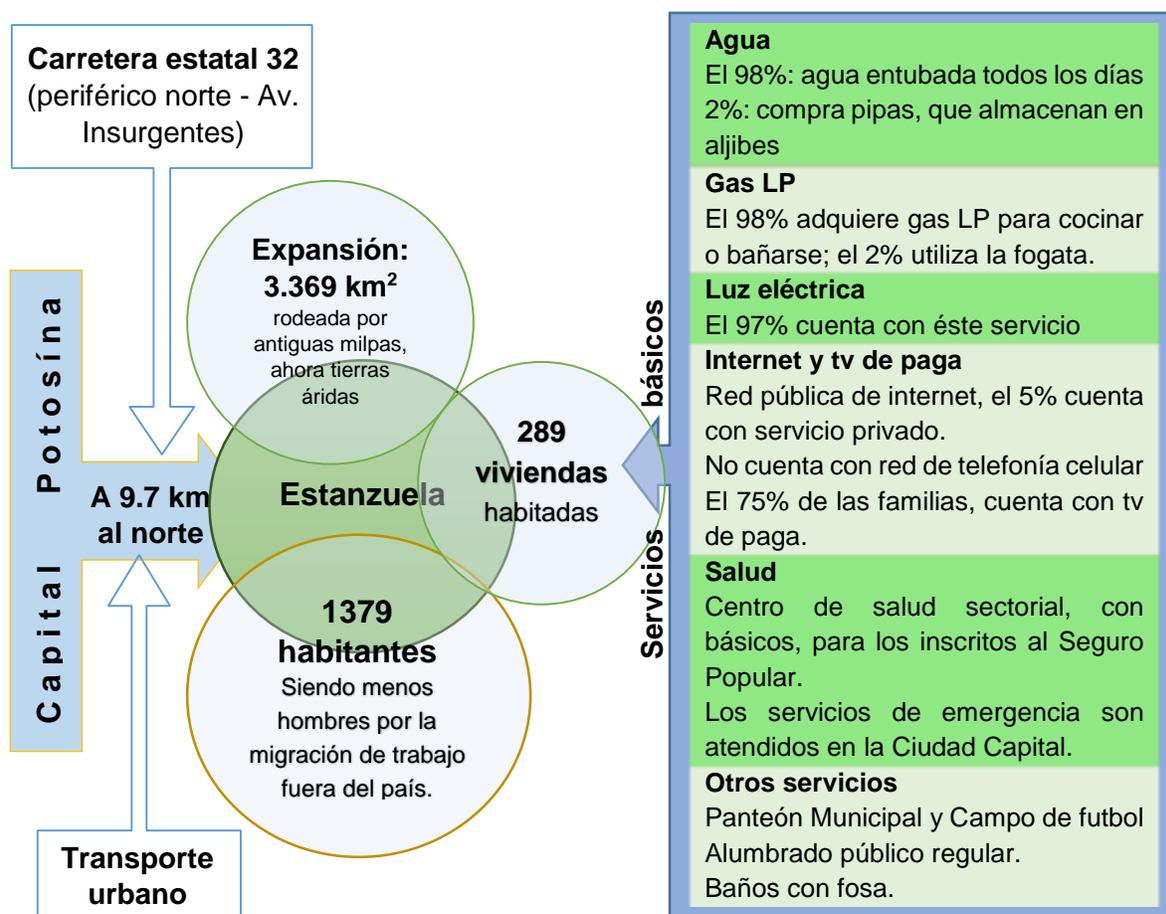
Fuente: INEGI, 2010. Septiembre del 2019.

Los padres de familia y autoridades locales han promovido que se instale el desayuno escolar en la escuela primaria, en el que están inscritos el 64% del alumnado, acción lograda gracias a las campañas políticas, al igual que artículos propios y comunitarios.

Sin embargo, las gestiones políticas contribuyen a las contradicciones comunitarias, con la formulación de subgrupos a favor y en contra de las disposiciones que los implican. La comunidad parece competir cuando se trata de gestionar apoyo político, las diferentes posturas para conseguirlo desatan conflictos que se concretan hasta determinar quiénes lograron mayores aportaciones económicas, al final es importante reconocer a quién realizó la gestión. Este reconocimiento social, ha formado parte de la costumbre comunitaria con una desigualdad que infiere en una convivencia pobre de inclusión y democracia.

2.1.2. ¿Cómo es la Comunidad de Estanzuela?

Figura 4. Organigrama de los elementos básicos de la comunidad 2



Fuente: Elaboración propia. Datos recuperados de INEGI, 2010; entrevista a juez auxiliar de la comunidad. Enero del 2020

La comunidad de Estanzuela es reconocida por su organización de diversos medios de convivencia, como es el caso de la fiesta eclesiástica que incluye juegos de feria, fuegos artificiales, venta de gastronomía típica, etc. Otro de sus medios de convivencia son las fiestas familiares en las que incluyen música regional a gran extensión y a la que acuden

personas de los lugares aledaños. Aunque algunas otras celebraciones comentan los lugareños que se han perdido por situaciones de violencia entre los habitantes.

La convivencia entre los jóvenes del lugar resurge en los partidos de fútbol regionales y acuden al campo de fútbol cada semana para llevarlo a cabo; infiero que es una de las actividades características de las personas del lugar, ya que lo practican desde temprana edad, sin embargo, la participación de las niñas en éste es muy escasa pues comentan que requieren de la aprobación de los niños para poder participar con ellos.

Es una comunidad territorialmente extensa, el número de casas habitadas, son en su mayoría amplias, reflejo de los tipos de familias extendidas, algunas de ellas mantienen la estructura estilo vecindad, con la intensión de apoyo o contribución de las necesidades básicas, una responsabilidad exclusiva de los varones en la mayoría de las familias, situación por la que emigran a los Estados Unidos en búsqueda de trabajo.

Ciertamente la comunidad ha logrado un medio de sustentabilidad a través de la creación de negocios que se encuentran en la parte céntrica de ésta, acceso a las comunidades contiguas. Las personas agradecen a las remesas invertidas de sus familiares migrantes para la creación de éstos negocios, que han brindado un sistema de empleo para algunos habitantes de la comunidad. Cabe mencionar que de muchas de estas inversiones se desconoce su procedencia, situación de la que los habitantes reservan comentarios.

Tabla 2. Datos estadísticos de la comunidad de Estanzuela.

Economía	Política	Cultura
<p>población económicamente activa: 473 habitantes. Nivel socioeconómico medio alto. *20% cuenta con las remesas. *35% cuenta con un negocio propio dentro de la comunidad. *10% empleos informales de éstos negocios. *25 % son obreros en las zonas industriales. * La agricultura y ganadería son actividades complementarias.</p>	<p>Cuenta con oficinas de registro civil como anexo a la administración municipal.</p>	<p>Educación: *Instituciones públicas de educación básica, (edificios cercanos) *Preparatoria de servicio privado. *Centro educativo privado desde educación inicial hasta secundaria. * El 4.64% de la población es analfabeta. *Grado de escolaridad del 7.58 (población que concluye la secundaria pero un mínimo porcentaje ingresa a la educación media superior)</p>

Fuente: INEGI, 2010. Septiembre del 2019.

Infiero que el reconocimiento de la economía de la comunidad ha sido la principal causa de la presencia de personas ajenas a ella, de las que se mencionan comportamientos violentos hacia los comunales, uno de estos fue al Padre de la parroquia, quien obtuvo amenazas de secuestro. Situaciones como esta, ha causado temor entre los habitantes, puesto que últimamente aumentan los casos que revelan altos índices de violencia en la comunidad.

Familia y sociedad

Una de los principales componentes de la cultura de la comunidad es la creencia religiosa que se concentra en la católica en un 99% de los habitantes; cuya festividad se celebra en enero. A ella acuden personas del municipio y de la capital potosina en menor medida y aunque para la comunidad son momentos de manifestación de su fe, para otros son momentos de entretenimiento, hecho que en ocasiones rompe la sana convivencia con algunos disturbios que han afectado la integridad de los habitantes.

La iglesia se sitúa frente a la escuela primaria, considerado por ello el sitio céntrico de la comunidad y el único espacio que cuenta con recubrimiento de calle por su debida amplitud que dispersa las calles principales, donde se concentran la mayor parte de los negocios y mercados ambulantes, sitio adecuado para llevar a cabo demás festividades y tradicionales bailes que concentran gran número de personas, que muchas de las veces concluyen su visita provocando disturbios que han atentado con la seguridad, e incluso la vida de los habitantes de la comunidad u otras. De lo anterior, también ha sido escenario la fachada de la escuela, como se observa cada mañana con objetos que reflejan el uso inadecuado del espacio.

2.2 Escuelas del Sector Escolar

La escuela primaria es parte cultural de la comunidad a la que pertenece, es en donde se sitúan componentes organizativos de la sociedad a la que pertenece la escuela, de acuerdo a lo que refiere Elías (2015), quien considera que lo relevante de la indagación sobre la cultura escolar, es identificar características asociadas a la producción de cambios positivos en la escuela, para con ellos los mayores logros académicos en los estudiantes.

Considerando que “todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestras sociedades tienen su manifestación en las

instituciones y prácticas escolares” (Fanfani, 2008, p. 14), es relevante mencionar en éste apartado a las dos escuelas en las desarrollé las indagatorias, relacionadas a la identificación de los elementos culturales que componen los grupos escolares que, de igual manera, complemento la descripción en los sub-apartados siguientes.

En el primer escenario, escuela Ignacio Zaragoza, desarrollé mi labor docente como ATP, durante los primeros meses del ciclo escolar: de agosto a diciembre; mientras que, en el segundo escenario, escuela Rafael Ramírez, laboré como docente frente a grupo a partir del mes de enero y lamentablemente hasta el mes de marzo, debido a la contingencia sanitaria del COVID-19.

2.2.1 La Escuela Primaria Ignacio Zaragoza

En acuerdo a lo que menciona Fanfani (2008) “las instituciones sociales no son sustancias, sino que poseen un significado que deriva de su relación con otras” (p. 14), perspectiva desde la cual resalto la creación de la escuela en 1934, la comunidad es conceptualizada como parte indispensable para el progreso comunitario; incluso ha sido uno de los principales motivos de involucramiento económico.

Algunos de los escritos monográficos elaborados por personas de la misma comunidad, reflejan que las iniciativas comunitarias dependen íntegramente del liderazgo del director de la escuela, quien actualmente también es habitante de la comunidad. En ocasiones, las pretensiones de la comunidad en el edificio escolar, difieren de la atención pedagógica al alumnado, lo que implica a las docentes llevar una labor individualista, a veces faltos de convivencia entre los diferentes grupos y grados escolares.

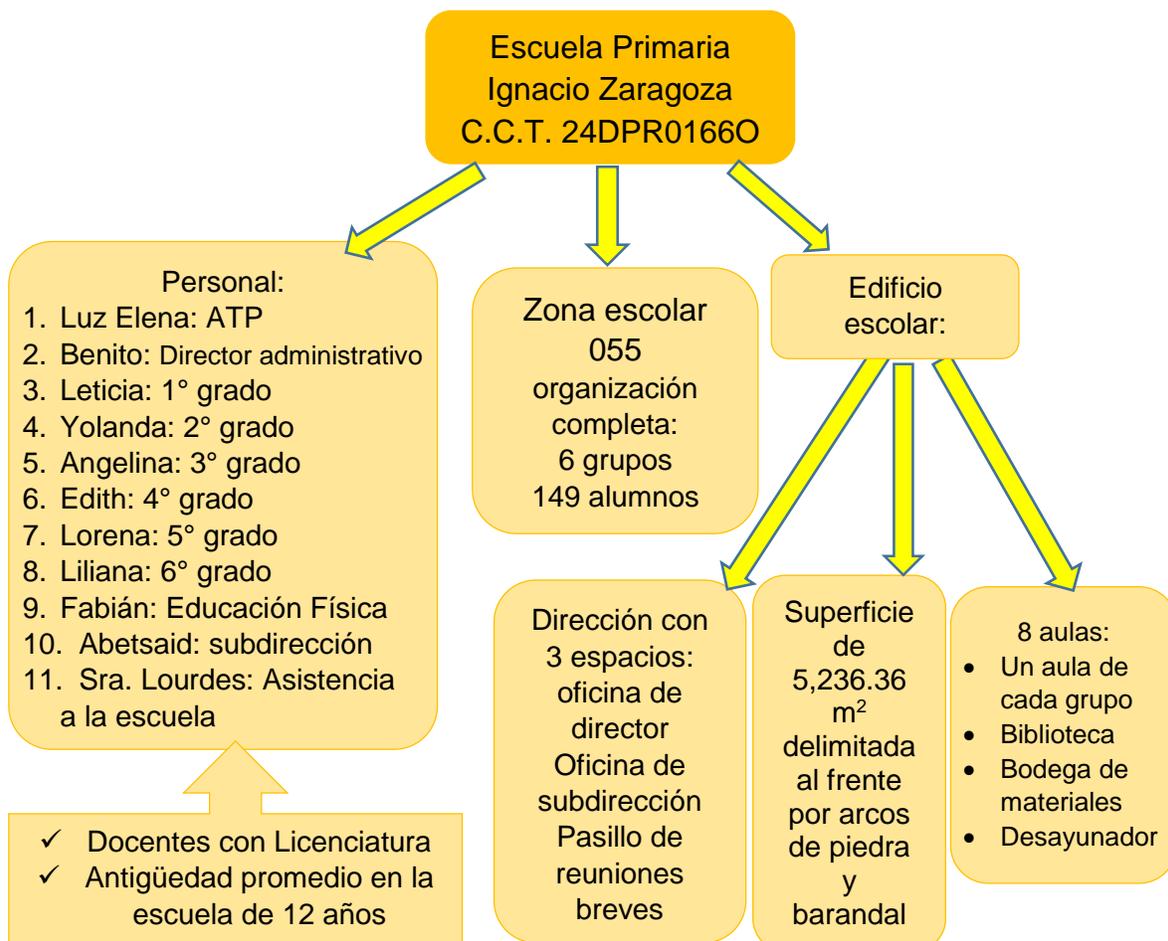
Figura 5. Mural de la escuela primaria Ignacio Zaragoza. 29/08/19



Las madres de familia, refieren que la escuela es el centro cultural, *-aunque últimamente ya no han organizado eventos importantes, pero antes, toda la gente participaba en fechas de festejo a los niños, como la entrega de regalos de navidad, y otras más-*. Quizá este suceso se deba al incremento de las diferentes creencias religiosas, pues algunas de ellas prohíben actividades culturales. También infieren en la concurrencia de los desacuerdos sobre las diferentes posturas políticas, que provocan actitudes faltas de diálogo y tolerancia, haciendo de las asambleas escolares un campo de contrariedades, que en ocasiones pretende ser evitado por una aparente resolución que pocas veces satisface la diversidad de posturas y por ende la continuidad de inconformidades.

Estas situaciones pudieron provocar un clima tenso, falta de trabajo en equipo, que anticipa la organización de cualquier actividad escuela-comunidad, e implica también la acción resiliente del director y dos de las docentes que también forman parte de la comunidad, al igual que las demás que habitan en comunidades vecinas.

Figura 6. Organigrama de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza. (6/09/2019)



El amplio edificio escolar podría ser la causa de la distribución del alumnado con pocas posibilidades de convivencia entre los diferentes grupos, como se observa durante el medio recreo libre, puesto que se distribuyen por diferentes sitios evitando mantener la *vigilancia* que se había planeado desde el Consejo Técnico Escolar (CTE), a través del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), propuesto ante los frecuentes escenarios de conflicto dados durante el recreo. La responsabilidad de *vigilancia* de situaciones conflictivas se adhirió a un grupo por semana, quienes se identificaban con una casaca naranja para comunicar a las docentes responsables de cada área sobre algún disturbio.

Por lo anterior, en el desayunador las docentes teníamos poca participación debido a la responsabilidad de vigilancia en el área asignada, sin embargo, el alumnado tiene la oportunidad de convivir puesto que se reúnen de todos los grados y comparten experiencias. El desayunador ha sido “factor fundamental para generar condiciones de igualdad de oportunidades, especialmente cuando estos recursos son aprovechados por los niños de entornos socioeconómicos menos favorecidos, quienes es más probable que tengan un con menor acceso a ellos en el hogar” (Falus y Golberg, 2010, p. 11).

La biblioteca con la que cuenta la escuela, es otro de los recursos que mencionan los autores “como un recurso central para facilitar el acceso al conocimiento y la cultura”, la cual mantiene un extenso repertorio, tanto escolar, a la que acuden los grupos en acuerdo previo entre las docentes, como con la de aula; aunque el mobiliario de gran tamaño, presenta algunas dificultades para la organización del alumnado, provocando incluso actitudes disruptivas del alumnado y con poca facilidad de tratarlas por la difícil movilidad entre ellos.

En el pasillo amplio que anexa la dirección, se dan reuniones cotidianas del equipo de trabajo antes de iniciar las clases, uno de los rituales que Angulo y León (2010) menciona “de resistencia”, es decir, como una norma que resalta la autoridad del director, pues los docentes lo consideramos un medio de comunicación de avisos o pendientes, aunque a veces son mayormente tratados algunos asuntos personales y poco menos las inquietudes escolares.

2.2.1.1 El aula A: Un grupo de primer grado

Fanfani (2008), acertadamente menciona que “ya no es sólo la sociedad la que tiene que adaptarse a la escuela, sino que ahora se espera que ésta también se adapte a la

sociedad, es decir a las características particulares de sus alumnos” (p. 18), por lo que es debido reconocer las características cognitivas del alumnado, en relación con su adaptación social.

El grupo del primer grado, grupo A, se conforma por 24 estudiantes, el aula se ubica a lado de la dirección como medio preventivo ante la presencia de actitudes conflictivas, cuyos comentarios se habían aportado desde que cursaban el preescolar; buscando brindar la atención necesaria y solicitada, no sólo para el alumnado, sino de los padres de familia ante la manifestación de inconformidades por diversas razones que concierne la organización de los procesos de enseñanza.

Figura 7. Imagen de organización del aula de primer grado. Agosto del 2019



a) Características de desarrollo del alumnado

La edad de los estudiantes oscila entre los cinco y seis años; es decir, que se encuentran en la etapa del desarrollo cognitivo preoperacional que Piaget describe como el desarrollo del uso del lenguaje gradualmente, es decir que, en este grupo de alumnos de primer grado, aún se encuentra en desarrollo, hecho por el que la expresión de sus dudas o comentarios orales son prácticos y cotidianos. Dentro de ésta etapa, Piaget reconoce la capacidad de pensar de forma simbólica; hecho al que atribuyo la necesidad del material concreto para el logro de los aprendizajes.

La teoría de Piaget también reconoce al egocentrismo del niño como tendencia a percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo, es decir, del involucramiento de cada uno de los niños en el proceso de enseñanza. No obstante, al ocurrir lo contrario, los estudiantes se deslindan de su proceso de aprendizaje, pues su objetivo escolar se ve forzado, con expectativas ajenas a ellos mismos, manifestando por ello, el individualismo.

Quince de los estudiantes son de género masculino y nueve de género femenino; hecho que hace más revelador el actuar un tanto agresivo de los niños y la mentalidad de la venganza con la frase “no te dejes, pégale tú también”, la cual es recurrente escuchar de los padres; contrario a lo que se escucha que aconsejan a las niñas, que por ser niñas “deben” portarse bien y así se manifiestan.

Otra de las características que menciona Piaget es que en ésta etapa al alumnado le resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona, cuyo acierto se refleja en las constantes discusiones que buscan el reconocimiento absoluto de sus ideas, como verdaderas, lo cual ha llevado al alumnado a resolver de forma inadecuada, incluso al grado de las agresiones físicas.

b) Características actitudinales del alumnado

A pesar de que el contexto generaliza las actitudes disruptivas del alumnado, cada uno aporta sus propias características y habilidades con las que vislumbra expectativas favorables para su formación escolar.

- ✓ Sebastián es hijo de una compañera docente que labora en la misma escuela, por lo que considero que el actuar del niño es reservado, incluso a las actividades y a la participación, excepto en las tareas, medio por el que reconocí sus habilidades de lectoescritura y matemáticas, de nivel superior al grado.
- ✓ Renato y Francisco se inquietan durante las actividades, por lo que requieren la atención personalizada para lograr la comprensión de las actividades, de lo contrario, causan disrupción.
- ✓ Azael, requiere de atención, consideré que había en él mucho que expresar, pero que aún no encontraba como hacerlo, de ahí sus acciones disruptivas en el aula y con sus compañeros.
- ✓ Laila, Cristal, Jade, Milca y Cristal, son niñas creativas y expresan sus ideas en sus trabajos, sin embargo, la disrupción de sus compañeros, causaba efecto negativo en su desempeño dentro del aula.
- ✓ Cristian, Antonio, Ramiro, William, Josué, Emilio, Santiago, Archibaldo y Jareth; son niños tranquilos, pero que alientan la disrupción en momentos que la atención del docente se diversifica a todo el alumnado.
- ✓ Gerardo y Emanuel, generalmente son muy tranquilos, sin embargo, transmiten que “no se dejan de nadie”, una idea que provoca la desatención al objeto de estudio en las clases.

- ✓ Valeria tiene un problema de lenguaje desde el nacimiento, hecho que le ha formado una actitud reservada.
- ✓ Ximena y Cindy, a pesar de contar con buenas habilidades para la dinámica escolar, se muestran inseguras hacia sus actividades, una inseguridad, o falta de autoestima, que regularmente manifiestan con un llanto que solicita la presencia de mamá.
- ✓ Exael es un niño participativo, quien ha hecho amistad con sus compañeras, más que con los niños.

Estas características actitudinales, coinciden con la etapa de desarrollo antes mencionadas, sin embargo, resultan relaciones interpersonales un tanto negativas a la dinámica grupal: selectivos, otros segregados; con faltas de respeto y tolerancia, cuyas acciones afectan la dignidad de otros; acciones de imposición y agresión disfrazada de juego. Estas actitudes son descritas por los padres y madres de familia, como característica grupal desde el preescolar, y aseguran fue provocado por el constante cambio de docentes y las actividades de administración que mantenía la docente a cargo de sus hijos.

c) Características familiares

Para el alumnado, la primaria es una experiencia totalmente nueva, razón por la que aún no son completamente responsables de sus actitudes, sino que es

en el seno de la familia donde se construyen los principios básicos para el desarrollo humano tales como la identidad, costumbres, el respeto, el diálogo, la tolerancia, convivencia, entre otros aspectos que fomentan el bienestar de cada individuo y de su entorno. (Palacio y Múnera, 2018, p. 183)

Las autoras refieren a la familia como el primer medio de socialización de alumnado, y con ésta premisa, complementan que cada individuo es el reflejo de su contexto familiar. Lamentablemente la dinámica familiar ha cambiado, pero específicamente en la comunidad, dicho cambio se atribuye a la búsqueda del sustento económico para una mejor vida a las nuevas generaciones; así como también actitudes sumisas provenientes de creencias diversas; situaciones que han reflejado el descuido y desatención de los aspectos sociales, como son los valores que se mencionan en la cita anterior.

Una de las nuevas perspectivas familiares se muestra en un acto que Angulo y León (2010), refiere como un ritual de instrucción, la tarea con la que

Se busca establecer un vínculo entre el hogar y la escuela a través del cuaderno de tareas que permita a los padres seguir la evolución de sus hijos,

y a los docentes conocer si los padres en realidad contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el hogar. (p. 308)

Por lo que refiere la cita, es una parte pedagogía imperante en los menores, sobre todo en ésta etapa escolar. Sin embargo, las nuevas perspectivas de los padres de familia sobre el apoyo a su hijo, ha detonado un cambio de expectativas al momento en que es la propia madre de familia la que se responsabiliza de facilitar el copiado de la tarea, lo cual es considerado como obstrucción a la pedagogía que se pretende, puesto que impide el desarrollo gradual de la autonomía del niño, dejando de lado la comunicación entre padres e hijos, para ser sustituido con un medio de “mandato y obediencia”.

Desde la nueva perspectiva sobre la realización de tareas, se diferencian entonces, los estudiantes que cuentan con los cimientos de las buenas relaciones interpersonales, siendo éstos un poco menos de la mitad del grupo, de los niños a los que les ocurre lo contrario; mismos que han manifestado actitudes un tanto agresivas hacia su propia mamá, lo mismo que a la docente del preescolar, según lo expresan. Lamentablemente existe cierta negación de éstas situaciones por parte de los padres de familia y lo manifiestan con las constantes recomendaciones sobre la modificación de los métodos de enseñanza, y la asignación de responsabilidad, únicamente a la escuela, acciones que considero, no ayudan al desarrollo de actitudes y valores de los estudiantes.

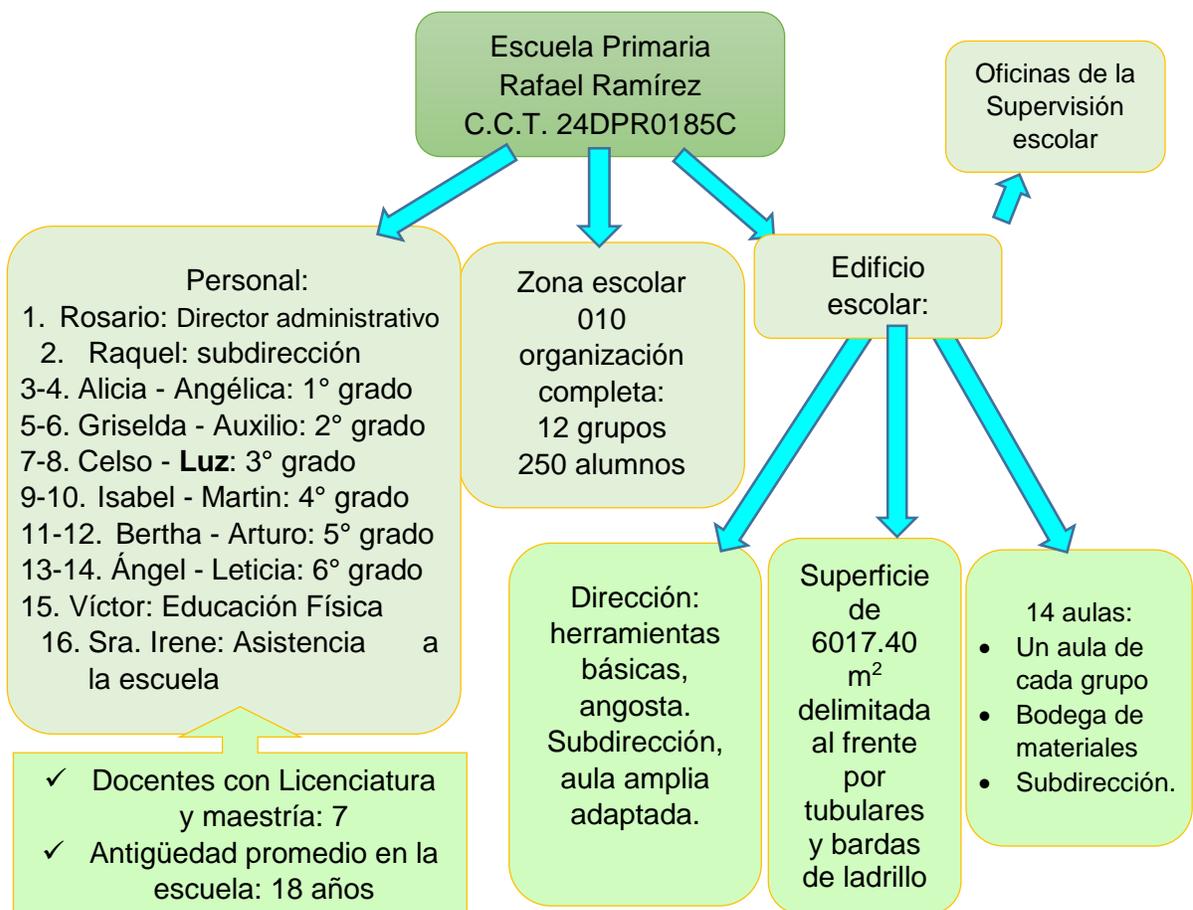
2.2.2 La Escuela Primaria Rafael Ramírez

Figura 8. Fachada principal de la Esc. Primaria Rafael Ramírez. 20/01/2020



El edificio escolar data de 1928, año en que los habitantes tomaron acuerdos para la construcción de la primera aula, evidentemente, “abandonan su actitud pasiva y despliegan su capacidad de demandar y participar en la definición de la experiencia escolar” (Fanfani, 2008), como lo manifiestan hasta ahora. El acta de donación, imprime la fecha del 11 de febrero de 1942, en donde dice, se contaba con un amplio territorio, que abarcaba también las tierras que hoy resguardan el edificio de la telesecundaria y al preescolar. En 1990 la telesecundaria solicitó el trámite de donación, acción en la que intervino jurídico de la SEGE para que, a cambio, se construyeran más aulas a la primaria; lo que sucedió hasta 1993, bajo actos de exigencia por parte de la comunidad escolar y dirección de la escuela.

Figura 9. Organigrama de la Escuela Primaria Rafael Ramírez. 16/01/2020.



A pesar de ser una escuela con una distribución de espacios amplia, que incluso permite zonas de juego que pudieran contribuir a la convivencia del alumnado, los llamados a los docentes de la atención y “vigilancia” a los estudiantes en cada una de las áreas correspondientes, niega el intercambio entre los grupos.

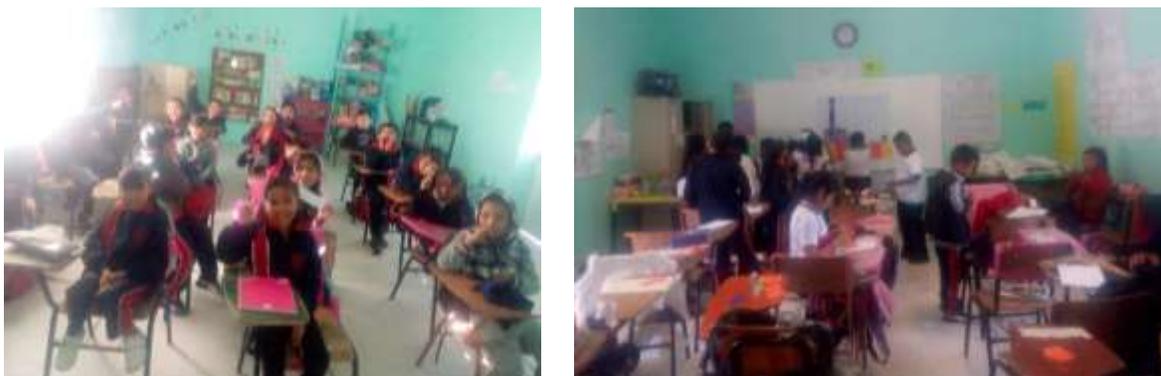
El espacio en el que suelen reunirse sólo el 30% de los docentes como medio de convivencia, es una pequeña bodega en la que adaptaron pequeño servicio de café. Debido a que la supervisión conforma el edificio escolar, es común observar por las aulas a las docentes ATP, quienes desarrollan diversos proyectos con grupos consideradas con mayor rezago, lo cual ha sido expuesto en las sesiones de CTE como situaciones incómodas a la labor de docente referido, incluso mal interpretado como competición entre los grupos del mismo grado escolar.

Debido a las constantes visitas de padres de familia a la escuela por diversas situaciones tales como, incomodidades con los docentes, asuntos familiares que involucran al alumnado; así como las constantes sugerencias del supervisor a la directora sobre el actuar docente; son poco recurrentes las reuniones de docentes, éstas ocurren cuando se advierte la necesaria organización de algún evento con la comunidad, misma en la que en ocasiones surgen inconformidades en cuanto al nivel de trabajo de cada docente, en donde la directora ha sido la principal mediadora para la resolución de éstas situaciones.

2.2.2.1 El aula B: un grupo de tercer grado

El grupo del tercer grado, grupo B, se conforma por 23 estudiantes, el aula se ubica a lado de la subdirección como medio preventivo ante la constante presencia por parte de las señoras madres de familia sobre las labores docentes al inicio del ciclo escolar. de ésta manera se ha buscado brindar la atención necesaria y solicitada por el constante cambio de maestros para sus hijos.

Figura 10. Alumnado del tercer grado, grupo B. Enero 2020



a) Características de desarrollo del alumnado

La edad de los estudiantes oscila entre los ocho y nueve años; es decir, que se encuentran en la etapa del desarrollo cognitivo de las operaciones concretas que Piaget

describe con el comienzo del desarrollo de las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente, razón que justifica el relevante interés que poseen sobre el trabajo con las ciencias naturales, y de algunos, el trabajo con las matemáticas, dejando un poco de lado la forma concreta, para dar paso a la forma mental de resolución de problemas.

La teoría de Piaget también reconoce un pensamiento de menor rigidez y mayor flexibilidad, es decir, la disminución del egocentrismo, lo que implica la aparición de la empatía; es decir, con la observable necesidad de compartir, platicar y estar reunidos con compañeros que los hacen sentir mejor e incluso importantes. No obstante, infiero que las relaciones empáticas que se formulan entre algunos niños y niñas, también desata situaciones sobre el hecho contrario, donde los estudiantes han clasificado su ideas, gustos y conductas, formulando así, agrupamientos de diversas índoles; lo cual también se justifica por el reconocimiento de las jerarquías, otra de las características de la etapa de desarrollo del alumnado de tercer grado.

Otro de los aspectos que es relevante en este grupo de alumnos con respecto a la teoría de desarrollo de las operaciones concretas, es que el alumnado comprende las situaciones de manera concreta, por lo que le es necesario vivencias las situaciones de las que se pretende la reflexión para que pueda ser comprendido, con cotidianidad en el aula.

b) Características actitudinales del alumnado

Trece de los estudiantes son de género masculino y diez de género femenino; es decir que son un poco más de niños; sin embargo, prevalece la participación de las niñas, pudiera atribuirlo al hecho de que en su entorno observo la influencia femenina en el comportamiento de los niños varones.

El grupo se ha visto en constantes transformaciones debido a las diversas formas de trabajo que se les ha presentado en cada ocasión, una de ellas con mayor extensión ha sido mediante el juego dirigido; hecho por el que concuerdo con Cohen (1999) cuando menciona que, la creciente supervisión de los adultos y el control que ejercen en los niños, ha provocado una decadencia en el esfuerzo imaginativo, creativo y productivo espontáneamente desarrollados, es decir “con reglas de adultos; las respuestas de los niños son controladas y codificadas de acuerdo con los valores adultos de competencia y recompensas” (p. 228) refiero con ello la actitud reservada de participación que observo de los estudiantes del grupo.

En cuanto a sus relaciones interpersonales, ellos aparentan mantener un equilibrio de conductas, sin embargo, en la dinámica cotidiana prevalece lo que Johan Galtung (2003) denomina “una violencia cultural”, es decir, acciones de segregación o falta a la integridad del alumnado, por lo que los actos de conflicto se ocultan tras un medio de normalización para la aparente estabilidad de las relaciones.

Éste tipo de actitudes han provocado baja autoestima a poco menos de la mitad del grupo, quienes aún no identifican las ventajas del aprendizaje colaborativo, ya que, ésta segregación, hace preferente que sean agrupados entre sí, haciendo especial énfasis en el alumnado proveniente de lugares aledaños, o incluso de otras escuelas, como es el caso de Pablo, quien es hijo de una compañera docente; Reina y Diego, quienes recién ingresan a la escuela; o Natalia, Yadier, Josué y Mauro, quienes provienen de otras comunidades.

Estas características actitudinales, coinciden con la etapa de desarrollo antes mencionadas, sin embargo, resultan relaciones interpersonales un tanto negativas a la dinámica grupal: selectivos, otros segregados; con faltas de respeto y tolerancia, cuyas acciones afectan la dignidad de otros; acciones de imposición y agresión disfrazada de juego. Estas actitudes son descritas por los padres y madres de familia, como una necesidad grupal que el docente debe atender por medio de medidas punitivas y de estricta disciplina durante las horas escolares, ya que así ha sido desde el primer grado de la escuela primaria.

Advierto que, existe un grado de individualidad que juega un papel importante la competición que destaca de los comentarios sobre la realización de tareas y trabajos, no de sí mismos, sino en panel comparativo con el de los demás; hecho por el que el aprendizaje colaborativo carecía de logros, con lo cual concuerdo con Casanova (2011), quien menciona que “la escuela es el medio fundamental para la socialización, hay que reproducir en ella el modelo social que pretendemos y sentar las bases ideológicas para una mejor convivencia” (p.25), es decir, favorecer condiciones para el aprendizaje.

c) Características familiares

A pesar de que la mayoría de las familias son extendidas, es decir, hogares formados por abuelos, tíos, primos y hermanos, la mayoría de los estudiantes están bajo la atención de mamá, mientras algunos de los padres de familia se encuentran en búsqueda del sustento económico familiar, tanto dentro de la comunidad (del 5 al 10%), fuera de la comunidad (del 10 al 60%) o fuera del país (del 40 al 50%).

En el grupo de alumnos, sólo hay un caso en el que la menor está al cuidado del padre, y otro en el que está al cuidado de la madre, ambos consecuencia de separación; lo que implicó a los estudiantes, el cambio y adaptación en una nueva escuela, con nuevos compañeros y nuevos docentes; de quienes se ha considerado un nivel que requiere de apoyo en su desempeño escolar, mientras que de la mayoría de los estudiantes, los padres de familia consideran un nivel óptimo y pleno en cuanto a los aprendizajes de acuerdo al grado, atribuyéndole este logro a la docente de los primeros grados de educación primaria.

2.3 Cultura Mexquicense

Advierto que, a pesar de que ambas comunidades pertenecen al mismo municipio, las actitudes de convivencia en la escuela son distintas: mientras que en el grupo de primer grado de la escuela del Porvenir las niñas parecen sumisas a las imposiciones, además de ser un grupo fragmentado por las diferencias en economía y religión; en el grupo de tercer grado de Estanzuela, a pesar de que no se muestran diferencias de economía y religión, las niñas exponen sus decisiones, mientras que los varones las aprueben, misma situación que infiero, en mayor medida, con la cuarta parte del grupo de alumnos que proviene de otras comunidades. En ambas comunidades el dialogo es breve e indiferente, un aspecto que resalta actitudes poco benéficas a la convivencia pacífica entre el alumnado.

El papel de la escuela, como medio de cambio para la mejora de la sociedad, reconoce, cuestiona y conlleva los aspectos comunitarios, de tal manera que promuevan la acción de sus habitantes a favor de las habilidades, actitudes, valores y conocimientos de la niñez, quienes forman la comunidad del futuro. De esta manera considero la importancia de aportar con la cultura propia de cada comunidad, los elementos para el aprendizaje, es decir, mejorar las relaciones y valorizar con lo que se cuenta como oportunidad de seguir brindando el apoyo al aprendizaje.

La práctica escolar, es reflejo de la cultura de la escuela, por lo que, reconocerlo implica ir más allá de las percepciones, requiere de la indagatoria de aspectos de comportamiento, de situaciones y de acciones de la comunidad en la escuela; hecho por el que refiero la importancia de comunicar una incertidumbre teórica, que me permitió la composición de cuestionamientos y descubrimientos, un sustento base de la investigación de mi propia práctica.

3. Problemáticas del aula y elementos teóricos acerca de la convivencia pacífica

*El mundo que hemos creado es un proceso de nuestro pensamiento. No se puede cambiar, sin cambiar nuestra forma de pensar.
Albert Einstein*

En este capítulo, presento el reconocimiento de la dinámica de ambos grupos escolares, así como la relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la lupa de la investigación, acciones que me llevaron a determinar la problemática planteada y, con la intención propia del seguimiento e implementación, la formulación de la pregunta y propósitos de investigación; elementos que sustentan el segundo apartado, donde retomo los sustentos teóricos que apoyaron las posturas de la presente investigación formativa; tanto para sentar las bases de la indagatoria, como para la implementación y confrontación sobre mi práctica docente y lograr así tener pautas para la resolución de las pretensiones señaladas.

Cabe señalar que esta primera parte se conforma por dos ámbitos ya que por causas de cambio de adscripción laboral, la presente investigación la desarrollé en dos contextos diferentes en los que identifiqué las dificultades que presento en el diagnóstico sobre la convivencia. Además de que determino la pregunta y los propósitos de Investigación que me llevaron a indagar los sustentos teóricos y prácticos, y lograr la mejora de los aprendizajes y por ende, la transformación de la práctica docente.

En un segundo apartado, describo aportes teóricos de la temática de investigación, así como los indicios investigativos, elementos todos que orientaron la resolución de la pregunta de investigación y los propósitos de la misma. Por último, muestro algunas reflexiones sobre la importancia del estudio del tema de investigación; es decir, la relevancia social que aporta el tema para la mejora de los procesos de aprendizaje, con relación a los procesos de enseñanza.

3.1. Las vicisitudes de la práctica docente

Durante mi función como Asesor Técnico Pedagógico, fui testigo y apoyo de diversas formas de trabajo de compañeros docentes, que, en su mayoría atendían al primer ciclo de educación primaria. Una de las constantes identificadas en estos entornos, a través del diario de observación del docente, así como en las herramientas de observación del

SisAT, me permitió identificar lo que los compañeros docentes denominan “mala conducta de los alumnos”, motivo principal por el cual solicitaban la asesoría sobre “técnicas para atender el grupo”.

3.1.1. Antecedentes de la problemática en el 1° grado, Ignacio Zaragoza

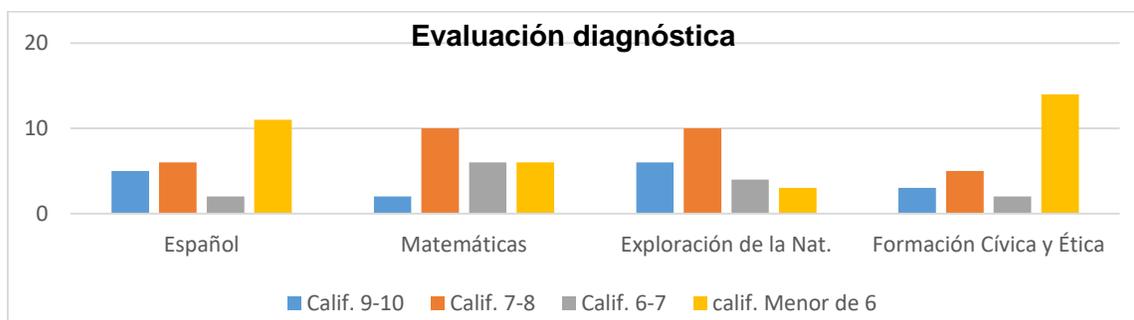
Resultó evidente para la supervisión en la que me encontraba adscrita como ATP, que en la escuela primaria Ignacio Zaragoza existía un rezago educativo según las pruebas de evaluación estandarizadas: como es del *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA) y de la *Olimpiada del Conocimiento Infantil* (OCI), ambas realizadas cada ciclo escolar a los grupos del sexto grado de educación primaria; así como en las no estandarizadas: diagnóstico y las pruebas de lectoescritura a los grupos del primer ciclo de educación primaria, ambas adquiridas y elaboradas desde la supervisión escolar.

El grupo al cual brindé apoyo fue el grupo único de primer grado, en el que, a través de la docente titular e identificación de los de resultados de aprendizaje, me permitió confirmar que el grupo mantenía acciones disruptivas en el aula, más aún con las actividades que implicaban el uso de materiales diversos, mismos que utilizaban para violentarse entre ellos e incluso observé que algunos pequeños podían llegar a la agresión física.

a) Las evidencias de la problemática en el primer grado

La aplicación de la evaluación diagnóstica, me dio pauta para identificar las dificultades de los alumnos ante la falta de seguimiento de indicaciones o consignas, debido a las constantes interrupciones que detonaban distracciones al grupo, pues algunas de ellas eran violentas. Estas actitudes se revelaron en los bajos resultados en la evaluación diagnóstica de las distintas asignaturas, mismos que presento en la siguiente figura:

Figura 11. Gráfica de resultados de evaluación diagnóstica. 5/09/2019.



La gráfica anterior devela mayor cantidad de alumnos con un promedio menor a 6 y 7-8. Cabe mencionar que el alumnado resolvió la prueba de evaluación de manera guiada, es decir con apoyo de la docente titular y la mía como responsable de la Asesoría Técnico Pedagógica. Sin embargo, la aplicación fue extensa en tiempo, lo que también pudo haber sido un detonante de los resultados, la inquietud de los alumnos así lo demostró, cuando los observé agredir al compañero y esconderse debajo de las bancas para evitar algún llamado de atención u otras acciones que se esperaban de nosotras las docentes, hecho que por cierto no ocurrió porque antes la titular de grupo y yo habíamos dialogado acerca de la problemática y buscábamos maneras diferentes de atender al alumnado.

Advierto que los resultados anteriores pudieron haber surgido del aumento gradual de manifestaciones de inquietud e intolerancia entre los menores y a los requerimientos docentes de la prueba, además de que mostraba en su mayor parte la necesidad de la habilidad de lectura, una capacidad aún en proceso de desarrollo en el grado escolar, con la excepción de dos alumnos que ingresaron con tal habilidad.

Los resultados mostraron un bajo desempeño de la mayoría de los alumnos en todas las asignaturas, sin embargo, la dinámica de la clase no había favorecido una resolución favorable de la prueba, por lo que reflexioné que el trabajar la parte actitudinal sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sería de relevancia para que las demás asignaturas se abordaran íntegramente.

Ayuda a lograr la imagen “ubícate”

La convivencia es una red de actitudes y valores que se involucran entre si dentro de su entorno, y consideré que, para favorecerla de forma pacífica, debía observar las competencias sociales con las que el alumno contaba para lograrlo. Comenta Friné y Hernández (2016) que “para aprender las competencias los alumnos requieren que se presente ante ellos un conjunto de situaciones reales en donde puedan movilizar de manera efectiva las competencias” (p. 1137), por lo que consideré implementar una actividad que me permitiera observar las competencias sociales con las que cada uno de los alumnos contaba; así como la manera en que eran utilizadas para lograr las actividades escolares y por ende el aprendizaje.

La actividad desarrollada a principios de septiembre del 2019, correspondiente al campo formativo de Pensamiento Matemático, de manera particular, bajo la estrategia denominada “Ubícate”, cuyo aprendizaje esperado fue: *Ubica objetos y lugares siguiendo*

indicaciones orales mediante la interpretación de relaciones espaciales con puntos de referencia. Así fue como los alumnos recortarían y pegarían cada una de las imágenes aportadas en puntos clave de ubicación con referencia al principal del centro, mismas instrucciones que brindé de manera oral, escrita y visual, señalando con ayuda del pizarrón o ejemplificaciones con sus propios trabajos.

Barriga y Rojas (2010) retoman que la noción de colaborar “contempla la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que, en contraposición al aprendizaje individual o aislado, aparecen varias interacciones simétricas entre los estudiantes, a lo largo de la clase, cuando realizan alguna actividad escolar” (p. 87), por lo que pretendía que, con dicha actividad, el alumnado tuviera la necesidad de convivir y de ésta manera observar el nivel de desarrollo de aspectos a favor de ella, como eran las competencias sociales del grupo ante la resolución de situaciones que se presentan en la cotidianidad del aula.

El aprendizaje colaborativo entre el alumnado, se contempló entonces como la posibilidad de apoyo que, al darse la oportunidad, actuaría recíprocamente entre los menores. Sin embargo, durante la implementación de la actividad, menos de la mitad del grupo mantenía su atención a las indicaciones aportadas de diversa forma, además de la comunicación evidente entre ellos, caso contrario de algunos otros alumnos que, de forma inadecuada, expresaban llamados de ayudantía, tanto para indicaciones como de material.

Observé que las relaciones interpersonales no eran utilizadas para el cumplimiento de las consignas, sino para provocar actos disruptivos; incluso al terminar de dar las indicaciones, algunos alumnos como Sebastián, Asael, Renato y Francisco mostraron mínimo avance en el seguimiento de consignas, como se muestra en la siguiente figura, con la que realizo la comparativa del producto de trabajo de Cindy, quien mantuvo la comunicación asertiva con sus compañeros; a diferencia del producto de Sebastián, quien daba continuidad a la interrupción de sus compañeros en mención.

Figura 12. Comparativa de trabajos de los alumnos.



Ciertamente consideré que las actividades eran las apropiadas al nivel de desarrollo de los niños en el primer grado, pues implicaban dos habilidades de psicomotricidad necesaria, además de que consideré que las imágenes serían de su agrado por las características de la edad, sin embargo, el resultado fue infructuoso, tal como se muestra en los productos de la actividad:, que reflejaron los siguientes resultados:

- El 25% del grupo aportó un trabajo completo ya que las acciones realizadas fueron de apoyo mutuo para el seguimiento de consignas o clarificación de instrucciones entre ellos mismos. Un 35% concluyeron la actividad como un requerimiento obligatorio, con carente aproximación al aprendizaje esperado, a pesar de haber recibido el seguimiento y apoyo de mi parte o de algunos de sus compañeros, tal como fue la aportación de los materiales, la resolución de dudas y la clarificación de consignas.

Cabe señalar que los menores parecían indiferentes a la actividad y reflexioné que mi breve presencia en el grupo repercutía en la confianza, e incluso la certeza en mi acción para su aprendizaje, considerando que Sebastián es hijo de una de las compañeras docentes de la escuela y Asael que es su vecino, comparten el juego y las charlas en diversos momentos.

Me cuestioné entonces sobre las causas de las dificultades en el desarrollo de la actividad: si se trataba de resultados correspondientes al nivel de desarrollo cognitivo, o a las dificultades de socialización y convivencia que permitieran el proceso de enseñanza y de aprendizaje eficaz, es decir, del desarrollo de sus competencias sociales.

Better (2016), menciona que hoy día el problema no es el conocimiento, sino que vale la pena “reflexionar sobre una transformación de la escuela donde, tan importante como las actividades académicas, sea el enfocarse en la construcción de relaciones sociales desde la empatía, la solidaridad, el respeto y la tolerancia” (p.40), por lo que consideré que el abordaje y la indagatoria sobre las actitudes y los valores del alumnado, contribuirían al desarrollo de los aprendizajes, en un ambiente propicio para ello, de convivencia.

En acuerdo con la postura de la autora, es imprescindible el tratamiento de nuevas perspectivas y expectativas de la educación en nuestro entorno, pues si bien es cierto, estamos en una sociedad cambiante, incluso la reforma educativa, recientemente actualizada, menciona un “enfoque humanista, con la finalidad de contribuir a desarrollar

las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad” (SEP, 2017, p. 25).

En acuerdo al plan de estudios 2011 (SEP), el desarrollo de las actitudes y valores que permitirían la mejora de las relaciones interpersonales en la educación primaria y que le permitan a los estudiantes el logro óptimo de las actividades del nivel escolar, se ubican en la asignatura de Formación Cívica, por lo que inicié la indagatoria con elementos aportados en el currículo escolar, mismos que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Frecuencia de las acciones del alumnado

Procedimientos que promueven la formación ética y ciudadana.	Número de alumnos que lo manifiestan		
	Siempre	A veces	Nunca
Dialoga asertivamente con sus compañeros	4	7	13
Tiene empatía, para un trabajo colaborativo o de ayudantía	2	5	17
Comprende y reflexiona críticamente las situaciones disruptivas para un trato correcto.	3	7	14

Fuente: Adaptada de los *Procedimientos que promueven la formación Cívica y ciudadana* (SEP, 2017, p. 447)

La tabla anterior, emerge del análisis de los productos de la actividad anterior “Ubícate”, en complemento con las observaciones descritas en el diario de campo, cuyos resultados muestran que la mayoría de los alumnos manifestó pocos procedimientos de socialización asertiva, lo que deduce a la vez pocas posibilidades de desarrollar habilidades óptimas para un aprendizaje significativo; es decir, que las dificultades actitudinales y sobre los valores de los estudiantes, obstaculiza tanto los procesos de enseñanza como los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.

Los resultados obtenidos me llevaron a mantener un interés perseverante sobre la mejora de la convivencia mediante situaciones que permitiera a cada uno de mis estudiantes las oportunidades de participar en su propio proceso de acuerdo a sus necesidades e intereses, pero sobretodo, con plena integridad humana, como lo menciona el artículo 3º de la Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la

independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (DOF: 15/05/2019)

Estudio de caso: Agresión vs pasividad

En las aulas son múltiples situaciones en las que los alumnos desvían los propósitos de aprendizaje con las conductas disruptivas, incluso unos con más intensidad que otros. Tal es el caso de Asael, cuyo registro se retomó de la bitácora del aula, con fecha del 24 de septiembre del 2019, en donde describo la agresión a Gabriel, a quien le marcó la cara con la punta del lápiz, durante las clases.

A pesar de hablar con Asael en el momento, de este tipo de acciones, consideré necesario concientizar tanto a las víctimas como a los victimarios, sobre los acuerdos que se pueden tomar para evitar o prevenir este tipo de conflictos.

Otro elemento fundamental es la percepción del conflicto y las formas de manejarlo. En este sentido, es preciso señalar que si no se logran acuerdos favorables a ambas partes cuando aparece un conflicto, se pueden dar actos de vulneración de derechos y de violación de la dignidad humana. (Better, 2016)

En acuerdo a la cita anterior, concientizar el conflicto puede ser una acción clave para evitar continuos conflictos, o más bien para que sean resueltos de manera pacífica. Siendo los padres de familia, los primeros responsables de la educación de los menores, sugerí que serían indispensables para la concientización del conflicto, por lo que consideré citarlos y recibir apoyo desde casa sobre dicha concientización, sin embargo, mi estancia en la escuela era restringida y esta acción debía realizarla la titular, quien no logró realizar dicho seguimiento.

Días después, Asael volvió a realizar una acción similar a otro de sus compañeros. Sin embargo, al cuestionarlo sobre su actuar, negó haber sido él quien lo había hecho y tomó el papel de víctima, incluso tenía rasguños de lápiz en la cara, pero mantuve la sospecha de que fueron realizados por él mismo. Emilio, el niño que realmente había sido agredido por Asael, permaneció en silencio durante el diálogo de esta situación, la cual resonó, al grado de causar una amonestación escrita por parte de la madre de familia hacia el director de la escuela y una servidora.

Cabe señalar que, debido a circunstancias que la dirección de la escuela restringió, no pude continuar con la indagatoria sobre las acciones de Asael, sin embargo, este tipo de acciones del alumnado, falta a los principios de la escuela, de una educación de calidad, integridad y a la dignidad de cada uno de los alumnos del grupo.

b) ¿Por qué fue prioridad la convivencia pacífica?

Durante las primeras semanas de llevar a cabo la asesoría y acompañamiento a la docente titular del grupo, implementé algunas actividades en corresponsabilidad a mi filosofía docente, es decir al aprendizaje contextualizado, con el que pretendía un aprendizaje práctico y, por ende, significativo, mismo que requería del uso de diversidad de materiales con los que el alumnado podía asimilar mejor los aprendizajes esperados. Sin embargo, cada vez las acciones disruptivas de la mayoría de los estudiantes, impedían que los aprendizajes esperados se logaran en la totalidad del grupo, situación que se muestra en la siguiente imagen:

Figura 13. Imagen congelada. Acciones disruptivas con material concreto para el aprendizaje. 27/09/2019.



La anterior imagen congelada muestra las dificultades en el desarrollo de las clases por acciones disruptivas del alumnado, con la cual demuestro una vez más la necesidad urgente de acciones que impliquen el trato de los valores, como son el respeto y la tolerancia; y con la noción de colaboración que “puede aplicarse a las negociaciones o

interacciones sociales que ocurren entre los alumnos, siendo muy importante la estructura de diálogo colaborativo” (Barriga y Rojas, 2010, p. 88); acciones que apoyen en la prevención de actitudes del alumnado, que incluso llegan al grado de violentar a sus compañeros.

Como docente, el hecho de pasar desapercibidas las acciones violentas del alumnado recaen en una falta de responsabilidad a la integridad de la niñez a mi cargo; por tanto, el Informe por Delors (1996) a la UNESCO, amplía los objetivos del sistema escolar y conceptualiza la Escuela como un lugar, espacios y tiempos en los que el alumnado aprendiera a convivir y a resolver pacíficamente sus conflictos.

En coincidencia con la necesidad pedagógica en mención, la asignatura de Formación Cívica y Ética refleja como propósitos para la educación primaria, señalados en el plan programas (SEP, 2017, p. 438):

- Distinguir acciones y hechos en la convivencia que son congruentes con la cultura de paz y que se oponen a cualquier tipo de violencia.
- Establecer relaciones interpersonales basadas en la cultura de paz para afrontar conflictos de manera no violenta, mediante el respeto a la dignidad y habilidades como el diálogo, la cooperación y la negociación.

Observé estos propósitos como alternativa de solución y medio para propiciar un ambiente de aprendizaje óptimo al desarrollo del alumnado, pues era evidente la necesidad de intervención docente a los estudiantes que lo solicitaban con sus actitudes disruptivas; una situación problemática que incluso, provenía de su entorno y que se reflejaba en el aula, lo que me implicó mayor indagación sobre las formas de aprendizaje socio constructivista, para el desarrollo de la capacidades y habilidades a disposición de las actividades. Sin duda, era necesario fomentar en los menores una convivencia pacífica.

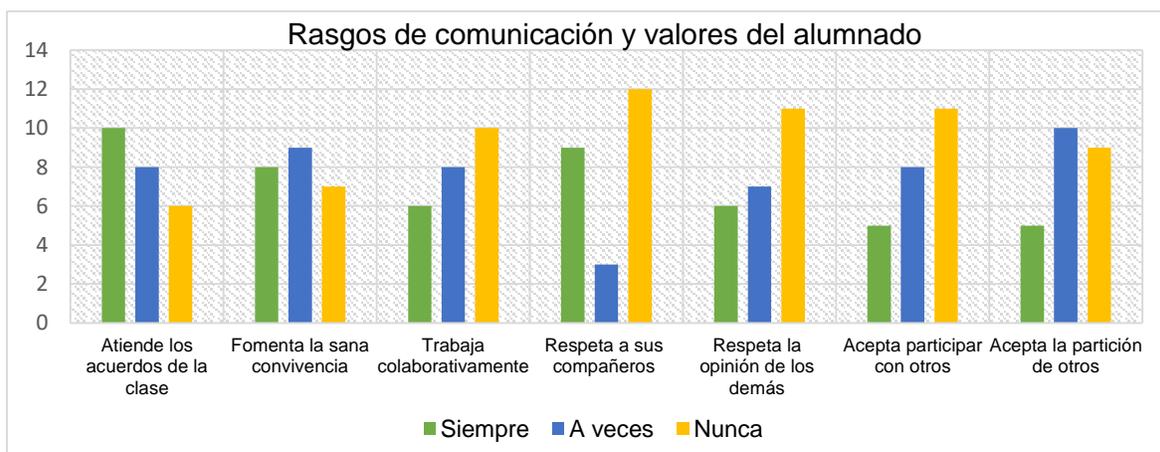
A fin de ubicar con precisión la problemática detectada, implementé una tabla de observación con indicadores que consideraron entre sus ítems, algunos aspectos acerca de las relaciones interpersonales, como uno de los aspectos que Caballero (2010) considera para la cohesión de grupo, desde la línea preventiva; con el objeto de aportar algunas claves para iniciar o mejorar el trabajo en convivencia, bajo un enfoque colaborativo, en el que según Barriga y Rojas (2010) “los estudiantes comparten con el profesor la autoridad y el control del aprendizaje” (p. 88).

La observación realizada surge durante el trabajo en la biblioteca de la escuela, donde, de manera individual los niños debían buscar y elegir un libro, era la primera ocasión que el alumnado acudía al sitio por lo que comentamos algunos puntos del reglamento visible en la biblioteca.

Fue evidente la incomodidad en el lugar por el desorden de mobiliario y las inquietudes surgieron. Para tranquilizarlos los invité al asombro de la cantidad de libros que había, aunque la mayoría, seguían eufóricos por la forma de ingresar al aula. Comenté el reunirnos con tres compañeros para mostrarles nuestro libro; escuche sus propuestas para reunirse, mismas que expresaron con intensidad, designé a algunos que seleccionaron a los integrantes de su equipo, entre los que solicité eligieran uno de los tres o cuatro libros para mostrarlo al grupo y platicar porqué lo eligieron.

Ciertamente considero que la actividad debió tener un lapso introductorio sobre lo que íbamos a realizar en la biblioteca, sin embargo mis acciones dependían en gran parte de la planeación de la docente titular del grupo, quien en ese momento ocuparía el aula para una reunión con padres de familia del alumnado, situación que repercutió en las actitudes del alumnado y por ende en los resultados de la observación que se muestran en la siguiente gráfica:

Figura 14. Gráfica del diagnóstico. Clima de convivencia del primer grado. 01/10/2019.



En la figura muestro algunos criterios que logré detectar, así como la frecuencia que según mi apreciación identifiqué, considerando lo que Collazos y Mendoza (2006) mencionan sobre las interacciones colaborativas, las cuales son negociables, cuando los participantes argumentan su punto de vista tratando de convencer; se demuestra que los alumnos ameritan de ambientes de convivencia para el trabajo entre pares, ya que se

manifiestan resultados de pobre conocimiento de significado de los valores en su actuar escolar; es decir, más de la mitad del alumnado desconoce la necesidad del respeto a sus compañeros, hecho que puede también atribuir la negación o valoración de la participación de los demás.

Cabe mencionar que esta situación coincide con el bajo desempeño escolar en diversas pruebas de los diferentes campos formativos y que guardan relación con lo que manifiesta Fierro y otros (2013) “aprender a convivir en un ambiente de respeto y cuidado beneficia el aprendizaje y promueve el desarrollo de la autoestima, la valoración y el respeto que merecen las demás personas” (p.16). Inferí, por lo tanto, que la mejora de las relaciones interpersonales del grupo y docente, demandan, por lo tanto, de situaciones que traten los requerimientos que contribuya al logro de los aprendizajes entre pares, lo cual requiere de una convivencia pacífica en el aula, lo que me implicaba una mayor indagación para el desarrollo de habilidades del trabajo colaborativo para la convivencia pacífica.

c) Relaciones interpersonales para la convivencia pacífica

En reconocimiento de que cada uno de los estudiantes, es un ser único, quienes se encuentran en encrucijadas por el proceso de adaptación, ya no sólo a las expectativas sociales por el nivel de educación primaria al que recién ingresan, sino con mayor dificultad, a las divergencias con sus compañeros y docente ante el nuevo reto de maduración y convivencia con la comunidad escolar, implementé una actividad para lograr la “técnica de la matriz socio-métrica”, basándome en elementos aportados en mis cursos de Maestría en Educación Primaria; con la que pretendía que el alumnado tuviera la posibilidad de plasmar sus emociones ante actitudes positivas y negativas de sus compañeros.

Figura 15. Diseño de actividad: percepción sobre las relaciones intrapersonales del grupo. 03/10/2019.

campo	Aprendizajes esperados	Estrategias didácticas	Recursos	Evaluación
Formación Cívica Y Ética	identifica distintas formas de ser, pensar y vivir como una manera de enriquecer la convivencia cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> - Pediré a los alumnos que se organicen alrededor del aula, haciendo un círculo; se pondrán de pie para realizar algunas dinámicas como canasta revuelta, la papa caliente, entre otras. - entregare a cada niño una sobre de papel con su nombre - entregare papellitos de diferentes colores en donde escribirán el nombre según se indique: <ul style="list-style-type: none"> * verde: el nombre del compañero que los invita a jugar en el recreo. * amarillo: al niño al que le piden ayuda para hacer sus trabajos * rosa: a quien consideran su mejor amigo o amiga. * blanco: el nombre del niño que recibe burlas cuando participa. * rojo: al niño que los molesta continuamente. * naranja: al niño que se molesta seguido por algo de la clase. * azul: el niño que no trabaja cuando estamos en equipo * beige: al niño que no quiere juntar a nadie. - Conforme van contestando los colocaran en su sobre. - Comentaremos la importancia de escuchar a los demás y que seamos escuchados, del respeto a los demás y el apoyo, como medio de apoyo entre los que formamos el grupo y para aprender de ellos, al final escribirán su opinión sobre "la participación de todos". 	<ul style="list-style-type: none"> - papeletas de colores: verde, amarillo, blanco, rojo, naranja, rosa. - sobres de papel o plástico con el nombre de cada niño 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación y análisis de las participaciones de los alumnos en la realización de las actividades, de acuerdo a lo que refleje <u>la matriz socio métrica</u>. -Escrito sobre la importancia de participación, respeto y los valores. - ¿Qué niños obtuvieron respuestas negativas? - ¿Qué niños se desenvuelven positivamente?

Con respecto a los resultados de la matriz socio-métrica que se presenta a continuación destaco las percepciones siguientes:

- Ubiqué cuatro estudiantes que expresan actitudes negativas hacia sus compañeros.
- A la alumna que demuestran mayor compasión es quien se manifiesta en clase con llanto cuando no obtiene buenos resultados en las actividades.
- Sólo tres estudiantes manifiestan amistad a la mayoría de sus compañeros.
- Tres alumnos que son considerados los inteligentes de la clase, es de los que el alumnado recibe “apoyo en sus trabajos”.
- A cuatro estudiantes sus compañeros no los relacionan de ninguna forma.

Figura 16. Matriz sociométría.

Percepciones del grupo sobre las relaciones interpersonales del grupo. 18/10/2019.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA																											
Escuela primaria "IGNACIO ZARAGOZA"/comunidad de RINCON DE PORVENIR																											
PRIMER GRADO/ 24 ALUMNOS																											
Nombre	Josué Esteban	Antonio	Excel	Archibaldo	Valeria	Jade Isabel	Sebastián Aarón	Ramiro	William Yovaní	Milca Zohet	Laila Naomi	Gerardo Miguel	Cindy Lizeth	Isabel Renato	Emmanuel	Santiago	Cristian	Emilio A.	Britney Cristal	Margarita G.	Francisco Gabriel	Jareth Isabel	Ximena Nohemí	Asael	+	-	
Josué Esteban	X					😊	😊			❤️				😊										😡	3	2	
Antonio		X				😊			😊				❤️										😡	😡	3	3	
Excel			X																								
Archibaldo				X											😊									😡	1	3	
Valeria					X	😊								😡										😡	1	2	
Jade Isabel	❤️					X			❤️	😊			😡	😡			😊								😡	3	3
Sebastián Aarón							X						😡	😡										😡	1	2	
Ramiro		😊						X						😡			😊							😡	2	3	
William						❤️			X				😡	😡			😊								2	1	
Milca Zohet										X			😡	😡			😊							😡	2	2	
Laila Naomi								😊			X		😊	😡										😡	2	2	
Gerardo Miguel		😊							😊			X		😊										😡	3	2	
Cindy Lizeth						😡				😊			X	😡				😊						😡	2	3	
Isabel Renato														X										😡	1	1	
Emmanuel		😡				❤️			😊					😡	X		😊	😊						😡	3	1	
Santiago					😡				😊			😡				X								😡	2	2	
Cristian						😊		😊	😊					😡			X							😡	2	2	
Emilio A.					😊		😡						😡	😡	😊			X						😡	2	3	
Britney Cristal									😊	😊			😡				😊	😡	X			😡		😡	2	2	
Margarita G.						❤️											😊	😡		X			😊	😊	2	2	
Francisco Gabriel													😡	😊			😊	😊			X			😡	3	1	
Jareth Isabel		😡							😊								😊					X		😡	2	1	
Ximena Nohemí													😡	😡									X	😡	1	3	
Asael						😡	😊																	X	1	1	
Total positivo	1	2	0	0	2	7	1	2	4	6	0	0	3	2	1	2	7	2	1	1	0	1	1	2	4	8	
Neutro		2			1	2	1	0	2	0	0	0	10	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	
Total negativo	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	12	2	2	1	8	1	0	13	0	4	19	6	6	

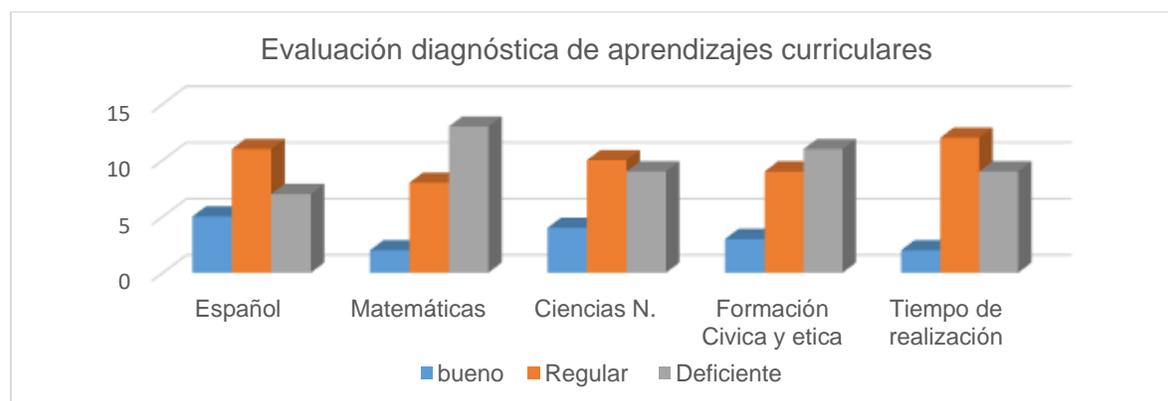
En la mayoría de los casos, las percepciones sobre las relaciones interpersonales del grupo, coinciden con lo que se venía observando anteriormente, a pesar de que en este instrumento se evidencia el involucramiento de los sentimientos hacia los compañeros, incluso ante la manifestación de ciertas preferencias que parecían quejas sobre algunos de ellos, mostraron emociones de tristeza o enojo, según la personalidad de cada uno, hecho por el que me veía en la necesidad de mantener la discreción de sus respuestas, sin embargo el análisis de éstos aspectos, como medio para reconocer las relaciones interpersonales era necesario, pues como menciona Monjas (2018), el concepto de convivencia no puede limitarse a la visión negativa de las relaciones interpersonales, sino al establecimiento, desarrollo y mantenimiento de vínculos interpersonales positivos y saludables, es decir, el vivir junto a otras personas de forma satisfactoria.

Las relaciones interpersonales que pueden y deben ser modificadas a favor de los aspectos que mencionan los autores, requiere de los medios adecuados, es decir, de las estrategias que permitan el involucramiento de la convivencia en positivo, a la enseñanza y promoción de las habilidades sociales convenientes.

3.1.2 La pertinencia de la convivencia pacífica en el 3° B, Rafael Ramírez

El nivel de aprendizajes esperados es una prioridad de la labor de la escuela y, por ende, del docente, motivo por el que decidí observar la dinámica de la clase del alumnado, así como sus relaciones interpersonales para la convivencia, durante la resolución de una prueba escrita de los aprendizajes esperados del grado en el que daría continuidad a mi investigación a mediados del mes de enero, cuyos resultados rescato en la siguiente gráfica:

Figura 17. Gráfica de resultados de la prueba diagnóstica. 17/01/20



En la gráfica observé mayor deficiencia en la asignatura de matemáticas, seguida de la de Formación Cívica y Ética, con la que el alumnado manifestaba constantes dudas sobre el significado de los valores de los que debían anotar una situación cotidiana, tales como el respeto, la responsabilidad, la justicia, la tolerancia, la solidaridad.

A pesar de que no hubo interrupción, el tiempo de resolución de la prueba se prolongó con escasa manifestación de las dudas de conceptos, por lo que asenté el tiempo de realización, puesto que, a pesar de las orientaciones dadas, encontré deficiencia en la comprensión de las consignas; reflexioné sobre la posible falta autogestión de los aprendizajes para mejorar su desempeño.

Cabe mencionar que, durante la aplicación de la prueba escrita, permití a los menores indagar en los medios que consideraran convenientes, como en los libros de texto, cuadernos o compartir puntos de vista con sus compañeros, situación que no sucedió, fue una dinámica pasiva, primer indicio que me dirigían al análisis de las relaciones interpersonales, pues como lo sustentan Barriga y Rojas (2010) “también hay colaboración cuando los alumnos se apoyan recíprocamente, incluso de manera espontánea, por ejemplo, para presentar un examen o repasar una clase.” (p.87), acción escasa entre el alumnado, incluso con escasa movilidad; un aspecto claro a tratar en la intervención docente.

3.1.3. Las evidencias de la problemática en el tercer grado

Implementé diversas dinámicas grupales, una de ellas, ubicada en la asignatura de Formación Cívica y Ética, la cual consistió en mostrar a los alumnos un muñeco de forma humanoide, el cual pasaría por las manos de cada uno de los alumnos para hacer una acción con él: lo abrazaron, le dieron una palmada suave, lo despeinaron, entre otras acciones; pero no hubo acciones agresivas, pues esta misma acción la realizarían a quien estuviera en el centro del círculo al frente. Primero yo me coloqué y pasó cada uno, sin embargo considero que aún no teníamos la suficiente confianza para concretar la consigna.

Mientras esto ocurría no me percaté que algunos estudiantes manifestaron acciones disruptivas, situación que analicé por medio de la videograbación, en donde se observa que los alumnos inician una especie de juego, con cierto grado de violencia, de unos a otros. Incluso Fausto niega participar en dicho juego y aun así le fue transmitido un pequeño golpe en la frente, como se muestra en la imagen congelada de la videograbación:

Figura 18. Imagen de acciones disruptivas del alumnado. 20/01/2020



El suceso descrito con la imagen anterior, me llevó a cuestionar a los alumnos al día siguiente sobre la agresión que se habían hecho, sin embargo, insistieron en que es sólo un juego. Infero en la negación de una situación de conflicto resultado del tratamiento de éste en otras ocasiones, como lo menciona Torrego (2004) “según el tipo de organización y la cultura, existen estilos dominantes en el abordaje de los conflictos” (p. 33), coincidiendo en éste caso el modelo punitivo, por el hecho de que los alumnos optan por ocultar las acciones violentas, debido a las posibles consecuencias que incidan en sí mismos.

Corroboré en los registros de la *bitácora del aula* de los docentes que anteriormente atendieron al grupo, la narración de situaciones disruptivas exclusiva de algunos alumnos, sin embargo, solo las acciones de algunos, más no la causa de ello, ni la consecuencia o los acuerdos para la mejora de la situación de conflicto; un hecho contraproducente con los carteles que adornaban el aula acerca de la convivencia. Surgieron múltiples interrogantes sobre mi propia acción docente para la mejora de la convivencia en igualdad y justicia de todos y cada uno de los menores, que las acciones en el aula la favorecieran para un aprendizaje en armonía e íntegro.

Lo anterior fue un detonante sobre la relevancia de un hecho de violencia en el aula, la cual no siempre era observable, sino que requería de su reconocimiento para accionar sobre ello, como lo asegura Alvarado (2017), los constantes conflictos de los que son testigos los estudiantes, nos dicen que la convivencia armoniosa no es una tarea fácil, los

conflictos tienen causas profundas: de orden político, religioso, cultural, lo que resulta con importantes dificultades en la comunicación y la preeminencia del interés personal sobre el colectivo, aspectos que se convierten en desafíos para *consolidar la paz*, en acuerdo a ello es impreciso el hecho de negar o disimular la violencia existente, mediante tratados superficiales, por lo que sería conveniente vislumbrar acciones de violencia para determinar la necesidad de trabajo sobre una cultura de paz.

Una visión que obstaculiza el progreso sobre la cultura de paz, es la negación de la existencia de la violencia contextual, ante las costumbres y tradiciones de la comunidad, cuyo tratamiento me arrojaron datos que hacen propicio el estudio de la convivencia pacífica con este grupo de alumnos, habitantes de un medio de violencia; situaciones que algunos de ellos confirmaron a través de una conversación que rescaté mediante el registro en el diario de campo del 21 de enero del 2020:

Figura 19. Viñeta narrativa, extraído del diario de campo. 21/01/2020

Francisco: Maestra, ¿si supo que mataron a uno aquí en frente de la primaria?

Maestra: no ¿Cómo fue o por qué?

Francisco: era primo de Heidi

Dulce: ha sí maestra, le dispararon muchas veces

Perla: yo sí supe quién fue

Rafa: sí, todos sabemos, todos vimos

Maestra: ¿todos vieron? ¿Cómo? ¿estaban ahí?

Dulce: no, es que lo grabaron

Emily: ya mejor cállense, no deberían de estar diciendo nada

Maestra: ¿por qué Emily?

Emily: los niños no debemos saber de eso

Francisco: pero ya todos saben

Reina: el que lo mató es mi primo y se fue a Estados Unidos, dijo que luego va a venir.

Maestra: entonces ¿los niños de aquí los conocen?

Emily: por eso les digo que ya se callen

Maestra: no te preocupes Emily, yo no diré nada

A pesar de que, en lo personal ya tenía discernimiento de la noticia que comentaban los menores, consideré valioso conocer sus perspectivas. Llamó mi atención la actitud de Emily, quien parece tener un mayor conocimiento de lo sucedido, pero con aparente

restricción de sus cometarios, lo que me llevó a considerar que el trato de los conflictos, concurre con violencia y ésta acción es normalizada por la constancia en que se presenta y nadie habla de ello como algo inusual, como lo refiere Galtung con uno de los tres tipos de violencia, la violencia cultural.

Por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia -materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) - que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural. (Galtung, 2003, p. 149)

Advierto que la disyuntiva de los padres de familia al tratar los escenarios violentos a los niños y las niñas; han creado una especie de controversia en el acuerdo o desacuerdo del trato de las situaciones, lo que en ocasiones resulta una normalización ante la restricción del conflicto y desvía su funcionalidad a lograr las soluciones adecuadas bajo la cultura de paz; por el contrario, son situaciones que se evaden a reserva de su cultura y se adhieren a sí misma, como característica propia de cada uno de sus individuos, incluidos los docentes, quienes en su mayoría pertenecen a la misma comunidad o a la comunidad próxima.

Autodiagnóstico de la convivencia

Implementé una autoevaluación diagnóstica sobre la convivencia pacífica, como medio de concreción sobre la factibilidad del tratamiento para la mejora de los aprendizajes, en la cual utilicé los diseños de evaluación de la convivencia que se plasman en el texto de Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015, p. 11).

Consideré esta forma de rescatar los datos debido a la factibilidad en la organización del tiempo y las habilidades del alumnado, sólo con mi intervención de orientación y apoyo para su reflexión en cada aspecto, lo cual contabilicé en la tabla que muestro a continuación, donde el alumnado debía señalar la frecuencia en la que se presenta cada una de las situaciones, propias de la convivencia pacífica:

Tabla 4. *Concentrado del autodiagnóstico de Convivencia Pacífica. 21/01/2020*

Autodiagnóstico de la convivencia pacífica					
	Frecuencia	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Ítems					

1.	Los maestros me ayudan a pensar sobre las consecuencias de mi maltrato a los demás.	1	3	8	11
2.	En mi escuela nos hablamos con respeto	0	4	4	15
3.	En el salón de clase, respetamos los sentimientos de los demás	1	2	6	14
4.	Tratamos a todos por igual	2	6	10	5
5.	Platicamos para evitar situaciones de violencia	1	2	12	8
6.	Si hago daño a alguien, sé que debo repararlo	0	0	6	17
7.	Evito burlas y amenazas a mis compañeros	5	11	3	4
8.	Sé que puedo quejarme de mis maestros sin ser afectado (a)	0	1	2	19
9.	En la escuela podemos hablar y resolver problemas que se presentan entre estudiantes	3	7	11	2
10.	Usamos palabras amables al hablarnos	1	5	16	1
11.	Evitamos hablarnos por apodos	2	17	3	1
12.	Corregimos los errores de los demás sin insultarnos ni ofendernos	10	12	1	0
13.	En el salón de clase tenemos la confianza de expresar nuestros sentimientos frente a nuestros compañeros	6	8	7	2
14.	En el salón de clases, hay compañeros que ayudan a que exista una buena relación entre nosotros	0	4	10	9
15.	Se han tomado medidas para disminuir la violencia	0	0	3	20

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Chaparro, Caso, Fierro, y Díaz (2015, pp. 29-30)

Aun desconocía muchas de las características actitudinales del alumnado y parecían esperar en todo momento mis indicaciones para hacer algo dentro del aula, incluso si podían acudir con alguno de sus compañeros o que si podían platicar. Sin embargo, observé el rechazo de algunos niños a Perla, quien hacía cualquier otra acción sin la intención de molestar y aun así la mayoría se dirigía a ella con tono de acusación, haciéndola sentir culpable de acciones que incluso, ella no era responsable.

En el momento hice hincapié en la reflexión del ítem 12: “Corregimos los errores de los demás sin insultarnos ni ofendernos”, pues no consideraba coherente lo que señalaban con su acción con Perla. Estas mismas actitudes las percibí con Natalia, cuando sus

materiales fueron tomados y escondidos por diversos lugares, hasta que llegó con Pablo quien se los devolvió; cuestioné la acción, pero negaron haberlo realizado. Por la forma de resolución del instrumento y lo que manifestaban en él, deduje una discrepancia entre las percepciones de convivencia, en relación a sus acciones; por lo que anticipé la necesidad del abordaje de la convivencia pacífica.

Al continuar la indagatoria, corroboré el fenómeno con el registro de la bitácora del aula y en el diario de campo, donde los docentes que habían atendido al grupo describían situaciones disruptivas, de actos violentos verbales y físico, mismos que no tenían solución porque eran negados por los involucrados; actos que Galtung (2003), menciona parte de la violencia cultural, de los amantes de la estabilidad, donde su principal manifestación de las elites dominantes es culpar a las víctimas de la violencia estructural y acusarlas de agresoras, y que a la vez, hace transparente la violencia cultural.

a) ¿Con qué contamos para la convivencia pacífica en el grupo de 3° B?

Como complemento al diagnóstico implementado anteriormente, consideré una observación más precisa, mediante una lista de cotejo que refieren *los pilares en los que se fundamenta una buena convivencia*, mismos que retoma Caballero (2010): “la cohesión del grupo con el que se quiere realizar cualquier actuación, la gestión democrática de normas, el trabajo positivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores” (p. 159).

La observación acerca de sus relaciones interpersonales, la orienté a través del diseño de algunos ítems que implicaran los pilares de convivencia mencionados, mismos que complementé con apoyo en el diario de observación de la práctica docente. Una vez teniendo una regularidad de acciones de los estudiantes, fue como registré en la lista de cotejo que se muestra a continuación, las actitudes y valores que ponían de manifiesto al momento de elaborar una manualidad.

Para tal observación implementé una actividad ubicada en la asignatura de educación artística, en la que el alumnado debía aportar ideas para la elaboración de una manualidad de amistad que enviarían a compañeros estudiantes del mismo grado de una escuela vecina.

Coloqué material diverso al centro del aula, mientras los estudiantes se organizaron en el perímetro, ellos debían contribuir con ideas y acciones para el logro del objetivo, no

sólo de sí mismos sino tener en cuenta la posibilidad de apoyar a sus compañeros, de igual manera, podrían solicitar opinión, considerando el aprendizaje colaborativo, en el que “los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 65), por lo que mi participación también debía ser con la realización de la actividad para solicitar sugerencias, mientras ocurría la observación de la actividad.

Figura 20. Lista de cotejo. Acciones que fomentan los pilares de convivencia. 22/01/2020

	Participa y apoya ideas	Respeto las ideas de sus compañeros	Trabaja colaborativamente	Respeto a sus compañeros	Atiende los acuerdos de convivencia	Acepta participar con otros	Acepta la participación de otros	Dialoga ante algún desacuerdo	Trata con igualdad a sus compañeros
1. Rafael									
2. Luis Gerardo									
3. Alejandro									
4. Dulce									
5. Francisco									
6. Natalia									
7. Fausto									
8. Perla									
9. Diego									
10. Reina									
11. Pablo Iván									
12. Mauro Cesar									
13. Yadier Darío									
14. Oscar Iván									
15. Jazmín									
16. Josué									
17. Alejandra									
18. Emily									
19. Brayan									
20. Heidi Marlen									
21. René									
22. Ximena Gpe.									
23. Nailea Avlin									
Total algunas veces-nunca	10	10	14	10	9	7	13	20	10

Una vez logrado el registro de acuerdo a mis percepciones sobre las actitudes, valores y habilidades del alumnado, concluí algunos puntos cuyo trabajo podría favorecer la convivencia pacífica en el alumnado de éste grupo escolar:

- El *diálogo ante los desacuerdos*, concentra el mayor índice negativo. Infiero que existe un arraigo en la acusación, esperando la acción del docente para resolver su conflicto y por tanto la negación al diálogo.
- *El trabajo colaborativo*, otro aspecto a tratar por su bajo índice de aplicación, al ver al alumnado que niega el material y las ideas a quien lo necesita.
- *Acepta la participación de otros*, aspecto que consideré con bajo índice debido a la negación de participación solo de algunos de sus compañeros, a seis estudiantes cuyas características no pertenecen a un rango específico.
- El resto de los ítems, considerados con mayor inclinación a la educación emocional y la educación en valores, presenta una deficiencia por más de la mitad del grupo, quienes su participación muy activa, impiden la participación de los demás, causando así el trato desigual entre ellos e incluso la falta de respeto cuando deciden hacerlo, mediante comentarios inadecuados.

Los resultados de este instrumento como en los demás expuestos, corroboran que, ante la violencia cultural, que poco es tratada en la escuela y en la comunidad, reflejan una necesidad de abordaje sobre los requerimientos a favor de una convivencia pacífica a través del aprendizaje colaborativo.

Derivado de la problemática de ambos escenarios expuestos, planteo la siguiente pregunta principal de investigación:

¿Cómo favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado de dos grupos de educación primaria a través de la colaboración?

Misma que requirió atención para el logro de los siguientes propósitos:

En relación con los alumnos:

1.- Fomentar la convivencia pacífica a través de estrategias que impliquen la colaboración entre el alumnado de los grupos de 1° y 3° grado de educación primaria, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje del grado en los distintos campos formativos.

En relación con la docente:

2.- Diseñar, instrumentar y evaluar estrategias de intervención a favor de la convivencia pacífica con actividades de colaboración entre el alumnado, para la mejora de los procesos de aprendizaje del grado escolar.

3.2. Un pilar esencial para aprender a vivir

El conocimiento, o en este caso, el aprendizaje, ha sido uno de los objetivos humanos de la sociedad a lo largo de los siglos, como una parte intrínseca de la sociedad. Teniendo como base esta postura, se han desprendido diversas teorías de enseñanza, siendo una de ellas la “Teoría sociocultural” de Lev Vigotsky, quien sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, lo que significa que, la posibilidad que los individuos tienen para ir desarrollando sus habilidades cognitivas, depende de los demás, lo que el teórico llamó *zona de desarrollo próximo*.

Desde ésta perspectiva, es imprescindible considerar a la escuela como el medio para lograr los objetivos humanos, mismos que pudiera resumir en el logro del desarrollo cognitivo necesario para *la vida*. Sin embargo, hablar de la vida es otro disyuntiva imposible de generalizar, pues depende de un constructo social llamado cultura, propia de las interacciones de los individuos con su entorno natural y social determinado, es decir que el constructivismo sociocultural propone que se construyan significados en un entorno estructurado, en interacción con otras personas de forma intencional. Por lo tanto, la escuela deberá lograr las formas de cumplimiento de los objetivos humanos, es decir, esas formas en que se conjuntan los procesos de aprendizaje con los procesos de enseñanza.

En búsqueda de esas formas de cumplir los procesos de desarrollo cognitivo que la sociedad demanda, la escuela ha sufrido grandes cambios detonantes de los diversos ideales que la sustentan; mismos que al ser integrados, confrontados y modificados, a través de las interacciones sociales, resulta de estas situaciones de conflicto que requieren ser tratados. Sin embargo la conceptualización escolar es la determinante sobre el trato de estos conflictos, los cuales no siempre resultan con situaciones positivas, sino que se diversifica en determinación de una tipología de convivencia.

3.2.1. Deconstrucción conceptual de Convivencia Pacífica para mi práctica docente

A partir de la indagación de teóricos, como lo refiere el enfoque profesionalizante de la Maestría en Educación Primaria, cuyo sustento se encuentra en Villar Angulo (1990) asegura que la perspectiva hermenéutica y narrativa de la indagación permite que las preguntas que formulan los docentes, adoptan el formato de una estrategia formativa poderosa para elevar el conocimiento que tiene de su propio razonamiento profesional.

Para el desarrollo de este trabajo de investigación de la propia práctica, consideré una de las bases de la convivencia pacífica en los preceptos que señala la UNESCO, la cultura de paz; donde expresa que los conflictos son necesarios y pueden ser beneficiosos a la innovación, la actividad, la identidad y la reflexión, pero dependerán de la capacidad para manejarlos, resolverlos equitativamente e impedir sus manifestaciones violentas destructivas (Filipinas,1995). En Delors (1996), detonó la perspectiva de la convivencia escolar, para abordar la problemática relativa a la vida compartida de las escuelas con la convivencia particular de cada familia.

La mayoría de las posturas hasta este momento están relativamente relacionadas con la perspectiva de la convivencia bajo los ideales de la paz, la libertad y la justicia social; menciona que, para implantar la educación durante toda la vida, debe presentarse el entendimiento mutuo, de diálogo pacífico.

Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos. (Delors, 1996, p. 22)

Ciertamente, se pone en las manos de los docentes, lograr las formas con las que se dará cumplimiento a los preceptos que la sociedad demanda, a través de la perspectiva que la Comisión le apuesta a la convivencia escolar. A partir de dichos preceptos, ha sido como el tema de convivencia inició una red de investigaciones, mismas que se han dirigido por diversos medios y contextos orientados por diversidad de ideales, como lo manifiesta Fierro (2019).

La convivencia ha sido un tema con diferentes expectativas o puntos de indagación, considero, sin embargo, la mayoría de ellos transita sobre las pautas que se señala en el informe, el aprender a vivir juntos, bajo una cultura de paz, puesto que sería un nuevo precepto para la escuela, ante una sociedad inmersa en un mundo de información, pero aun con dificultades de adecuación.

3.2.2. Especificidades de la convivencia pacífica

En este trabajo de investigación de la propia práctica, se considera que la adaptación del concepto de convivencia pacífica como tal, cobra auge en el ámbito escolar en los 90s. Un ejemplo de ello son los textos de la autora Española Rosario Ortega Ruiz y sus colaboradores, de quien se registra el libro “la convivencia escolar, que es y cómo abordarla” de 1998; expresa la autora dentro de la misma obra, que surge del Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras “Compañerismo Sí. Maltrato No”, dirigido a la prevención del maltrato entre iguales, bajo la perspectiva de la responsabilidad social, la educación en valores democráticos, de convivencia pacífica, y el fomento de la tolerancia y de la educación para la paz.

Los textos recientes, la convivencia pacífica se relaciona con posturas socioemocionales, sin dejar de lado los preceptos de democracia que conciben las naciones, ideas que Gómez, Romera, y Ortega, (2017), expresan en uno de sus más recientes textos sobre convivencia escolar: “La educación tiene dos misiones: instruir a los escolares para que logren valerse por sí mismos en un futuro no demasiado fácil, y convertirlos en ciudadanos éticos que contribuyan al desarrollo común” (p. 27).

La indagatoria de la temática de estudio de la presente investigación, también me ha llevado a entender que la convivencia escolar, tienen un sustento significativo sobre las políticas de inclusión, o más bien de integración, misma rama que es manejada por Torrego, quien plantea que “La construcción de una cultura de convivencia pacífica en los centros es un reto educativo complejo, ya que indefectiblemente tendrá que ir unida a la vivencia de valores democráticos, como los de justicia y de no violencia” (Torrego, 2001, p. 14).

La convivencia escolar es una postura que ha detonado muy diversas formas de conceptualizarla en la praxis, refiriendo la complejidad, pues engloba preceptos identitarios tanto de cada nación como de cada persona, pues esta misma complejidad la refiere Ianni, quien tiene sus inicios investigativos como colaborador en 1998, pero que brinda sus aportaciones, sustento de la presente investigación en el 2003. En su texto referido engloba pautas sobre el derecho y la responsabilidad, como iniciativa de la formación de ciudadanos a través del sistema escolarizado.

Una de las posturas que han sido de mayor relevancia en la presente investigación han sido los procesos constitutivos de la convivencia, en apoyo a la indagatoria de los

requerimientos para la resolución de la problemática presentada en este apartado del contexto temático.

En aras de avanzar en este análisis del marco teórico del tema de investigación, resulta de alto valor el planteamiento que hace Fierro (2019), cuando afirma que el estudio de la convivencia pacífica ha tomado diversidad de tonos, sin embargo, los considero válidos, puesto que cada uno retoma la realidad de sus sociedades, hecho por el que, la misma autora refiere en una de sus textos del 2013, la necesidad de la investigación – acción para determinar una vía adecuada a la niñez que atendemos para trabajar la convivencia.

3.2.3. La convivencia pacífica, marco de selección

Como medio de orientación a una adecuada direccionalidad en la investigación – acción educativa, retomé la “Guía de auto-diagnóstico de la convivencia en la escuela” (Fierro y otros, 2013), donde refieren tres dimensiones de la convivencia: Democrática, Inclusiva y Pacífica, mencionan que ésta última engloba posturas que en función a ellas, refiriere 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” (p. 109).

A fin de reconocer aspectos puntuales de la convivencia, las autoras proponen las sub-dimensiones de la convivencia Pacífica (Fierro y otros, 2013, p. 109):

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

Al comprender que la escuela concierne diversidad de aspectos por los que se manifiesta la necesidad de la convivencia a través del trabajo colaborativo, las características que menciona la dimensión pacífica, demuestran las pautas para lograr indicios a la pregunta de investigación referida en éste apartado.

Ante la necesidad de la convivencia en las escuelas, las sub-dimensiones han sido adaptadas a diversos propósitos de investigación; una de las cuales rescato como *Instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica*, en el que presenta algunos ítems en relación a lo que pretende cada una de las dimensiones como medio de *autodiagnóstico a los alumnos del grupo del tercer grado*, sin embargo, de igual forma sufrieron algunas adaptaciones para la comprensión de los encuestados de tal instrumento.

Debo mencionar que la investigación formativa, me ha permitido un contraste entre las posturas de los autores sobre la convivencia pacífica, con las sub-dimensiones señaladas; tal es el caso de *la comunicación directa y abierta* con uno de los procesos constitutivos que menciona Ianni (2003), *el diálogo*; de la misma forma con *el reconocimiento y manejo de emociones*, lo cual involucran Gómez, Romera y Ortega (2017) con la gestión de las emociones para la convivencia.

Considero que las diferentes perspectivas han orientado a la búsqueda de aspectos a tratar para un logro, e incluso han sido coincidentes con los de diversos autores que buscan por ejemplo la cohesión de grupo para un buen clima o ambiente favorable a los aprendizajes, con el trato respetuoso y considerado, es decir para un aprendizaje colaborativo.

A través de la investigación han surgido aspectos que se fueron abordando de manera gradual, de acuerdo a las relaciones interpersonales que detonaron en el grupo; como fue la necesidad del diálogo y el manejo de emociones, aspectos que implicaron atención desde los primeros análisis de la práctica, cuyo enfoque coincide con Fierro (2019) quien retoma que la Educación Socio-Emocional “centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y por tanto como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela” (p. 3).

Al hablar de relaciones interpersonales, Monjas (2018), asegura que la escuela debe enseñar a convivir mediante acciones educativas para que el alumnado aprenda las habilidades necesarias a una adecuada convivencia; “la convivencia y el buen clima interpersonal son condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje” (p. 20). Lo anterior me llevó a la indagación sobre el desarrollo de las habilidades sociales con actividades que se relacionan con el autoconocimiento y autovaloración de nuestras reacciones sobre los conflictos y las formas de relacionarnos para la convivencia.

Así identifiqué a Solera (2015), quien comenta que el desarrollo de las habilidades sociales inicia desde el nacimiento y se forma a partir de las relaciones interpersonales primero con la familia, luego en otros entornos, donde se aprenden distintos comportamientos que se van poniendo en práctica y mediante las experiencias sociales seguimos desarrollando dicho aprendizaje. Incluso contrasté algunas de las posturas con el texto de Binaburo y Muñoz (2007), quienes mencionan las habilidades sociales, y otros de los elementos a favor de la convivencia pacífica, como la autoestima, empatía, la resolución de conflictos; a partir de la educación en valores y la mediación.

La práctica de las *Habilidades Sociales*, me permitieron el diseño de actividades de aprendizaje colaborativo, que se organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes, incluido mi papel mediador ante el abordaje de la pregunta y propósitos de la presente investigación para mantener una perspectiva amplia del logro de una convivencia pacífica entre el alumnado.

Es preciso señalar que la indagatoria teórica expuesta, sin duda, guarda un ciclo a la par e inseparable de la práctica; sin embargo, la movilidad de este ciclo concierne a un ser docente, forjado bajo sus propias convicciones, a los consecuentes cuestionamientos de la práctica, de un ciclo propio de identidad, es decir de características que la práctica docente y lo que concierne a uno mismo, es el resultado de las precisiones de un ser docente único y adecuado.

4. La esencia de mi ser docente

*Enseñar no es transferir el
conocimiento es crear la
posibilidad de producirlo
Paulo Freire*

Como docente, considero que mi compromiso se extiende a la humanidad, pues los seres a los que oriento en cada grupo ahora, son quienes definirán un futuro, así que depende de la labor docente el desarrollo de la mente, un compromiso que refiere la concientización de mi ser docente, mismo que explícito a través del presente apartado, en donde manifiesto lo que me significa enseñar y aprender, así como la relevancia de la atención a la diversidad, mis valores que fundamentan mi intervención educativa para la formación de mis estudiantes de educación primaria. Me identifico con una personalidad reflexiva, característica que me permite definir mi filosofía docente con el conjunto de creencias que tengo acerca del quehacer docente.

4.1. Mi camino por la enseñanza

Desde los inicios de mi formación docente he concebido la enseñanza como un sistema de orientación sobre los requerimientos básicos que refiere la vida, un medio que brinda las pautas para la adaptabilidad de los menores en una sociedad que requiere de múltiples habilidades, conocimientos y valores para un desenvolvimiento en desarrollo óptimo. Por lo anterior señalo que mi filosofía docente refiere una enseñanza participante, en la que mis alumnos son los actores más importantes del proceso, pues desde la planeación previa de mis clases infiero en sus reacciones e intereses, tanto para el diseño de las actividades, como para la organización del tiempo, los materiales utilizados y el entorno de desarrollo.

Tengo la certeza de que cada uno de mis alumnos cuenta con las mismas habilidades, a veces desarrolladas en distinto nivel, por lo que depende de mí enseñanza favorecerlas a través de la inclusión en el proceso, por lo que considero la rotunda importancia de reconocer y valorizar cada una de éstas, dirigiéndome a sus posibilidades de crecimiento cognitivo, de procedimientos y en actitudes.

Desde mi enseñanza el nivel de aprendizaje memorístico o esporádico no es la prioridad, sino el planteamiento de las situaciones en las que el alumnado demuestra esas

habilidades y conocimientos para la resolución o mejora de éstas, puesto que considero que en los momentos en los que no cuenten con apoyo, contarán con las herramientas necesarias para la sobrevivencia y el desenvolvimiento básico de forma independiente. Refiero mi enseñanza en el aprender a vivir, abordando los elementos curriculares como un conjunto de conocimientos que le serán funcionales en diversas situaciones a lo largo de su vida, abordados según el nivel cognitivo del grado escolar.

Al dirigir mi enseñanza en el razonamiento de los menores, me reconozco como una docente que cuestiona e intercambia ideas con ellos, hecho que también me permite percatarme de las necesidades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos, por lo que, llevarlos al razonamiento es una constante en mis clases, ya que trato de que expresen lo que piensan, sienten y pueden realizar, pues bien sé que estas experiencias y competencias de los menores no podrán ser iguales.

4.2 El lugar para la enseñanza

Comulgo con la idea de que la enseñanza implica facilitar los procesos de razonamiento de los niños con los elementos que contribuyan a situaciones diarias de la vida, mediante la creación de ambientes físicamente adaptables a las necesidades de aprendizaje, por lo que es indispensable la organización de materiales y espacios que permitan la interacción de los alumnos con ellos, además del significado desde la elaboración de los mismos.

El enseñar implica ponerse en el lugar del aprendiz y considero que un ambiente de convivencia pacífico, de valores, permitirá una mayor oportunidad de la enseñanza que implique la comprensión de nuestras limitaciones o aciertos para mejorarlos o superarlos. Además de que para la creación de un ambiente de aprendizaje es importante identificar qué demandas hay en el ámbito educativo e intentar guiar la enseñanza por esos senderos y no por otros que representen imposición.

En una sociedad extensa, cada uno de nosotros es diferente, es actor, y como tal me inclino a un paradigma educativo humanista en el que se trabaje la individualidad y la comunicación a la vez, de esta manera los niños aprenden de ellos mismos, de sus relaciones interpersonales y la relación con el entorno, para avanzar en este paradigma de los aprendizajes diferenciados y por tanto de los aprendizajes en el mismo sentido.

4.3 El aprendizaje, punto nodal de mi filosofía

Ante el respeto y admiración que sostengo en las actitudes, habilidades y capacidades de los alumnos; retomo la idea de que todos los niños tienen la capacidad del aprendizaje, porque que se representa con las reflexiones o los razonamientos sobre experiencias. Considero el hecho de que los alumnos, aprenden al sentirse involucrados e interactuar con el objeto de conocimiento y sus iguales, pues perciben, definen, razonan y accionan sobre él.

Tengo la seguridad de que el aprendizaje surge de forma gradual según las vivencias o las situaciones que los impliquen que, aunque no siempre se perciben en un mismo nivel de comprensión, las situaciones en las que lo requieran determinarán su factibilidad de abordaje. Considero, por lo tanto, que la complicación del aprendizaje es abordarlo de tal forma que pueda percatarse la apropiación previa, durante y después de la intervención docente.

A partir de un razonamiento claro y de interés según en nivel de desarrollo del niño, los menores obtienen experiencias que les pueden ser útiles en otras situaciones similares. Por lo que considero que mis alumnos de primer grado, aprenden cuando llegan a utilizar sus conceptos ante diversidad de situaciones de aprendizaje que los maestros seamos capaces de impulsar, al momento que dialoguen, comprueben y definan sus posturas y por ende los nuevos aprendizajes, cuando los docentes generemos los escenarios para que las capacidades y habilidades de los niños les permita seguir aprendiendo.

Con cada grupo en el que desempeño mi práctica, trato de manifestar confianza de mis alumnos en ellos mismos, pues tengo la certeza de que esto contribuirá a mantener relaciones interpersonales afectivas, empáticas y armoniosas, en un ambiente de convivencia pacífico y por ende de aprendizaje íntegro y respetuoso a las características de todos los integrantes del grupo. Considero que la curiosidad y la capacidad de asombro son herramientas con las que se puede aunar el aprendizaje, un medio de motivación al percatarse de la forma en que los estudiantes aprenden y no de imposiciones ajenas al desarrollo cognitivo de los menores.

Una de las claves para el aprendizaje es la paciencia y la perseverancia en ello, por lo que me es grato escuchar a los niños decir “¡ha, ya le entendí! porque significa que han comprendido un proceso, un concepto o una manera de dar solución a la situación

planteada. También es grato escuchar a alumnos que cuestionan más allá del propio descubrimiento, que participan en su proceso de aprendizaje, porque eso significa que posiblemente han adquirido la capacidad de seguir aprendiendo con cada experiencia de aprendizaje.

Considero que para que un niño aprenda, debe sentirse atraído y familiarizado con el aprendizaje esperado, incluso debe causarle curiosidad, ahí la importancia del rescate de los conocimientos previos. Después debe sentirse involucrado para atender lo que se pretende; mismo aprendizaje que requiere utilizarlo y así consolidarlo. Al ser capaz de mostrar ese logro de distintas maneras, no necesariamente en un examen o a través de preguntas con respuestas cerradas, el nivel de aprendizaje se reflejará en sus acciones.

En mi experiencia docente rescato la importancia del autoconocimiento de los menores sobre su proceso propio de aprendizaje, hecho en el que los tipos y medios de evaluación deben ser funcionales a ello. De manera personal, advierto que la evaluación más que una valoración cuantitativa del nivel de adquisición de los aprendizajes, considero es, o debiera ser, la introspección de los logros o los retos ante los aprendizajes esperados abordados en cada clase, tema o periodo. Por lo anterior, el nivel de aprendizaje no sólo implica el desempeño de cada uno de los menores, sino la reciprocidad con la labor docente para su logro, es decir que un número define el desempeño de un proceso a abordar en la continuidad de la enseñanza.

Retomo entonces el hecho de considerar que los alumnos requieren ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje para que sean valorados con sus habilidades y actitudes; es por eso que mi manera de evaluar se orienta bajo principios que reclaman una evaluación formativa, es decir aquella que permita a los menores aprender de manera continua, aprender para sacar adelante situaciones problemáticas, aprender para mejorar.

Dentro de los procesos de evaluación infiero como necesario considerar los diferentes momentos y modalidades: la autoevaluación, que da pie a que ellos mismos identifiquen y declaren sus percepciones; la coevaluación que implica el trabajo con otros, la retroalimentación de sus iguales y el aprender de ellos, y finalmente la hetero-evaluación que se refiere a la posibilidad del docente para revisar y sugerir la mejora al alumnado.

4.3.1. El aprendizaje en convivencia

En los últimos años, observo una sociedad infantil un tanto descuidada en cuanto a los aspectos sociales que han distinguido a las humanidades; con niños que llegan a las aulas carentes de los valores indispensables para vivir con otros, para convivir, tales como el respeto y la tolerancia. Situación que desata en las aulas episodios poco favorables al desarrollo de los aprendizajes, exigiéndonos como docentes, encontrar nuevas formas de actuar ante tales circunstancias que alcanzan cierto grado de agresión e inestabilidad armoniosa de aula y que por lo tanto afectan la dignidad de las personas, el bien común y los derechos humanos.

Los niños, como seres sociales y más aún en temprana edad, requieren de las interacciones interpersonales para que los aprendizajes tengan la posibilidad de ser confrontados y que descubran su funcionalidad. He aquí la importancia de la convivencia respetuosa, tolerante y de relación entre iguales, porque difícilmente se logrará en un grupo de niños que se consideran ajenos a una sociedad, en la cual se conforma su identidad.

Como docente de alumnos que inician su aprendizaje formal para una sociedad más armónica considero necesario identificar, comprender y buscar su desarrollo de habilidades sociales y lograr así la necesaria convivencia pacífica en el aula, un aprendizaje entre docente-alumno y alumno-alumno.

En mi experiencia docente, el reto con los grados inferiores me ha dejado innumerables aprendizajes; considerando que un grupo de alumnos siempre es diverso, los niños aprenden de diferente manera, pero dependerá de las expectativas que como docente y como sociedad le fomentemos para que consideren su desempeño y el desarrollo de habilidades

En cada una de las aulas, no sólo observo cierta cantidad de niños, sino una diversidad de actitudes que se enfrentan a personas que piensan diferente; una característica que ciertamente había considerado negativa por la serie de conflictos interpersonales que los alumnos manifiestan, sin embargo, son conflictos que en un aula no pueden pasar desapercibidos, que derivan incluso de las relaciones que observan en su entorno.

Analizando lo anterior, considero que cada una de las personitas que los docentes atendemos en el aula valen por lo que son, no por lo que llegarán a ser o no en su vida. Por tanto, nos corresponde a los docentes valorarlos para que tengan amplio repertorio sobre las capacidades al desarrollar y que le permita mejorar su calidad de vida, es decir pensar sobre sí mismos y lo que esperan de ellos en relación a los demás.

Al observar las actitudes de la comunidad donde laboro como docente, logro ver la hostilidad, desconfianza y falta de respeto entre sí, de la misma manera ese hecho llega a la escuela, porque hoy día sabemos que la escuela es solo el reflejo de lo que ocurre en la sociedad.

De manera personal, admito en mis creencias docentes que la escuela es como un reflejo de la sociedad en la que se encuentra inmersa, es el lugar en donde los niños reconocen los elementos de una sociedad de la que son parte en su vida, por ello es que hay que hacer de la escuela y principalmente del aula un medio de convivencia, a través del fomento de valores para la mejora de las relaciones sociales.

En mis creencias docentes se encuentra la idea de que en las aulas de preescolar y de primaria donde la formación para la convivencia es de primera importancia, porque en la escuela existe un docente que puede entender y sobre todo atender de manera diferente problemáticas como las pobres y agresivas formas de interacción entre el alumnado.

La escuela, sin duda es necesaria para el desarrollo del aprendizaje, ya que un niño, con esta nueva era de la información, los padres de familia consideran que puede adquirir ciertos conocimientos en casa, aprendizaje mecanizado y tal vez de corto plazo, actualmente vía internet. Sin embargo, es en la escuela en donde pone en juego estos conocimientos, los confronta con sus iguales, dando pie al desarrollo de habilidades, actitudes y valores, apropiados del niño y ciudadano del futuro. Es en la escuela en donde se crea una forma de pensar positiva que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida del niño y su dignidad humana.

4.3.2. El aprendizaje y la familia

Como docente estoy convencida de la riqueza que representan los padres de familia en el hecho escolar, un apoyo necesario para la integridad de cada uno de los menores. Considero que el apoyo de los padres de familia es difícil de gestionar por la exigencia del compromiso que requieren para confiar el aprendizaje de sus hijos.

Los padres de familia son los primeros agentes que interactúan con el aprendizaje del niño, de los que verificamos la efectividad de los procesos de enseñanza a favor de la cotidianidad de los aprendizajes. Por ello cuando un padre de familia cuestiona nuestra enseñanza, el reconocimiento a nuestra labor está en proceso, pero el actuar con cautela y respeto son la clave para el surgimiento de la compatibilidad de apoyo al mismo menor del que trata la relación común.

De manera personal, al demostrar mi confianza, responsabilidad y compromiso como docente, adquiero no sólo el apoyo sino la disposición y la solicitud de orientación sobre como contribuir al aprendizaje desde el hogar. De esta manera los padres de familia pueden ser unos extraordinarios promotores y andamiaje del aprendizaje de los menores y aunque no sea de esta forma en todos los casos, el compromiso de nuestra parte es el menor que lo necesita.

4.4. Expectativas de mi ser docente

Ante mis alumnos me presento como una docente que está con ellos para aprender, pues los datos los podemos tener todos a la disposición de la tecnología, sin embargo, las habilidades para implementarlos se deben considerar en la creación de una serie de situaciones contextuales o situadas, adecuadas a las características propias del alumnado, del lugar dónde vive, de sus propias experiencias de aprendizaje, que permitan seguir aprendiendo.

Un buen maestro no es el que más sabe, sino el que más utiliza lo que sabe y que nunca deja de aprender, para comprender a sus alumnos, su manera de aprender y la forma de utilizarlo para orientar el desarrollo de sus habilidades, esto es educación. Tal vez no soy la mejor docente, pero tengo la certeza de haber dejado por lo menos una lección de vida en mis alumnos, considero que por mi actitud de apoyo a su aprendizaje y desarrollo de habilidades.

Con palabras de Rosa Barocio (2013), decir que *amo mi trabajo* implica dedicarle tiempo, porque la manera más sencilla y directa de amar es dando atención; atención al aprendizaje efectivo de mis alumnos, atención a mi propia filosofía de enseñar y sus repercusiones en el aprendizaje de cada uno de mis alumnos, pero sobre todo atención a mi preparación profesional para lograrlo.

5. Un trayecto conducido por la investigación

*Lo que vemos, cambia lo que sabemos,
lo que conocemos, cambia lo que vemos.
J. Piaget*

La necesidad de conocimiento, desde la perspectiva natural del ser humano, surge de la reflexión que desatan los cuestionamientos sobre la vida y el movimiento, de la incertidumbre y el asombro; que implican, por lo tanto, procesos cognitivos superiores que pueden ser previstos, analizados, cuestionados o modificados, a partir de los principios de la investigación, observada como un requerimiento del ser docente que busca la evolución de los conocimientos humanos.

En ese sentido de cambio, la investigación del docente ha de orientar su atención en la búsqueda de la mejora de los aprendizajes del alumnado, quien es testigo y evidencia de esa transformación y desempeño de la enseñanza misma. Desde esta perspectiva, el docente se concibe como un agente potenciador del desarrollo integral de los estudiantes a su cargo. La tarea docente, a su vez requiere de la reflexión de la propia práctica, de manera sistemática tal como menciona Perrenaud (2011), quien asegura que

para saber reflexionar sobre la propia práctica, basta con dominar los instrumentos generales de objetivación y de análisis y poseer un entrenamiento para el pensamiento abstracto, el debate, el control de la subjetividad, el enunciado de las hipótesis y la observación metódica. (p. 47)

La expectativa investigativa que describe el autor, me ha sido proporcionada a través del programa de Maestría en Educación Primaria, cuyo enfoque profesionalizante, implica un proceso de investigación-acción, desprendido de la reflexión, meta cognición, análisis, sistematización, nuevas expectativas, entre otros aspectos que brinda la cultura investigativa.

Por lo anterior, en éste capítulo, destaco la especificidad de la investigación docente que, al entrelazar tres tipos de investigación, me han detonado aprendizajes y nuevos retos en modo cíclico, en los que intervienen actores y acciones que los permiten, cuya base forma el ciclo reflexivo de Smyth y que se imprime en la herramienta base de la profesionalización docente, que no solo conjunta la investigación, sino también la narrativa y la reflexión docente, refiriendo las etapas de la construcción del Portafolio Temático.

5.1. El punto de partida del ser investigador

La educación cambiante percibida a lo largo de mi experiencia docente, me ha llevado a cuestionarme aspectos medulares para la mejora de los aprendizajes, situación por la que consideré la continuidad de mi preparación profesional y brindar con ello mayor calidad en el aprendizaje de mis alumnos, ya que las circunstancias me han colocado en escenarios problemáticos, ante cuestionamientos que muchas de las veces se quedaron sin resolución alguna, debido a la carencia de los sustentos teóricos, o incluso desfasados a los requerimientos reales.

Hoy día me asumo como docente que busca la mejora de su práctica, además de la reflexión de lo que sucede en el aula, por tanto, considero necesaria la indagación de qué sucede en el aula y escuela. Bárcena (2005) refiere a la práctica reflexiva como la clave para la profesionalización de la enseñanza, que conlleva deliberaciones, elecciones y decisiones que toman curso en la propia acción, de la misma manera, la reflexión en la acción se ve favorecida puesto que implica la actuación docente de acuerdo a la propia acción. Dicha reflexión, requiere actitudes éticas concebidas por el mismo autor como la apertura de la mente; un equilibrio entre la autoridad y el hecho empírico que permiten los criterios para sobrellevar la incertidumbre sobre nuestra pedagogía.

No obstante, ha sido la incertidumbre de los sucesos en el aula, los que me han llevado a comprender el enfoque profesionalizante como la “orientación profesional dirigida a fomentar la reflexión y la participación activa de los profesores en escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento.” (BECENE, 2019, p. 4), puesto que implican una necesaria resolución de las problemáticas que entrañan el aprendizaje.

En búsqueda de la evolución de la incertidumbre hacia la mejora de los aprendizajes, Bárcena (2005) menciona que ésta deberá ser tratada bajo la unión de la experiencia de la realidad, con la experiencia de la transmisión de la realidad, en lo que consiste una llamada incertidumbre pedagógica; haciendo de las interrogantes, un ciclo reflexivo de la acción y para la acción, generando ideas que se cuestionan, se indagan, se adecuan, se niegan o se sustentan, para la creación de nuevos conocimientos; es decir, que el profesional docente, contrasta su acción con los sustentos teóricos que orientan la sistematización de los sucesos, los cuestiona, los comprueban, los monitorean, constituyendo así un ciclo de evolución permanente.

5.1.2 Estadios de la investigación educativa

La acción investigativa, es un proceso que se ha implementado para la comprensión de situaciones a fin de lograr en ellas una acción. En el campo educativo, siendo el docente, uno de los sujetos en los que concierne el proceso de producción y desarrollo del conocimiento, es el propio material investigado e investigador; un proceso arduo que implica extensas vertientes, para las cuales no basta una rama investigativa, sino un entramado de éstas para la visión holística de los aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, una investigación formativa que:

busca desarrollar las capacidades investigativas del sujeto en formación utilizando dispositivos que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante un proceso cíclico de problematización, planeación, experimentación, validación, nueva reflexión y reconstrucción, tendientes a favorecer la reflexividad y la generación del saber pedagógico. (BECENE, 2019, p. 6)

Las acciones descritas, conciernen, por lo tanto, tres principales tipos de investigación cuyas características presento a continuación.

a) La investigación cualitativa

Bajo el compromiso de mi ser docente sobre la humanización de la educación, la investigación cualitativa permite la observación de las cualidades humanas; los sentimientos, los elementos que compartimos del mundo simbólico, sus orientaciones; que pueden ser tratadas para una transformación que beneficie los procesos de aprendizaje.

Por destacar las cualidades humanas, Bodgan (2015) menciona que éste tipo de investigación, permite la recolección de datos descriptivos de las palabras y las conductas de las personas sometidas a la investigación y que por ello, pueden ser analizadas a partir de las herramientas utilizadas para ello, tales como el diario de clase; encuestas y entrevistas a padres de familia, alumnos y docentes del lugar de trabajo, además de las observaciones mediante la fotografía y la videograbación; las cuales se organizan e interpretan mediante informes escritos y orales es decir, que en el Portafolio Temático, la investigación cualitativa fue relevante por destacar los medios de información en los que intervino la propia reflexión como docente investigador.

Bajo esta metodología logré identificar, analizar y evaluar la transformación del problema, a través del seguimiento y la evaluación de datos obtenidos de una investigación

en movilidad. Cabe mencionar que la investigación cualitativa es el tipo de investigación que, en los años 40, de acuerdo a Restrepo (2004), Lewin reconoció a los docentes de la universidad de Colombia, con quienes publicó la investigación como método para mejorar las prácticas escolares con la tendencia de transformarla; instaurando así, la investigación-acción.

b) La investigación – acción

La investigación del docente, es un proceso complejo en el que, siendo actor medular de los procesos investigados, también le concierne la responsabilidad para ello. Por lo anterior la intención de la investigación- acción, es atender las necesidades de la labor docente, con las que reconocen avances y áreas de oportunidad desde la visión introspectiva de la propia acción que, de acuerdo a lo refiere BECENE (2019), integra en el docente los tres roles: de investigador, observador y maestro; llevándolo así a la reflexión sobre la práctica.

Desde la perspectiva de Elliot (2004), la investigación-acción, ayuda a incrementar el conjunto de conocimientos teóricos a disposición del práctico, ya que profundiza el problema detectado, ante el cual adopta una postura teórica con la que emprende una explicación de lo que sucede, permitiendo con ello, la formulación de resoluciones empíricas, descritas desde una percepción propia del docente, a través de un diálogo deliberado entre los propios actores de la investigación. De ésta manera, puedo señalar que el indagar sobre mi propia acción ha sido un proceso enfocado en el aprendizaje sobre mi actuar docente, pues me ha llevado, no solo a reflexionar mi práctica, ahora también incidir sobre los factores que involucran mi acción, con bases teóricas que las respalden.

Como docentes conocemos nuestras acciones en el aula y pretendemos justificarlas empíricamente, pero la investigación – acción es la oportunidad para hacer explícita la teoría con lo práctico, con una perspectiva crítica, propia de cada docente, comprendida como un esquema cíclico, de acuerdo a lo que menciona Elliot (2004):

- Diagnóstico de la situación problema
- Formulación de hipótesis (estrategias de acción)
- Comprobación de las estrategias (la evaluación)
- Aclaración y diagnóstico posterior de la situación problema.

Además de Elliot (2004), Villar Angulo (1999) manifiesta que la investigación-acción, mantiene la visión de la enseñanza reflexiva con un sentido comunitario, hecho por el que el programa de maestría, incorporó acertadamente el equipo de co-tutoría, como espacio de colaboración, indagación y reflexión, que atiende la indagación sobre la enseñanza en los diversos contextos donde se tiene lugar; permitiendo así, el reconocimiento y la responsabilidad de la enseñanza efectiva, bajo los ciclos reflexivos de planificación, acción, observación y reflexión, mismos que en la investigación de mi propia práctica, presento de forma sistemática a través de *los análisis de la práctica*.

c) La investigación Formativa

Este tipo de investigación, conforma el programa de formación docente de esta Maestría, que se favorece a través de la observación diaria de un contexto específico; se interioriza, se problematiza, se organiza temporalmente, se reflexiona, analiza y se regulariza tras la valorización de la investigación y la práctica reflexiva (BECENE, 2019). Un tipo de investigación que redundará en la formación del docente, como ser investigador, en el que implica el desarrollo de una cultura investigativa, que comenzó a favorecerse a partir de las unidades académicas de la línea de formación de *Competencia para indagar y describir la realidad educativa*, como es “Iniciación a la observación de los procesos escolares” e “Indagación de los procesos educativos I y II”.

La investigación formativa ha sido un proceso investigativo que ha reconocido un nuevo conocimiento empleado en la investigación misma; es decir, ha implicado el aprendizaje de nuestra propia acción docente, a disposición de la propia práctica como parte intrínseca del ser docente, de la formación y del actuar profesional. Menciona Restrepo (2004) que la investigación formativa es un tanto compleja para los docentes, pues conlleva dos procesos cognitivos; como es la investigación, pero con la complejidad de la enseñanza; un doble proceso, que comprendo como el uso de los conocimientos adquiridos una vez contrastada la práctica con la teoría y otras posturas docentes, para que vuelvan a ser reflexionadas para adecuar dicho conocimiento.

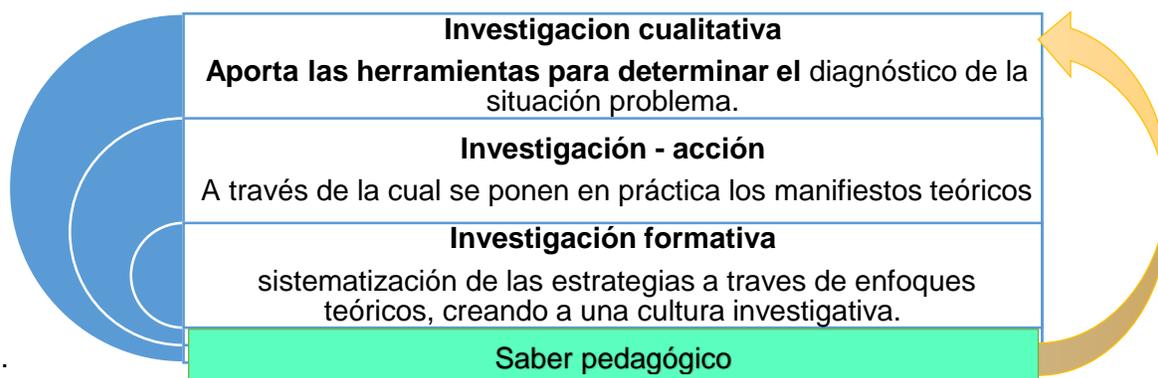
De acuerdo a las *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Portafolio Temático* de la BECENE (2019) la investigación formativa conjuga la intervención y la enseñanza, por lo que permite el desarrollo de capacidades investigativas, “mediante un proceso cíclico de problematización, planeación, experimentación, validación, nueva reflexión y reconstrucción”, a favor de la flexibilidad y la generación del saber pedagógico.

La investigación formativa, apertura las reflexiones sobre la apreciación de los procesos de enseñanza y cómo éstos implican en los procesos de aprendizaje; mismos que conllevan la búsqueda de aspectos que pudieran ser tratados con la intención propia de mejorarlos, lo cual depende intrínsecamente de las acciones del docente; de esta manera, se contempla la formación de un docente profesional.

5.1.3 Ciclo investigativo del docente

La visión investigativa conlleva un sistema cíclico que se inicia, se construye y se reinicia en continuo. Elliot (1990) representa éste sistema cíclico a partir de los cuales me revela una relación de los tres tipos de investigación: cualitativa, formativa y acción.

Figura 21. Ciclo orientador sobre los tres tipos de investigación



Fuente: elaboración propia, basado en Elliot (1990)

La figura anterior muestra la vinculación entre los tres tipos de investigación, mismos que se complementan; su diseño es la reflexión que parte de un proceso en el que la investigación cualitativa, por vincular aspectos subjetivos o iniciales de la investigación, lleva a la continuidad a través de la investigación – acción que busca accionar sobre la necesidad destacada de la investigación cualitativa; considerando elementos teóricos para intervenir, para hacer lo subjetivo, objetivo, y así, mejorar dicha situación problemática.

El seguimiento o valoración objetiva, requerirá, ya no sólo de fundamentos teóricos, sino de la investigación formativa que permita las reformulaciones teóricas, que den respuesta a la problemática, lo que implica una mejora, una transformación de la práctica docente; formando, de esta manera un ser profesional de conocimientos en acción para los nuevos replanteamientos que la educación emana de los interminables cambios y espacios sociales.

5.2. Perspectiva profesionalizante del ser docente investigador

En ocasiones, los docentes que ya tenemos años de llevar la práctica escolar, descartamos la idea de que la movilidad de las sociedades también depende nuestra labor; lo cual resulta en contraste cuando la incertidumbre llega a su término sin tratar el problema del cual surgió. Es así como se desprende la necesidad de la profesionalización como aspecto intrínseco del aprendizaje, para sí mismo y sobre sí mismo, con implicación a toda una sociedad de la cual tenemos la responsabilidad escolar.

La cultura investigativa mencionada a partir de la investigación formativa, es la que me ha llevado a las prácticas indagatorias realizadas desde las propuestas de trabajo de las diferentes unidades académicas de la Maestría. Debo mencionar que, en un principio, dichas propuestas de trabajo investigativo me fueron un tanto difíciles, dada mi función de ATP, que me limitaba, en cierta medida, en una investigación de mi propia práctica porque, a decir verdad, no era mi propia práctica. Sin embargo, el comprender y actuar para la mejora, me llevó a entender que el enfoque profesionalizante, pone de relieve las necesidades sentidas de la práctica y en mi caso advierto que me llevó, junto con otros elementos, a apoyar mi decisión de regresar a la función de docente frente a grupo.

Considero que, en esta fase de mi formación docente, de investigación de mi propia práctica y de fase de vida, retomó un particular interés el estar frente a grupo, reconocer lo que hace, para qué lo hace y cobra particular importancia la práctica reflexiva, así como “la reflexión en la acción”, como menciona Restrepo (2002), es decir, la mejora de las situaciones de enseñanza, de aprendizaje y la transformación docente.

Ser un docente que busca profesionalizarse en la práctica, me ha llevado a un proceso con una serie de acciones pedagógicas, comprendidas y confrontadas con aspectos proporcionados por las unidades académicas trabajadas durante los semestres en el programa de Maestría, cuyos bases fueron: la observación y la capacidad de asombro; la pautas de comprensión de cómo aprenden los niños desde diversas perspectivas teóricas, así como la relación de la acción docente con las problemáticas de aprendizaje; el análisis de aspectos curriculares surgidos desde diversas expectativas. La profesionalización, demanda a su vez, tareas de la práctica investigativa, que van conformando el inicio de la transformación de la práctica docente.

Figura 22. Vínculo de la investigación con el ser investigador docente



Fuente: Elaboración propia, basado en Restrepo (2004)

La figura anterior, surge de la comprensión sobre las acciones realizadas en el Programa de maestría, dirigidas bajo el enfoque de profesionalización, concretadas en el Portafolio Temático, en el que se plasman el conjunto de la investigación formativa como herramienta del docente que busca la mejora de las situaciones de aprendizaje a través de la mejora de la propia práctica, lo que conlleva una transformación cíclica cotidiana de un docente investigador.

La profesionalización docente, como la aprecia Perrenoud (2011) es la capacidad de “saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor manera posible” (p. 11), que, aunque implica los conocimientos, éstos no certifican la calidad, sino que reconoce una autonomía para seleccionar lo que conformaría la intervención, e incluso, dirige su propia formación que requiere de una transformación de la enseñanza y de las reacciones en el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior, explica claramente el vínculo descrito en la figura, pues la autonomía y responsabilidad de la profesionalización se comprenden de “una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción” (Perrenoud, 2011, p. 12), como una capacidad interior del desarrollo permanente, según la experiencia generada del proceso investigativo.

5.3. Un continuo investigativo plasmado en el Portafolio Temático

La escritura es la concreción de la serie de acciones que realiza un docente investigativo; en este caso, el portafolio temático es el reflejo de las acciones investigativas, en donde se observa la complejidad de la investigación formativa como entramado de la investigación – acción.

El portafolio temático es un documento académico producto de un proceso de investigación-acción formativa. “En él, se materializa la profesionalización a través de la investigación sistemática de la propia práctica docente, y se orienta tanto a su transformación como a la producción de conocimiento pedagógico.” (BECENE, 2019, p. 6)

El portafolio, más que dar a conocer mi práctica docente, es lograr una identidad de mi ser docente; es tener las pautas de mi formación permanente como proceso concreto de mi profesionalización; es incidir en un proceso cíclico de mejora y transformación de las prácticas educativas a mis alumnos.

5.3.1 Constructos procesuales del Portafolio Temático

El portafolio temático ya no sólo es escribir la práctica, no sólo la narrativa, sino el objetivar la práctica desde la observación participante, es la reflexión y análisis de la forma de ser y actuar, como lo relata Lyons (2003) el Portafolio Temático es el lenguaje ético y moral del docente, que actúa sobre las interacciones con el aprendizaje, donde las acciones reflejan las creencias docentes hacia sus estudiantes y la manera en que esto incide en el aprendizaje de los alumnos. Para puntualizar la línea de formulación del portafolio temático, ha sido necesaria la comprensión de las fases para su construcción:

a) *Temática y pregunta de investigación:* La narrativa del docente revela un ser subjetivo que expresa sus vivencias, sus preocupaciones y con ello, sus reflexiones; aspectos importantes del conocimiento de la práctica que podrían permanecer ocultos, como lo menciona Lyons (2003), de no ser confeccionados a través de la narrativa escrita. Por tal razón, las unidades académicas del programa de maestría, me aportaron las herramientas necesarias para que la subjetividad de mi práctica, a través de mi historia personal y profesional, además de las indagatorias sobre el contexto interno y externo del alumnado; permitieran detectar las raíces de la problemática que atañía las dificultades en el proceso educativo.

La reflexividad del texto narrativo, me llevó a la detección de la problemática, pero también a generar las posibles rutas para la resolución, como fue a través de la formulación de la pregunta de investigación y los propósitos con los que pretendía dirigir las acciones que dieran respuesta a ella, mismas que ya he descrito en el apartado de Contexto Temático: *Problemáticas del aula y elementos teóricos acerca de la convivencia pacífica.*

b) Diseño de actividades para la innovación y la mejora: fueron orientados en los espacios curriculares de la línea formación *Competencia Pedagógica*, mismas en las que de construimos lo que considerábamos en una planeación, así como con la orientación de la tutora de portafolio e incluso con la coevaluación del equipo de co-tutoría, para reconstruir lo que significa un diseño de intervención focalizado a la pregunta de investigación, mismo que implicó la comprensión de múltiples elementos que apoyan a la intervención.

Menciona Domínguez, Medina y Sánchez (2010, p. 78) que “la finalidad de la investigación, es analizar la cultura innovadora en las aulas y valorar su proyección en el diseño y desarrollo curricular”; una cultura que buscada desarrollar a través de la visualización de la pregunta de investigación, orientadora de los diseños de intervención, cuyas hipótesis referían la innovación como acciones diseñadas para lograr la movilización de esquemas cognitivos de los alumnos, con relación a aspectos curriculares y a mi acción docente.

La mayoría de mis intervenciones se diseñaron en el campo formativo de Formación Cívica y Ética, cuya asignatura contiene elementos bases sobre la pregunta de investigación. También retomé otras asignaturas donde implementé acciones de intervención para favorecer la convivencia, mostrando con ello que el currículo de la educación primaria, en este caso de primer y tercer grado son espacios idóneos para trabajar a favor de la convivencia.

c) Recolección: Para la recolección de evidencias empíricas sobre los avances o complicaciones de la investigación, fue conveniente tener presencia de la pregunta de investigación, y así vincular las formas en que se podía responder.

Consideré también el conocimiento teórico del tema, que me brindara las pautas para la formulación de hipótesis y con ello, contemplar expectativas en el diseño de las evidencias que podrían ser artefactos una vez analizados holísticamente para mí crecimiento y desarrollo profesional, a partir de los avances o retrocesos de los aprendizajes sobre la pregunta de investigación. Para la recolección de artefactos fue necesaria la relación entre un análisis y otro, ya sea para dar seguimiento o como comparativo de los avances o retrocesos.

d) Selección: En esta etapa, fui seleccionando los artefactos que consideré me aportaban mayor reflexión a mi acción docente, tanto de lo que podía mejorar, como de los avances observados en mis alumnos en relación a la pregunta de investigación, es decir, los artefactos que incidieron en mayor medida sobre los principios de investigación y sobre un conocimiento pedagógico para la mejora y la profesionalización.

e) Reflexión y análisis: Esta etapa ha sido la más importante de la investigación, porque la intervención y sus posteriores análisis de la práctica, dan lugar a la práctica reflexiva como una oportunidad de evaluación de mi propia práctica, cuyas especificidades permitieron observar el o los aprendizajes generados sobre la pregunta de investigación, mismos aspectos que solidificaron la mejora de la práctica y el avance en la profesionalización, puesto que implicó apreciar tanto el propio proceso de aprendizaje, como el de los integrantes de mi equipo de co tutoría; además del contraste de mis acciones con los aspectos proporcionados por la teoría.

Cabe mencionar que gran parte de la reflexión y análisis fue proporcionada por los artefactos seleccionados de cada una de las intervenciones, mismos que me permitieron, tanto observar el avance sobre la pregunta de investigación, como la mejora paulatina de mi práctica docente, ante la implicación de la modificación de acciones a partir de las necesidades de formación docente identificadas paulatinamente, con apoyo en la confrontación con mis compañeros de equipo de co- tutoría.

La reflexión y análisis de la práctica constituyen procesos de suma relevancia, a los que puedo denominarles el corazón de este trabajo de investigación y construcción del presente portafolio. Con relación a la reflexión, fue necesario observar las acciones de mi hacer cotidiano, a través del ciclo reflexivo de John Smyth comprendido por cuatro fases: descripción, información, confrontación y reconstrucción, procesos que se conjunta en el Portafolio Temático, como la proyección de la investigación de la propia práctica.

5.3.2 El análisis de la práctica a través del Ciclo Reflexivo de Smyth

La enseñanza reflexiva, es concebida por Villar A. (1999) como la construcción personal del conocimiento, un proceso crítico utilizado como estrategia de resolución de problemas, el cual se conforma por las siguientes fases:

Descripción: Ésta fase conlleva en mis análisis, la narrativa cronológica de lo

sucedido durante la intervención, con el objeto de acceder a situaciones de manera comprimida para la permisión de futuros cambios o seguimientos, da muestra de las realidades; tanto los aciertos, como las dificultades o incidentes críticos vividos en la práctica.

Información: En esta fase rescato mis ideales pedagógicos que favorecían u obstaculizaban las acciones en el aula, lo cual plasmo de forma explícita como un requisito necesario de reflexión sobre mi filosofía docente, misma que ha requerido de reestructuraciones a partir de la reflexión de ésta misma fase.

Confrontación: Como parte de la investigación – acción, esta fase me ha permitido vincular la teoría con la práctica, misma en la que los artefactos fueron primordiales, ya que a partir de éstos surgieron los cuestionamientos sobre su pertinencia, su avance o retroceso sobre la pregunta de investigación y el logro de los propósitos; de igual forma, la confrontación con mi equipo de co- tutoría fue primordial para la mejora continua de los análisis, pues la diversidad de experiencias, opiniones y perspectivas, dieron pautas a la búsqueda de nuevos planteamientos.

Reconstrucción: ante la comprensión de lo que realmente se requiere transmitir en mis análisis, se constituyó la reconstrucción, cuya acción me implicó las justificaciones argumentadas de las reflexiones expresadas, o en su caso, reflexiones anegadas al parecer implícitas, lo que regularmente me sucedía en un inicio. Además de que ésta fase da pauta a la reformulación teórica de acuerdo a las situaciones presenciadas en cada intervención.

Cabe mencionar que las cuatro fases fueron un complemento en cada uno de los análisis, puestos que de cada uno se aportan expectativas diferentes de la intervención y por tanto el avance paulatino en la investigación; así como también la reformulación de aspectos a partir de las mismas fases.

5.3.3 Los análisis de la práctica y la importancia de los artefactos

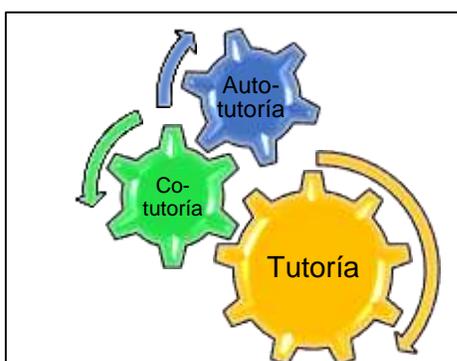
Las cuatro fases del ciclo reflexivo de Smyth, resurgen como herramientas que permiten la reflexión de la práctica, en la práctica y para la mejora de la práctica, aspectos reveladores de los análisis redactados y estructurados bajo las premisas de la investigación – acción, cualitativa y acción.

Tabla 5. Artefactos seleccionados en los análisis de la intervención.

Análisis	Artefactos
6.1. ¡Hagamos collares de paz!	<p>Artefacto 6.1.1. Imagen congelada donde se muestra la conformación de dos parejas de alumnos y su organización en el patrón de collares. 25/11/2019.</p> <p>Artefacto 6.1.2. Viñeta narrativa en donde se expone la mediación para la resolución de un conflicto entre dos parejas de alumnos durante la elaboración del modelo de collar. 25/11/2019.</p> <p>Artefacto 6.1.3. Fotografía en la que se muestra la colaboración de Francisco y Laila, para la elaboración de su collar. 25/11/2019.</p> <p>Artefacto 6.1.4. Imagen congelada del diálogo como aprendizaje colaborativo para la formación de series numéricas. 26/11/2019.</p>
6.2. El trabajo en equipo, una manera diferente de aprender	<p>Artefacto 6.2.1. Viñeta narrativa donde se muestran los inicios de la concepción sobre el trabajo en equipo. 10/12/ 2019</p> <p>Artefacto 6.2.2 Tabla descriptiva de la docente. El nivel de implicación de los procesos constitutivos de la convivencia en el grupo.</p> <p>Artefacto 6.2.3. Tabla comparativa: proceso de aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades para la convivencia pacífica.</p>
6.3. Participamos compartiendo ideas, valores y materiales	<p>Artefacto 6.3.1. Videograbación donde los estudiantes animan la colaboración, fomento de habilidades sociales: compartir y respeto. 22/01/2020.</p> <p>Artefacto 6.3.2. Viñeta narrativa que muestra dificultades para el desarrollo de habilidades sociales a favor de la convivencia. 22/01/2020.</p> <p>Artefacto 6.3.3. Tabla de frecuencia de las situaciones que accionan las sub-dimensiones de la convivencia, 22/01/2020.</p> <p>Artefacto 6.3.4. Tabla comparativa: El nivel de implicación de los procesos constitutivos de la convivencia. 23/01/2020</p> <p>Artefacto 6.3.5. Tabla de niveles de logro de las características del aprendizaje esperado. 23/01/2020.</p>
6.4. La gestión de habilidades sociales	<p>Artefacto 6.4.1. Fragmento de videograbación donde los alumnos demuestran algunas dificultades de habilidades sociales. 17/03/2020.</p> <p>Artefacto 6.4.2. Co-evaluación de las sub-dimensiones de la convivencia Pacífica (adaptado de Fierro, 2017) durante la actividad "formar un cuadrado con la cuerda". 17/03/2020.</p>

	<p>Artefacto 6.4.3. Tabla de análisis de las reflexiones y acciones sobre el trabajo colaborativo, que inciden en el desarrollo de las habilidades sociales para la convivencia. 17/03/2020.</p> <p>Artefacto 6.4.4. Imagen congelada donde se observan las dificultades de reconocimiento a sus habilidades sociales propias y de los demás para la convivencia pacífica. 17/03/2020.</p> <p>Artefacto 6.4.5. Producción de los alumnos, en donde expresan sus reflexiones sobre el mensaje de los cuentos presentados en el teatro de sombras. 17/03/2020.</p>
6.5. Las habilidades sociales a disposición del conflicto	<p>Artefacto 6.5.1. Imagen congelada de videograbación, donde se muestran avances y retrocesos de habilidades sociales para resolver conflictos durante la actividad “vistiendo a su majestad”. 18/03/2020</p> <p>Artefacto 6.5.2. Coevaluación como medio de reconocimiento de las habilidades sociales para la resolución de conflictos en la actividad de “vistiendo a su majestad”. 18/03/2020</p> <p>Artefacto 6.5.3. Viñeta narrativa, donde reflejan el reconocimiento de las habilidades sociales que resuelven el conflicto, apoyados en las frases aportadas. 18/03/2020</p> <p>Artefacto 6.5.4. Tabla de análisis del debate sobre el reconocimiento de las habilidades sociales en los casos adaptados. 18/03/2020</p> <p>Artefacto 6.5.5. Producción de los alumnos: “Recomendaciones para la Convivencia Pacífica” a partir del debate de para el reconocimiento de las habilidades sociales. 18/03/2020</p>

5.3.4 El proceso de investigación y construcción del Portafolio Temático a partir de las interacciones



Como todo proceso de aprendizaje, la socialización de las reflexiones es un sistema medular, mismo que me fue muy significativo en la investigación que, a través del contraste de ideas, detonantes del diálogo, me apoyaron en la continuidad de la reflexión de la acción y del fomento de la investigación formativa para la continuidad de la profesionalización, como lo fue con el trabajo de

tutoría y co-tutoría, para logra la auto-tutoría.

a) Tutoría: ha sido una aspecto emotivo e inspirador para mi ser docente, del cual solo me queda por expresar mi más sincero agradecimiento por la disposición de la experiencia que caracteriza la profesionalización de una docente con una cultura investigativa óptima.

b) Co-tutoría: este equipo se conformó con elementos claros de confrontación de la acción docente con situaciones a favor de la propia investigación, lo cual nos permitió comprender su proceso que, con la investigación formativa, permitió el propio aprendizaje plasmado en cada parte del Portafolio Temático, con la intención de la comprensión por parte del mismo equipo, haciendo así un arduo y significativo proceso de transformación del ser docente investigador.

c) Auto-tutoría: me permitió indagar de forma autónoma sobre el tema de estudio, auto cuestionarme sobre mi trabajo y reconocer los avances y las dificultades en torno a la pregunta y los propósitos de investigación.

5.4. Proceso cíclico de profesionalización

A manera de conclusión debo mencionar que la ruta Metodológica me ayudó a comprender que la profesionalización docente es un proceso dinámico y cíclico que permite la transformación de la práctica docente con implicación en la sociedad donde se desarrolla la práctica, por ello la relevancia de la profesionalización docente, sigue siendo una demanda, pero sobre todo una necesidad, misma que debe ser tratada bajo aspectos sistemáticos de investigación, como metodología de identidad docente. Por tal motivo, será necesaria la continuidad de la indagación sobre la diversidad de situaciones que presenta una sociedad cambiante, como ahora se ha venido realizando a través de la presente investigación, cuyo resultado han permitido mostrar cómo se atendió una problemática, las situaciones vividas y las transformaciones logradas.

Esta ruta profesionalizante, construida por procesos investigativos de la propia práctica, nos lleva a la importancia de la reflexión sobre la observación participante, es decir, la formulación de un ciclo de investigación – acción, cuyo objetivo es la mejora de los procesos del aprendizaje, tanto del estudiante como del docente.

6. Análisis de la práctica

*La paz no es ausencia de conflictos,
sino la capacidad para manejar el
conflicto por medios pacíficos.
Ronald Reagan*

Dentro de la investigación, el punto central del ser docente se encuentra alrededor de los alumnos, quienes nos ayudan a evidenciar y entender los desaciertos, así como los aciertos de nuestra práctica; por lo que, en el presente capítulo, transparente las experiencias de la investigación acción desarrollada, doy cuenta a través de la intervención docente; sobre el seguimiento, evaluación y atención a la problemática detectada, en la búsqueda de respuestas a la pregunta de investigación *¿Cómo favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado de dos grupos de educación primaria a través de la colaboración?* misma que abordo por medio de cinco análisis de la práctica docente, en donde el ciclo reflexivo de Smyth me ha permitido reflejar mi mejora profesional, los cambios del alumnado en la atención de un problema en los contextos escolares antes descritos, y bajo la metodología de investigación planteada.

6.1 ¡Hagamos collares de la paz!

Las actitudes disruptivas en el grupo, afectaban no sólo el proceso de aprendizaje del alumnado, sino su dignidad; por lo que consideré iniciar con el fomento de una cultura de paz, en donde prevaleciera el respeto y el diálogo intercultural, como menciona Alvarado (2017). Consideré así, el enfoque de resolución de problemas del pensamiento matemático, para el desarrollo de las actividades en la primera intervención, a partir del aprendizaje esperado: *Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos*, y lo vinculé con el campo formativo de desarrollo personal y social, cuyos propósitos se destacan en la asignatura de Formación Cívica y Ética del nivel de educación primaria:

Distinguir acciones y hechos en la convivencia que son congruentes con una cultura de paz y que se oponen a cualquier tipo de violencia, para promover el respeto a la dignidad y derechos humanos mediante acciones en sus espacios de participación. (SEP, 2017, p. 438)

En mi experiencia docente, he observado que el campo formativo de pensamiento matemático se presta a las actividades que requieren de la colaboración entre el alumnado

para la resolución de situaciones, pues permiten a los alumnos compartir ideas, fomentar los valores y tomar acuerdos para el logro de los objetivos propuestos; por consiguiente, el desarrollo de sus habilidades y la mejora de los aprendizajes esperados.

Con la serie de actividades que realizamos el alumnado y yo en dos sesiones, los días 25 y 26 de noviembre, pretendía principalmente la interacción grupal para el cumplimiento de un objetivo, en el que todos debían aportar, ayudar y participar para su logro. Este cometido implicaba al alumnado dialogar, escuchar, observar y valorar las ideas de los demás, es decir, “el uso de métodos dialógicos y experienciales, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprendizaje” (Gutiérrez M. y Pérez Archundia, 2015, p. 68).

Los autores revelan que el proceso de enseñanza conlleva no solo aspectos individuales, sino sociales, con los que se les permita a los menores las condiciones de aprendizaje; en donde tengan la oportunidad de desarrollar su lenguaje que se encuentra en proceso, para lo cual requiere de la socialización. De igual manera, su actitud egocéntrica, característica de la edad, se vería beneficiada al tomar en cuenta sus ideas para la elaboración de la actividad, sin dejar de lado las ideas de sus compañeros, a través de las cuales se formularían los acuerdos.

6.1.1 Un patrón hecho en pares

Iniciamos la primera intervención al inicio de la jornada, consideré pertinente este momento esperando que los alumnos se encontraran en la disposición para la realización de las actividades, sin embargo, esto no fue en su totalidad, debido a la costumbre de algunos de ellos, de entrar con el desayuno en la mano, por lo que primero solicité que dejaran lo que traían en las manos.

Luego de dar la bienvenida, efectuamos una breve dinámica consistente en la realización de movimientos, siguiendo mi acción a lo que mencionaba, en la que lo relevante era la concentración y observación para evitar equivocarse. Consideré era una dinámica que apoyaría a la mayoría del alumnado, sin embargo, sus propios movimientos fueron suficientes para el inicio de la disrupción, por lo que detuve la actividad. comenté entonces, que veríamos algo interesante, esta palabra provocó especial asombro.

Mostré una pulsera y cuestioné quien me podría decir cómo se realizó, los comentarios fueron abundantes, solicité tranquilizarnos para poder continuar, comenté que veríamos la manera en la que los joyeros hacen los collares y las pulseras, y cómo hacen para que se vean bonitas. Alexis, quien es un niño muy participativo, expresó en voz muy alta que a su mamá le gustaban los collares; Ramiro y Renato en tono de burla le decían con voz suave “¿a quién le interesa?” el grupo comenzó a reír; solicité nuevamente tranquilizarnos, mencionando el respeto a los comentarios del compañero.

Mostré nuevamente la pulsera y cuestioné directamente a Cristian ¿Qué tiene la pulsera? Espontáneamente contestó piedritas brillosas; debido a que el ruido no cesaba, cuestionaba a quienes observé inquietos. Pregunté a Ximena de qué color son las cuentas y cómo están acomodadas, ella respondió que, de diferentes colores, de esta manera pregunté a Azael, Francisco y Antonio. Al final cuestioné al grupo si creían que pudieran hacer una pulsera como esa, a lo que los menores se mostraron muy gustosos, incluso algunos comenzaron a saltar sobre las bancas, un acto que resultó disruptivo por los accidentes de agresión que podría provocar.

Considero que, debido a mi función, mi actuar docente fue reservado, por lo que incluso comencé a mencionar advertencias al alumnado, un acto que contradice mi filosofía docente sobre el seguimiento de los intereses del niño para que pueda ser involucrado, sin la necesidad de que se vea forzado. Con pocas posibilidades de atención del alumnado, mencioné que podrían regalar el collar a la novia, los alumnos se mostraron contentos por un momento.

Al solicitar a los niños que organizaran sus bancas en el perímetro del aula, el ruido fue prolongado. Nuevamente apliqué la dinámica de los movimientos dirigidos con la voz o la vista. En un breve momento explicité la dinámica, cantando: *solo a los pares vamos a jugar, el que quedé solo ese perderá*, cancioncita que repetimos varias veces, mientras colocaba en el centro del aula diferentes figuras de distintos colores, con la indicación de que, después de la canción diría un número, correspondiente a la cantidad de figuras que tomaría cada uno y su pareja.

Los momentos críticos, mencionan Nail, Muñoz, y Gajardo (2013), pueden ser detonantes debido a las interrupciones del alumnado, lo cual ocurrió al avanzar por el espacio: Josué comenzó a correr y Santiago trató de alcanzarlo, lo mismo que Francisco; este tipo de acciones provocó que varias ocasiones volviéramos a comenzar, como medio

para detener los empujones y jalones al grupo. Espontáneamente busqué mantener un ritmo de avance a manera de marcha o paso corto, evitando así, llamar directamente la atención ante tales actitudes.

Después de varios intentos, ejemplifiqué la actividad en la que el alumnado eligió a su pareja y entre ambos buscaron las piezas que estaban distribuidas en el centro del aula, de manera que fueran iguales. En la última ronda mencioné tomarían siete piezas cada uno, para que se reunieran en parejas e intentaran formar un collar con una combinación bonita; misma organización que presento mediante el siguiente artefacto:

Artefacto 6.1.1. Imagen congelada donde se muestra la conformación de dos parejas de alumnos y su organización en el patrón de figuras. 25/11/2019.



Elegí este artefacto porque muestra el planteamiento con el cual iniciaba la noción del trabajo colaborativo entre el alumnado, demuestra que pocos estudiantes estaban en la disposición de las actividades o de las relaciones interpersonales asertivas; de quienes muestran indicios acerca de ser colaborativos, una de las características que mencionan Collazos y Mendoza (2006) para el logro de los aprendizajes; hecho que se vio favorecido solo con los alumnos que de forma cotidiana, acuden con sus compañeros que cuentan con habilidades avanzadas al grado. De la misma forma, se ve afectada dicha cooperación, debido a las actitudes disruptivas de los niños que continuaban corriendo por el aula.

A través del artefacto se observa que algunas parejas de alumnos optaron por tomar consejo de otra pareja, uniéndose con ellos, una situación que advertí ocurriría por sus características actitudinales y que posibilitó la aportación de diversidad de ideas, acciones dirigidas para el aprender a convivir. García y Klein (2014) concretan que “aprender significa aprender a trabajar con otros, y en particular con otros que son diferentes, lo cual no ocurre en general con espontaneidad; se requieren esfuerzos deliberados sistemáticos y planeados cuidadosamente” (p. 3), lo cual corresponde al aprender a convivir, como uno de los pilares de la educación.

Con el referente anterior, advierto que, a pesar del egocentrismo del alumnado debido a su etapa de desarrollo cognitivo, según la teoría de Piaget, considero que el aprendizaje cooperativo es importante para la preparación del alumnado en las necesidades sociales de la vida cotidiana, una vida en la que es importante aprender a vivir juntos, aspecto que requiere, más que reconocerlo, practicar esta forma de aprendizaje, con la que el alumnado supere situaciones de conflicto, que en el caso del artefacto mostrado, fue la toma de acuerdo para la organización de figuras, formado en pares, simulando el collar.

Por otra parte, en acuerdo a lo que mencionan los autores, los esfuerzos sistemáticos para aprender a convivir, me ha permitido reflexionar la importancia de la innovación de la práctica docente, considerando otros medios para el aprendizaje, como lo fue en éste caso el uso de las figuras que permitieron la interacción entre el alumnado a la par de la interrelación docente con el grupo, siendo esto un contribuyente preciso para la convivencia, pues “un docente competente debe saber escuchar, favorecer la comunicación, la empatía, generar confianza, respetar siempre al alumnado”, como lo menciona Gutiérrez y Pérez Archundia (2015, pp. 70 – 71).

La confrontación teórica me lleva a considerar que el cambio de expectativas contribuye a la mejora de las actitudes del alumnado, que a pesar de que ellos despliegan actitudes poco satisfactorias, se requiere del manejo de las actividades sobre los objetivos del aprendizaje, lo cual contribuyó para que se involucren las diversas formas de pensar, con la posibilidad del diálogo para ser tratadas, como uno de los aspectos clave del desarrollo de la cultura de paz. La Cultura de Paz es definida por la Asamblea General de Naciones Unidas como “Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida”, basados en una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una vida plena y pacífica, marcándonos unas metas a conseguir y unos valores a transmitir.

Por lo anterior reflexioné que el actuar del alumnado, más que depender de las “órdenes” que uno como docente le dé, depende del involucramiento que uno considere para su propio aprendizaje, pues si bien es cierto los seres humanos somos seres sociales que vamos modificando nuestro aprendizaje de acuerdo a las vivencias; por lo tanto, el aprender a convivir es aprender a vivir con los demás a partir de las oportunidades que se le brindan para ello con la intención precisa.

Durante la actividad, di seguimiento a los equipos de trabajo, al concluir la formación de una secuencia de figuras, acudía con cada pareja para verificar sus avances, brindando una relevante felicitación de trabajo colaborativo; de esta manera solicité pegaran en una hoja su secuencia; de ésta manera detecté que la actividad fue lograda por ocho de las doce parejas formadas, quienes no lo lograron fue debido a las situaciones disruptivas del alumnado.

6.1.2 Pongámonos de acuerdo para lograr un patrón

Para la continuidad de actividades solicité al alumnado que se organizaran en un espacio con la pareja de la actividad anterior. Comenté que con las figuras logradas hasta el momento elaboraría un ejemplo de collar, complementándolo con figuras que podrían tomar de la mesa que había colocado en medio del aula, mismas que debían ordenar en una circunferencia que simulaba un collar dibujado en su libreta.

Mientras los menores realizaban la actividad, de algunos se observaba la distracción, que en ciertos momentos se hicieron actitudes disruptivas de las que rescato el siguiente artefacto:

Artefacto 6.1.2. Viñeta narrativa transcrita de la videograbación, en donde se expone la mediación para la resolución de un conflicto entre dos parejas de alumnos durante la elaboración del modelo del collar. 25/11/2019.

Trabajo entre pares de Renato y Ramiro:

Renato: (se pone de pie de manera constante y se dirige a sus compañeros). Préstame tu pegamento.

Milca y Cindy: ¿Por qué no traes tus propias cosas? Hazte para allá, ¡no te vamos a prestar nada!

Ramiro: (se acerca). ¿qué te hacen amigo? (se dirige a sus compañeras, les quita el pegamento y se lo da a Renato)

Maestra: ¿haber que paso?

Milca y Cindy: ellos nos están quitando nuestro pegamento

Maestra: Ramiro, ¿es tuyo el pegamento?

Ramiro: no

Maestra: entonces ¿Por qué se los quitas?

Ramiro: es que Renato lo quiere

Maestra: ¿lo quieres o lo necesitas? ... (Renato se ve pensativo) pero esas no son formas de pedir las cosas, ¿Qué debiste hacer? Renato ¿estuvo bien lo que hizo Ramiro? (Renato sonríe y Ramiro permanece en silencio un momento) ... haber yo llego y quito (simulo quitarles el pegamento) ¿está bien?

Ramiro: no

Maestra: entonces ¿Qué debemos hacer?

Ramiro: (después de un momento en silencio, viendo a Renato) pedirlo... pedirselo

Maestra: si Ramiro, muy bien, pero debes pedirlo prestado por favor y veras que si eres amable te lo van a prestar, solo que también es importante que lo regreses y digas *gracias*.

El artefacto muestra el inicio de las acciones disruptivas de dos alumnos que desatendían la actividad y estaban separados, por lo que consideré un buen momento para tratar los principios de la colaboración a favor del aprendizaje, así que cuestioné para llevarlos a la reflexión de sus acciones, como es mi filosofía docente, pues rescato la idea de que al dar la oportunidad de escuchar las necesidades de los demás, así como el ser escuchados, ayudará a ser comprendidos y por lo tanto mejorar la convivencia. Por otra parte, con éste artefacto detecto una característica contraria a mi filosofía docente: mi actitud para brindar la confianza a favor de la cohesión de grupo, pues me percibo un tanto autoritaria, e incluso dejé de lado el sentir de mis alumnos.

El artefacto me permite entender que las característica de desarrollo del alumnado es propio de su etapa, destacando el egocentrismo, en este caso Ramiro con Renato, o Milca con sus materiales; sin embargo, también se hace muestra de lo que la intervención docente puede llegar a modificar sobre las formas de sobrellevar éste egocentrismo, porque ellos pudieron hacer cierta amistad para la mejora de las relaciones interpersonales a favor de la convivencia que, tal como refiere Perales, Arias y Bazdresch (2014)

Es un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito, que dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red, donde se configura el modo de ser y de convivir por parte de todos los miembros. (p. 17)

En acuerdo con los autores, el modo de ser es la intencionalidad de la presente intervención docente, considerando la parte práctica del aprender a convivir, hecho por el que fue relevante dar a conocer, a través del artefacto, una breve parte de la interacción realizada con el alumnado a quien no cesaba de dar orientación, pues se mostraban en la disposición de lograr la actividad lo mejor posible, motivo por el que, lamentablemente me fue imposible dar la atención a la totalidad del grupo, provocando una heterogeneidad de ritmos y formas de trabajo del alumnado, lo cual detonó algunos conflictos y presencia de actitudes disruptivas.

Como docente reflexivo de la propia acción, mediante este artefacto, me pareció relevante considerar la expectativa del conflicto que proponen Gutiérrez y Pérez Archundia (2015) quienes mencionan que “un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social en el que existen estructuras participativas, democráticas y cooperativas” (p. 69); a lo cual contribuí al logro con las parejas mencionadas en el artefacto, a fin de comprender, que éste había sido un inicio en la mejora de las relaciones interpersonales, es decir de la convivencia.

De la misma forma, a partir de lo que exponen los autores, en un ambiente en el que, en lugar de tratar los valores por medios escritos y repetitivos, que éstos sean practicados en lo social, posibilita su función real, como fue en el caso de Ramiro, quien debía percatarse de la falta de respeto hacia sus compañeras, a pesar de que fuese por una intención aceptable como era el cumplimiento de la actividad o incluso el apoyo a quien no cuenta con materiales. Lo anterior me llevó a considerar que la resolución del conflicto infiere en la forma de convivir, en lo que interviene la manera pacífica de relacionarse, es decir, lo que se ha nombrado como cultura de paz.

A pesar de que la mayoría de los alumnos se mantenían atentos a la formación de su ejemplo de patrón con las figuras, algunos de ellos, prefirieron realizarlo en lo individual, de lo cual me percaté hasta el final de la actividad, debido a las constantes demandas de atención que me hacían los menores. La situación vivida me permite entender que debo

encontrar alternativas pedagógicas a favor de la intervención con todos los alumnos de la clase, pues considero que mi labor docente en escuelas multigrado, me ha llevado a la atención individualizada al alumnado, lo cual era viable dadas las condiciones de la diferencia en edades como por la cantidad de alumnos, situación que ahora no me es benéfica pues me implica mayor tiempo y cierto descuido al resto de los estudiantes.

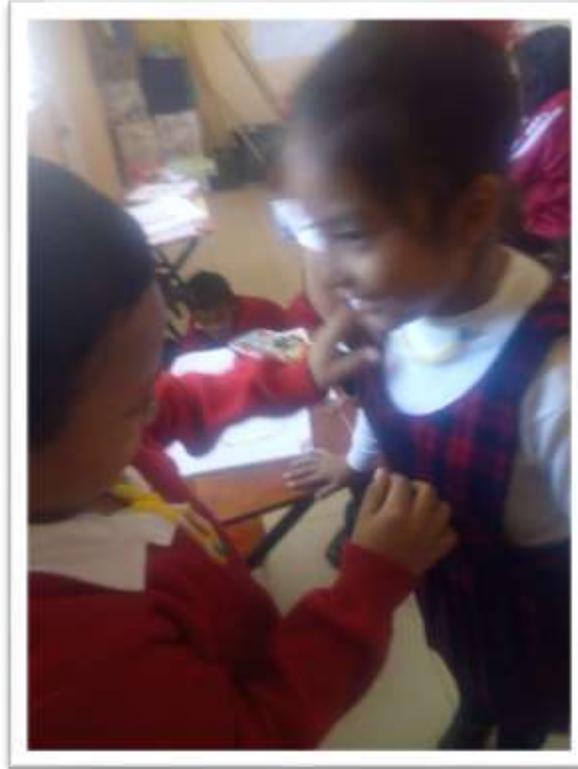
Cuando los menores concluyeron la actividad, acudían a que les revisara, observé entonces, que con algunos de ellos no había acudido; así que aproveché esta acción como forma de autoevaluación cuestionando a cada pareja de estudiantes sobre la elaboración del patrón de su collar, comentarios con los que determino que: tres cuartas parte trabajaron en colaboración con su compañero; poco más de la mitad de los estudiantes explicitaron un correcto patrón de figuras mediante el conteo y la organización de estas en la línea. Consideré en cada caso dar la retroalimentación o felicitación, de acuerdo a la autoevaluación y coevaluación entre ellos, anteriormente dicha.

6.1.3 Apoyemos para formar nuestro collar

Conforme el orden en que iban terminando la actividad anterior, solicitaba a dos parejas que se reunieran para entregar material (trozos de popotes y cuentas de diferentes colores e hilo metálico), con el que formarían un solo collar, de acuerdo a uno de los ejemplos realizados en el cuaderno. Al momento que mencioné que solo harían un collar, observé un descontento, preguntaron para quién sería, insistían sí podrían hacer uno para cada quien, así que rectifiqué la consigna, también por el hecho de que consideré las dificultades sobre el reparto de materiales; por lo que entregué el material en grandes cantidades para que ellos buscaran que al final cada uno tuviera su collar.

Al momento de la entrega de material y la organización de equipos, dos binas continuaban con la actividad anterior, quienes se mostraron distraídos y con cierto descuido a sus procesos de razonamiento, hecho por el que Francisco y Cristian prefirieron el trabajo individual. Lamenté que de momento no pude darles la atención para la conclusión de esta consigna pues considero que mi entrega de material tuvo mala organización; incluyendo el hecho de no prevenir la dificultad en la manipulación del material, provocando constantes distracciones y molestias del material que caía al suelo y tenían que volver a empezar, lo que nos implicó mayor tiempo en el logro de la actividad, pues en cada proceso de elaboración, comprendían mayores acuerdos, dando resultados como el siguiente:

Artefacto 6.1.3. Fotografía en la que se muestra la colaboración de Francisco y Laila, para la elaboración de su collar. 25/11/2019.



En el artefacto seleccionado, se visualiza que Gabriel, uno de los niños que prefirió trabajar de manera individual, comentaba que nadie lo quería juntar; pero posteriormente protagonizó uno de los momentos más motivantes de la clase, pues es un niño al que se le dificultan relacionarse positivamente con sus compañeros, sin embargo, había sido el primero en concluir su collar de manera adecuada e independientemente y ofreció su ayuda a varios de sus compañeros, quienes lo rechazaron, excepto Laila, a quien apoyó para la elaboración de su collar.

Seleccioné este artefacto porque además de que permite observar el logro de una parte del aprendizaje esperado al *igualar y clasificar colecciones con base en la cantidad de elementos* que tenían organizados según un patrón implícito, también se observa la convivencia pacífica de uno de los alumnos que mantenía mayores dificultades en este aspecto. El trabajo colaborativo que manifestó con Laila, no fue el único caso en el que demostró sus conocimientos, habilidades y valores, pues cuando sus compañeros con asombro vieron su creación, comenzaron a solicitar su ayuda.

A través de las actitudes de Francisco, corroboré que “el contexto escolar es un escenario propicio para que se manifiesten conflictos, ya que se establecen distintos tipos de relaciones sociales mediadas por afectos y sentimientos” (Better, 2016, p.30) mismos que se manifestaron desde la negación de trabajar en colaboración al sentirse rechazado por sus compañeros; por lo que consideré necesario modificar la situación haciéndole ver al estudiante que tenía buenas ideas y que así como había logrado su collar solo, podría ayudar a sus compañeros.

Por lo anterior, consideré el conflicto como una mediación de la cultura que brindó la oportunidad de buscar la resolución a través de las herramientas psicológicas que ayudaron al alumnado a sentirse aceptado y valorado, incluso sobre mis propias expectativas como docente que, al confiar en las técnicas de Francisco para la elaboración de su collar como apoyo a sus compañeros, contribuyó a que, de la misma forma, sus compañeros confiaran en él, incluso como motivación para que la mayoría de los estudiantes lo logaran.

Considero que la modificación en el sentir del alumnado, a través de la confianza y las buenas expectativas puestas en sus ideas, fue un detonante para el intercambio de ideas y apoyo sobre el manejo del material, que en un principio había considerado falta de organización, pero entre los menores lograron la colaboración al tomar los extremos del hilo mientras otro pasaba las figuras y otro más las insertaba en éste, logrando así, que la mayoría del alumnado tuviera su propio collar, una acción que coincide con lo que expresan García y Klein (2014)

La escuela representa un espacio de educación emocional fundamental para el desarrollo ético-moral de los alumnos en tanto que brinda oportunidades para practicar actitudes democráticas, aprender a resolver conflictos de forma no violenta, aprender a regular sentimientos de enojo y frustración. (p. 6)

En el aula el ruido no cesaba, como regularmente ocurría en las clases, sin embargo, ahora era un ruido con propósito, es decir, fue una toma de acuerdos necesaria para mantener la expresión y la buena relación entre ellos, pues tenían un objetivo en común, pues a pesar de que obtendría cada uno su collar, debían obtener ideas y apoyo de sus compañeros, creando así, el espacio de educación emocional que mencionan los autores en la cita anterior.

La elaboración de los collares fue una de las actividades mayormente agradables para mi ser docente, pues implicó el dinamismo y el interés del alumnado en el aprendizaje esperado al igualar y clasificar los popotes y las cuantas aportadas para la elaboración de los collares, inclusive abarcó más tiempo del previsto y mi intervención fue necesaria para que todos los menores lograran concluir su collar antes de dar la salida al recreo, solo de cinco alumnos rectificué su collar, así como algunos cuestionamientos en relación a la cantidad de elementos del collar de cada color, antes de retirarme.

6.1.4. Dialoguemos nuestro collar en números

Debido a mi función de ATP, debía regresar a mis labores a la supervisión, por lo que di continuidad con la segunda sesión de esta primera intervención, por la mañana del día 26 de noviembre para dar cierre de la secuencia didáctica. La primera hora, estipulada para educación física, no era posible debido a la ausencia del docente de esta asignatura; sin embargo, por el hecho de considerar el juego como una situación viable para la practicidad del seguimiento de reglas como contribución al fomento de la convivencia, decidí implementar algunas dinámicas dentro del aula.

Nos organizamos formando un círculo al centro del aula e hicimos algunos ejercicios; cuando los menores se percataron de la ausencia de la clase de educación física, expresaron su inconformidad con quejas sobre el espacio, lo que justifiqué con el clima del exterior. Realizamos algunos ejercicios de movimiento y conteo con diversas cifras numéricas, aunque la mayoría los realizaba causando disturbios: se subían a las bancas, giraban con la intención de violentar a sus compañeros, entre otras que la mayoría decidió imitar.

Al inicio la participación de la mayoría fue visible, pero disminuyó conforme avanzábamos en las actividades, en las que cada vez se manifestaban con mayor inquietud, incluso al señalar las reglas de la dinámica de tierra y mar, el alumnado parecía hacer lo contrario. Fue así en otras más dinámicas hasta que finalizamos con algunos movimientos de relajación sentándonos en el piso con los pies cruzados, en el que también obtuve poca respuesta.

Con esta misma organización de aula, me pareció pertinente cuestionar al alumnado sobre su actitud, tratando de que reconocieran que ésta debía mejorar para obtener mejores resultados de diversión en el juego, pues como se venía haciendo no lo

era, sin embargo, detoné quejas que para los menores con actitudes disruptivas parecía ser divertido el hecho de causar molestias.

Rescaté lo que habíamos hecho el día anterior, cuestioné cómo se habían sentido y qué les había gustado; Emmanuel dijo que le había gustado hacer su collar, Cindy comentó que le gustaron las cuentas que les di, al notar la ausencia de los aprendizajes cuestioné sobre la organización de los popotes, los colores y la cantidad, el trabajo colaborativo, como le hicieron para que todos logran su collar; pocos hicieron breves comentarios sobre los patrones utilizados y el apoyo brindado, consideré valiosos los comentarios de Santiago y Sebastián, quienes expresaron que todos debíamos ser amigos, sin pegarnos, aunque también detonó mayores quejas hacia Azael, a quien mencionaron como “el niño pegón”.

Cuestioné a Azael si le gustaba ser llamado de esa manera, por qué consideraba que lo llamaban así sus compañeros, sin embargo, ante la presencia de su mamá en el aula, se vio intimidado ante mis cuestionamientos. Para amenizar este momento comencé a distribuir en el espacio unas tarjetas con números que formaban parte de una serie numérica de diferente cantidad, lo cual los alumnos debían descifrar por medio de conteo. De inmediato el alumnado comenzó a manipular las tarjetas, acción que imitó la mayoría, a pesar de solicitar la espera, continuaron tal acción que nos llevó un mayor tiempo para explicitar lo que debíamos hacer con ellas.

A través de los llamados al orden por parte de la compañera docente, fue como logramos la observación y comentarios sobre las tarjetas, de cómo podían ser parte de un mismo patrón. Debo reconocer que la actividad presentaba un grado de dificultad mayor para el alumnado debido a mi desconocimiento en el proceso de conteo que aún no consolidaban en ese momento, por lo que aseguré era un reto que resolveríamos con ayuda de muchas cabecitas que pensaban.

Milca y Margarita tomaron algunas tarjetas mencionando que debían ser iguales, como un memorama, lo que incitó a la mayoría por tomar tarjetas de la forma en que sus compañeras se lo mencionaron. Me pareció viable ésta acción que podría ser dirigida para el aprendizaje colaborativo y del aprendizaje esperado al comparar las cantidades, a partir del intercambio de ideas; así que permití la acción, poniendo especial cuidado en que todo el alumnado tuviera la oportunidad de tomar tarjetas con alguna relación numérica de la de sus compañeros, situación que rescato a continuación.

Artefacto 6.1.4. Imagen congelada de video. Diálogo como aprendizaje colaborativo para la formación de series numéricas. 26/11/2019.



El artefacto muestra una situación sobre el aprendizaje esperado de matemáticas, pues el alumnado pudo comparar los números que su compañero tomaba, algunos otros los clasificaron: menores y mayores que 10; otros buscaron “el par” para igualar, aunque considero los resultados mejorarían con el uso de objetos, de ésta manera me percaté de algunas reflexiones entre el alumnado, como la de Gerardo, quien es muy serio, mencionó que del dos seguía otro, Cristian complementó diciendo que el cuatro, luego Archivaldo mencionó que el seis y Cindy mencionó ocho, una situación que hizo partícipes directos a los menores mediante el intercambio de ideas.

Considero que la actividad tuvo buenos elementos sobre el trabajo colaborativo, pues debían optar por el diálogo para determinar la pertenencia de un número con el otro, lo cual implicaba para el alumnado un reto, es decir un objetivo en común ante la consigna de relacionar todas las tarjetas, sin que sobre alguna.

En retrospectiva de mi labor docente, rescato que esta forma de trabajo que representa el artefacto, concierne al trabajo por competencias que Baquedano y Echeverría (2013) consideran para “apoyar a las comunidades educativas en el fortalecimiento de una cultura de paz, propiciando el desarrollo integral y la formación de personas competentes

para la vida.” (p. 144), ante la oportunidad que se les brinda para la participación y poner en juego sus saberes que puedan ser confrontados con los de sus compañeros y lograr así un acuerdo y/o aprendizaje.

Considero que, en esta parte de la sesión, por ser la última de en esta primera intervención, permití al alumnado una libre expresión de ideas, verificando la manera de interrelacionarse dentro de un objetivo en común; por lo tanto, los conflictos debían surgir y, bajo mi función mediadora, debía estar ahí para que el alumnado comprendiera formas de resolverlos, como lo mencionan las autoras de la cita anterior, favoreciendo una cultura de paz, en donde el involucramiento directo del alumnado con la resolución de una situación real les permitiera favorecer sus competencias.

Ciertamente la actividad propiciaba las interacciones entre el alumnado, el intercambio de ideas, el diálogo, acciones que provocaban un disturbio de aprendizaje, a pesar de que la mayoría de los alumnos mantenía su atención en la actividad, comenzaron a surgir actitudes disruptivas por parte de Azael, quien de pronto comenzó a lanzar las tarjetas, acudí a él para cuestionarlo sobre sus dificultades en la actividad o determinar las causas de su inquietud, su interés era jugar, así que le dije que esto era un juego con un reto en el que se requería que diera ideas, al cuestionarlo lo observé pensativo durante un largo rato, solo observaba las tarjetas, tomó varias y siguió pensando, le preguntaba si iban juntas pero respondió que no sabía, así que le dije que le preguntara a uno de sus compañeros sobre ello, de ésta manera, solo un momento, conversó con Archibaldo.

Había estado largo tiempo con Azael, por lo que el resto del grupo, principalmente quienes cuentan con mayor nivel en sus habilidades de conteo, se había inquietado pues no sabían qué hacer, incluso algunos ya habían formado una serie numérica con criterios propios y me preguntaban constantemente si estaban bien, por lo que comenté que entre todos veríamos si estábamos bien, de acuerdo a lo que nos explicaran sus compañeros.

De esta manera, como ellos mismos se organizaron, con algunos equipos de tres, cuatro o de cinco niños, solicité pegaran su serie formada y comentaran a los demás por que la formaron de ésta manera. De la mayoría, las series numéricas eran lógicas, incluso en algunos equipos, como el de Jade y Sebastián, las series se formaban con un nivel mayor de complejidad, es decir, de tres en tres o cuatro en cuatro; sin embargo, lo relevante fue, la toma de acuerdos entre el equipo, ya que, a pesar de que otros equipos tuvieron confusiones con la serie numérica, preguntaban a sus compañeros, quienes les ayudaron

a formarla. Concluimos con la exposición de las series de cada equipo a las que, entre todos dábamos ideas de cómo podían mejorarla; al final, la pegaron para dejarla en un extremo del aula.

6.1.5. La convivencia a través de los collares de paz

A partir del análisis de la primera intervención docente, puedo señalar que observo nuevas expectativas en el abordaje de las acciones para el desarrollo del propósito de la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2017): *Distinguir acciones en la convivencia congruentes con una cultura de paz y que se oponen a cualquier tipo de violencia, para promover el respeto a la dignidad y derechos humanos mediante la participación*, en relación con las actividades del aprendizaje esperado de Pensamiento Matemático, las cuales identifiqué en observación de los propósitos de la presente investigación en colaboración con mis colegas y tutora.

Reconozco que las sesiones de co-tutoría fueron nodales para abordar éste primer análisis de mi intervención docente, ya que en un primer momento lo dirigía en mayor grado al razonamiento matemático, dejando el desarrollo de la convivencia con aspectos confusos, lo cual mejoré tanto con la investigación formativa a través del análisis de bibliografía del tema, así como con los intercambios contextualizados con los compañeros y tutora, es especial con quien abordaba la misma temática.

De igual manera, con mi equipo de co-tutoría pude percatarme de que me representaba ante los menores del grupo como una docente autoritaria, aspecto que impedía que los alumnos se involucraran directamente con su aprendizaje, pues tenía expectativas de ellos, imprecisas a las habilidades y necesidad de socialización a esta etapa de desarrollo, situación que en este análisis logré reconocer y con la intención de modificar para las posteriores intervenciones sobre la pregunta de investigación.

Con referente a los avances y retrocesos de la pregunta de investigación *¿Cómo favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado de dos grupos de educación primaria a través de la colaboración?* Encuentro particular consideración sobre las actividades que impliquen un reto para el alumnado a través de una situación motivante para ser tratado con apoyo íntegro de sus compañeros; como fue el caso de la elaboración de los collares, reto en el que los estudiantes se vieron en la necesidad de la colaboración, es decir, del intercambio de ideas en relación al cumplimiento de una responsabilidad cuyo producto

sería para sí mismos. Ciertamente la actividad desató también las acciones disruptivas de algunos, sin embargo, la premisa del reto apoyó a que se encauzara en el cumplimiento del objetivo si deseaban obtener el producto realizado, es decir su collar, con el que puedo asegurar el fomento de la cultura de paz.

Menciona Nail, Muñoz y Gajardo (2013) “que los factores de fondo que generan un deterioro de la convivencia escolar, se relacionan con cuestiones como las diferencias de códigos culturales y la relación dialéctica entre cultura y contenidos” (p. 373), con lo cual comprendo que las relaciones interpersonales del aula, se ven modificados mediante la cotidianidad de la organización de las actividades que las favorezcan, lo que implica la disposición docente para la realización de actividades de convivencia bajo una cultura de fomento de valores, misma que será pacífica de forma paulatina.

De acuerdo a las reflexiones anteriores, resalto los siguientes hallazgos y retos de mi práctica docente, en esta primera intervención pedagógica:

Tabla 6. Hallazgos y retos de la práctica docente en la primera intervención.

Hallazgos	Retos
<ol style="list-style-type: none"> 1. El diálogo es uno de los aspectos clave del desarrollo de la cultura de paz, como observé en la realización de los patrones de figuras, en la que el intercambio de ideas, disminuyó significativamente las acciones disruptivas del alumnado, porque los niños requerían de acuerdos para organizar las piezas y lograr lo que se pretendía. 2. Cuando los alumnos reconocieron que el objetivo en común, era tener cada uno su collar, tomaron acuerdos para su logro, favoreciendo la cohesión de grupo y la valorización de las habilidades; como ocurrió en la realización de los collares con popote. 3. Algunas competencias docentes como escuchar, favorecer la comunicación, la empatía, generar confianza y el respeto al alumnado; contribuyeron significativamente a las relaciones interpersonales del aula, con apoyo en las palabras de respeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propiciar en el alumnado la toma de acuerdos, mediante actividades que les implique la interacción positiva a través de la asignación de un objetivo en común entre el grupo. ▪ Fomentar el respeto y la dignidad de las personas, iniciando por el de sus compañeros, promoviendo la empatía, comunicación y confianza entre el alumnado y docente.

6.2 El trabajo en equipo, una manera diferente de aprender

En esta segunda intervención pedagógica desarrollada, a favor de la pregunta de investigación para el favorecimiento de la convivencia pacífica entre el alumnado, abordo el trabajo colaborativo, en el que consideré que, a través de las interacciones y relaciones interpersonales, los alumnos tuvieran la oportunidad de identificar la necesidad de una cultura de paz para el logro y la mejora de los aprendizajes y habilidades escolares.

La secuencia didáctica que implementé los días 10 y 12 de diciembre del 2019, corresponde al campo formativo de Formación Cívica y Ética, que, de acuerdo a los Programas de Estudio 2011, contribuye al desarrollo de la competencia *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*. La secuencia de actividades se situó sobre el aprendizaje esperado “Reconoce el diálogo como recurso que favorece la solución de conflictos, el trabajo colaborativo y el intercambio de puntos de vista.” (SEP, 2011, p. 147) El contenido temático fue:

- Participar en equipo en los asuntos que interesan a todos

La organización de la secuencia la proyecté con tres momentos medulares, sin embargo, el desarrollo de competencias implicó una significativa extensión temporal. En un primer momento indagué sobre los conocimientos previos de los menores acerca de cómo mejorar las relaciones que se establecen en el grupo, a través de un juego detonador de la necesidad del trabajo colaborativo.

En el segundo momento logré observar la continuidad sobre el aprendizaje esperado a través de una actividad *ad hoc* a las situaciones vivenciales del alumnado en la que se debía observar la colaboración en el grupo. A partir del trabajo en equipo, los alumnos tomaron acuerdos sobre el uso de los materiales que se utilizaron y el cuidado de los mismos; accesibles a sus habilidades motrices y en consideración de las acciones de cada uno de los integrantes, para el cumplimiento óptimo de un solo objetivo, como fue la elaboración del muñeco de nieve.

En un tercer momento los niños y yo logramos la vinculación del aprendizaje y del desarrollo de las habilidades propias del trabajo colaborativo, mediante la clasificación y la exposición oral de los elementos que en la clase habían sido observados. Trabajamos la coevaluación e iniciamos sobre el reconocimiento de las particularidades de cada uno de los integrantes del grupo.

En esta intervención retomé las orientaciones de Fierro y otros (2013), quien menciona:

Las denominadas estrategias de carácter amplio, cuya principal característica es responder al enfoque preventivo de la violencia, se centran en identificar y resolver el conjunto de factores que generan los comportamientos violentos en la escuela, a través de mecanismos diferenciados; siendo uno de ellos la promoción del trabajo en equipo. (p. 7)

Siguiendo la idea que comparte la autora, reflexiono acerca de lo relevante de generar un ambiente con las condiciones para que el menor tuviera espacios y oportunidades de interacción con los otros a fin de relacionarse de manera respetuosa, a través de las actividades, en las que se vieron involucradas características del trabajo en equipo, no sólo como una forma de organización de aula, sino con el propósito de fomentar valores, tales como la tolerancia, la participación, el respeto a la opinión de los demás en acuerdo con la propia; aspectos todos a favor de la convivencia pacífica.

6.2.1 Carrera de gusanos: Trabajemos juntos para comenzar a convivir

Para el rescate de los conocimientos previos, inicié el día con la clase del campo formativo de Formación Cívica y Ética, para lo cual comenté a los alumnos que realizaríamos una manualidad navideña con ayuda de todos nuestros compañeros del grupo, que aprenderíamos algo importante como lo era trabajar juntos. En este momento los alumnos permanecían atentos a lo que realizaríamos, considero que les son gratas las actividades manuales que les permite una participación directa y activa para el aprendizaje, es decir, acerca de la resolución de un reto, como lo identifiqué en la intervención anterior.

Los alumnos organizaron sus bancas en el perímetro del aula, dejando espacio suficiente para la ubicación de su persona en el centro de la misma, lo cual nos implicó mayor tiempo del planeado ante las dificultades de autorregulación, demostradas con acciones disruptivas de algunos alumnos: como Ramiro, quien molestaba y quería agredir a Cristian distraendo al grupo; y Gabriel, con quien se interfieren las actividades por su constante movilidad en el aula, aunque no lo hace con la intención propia de la agresión, sino que es una de sus características de las que se desconoce su renombre; pues busca la manera de lograr la atención por parte de sus compañeros, sin comprender aun la interrelación personal asertiva.

En acuerdo con lo que menciona Monjas (2018), considero que el aumento de las acciones disruptivas del alumnado, tiene que ver con el trato de las relaciones interpersonales desde lo negativo; es decir que no son problemas de indisciplina, son problemas de malas relaciones entre iguales que terminan construyendo climas sociales de abuso, malos tratos y violencia entre compañeros, relaciones que deben ser mediadas, en este caso por mí persona, para que el conflicto natural de las diferencias pueda ser encauzado a la forma de la resolución más acertada.

Esta acción mediadora me llevó a tratar cada vez los conflictos a través de la comunicación directa; me acerqué y cuestioné a los alumnos sobre su comportamiento, recordé y cobré sentido las recomendaciones que en el equipo de cotutoría y tutora, me hicieran acerca de utilizar palabras amables a fin de consolidar el objetivo: aprender jugando, respetando a los demás. Por tanto, transcurrió un largo tiempo para que lograra la entrega y explicitación de cómo elaborar el gusanito de papel que, al soplar con un popote, debía avanzar sobre la superficie; con tal material los niños tendrían su participación en una carrera de gusanitos.

Consideré que la elaboración de los gusanitos y su participación con él, llamaría la atención de los menores por implicar la manipulación y el dinamismo, además de su relación con un texto anteriormente leído en grupo, sin embargo, observé la dificultad de los menores para elaboración de éste material, incluso Ximena, Cindy y Laila se veían ansiosas por no poder cortar los extremos de la figura doblada, tanta fue su frustración que lloraron. A pesar de que inferí sobre la ayudantía que alguien pudiera darles a sus compañeras, los comentarios fueron vanos, los niños parecían estar más atentos al funcionamiento del material que al trabajo en equipo; un hecho natural de los niños de esta edad pero que poco ayudaba en este momento a los propósitos de la clase.

En el momento en que daría inicio a la participación de los menores, el llanto de las tres alumnas era incontenible, expresando que no podrían participar con el gusanito de papel que según las pequeñas “no quedo bien” así que apoyé una nueva elaboración, lo cual implicó la distracción del grupo y no me percaté de las acciones disruptivas de Gabriel, Ramiro, Jareth y Archivaldo, quienes de algún modo habían causado destrozos con el material de sus compañeros. Ante esta situación reflexiono el hecho de la gestión del aula mediante el modelo proactivo que Uruñuela (2019) menciona como preventivo, pues implica prever herramientas psicológicas con las que alumnado tenga la posibilidad de expresar sus inquietudes y que pudieran mejorar el ambiente a través de ésta mediación.

Sin embargo, el incidente crítico que se presentaba, me llevó a reestructurar una forma diferente de abarcar la colaboración, pues utilizaríamos los materiales de los alumnos que aún lo conservaban intacto, con quienes formaríamos equipos para la resolución del reto, lo cual en un inicio reflejó en los menores una actitud individualista por la que se negaban a utilizar otro gusanito de papel diferente al propio.

Debo decir que en este grupo ocurre que el alumnado presenta algunas dificultades para el desarrollo de las actividades, infiero que son provenientes de la competitividad personal alentada por los padres de familia y entre los mismos menores ante la realización de tareas, situación que se viene presentando desde inicio de ciclo escolar, ya que algunos niños y niñas presentan tareas hechas en casa que se observan excelentemente bien elaboradas, sin embargo no logran compartir ni mostrar cómo se llegó a su elaboración.

En el seguimiento de la intervención advertí, que los menores se tranquilizarían al conocer el objetivo del material elaborado, pues desde los inicios de mi labor docente, retomo la idea de que los alumnos se inquietan cuando no han entendido qué hacer en la clase. Solicité la organización en filas, de tal manera que me permitieran explicitar las reglas del juego, consistentes en soplar al gusanito para que avanzara hasta la meta.

Dentro de las orientaciones didácticas que se imprimen en el Plan y Programas de los Aprendizajes Clave (SEP, 2017), se sugiere que “para la enseñanza de la formación Cívica y Ética, es indispensable el empleo de algunos procedimientos, como son el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la participación, entre otros” (p. 447). Para dar pauta a lo descrito, los estudiantes acordarían su participación, pues una de mis prioridades como docente, es lograr que sea el mismo alumno quien identifique las formas para el desarrollo de sus habilidades.

Lamentablemente la actitud disruptiva de los menores, negaron la acción de la toma de acuerdos, por el contrario, comenzaron a extraer y arrojar el material propio y de los demás. Ante esta escena reconozco que me provoca inquietud estos comportamientos y aún estoy en búsqueda de mejorar mi tacto pedagógico para la gestión pedagógica, que como ATP, he desviado un poco hacia alumnos que requieren atención, situación que me provoca inestabilidad al momento de reflexión sobre mi acción ante las actitudes de estos niños con actitudes disruptivas.

Fue entonces que detuve la actividad, anoté en el pizarrón el nombre de los menores que observaba accionaban la disrupción, de ésta manera se dirigieron al frente cuestionando mi acto. Solicité con tranquilidad su permiso para hablar y consideré en este momento rescatar uno de los procedimientos de la Formación Cívica y Ética, antes mencionados, como parte indispensable de la convivencia, el diálogo, un medio de fomento del respeto y la valorización a las ideas de los compañeros; de esta manera, nuevamente comentamos en grupo sobre la importancia del respeto a la participación de todos los integrantes del equipo para cumplir el reto.

Artefacto 6.2.1. Viñeta narrativa extraída del diario de campo, donde se muestran los inicios de la concepción sobre el trabajo en equipo. 10/12/2019

Maestra: a ver.... con la actividad ¿Qué estamos aprendiendo?

Ramiro: a leer... y a escribir

Maestra: pero si ahorita no estamos haciendo eso, ¿Qué estamos aprendiendo?

Jade: A jugar en orden

Maestra: bueno si, eso es parte ¿y qué tenemos que hacer para jugar en orden?

Cristian: hacer caso

Jade: escuchar las indicaciones

Maestra: Pero ahora no es escuchar indicaciones de mi parte, es ponerse de acuerdo entre ustedes para participar y llegar a la meta; ¿Qué podemos hacer?
(guardan silencio un momento)

Cindy: ponerse de acuerdo quien pasa primero a soplarle al gusanito

Maestra: sí, muy bien Cindy ¿Qué más podríamos hacer?

Antonio: dejar que mi compañero participe.

Maestra: ¡Exactamente!, ponte de acuerdo con tu equipo a ver cuál es el turno para pasar... entonces nos preparamos para la carrera y espero que participen como lo acaban de decir. En sus marcas, listos, fuera...

Después de la carrera con el equipo ganador al frente: **Maestra:** A ver el equipo ganador, explíquenos ¿cómo le hizo para ganar? (el resto del grupo hacían ruido de inconformidad, así que me dirigí a ellos) entonces ustedes díganme, ¿Cómo creen que le hicieron ellos para ganar?

Gabriel: ¡hicieron trampa!

Maestra: ¿Por qué crees eso?

Antonio: (pasa al frente) nosotros nos quitábamos del lugar, para que el compañero pudiera pasar a soplarle al gusanito.

Maestra: muy bien, una técnica muy buena ¿Qué más?

Jade: dijimos quien participaría primero y quien después

Maestra: Muy bien, son dos estrategias que debemos tener en cuenta los demás equipos.

Cabe mencionar que la participación de los menores que aparecen en el artefacto seleccionado, formaban parte de un mismo equipo, el cual trató de lograr el reto, sin concluirlo por la interrupción de sus compañeros.

Con la elección de éste artefacto pretendo dar muestra de los conocimientos previos sobre la percepción del alumnado del reconocimiento de las situaciones que les permite el desarrollo de sus habilidades para la convivencia, como es el hecho de la toma de acuerdos, el diálogo, pero sobre todo el respeto y la tolerancia a las ideas, mismos relacionados con el aprendizaje esperado que sistematicé, a través del presente artefacto, del cual analicé los comentarios de los alumnos con respecto al aprendizaje esperado, dando como resultado, el nivel de conocimiento previos sobre el aprendizaje esperado:

Tabla 7. Nivel de conocimientos previos del aprendizaje esperado

Aprendizaje esperado: "Reconoce el diálogo como recurso que favorece la solución de conflictos, el trabajo colaborativo y el intercambio de puntos de vista"				
Nivel de logro	Bueno: Mantiene el dialogo asertivo con sus compañeros de equipo y respeta los acuerdos tomados.	Regular: Algunas veces dialoga con sus compañeros, pero se mantiene reservado a su participación activa.	Requiere apoyo: No dialoga con sus compañeros, se mantiene pasivo ante los demás. Algunas veces con actitud agresiva.	
Alumnos	Jade Antonio Cindy Ximena Margarita	Exael Milca William Emmanuel Cristian Santiago	Josué Archivaldo Valeria Ramiro Laila Gerardo	Renato Emilio Cristal Francisco Jareth Sebastián

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior, proveniente del análisis que realicé al artefacto, da cuenta de las habilidades de los alumnos, así como de los carentes conocimientos previos de la mayoría de ellos acerca del reconocimiento del diálogo para la resolución de conflictos, los cuales Urruñaga (2019) retoma como un estímulo para el cambio y la mejora, visualizados con tal complejidad para comprender y explicar con muchos factores que me quedan por comprender y explicar por sus implicaciones que repercuten a todos.

Con el artefacto también llego a entender un poco mejor lo que mencionan los autores sobre la importancia de las relaciones sociales para una efectiva interacción que permita las divergencias de las competencias sociales necesarias al aprendizaje, como lo fue en el caso del intercambio de ideas para la toma de acuerdos en la participación del juego; resultando así, que, además de obtener la satisfacción del logro del reto, también corroboraron la eficacia del trabajo colaborativo, en el caso de los que obtuvieron buen nivel de logro, representativos en el artefacto.

Debo mencionar que este tipo de actividades, en el que se permite la interacción entre el alumnado, ha sido uno de los preceptos que ha guiado mi práctica desde los inicios de mi labor docente, responde a mi filosofía, bajo la expectativa de oportunidades igualitarias de aprendizaje para todos, tanto “los más serios”, de interrelación pasiva, como los que demuestran mayor inquietud, lo que los autores han denominado, de interacción agresiva; buscando por lo tanto un equilibrio para el logro de la interrelación asertiva, con la que se puede dirigir al aprendizaje óptimo.

Sin embargo, “la incorporación de una concepción cooperativa puede suponer una buena opción, pero igualmente si se fundamenta en una re-estructuración de la metodología didáctica” (Córdoba, Romera y Ortega, 2017, p. 35); de lo cual debo reconocer cierta dificultad, debido a que los pocos logros que tengo hasta el momento, en este grupo se suscitan porque no asisto de manera permanente debido a mi condición como Apoyo Técnico Pedagógico, dándome la oportunidad de asistir solamente dos veces por semana, hasta la media mañana, teniendo por ello breves oportunidades de intervención sobre la mejora de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Si bien es cierto, la mayoría del alumnado refleja un bajo nivel de conocimientos previos, además de que me permitió observar la dificultad, con el objetivo propio de tratarlo en posteriores ocasiones, como es el diálogo y la actitud pasiva en contraposición de la actitud agresiva; mismas posturas que advierto, el alumnado observó, lo cual me revela

posibilidad del aprendizaje, en posteriores oportunidades, en las que ellos se vean directamente involucrados.

6.2.2 Muñeco navideño 1, una dificultad de convivencia

Recordé con los alumnos la época del año en la que nos ubicábamos y las acciones que solíamos hacer en ella, es decir, las imágenes representativas del invierno, entre las que destacamos el mono de nieve, comentamos la realización de una imagen con la cual ellos observarían y pondrían en práctica, ante las posturas de los demás, las habilidades y capacidades propias que contribuyan al logro de la meta, que en este caso fue la elaboración de un muñeco de nieve que se utilizó para el ornato del aula.

Con la organización de los mismos equipos del reto de los gusanitos, los alumnos se adaptaron en una parte del salón para iniciar con la actividad de la elaboración del muñeco navideño. Consideré importante retomar el objetivo del trabajo colaborativo, con el que se infería el aprendizaje esperado del respeto a las opiniones de los demás. De esta manera, observaron el material, el cual entregué a cada equipo en sus respectivos espacios, consistente en dos hojas blancas por equipo, un trozo de estambre delgado, un trozo de papel naranja, negro y verde.

Al entregar el material necesario para la realización de un solo muñeco de nieve, los niños y las niñas comenzaron a inquietarse, al ver que éste no era suficiente para cada uno, comentaban con voz alta que les faltaba material. El tiempo consumía la clase y por la organización escolar, la salida estaba prevista en hora anticipada así que no insistí sobre el trabajo en equipo, sino sobre el simple cumplimiento de seguir indicaciones para la elaboración del muñeco de nieve.

Nuevamente constaté el individualismo de los alumnos, observé actitudes de falta de perseverancia sobre el objetivo, buscaron obtener por ellos mismos más materiales con los que practicaban la elaboración por ensayo y error, provocando al final que cada uno tuviera su material y la actividad la realizaran individualmente.

Creo que no logré orientar la actividad de manera adecuada, me dejé llevar por el pánico al ver que el alumnado se manifestaba indiferente a las actividades, situación que pude haber retomado en el momento, planteando nuevamente la meta, además de indagar con los alumnos algunos acuerdos que pudieran apoyarle en tal cometido, tal es el caso del

registro o algún otro mediador que motivara al alumno a la resolución del conflicto, que en este caso era la elaboración del muñeco de nieve.

Al final de la breve jornada, ninguno de los equipos concluyó su muñeco de nieve, tampoco quienes tenían mayor apoyo por parte de algunas señoras, mamás de los niños, quienes se encontraban en el aula como apoyo a la docente titular del grupo para la toma de lectura del SisAT. De esta manera pausé la actividad para dar la respectiva salida de los alumnos. Ciertamente la desorganización de los tiempos impidió la concentración de los estudiantes en las actividades a realizar y por ende en la atención al aprendizaje esperado.

6.2.3 Fomentando la comunicación como proceso de convivencia

El día 12 de diciembre, al tercer día del que resultó inconcluso el muñeco de nieve, consideré el reinicio de la actividad. Sin embargo, a primera hora del día, los niños acudieron a tomar la clase de Educación Física, en la que se inició un clima tenso, debido a las conductas disruptivas del alumnado, provocando que la docente de la materia mantuviera constantes llamados de atención y cancelación de actividades.

Al finalizar la clase de educación física, la mayoría de los alumnos del grupo aumentaron el nivel de actitudes disruptivas: Antonio, Jareth, Gabriel y Santiago comenzaron a lanzarse un gorro que pertenecía a Margarita, al grado de formar dos bandos; los que querían jugar con él y no devolverlo, y los que apoyaban en que lo regresaran a su dueña. Fueron constantes los llamados de atención, pero en vano, hasta que, por los jalones, afectaron dicho gorro, Margarita comenzó a llorar y todos quedaron en silencio esperando mi reacción.

Refiriendo sobre mi filosofía docente, pretendí evitar la continuidad de inconformidades y procurar la regulación de emociones negativas que se detonaban en ese momento; por lo que primero organicé el aula, coloqué el objeto en un lugar alejado de la vista, para que de ésta manera pudiéramos comentar las acciones de cada uno, por turnos, a través de cuestionamientos; en un momento parecía que habíamos armado un mini-debate ¿Quién lo tomó? ¿Por qué lo tomó? ¿Para qué lo tomó? ¿Por qué optaste seguir con él y no devolverlo? ¿Qué pudieron haber hecho para evitar el daño?

Los menores respondieron, se contradijeron, se apoyaron, hasta que surgieron los verdaderos responsables del daño, con quienes también se tomaron acuerdos para

repararlo, se acordó que le comprarían un nuevo gorro a Margarita, no sin antes comunicar a los tutores. Cabe señalar que todo este procedimiento se anotó en la bitácora del grupo, anotando también la firma de responsabilidad de cada uno de los responsables de infringir la convivencia pacífica. Observando estas acciones, Margarita estuvo más tranquila.

No obstante, considero que, para tal decisión, debí tener en cuenta lo que Binaburo y Muñoz expresa sobre la mediación, “en la que no existe un tercero autoritario que dicta que hay que hacer, sino solo las partes que se reconocen responsables y quieren reparar el daño cometido” (p. 227), es decir, que como docente mediador de los conflictos, debí permitir que el alumnado expresara la forma de reparar el daño y que de esta manera observar sus percepciones sobre los acuerdos afectivos relacionados con actitudes pro sociales, que de acuerdo a Córdoba, Romera y Ortega (2017) pertenecen los programas de ayuda entre iguales y entrenarlos en habilidades de comunicación y escucha que les faciliten la ayuda a otros compañeros y compañeras en caso necesario.

A pesar de que las situaciones no fueron planeadas, considero que las acciones tomadas con el grupo, fueron satisfactorias en acuerdo a lo que menciona la autora, no solo para las relaciones interpersonales en el plano de docente – alumno, sino para el alumnado entre sí y para sí mismo, como sistema de confianza que puede ser la clave de la buena disposición a los aprendizajes.

6.2.4 Muñeco de nieve 2, los beneficios de la convivencia

Al retomar la actividad del muñeco de nieve, los niños se observaban mayormente dispuestos a la realización de actividades, aproveché esta actitud para dar oportunidad a los alumnos de elegir a sus compañeros con los que deseaban trabajar, para lo cual consideré la asignación de un líder de acuerdo a su iniciativa propia; así, Jade, Cristian, Milca, Cindy, Emmanuel y William, eligieron a sus compañeros respectivamente.

Esta forma de conformación de los equipos, de manera democrática, ha sido una práctica común en mi experiencia docente, pero hasta ahora comprendo que, como mencionan los autores Nail, Muñoz y Gajardo (2013, p. 371) es “un proceder de enseñanza democrático que tendría un efecto positivo a los rendimientos de los estudiantes, pues está directamente relacionado al desarrollo de su autoestima”, aunque también la forma deliberada permitiría la co-construcción entre ellos.

Los niños implicados con el gorro de Margarita se incorporaron después, así que decidí reunir a Antonio, quien había destacado en el trabajo en equipo desde los conocimientos previos, para reunirlo con Gabriel, a quien se le dificulta permanecer atento a las actividades, considerando que, por las diferentes habilidades que han demostrado, podrían apoyarse: Antonio es introvertido, a lo que le ayudaría la seguridad de Gabriel, mientras que éste es más extrovertido, a lo que la madurez de Antonio le ayudaría a enfocar su inquietud en el objetivo.

La percepción de los otros con quienes nos relacionamos más cotidianamente, tiende a ser positiva, no sólo porque son fuente de ayuda y comunicación, sino por que promueve la adherencia a convenciones sociales que facilitan la vida y producen satisfacción al recibir reconocimiento y afecto. (Gómez, Romera y Ortega, 2017, p. 29)

De acuerdo a lo que mencionan los autores, retomo lo que he considerado a lo largo de mi labor docente, que el aprendizaje no surge en las aulas por la transmisión de conocimientos, sino por la manera en que estos conocimientos son tratados por la socialización, como un medio en el que se fomentan actitudes afectivas, y efectivas, para la buena disposición de los aprendizajes.

Una vez organizados en equipos de tres niños, cuestioné si recordaban el primer paso para la realización del muñeco de nieve, mencionaban el procedimiento de zigzag mientras entregaba como material inicial dos hojas de máquina color blanco por equipo, a uno de los integrantes del mismo. Considero que con la forma de entregar el material debe ser repensada para dirigir la convivencia, pues al entregarlo específicamente a uno de ellos, en algunos de los equipos se observaron inconformidades por “su costumbre” de tener cada uno sus materiales propios.

Ximena, desde la ubicación de su equipo, gritaba que a Cindy no le había tocado hoja, aspecto que retomé para rescatar conocimientos sobre el trabajo en equipo, cuestionando por qué consideraban que a Cindy no le di hoja. Pocos alumnos respondieron aleatoriamente que eran solo dos por equipo, a diferencia de Jade quien complementó que con esas se formaba un solo muñeco de nieve entre el equipo, agradecí su aportación mencionándole que había sido muy valiosa.

Cuestioné al grupo: cómo cortarían cada hoja, como la doblarían, cómo la pegarían; cada paso lo iba dibujando en el pizarrón conforme los alumnos lo mencionaban.

Monitoreaba a cada uno de los equipos, quienes seguían el proceso; comentaban entre ellos, se corregían, se apoyaban. Considero que el monitoreo me permitió reconocer e inferir, con cada uno de los equipos, sobre las habilidades con las que se contaba por parte de sus integrantes.

En dos de los equipos, debido a las distracciones e inicio de conductas disruptivas, observé la necesidad de dar sugerencias directas sobre la acción de cada uno, a pesar de ser un aspecto poco relevante al desarrollo de las habilidades sociales, pues consideré necesaria la idea de que cada integrante hiciera uno de los procesos para que logran el objetivo.

Ianni (2003) menciona que “para aprender a convivir deben cumplirse determinados procesos constitutivos de toda convivencia: Interactuar, interrelacionarse, dialogar, participar, comprometerse, compartir propuestas, discutir, discernir, acordar y reflexionar” (p. 13) mismos que consideré relevantes de valorizar previamente desde el diseño de la actividad, en el alumnado a través de la observación en el siguiente artefacto:

Artefacto 6.2.2 Tabla descriptiva de la docente sobre el nivel de implicación de los procesos constitutivos de la convivencia en el grupo, durante la realización del adorno navideño. 12/dic/2019

Proceso	Implicaciones	Nivel de implicación en el grupo	Descripción
Interactuar	Intercambiar acciones con otros.	En inicio	Solo 1 de 8 los equipos comunicaba el proceso por iniciativa propia.
Interrelacionarse	Establecer vínculos que implican reciprocidad.	En proceso	Inician la empatía, aunque prevalece la violencia como un juego en el que participan “los amigos”
Dialogar	Escuchar y establecer comunicación con los demás.	En proceso	La cantidad de integrantes del equipo, requiere de modificaciones para lograr su cumplimiento.
Participar	Actuar con otros	En proceso	Prevalece actitudes individualistas en 4 de 8 equipos.
Comprometerse	Asumir responsablemente las acciones con otros	Logro esperado	La actitud de afán de logro aportó a gran parte de este proceso.

Compartir propuestas	Expresar posibles soluciones ante los conflictos.	En proceso	Destacaron solo los líderes de cada equipo, es decir 8 de los 24 alumnos.
Discutir	Intercambiar ideas y opiniones diferentes con otros.	En inicio	7 de 8 equipos mostraban cierto grado de agresividad en la toma de acuerdos.
Discernir	Aceptar que las propias ideas o las de los otros pueden ser diferentes	En proceso	Cada uno quería tener la razón en 5 de los 8 equipos.
Acordar	Encontrar los aspectos comunes considerando las pérdidas o ganancias.	En inicio	Cada uno busco el interés propio de concluir y obtener su evaluación o simplemente por concluir.
Reflexionar	Producir pensamiento conceptualizando las acciones e ideas.	En proceso	Por consenso en los equipos, le asignaban la tarea de la explicación del proceso a los que son considerados líderes.

Fuente: adaptado de los procesos constitutivos de la convivencia que menciona Ianni (2003, p. 3).

La tabla diseñada, la considero un artefacto valioso porque ha sido construido a partir de lo realizado por los menores, mismo que me reveló que aún hay procesos constitutivos de la convivencia que son necesarios accionar, reconocer y valorizar, para la mejora de un ambiente de aprendizaje en el que el alumnado pueda interactuar, discutir y acordar, procesos que se encuentran en inicio, para posteriormente abarcar los demás que se observan en proceso a través del artefacto; por medio del cual cabe mencionar que solo uno de éstos procesos, el comprometerse, prevalece con un logro esperado en el que tiene que ver el afán de logros o la expectativa de competición generada por la cultura escolar.

A partir del artefacto, reflexiono que los procesos constitutivos en mención, se desprenden de la comunicación y el diálogo entre los integrantes del grupo; es decir, me revelan acciones que son propias de las relaciones interpersonales positivas en las que se validan o modifican para el logro del objetivo pretendido a través de lo que Fierro, Carbajal, Landeros y Cardenas (2017) denominan procedimientos para la resolución dialógica de conflictos, ya sea en relación a problemas interpersonales, a la toma de acuerdos en equipo o a los relacionados con la discusión colectiva de conflictos sociales, mismos que cuando son llevados a la práctica de una manera adecuada, ofrecen oportunidades para que voces normalmente marginadas participen más activamente, como en el caso de los alumnos que desde un inicio han reflejado una conducta pasiva ante otros de conductas agresivas.

Otra de las reflexiones que me detona el artefacto, es acerca de las acciones docentes que han permitido o denegado la evolución sobre los procesos para convivencia que se mencionan; los cuales considero se inclinan a las acciones segundas, pues ha sido uno de los aspectos que en la confrontación con el equipo de co-tutoría me fue señalado, a partir de la observación de mi actuar docente un tanto autoritario hacia las acciones del alumnado; una actitud, de mi parte, que les negaba la oportunidad a los niños y niñas, de que construyan su propio conocimiento, aspecto que incluso forma parte de mi filosofía docente pero mi actuación conductista lo contradecía.

Considero que la concepción de convivencia pacífica, al igual que el resto de los aprendizajes, es un proceso de desarrollo social de los niños como seres independientes pertenecientes a un grupo, en el que son necesarias las buenas relaciones interpersonales para que dichos aprendizajes surjan por convicción propia más que por obligación, como actualmente es tomado no sólo con este grupo de alumnos sino con la mayoría de los grupos de la escuela.

6.2.5 La convivencia, un aprendizaje de vivencias positivas

A pesar de los bajos resultados que refleja el artefacto 6.2.2. rescato un aspecto a favor del trabajo en equipo, que fue la iniciativa de los alumnos y la disposición para concluir las actividades, a pesar de que, nuevamente por organización de la escuela, la salida estaba programada en hora anticipada, a las 11:30 hrs. En este momento me fue grata la actitud de los alumnos, y ahora de los padres de familia ante las actividades, pues por comentarios de algunos de ellos, me dieron a conocer el interés de asistir de los niños, hecho por el que me permitieron continuar las actividades de cierre de la sesión a pesar de encontrarnos solos en la escuela.

Observé entonces el compromiso y la responsabilidad que buscaba desde los inicios del ciclo escolar, lo cual corroboré es posible alcanzar mediante la actitud docente de intervención a favor de los requerimientos reales de grupo, como son las actitudes disruptivas que impiden el óptimo aprendizaje del alumnado.

Para la actividad de cierre de la sesión, formados aun en equipos, entregué a cada menor del grupo, una hoja con imágenes, hubo algunas confusiones con respecto a lo que realizarían con ellas, pues de inmediato comenzaron a colorearlas. Debido al limitado

tiempo advertí que no alcanzarían a clasificar las imágenes en un papel bond a manera de tabla de doble entrada, de lo que es trabajar en equipo y lo que no es trabajar en equipo, para después exponer.

Me sorprendió el hecho de la inmediata respuesta del trabajo colaborativo de la mayoría de los equipos, hecho que puede ser aludido a la limitación de tiempo, o por el hecho de ser observado por algunas señoras madres de familia quienes los esperaban fuera del aula, pero también a las intervenciones focalizadas y las no estrictamente focalizadas o analizadas por mi persona.

Como mencioné con anterioridad, las autoras Fierro, Carbajal, Landeros y Cardenas (2017), plantean la necesidad de desarrollar en alumnos, docentes y padres de familia un sentido de pertenencia que construya contextos de inclusión y corresponsabilidad en las escuelas; lo que refiere a un mayor involucramiento, podría mejorar la opción de concientizar a los padres de familia sobre las formas de convivencia pacífica, como medio de motivación para la mejora de los aprendizajes de sus hijos.

Para la optimización del tiempo, la exposición se realizó solo a mi persona conforme concluían, explicitaban su clasificación y por qué llegaron a ese acuerdo. Considero el rescate de aspectos valiosos en las exposiciones, tal fue el caso de la mención de las palabras de respeto “para que mi compañero me ayude”, así como el comentario de que “el trabajo en equipo es para que no nos peleemos porque somos amigos”.

La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre las interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprenderá a vivir mejor. (Ianni, 2003)

Analizando varios de los autores actuales sobre la convivencia, retomo a Ianni porque, a pesar de tener bibliografía no tan actualizada, se dirige a un concepto de convivencia que contribuye a mi pregunta de investigación ¿Cómo favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado de primer grado de primaria a través del fortalecimiento de la colaboración?, a diferencia de otros autores cuyos argumentos describen la violencia como elemento a atender a través de la convivencia.

Lo que considero relevante es observar la convivencia pacífica como el medio para resaltar las habilidades de mis alumnos, con las cuales pueden mejorar sus relaciones interpersonales y que se formule un grupo de apoyo mutuo en el que les sea agradable estar y formar parte; así considero sucedió al final de las actividades, que concluyeron al dar salida después de que explicitaran la clasificación de acciones sobre el trabajo en equipo y con lo que se dio retroalimentación u observaciones, para al final cuestionarlos sobre la coevaluación que correspondía a la asignación de un emogi que reflejaba el nivel de participación en las actividades del equipo.

Artefacto 6.2.3. Tabla comparativa: proceso de aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades para la convivencia pacífica. (12/ 12 / 2019)

Alumno	Actividades de inicio	Actividades de cierre	Observaciones
Gabriel			Antonio apoyó a Gabriel a que tuviera mayor concentración en las actividades colaborativas, evitando así acciones disruptivas. Al final fue uno de los que hizo mayores comentarios y demostraciones de respeto para las buenas relaciones con los demás.
Ramiro			Ramiro, en colaboración de William y Laila, demostró el compromiso y empatía con el trabajo en equipo, después de ser uno de los iniciadores de conductas disruptivas, como se muestra en la imagen de inicio.

Al analizar los diversos momentos de la intervención en la videograbación, llamó mi atención la cambiante actitud de Ramiro y Gabriel en el inicio de la segunda parte de la

sesión y la actividad de cierre, hecho que me llevó al análisis a partir de la elaboración de la tabla comparativa que elegí como artefacto en donde se observan las imágenes congeladas de la videograbación de ambos alumnos, así como una breve descripción de mis percepciones sobre sus actitudes para el desarrollo del trabajo colaborativo.

El presente artefacto, emerge del análisis de las actitudes y habilidades sociales que se pretendían con la clase, me brindó nuevas aristas para comprender y entender mis propias expectativas hacia los logros de la convivencia pacífica en el aula, especialmente de los alumnos que se describen en éste, quienes habían denegado las acciones que constituyen un clima de aula afectivo, debido a sus constantes acciones disruptivas y agresivas hacia sus compañeros.

Anteriormente consideraba que el logro de la convivencia pacífica dependería intrínsecamente de la concientización a los padres de familia, sin embargo, ahora que el alumnado ha demostrado que es capaz de aplicar sus habilidades y, que yo les he permitido hacerlo, observo una buena ruta hacia los propósitos propuestos en la presente investigación.

Con la implementación de las actividades que me permitieron observar en los alumnos un cambio de actitudes y el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales, retomo la idea de las autoras Gomez, Ortega y Romera (2017) quienes mencionan “la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral se erigen como los factores individuales clave en los que se sustenta la convivencia escolar” (p, 4) pues permiten al alumnado interactuar con los aprendizajes esperados a partir de sus relación con los otros.

Cabe señalar que el enfoque de la convivencia pacífica, concierne también la inteligencia emocional de los docentes, es por ello que la elección de este artefacto, se basa también en un aspecto emotivo de mi persona, pues Ramiro desde los inicios de mi labor con el grupo, se mostró indiferente ante las consignas, indicaciones o plenarios, incluso al cuestionar directamente sobre alguna situación fuera de lo escolar. Ahora, observarlo en este proceso de disposición e interés al aprendizaje, así como la adecuación de sus capacidades a la organización del trabajo colaborativo, son aspectos propios a rescatar ni valorar del menor, así como de mi intervención.

Por otra parte, este artefacto da cuenta de la disposición del aprendizaje en acuerdo a las expectativas que como docentes le manifestamos a los niños, un hecho que Binaburo

y Muñoz (2007) refuerza al mencionar que “los progresos del alumnado dependen en gran medida de su **confianza** y de su **autoestima**” (p. 30) que se le promueva; un aspecto que se vio favorecido por Ramiro desde el momento en el que se le da importancia a su participación, es decir que se le involucra a través de un clima de aula favorecedor del desarrollo personal, en el que los estudiantes tienen una percepción de productividad, de atmosfera cooperativa y de preocupación; es decir, sienten que sus profesores están centrados en sus necesidades y que existe una buena organización de la vida del aula, como lo expresa Sandoval (2014).

Considerando en lo anterior, a Ramiro un niño al que frecuentemente le hacía llamados de atención por su comportamiento poco adecuado a las clases, sin embargo, fue recientemente que platiqué con él, cuestionándolo sobre sus padres y la forma en que le llaman la atención, ciertamente, no pude obtener información sobre ello, pero desde dicho momento, Ramiro me recibe con un fuerte abrazo de los que no me sentía digna de recibir, hasta ahora.

Por lo anterior, puedo asegurar un avance aceptable en el cumplimiento del aprendizaje esperado: *Reconoce el diálogo como recurso que favorece la solución de conflictos, el trabajo colaborativo y el intercambio de puntos de vista*, destacando el total cumplimiento y expresión de las formas de organización del alumnado a través de la exposición final.

6.2.5 La Convivencia Pacífica a través del trabajo en equipo

Las condiciones para mejorar la convivencia pacífica, hasta el momento seguían siendo un tanto complicadas debido a la carencia de valores, principalmente el respeto tanto a sus compañeros como a mi persona docente. Motivo por el cual, en la intervención anterior, mi énfasis se había basado en el respeto de reglas, de manera un tanto punitiva; aspecto que el equipo de co-tutoría y al análisis de algunas posturas teóricas, me llevaron a reflexionar sobre la creación de ambientes en las que los alumnos tengan la oportunidad de manifestar y por lo tanto desarrollar sus habilidades y actitudes sociales para aprender a vivir juntos pacíficamente, por el hecho de la valoración y la dignidad de las personas, no por imposición.

En la confrontación con mi equipo de co-tutoría, pude entender que, con este segundo análisis, los menores demostraron que es posible trabajar en favor de la valoración de la

diversidad, para lo cual fue indispensable el hecho de hacerlos actores principales, capaces de conjuntar formas de pensar y actuar para la creación de sus propios aprendizajes a través del trabajo en equipo. De la misma forma, al reconocer y accionar algunas competencias docentes, para la socialización, me permitió favorecer uno de los propósitos de la presente investigación, en relación con mi labor docente: *Diseñar, instrumentar y evaluar estrategias de intervención a favor de la convivencia pacífica con actividades de colaboración entre el alumnado, para la mejora de los procesos de aprendizaje del grado escolar.*

De acuerdo a las reflexiones anteriores, resalto los siguientes hallazgos y retos de mi práctica docente, en ésta segunda intervención pedagógica:

Tabla 8. Hallazgos y retos de la práctica docente en la segunda intervención.

Hallazgos	Retos
<ol style="list-style-type: none"> 1. El trabajo en equipo fue asimilado por los menores como una amistad pacífica, como lo expresan en la exposición sobre el trabajo en equipo. 2. El uso de palabras amables tomo sentido para los menores pues durante las actividades de equipo, expresaron que de ésta manera sus compañeros “quieren” ayudar más. 3. La mejora de las expectativas por parte de los padres de familia hacia el desempeño de los menores, contribuyó al trato respetuoso del grupo, hecho por el que la actividad de cierre fue de mayor confianza a sus habilidades. 4. El alumnado corroboró los beneficios de la colaboración, ante el compromiso de concluir las actividades a pesar de las circunstancias, a través de los procedimientos para la resolución dialógica de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a las personas con la intención del trato digno y respetuoso a las personas, iniciando con sus compañeros del grupo. ▪ Fomentar el reconocimiento y comunicación de las habilidades y emociones como contribución al trabajo colaborativo, digno y respetuoso.

6.3. Participamos compartiendo ideas, valores y materiales

Había pasado ya la primera quincena de desempeñar mi labor con este grupo de tercer grado; tiempo en el que había implementado actividades que permitieran un diagnóstico a fin de identificar algunas de sus competencias y necesidades; de sus habilidades, actitudes y conocimientos; por lo tanto, consideré conveniente diseñar e implementar un tema que nos permitiera analizar y favorecer la parte social con intención de corroborar las hipótesis del diagnóstico y mi interés investigativo acerca de la convivencia pacífica.

Para la presente intervención desarrollada los días 22 y 23 de enero del 2020, me ubiqué en la asignatura de Español y a la par opté por abordar un tema que permitiera al alumnado favorecer el reconocimiento y valoración tanto de sí mismo, como de las personas con las que conviven día a día, pues como lo visualicé en la intervención anterior, el fomento de las relaciones interpersonales por medio de la afectividad, es un aspecto que no sólo aumenta las expectativas sobre sí mismos, a favor de su autoestima, sino que también permiten valorar a otros como a sí mismos.

A partir de lo anterior, consideré conveniente favorecer procesos de convivencia que pudieran contribuir a las relaciones afectivas, haciendo primordial la comunicación efectiva, el diálogo, el respeto mutuo, la participación, el compromiso. En acuerdo a lo que menciona Córdoba, Romera, y Ortega-Ruiz (2017), enseñar en grupo colaborativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan en compañía y en colaboración con ellos, puesto que negocian sus ideas y se ayuda mutuamente. Este trabajo fomenta la autoestima y el sentido de identidad positiva, supone, a la vez, una metodología de trabajo motivadora que se convierte en una oportunidad de desarrollo de la competencia social.

Consideré que el aprendizaje esperado “Identifica las características generales de las autobiografías” (SEP, 2011, p. 50), sería el medio para el auto reconocimiento a favor del desarrollo de la competencia social, en vinculación con los procesos constitutivos para la convivencia, una herramienta de evaluación de la convivencia que utilicé en el contexto anterior y que consideré pertinente utilizar en este escenario B, como seguimiento de los aportes hasta ahora encontrados para la pregunta de investigación.

Las competencias del español: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, en conjunto con el enfoque de *participación en situaciones comunicativas*; fomentaría el desarrollo del aprendizaje esperado de Formación Cívica y Ética: “Aprecia las

características físicas, emocionales y culturales que le dan singularidad y respeta las de otros niños” (SEP, 2011, p. 155).

Consideré relevante el abordaje de este aprendizaje esperado de la asignatura, primeramente, por uno de los retos propuestos en la intervención anterior acerca de mi práctica docente en relación a la pregunta de investigación, en segundo lugar, porque me permitiría un reconocimiento más completo sobre las relaciones interpersonales entre el alumnado en este segundo escenario de investigación, en relación con las actitudes de segregación visualizadas en el diagnóstico.

Las actividades de esta tercera intervención las desarrollamos en dos sesiones: en la primera sesión se rescataron los conocimientos previos por medio del auto conocimiento: datos personales, auto concepto, prioridades y logros; a través de una silueta humana que compartieron con sus compañeros. En un segundo momento, traté las características de la biografía como medio para dar a conocer información propia, adecuada a los demás, para generar confianza entre el grupo. En el cierre de esta primera sesión, formulamos preguntas con las que pudieran indagar la información necesaria para la elaboración de su autobiografía.

En la segunda sesión, para el rescate de los conocimientos previos, se abrió el diálogo entre los alumnos sobre la información investigada. Durante el desarrollo, compartimos información que permitió observar algunas de las competencias sociales necesarias para la convivencia pacífica. Para finalizar, tanto la sesión como la intervención, examinamos la valoración de las demás personas para formarse como seres sociales que están aprendiendo a vivir juntos.

6.3.1. La participación a favor de la convivencia pacífica

Inicié el día con la clase de Español. Para el rescate de los conocimientos previos, comenté a los alumnos que veríamos una manera de darnos a conocer para tenernos mayor confianza entre los miembros del grupo. El tema me permitiría gestionar estrategias para la efectividad de la socialización de los aprendizajes, idea que he concebido desde mi filosofía docente, como una forma de hacer partícipes y protagonistas a todos y cada uno de los niños y las niñas del grupo.

Después de solicitar al alumnado que ordenaran en el perímetro del aula sus bancas, con referencia a la forma alargada del aula, cuestioné por qué consideraban que era importante conocerlos y tenernos confianza. Los comentarios fueron escasos, lo que generalmente ocurre en el grupo; sólo Luis comentó que para tener respeto. Confié en que a través de las actividades el alumnado se mostraría con mayor confianza para participar.

Mientras continuaba en inferencia sobre sus ideas y, al ver que no fluían, comencé a entregar el formato de una silueta de fulanita a las niñas, pues así lo traía preparado. Al ver esta acción, algunos niños reclamaron que a ellos no les entregué pronto el suyo, interioricé la actitud, pues no pensé desfavorecer a los varones, sin embargo, detoné una característica que advierto, forma parte de la cultura de los menores.

Pedí paciencia y explicité que primero les entregaba a ellas porque fue el orden en que los realicé. Cabe señalar que procuro la parte de igualdad de género, debido a situaciones en las que, con otros grupos escolares, mi actuar había favorecido a las niñas y descalificado a los niños, provocando en ellos cierto recelo; ahora cuido que el trato sea igualitario, siendo este aspecto característico también para la convivencia.

Cuestioné si contaban con los materiales necesarios para desarrollar la actividad; unos mencionaron que sí, otros que no; cuestioné que podríamos hacer para resolver la situación, Brayan mencionó la idea de compartir materiales, aprobé la idea con contento y ubiqué una mesa al centro del aula, indicando que en ella colocarían materiales que pudieran y desearan compartir a los que no contábamos con ellos. Mauro comentó que si prestaba debían regresárselo, hecho que aprobé y gestioné los comentarios sobre ello con cuestionamientos, con los que expresaron el respeto, complementé con el hecho de no dañarlas y ser agradecidos.

El conflicto que provocó el hecho de tener que compartir sus materiales, a algunos los mostró inseguros, incluso Luis, varias ocasiones dejó y tomó de la mesa sus tijeras; solamente Perla había aportado un plumón. Debía accionar sobre una forma de lograr su colaboración para el grupo, lo que me llevó a considerar mi aportación de materiales. Coloqué en la mesa tres plumones. Cuando los alumnos me observaron, se dirigieron imitando la acción, como se muestra en el siguiente video que he seleccionado como artefacto:

Artefacto 6.3.1. Videgrabación donde los estudiantes animan la colaboración como fomento de las habilidades sociales: el compartir y respeto. 22/01/2020.



<https://www.youtube.com/watch?v=Z0yTwy6-6l8>

Cuando el alumnado se percató de mi cooperación de materiales, en breve tiempo la mitad de los alumnos del grupo colocaron diversos materiales en la mesa; algunos otros solo acudían a observar, sin dejar el objeto que traían en sus manos.

Seleccioné este momento del video como artefacto porque muestra una acción a favor de la convivencia, el compartir, la cual surge a partir de la actitud y acción docente como medio de aprendizaje, para que los alumnos la consideren en su actuar natural, y dar la importancia de su participación para el desarrollo de la convivencia. Vidal, Raga y Martin (2016) comentan que “la enseñanza – aprendizaje de la convivencia requiere del conocimiento y puesta en práctica de diferentes estrategias que fomenten la participación activa de la comunidad educativa” (p. 176).

Reafirmo que las estrategias para la convivencia se formulan bajo la gestión del docente, por lo que he retomado las formas de aportación de las herramientas psicológicas, como es la comunicación; para que el alumnado dé cumplimiento a las tareas encomendadas en clase, teniendo en cuenta que este aspecto no es completamente su responsabilidad. Ahora al buscar respuesta a mi pregunta de investigación, reconozco que un aprendizaje se da a partir de la interacción y colaboración de y con los otros; siendo éste incluso, más significativo.

En ocasiones el aprendizaje no se logra debido a que los alumnos se sienten distantes a las actividades, ajenos a ella por las dificultades que presentan para su

cumplimiento, como es en el caso de la necesidad de los materiales; motivo por el que, con esta actividad busqué que los alumnos colaboraran y se apoyaran, para que todos tuvieran las mismas oportunidades para el logro de los aprendizajes, así como también que valoraran lo que otros nos pueden brindar a través de la sensibilización y el fomento de los valores; dando un paso más hacia el propósito de la investigación *en relación a mi persona docente: Diseñar, instrumentar y evaluar estrategias de intervención a favor de la convivencia pacífica con actividades de colaboración entre el alumnado, para la mejora de los procesos de aprendizaje del grado escolar.*

Este artefacto me permitió también analizar el desarrollo de algunos procesos constitutivos de la convivencia del autor Ianni (2003), mismos que conciernen a las habilidades sociales y que he venido retomando a lo largo de la investigación: interactuar y participar; de los cuales observé un cumplimiento del 56.5% de los alumnos, de acuerdo al conteo de 13 niños y niñas que acudían de manera constante, tanto a dejar materiales como a requerir de otros.

Cabe mencionar que la importancia de analizar los anteriores aspectos me implica tratarlos en las siguientes intervenciones, desde distintas expectativas, puesto que ahora la participación solo fue por compartir los materiales; sin embargo, sería conveniente tratarla desde la perspectiva de Binaburo y Muñoz (2007), quienes mencionan que la participación debe ser reclamada por la amplitud o complicación del trabajo a lograr, es decir, en busca de una solución ante una problemática planteada por el profesorado.

6.3.2. Fomento de habilidades sociales para la convivencia pacífica.

Indiqué los datos que colocarían en cada una de las partes del fulanito. Ximena, aún sin terminar su trabajo, preguntó si podía tomar sus cosas. Le pedí que esperara a que terminaran los demás, pero comenzaron a inquietarse. Las reacciones que surgieron al solicitar los materiales, las expreso en el siguiente artefacto:

Artefacto 6.3.2 Viñeta narrativa donde se muestran algunas dificultades para el desarrollo de las habilidades sociales a favor de la convivencia. 22/01/2020.

Ximena: ¿Maestra ya puedo tomar mis cosas?

Maestra: no, espéreme, a eso vamos... (*dirigiéndome al grupo*) regresamos todas las cosas que tomamos prestadas, por favor (*varios niños toman lo que es suyo*) ... no, no, no... regresamos lo que tomamos prestado, hay que ver que todo se regrese.

Josué: (*apunta a Perla*) ¡Perla, regresa ya ese plumón!

Ximena: ah, sí Perla, ¡ya! (*le intenta quitar el plumón*) la maestra ya está diciendo que lo regreses.

Perla: no espérate, ¡ya nada más voy a poner una letra! (*Dulce le arrebató el plumón y lo coloca en la mesa*)

Maestra: A ver, ¿qué pasó?

Perla: ¡ya nada más le voy a poner una letra!

Maestra: le falta una letra miya, no sea malita, préstaselo.

Natalia: ah, entonces a mí también

Maestra: A ver ¿qué plumón necesitas? Tómallo y apresura tu trabajo porque ya es hora de regresar lo que tomamos y agradecer por compartir

El artefacto refleja la detonación de un conflicto que surge de la costumbre de acusación del alumnado, descalificando la acción de Perla, quien es una niña extrovertida, a la que la mayoría de sus compañeros rechazan, debido a que su actuar carece de empatía, sin embargo, también deje de lado la reflexión de las actitudes que aportan a la convivencia, como el agradecer, de pronto me implicó mayormente la organización del tiempo.

Observo dichas dificultades de empatía de Perla, en las situaciones donde sus compañeros cuestionan o le dan sugerencias sobre sus actos, a veces de manera acusatoria. Su reacción inmediata es agresiva u ofensiva, sin embargo, al pedirle que explicite lo sucedido, reserva su sentir acerca de los sucesos, hasta el momento en que se acumulan las acusaciones y reacciona levantando la voz, provocando la continuidad de acusaciones, por más de dos de sus compañeros o compañeras a la vez; sin duda, la necesidad del trabajo sobre las habilidades sociales.

A partir de lo anterior, también comprendo situaciones que anteriormente provocaba como docente, en las que la motivación se había tornado como comparativos; resaltando a los que “obedecen” y desvalorizando a los que tienen mayores dificultades, misma idea negada también ante la adopción de una educación inclusiva. Díez (2004) confirma que “la inclusión no establece estándares o medidas comparativas, sino que muestra un modelo

de cómo tratar a las personas con respeto y dignidad” (p. 50); una postura que he modificado a través de los replanteamientos y reflexiones que se abordan en las diversas unidades académicas de la maestría, mismas que me han permitido poner en práctica mis habilidades de indagación desarrolladas hasta el momento.

Advierto un inadecuado comparativo como medio de motivación de manera particular, con niñas que manifiestan la seguridad de premios y castigos ante las acusaciones y sanciones, caso contrario de los niños y niñas en pasividad, quienes prefieren reservar su sentir o expresarlo inadecuadamente; síntomas varios de la violencia cultural, puesto que el alumnado ha normalizado esta conducta, al grado de exigir la segregación de sus compañeros con las características que anteriormente se han considerado negativas, lo que Monjas (2018) ha considera un problema grave de convivencia, a partir de la violencia interpersonal basada en un esquema desigualitario de relación basado en el dominio – sumisión.

Como docente, tengo la responsabilidad de gestionar actitudes y la mediación para el aprendizaje, en este caso, el aprender a convivir de manera que se promuevan valores para lograrlo, tales como la tolerancia y el respeto al ritmo de trabajo y las ideas de otros. Si bien es cierto, en este momento pude haber expresado un discurso sobre ello con los alumnos, sin embargo, no lo creí pertinente pues son aspectos que se aprenden a través de la convivencia, situación que se inició en el momento y se trató directamente con la alumna, manifestándole mi comprensión sobre sus requerimientos, sin dejar de lado el respeto de los materiales de los compañeros.

Monjas (2018) considera que: “la promoción y el desarrollo intencional de habilidades, recursos y competencias para convivir; implica en el alumnado una serie de cambios cognitivos, afectivos y comportamentales” (p. 31). Con base en ello considero que es necesario reconocer y fomentar en el alumnado la empatía, la comprensión de sentimientos y emociones de sus compañeros y propias; gestión de conflictos y trabajo en equipo principalmente. A través de situaciones contextuales, en las que serán detonantes el tipo de acciones que muestra el presente artefacto, se pretenden aspectos de convivencia pacífica.

6.3.3. Valoremos su persona para valorar sus ideas.

Una vez que todos los alumnos había escrito cada uno de los aspectos solicitados en su formato de fulanito, debían pasarlo al compañero que estaba del lado derecho, situación que les causó confusión, provocando que algunos de ellos tuvieran más de dos formatos y otros ninguno, detonando así un conflicto. En un inicio se corrigieron entre ellos, pero de manera inconveniente, es decir, levantando la voz y acusando al que se equivocó; Rafa incluso, acudió a dejarle su formato a Dulce; Brayan al verlo, se lo regresó haciéndole ver su error.

Al observar la molestia de la mayoría cuestioné qué había pasado, Natalia dijo que no sabía por qué le habían pasado dos trabajos. Solicité al grupo que detuvieran toda acción, diciendo hacer pausa; una vez que tuve la atención de la mayoría de los alumnos, comenté el respeto sobre sus diversas formas de comprender las indicaciones, pero que podíamos llegar a un acuerdo viendo cuál fue el problema; en ese momento detecté la confusión de direccionalidad, así que solicité que levantaran su mano derecha, y pregunté: – entonces ¿a quién le van a pasar su hoja?, levantando la voz mencionaron el nombre de su compañero; sin embargo algunos no tenían la propia, solicité que cada uno regresara su trabajo a su dueño... ¡se vale mejorar! – dije, y volvimos a empezar.

Observamos la información de cada uno de los compañeros; en ciertos momentos orienté la reflexión sobre sus logros o lo que antes no sabían de él o ella y que con la actividad ya lo saben. Al cuestionar sobre sus impresiones sólo destacaron elementos del dibujo, dejando de lado la verdadera intención de observar los logros u otros aspectos propicios para la gestión de las habilidades sociales.

Al regresar a sus dueños el formato de fulanito, solicité comentarios sobre la información que faltó colocar y que consideraban importante dar a conocer; Nailea comentó que el nombre de sus abuelos, Rafa hizo hincapié en el nombre de sus tíos y primos, Heidi sobre los nombres de sus hermanos; complementando los datos mencionados en los extremos del mismo formato.

La inversión de tiempo sobre esta actividad fue significativa para la observancia de las relaciones interpersonales, a partir de las sub-dimensiones de la convivencia pacífica que Fierro et. al. (2013) mencionan; mismas que consideré pertinente analizar a partir del siguiente artefacto:

Artefacto 6.3.3. Tabla de frecuencia de las situaciones que accionan las sub-dimensiones de la convivencia, actividad de inicio de la clase. 22 de enero del 2020.

Sub-dimensión	Trato respetuoso y considerado	Comunicación directa y abierta	Reconocimiento y manejo de las emociones	La confianza en otros y en la institución	Atención a la discriminación	Prevención y atención de conductas de riesgo	Reparación del daño y reinserción comunitaria	Cuidado de los espacios y bienes colectivos
Frecuencia de situaciones que accionan la sub-dimensión	14/23	16/23	2/ 23	22/23	12/23	20/23	2/23	11/23

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Evans, García, Ollivier, Zubiría, y Muñoz-Ledo (2013, p. 109).

La elaboración del artefacto surge a partir de la observación de las actitudes y acciones reflejadas en la videograbación de la actividad, en la que los alumnos observan y comentan los aspectos y datos personales que sus compañeros plasmaron en el formato de fulanito.

Este artefacto me permite rescatar que dos sub-dimensiones son poco abordadas dentro de la implementación de actividades, lo que me lleva a deducir que los alumnos las pasan desapercibidas en el actuar con sus pares: el reconocimiento de las emociones y la reparación del daño. Sin embargo, advierto que esto ocurre debido a que no se les han propiciado los medios para que esto suceda.

Rescato también, dos sub-dimensiones que están siendo manifiestas por la mitad del alumnado del grupo, lo que me lleva a reconsiderar sobre el trato igualitario y equitativo que se les ha dado a los alumnos, dando la oportunidad de atenderlo si se siente discriminado, además de procurar con ellos un trato respetuoso y considerado por parte de sus compañeros ante sus participaciones.

Sobre la sub-dimensión del cuidado de los bienes colectivos, contemplo que casi la mitad del grupo busca dañar tanto los materiales como los trabajos de sus compañeros, hecho que, como docente mediadora del aprendizaje de la convivencia, me permite reflexionar sobre la asertividad de algunas aseveraciones que aportaba ante el surgimiento de conflictos; tal fue el caso de Luis, Mauro, Oscar y Rafa, quienes, además de no aportar

materiales, dieron uso inadecuado a los objetos compartidos por sus compañeros; hecho que medié comentando que cuando no se daba buen uso a los materiales compartidos no era justo que los siguieran utilizando, que era falta de respeto.

A partir del análisis de los datos manifestados en el formato del fulanito, puedo resaltar que los conocimientos previos sobre el aprendizaje esperado: Identifica las características generales de las autobiografías, se mostraba con un nivel de logro intermedio:

- ✓ 13 de 23 alumnos plasmaron nombre propio, fechas y nombres completos de sus padres, mientras que 10 de 23 solo plasmo nombre y fecha incompleta.
- ✓ 12 de 23 alumnos expresaron sus logros y sus habilidades favoritas, mientras que 11 de 23 solo expresan uno de los dos aspectos; situación que pudiera ser atribuida al desconocimiento de la competencia personal de “confianza en uno mismo”.

Debo mencionar que este artefacto fue retomado porque los compañeros del equipo de co-tutoría me hicieron reflexionar sobre la importancia de analizar la pertinencia de mis intervenciones a partir de la valoración de las sub-dimensiones que menciona la autora, pues también me ayudaran a redirigir los nuevos diseños hacia el logro de los propósitos y la pregunta de investigación.

6.3.4. Preguntas que favorecen las habilidades sociales

Los alumnos y yo comentamos sobre la función de las preguntas, para qué preguntamos, mientras entregaba una papeleta, misma acción que provocó un poco de inquietud, lo cual aminoró cuando cuestioné lo que les gustaría saber de mí o de otro maestro o maestra, surgieron algunas preguntas esporádicamente pero un poco superficiales. Retomé la función de las preguntas; Luis y Jazmín dijeron que eran para saber más; complementé diciendo que era para saber más de otras personas, dando un momento para que anotaran sus preguntas. Esta actividad se retomó después del recreo, debido a que el alumnado acudió al ensayo del coro de la escuela.

Al entrar del recreo, ya había pegado en los extremos del aula mi autobiografía; la mayoría de los alumnos seguían curiosos haciéndome preguntas, así que comenté la acción de Perla, quien había hecho y resuelto sus preguntas en el recreo, solicité que dijera a sus compañeros cómo las respondió, contestó que con ayuda de “las hojitas”; pregunté cómo se llamaba el texto, Nailea, leyendo el título, contestó: autobiografía. Por medio de

cuestionamientos dedujimos porque se llamaba autobiografía, como auto+móvil y auto+estima, la palabra auto, refiere a lo propio.

Continuamos en grupo con la formulación de preguntas, pero observé que eran muy superficiales, es decir, dejaron de lado acontecimientos, fechas y personas importantes, la mayoría de ellos cuestionaba a manera de test, además de que, sólo tres niñas leían la autobiografía completa, mientras los demás se reservaron a descifrar la ubicación de la información para copiarla.

Tuve que retomar la lectura de mi autobiografía a través de la estrategia de lectura compartida, en la que cada alumno leía lo correspondiente a una oración separada por punto; para lo cual organicé a los alumnos en parejas, de esta manera, de cada párrafo formulamos una pregunta que cada pareja anotó en una papeleta de diferentes colores; mismas que al final se pegaron en el pizarrón, solicitando las copiaran e investigaran de tarea.

A través de la actividad anterior, hago referencia a lo que menciona Cohen (1999) sobre el trabajo colaborativo, a través de pedagogías que ofrece a los estudiantes oportunidades equitativas para alcanzar logros académicos y personales, especialmente a aquellos quienes se encuentran en riesgo de fracaso escolar, puesto que se caracterizan por organizar un trabajo de apoyo en el aula durante el cual los docentes delegan autoridad en los estudiantes, animándolos a valerse de los recursos que unos y otros tienen para ofrecer a los demás.

Es importante responsabilizar al alumnado con los objetivos de las actividades desde el inicio del abordaje de los aprendizajes esperados, a lo que atribuyo parte de mi filosofía docente, en la cual declaro a los niños y las niñas como protagonistas del aprendizaje que emana de sus propias experiencias y se va adecuando a las situaciones, resultando así el enfoque competencial de la educación.

6.3.5. El diálogo, una habilidad social primordial para la convivencia.

Al dar la bienvenida a la segunda sesión, una tercera parte del grupo de los veintitrés alumnos manifestaron no haber hecho la tarea o que la hicieron pero que se les olvidó la libreta, hecho que me causó un conflicto, puesto que este sería el medio para la convivencia y el desarrollo del aprendizaje esperado. Cuestioné soluciones para la investigación de

datos básico y claros en el momento, destacando el uso del acta de nacimiento; aporté una copia para que leyeran la información con la cual participarían en la actividad contigua. Cabe señalar que también platicamos sobre la responsabilidad de tareas para nuestro aprendizaje.

Después de un breve tiempo para el análisis de la información aportada, solicité organizaran sus bancas en el perímetro del salón, por su forma alargada, y que se ordenaran en dos círculos, uno dentro de otro, explicitando que platicarían con su compañero correspondiente a la pausa de la música, sobre la información investigada.

Llevamos a cabo tres rondas de interacciones interpersonales por medio de los círculos rotativos. Debido a la dinámica de la clase, en el momento no me percaté de situaciones inconvenientes de la convivencia pacífica, por lo que advierto la pertinencia de analizar el desarrollo del aprendizaje a través de los procesos constitutivos de la convivencia, mediante el siguiente artefacto:

Artefacto 6.3.4. Tabla comparativa: El nivel de implicación de los procesos constitutivos de la convivencia. 23 de enero del 2020.

Proceso	Implicaciones	Nivel de implicación en el grupo	Descripción
Interactuar	Intercambiar acciones con otros.	En proceso	Se limitan al seguimiento de indicaciones, considerando por lo tanto la falta de iniciativa de participación.
Interrelacionarse	Establecer vínculos que implican reciprocidad.	En proceso	Se presentan conductas disruptivas por dos de los alumnos que suelen ser pasivos.
Dialogar	Escuchar y establecer comunicación con los demás.	Logro esperado	Cada pareja, toma acuerdos de participación para el diálogo
Participar	Actuar con otros	En proceso	Alejandra, Perla y Emily mostraron diálogo limitado o nulo cuando les tocaba participación con ciertos compañeros
Comprometerse	Asumir responsablement e las acciones con otros	Logro esperado	Se observa la regulación entre pares para lograr la comunicación como propósito de la actividad.

Compartir propuestas	Expresar posibles soluciones ante los conflictos.	En proceso	Más de la mitad de los alumnos lograron dialogar aspectos que no se consideraron en las preguntas pero que también fueron relevantes para los datos biográficos.
Discutir	Intercambiar ideas y opiniones diferentes con otros.	No aplica	
Discernir	Aceptar que las propias ideas o las de los otros pueden ser diferentes	En inicio	Más de la mitad del grupo, demuestran actitud de bullying ante los cuestionamientos o las opiniones de otros.
Acordar	Encontrar los aspectos comunes considerando las pérdidas o ganancias.	Logro esperado	El total de alumnos, excepto en la primera ronda, participaron, cuidando el cumplimiento de la consigna
Reflexionar	Producir pensamiento conceptualizando las acciones e ideas.	En inicio	Observo que la mecanización de los procesos de aprendizaje, limita la apertura a la reflexión de la funcionalidad del objeto de conocimiento.

Fuente: Adaptado de "La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja" por N. D. Ianni (2003, p. 3)

A partir de la observación de las acciones realizadas por los alumnos durante la actividad, elaboré la tabla que retomo como artefacto, donde muestro el análisis sobre el desarrollo de los procesos constitutivos de la convivencia, de los cuales destaco los que están en nivel inicial o en inicio: Discernir y reflexionar.

El discernir, es un proceso que se muestra en un nivel de logro inicial, debido a que es recurrente el hecho de escuchar risas discretas cuando la participación de algunos no es la conveniente, a pesar de que no se da a conocer si lo es o no en el momento, pero se muestra cierto temor a ello y evita, por lo tanto, la participación. A título personal, en el aula reconozco y valoro la participación, sea o no acertada, por el contrario, todos los aspectos que menciona el alumnado los retomo para la inferencia en el objeto de conocimiento, siendo una de mis características de filosofía docente.

La reflexión, otro de los procesos que refleja un nivel de logro inicial; hecho que atribuyo a que, por las mismas faltas de respeto a la opinión de los demás, el alumnado

reserva sus reflexiones. En el caso de los pocos alumnos que buscan frecuentemente la participación oral, observo que en la mayoría son participaciones de forma “ensayadas”, es decir, expresan lo que probablemente le guste al docente escuchar, negando así la expresión de una reflexión real.

Consideré pertinente el diálogo en tres ocasiones diferentes, buscando las interacciones interpersonales grupales, no sólo de entre los niños y niñas que empatizan en mayor medida, sino que se trataba de una oportunidad de conocerse y lograr la cohesión de grupo. Gutierrez y Pérez (2015) mencionan que:

Desde la década de los setentas se comprobó que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede separar de su componente afectivo y experiencial; ambos procesos van unidos y son necesarios para interiorizar los valores que se pretende transmitir mediante la educación para la paz (p. 68)

El conocimiento o desconocimiento de valores afecta las relaciones; se observa incluso en los procesos constitutivos *participa e interactúa*, que se encuentran en proceso al observar a alumnos y alumnas que niegan interrelacionarse con todos, situación que atribuyo a la falta de valores como la tolerancia y el respeto. Lamentablemente en el momento no percibí la exclusión de la actividad por parte de estos niños y niñas; sin embargo, es un aspecto en el que he trabajado en la cotidianidad.

Se manifiestan algunos elementos para la convivencia pacífica logrados, los que deberán ser tratados a partir de la actitud del docente ante los inconvenientes contextuales y las actitudes del alumnado; tanto de sus responsabilidades escolares, como de sus relaciones interpersonales. Por otra parte, este artefacto también da cuenta de la necesidad de implementar juegos colaborativos por la inadecuada actitud de bullying ante la participación de algunos de sus compañeros y que, bajo el reconocimiento de la inclusión la resolución de la pregunta de investigación ¿Cómo favorecer la convivencia pacífica a través del trabajo colaborativo? tendría sentido.

6.3.6. Coevaluación de la comunicación

Al terminar de platicar en los círculos rotativos los alumnos tomaron su lugar y entregué una hoja de coevaluación en la que solicité ideas expresadas de manera oral, de acuerdo a lo

que habían platicado con el último compañero sobre sus preguntas de inferencia de la autobiografía. Esto reflejó poco reconocimiento de las palabras conectoras para la organización de ideas; también la necesidad referencial sobre los procesos constitutivos de la convivencia: siete alumnos no los manifestaron en la coevaluación; doce solamente expresaron uno de los procesos; y cuatro expresaron dos de los procesos.

Llama mi atención el hecho de que los alumnos manifestaron en mayor cantidad, el proceso constitutivo de la convivencia, *discutir*. Confirmando nuevamente la hipótesis contextual sobre la que el alumnado basa su aprendizaje: expresar su pensamiento tratando de acertar lo que el docente espera, mas no se asegura que efectivamente se haya realizado el aspecto “me dio nuevas ideas para mejorar”, siendo esto inexistente pues se encausaron en la formulación de preguntas y al terminar me expresaban haber terminado para continuar otra ronda.

6.3.7. Círculo de diálogo

Conforme terminaban de resolver su coevaluación, solicité organizaran en el centro del aula su frazada previamente encargada, formando una figura ovalada con ellas. Dando plena libertad de organizarse, sugerí que compartieran espacio con quienes no traíamos frazada. Una vez ordenado el espacio, todos nos sentamos, había algunos niños que se observaban apenados, pues no traían frazada, pero entre todo el grupo le dimos la confianza de compartir lugares, puesto que lo cual hace necesaria la relevancia literaria acerca de la inteligencia emocional en la práctica docente, para aprender a reconocer las propias emociones, así como en los demás y controlar las que nos puedan afectar.

Explicité que platicaríamos sobre algún suceso importante de su vida, para lo cual les había solicitado con anterioridad una fotografía; y en tal discurso utilizarían unas palabras llamadas conectores, mismas que mostré en el centro del círculo. En un inicio los alumnos se mostraron reservados, así que manifesté que había llamado mi atención un reconocimiento que traía Mauro, a quien solicité iniciara la conversación: comentó que obtuvo su reconocimiento por su desempeño en la escuela de la que procedía, suceso que fue emotivo a su mamá también. Así como Mauro, Perla, Oscar, Alejandra, Brayan, Dulce y Emily expresaron sucesos que para ellos fueron relevantes en su vida; entre los que fue la realización de su primera comunión, festividades de cumpleaños, adquisición de

reconocimientos escolares, participación en bailables, momentos especiales con algún familiar, entre otras situaciones.

Cabe mencionar que, durante la narración de sucesos, identifiqué que la reacción del alumnado fue diferente con ciertos compañeros, aspecto en el que advierto la responsabilidad docente el cuidado, o descuido, de los procesos de aprendizaje, considerando la convivencia pacífica como la propuesta para aprender de uno mismo y de los demás.

Considero que con esta actividad visualicé en gran medida el cumplimiento del propósito de la investigación en relación con los alumnos: *Fomentar la convivencia pacífica a través de estrategias que impliquen la colaboración entre el alumnado de los grupos de 1° y 3° grado de educación primaria, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje del grado en los distintos campos formativos, ya que el trabajo colaborativo sobre el que se estaba dirigiendo la actividad, consistió en el reconocimiento y fomento de la autoestima, elemento que los autores Binaburo y Muñoz (2007) refieren la importancia de exponer las actitudes positivas ante sus compañeros y compañeras, porque refuerza su valoración, dirigiendo así al abordaje de forma creativa a los conflictos, desde el conocimiento, la aceptación personal y valoración de lo que somos y podemos hacer.*

Los autores en mención retoman la idea de que el hecho de que los alumnos se organizaran en un mismo espacio, juntos, refleja las condiciones necesarias para la toma de acuerdos y decisiones, teniendo la necesidad de que todos se vean beneficiados, es decir “**Trabajar en círculo** para facilitar la interacción entre todas las personas que participan” (p. 38). En realidad, el producto de la convivencia y la colaboración, fue la mejora de las relaciones interpersonales que se tienen en el aula.

Al final el alumnado fue llamado para el ensayo del Coro, situación a la que no querían acudir debido a la actividad en que se encontraban, hecho por el que decidimos la continuación de las actividades con esta forma de organización.

Respeto a las ideas, a los procesos de aprendizaje, a las necesidades de cada uno, son aspectos que se favorecen a través de los valores que se pretenden favorecer con las actividades de convivencia pacífica.

6.3.8. Convivir, los demás en mí vida

Después del descanso de la media mañana, se continuó y concluyó las actividades de la segunda sesión, las cuales se desarrollaron en el “círculo de diálogo”, misma situación en la que los alumnos manifestaron sentirse cómodos y concentrados para las actividades; ciertamente, olvidaron sus diferencias en todos los aspectos, dándose la oportunidad de colaboración para rellenar una hoja de papel con nombres de las personas que han contribuido a su vida y personalidad. Incluso, a pesar del surgimiento de algunos conflictos, el clima de colaboración permitió la toma de acuerdos inmediatos entre el alumnado.

Siendo éste el momento de conclusión de las sesiones que se orientaron con el aprendizaje esperado de Formación Cívica y Ética: “Aprecia las características físicas, emocionales y culturales que le dan singularidad y respeta las de otros niños”, el cual complementa el de Lenguaje y comunicación: Identifica las características generales de las autobiografías; represento en el siguiente artefacto los logros observados durante el desarrollo de las actividades y en la elaboración de los productos.

Artefacto 6.3.5. Tabla de niveles de logro de las características del aprendizaje esperado. 23 de enero del 2020.

Aprecia las características físicas, emocionales y culturales que le dan singularidad y respeta las de otros								
Reconoce y expresa sus características físicas, emocionales y culturales.			Identifica, plasma y valora las características que le dan singularidad			Respeta las características físicas, emocionales y culturales de otros.		
Nivel de logro del alumnado								
Requiere apoyo	En proceso	Logrado	Requiere apoyo	En proceso	Logrado	Requiere apoyo	En proceso	Logrado
1	13	9	1	4	18	8	13	2

Fuente: Elaboración propia

A partir del artefacto observo un avance significativo del aprendizaje esperado incluso, en mayor medida, sobre los aspectos que se socializaron, tales como el hecho de *expresar los momentos más relevantes de su vida*, lo cual refleja la efectividad de las actividades de convivencia a favor de los aprendizajes.

A través del artefacto destaco la cohesión del grupo, así como también el fomento de algunas habilidades sociales para la convivencia, sin embargo, no todas y no las suficientes en beneficio de los aprendizajes a los alumnos vulnerables en diferentes situaciones. Basándome en lo que comentan los autores Gutierrez y Pérez (2015)

En aquellas situaciones educativas en las que se consigue un ambiente de mutuo apoyo y confianza entre el alumnado y el profesor los resultados académicos son, mejores que en aquellos en otros en los que no existe este tipo de ambiente. (p. 70)

Uno de los aspectos observados en menor medida, mencionados por Ianni (2003) tiene que ver con el respeto a la opinión de otros diferente a la propia, misma dificultad que incita constantes conflictos entre el alumnado. Considero, por lo tanto, actividades que nos permitan reconocer algunas de las habilidades sociales que podrían mejorar la convivencia pacífica a favor de la mejora de los aprendizajes.

6.3.9 La convivencia pacífica a través de la participación

Una vez concluida la tercera intervención para dar respuesta a la pregunta de investigación, me es relevante rescatar la fase de reconstrucción porque brinda la oportunidad de autocrítica, con la intención propia de la reestructura de la práctica docente como lo menciona Villar Angulo (1999); fase en la que puedo rescatar los siguientes aspectos:

Debido a la visión de un contexto de enseñanza nuevo en mi práctica docente, fue de mi confort el estilo utilizado, con materiales accesibles y una secuencia un tanto tradicionalista, misma observación que reconozco debido a la fase de confrontación con mi equipo de co-tutoría, hecho por el que me sugieren para las futuras intervenciones, el uso de los recursos tecnológicos con los cuales pueda contribuir para la mejor comprensión de los aprendizajes esperados.

Retomo el hecho de mi redacción, la cual ha mejorado, sin embargo, aún dejo en segundo plano la acción de mis alumnos en los análisis de la intervención, por lo que considero reestructurar este aspecto desde el diseño de las actividades, tratando de que las acciones de los menores no sean tan dirigidas, sino que apele la creatividad y se orienten hacia el aprendizaje esperado.

Advierto que los medios de evaluación formativos analizados en la presente intervención, me han permitido observar algunos avances en cuanto a la mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado y en mi mediación docente. Sin embargo, aún quedan algunos alumnos que requieren ser protagonistas en las acciones de aprendizaje, lo cual me implica seguir innovando en relación a la gestión de habilidades sociales.

De acuerdo a las reflexiones anteriores, resalto los siguientes hallazgos y retos de mi práctica docente, en ésta tercera intervención pedagógica:

Tabla 9. Hallazgos y retos de la práctica docente en la tercera intervención.

Hallazgos	Retos
<ol style="list-style-type: none"> 1. La mediación docente es uno de los aspectos por los que el alumnado puede lograr la comprensión de la importancia del respeto a sus compañeros al momento de participar, así como la promoción de valores en el hecho práctico. 2. La comunicación contribuyó al autoconocimiento en la actividad del círculo de diálogo, para la mejora de las relaciones interpersonales del grupo, pues permite favorecer habilidades sociales, como la confianza en uno mismo y en los demás. 3. Propiciar las interacciones entre el alumnado, apoya a que el aprendizaje esperado sea más significativo, puesto que favorece diversos medios de comprensión de éste, como es el comunicarlo, el tratarlo y el confrontarlo, como sucedió en la organización para realizar la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer la autoestima de los menores, en continuidad a la valorización a las personas con la intención del trato digno y respetuoso entre el alumno del grupo escolar. ▪ Fomentar la participación de todo el alumnado en actividades de colaboración con la intención de mejorar las relaciones interpersonales del grupo y fortalecer sus habilidades sociales. ▪ Implementar actividades con recursos innovadores, mismos que contribuyan a la comprensión de los aprendizajes esperados.

6.4. La gestión de habilidades sociales

*La empatía y las habilidades sociales son inteligencia social, la parte interpersonal de la inteligencia emocional. Por eso se parecen.
Daniel Goleman.*

Las relaciones interpersonales de los individuos dependen del comportamiento social de cada persona, y el comportamiento a su vez se verá reflejado en la manera en que se resuelven los conflictos cotidianos que surgen de la convivencia escolar. Torrego y Moreno (2001, p. 15) mencionan que “para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante”, es decir, con expectativas en las habilidades sociales.

Caballo (2007), refiere diversas percepciones de habilidades sociales, las cuales comprendo cómo una serie de capacidades de actuación desarrolladas a partir de las relaciones interpersonales, en acuerdo a tres dimensiones: conductual, personal y situacional, mismas que tienen el propósito personal de lograr el objetivo de la respuesta, (asertividad); mantener o mejorar las relaciones (convivencia) y mantener la autoestima (autorregulación).

En acuerdo a lo anterior infiero que las habilidades sociales las vamos aprendiendo a lo largo de nuestra vida, aprendemos comportamientos y los vamos poniendo en práctica, y mediante la observación y experiencia, seguimos dicho aprendizaje, pretendiendo con ello, la resolución de conflictos cotidianos de manera pacífica, en corresponsabilidad con las acciones docentes y del alumnado.

Ante ésta idea, retomé la iniciativa de la gestión de las habilidades sociales, mismo que traté de introducir en la intervención anterior, sin embargo, aún no conseguía las bases teóricas claras para tal objetivo; una necesidad de estudio que logré identificar gracias al trabajo de tutoría, quienes me orientaron a indagar en amplitud sobre la metodología y los sustentos teóricos, mismos que de forma transversal están implícitos en la intervención para el logro de los objetivos de la investigación.

En este sentido, el éxito en esta gestión social se erige a su vez como elemento esencial de la convivencia, y como una oportunidad de aprendizaje, práctica y mejora de las habilidades y competencias mencionadas, cuya importancia no solo se circunscribe al desarrollo positivo en comunidad, sino también al propio bienestar individual. (Gómez, Romera y Ortega, 2017, p. 34)

Cómo refieren las autoras, gestionar los aspectos sociales, permitió no sólo observar, sino abordar la diversidad de comportamientos, pues de algunos se obtiene mayor participación que de otros; algunos se comunican más que otros y; algunos empatizan más que otros; pero que de igual forma, tienen el derecho de desarrollarse plenamente en el ámbito socio-escolar. Por lo tanto, infiero que en esta intervención, la convivencia pacífica ha fungido como un entrelazado de piezas individuales, que requieren de *un estar bien* ante la factibilidad de aportar sus propias características para el logro de los objetivos de aprendizaje, es decir del reconocimiento para un adecuado desarrollo de habilidades sociales, tanto en sí mismos como para los demás.

Para el logro del objetivo de la investigación, sobre la gestión de las habilidades sociales, me apoyé en la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuyo enfoque es, de acuerdo a la SEP (2017), favorecer el desarrollo de la autonomía del alumnado y la adquisición de compromisos ciudadanos, teniendo como marco de referencia los principios y valores democráticos, el respeto a las leyes y a los principios fundamentales de los derechos humanos; mismo que favorece las competencias de: Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad y, apego a la legalidad y sentido de justicia.

La secuencia de actividades, la desarrollamos, los menores y yo, en una sesión algo extensa, con base al **aprendizaje esperado**: *Valora la existencia de opiniones y posturas diversas.*

Los contenidos trabajados fueron:

- Por qué debemos convivir con todas las personas, aunque no compartan nuestros intereses.
- Cómo se puede participar en la organización de una actividad.

Cabe mencionar que el enfoque transversal de la asignatura de Formación Cívica y Ética, justifica las acciones de convivencia que se trabajaron en esta intervención, bajo las expectativas de los rasgos del perfil de egreso de la educación primaria.

6.4.1. Frases sobre convivencia pacífica

Comenzamos la clase de Formación Cívica y Ética a primera hora del día, después de dar la bienvenida a los alumnos, cuestioné sobre su sentir, ellos contestaron en coro que bien, pero ese “bien” lo sentí inusual al que acostumbraba a escuchar, algo pasaba, sentí incertidumbre, así fue corroborado por sus cuestionamientos sobre la suspensión de clases

ante la problemática de salud que atosiga al mundo, nuestro país y estado, misma que había sido anunciado en los medios de comunicación. Tuvimos una charla, dando la oportunidad a los menores de expresar su sentir sobre la suspensión de clases y sus percepciones de la pandemia, hice énfasis en el cuidado de la salud y la higiene, pero sobretodo evitar el pánico por las noticias falsas; en especial por Pablo, quien insistía diciendo que nos podíamos morir.

Cabe señalar el surgimiento, en ese momento, de una pausa reflexiva sobre mi actuar docente ante la idea de que “la educación supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: requiere capacidades para ayudar a los otros a que crezca en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a otros con fines en sí mismos” (Carr, 2002 en Marchesi 2007, p. 31), lo cual me llevó a reflejar una de las características de mi filosofía docente mientras conversaba con los menores, acerca de temas tratados con antelación de la asignatura de Español, “utilizar fuentes confiables de información”, ya que las suposiciones de los menores extremaban las consecuencias ante la enfermedad, expresando el bañarse con cloro, el cubrirse con un equipo especializado, entre otras especulaciones que considero poco ayudaban a la prevención y bienestar emocional de los menores.

Reafirmé la comprensión cuestionando sobre dichas fuentes; mencionaron las noticias y los informes del presidente en las mañanas, sin embargo, fue necesario el acercamiento con Pablo y la charla directa, pues seguía un tanto eufórico con el tema e incluso angustiado, pues tenía varios días con intensos síntomas de resfriado; me acerque a observarlo, cuestioné sobre su alimentación, sobre sus cuidados en casa, sobre la persona responsable de su salud, para darle la seguridad de que tendría los cuidados necesarios por lo que le prometí hablaría con sus familiares sobre la importancia de éstos cuidados. Considero que tratar las emociones de los alumnos en el momento, brinda confianza y tranquilidad ante la angustia, un acto de ayuda para favorecer la cohesión social del grupo.

En continuidad con el tema expresé que, ante la suspensión de actividades, debíamos trabajar lo mejor posible para lograr nuestros objetivos; así iniciamos la clase comentando sobre las formas de aprender con otros, llevarnos bien, sobre los valores para aprender de los demás, juntos; los alumnos se mostraron alegres, detonando la comunicación entre ellos.

Solicité a los estudiantes que organizaran sus bancas en el perímetro del aula, que por el reducido espacio, contribuía a la ubicación compacta del grupo, y entregué a cada uno, una pieza de dos rompecabezas diferentes. Inmediato a la entrega, el alumnado comenzó a buscar el resto de las piezas pertenecientes a la propio. Comunicqué que había colocado también una pieza de cada rompecabezas en el centro del aula con la intención de que se organizaran, formando así dos equipos; mientras esto ocurría, surgió la situación que analizaré en el siguiente artefacto.

Artefacto 6.4.1. Fragmento de videograbación donde los alumnos demuestran algunas dificultades de habilidades sociales. 17/03/2020.



<https://youtu.be/asBQc-bJdI0>

Mediante este artefacto logré entender que Diego, Pablo, Natalia y Alejandro, son menores que no han desarrollado las necesarias habilidades sociales, creo que antes de esta intervención yo todavía no lograba identificar cuál era la situación de los menores y por qué de sus actuaciones. Les sugerí que checaran en dónde iba su pieza, que acudieran a observar las que estaban en el centro; Natalia comentó que su pieza pertenecía a la de Pablo, mencioné que les correspondía juntos en el equipo que tuviera el resto del rompecabezas; acudieron a observar el trabajo de equipo que estaban haciendo sus compañeros.

En este artefacto encontré una coincidencia con lo que mencionan Torrego y Moreno (2001) sobre la violencia Cultural, la xenofobia, pues los tres alumnos que decidieron no juntarse con el resto de sus compañeros provienen del exterior a la comunidad, además de Alejandro, quien ha sido diagnosticado con *Trastorno Específico de Lenguaje*. Considero que, a partir de este tipo de rechazo, y de acuerdo a lo que menciona el autor, los alumnos han ido concibiendo un “estilo de evitación” ante los conflictos. Solera (2015) menciona a los diferentes tipos de comportamiento, “estilos de respuesta: agresivo, asertivo y pasivo”; Con base en ello, observé en los tres alumnos en mención un estilo pasivo, tal situación sin duda ameritaba mi intervención docente.

Creo que el mismo artefacto me permitió reflexionar que es aquí en donde tiene repercusión la mediación docente, porque observé la actitud de los estudiantes, confié en sus acciones y logré así, sugerir la participación y gestión de una de las habilidades sociales relacionadas con la escuela, “enfaticando cómo comportarse en el aula y trabajando la relación con sus compañeros y con la docente” (Solera, 2015, p. 55) es decir, el gestionar la participación de cada uno de los estudiantes como medio de desarrollo de las habilidades sociales, les permitió tratar las relaciones a través del diálogo. De igual manera, fomenté el hecho de que ellos podían redefinir el estilo de afrontamiento de las situaciones de conflicto, al impulsar en la participación y por ende, la aceptación por sus compañeros del equipo que esperaban sus piezas para estar completos, y de ésta manera poder enfrentar con seguridad y confianza los desafíos que se presentarían posteriormente.

Así fue como en breve tiempo, cada equipo terminó de armar su rompecabezas, expresando con alegría su logro. Solicité que se organizaran alrededor de las imágenes y que eligieran a un compañero para dar lectura a la frase lograda. Al movilizarse, Perla y Rafa cruzaron por el centro del círculo, moviendo un poco las piezas del rompecabezas; el resto del grupo les hizo ver su error gritando - ¡hay Perla! - otros - ¡hay Rafa! Ante lo sucedido, respondí que no debíamos gritar *tan feo*, pues era un accidente que a cualquiera le puede ocurrir; algunos confirmaron moviendo su cabeza, los observé un poco apenados, ciertamente mi reacción fue esporádica, aunque ahora considero que debí dirigirlos a la reflexión de su actitud sobre sus compañeros, sobre su sentir, es decir, ponerse en el lugar de ellos, generando la empatía.

Dulce y Nailea, fueron las elegidas por cada equipo para dar lectura a las frases de cada rompecabezas:

Equipo de mafalda. *Para convivir con la gente es importante la comprensión y el respeto, además de NO creer que uno es mejor que nadie.*

Equipo de Benito Juárez. *Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz.*

Después de nombrar a cada equipo según la imagen, comentamos en grupo ambas frases, coincidiendo con ideas como, el respeto a los derechos propios y de los demás, a la libre opinión, para mantener la paz; la igualdad, no hay uno más que otro, no creerse más que los demás; no buscar ni buscarse problemas, dejarnos en paz. mismas frases que aportaron a la convivencia por el hecho de considerar el significado de la actividad en las palabras que la implicaban.

Dichos comentarios permitieron la valoración del conocimiento del alumnado sobre algunos de los valores implícitos en la convivencia pacífica; como es el respeto y la tolerancia, sin embargo, también me llevó a cuestionar si los valores que mencionan los alumnos, son discurso o realmente los ponen en práctica, ya que observé un contraste entre lo que había pasado anteriormente con Perla y Rafa al mover por accidente las piezas, con lo que estaba pasando en el momento, aunque la mayoría mostraba disrupción por su ubicación en el espacio, sin embargo presencié cierta manifestación de conciencia cuando Alejandra y Ximena, solicitaba “acomodarse” para que todos alcanzaran a escuchar.

Contextualizar la práctica, como es mi filosofía docente; considero que no conforma el hecho de conocer los desaciertos de la convivencia, sino reconocerlos en el propio entorno, en el propio actuar, pues si bien es cierto que los alumnos manejan un lenguaje asertivo para la convivencia, infiero que sus acciones aún carecen de elementos para que aprendidos o desarrollados en situaciones reales, como bien lo mencionan Reyes y Velasco (2018) la educación juega un papel importante en la transformación cultural, ya no solo como un discurso, sino como una experiencia consiente y crítica desde lo cotidiano que trasmutara una cultura de la violencia por una cultura de paz.

La actitud del docente permite constituir una primera muestra de acciones, tal como refieren los autores de la cita anterior, se trata de que la escuela sea un medio en el que los alumnos reconozcan las situaciones que pueden mejorar a través de la práctica sobre lo que se refiere los derechos de todos y todas, cuyos indicios se mencionan en cada frase descrita, a la vez, puede generar un ambiente de confianza y respeto. La escuela, agente

de cambio social, corresponde el desarrollo de la conciencia social sobre las repercusiones de nuestros actos, valorando la diversidad y la paz.

Lo vivido me permite reflexionar y reconstruir que cuando una acción que se “acostumbra”, es debidamente manejada en el aula, puede ser modificada, creando así la cultura de una nueva generación, con ideales sobre las habilidades sociales y un estilo asertivo de resolución de conflictos; con los cuales se darán algunos síntomas de la cultura de paz que se seguirá pretendiendo a lo largo de ésta intervención.

6.4.2. Gestionando habilidades sociales para formar la figura

Después de los comentarios, cada equipo eligió a un integrante que les ayudaría a vendarse los ojos, éste los dirigiría hasta la cancha, y ayudaría a valorar las acciones de convivencia del otro equipo con ayuda de una lista de cotejo. Para la elección, la iniciativa de algunos, como Alejandra, Nailea y Mauro, detonaron desacuerdos y algunas interrupciones que se hicieron notar, más aún cuando mostré la manera de entrelazar sus brazos para salir; Luis y Rafa gritaron negando la actividad, pero me agradó la manera en que los demás les preguntaron - ¿Entonces que vamos a hacer? – así su expresión de respuesta fue de conformidad.

Previo al vendaje, el equipo negó la iniciativa de Mauro, elección nuevamente atribuida a su recién ingreso a la escuela, aunado a su procedencia comunitaria externa; por lo tanto, fueron elegidos Brayan y Alejandra, quienes apoyaron la organización para vendarse los ojos, fue complicado pues solo algunos atendían las indicaciones. Alejandra comenzó a desesperarse y gritar a su equipo, momento en el que solicité atención a través del conteo regresivo porque si no se acataban indicaciones tendríamos que suspender la actividad; de esta manera pudimos salir del aula, todos vendados y entrelazados. Solicité cuidado, de cada uno y más de quienes indicaban a los vendados cómo trasladarse a la cancha; esta acción implicaba un recorrido de seis metros aproximadamente, justo donde había ubicado dos mecates sobre los que se colocaría cada integrante del equipo.

Al salir del salón, Brayan guiaba a sus compañeros del otro equipo a una velocidad inadecuada, situación que medié, al igual que a otros niños quienes molestaban a sus compañeros. insistí en recordarles que esas acciones se iban a co-evaluar. Advierto que cometí varios desaciertos en la instrucción: el primero que debimos hacer el vendaje en la cancha para evitar algún accidente de los menores, el segundo que antes de vendarse pude

haber orientado acerca de la guía de co-evaluación. También fue un desacierto de mi parte no explicitar reglas entre los menores para evitar las agresiones que entre ellos ocurrieron mientras se trasladaban a la cancha, con ojos vendados, este reconocimiento de mis desaciertos no sólo de mi construcción, reconozco que lo alcancé a distinguir gracias a los comentarios del equipo de co-tutoría, lo cual confirma que, así como en el aula es de relevancia el trabajo colaborativo, lo es entre docentes porque está nos permite reconstruir lo que hacemos y reorientar lo que haremos.

La clase siguió con cierta desorganización, unos niños esperaban las indicaciones, otros menores se quitaban la venda, el resto se agredían entre el juego. Esto me causó un poco de desánimo como docente, pero seguí, me doy cuenta que este fue un incidente crítico. Hecho que “favorece la apropiación de respuestas de afrontamiento estratégicas e innovadoras, eliminando las respuestas de negación, resignación, huida o reactivas, frente a este tipo de contingencias” (Gajardo, Ulloa y Nail, 2017, p. 5).

Un incidente crítico pone a prueba los propios valores docentes, pero también la organización y toma de decisión derivada de las creencias docentes, es decir que, frente a situaciones altamente demandantes supone una toma de decisiones durante la acción y precisamente “la articulación investigación-formativa permite iluminar la práctica profesional a través de saberes de investigación que ayuden a descubrir lo que se debe hacer o todavía, lo que se tendría que evitar” (Vinatier, 2013, en BECENE, 2019). Así continué con la actividad, advierto que el logro sobre esta acción reflexiva ha sido constituido con el apoyo de mi equipo de co-tutoría, quienes acostumbramos a escucharnos acerca de prácticas difíciles; días que las cosas parece que no salen, pero también que tenemos la oportunidad de reflexionar en la acción y reorientar.

Di continuidad a las actividades con ánimo y deseos de recuperar el interés del alumnado. Solicité formar un cuadrado con la cuerda que debía ser sostenida por cada uno, las acciones y reacciones captadas en la observación fueron las siguientes:

- La incomprensión de consignas, ante lo que comenté varias veces que tomaran la cuerda con sus manos.
- La mitad de los alumnos se descubrieron los ojos entre la actividad.
- Algunos integrantes del “equipo Juárez” se mantuvieron pasivos ante los acuerdos y acciones del equipo, pero a la vez se coordinaron con éste.

- Integrantes del “equipo Mafalda”, actuaron indiferentes ante los acuerdos del equipo, e incluso se alejaron (Luis, Mauro, René y Perla)
- Del “equipo Mafalda” Reina y Francisco tuvieron tensión, discutieron, situación ante la que intervine sugiriendo participación y respeto; resolvieron diciendo que solo estaban jugando, luego los observé contentos entre ellos.
- A pesar de que Ximena insistía en la organización, en mayoría, sus ideas fueron ignoradas por sus compañeros de equipo.
- Se presentaron tres ocasiones de queja ante el uso del vendaje de los ojos, misma situación que provocó desorganización en el “equipo Mafalda”.

Después de unos minutos, el “equipo Juárez” manifestó haber formado el cuadrado, señalando con ello el término del tiempo a pesar de que el “equipo Mafalda” no lo había logrado. Los alumnos se descubrieron los ojos; primero el equipo Juárez, quienes observaron que efectivamente habían formado un cuadrado; luego el equipo Mafalda, quienes se mantenían en movilidad y al descubrirse observaron una figura irregular, algunos, inquietos quisieron reubicarse de lugar, pero comenté que con lo realizado también podíamos aprender, que no se preocuparan.

Artefacto 6.4.2. producción del alumnado: Co-evaluación de las sub-dimensiones de la convivencia Pacífica (adaptado de Fierro, 2017). 17/03/2020.

Evaluando las Sub-dimensiones para la convivencia pacífica								
Grado y grupo: <u>3ºB</u>		Fecha: <u>17/03/2020</u>			Equipo número: <u>Juárez</u>			
Integrantes del equipo: <u>Fausta, Emili, Oscar, Rafa, Josoc, Naita y Heidi, Diego, Alejandro</u>								
Co-evaluador: <u>Brayan</u>								
Coloca una <input checked="" type="checkbox"/> cada vez que observes que tus compañeros hacen las acciones que se mencionan:								
	¿Respeto a sus compañeros sin agredir ni ofender?	¿dice sus ideas con respeto y escucha y pregunta a los demás?	¿mantiene la calma sin enojarse, ni agredir o llorar? ¿Está contento por la actividad?	¿confía en sus compañeros cuando dan una idea?	¿junta a todos sus compañeros?	¿comunica si le pasa algún accidente o agresión o a alguno de sus compañeros?	¿pide disculpas por algún daño a sus compañeros	¿respeto el uso al material de trabajo, hizo algo indebido con él?
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
No	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Evaluando las Sub-dimensiones para la convivencia pacífica								
Grado y grupo: <u>3º B</u>		Fecha: <u>17 de marzo del 2020</u>			Equipo número: <u>Ma. Gabo</u>			
Integrantes del equipo: <u>Dulce, Regina, Jimena, Luis Añez, Pevla, Pablo, Natalia</u>								
Coevaluadora: <u>Alejandra</u>								
Coloca una <input checked="" type="checkbox"/> cada vez que observes que tus compañeros hacen las acciones que se mencionan:								
	¿Respeto a sus compañeros sin agredir ni ofender?	¿dice sus ideas con respeto y escucha y pregunta a los demás?	¿mantiene la calma sin enojarse, ni agredir o llorar? ¿Está contento por la actividad?	¿confía en sus compañeros cuando dan una idea?	¿junta a todos sus compañeros?	¿comunica si le pasa algún accidente o agresión o a alguno de sus compañeros?	¿pide disculpas por algún daño a sus compañeros	¿respeto el uso al material de trabajo, hizo algo indebido con él?
Si		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
No	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

La producción de los alumnos, que elegí como artefacto, da cuenta del resultado de la co-evaluación bajo la visión de dos de los alumnos elegidos por los estudiantes de cada equipo: Bayan (tabla ubicada en la parte superior); y Alejandra (tabla ubicada en la parte inferior). La elaboración e implementación del presente artefacto fue resultado de la vinculación de las sub-dimensiones mencionadas por la autora con algunas de las habilidades sociales, mismas que se formularon través de preguntas que permitieran que, tanto los alumnos responsables de la coevaluación, como los alumnos a los cuales se evaluaba, comprendieran las situaciones, acciones y reacciones que nos llevaba a tal valoración.

Además de mostrar los resultados obtenidos, el artefacto muestra los logros de algunos menores, al tiempo que me confirma que hay avances leves pero reales en la atención de la problemática que guía esta investigación de la propia práctica, lo cual revelan mediante la expresión del reconocimiento de sus acciones, ya no sólo las negativas que eran vistas como acusaciones, sino el reconocimiento de las habilidades que cada uno aporta a favor de los aspectos mencionados en la coevaluación.

Cabe señalar que los comentarios del equipo de co-tutoría, me llevaron a deducir la necesidad de mostrar las percepciones del alumnado sobre las habilidades sociales de acuerdo al formato que adapte de Fierro, y otros (2013), para identificar el nivel de acercamiento a la convivencia pacífica, donde es ventaja poner en manos de los actores escolares una autovaloración para la mejora continua de los procesos vividos en el grupo, ante lo cual comprendo los comentarios que surgieron a partir de su análisis, mismos que se muestran posteriormente.

Además, este artefacto me permitió conjuntar mi percepción anteriormente descrita, con las percepciones de los alumnos y lograr así las reflexiones pertinentes. En cumplimiento de lo anterior, nos reunimos todos en una sola área de la cancha con la intención de comentar lo que habíamos observado de nuestro trabajo en equipo, en el trayecto Reina y Francisco continuaban con sus actos disruptivos, ante lo que utilicé el medio de coevaluación que complementó Alejandra. Al estar todos reunidos las preguntas detonaron los comentarios, cuyas reacciones y reflexiones se analizan en el siguiente artefacto:

Artefacto 6.4.3. Tabla de análisis de las reflexiones y acciones sobre el trabajo colaborativo, que inciden en el desarrollo de las habilidades sociales para la convivencia. 17/03/2020.

Pregunta detonante: <i>¿Qué necesitamos hacer para poder cumplir un objetivo?</i>		
Habilidades sociales en infantil	Acciones y reflexiones del alumnado que las favorecen	Nivel de logro
<i>Habilidades sociales básicas:</i> Elementos para la interacción social: comunicación verbal y no verbal, fórmulas de cortesía en peticiones y agradecimientos.	Aún no contemplan la cortesía; se visualizan alumnos que se ausentaban de la actividad, pues la habilidad abarca ignorar a alguien: Maestra: Ximena, tú estabas muy dedicada acomodando a tus compañeros ¿Qué faltó? Alejandra: yo vi que ella ya les había dicho cómo y ya tenían el cuadrado, pero después Mauro y no se quien más, se movieron y lo deshicieron.	Bajo

<p><i>Habilidades relacionadas con la escuela:</i> promueven la participación del alumno en el proceso educativo, enfatizando cómo comportarse en el aula y trabajando la relación con sus compañeros y docente.</p>	<p>Los alumnos detectaron más de 10 casos negativos, ante el uso de la cuerda y los vendajes, acción que afectaba al equipo.</p> <p>Desde mi percepción considero a los alumnos que no lograron el objetivo por mantener poca participación en la actividad.</p>	<p>Medio</p>
<p><i>Habilidades para hacer amistades:</i> abordan aspectos básicos: saludar, conversar o realizar intercambios sociales.</p>	<p>Comentaron el apoyo, la unión y la atención a sus compañeros, incluso la amistad como tal, aunque también algunas faltas de confianza en las ideas, pero con cierto avance.</p>	<p>Alto</p>
<p><i>Habilidades para manejar sentimientos:</i> fomentan el autoconocimiento y el conocimiento mutuo a través de la empatía y la expresión emocional.</p>	<p>Alejandra mencionó el hecho de tener paciencia, además se observó un clima agradable a las acciones de los estudiantes; incluso algunas excepciones, fueron también mediadas entre los estudiantes.</p>	<p>Alto</p>
<p><i>Habilidades alternativas ante la agresión:</i> se utilizan en la resolución pacífica de conflictos.</p>	<p>Solamente se observó dos casos de molestias agresivas, uno de ellos justificado por el juego.</p>	<p>Medio</p>
<p><i>Habilidades para manejar el estrés:</i> fomentan opciones de respuesta ante situaciones estresantes.</p>	<p>Los alumnos registraron dos casos en los que no se mantuvo la calma, con lo cual coincido e incluyo las aceleradas recomendaciones de Alejandra, Ximena y Dulce, lo cual repercutió en el incumplimiento del objetivo del equipo.</p>	<p>Bajo</p>

Fuente: Elaboración propia.

El proceso seguido me permitió elaborar este artefacto a partir del análisis de la descripción de las habilidades sociales mencionadas por Solera (2015, p. 55), mismas que consideré relevante de sistematizar en relación a la actividad propuesta, bajo la perspectiva

de la gestión de las habilidades sociales; sobre su reconocimiento tanto en sí mismos como en los demás. Cabe señalar que en la reflexión de los docentes fue un gran apoyo, como lo mencioné anteriormente, el formato de co-evaluación, con el que algunos de los conceptos de las habilidades sociales, fueron adoptados a partir de los cuestionamientos que aportaba dicho formato.

Elegí la tabla de análisis como artefacto porque creí conveniente valorar el avance de las habilidades sociales de una manera generalizada, pero a la vez que me permitiera detectar aquellas sobre las que será necesario seguir trabajando a favor de la convivencia. Bajo esta perspectiva comprendo que *es indispensable seguir atendiendo: habilidades sociales básicas y las habilidades para manejar el estrés; así como también, las habilidades ante la agresión.*

De acuerdo a las conclusiones a las que he llegado a través de las diversas intervenciones, considero como hallazgo que el desarrollo de las habilidades sociales con nivel de logro bajo, se vinculan con el desarrollo de los procesos constitutivos de la convivencia de Ianni (2003), como es el discernir y el reflexionar. Es decir, que a los alumnos se les dificulta respetar la opinión de los demás e incluso valorar la propia; lo cual a la vez complica la formulación y expresión de ideas propias, pues pudieran ser ajenas a la aceptación de sus compañeras; situación en la que deberé buscar real acierto sobre la continuidad de la gestión de habilidades para manejar el estrés, mismo que lo interpongo también, ante la regulación de emociones.

Lo anterior me indica que, para el cumplimiento del propósito en relación con los alumnos: *Fomentar la convivencia pacífica a través de estrategias que impliquen la colaboración entre el alumnado de los grupos de 1° y 3° grado de educación primaria, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje del grado en los distintos campos formativos*, fue y será una contribución nodal la gestión de las habilidades sociales básicas, a través de la continuidad de actividades en las que los alumnos puedan intercambiar ideas, fomentando el valor de cada uno, por el hecho del respeto a sus derechos de igualdad y equidad.

6.4.3. Elaboramos títeres para una obra de convivencia pacífica

Los alumnos y yo regresamos al aula, solicité que organizáramos las bancas en los mismos equipos con los cuales se había trabajado, comenté lo que realizaríamos: entregué un cuento a cada equipo, con el que ensayarían una obra de teatro, los alumnos aportaron

ideas de cómo podría ser la obra, Brayan dijo que con títeres; confirmé esa idea, pero que sería de forma diferente, complementé diciendo que utilizaríamos el proyector.

Me alegró que los menores del grupo mostraran disposición al trabajo, observé su curiosidad y alegría, preguntó Mauro si sería teatro de sombras, porque él había visto que viene en la lección de Ciencias Naturales que continúa en su libro de texto; confirmé la idea, resaltando que era bueno que indagaran sobre temas que les agradan.

La felicidad que mostraban los alumnos invitaba a seguir sobre la planeación de la actividad, Óscar dijo que tendríamos que hacer un teatro; así que solicité ideas, Alejandra comentó que podría ser con una cortina, René comentó que podría ser colocada con un mecate. Debo reconocer que, por mi filosofía docente, me es grato provocar un clima de confianza para la toma de acuerdos o manifestación de ideas, pues despierta la creatividad de los alumnos detonantes de aprendizaje, además de ser rasgos de la convivencia pacífica. Estas creencias y acciones me han acompañado desde los inicios de mi labor docente, entonces, siempre y cada que veo la posibilidad de entablar confianza con los menores, lo intento.

Al aportar el cuento, algunos me decían que ellos lo querían leer, pero les dije que estaban en equipo para que, entre los integrantes, acordaran la estrategia para dar lectura. El “equipo Juárez”, propuso que Nailea lo leyera a los demás; el “equipo de Mafalda” acordó que cada integrante leería un párrafo. El resto del equipo aprovechó el momento para armar y pegar su rompecabezas, siendo éste también un trabajo de equipo que debían entregar.

Después de un prolongado tiempo, el “equipo Juárez” manifestó haber terminado de leer el cuento, inferí sobre su comprensión por medio de algunas preguntas, con las que el equipo rescató los personajes que se mencionan, algunas de las acciones y el mensaje que transmite, el cual solo Nailea mencionó; la felicité, pero recomendé al equipo poner más atención al compañero que nos apoyaba en cada acción de equipo. Fausto mencionó que en el texto veía remarcados los personajes, comentario por el que creí conveniente la aportación de las imágenes, para las que solicité la elección de un encargado; nuevamente di la iniciativa al alumnado, pero sugerí que entre el equipo se eligiera; así fue como designaron a Alejandra.

Artefacto 6.4.4. Imagen congelada donde se observan las dificultades de reconocimiento a sus habilidades sociales propias y de los demás para la convivencia pacífica. 17/03/2020.



Mediante este artefacto pretendo dar cuenta de las dificultades en el reconocimiento de las habilidades sociales, las relacionadas con la escuela y en parte, las habilidades para manejar sentimientos, pues Alejandra ya había sido electa para apoyar en otras actividades, pero a pesar de que algunos tuvieron la iniciativa, no la concretaron. Por ejemplo, Óscar solicitaba insistentemente la aportación de las imágenes; Heidi levantaba su mano pidiendo ser la encargada, pero al final sólo se quedó sentada; Josué estaba curioso por observar el material, pero reservó comentarios, al igual que Nailea. Rafa fue quien propuso a Alejandra a pesar de recordar su pasada participación; Diego y Fausto dieron su voto de elección.

Lo que me inquietó fue la decisión, a pesar de hacerles reflexionar para la seguridad sobre la elección, tomando en cuenta que ya había participado y que todos debíamos tener la oportunidad, el alumnado pasó desapercibido ante su revaloración de habilidades de una sola persona; tal vez considerándose incapaces de realizar la acción de la misma forma.

Con este artefacto rescato la idea de Gómez, Romera y Ortega (2017) quienes mencionan que “se ha demostrado que la competencia social del individuo determina en gran medida el nivel de aceptación dentro del grupo, valorándose de forma positiva las conductas pro-sociales y cooperativas” (p. 33), siendo en este caso Alejandra, quien muestra a sus compañeros su autoestima, liderazgo, y otras competencias personales que le atribuyen al

reconocimiento social de sus compañeros. En el caso de Heidi, le identifica un estilo pasivo para resolver conflictos, la cual menciona Solera (2015), que se caracteriza por carecer de la defensa de sus propios derechos, opiniones e intereses.

Lo observado en el artefacto me permite reflexionar y comprender lo que Gómez, Romera y Ortega (2017) mencionan sobre las acciones agresivas, en este caso, por parte de Alejandra durante las actividades, en las que ella exigía el trabajo y buen comportamiento de sus compañeros, situación mediada por ellos mismos y por mí. Sin embargo, también lo comprendí como una oportunidad para favorecer las habilidades para manejar el estrés, que pudiera provocarse en Alejandra por tratar de mantener un orden más que por aprovechar las habilidades de sus compañeros para lograr la actividad.

Situación similar pasaba en el “equipo de Mafalda”, porque las alumnas que fungían como las encargadas de los materiales, Ximena y Dulce, se mostraban inseguras sobre su organización; de igual manera, las acciones disruptivas de sus compañeros de equipo, se intensificaban, e incluso, comentaban el cuento un tanto negativo, pues decían que el personaje era aburrido. Para dar seguimiento a su proceso de organización, comenté que también era necesaria la acción, el involucramiento y compromiso personal con los objetivos del equipo, pues la elaboración de los títeres ya mantenía un desfase en tiempo, lo que me implicó aportar la coordinación directa con las alumnas encargadas.

La situación entre el alumnado, descrita anteriormente, valoró la intervención de un mediador, como lo retoma Martínez (2018), puesto que ayuda a mejorar la comunicación y que a partir de ella se genere un aprendizaje a través de su proceso comunicativo requerido durante la mediación que se vale del diálogo como elemento fundamental debido a su contribución en la mejora de las relaciones de las partes involucradas.

La postura del autor, coincide con la técnica de la gestión de habilidades sociales que menciona Solera (2015), el *feedback*, la cual consiste en que, tras la actuación de los estudiantes, “el profesor lleva a cabo una valoración, comentándoles lo que han hecho bien y lo que hay que modificar, ofreciendo indicaciones para ello” (p. 56). De esta manera, se obtuvo, no solo la elaboración de los títeres, sino el ensayo de la obra, de acuerdo al cuento: sus personajes, sus acciones y los tiempos de participación, ambos equipos lograron dicho ensayo.

Considero parte de la fase de reconstrucción el hecho de que mi mediación sobre las acciones y reacciones del alumnado para el logro de los objetivos de las actividades, se

apuntala un poco más sobre uno de los propósitos de la presente investigación en relación a mi práctica docente: *Diseñar, instrumentar y evaluar estrategias de intervención a favor de la convivencia pacífica con actividades de colaboración entre el alumnado, para la mejora de los procesos de aprendizaje del grado escolar*, en consideración que la convivencia se aprende, en éste caso, a través de la gestión en mención, donde los niños además de reconocer sus propias habilidades, también reconocen las de los demás, lo que les brinda la oportunidad de cuestionar sus actitudes y tratar de mejorarlas.

6.4.4. Teatro de sombras ¡Tercera llamada!

Una vez lograda la elaboración de los títeres para el teatro de sombras, los estudiantes acordaron el orden de presentación por medio del azar con una moneda, para lo cual cada equipo eligió a su representante; de esta manera Rafa y Luis anunciaron que el equipo Mafalda sería el primero en presentarse con la obra “el Torito Chispa brava”, para posteriormente presentarse el equipo Juárez con la obra “El ratoncito valiente”.

Durante la presentación de cada equipo, los alumnos se mostraron interesados recíprocamente, ciertamente también hubo breves momentos de disrupción por desacuerdos de participación, pero esto no impidió la transmisión del mensaje de cada obra.

Reyes y Velasco (2018, p. 101), mencionan que las artes, como estrategia didáctica, “permiten recrear el escenario escolar y desarrollar dinámicas de participación espontánea; así como abordar, expresar e interpretar la realidad desde diversas posturas y sentires acerca de las concepciones y factores que conducen a la consolidación de cultura de paz”, lo cual refiere a las reflexiones a las que buscaba que llegaran mis estudiantes, comentando el mensaje que les transmitía, pues los personajes presentaban un cambio de pensamiento a partir de un cambio de actitud hacia las personas que le rodeaban, lo que les implicaba un autoconocimiento.

Cabe señalar que la postura de los autores es coincidente con una de las técnicas que menciona Solera (2015) para la gestión en habilidades sociales, “el modelaje: consiste en utilizar un modelo para mostrar la conducta que queremos que aprendan los alumnos” (p. 56), la cual se espera reproduzcan en otras ocasiones, como es el autocontrol para reflexionar en cómo mejorar las situaciones de conflicto.

Si bien es cierto que la lectura del cuento no permitió directamente la interpretación de los personajes como mencionan los autores, sí se manifestaron emociones a través de los sonidos y la movilidad de los títeres, lo cual provocaba la misma reacción a los espectadores, cuyo objetivo se complementó con sus comentarios al final de cada obra, de los cuales rescato tres principales:

Pablo: que debemos ayudarnos para que todos nos llevemos mejor

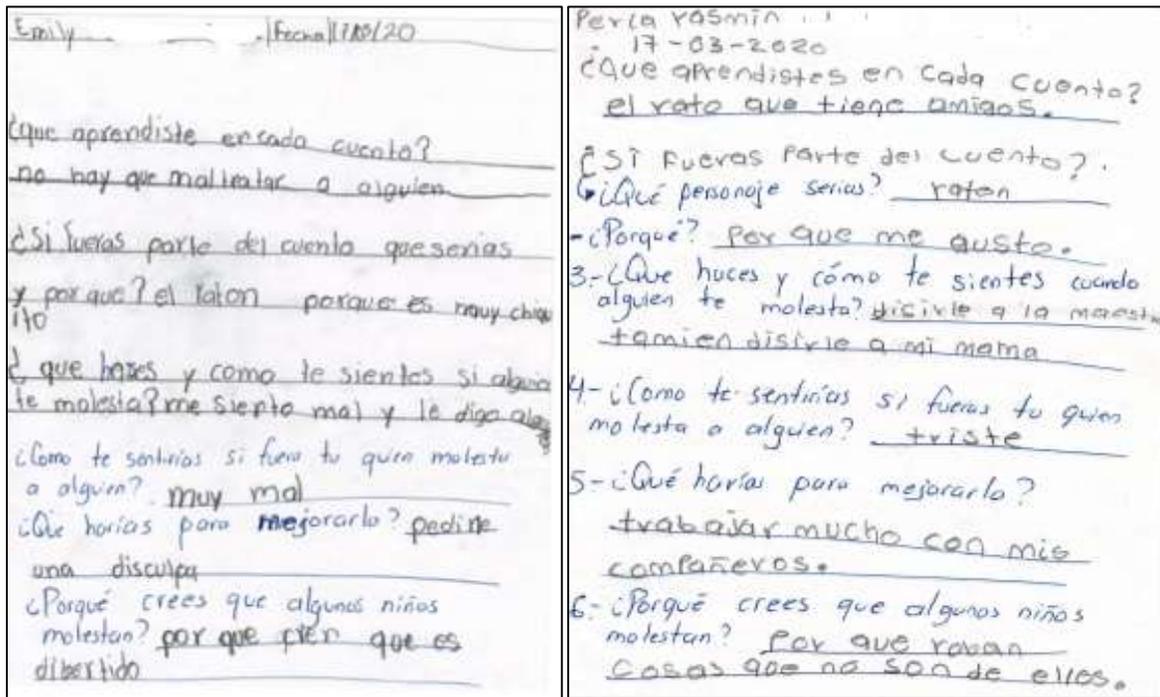
Rafa: que debemos tener... o hacer amigos para que nos ayuden.

Luis: que cada quien puede hacer lo que más le gusta, como a Mauro que no le gusta el Fútbol, pero no hay que pelearse por eso.

También inferí sobre algunas habilidades sociales que los personajes aplicaron para lograr el autocontrol y el autoconocimiento: por ejemplo *las habilidades para manejar sentimientos y para hacer amistades*, puesto que el ratoncito en un principio se la pasaba lamentándose a sí mismo de lo que le hacían y no era capaz de defenderse, hasta que pensó que **necesitaba amigos y aprender a controlar su miedo**, pero no sabía cómo, así que decidió buscar ayuda de un amigo que le ayudó a reconocer sus habilidades aunque no fuera grande y fuerte, pero tenía buen oído para avisar de los peligros. Además de las *habilidades alternativas para la agresión*, puesto que el personaje Torito Chispa Brava controló el enojo para evitar que lo siguieran lastimando.

Estas mismas reflexiones busqué que se indagaran entre ellos a través de una serie de preguntas que fueron dictadas (o transmitidas) con ayuda de un integrante electo de cada equipo, al que aporté el formato, cuyo producto se observa en el siguiente artefacto:

Artefacto 6.4.5. Producción de los alumnos, en donde expresan sus reflexiones sobre el mensaje de los cuentos presentados en el teatro de sombras.



El artefacto da cuenta de las reflexiones escritas de dos alumnas que formaban parte de distinto equipo: Emily del equipo Juárez y Perla del equipo Mafalda. Lo mostrado permite mencionar que, durante la elaboración de éste producto, ambas alumnas fueron apoyadas en la transcripción de las preguntas debido al bajo reconocimiento en habilidades para manejar sentimientos, lo cual se reflejó durante el dictado.

Ambos escritos reflejan la inferioridad con la que se representan al considerarse como el ratón y que, por el contrario de lo que consideran sus compañeros, sus resentimientos los exponen fuertemente al mencionar lo que les molesta de su actuar sobre la pregunta ¿Por qué crees que algunos niños molestan? Incluso de la respuesta de Perla se percibe cierto grado de reclamo y del caso de Emily, se percibe angustia. En cuanto a la pregunta a favor de la enmendación del daño: Emily manifiesta indicios de reciprocidad y empatía, lo cual puede favorecer la amistad, mientras que Perla, despierta mi preocupación por manifestar la carencia de reciprocidad al manifestarse como única responsable de un posible conflicto al decir que le corresponde trabajar mucho con sus compañeros, una declaración que advierte es por una baja autoestima.

El artefacto da lugar a mi comprensión y reflexión sobre las actuaciones de las y los menores: Emily, al no lograr una escritura rápida, manifestó su frustración con el llanto y la negación a la continuidad de la actividad; como mediadora, sensibilicé sobre sus posibles acciones que pudieran contribuir a mejorar la situación; la alumna mencionó que ella tenía la culpa porque no escribía rápido, aseguré que no dependía de eso sino de comunicar lo que nos pasaba para que los demás nos pudieran apoyar, por ejemplo Fausto, quien dictaba, se tendría que esperar, o también solicitar a alguien más que le apoyara. En el caso de Perla, consideré conveniente la mediación grupal cuestionando sobre su sentir en el lugar de Perla, ante la constante “costumbre” de la mayoría del grupo, de señalar los errores de la alumna cada vez que ve la oportunidad.

Siempre que en los escenarios escolares surjan situaciones que afecten las buenas relaciones, se debería tomar ventaja de ellas para generar un aprendizaje en convivencia y cualificar las relaciones sociales de la comunidad educativa. Tenemos la responsabilidad social de fomentar un cambio de actitud en nuestros estudiantes para asumir actitudes más pacíficas ante la diferencia de opiniones, gustos y creencias, de manera que lo evidencien no sólo en el ámbito de la escuela sino en todos los ámbitos de su vida. (Martinez, 2018, p. 135)

Considero que el artefacto seleccionado, es fiel reflejo de la mediación docente sobre la gestión de habilidades sociales en las que se encaminaron las actividades trabajadas, en especial con los estudiantes que se identifican con un estilo pasivo de resolver conflictos, y que, por lo tanto, se les dificulta gestionar sus derechos y manifestar sus emociones adecuadamente. Sin embargo, la intervención docente fue medular, pues a pesar de las dificultades detectadas, en sus producciones del artefacto en mención, demuestran tener conocimiento de sus necesidades sociales, como el trabajo en equipo, de apoyo y comunicación con sus compañeros.

Mediante el análisis de las producciones de los alumnos, cuya muestra es el presenta artefacto, advierto cierto avance sobre la pregunta de investigación *¿Cómo favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado de primero y tercer grado de educación primaria a través del fortalecimiento de la colaboración?* la gestión de las habilidades sociales, ha sido en ésta intervención una vía recíproca de elementos que conlleva la convivencia pacífica, refiriéndome a la capacidad de establecer relaciones humanas basadas en el aprecio, el respeto, y la tolerancia.

6.4.5. La convivencia pacífica a través de la gestión de habilidades sociales

La indagación de las actividades, además de permitir avances sobre la pregunta de investigación me llevó a un cambio de actitud ante las acciones y reacciones de los alumnos en el aula, pues identifiqué la importancia de los conflictos, como un medio de autoconocimiento de los alumnos, misma postura que se refleja a través de la gestión de habilidades sociales, las cuales vi favorecidas a través del uso de las técnicas cuyo complemento fue la coevaluación y autoevaluación, pues aportaban un medio de reflexión personal sobre sus acciones.

Advierto que antes consideraba que los alumnos debían aprender a convivir con el simple hecho de formar parte de un grupo y, por ende, la adaptabilidad al mismo, de acuerdo a las normas escolares, sin embargo, a través de las actividades trabajadas, comprendo que la convivencia pacífica no trata de anunciar la cultura de paz, sino es buscar las formas de trabajo con los alumnos para que ellos tengan la oportunidad de trabajar y desarrollar sus habilidades sociales en el aula, las cuales aporten la mejora de las relaciones interpersonales y se pueda lograr con ello un proceso de aprendizaje apropiado de cada uno de los integrantes del grupo, creando así un ambiente que cumpla con buenas expectativas de aprendizaje.

Infiero que para mis futuras intervenciones deberé continuar con algunas otras técnicas para favorecer las habilidades sociales del alumnado, ahora bajo la perspectiva de la igualdad de oportunidades como un derecho a la educación; tratando de sensibilizar sobre las oportunidades de aprendizaje que les brindamos a los demás y a nosotros mismos, situación que en ésta intervención se reflejó como una necesidad más para el logro de la convivencia pacífica.

Aunando a la falta del reconocimiento de igualdad de oportunidades, reconozco que hay algunos otros aspectos que me faltaría trabajar con mis estudiantes, tales como la autoestima, la empatía y otras competencias personales que observo son elemento base del desarrollo de las habilidades sociales para la convivencia pacífica, mismas que, de igual manera, requieren atención especial en próximas intervenciones.

De acuerdo a las reflexiones anteriores, resalto los siguientes hallazgos y retos de mí práctica docente, en ésta cuarta intervención pedagógica:

Tabla 10. Hallazgos y retos de la práctica docente en la cuarta intervención.

Hallazgos	Retos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer un clima de confianza para la toma de acuerdos o manifestación de ideas, despierta la creatividad de los alumnos detonantes de aprendizaje, un rasgo de la convivencia pacífica. 2. La mediación docente para la gestión de habilidades sociales, mejora la confianza en sí mismos, en especial de los estudiantes con un estilo pasivo de resolver conflictos, ante la dificultad de gestionar sus derechos y manifestar sus emociones asertivamente. 3. Las herramientas de coevaluación de los docentes, además de que permite el involucramiento en el aprendizaje, admite la comprensión de los objetivos pretendidos con la actividad y la valoración de su propio proceso. 4. La gestión de las habilidades sociales básicas fue una contribución nodal, a través del intercambio de ideas, fomentando el valor de cada uno por el hecho del respeto a sus derechos de igualdad y equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer la enseñanza con diversidad de herramientas tecnológicas e innovadoras. ▪ Contribuir al desarrollo de habilidades sociales, como la confianza en uno mismo, la autoestima, de manera cotidiana. ▪ Fomentar el respeto y la dignidad de los menores en cada uno de sus ámbitos, a través del reconocimiento práctico de los valores. ▪ Lograr la participación en el aprendizaje de todo el alumnado, procurando su integridad física y moral.

6.5. Las habilidades sociales a disposición del conflicto

En la intervención anterior, redescubrí la acentuación de la violencia cultural, probablemente causada por el trato del mismo de tipo punitivo en el alumnado, por lo cual ellos normalizan acciones que afectan su integridad; situación por la que creí preciso indagar sobre las formas en que pueden resolver un conflicto de manera que guarde la integridad de cada uno de los individuos que conforman el grupo, pues considero que la resolución de conflictos de manera pacífica, puede ser medio para la mejora de las relaciones interpersonales y que favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La cuestión no es tanto eliminar o prevenir el conflicto, sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarse a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones puedan salir enriquecidos. No se trata de que existan ganadores o perdedores sino de construir una cultura basada en la colaboración y el acuerdo. (Campos y Batanero, 2010, p. 67)

En acuerdo a lo que mencionan los autores, el reconocimiento del conflicto implica que las personas asimilemos las actitudes, habilidades y valores que ponemos en juego para darle solución, es decir, del comportamiento que define la convivencia en el aula y, a partir del reconocimiento de las habilidades sociales, consideré que el alumnado favorecería la convivencia pacífica.

Lo anterior me llevó al diseño de actividades a través de la asignatura Formación Cívica y Ética que, con su enfoque considera el desarrollo de capacidades y habilidades que les permitan a los estudiantes tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos.

Específicamente con el aprendizaje esperado señalado en SEP (2011) *Distingue en los conflictos cotidianos: las partes involucradas, los intereses o puntos de vista, los acuerdos y desacuerdos*; consideré que los estudiantes observarían la necesidad de tratar el conflicto, como el medio práctico de las habilidades sociales, reconocidas y a desarrollar en sí mismos y en los demás para resolver conflictos, misma gestión que no deja de implicar las técnicas docentes, como es *la mediación, el modelaje o el feedback*, de las que he logrado avances en mis diseños, además de otras técnicas que deberé lograr en momentos posteriores.

De la misma forma, el abordaje en el aprendizaje esperado en mención, dirige uno de los propósitos para la educación primaria de la asignatura: “Establecer relaciones interpersonales basadas en la cultura de paz en el contexto personal, social y político para afrontar conflictos de manera justa y no violenta, mediante el respeto a la dignidad, la cooperación y la negociación”. (SEP, 2017, P. 438). Comprendo con ello, que se busca que el alumnado reconozca al conflicto como parte de los procesos de aprendizaje en el entorno escolar, por lo que se gestiona su aprendizaje sobre la manera de resolverlos de manera pacífica para la mejora de las relaciones interpersonales.

Las habilidades sociales son recursos para los comportamientos sociales que facilitan a las personas la participación eficaz en las relaciones con otras personas. Su desarrollo y entrenamiento es de especial importancia en la evolución de la madurez social desde las primeras edades, ya que prepara para la complejidad de las interacciones humanas y previenen disfunciones en la convivencia. (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 57).

A pesar de que en el programa Aprendizajes Clave para la educación integral (SEP, 2017), señala hasta el sexto grado, como aprendizaje esperado, la aplicación de habilidades sociales para la solución de conflictos; sin embargo, retomo la perspectiva de su desarrollo desde la practicidad o gestión desde edades tempranas como mencionan los autores.

Es por eso que en esta intervención indagué sobre la aplicación de las habilidades sociales cuya gestión inicié en la intervención anterior, pues en ésta ocasión busqué que fueran reconocidas por los estudiantes para continuar en su desarrollo, a disposición de la resolución de situaciones conflictivas y que, acompañadas de las técnicas docentes mencionadas en intervenciones anteriores, se vea favorecida la convivencia pacífica.

6.5.1. *Vistiendo a su majestad con Habilidades de convivencia*

Para dar inicio a esta intervención, di la bienvenida al alumnado, después de implementar las acciones de higiene dentro del aula y con el alumnado, como medio de prevención ante el COVID-19; es de mi agrado que el alumnado se sienta en confianza de manifestar sus emociones y sentimientos para poder contribuir a un mejor bienestar

emocional, por lo que comentamos sobre su sentir presente y del día anterior, así como de algunas situaciones en las que se sienten enojados, tristes u otra emoción.

Además de que este diálogo es valioso para el fomento de la convivencia pacífica, también lo fue por la incertidumbre vivida ante la situación de salud que comenzaba a reestructurar la organización escolar; sin embargo el alumnado se mostraba tranquilo, con la duda mayor sobre lo qué haríamos en este día para aprender, pues me han confiado que las actividades que hacemos en grupo, les ayuda a ser amigos; encontré éste dato realmente valioso pues, parte de mi filosofía docente ha sido empatar objetivos de la enseñanza, con los objetivos del alumnado y lograr involucrarlos en su proceso de aprendizaje, brindándoles la oportunidad para de seguir aprendiendo.

Comenté que en la clase veríamos como tratamos a los demás y cómo nos tratan, como una forma para aprender a vivir juntos, así iniciamos la exploración de los conocimientos previos, con la actividad de “Vistiendo a su majestad”, para la cual organizamos dos equipos compuestos por dos filas de estudiantes cada uno. Elegirían a un compañero o compañera respectivamente y tendrían 10 minutos para hacer su vestuario con periódico y cinta adhesiva; el alumnado se mostró motivado y fue inmediata su organización, misma que rescato a partir del siguiente artefacto.

Artefacto 6.5.1. Imagen congelada de videograbación, donde se muestran avances y retrocesos de habilidades sociales para resolver conflictos durante la actividad “vistiendo a su majestad”. 18/03/2020



El artefacto muestra que; al fondo, el equipo que vestía a la reina, se consideró la votación para la elección de la persona en la que conformarían la vestimenta; mientras que al frente, el equipo del rey intenta convencer a Brayan, para que “se deje vestir”, lo cual causó conflicto, e incluso Óscar lo levantó, forzándolo a colaborar, finalmente accedió, aunque con actitud molesta.

Cabe mencionar que esta actividad la rescato desde mis estudios de licenciatura, la cual he implementado en diversas ocasiones, puesto que permite el trabajo colaborativo sin dificultades extremas en el hacer, solo en la toma de acuerdo y decisiones, permitiéndome observar uno de los pilares de la educación en la que he basado ésta investigación, *aprender a vivir juntos*.

Elegí este artefacto porque la actividad desató situaciones de conflicto que requerían solución pacífica y, por lo tanto, la demostración de actitudes y valores durante el trabajo colaborativo, Pues como lo menciona Gutiérrez y Pérez Archundia (2016), el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos para que el aula “se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía” (p. 168), por lo que la actividad no sólo debía lograr las situaciones de conflictos, sino las maneras en que los alumnos los resolvían.

Binaburo y Muñoz (2007), comentan que “la mejor forma de balsamizar las relaciones humanas, para un tratamiento educativo del conflicto, debe comenzar por un entrenamiento en habilidades sociales” (p. 57) en las que el alumnado demostró avances y retrocesos que considero responden la pregunta de investigación, por lo que retomé del artefacto las más significativas para ello:

Tabla 11. Avances y retrocesos en habilidades sociales

Equipo	Avances en habilidades sociales	Retrocesos en habilidades sociales
Del rey	<ul style="list-style-type: none"> • Diego Intenta participar en la actividad. • Colaboración de 5/12 integrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La elección del rey fue por imposición • Jaloneos, procurando cumplir en tiempo con la consigna.

De la reina	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizaron la votación como medio de selección de la reina • Toma de acuerdos para realizar cada prenda. • Colaboración de 9/11 integrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones para la realización de cada prenda • Acciones disruptivas de Óscar • Exclusión de tres estudiantes, entre ellos Alejandro. • habilidades de amistad de bajo nivel • Acciones espontaneas (jaloneos) al suponer que debían de intercambiar a su reina por el rey • Exclusión de un estudiante • Las alumnas participaron más que los niños.
-------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

A partir de este registro proveniente del artefacto, detecto que los conocimientos previos sobre el aprendizaje esperado en reconocimiento del conflicto, es deficiente por más de la mitad del alumnado, lo cual incluso, impidió la gestión de una solución pacífica en el caso del equipo del rey. En el equipo de la reina, detecto un equilibrio entre los avances y retrocesos, puesto que el alumnado involucró la convivencia democrática, aunque posteriormente reflejó otras actitudes que desviaron el compromiso equitativo sobre la resolución, hecho por que el que tomaron la iniciativa las niñas; infiero con ello la desigualdad de género, quizá por el concepto de la acción “vestir” o, de ser ésta una niña.

La actividad implicaba la resolución de conflictos, lo cual solo la mitad del alumnado gestionó por medio de habilidades sociales con una acción inmediata, sin embargo, la mayoría del grupo, al desconocer la existencia del conflicto, estas habilidades no pudieron ser reconocidas ni en sí mismos ni en los demás, misma situación que llevó a los equipos al cumplimiento del objetivo con dificultades en la convivencia pacífica.

Binaburo y Muñoz (2007, p. 61) menciona que “el conflicto, que es inherente a todo agrupamiento humano, puede orientarnos y conducirnos hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas y a la mejora en general de nuestras relaciones personales”, por lo que el alumnado debía observar el conflicto para reconocer sus acciones que favorecieron o desviaron la convivencia pacífica, es decir, el reconocer la

practicidad de las habilidades sociales nos ayudaría a gestionar las propias, y así tener la posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales de aprendizaje colaborativo en el aula. Para ello había preparado un formato de coevaluación que entregaría a cada equipo al concluir esta actividad.

Considero que las habilidades sociales mostradas desde el *Artefacto 5.5.*, contribuyeron a que los estudiantes lograran el vestuario de la reina, por el contrario del equipo del rey, quienes, a pesar de las recomendaciones de colaboración brindadas, las habilidades sociales se mostraron aún deficientes; incluso Brayan, al ver los avances del otro equipo, rompió lo poco que llevaba elaborado de la vestimenta solicitada; en el momento me desconcertó ésta acción, sin embargo, lo comentaríamos en grupo.

Reflexioné entonces sobre los cuestionamientos que solía hacer yo al alumnado ante actitudes inadecuadas, los que pudieron haber sido interpretadas como un acto punitivo, afectando la integridad del alumnado; ahora considero que, con la gestión de las habilidades sociales, tanto en mis alumnos y en mí, reconozco que es el estudiante quien debe regularse y autorregularse, descubrir y desarrollar sus habilidades para que le sean significativas, sin dejar de lado mi mediación y orientación.

Nos organizamos en nuestros espacios, en plenaria los estudiantes mencionaron aspectos como: el valor de ayudarnos o apoyarnos entre todos, dividir las tareas, preguntar a qué ayudamos y otras acciones más; aseguré con ello el valor de las habilidades sociales para la convivencia pacífica, para que nadie salga lastimado.

Para concluir la actividad, entregué a cada equipo una coevaluación consistente en el conteo y registro de los compañeros según la frecuencia en que implementaban sus habilidades sociales; orienté sobre los acuerdos para trabajarlo, procurando la participación de todos, sugerí que cada uno leyera, contabilizara y registrara un ítem que comentarían entre todos. De ésta manera el alumnado obtuvo una mejor visión sobre sí mismo y en relación al conflicto; retomo sus resultados a continuación.

Artefacto 6.5.2. Producción de los alumnos: Coevaluación sobre el reconocimiento de las habilidades sociales de acuerdo al aprendizaje esperado; en la actividad de “vistiendo a su majestad”. 18/03/2020

Co evaluación de las competencias sociales de la convivencia			
Fecha: 18 de Marzo de 2020			
Equipo: Reyna			
Integrantes: Regina, Malena, Mauro, Valder Luis			
Total de integrantes: 11 / Regina, Dulce, Heidi, Renelí, Fabián			
Anota cuantos niños realizaron lo que se menciona a continuación			
Habilidades sociales para la convivencia	si	A veces	No
1. Aportaron ideas con respeto	8	3	0
2. Valora las diferentes ideas de los demás	6	2	3
3. Pidieron disculpas por alguna situación	2	1	8
4. Participaron con respeto y paciencia	9	2	0
5. Compartieron y cuidaron los materiales necesarios	10	1	0
6. Mantuvieron el apoyo y la colaboración al equipo	8	3	0
7. Pusieron atención a la actividad	8	3	0
8. Actuaron adecuadamente (sin enojarse)	7	4	0
9. Respetaron a los compañeros	9	2	0
10. Reunieron a todos sus compañeros sin discriminación.	9	2	0
11. Mantuvieron la buena comunicación con el equipo.	8	3	0

Co evaluación de las competencias sociales de la convivencia			
Fecha: 19 de marzo de 2020			
Equipo: Rey			
Integrantes: Alejandro, Josu, Teo, Pablo, Oscar, Josue,			
Total de integrantes: 10 / Natalia, Benito, Diego, Emily			
Anota cuantos niños realizaron lo que se menciona a continuación			
Habilidades sociales para la convivencia	si	A veces	No
1. Aportaron ideas con respeto	4	3	3
2. Valora las diferentes ideas de los demás	5	2	3
3. Pidieron disculpas por alguna situación	0	7	3
4. Participaron con respeto y paciencia	3	3	4
5. Compartieron y cuidaron los materiales necesarios	2	2	6
6. Mantuvieron el apoyo y la colaboración al equipo	2	4	4
7. Pusieron atención a la actividad	3	3	4
8. Actuaron adecuadamente (sin enojarse)	2	2	6
9. Respetaron a los compañeros	2	3	5
10. Reunieron a todos sus compañeros sin discriminación.	9	0	1
11. Mantuvieron la buena comunicación con el equipo.	0	5	4

El artefacto seleccionado, fue resuelto por el alumnado a partir del consenso sobre las técnicas que utilizaron en la actividad, en la cual también orienté tanto a la manera de resolución como a lo que referían algunos ítems de los que manifestaban duda. Del lado izquierdo muestro la coevaluación del equipo de la reina coincidente con el logro del objetivo, cuyos números positivos son mayores. De lado derecho se muestra la coevaluación del equipo del rey; sin embargo, lo interesante no fue la comparativa numérica sino las perspectivas sobre el conflicto que les permitió llegar a esta coevaluación.

Cabe mencionar que en el equipo del rey, acordaron anotar sólo a 10 integrantes, justificando que Alejandro, quien tiene *Trastorno específico de lenguaje*, no pudo ser evaluado porque era difícil que participara, retomé la igualdad de oportunidades para el aprendizaje, pues les había sugerido que Alejandro fuera el rey y no lo consideraron, siendo un derecho de la educación el participar; como lo menciona Echeita (2007) “Participar es sinónimo de estar, dar y recibir: estar compartiendo experiencias, para que todos; dar y

ofrecer la riqueza de su singularidad y recibir apoyo, comprensión y estima” (p. 95)- De esta manera abrí el espacio para que le platicaran lo que habían aprendido de la actividad, sin embargo el interés de Alejandro eran los juegos de mesa que se encuentran en el aula, así que le cuestioné si ayudaría a la próxima actividad pero expresó estar muy cansado y accedí a su petición.

Con mi acción anterior, pienso de cabida al respeto a la diversidad, actitud en la que han intervenido las perspectivas analizadas en mis clases de maestría, ya que anteriormente me vería obligando al niño a su participación, pero comprendo que dicha actitud, niega el respeto a sus intereses. Sin embargo, deja en claro que será necesario aunar sobre una de las sub-dimensiones de la convivencia pacífica que menciona Fierro (2013), la *Atención a la discriminación* en mayor profundidad.

Elegí esta coevaluación como artefacto porque permitió al alumnado el reconocimiento de las habilidades sociales en situaciones reales, lo que les implicó un autoconocimiento, pues cuando ellos afirmaban un rotundo *Si* de alguna habilidad, el resto del equipo afirmaba o negaba la acción que sustentaba su afirmación, es decir, la coevaluación contribuyó a que el alumnado reconociera y tratara los conflictos que surgieron en la actividad, a través de lo que Binaburo y Muñoz (2007) mencionan como “modelo de Gestión Integrada del Conflicto que se despliega en cinco movimientos: Evaluación, aceptación, actitud, acción y análisis” (p. 65).

En un inicio el alumnado se mostraba un tanto renuente a la evaluación que le hacían sus compañeros, en relación a lo que cada uno consideraba, sin embargo, conforme analizaban en equipo los ítems, cada vez lograban la aceptación con actitud de diálogo. De esta manera, iniciamos sobre la acción y el análisis de los conflictos para su resolución, sin acudir a situaciones punitivas de mi parte.

Sánchez, y Villamar (2019) mencionan que “el objetivo último es alcanzar, con la colaboración, un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga innecesaria la adopción de medidas disciplinarias” (p. 178), es decir, que la colaboración sea medio de aprendizaje para sí mismo, no por obligatoriedad con la escuela, sino como medio de autoconocimiento y, por ende, de autorregulación, un proceso de meta cognición que rescato como parte de mi filosofía docente al involucrar a los alumnos en su evaluación en tareas y trabajos cotidianos.

El trabajo colaborativo implica el compromiso ante un objetivo, sin embargo, para que el alumno lo adquiera, requiere del autoconocimiento, es decir, reconocer las habilidades sociales propias y de los demás que se pudieran implementar para la resolución de las situaciones conflictivas, lo cual pienso que favoreció un poco más el propósito en relación a los alumnos: *Fomentar la convivencia pacífica a través de estrategias que impliquen la colaboración entre el alumnado de los grupos de 1° y 3° grado de educación primaria, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje del grado en los distintos campos formativos*; ya que, ambos equipos conflictuaron la actividad para observar formas de solución bajo la cultura de paz, en consenso y tomando en cuenta las habilidades sociales.

Una vez que me entregaron su coevaluación, comentamos cómo podíamos resolver los conflictos, entre lo que mencionaron algunos de los aspectos de la coevaluación, sin mencionarlas aun como habilidades sociales.

6.5.2. Observamos habilidades sociales y reconocemos su función

Comenté al alumnado que reorganizaríamos equipos por medio de la formación de enunciados, a favor de la convivencia pacífica, con las palabras que entregaría a cada uno; sin embargo, un momento crítico fue causado por la desorganización del material, pues debía repartir sólo tres enunciados diferentes al grupo y así formar equipos, pero había iniciado a repartir tres juegos de tres enunciados. Esta situación me causó un conflicto que me llevó a la reflexión; así que coloqué todas las palabras al centro y organicé los equipos asignando un número a cada estudiante, de ésta manera, cada uno de éstos formaría sus tres enunciados requeridos para la actividad contigua, mismos que pegaría en una cartulina que simulaba un globo de diálogo.

Mientras el alumnado armaba cada enunciado, yo monitoreaba, resolvía dudas y daba sugerencias, sin embargo, me percaté de un retroceso sobre el trabajo colaborativo, pues eran constantes llamados a mi persona requiriendo ayuda sobre la coherencia del enunciado, por lo que tuve que ser reiterativa para lograr la participación de todos sobre el objetivo, en algunos equipos aún más, como en el caso de Perla, quien se encontraba pasiva en su lugar, y formaba equipo con Alejandra.

Después de muchos intentos y al ver la poca respuesta de empatía, terminé por asignar a Perla una acción específica del equipo para que tuviera participación: que pagara uno de los enunciados; sin embargo, era una situación que requería retomarse en

comentarios posteriores. En lo que refiere a mi vida personal, infiero que es importante no solo hacer partícipe al alumnado, sino hacerlo sentir que estoy pendiente de ellos, que me importa lo que sienten y piensan; con ello, considero que los niños son capaces de potenciar sus habilidades y por ende su aprendizaje.

La mayoría de los alumnos ya había terminado sus frases, representadas en un globo de diálogo; además de que ya estaba listo el proyector, pues en continuidad con la gestión de la práctica de habilidades sociales, implementé la técnica de *modelaje*, a través de los videos que mostrarían formas de actuar afianzando lo que hasta el momento habíamos trabajado, para lo cual el alumnado y yo observamos tres situaciones. Cabe mencionar que la proyección de videos fue una de las recomendaciones de mi equipo de co tutoría al compartirles las dificultades que presenta la comunidad ante la tecnología, pero que esta situación no debía impedir acercar al alumnado al uso de las TIC's, por el contrario, sería un medio innovador en la práctica docente.

Los videos trataban casos en los que los personajes realizaban acciones disruptivas o violentas que afectaban a las personas que los rodeaban; comentaríamos cada uno de los videos a partir de la asignación de una de las frases para la mejora del conflicto de acuerdo a la percepción de equipo, para lo cual levantarían el diálogo con la frase elegido para compartir dicha perspectiva.

De esta manera, observamos el primer video sobre un niño que se molestaba por todo y que era cuestionado sobre su actuar, puse pausa al video antes de dar las recomendaciones para que el alumnado infiriera en ellas, de ésta manera se dieron los comentarios que rescato en el siguiente artefacto.

Artefacto 6.5.3. Viñeta narrativa, donde reflejan el reconocimiento de las habilidades sociales que resuelven el conflicto, apoyados en las frases aportadas. 18/03/2020

Maestra: haber equipos, júntense y comenten ¿Qué frase le puede ayudar al niño para resolver los conflictos que estaba causando y por qué?

Rafa: *“Tratar a los demás como te gustaría que te trataran”*

Maestra: ¡muy bien! ¿Por qué le dirías esa frase? (varios levantan la mano)

Ximena: porque nada le parecía y si a él le hicieran eso, no le gustaría

Maestra: muy bien... Heidi ¿qué le dirías a éste niño?

Heidi: (momento callada)

Maestra: equipo, le puede ayudar (murmuran)

Heidi: porque es un niño malo

Alejandra: “*Hablando más se entiende la gente y se forman soluciones*”, porque no se debe de enojar, debe decir que le pasa.

Dulce: si nos enojamos somos personas malas

Maestra: pues no que seamos malos solo por enojarse, todos nos enojamos alguna vez, pero ¿qué es lo que no se vale... Oscar?

Óscar: ¿qué le peguemos a la gente?

Maestra: exacto, lo malo es que lastimemos a alguien y para evitarlo ¿qué hacemos?

Luis: “*Respetar a los demás como a ti mismo*”, porque si se respeta... si se cuida, respetará a los demás y los cuidará.

Maestra: muy bien Luis, enojarnos aleja a los que queremos... Ahora veremos que recomiendan en el video. (Otro video que nos ayudará a entender más de nuestro actuar (se proyecta el caso en el que un niño rompe todo lo que encuentra) ... ¿Qué frase le dirían a este niño?

Brayan: “*Hablando bien se entiende la gente y se forman soluciones*”

Maestra: ¿con quién podría hablar el niño?

Perla: con sus papas

Ximena: “*Trata a los demás como te gustaría que te trataran*”

René: si esa, para que no haga lo que no le gustaría que le hagan porque al final se quedó el mismo sin juguetes.

Maestra: ¿Qué hizo el niño al final?

Varios: hizo bien las cosas

Rene: el niño pegó el juguete y pidió disculpas.

Maestra: a eso se le llama “remediar el daño”, no solo se arrepintió, sino que remedió lo que había hecho. Alejandra ¿has visto alguna situación en la que sea necesario remediar el daño causado por un mal comportamiento?

Alejandra: pues si... como cuando alguien le tire el lonche por estar jugando y se lo tiene que pagar para que no se quede sin comer.

Maestra: exacto Alejandra, cuando reconocemos que le hemos hecho algo malo a alguien, lo mejor es disculparse y ofrecer nuestra ayuda ¿verdad?

Como muestra el artefacto, en un inicio el alumnado concretó su participación exclusivamente en el uso de las frases aportadas, por lo que, en acuerdo a mi filosofía docente sobre el protagonismo del menor en la enseñanza y el aprendizaje, consideré inferir

sobre sus posibles acciones, pues lo que pretendía era, además de reconocer los conflictos causados por el comportamiento de los personajes, también debíamos observar las formas de resolución que utilizaban, es decir, de qué debían darse cuenta para lograr la solución; por ello pausaba el video antes de la resolución, solicité que dialogaran sus respuestas y cuestionaba que harían ellos, poniéndose en la situación y gestionar sus habilidades sociales.

Las personas pueden realizar fácilmente transformaciones cognitivas de los estímulos, de las situaciones, del ambiente, etc., centrándose en aspectos seleccionados de los mismos. Esa atención, interpretación y categorización selectiva cambia el impacto que ejerce el estímulo o la situación sobre la conducta. Esto significa que, el modo en que codificamos y selectivamente atendemos, influye en lo que aprendemos y posteriormente en lo que hacemos. (Pacheco Sanz, Carpio y García, 2014, p. 266)

Como mencionan las autoras, éste artefacto me permitió analizar las perspectivas sobre el conflicto del alumnado que ha presentado mayores acciones disruptivas, como el caso de Óscar, quien resuelve acertadamente sobre las consecuencias negativas del enojo, esperando que, con esta reflexión a través del estímulo de los videos, pudiera gestionar sus habilidades sociales.

Otro de los casos de los que esperaba la estimulación fue con Alejandra, quien había observado ser excluyente con Perla en la realización de las frases, sin embargo, parece que sus acciones son superficiales aún, con un tanto de discriminación con algunos de sus compañeros.

Reconozco que Alejandra no es la única con este tipo de actitudes, sin embargo, considero que, por sus capacidades, habilidades, actitudes y aspecto físico; el alumnado le muestra cierto dogma de una parte en extremo positivo y otra parte en extremo negativo y que, a través de las habilidades sociales como la empatía, tendría mayor comprensión al alumnado excluido, y por sus habilidades de liderazgo, beneficiaría mucho del trabajo colaborativo pues éste favorece “comportamientos cooperativos, para satisfacer al máximo los intereses y necesidades de ambas partes. Es un proceso más largo, pero hay más expectativas de resolución del conflicto” (Binaburo y Muñoz, 2014, pp. 69-70).

La gestión de habilidades de algunos estudiantes durante la plenaria, me implicó que en cierto momento olvidara la importancia del intercambio de ideas entre el equipo;

hecho que afectó la participación de una parte del alumnado que es excluido con regularidad, como se reflejó en la coevaluación de esta parte de la clase.

Entregué por equipo dos imágenes (*emojis*); el feliz representaba muy bien y el triste, representaba regular; Anotarían en consenso sus nombres, de acuerdo a la participación que habían tenido sobre los casos mostrados en video. Consecuencia de mi descuido sobre el intercambio de ideas en el equipo y con respecto a las características del alumnado antes mencionado- Solo Perla, Natalia y Emily fueron presenciadas por el alumnado con poca participación; sin embargo, esto me pareció contraproducente al hacer el registro de las participaciones en la lista de seguimiento del aula, lo que me llevó a cuestionarme sobre la actitud del alumnado en relación a las emociones de las alumnas.

Ciertamente, la participación me reflejó que la mayoría de los alumnos a los que he buscado que sean involucrados en el trabajo colaborativo, el grupo ha contribuido a la mejora de sus relaciones interpersonales, sin embargo, presencié algunas excepciones que concentro en lo que Binaburo y Muñoz (2014) mencionan como otro de los procedimientos básicos para la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos: *el desarrollo de la autoestima*.

Debo reconocer que hablar de autoestima, en el inicio de mi práctica docente me era complicado, pero el trabajo en los diferentes grados escolares de la educación primaria, me han demostrado que hablar de autoestima no es una cuestión de edad, sino de aprender a ser para aprender a convivir; lo cual refuerza mi filosofía docente. Sin embargo, por el breve tiempo que tenía trabajando con éste grupo de alumnos, no me dio el tiempo para afianzar tan importante elemento para la convivencia; aunque si tengo la oportunidad, seguro buscaré la manera de abordarlo.

6.5.3. Una discusión que reconoce conflictos

Comenté al alumnado que, así como habíamos visto estas acciones de los niños, las causas de sus actos y cómo mejorar, ahora veríamos situaciones similares en las que íbamos a discutir el conflicto y cómo resolverlo. Organizamos el espacio dividiéndolo en dos partes por medio de las filas separadas por un pasillo, formamos así dos equipos viéndose de frente.

De ésta manera comentamos sobre lo que es un debate, mencioné que una característica es estar de acuerdo o no con una postura, que en éste caso sería que alguien “sea castigado”, pero que lo interesante de los debates era decir el porqué del acuerdo o desacuerdo; Alejandra comentó que era como en “Caso cerrado”, lo cual confirmé y explicité que comentaríamos en acuerdo o desacuerdo de “los castigos” a los personajes que se presentan en los casos de conflicto que leerían.

Había formulado cuatro casos con extractos de la bitácora del aula y del diario de observación del docente, adecuando personajes, es decir, de situaciones reales del grupo; sobre los que, además debían inferir en posibles soluciones, mismas que registrarían en el cuaderno. Así fue como pasaron cuatro estudiantes a dar lectura a cada uno de los casos, mismo que por turnos se iba comentando. El último caso fue propuesto por los alumnos recordando el conflicto entre Reina y Perla, mismo que también comentamos buscando una posible solución.

Ciertamente la actividad no mantuvo las características precisas de un debate, puesto que se obtuvo una rica participación de quien lo solicitaba o de quien se le solicitaba para que el alumnado reconociera la practicidad de sus habilidades sociales, lo que coincide también con mi filosofía docente, el hecho de que los alumnos tengan la oportunidad de seguir aprendiendo, poniendo en práctica lo visto en clase; dichos comentarios se resumen en el siguiente artefacto.

Artefacto 6.5.4. Tabla de análisis del debate sobre el reconocimiento de las habilidades sociales en los casos adaptados. 18/03/2020

No. de caso	Descripción del caso real	Comentarios del alumnado	Solución del alumnado
1.	Brayan dijo a la maestra que Dulce le había pegado, al cuestionar a Dulce dice que fue porque Alejandra le dijo que él había dicho algo feo de ella. (29/01/2020)	Emily: castigar a “Alejandra”, porque ella le dijo a Dulce mentiras Mauro: debe ser castigada porque ella es la que dijo mentiras Rene: debe de suspenderla Rafa: deben disculparse Fausto: pienso que Alejandra entendió mal. Ximena: preguntar que dijeron en realidad. Brayan: mandar a llamar a los papás.	Dialogar, platicar como pasaron las cosas, lo que dijo y entendió cada quien y disculparse los tres.

2.	Cuando terminó la reta de Fut, Pablo lloró por que los niños le gritaron al fallar un gol, ellos dicen que si porque no había jugado bien. (10/02/2020)	René: Se debe castigar a los que se burlaron porque también es parte del equipo, y el quipo debe echar porras no burlarse Dulce: platicar lo que paso Alejandra: Platicar el error (Pablo, pidió permiso para ir al baño)	Platicar entre todos lo que paso porque el equipo debe echar porras
3.	Luis y Rafa estaban jugando y de pronto comenzaron a darse manotazos, Mauro los vio y les lanzó una goma para que se tranquilizaran, pero le pegó a Rafa en el ojo. (26/02/2020)	Mauro: ese es como el otro día que yo les avente la goma. Luis: (un poco cohibido) se debe de castigar a los niños que se estaban pegando porque se estaban agrediendo. Emily: se debe castigar a Mauro porque el no debía meterse en asuntos que no debe. Brayan: a los tres por que no platicaron de lo que estaban haciendo	Preguntar, platicar y pedirse disculpas. Maestra: Observar y preguntar de que se trata antes de actuar
4.	Fausto dictaba el cuestionario, pero Emily se quedó atrás y comenzó a llorar. (23/10/2020)	Perla: Platicar y ayudarle Luis: repetirlo otra vez Mauro: dictar más lento Yadier: como a Pablito que llora cuando lo apresuran Emily: Esperar a que escriba la niña. Ximena y Francisco: esperar y ser paciente	Comprender su frustración para poderle ayudar, teniéndole paciencia
5.	Dulce y Nailea comentaban con Reina sobre sus pijamas, Perla estaba ahí y sonreía, Reina pensó que se burlaba y se acercó, a jalarle un poco el cabello, Perla comenzó a perseguirla hasta que le hizo lo mismo.	Ximena: Alejandra le dijo a Reina que Perla había dicho que su pijama estaba fea Perla: pero yo no dije eso Reina: a que si lo dijiste Dulce: pero tú no la oíste Natalia: Reina le hizo chu chu con los hombros a Perla y le jalo el cabello.	Si es por accidente, deben disculparse antes de que agredir. Dialogar por que fue el conflicto para que no vuelva a pasar.

Fuente: Elaboración propia

Como lo refiere Sánchez, Lira y Villamar (2019) “Pensar la violencia desde las vivencias es tratar de comprender un fenómeno individual y colectivo; el problema es poder construir los significados y sentidos mínimos compartidos que permitan acercarnos a su

comprensión.” (p. 127). En acuerdo a las autoras, consideré el debate como técnica de reconocimiento y comprensión colectiva de las situaciones conflictivas y, de esta manera, consensuar sobre las formas de resolución.

La elaboración de esta tabla de análisis que retomo como artefacto, me permitió verificar el nivel de logro sobre el aprendizaje esperado: *Distingue en los conflictos cotidianos: las partes involucradas, los intereses o puntos de vista, los acuerdos y desacuerdos*; ya que surge del reconocimiento del conflicto de cada situación, misma que asimilaron con lo vivido en el aula con antelación. Este reconocimiento es una acción necesaria para lograr las pautas sobre la resolución real y funcional de manera pacífica, es decir, en acuerdo a las habilidades sociales que el alumnado reconoce para la resolución de conflictos.

Los conflictos sociales son resultado de confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente. (Carr y Kemmis, 1986, en Archundia y Méndez, 2016, p. 167)

En acuerdo con la cita, retomo que la actividad del debate ha sido uno de los elementos que ha contribuido al reconocimiento de las habilidades sociales propias y de los demás, pues identifica la deficiencia de algunas que el alumnado tendrá la posibilidad de retomar para la mejora de sus relaciones interpersonales a favor de una convivencia pacífica.

Cabe mencionar que los conflictos de cada caso coinciden con la deficiencia que se reflejó en la pasada intervención sobre las *habilidades sociales básicas*, en las que intervienen elementos para la interacción social: comunicación verbal y no verbal, ante la posible apatía a los sentimientos y emociones de los demás que involucran sus acciones, llamadas por ellos como *un juego*. Binaburo y Muñoz (2007) menciona cuatro actitudes básicas para afrontar un conflicto, una de ellas es la “comunicación: expresar lo que sentimos. Y ser capaces de ponernos en el lugar de otro. Implica una actitud de apertura y otras habilidades sociales” (p. 74).

En acuerdo con la cita, considero que el alumnado y yo, conseguimos mayor tratamiento del conflicto debido al cambio de nombre de los personajes, puesto que ayudó al alumnado a comunicar de sí mismos, pero como otra persona, incluso para ponerse en

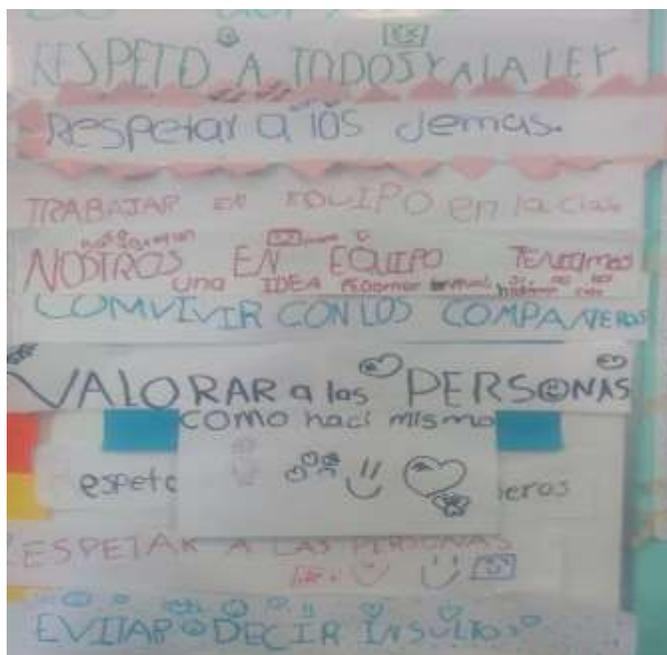
lugar de otro, puesto que los comentarios imperaban en sus propias acciones, que las cuestionaba poniéndose en el lugar de alguno de los implicados; acción que es parte de mi filosofía docente pues busco favorecer la meta cognición del alumnado mediante la personalización de las situaciones del objeto de estudio, en éste caso, sobre su perspectiva del conflicto.

Por medio de éste artefacto detecto que ha aumentado el número de alumnos que reconoce que los conflictos deben ser tratados a través de medios como el diálogo, el pedir disculpas, la tolerancia; el hecho de reconocer que se han equivocado o que requieren de la colaboración de todos sus compañeros para el logro de los objetivos grupales, pero con especial reserva de los propios, como es la mejora de los aprendizajes.

La ejemplificación del último caso expuesto en el artefacto, fue manifiesto del alumnado, el cual revela que a pesar de que han reconocido que las situaciones conflictivas surgen del actuar cotidiano y, por lo tanto, es el actuar cotidiano el que formula la convivencia pacífica, algunos de ellos aún estaban renuentes de reconocer sus dificultades en habilidades sociales, sin embargo, la actividad contribuyó enormemente a la gestión posterior, cuya resolución del conflicto fueron algunas actitudes de las habilidades sociales básicas: la tolerancia, actitudes pro sociales (pedir disculpas) y el diálogo.

En una última actividad, cuestioné sobre cómo se concluye un debate, según lo que han visto en la TV; Ximena mencionó el veredicto final, lo cual retomé para explicitar la elaboración de conclusiones finales sobre el debate, en las cuales se expresaba lo que aprendimos sobre cómo resolver conflictos, comentamos sobre las recomendaciones para prevenir los conflictos o solucionarlos de manera pacífica; mientras entregaba una tira de papel y un plumón por pareja en el que registrarían con una frase dichas recomendaciones para lograr una resolución pacífica de situaciones conflictivas, las cuales rescato a continuación.

Artefacto 6.5.5. Producción de los alumnos de las recomendaciones a partir del debate, que permitió el reconocimiento de las habilidades sociales para la convivencia pacífica. 18/03/2020



El alumnado se reunió en parejas por afinidad para comentar sobre lo solicitado, de ésta manera cada una iba pegando su frase en el papel bond colocado al frente del grupo. Binaburo y Muñoz (2007) menciona ocho pasos fundamentales para la resolución de conflictos, dentro de los cuales retomo “la **Generación de alternativas posibles de solución**: Lluvia de ideas para resolver el conflicto”, aspecto propio del debate; y “**Evaluación de las alternativas y toma de decisiones**: Por mutuo acuerdo eliminar las que parezcan inviables e integrar las que puedan utilizarse”, acción realizada con el artefacto que presento, puesto que el alumnado se venía orientando por *acuerdos de convivencia* de previa elaboración, sin embargo parecían un tanto ajenos a sus relaciones interpersonales, con desconocimiento sobre lo que éste implicaba para su bienestar moral y de convivencia.

La fotografía que presento como artefacto representa el aprendizaje del alumnado sobre las recomendaciones para resolver conflictos a favor de la convivencia pacífica, entre las cuales mencionan algunos de los aspectos trabajados en las estrategias de intervención, tales como el respeto a todos, trabajar en equipo, perdonar mal entendidos, valorar a las personas como a sí mismo, evitar decir insultos, evitar hablar por los demás, entre algunos otros que pertenecen a la misma línea de valores.

Si bien es cierto que la Secretaría de Educación Pública reconoce y recomienda la elaboración de acuerdos de convivencia, el cual había sido conceptualizado como un sinónimo de normas y reglas, menciona Sánchez, Lira, y Villamar (2019) “el problema empieza cuando éste se establece por encima de las personas. Se convierte en la única posibilidad de actuación, supeditado el criterio del docente a lo administrativo y construyendo sentidos comunes des vinculantes”. (p. 140)

Reconozco que a lo largo de mi labor docente había utilizado el reglamento del aula que después sólo cambio de nombre de acuerdo cómo se nos brindó la información para su realización. Ahora he descubierto que los acuerdos de convivencia son mucho más que acatar reglas que ayudan a disminuir acciones disruptivas por medios punitivos o disciplinares. Así, más que propios acuerdos, el alumnado manifestó recomendaciones para la prevención de conflictos y en su caso como tratarlos, respondiendo a lo que mencionan los autores, no desvincular los procesos de aprendizaje.

Una vez que la totalidad del alumnado había colocado su recomendación, hicimos breves comentarios sobre la importancia de cumplirlos, algunos de ellos afirmaron que les gustaba seguir siendo amigos para ayudarnos a aprender.

6.5.4. Avances y retrocesos de la convivencia pacífica

Observé grandes avances sobre mis propósitos de investigación, como es el relacionado con el alumnado: *Fomentar la convivencia pacífica a través de estrategias que impliquen la colaboración entre el alumnado de los grupos de 1° y 3° grado de educación primaria, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje del grado en los distintos campos formativos*; lo cual ocurrió mediante el reconocimiento de los conflictos, brindado las circunstancias para hablar de una íntegra convivencia pacífica a través del involucramiento directo con el aprendizaje colaborativo.

Lo anterior, a la vez, favorece la autoestima del alumnado; situación que ha sido un reto, como bien lo comenta Echeita (2007) “reclamando la aspiración de la inclusión como valor emergente (y urgente), para construir una cultura de paz que permita a la humanidad reencontrarse con sus valores más esenciales” (p. 79); en donde la inclusión se trate sin menoscabo del esfuerzo propio de la persona, sino en la contribución a la convivencia pacífica.

En relación con la docente: *Diseñar, instrumentar y evaluar estrategias de intervención a favor de la convivencia pacífica con actividades de colaboración entre el alumnado, para la mejora de los procesos de aprendizaje del grado escolar*; a través de la implementación de actividades que implicaron la practicidad de las habilidades sociales, con ayuda de la coevaluación, que favorece el autoconocimiento y técnicas para el aprendizaje dialógico como medio de la meta cognición.

He identificado en mis prácticas que me interesa el bienestar y la integridad de mis alumnos, pues reflexiono que todos tenemos aspectos de vida vulnerables que, más que ser tratadas en el aula, requieren ser reconocidas como la riqueza de la diversidad que representa, puesto que en ellas dispongo de expectativas a mis estudiantes mismas que contribuyen al alumnado a su mejora continua de aprendizajes, pero, sobre todo, de formas de aprender; lo que considero representativo de un autoconocimiento y proceso de meta cognición.

De acuerdo a las reflexiones anteriores, resalto los siguientes hallazgos y retos de mí práctica docente, en ésta quinta intervención pedagógica:

Tabla 12. Hallazgos de la práctica docente en la quinta intervención.

Hallazgos
1. La practicidad de las habilidades sociales, con ayuda de la coevaluación, favoreció el autoconocimiento y técnicas para el aprendizaje dialógico como medio de la meta cognición.
2. La gestión de las habilidades sociales fomenta la regulación y autorregulación de los estudiantes; así como el descubrir y desarrollar sus habilidades para que le sean significativas, sin dejar de lado la mediación y orientación docente.
4. La coevaluación es una herramienta eficaz tanto para el reconocimiento de las habilidades sociales en situaciones reales, además del desarrollo de otras habilidades sociales, como es el autoconocimiento; mismos que fungen de acuerdo a cinco movimientos de la gestión propia de habilidades sociales: Evaluación, aceptación, actitud, acción y análisis.
5. El compromiso ante un objetivo del trabajo colaborativo, requiere del autoconocimiento, es decir, reconocer las habilidades sociales propias y de los demás que se pudieran implementar para la resolución de las situaciones conflictivas.

6.6 Apreciación de la intervención docente

*Nuestra recompensa se encuentra en el
esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo
total, es una victoria completa.
Mahatma Gandhi*

El reconocimiento de los avances y retrocesos acerca del aprender a convivir, es nodal, no solamente como medio de reconocimiento propio del ser investigador, sino de la pertinencia de la investigación en relación a la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Diseñé instrumentos para la evaluación de la implementación de los diseños de intervención sobre la pregunta de investigación. Los tipos de evaluación pretenden la observación de los avances y áreas de oportunidad en la presente investigación, fueron dirigidos a los diferentes actores del proceso educativo, como una acción holística del aprendizaje.

6.6.1 Evaluación de los estudiantes

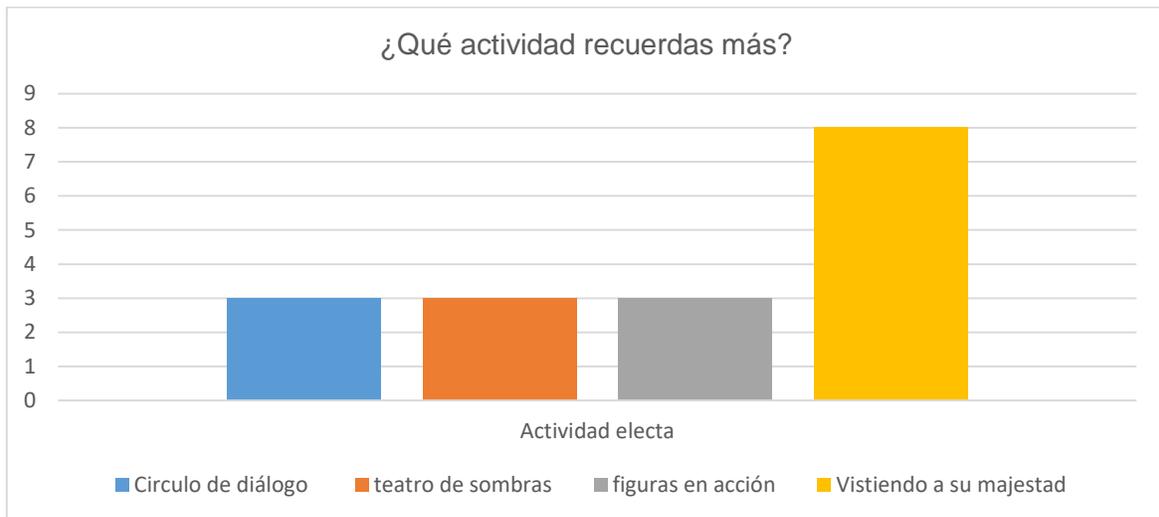
Con estas actividades pretendía rescatar los principios de la convivencia pacífica adquiridos por los estudiantes para la mejora de sus relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, a partir de lo realizado en diferentes momentos de la investigación.

Las actividades de evaluación, acerca de la pregunta y los propósitos de investigación, por haber sido realizadas durante el periodo de contingencia ante la pandemia del COVID-19, se concibieron a partir de una muestra ante la disposición al proceso por parte de las personas al cuidado del alumnado, como son los mismos padres de familia o bien, los hermanos. Por lo que solamente obtuve el resultado de **diecisiete** estudiantes, de los cuales destaco los siguientes resultados:

a) Recuerdos, reflejo de aprendizaje

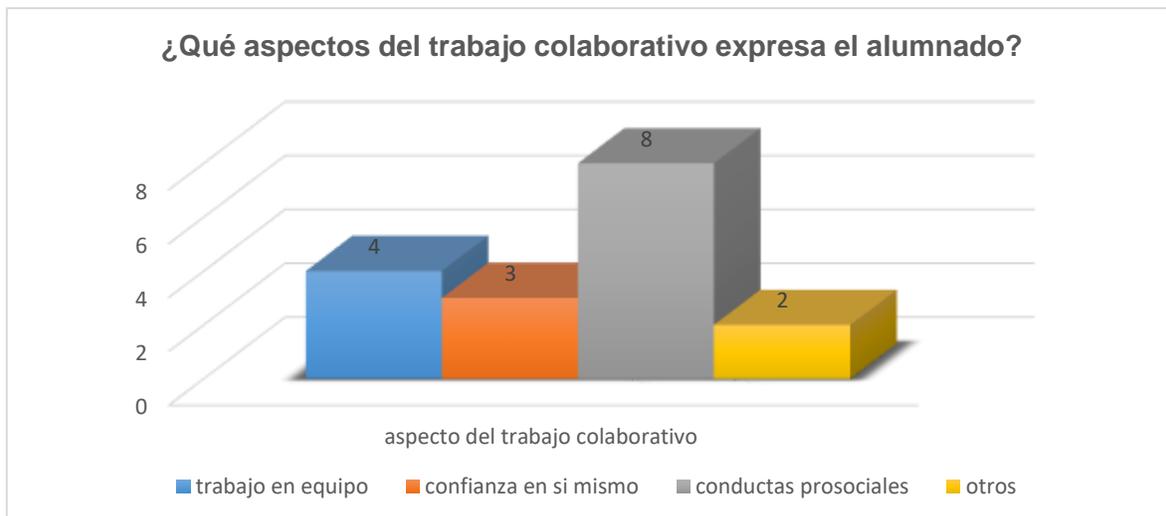
El instrumento empleado consistió en la elección de alguna de las fotografías que reflejaban cinco momentos diferentes de las tres intervenciones con el alumnado del tercer grado, mismo del que tenían que resolver algunos cuestionamientos que dirigían hacia el rescate de las actitudes o habilidades obtenidas en el momento que eligieron, en el inicio; de esta manera sistematicé las ideas del alumnado y las contabilice en los siguientes gráficos:

Figura 23. Actividades de intervención de mayor agrado por el alumnado.



El alumnado se dirigió en mayor medida a la actividad que forma parte de la fase final de la investigación. Considero su elección por haber concebido un mayor grado de innovación mediante el uso de material inusual y reciclable. Pero también refiero la elección o la preferencia de ésta actividad por la implicación en cada uno de los estudiantes con mayor grado de participación en el proceso, como fue el caso de los que eligieron las otras situaciones, que en el momento favorecieron efectivamente la convivencia pacífica.

Figura 24. Trabajo colaborativo



El alumnado mencionó aspectos que conciernen a conductas pro-sociales, es decir, aspecto del trabajo colaborativo que engloba las situaciones de amistad y por ende de diversión, favorecidas durante la implementación de las actividades. Ciertamente los demás

aspectos son muy valiosos en el trabajo colaborativo, cuyos valores favorecen la convivencia pacífica, sin embargo, llama mi atención el caso de la mención de otros aspectos del trabajo colaborativo, los cuales se dirigen a las actividades individualidades.

Figura 25. Actitudes que cambiarían



Me fue grato observar que más de la tercera parte del alumnado ha considerado la mejora para sí mismo que, al igual que la expresión de nuevas situaciones, infiero en la gestión de las actividades que le contribuyan a ello, como son el intercambio de ideas, la toma de acuerdos, el logro de los objetivos de aprendizaje, entre otros.

Ciertamente solo una de las alumnas fue más concreta en lo que consideraría mejorar, como es la confianza en los demás, uno de los aspectos medulares en una de las intervenciones sobre la pregunta de investigación.

Cinco de los alumnos manifiestan tener una actitud o acción similar a la que ya demostraron, lo cual se debe a diversas situaciones, tales como la caracterización del buen desempeño escolar considerado por la familia. Cabe señalar que dos de los alumnos que exponen su estabilidad actitudinal, son de recién ingreso en el grupo, a lo que se les pudiera atribuir la falta de conocimiento del comportamiento grupal en relación a ellos mismos.

b) Cuento de convivencia

La actividad fue proporcionada a las señoras madres de familia buscando su colaboración para mostrar a cada uno de los estudiantes el video del cuento “el túnel”, del que solo obtuve catorce respuestas a ello, de las cuales rescato los siguientes resultados:

Figura 26. Reflexión sobre el cuento



Si bien es cierto que la cultura de paz concierne la reciprocidad, el respeto y la tolerancia, los expongo de ésta manera por el hecho de que el alumnado hace

mención de ellos de manera precisa, es decir, menciona el no pelear a lo que atribuyo la cultura de paz; el apoyarse uno con otro, que refiero a reciprocidad; y la tolerancia, pues solamente Perla menciona el hecho de reconocer que todos somos diferentes y actuamos diferente.

Figura 27. Reflexión sobre la toma de acuerdos del cuento.



Más de la mitad del alumnado reflejan uno de los aspectos en los que faltó intervención y que se venía observando desde un inicio: las dificultades en el criterio propio con el cual se pudiera lograr la *reflexión*, uno de los procesos constitutivos de la convivencia de Ianni (2003).

A pesar de ello también se muestran los alumnos que consideran aspectos de la convivencia como la confianza, el respeto y el reconocimiento a la diversidad; de los cuales pudiera rescatar la inferencia en la reflexión como uno de los procesos constitutivos de la convivencia.

Figura 28. Reflexión sobre el cuento, actuar propio



Nuevamente observo que el “no pelear” carece de la reflexión sobre las acciones propias y de los demás y, por lo tanto, de la gestión para la resolución de un conflicto. A pesar de ello, se

muestran también indicios de colaboración en situaciones cotidianas, como es el respeto o reconocimiento a la diversidad mediante la aceptación del juego con otros; al igual que la convivencia a través del reconocimiento del trabajo en equipo, como fue la referencia del alumnado que manifiesta la ayuda a su mamá.

Cabe mencionar que es preocupante el caso del alumno que manifiesta el hecho de “salir para no molestar”, ya que infiero un grado de individualidad en el que se carece de los procesos constitutivos de la convivencia y, entre ellos, la dificultad en sus habilidades sociales.

Figura 29. Reflexión sobre el cuento, resolución de conflictos



Debido a las condiciones en las que se implementó el instrumento, comprendo algunas de las respuestas que se obtuvieron del alumnado, tal es el caso del uso de los castigos o el hecho de separarlos, situación que

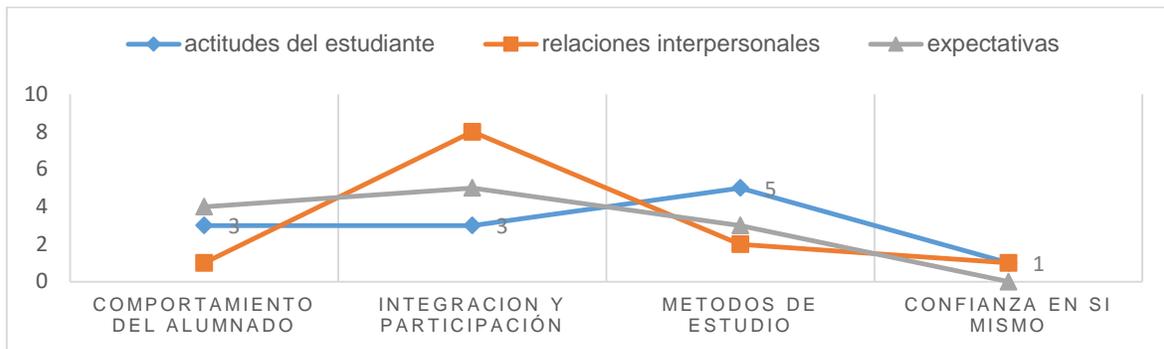
contradice lo que se había venido practicando con el alumnado en una de las intervenciones, como lo señala el resto de los encuestados, la mejora de la convivencia a través del diálogo y pedir disculpas, aspecto que solo hace mención un alumno, pero que se infiere con el “hablar con ellos” o decirles que jueguen juntos, con lo que se apuntala a la reciprocidad y el respeto.

6.6.2 Coevaluación

a) De padres de familia

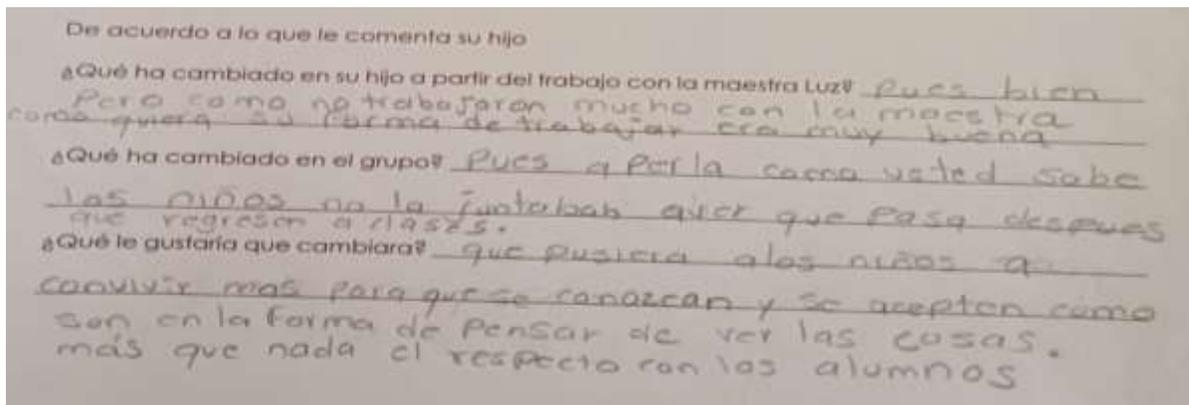
Brindé a los padres de familia un instrumento de evaluación sobre las habilidades sociales que perciben en su hijo, mismas con las que se puede favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado del grupo. De los diecisiete instrumentos entregados, uno de ellos no fue contestado debido a la distante comunicación que se presentó en ese momento entre madre e hijo; por otra parte, cuatro de estos instrumentos manifiestan respuestas un tanto en desconocimiento de la situación de mi adscripción a la escuela, por lo que advierto la negativa de cambio en el grupo.

Figura 30. Gráfica de resultados de doce instrumentos aplicados:



Me es necesario mencionar el caso de Perla, en el que su mamá manifiesta el cambio de actitud del alumnado hacia su hija, puesto que reconocía la segregación del grupo, por lo cual manifiesta el agradecimiento de las actividades por que favoreció la integridad de la niña; de igual forma manifiesta la importancia del respeto y la aceptación de las ideas de los demás, puesto que esto ha sido la principal problemática ante la exclusión de algunos de los estudiantes en el grupo.

Figura 31. Imagen de una encuesta realizada a los padres de familia



Otra de las expresiones de las señoras madres de familia a rescatar es el evidente cambio de actitud del alumnado hacia la escuela, es decir, con mayor atención y responsabilidad a los trabajos, puesto que manifiestan hay motivación de mi parte para que sea así.

Ciertamente fue poco el tiempo que trabajé con este grupo de alumnos, como me lo refieren algunos de los padres de familia, sin embargo, la constancia a distancia favoreció también el trabajo colaborativo de los alumnos con docente y ahora con sus padres, por lo que advierto una buena perspectiva de trabajo.

b) Percepción de la maestra titular del grupo de primer grado, escenario A de investigación

La maestra Leticia Hernández, titular del grupo de primer grado, en el cual inicié la investigación comenta:

“si usted hubiera regresado a trabajar con esos niños, no los hubiera reconocido, sus intervenciones valieron la pena y a mí me gustaron, seguí trabajando de la misma forma y vi los cambios cuando el alumnado se decía entre ellos que debían respetarse, pedir por favor y decir gracias.” (15/06/2020).

“Aunque si hubo quienes no cambiaron, pero fue por circunstancias en las que no hubo mucho que hacer como Azael, a quien la mamá lo cambió de escuela, culpando al grupo de su comportamiento, a pesar de ello, cuando él regresó el grupo ya había cambiado de actitud.” (15/06/2020).

“Sebastián también fue quien cambió mucho, se interesó por mejorar y apoyar a sus compañeros cuando así se requería... dice que le gustó mucho cuando usted lo puso de maestro, a explicar a los demás cómo había hecho él su trabajo.” (15/06/2020).

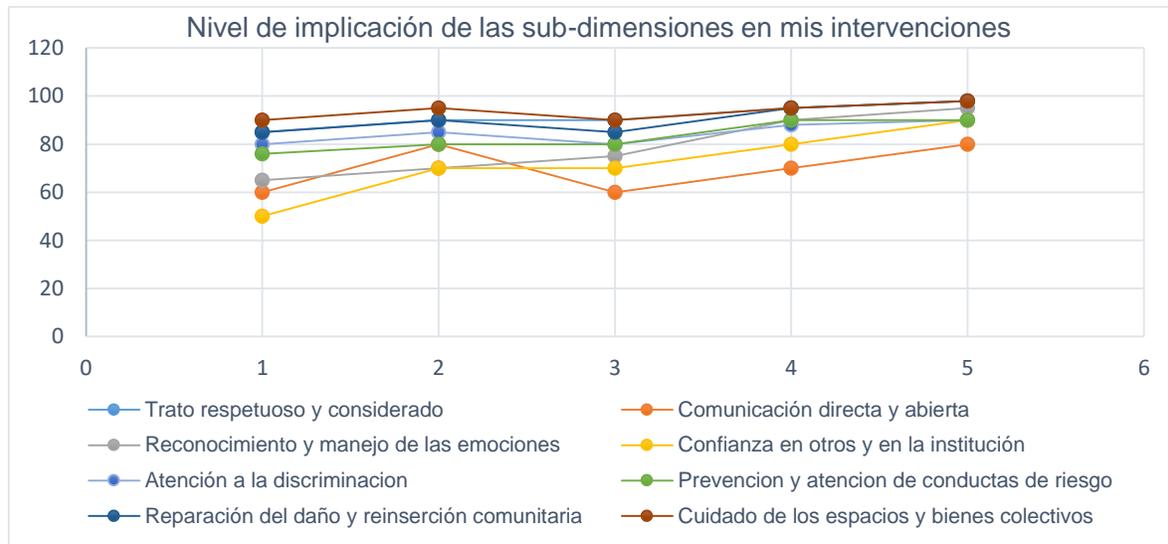
De lo señalado por la maestra Leticia, titular del grupo de primer grado de la comunidad de Rincón de Porvenir, reflexiono que para el alumnado de primer grado es indispensable la comprensión de sus actos por parte de la docente, el fomentar los valores desde estos primeros momentos de socialización y aprendizaje formal, son base del desarrollo de las habilidades del alumnado. Considero valioso el hecho de que la docente reconociera mi labor a través de la continuidad del fomento de la cultura de paz, en donde no sólo se busca la empatía entre el alumnado, sino su valorización y trato digno y respetuoso por parte de la comunidad escolar que lo rodea.

6.6.3 Autoevaluación

Reconozco que las circunstancias en las que inicié la investigación, detonaron ciertas discrepancias en cuanto al conocimiento del nivel de complejidad de las situaciones de aprendizaje hacia el alumnado del primer grado, por el hecho de la función como Asesor Técnico Pedagógico, en la que había disminuido la sensibilidad hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes, hecho que mejoró considerablemente en el segundo escenario de investigación, siendo la titular del mismo.

Consideré retomar las sub-dimensiones que menciona Fierro (2013) para visualizar el logro de los objetivos de la convivencia Pacífica desde mi práctica docente en relación con las relaciones interpersonales entre el alumnado en el cual desarrollé la investigación; de ésta manera, decidí contabilizar el nivel de implicación de cada una de las sub-dimensiones en cada una de las intervenciones sobre la pregunta y los propósitos de investigación.

Figura 32. Grafica del Nivel de implicación de las sub-dimensiones en mis intervenciones



Con relación a los resultados de la gráfica anterior, observo que cuatro de las sub-dimensiones para la convivencia pacífica mantienen una elevada constante y creciente conforme a cada uno de los análisis:

- ✓ *El cuidado de los espacios y bienes colectivos*, uno de los aspectos en los que consideré inmerso el respeto: respeto al otro, respetando sus materiales; respeto al otro a partir del reconocimiento de su espacio, de sus ideas y de su participación en las actividades en lugares y materiales que no afectaran la integridad de los demás, ni la propia.
- ✓ *La atención a la discriminación*, por considerarla parte de mi filosofía docente, la señalé en los primeros análisis con buena perspectiva, considerando mi interés en involucrar a todo el alumnado sin importar sus condiciones; sin embargo, el desconocimiento íntegro de la situación personal de cada uno de los estudiantes, me llevó permanecer en un mismo nivel y por lo tanto un incremento leve después de las intervenciones posteriores.

- ✓ La *prevención y atención de conductas de riesgo y el trato respetuoso y considerado*, son aspectos que, los inicié con expectativas medianamente bajas, pues considero que el preocuparme por ello no era suficiente para transmitir al alumnado el involucramiento para la mejora de ésta situación, menos aun cuando mi presencia en el aula, era en ese momento restringida y temporal. Es hasta los análisis posteriores, que me considero con plena confianza en tratar las situaciones del alumnado de manera directa y concisa, e incluso con apoyo de los padres de familia sobre las actitudes y valores de algunos de los estudiantes que así lo solicitaban.
- ✓ En cuanto al *reconocimiento y manejo de las emociones*, ciertamente al inicio eran bajas expectativas debido a mi propia inseguridad sobre el actuar con un grupo de alumnos con el que los compromisos eran fracturados por no ser parte de la base docente, mismo aspecto al que añado las bajas expectativas de *la confianza en otro y el a institución*. Fue hasta lograr el reconocimiento de las habilidades y actitudes de los estudiantes, cuando se dio una paulatina prominencia de implicación con respecto a la adquisición de seguridad en las acciones requeridas para dar respuesta a la pregunta y propósitos de investigación.
- ✓ Por último, una de las sub-dimensiones que observo con mayor discrepancia entre los análisis, fue *la comunicación directa y abierta*, misma que considero está inmersa en las sub-dimensiones anteriores, pues contraen de cierta forma, mi inseguridad emocional debido a que consideraba ajeno a mi forma de trabajo al grupo de alumnos; incluso reinicié éste aspecto con el grupo de alumnos propio con el que, de forma paulatina, la confianza y el manejo de las emociones, permitió un logro que pudo ser mejor, pero que permitió la continuidad durante las circunstancias del confinamiento por el COVID-19.

¿Qué actitudes he mejorado?

A través de mi práctica como docente que promueve la convivencia pacífica, me considero más tolerante con las actitudes de mis alumnos, me doy cuenta que, con ello, no se refieren a mi persona, o no se dirigen a mí, sino a sí mismos en relación con su grupo o familia, lo que me implica reconocer dichos preceptos y transformarlos a favor de un ambiente de aprendizaje integro, lo cual concierne valorar, respetar y reconocer nuestras propias convicciones y las de los demás, como herramientas que formulan la sociedad en la que nos desenvolvemos.

Conclusiones

*La educación debiera ser el medio adecuado para
terminar las disociaciones entre la mente y el cuerpo,
entre las ciencias y las humanidades, entre el arte y las
ciencias, entre nuestra interioridad y nuestra capacidad
para dominar el mundo externo.
Augusto Pérez Lindo*

La convivencia, es la forma práctica para aprender a vivir juntos de manera positiva, sin embargo, la diversidad de criterio sobre la creación de ambientes de convivencia en el ámbito escolar, han detonado su especificidad en los tipos de convivencia; tal es el caso de la convivencia pacífica, que enmarca elementos de la convivencia democrática e inclusiva, cuya referencia implica el actuar de cada uno de los miembros de una comunidad a favor de una cultura de paz, con base en el respeto a la integridad y dignidad de cada persona, cuyo objetivo educativo es la autonomía e independencia para la resolución de situaciones que le presente la vida.

La convivencia implica la formulación de las relaciones interpersonales entre los miembros de una sociedad, a través de ésta investigación, logro entender que una gestión de relaciones sociales abarca también aspectos intrapersonales, así como interpersonales; es decir, la convivencia pacífica es el comportamiento (intrapersonal) de un estudiante, en contraste con los demás (interpersonal), mismos que conllevan una multiplicidad de factores que se deben brindar en la cotidianidad del aula, de manera consiente, con respecto a la formación en valores y actitudes.

A través de la investigación desarrollada en este Portafolio Temático, he llegado a comprender los tipos de convivencia del aula incluida la violencia, situación que me llevó a vislumbrar aspectos tanto contextuales, familiares, áulicos, como personales, ubicando así la violencia directa y la violencia cultural en cada uno de los entornos del alumnado de educación primaria.

Así, bajo una perspectiva de la cultura de paz, que hace referencia a la puesta en práctica los valores y las actitudes que permiten relacionarse constructivamente con los otros; fue que el diseño de las situaciones de intervención, a través de la colaboración, permitieron a los menores la convivencia, misma que en un principio detonó conflictos, lo que les permitió sus habilidades sociales y personales, para resolverlos, brindando la oportunidad de involucramiento directo, con un proceso de meta cognición y meta-análisis a partir de las herramientas de evaluación formativa aplicadas a los estudiantes en distintos momentos de las intervenciones docentes.

Así concluyo en esta investigación que el enfoque profesionalizante, sustentado en la práctica y la teoría es relevante, porque me permitió una labor de convivencia pacífica, provocando en mí, un cambio de actitud a favor de los valores y las actitudes que se requerían para la mejora, no solo de los aprendizajes, sino de la incidencia de éste.

Con respecto a la pregunta que guio la investigación *¿Cómo favorecer la convivencia pacífica entre el alumnado de dos grupos de educación primaria a través de la colaboración?* considero que:

a) La *mediación docente* es aspecto base para la resolución pacífica de conflictos, debido a que da cabida a la comprensión de la importancia de los valores entre el alumnado, tales como el respeto, la tolerancia y la justicia, al momento de la detonación de conflictos al compartir un espacio, con materiales e ideas propias y de otros que las contradicen; tal como surgió en la elaboración de la herramienta de autobiografía, así como en las diversas acciones de bullying presenciadas durante el tiempo de investigación de cada entorno.

La mediación, en la búsqueda de autonomía del alumnado sobre la resolución pacífica de conflictos, también me llevó a la *gestión de habilidades sociales* que encaminaron las actividades trabajadas, en especial con los estudiantes que se identificaban con un estilo pasivo de resolver conflictos, y por lo tanto, con aparente dificultad para gestionar sus derechos y manifestar sus emociones adecuadamente, mismas habilidades que demostraron en sus producciones escritas, en donde manifestaron el trabajo en equipo, de apoyo y comunicación con sus compañeros, aspectos que conciben propiamente como amistad.

b) El *diálogo* resultó ser aspecto clave del desarrollo de la cultura de paz, el cual observé en constante evolución ante la detonación de los conflictos en las situaciones planteadas a ambos grupos de estudiantes, entre las que se encuentran las actividades para la realización de los patrones de figuras, en las que requerían de acuerdos para organizar las piezas y lograr lo que se pretendía.

De igual forma, bajo la perspectiva del fomento de la cultura de paz, un medio detonador fue el “círculo de diálogo”, fungió como medio de *autoconocimiento y reconocimiento del otro*, lo cual contribuyó a las relaciones inter e intrapersonales del grupo, en favor de la confianza en uno mismo y en los demás; tanto al reconocer sus logros, como al acordar su organización en el aula.

c) *La gestión y practicidad de las habilidades sociales* mediante las situaciones planteadas y con ayuda de la coevaluación y autoevaluación, alumnos y docente favorecimos el autoconocimiento y empleo de técnicas para el aprendizaje dialógico a través de la meta cognición, el análisis de casos y situaciones cotidianas con perspectivas diferentes, reconozco que es el alumnado de primero y tercer grado, quienes han de regularse y autorregularse, es decir, descubrir y desarrollar sus habilidades para que le sean significativas.

d) Las actividades cuyo objetivo pretendían *un logro en común*, fueron contempladas por el alumnado como un reto, provocando la toma de acuerdos a través del diálogo; tal como lo observé a través de la realización de los collares, cuyo material y forma requería del apoyo recíproco de sus compañeros. De la misma forma, los trabajos grupales favorecieron el fomento en el uso de *palabras amables*, con especial descubrimiento durante la elaboración de la manualidad navideña.

e) Favorecer un clima de *confianza* en la institución y entre el estudiantado, involucra la reciprocidad y la inteligencia emocional para la toma de acuerdos o manifestación de ideas, e incluso, detonante de la creatividad del alumnado, a partir de considerarse parte importante de los procesos escolares; el cual desde un inicio se asimiló como amistad, como lo expresaron en situaciones en las que se apoyaron para la realización de objetos, tales como la manualidad decembrina de la segunda intervención, o al vestir a la reina, en la quinta intervención.

La última intervención me llevó a concluir que *los acuerdos de convivencia* van más allá de imponer reglas que ayudan a disminuir acciones disruptivas por medios punitivos o disciplinarios al alumnado. Así los estudiantes, al manifestar recomendaciones para la prevención de conflictos y en su caso cómo tratarlos, es una de las pautas de enseñar a conciencia mediante situaciones en las que los alumnos tienen la oportunidad de aprender a convivir pacíficamente, conviviendo.

en cuanto al avance del propósito en relación con los alumnos: *Fomentar la convivencia pacífica a través de estrategias que impliquen la colaboración entre el alumnado de los grupos de 1° y 3° grado de educación primaria, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje del grado en los distintos campos formativos*, refleja un cierto alcance en su cumplimiento.

- ✓ En el grupo de primer grado, el alumnado se integró adecuadamente a las actividades escolares bajo la perspectiva del respeto durante el trabajo colaborativo, a partir de los inicios en la sensibilización sobre la integridad y dignidad del otro, con lo cual se logró un apoyo mutuo como medio de atención y respeto a la diversidad de ideas y de ritmos de trabajo entre ellos mismos.

El grupo de primer grado, debido a sus condiciones contextuales, reinició su educación formal con diferentes expectativas; la expresión afectiva de amistad fue detonante sobre la cohesión de grupo, y por ende, la mejora de las relaciones interpersonales de convivencia, para que de ésta manera se continuara con el reconocimiento de los valores y las actitudes, que encaminaran a la convivencia pacífica, cuyo proceso iniciamos con actividades que implicaban la creatividad y el intercambio de ideas, y aunque no pude completar la intervención docente, el manifiesto de la docente titular del grupo, corrobora un cambio de actitudes del alumnado, tales como la seguridad, la autoestima, la participación, el diálogo; a partir de propuestas de aprendizaje colaborativo, es decir, con el apoyo mutuo entre el alumnado en las actividades diarias como medio de coevaluación.

El testimonio de la compañera docente titular del grupo, devela que el 75% del alumnado dio inicio al desarrollo de las habilidades, actitudes y valores básicas sobre el aprendizaje colaborativo, formulando con ello indicios bases de la convivencia pacífica, sin embargo, es un proceso inicial que requiere de continuidad para la mejora del ambiente de aprendizaje, en el que todos los alumnos tengan la posibilidad de aprender integra y dignamente, a pesar de sus condiciones.

- ✓ En el grupo de tercer grado, distingo un avance en cuanto al reconocimiento de las habilidades sociales, tanto de sí mismos como de sus compañeros, a través de las herramientas de meta-cognición como consecuencia de la implementación de herramientas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y hetero evaluación, cuyos preceptos implicaron en el alumnado, reconocer sus propias actitudes y así poder gestionar la mejora, acción que puedo reflejar con cierto grado de consolidación en aproximadamente el 90% del alumnado, a excepción del manifiesto de segregación hacia algunos de sus compañeros; hecho que requerirá del seguimiento en los ciclos escolares subsecuentes.

Otro de los aspectos que reflejó el beneficio acerca de la convivencia pacífica, ha sido el reconocimiento de las ventajas que identificaron en la convivencia democrática con la que el alumnado logró la toma de acuerdos en las últimas intervenciones docentes, permitiéndose así, formular un decálogo de recomendaciones para la convivencia pacífica, que reflejaban una perspectiva de regulación y autorregulación de las actitudes y valores que surgieron a partir del proceso meta cognitivo de la evaluación formativa.

Por otra parte, la convivencia inclusiva, la cual forma el tripie para la convivencia pacífica, continuó con áreas de oportunidad; por una parte, debido al breve tiempo de labor docente con el grupo ante la contingencia sanitaria del COVID-19, y por otra, ante la subestimación del alumnado con dos de sus compañeros, puesto que les representan mayores dificultades desde los ciclos escolares anteriores, que mucho tienen que ver con la forma punitiva de tratar una convivencia disciplinaria del contexto; por lo que será un aspecto propio a dar continuidad en búsqueda de la mejora, cuyas iniciación advierto, se encuentra en el fomento de valores, refiriendo al grupo de primer grado, y mayores situaciones de autoconocimiento y autoestima, en el grupo de tercer grado.

Con respecto al segundo propósito de la investigación en relación con la docente: *Diseñar, instrumentar y evaluar estrategias de intervención a favor de la convivencia pacífica con actividades de colaboración entre el alumnado, para la mejora de los procesos de aprendizaje del grado escolar*; resalto las siguientes conclusiones:

Para el trabajo en esta investigación me fue necesario el reconocimiento sobre los niveles cognitivos del alumnado, así como sus intereses y actitudes, para determinar las estrategias *ad hoc* a ello. De la misma forma, la indagación teórica referente a la pregunta de investigación y los propósitos, fue base para reconocer los preceptos sobre los cuales debían dirigirse, tanto la metodología de intervención adecuada; siendo en este caso, el uso de las metodologías activas de colaboración; como con los instrumentos de evaluación basados en tres principales fundamentos teóricos: *los Procesos Constitutivos de la Convivencia*, *las Sub-dimensiones de la Convivencia Pacífica* y a *las Habilidades Sociales*; aspectos propios del diseño y la implementación en vinculación con el aprendizaje esperado adecuado a la resolución de la problemática de investigación.

La importancia de la indagación teórica fue fundamental para direccionar gradualmente y sobre la marcha, la intervención de acuerdo a los avances y los retrocesos de los menores, así como de mis aciertos y dificultades como docente. En reconocimiento

al enfoque Profesionalizante del Programa de maestría, destaco que el proceso de ésta investigación me implicó incluso, un cambio de actitud, no sólo por concepciones en torno a la temática cuya gestión me lo solicitaba, sino por el descubrimiento de la importancia de los elementos contextuales y su relación en la diversidad de desarrollo cognitivo del alumnado en el que soy partícipe directa.

Por lo anterior, destaco como uno de los principales hallazgos de mi ser docente, el desarrollo de habilidades sociales, tales como: el saber escuchar, favorecer la comunicación, la empatía, generar confianza y el respeto al alumnado; pues de esta manera, las relaciones interpersonales del grupo, fueron orientadas y modificadas en la practicidad de la organización de las actividades de colaboración, resultando así la convivencia pacífica para el logro de los aprendizajes.

No obstante, como docente investigador, es importante reconocer que el ámbito escolar, por su atribución social, refiere la diversidad, el cambio y la continuidad de tiempos y espacios, lo que requerirá de un nuevo proceso de investigación – acción; más aún en estos momentos de nueva normalidad escolar, resultado de la contingencia sanitaria del COVID- 19, en donde la convivencia se advierte modificada debido a las cambiantes características interpersonales del alumnado puestas en las relaciones intrapersonales con un grupo, donde las medidas sanitarias tendrán especial repercusión en una nueva modalidad para el aprendizaje.

Derivado de la indagatoria e intervención ante problemáticas relacionadas con la convivencia pacífica, reconozco la importancia de la convivencia pacífica para el aprendizaje, el uso de nuevas herramientas a su favor, pues considero la socialización parte nodal para los aprendizajes, como también lo dieron a conocer los padres de familia, al inferir en las dificultades del proceso de la modalidad de “aprende desde casa”, una medida para el rescate de la escuela durante la misma contingencia sanitaria.

Una de las situaciones por las que reconozco el trabajo de la convivencia pacífica, es por la transformación, no solo de mi práctica docente, sino de mi persona, porque su estudio me han llevado a la reflexión sobre mi actuar, el cual reconozco favorecido por los valores y las habilidades sociales, entre los que puedo rescatar, la tolerancia, la empatía, la autoestima, el diálogo bajo la cultura de paz, entre otros que ya he mencionado en el presente apartado; que no solo se destacan en mi ámbito escolar, sino en mi vida cotidiana y los diferentes actores en ella.

¿Qué continúa para mi ser docente?

En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe.

Eric Hoffer

Ahora que concluyo un proceso de investigación sobre mi propia práctica para la mejora de los aprendizajes, he identificado aspectos que anteriormente consideraba tenía consolidados de acuerdo a la experiencia de diez años en la docencia. Sin embargo, a través de la investigación he comprendido que cada espacio y cada tiempo tiene sus peculiaridades que destacan a seres individuales que crean una sociedad propia de sí mismos, cuyos aspectos mantienen situaciones que formulan el propósito que concierne al docente, la educación.

Fue satisfactorio el haber abordado una temática que refiere la diversidad de contextos, refiriéndome un mayor compromiso de intervención y análisis sobre las situaciones que enmarquen la temática de ésta investigación, ya que me da pauta para reconocer su existencia e indagar sobre los aspectos que caracterizan el tipo de práctica docente coherente a la mejora de los aprendizajes con respecto a lo social y cotidianidad del alumnado.

Con respecto a lo que he identificado me ha brindado éste proceso de investigación, he identificado como uno de mis retos, la continuidad en la valoración y comprensión de cada uno de los actores del proceso educativo, los cuales puedan contribuir a la mejora del alumnado. En continuidad con ello, otro de mis retos implica visualizar a cada niño y niña como personas únicas en recreación de una vida y por lo tanto de una sociedad en la que, como docente, el respeto a sus necesidades e intereses, serán medulares para hacer de mis clases, una diversidad de oportunidades de aprendizaje de manera participante.

Un aspecto de convivencia pacífica que me queda claro a partir de la presente investigación y que me implicara la modificación de esquemas o protocolos, no solo propias, sino en colectivo docente, es la formulación de los llamados “acuerdos de convivencia”, mismos que advierto que dichas sugerencias para mantener una convivencia pacífica entre el alumnado, se deberá llegar después del reconocimiento de la diversidad que mantiene cada aula, es decir, seguir diseñando situaciones en las que el alumnado tenga la

oportunidad de aprender, puesto que la convivencia no es la obediencia de normas ajenas al mismo alumno.

A lo largo de mi labor docente, he profesado el trabajo colaborativo como una forma eficaz del aprendizaje para la vida, aunque ciertamente hay aspectos que había olvidado debido a la función de ATP, de la que deserté; sin embargo, a través de la investigación, reconozco un cambio importante de mi actitud, ciertamente el estudio de la convivencia pacífica, me ha brindado la oportunidad de comprender las implicaciones sociales en el alumnado de manera más comprensible a sus entornos y características en los que se desenvuelven.

Por lo anterior un principal desafío será el reconocer éstas características de cada uno de mis alumnos, reconocerlos como seres humanos que tienen sus propios ideales por lo que la práctica docente deberá ofrecerles diversidad de situaciones en las que pueda “entrenar la vida” a través del diseño de técnicas que refieran la educación en valores. El aprender a convivir de manera pacífica es practicar una vida digna, es mostrar al alumnado que la efectividad de la vida depende del valor que le damos, es decir, de los valores que fortalecen las personalidades que conforman una misma sociedad de la cual dependerá la mejora de una comunidad.

En realidad me considero muy motivada por mi regreso a las aulas, considero que hay aspectos de la convivencia pacífica que he tratado con cada uno de mis alumnos, sin embargo, es posterior a esta investigación que de cierta forma “me tomaré mi practica en serio”, es decir, con argumentos, otra de las acciones que me han implicado grandes retos y por lo tanto será un desafío continuar con el mismo esquema teórico sobre mis acciones y la repercusión con el alumnado; de tal manera que logre innovar mi practica educativa al tratar los nuevos requerimientos y necesidades sociales que se involucran con un grupo de alumnos.

Considero que un precepto que me apoyará en la innovación será considerar a cada uno de los estudiantes el protagonista de sus propio proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que a partir de la investigación he descubierto que las herramientas como la coevaluación y la autoevaluación, han sido agentes de autoconocimiento y por lo tanto autogestión para la mejora, sean cuales sean sus intereses propios, mediante la meta-cognición el alumnado autorregula sus emociones, cuya responsabilidad de sus actos, favorece situaciones de convivencia pacífica, como lo es la resiliencia y otros aspectos.

Ciertamente, en la presente investigación se me dificultó el tratamiento de la autoestima del alumnado, aspecto que había considerado a lo largo de mi labor docente por el hecho de carecer de ello en la mayoría de las situaciones de mi propia vida; sin embargo, cabe mencionar que, a través de ésta investigación reconozco como un acto de respeto y libertad en el aula ¿sobre qué? Sobre los ideales de cada uno de mis alumnos, sobre su dignidad e integridad como ser humano. Considero que lograr que los niños comprendan esto como un derecho, tendremos una educación de convivencia, es decir, sin violencia.

Tras el recorrido de las unidades académicas que me impulsaron a conocer más sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, me inquieta cada vez más la idea de continuar mi labor docente con un nuevo compromiso cada día con mis estudiantes. Me motiva el hecho de dar la iniciativa de vida en cada uno de ellos, no solo por ellos mismos, sino en colaboración y apoyo con padres de familia y demás comunidad escolar, como son mis compañeros docentes con los que siempre he procurado tener buena relación comunicativa y de trabajo colaborativo.

Aún tengo poco tiempo de percibirme como docente con grupo nuevamente, pero vuelvo a rescatar aspectos pedagógicos de los que había tomado diferentes perspectivas, en los que es relevante recordarme cada reflexión lograda en el curso de Maestría, pues obtener el grado es uno de mis retos primordiales de vida por la etapa en que decidí cumplirlo. Reconozco no ha sido fácil, puesto que el esfuerzo y la dedicación, necesariamente se excede al 400% que implica mi familia y una nueva adaptación laboral con la que pretendo mejorar no solo como docente, sino como persona en plena etapa de aprendizaje con las sociedades cambiantes; cada día, cada momento, con cada persona y en cada circunstancia; para nunca dejar de buscar mi ser docente renovado que se requiere en cada ciclo escolar y, por ende, cada situación social.

La profesionalización docente a través de mi paso por el programa de maestría, me han hecho comprender que es hacer de mí una docente en constante indagatoria y argumentación sobre la propia práctica, como una herramienta que contribuye a la búsqueda de soluciones, es decir a la gestión de la mejora de las situaciones escolares. Incluso mi paso por el programa de maestría ha despertado especial interés en que mi ser investigador sobre la propia práctica, pueda ser concretizado a través de la escritura de artículos de educación.

Considero que el estudio de la convivencia es un entramado de aspectos en la labor docente y el aprendizaje del alumnado, y tratarlo como una continuidad de investigación y profesionalización en mis practicas futuras como nuevas indagatorias, me dará pauta para continuar la profesionalización docente con estudios de posgrado, ya sea en la misma institución o en otras de las que he observado diferentes perspectivas con respecto a educación, en donde tenga la oportunidad de compartir e intercambiar metodologías de trabajo colaborativo a través de la búsqueda de la convivencia pacífica entre el alumnado, y conocer otras investigaciones que me introduzcan a otras metodologías para tratar en ellas la continuidad de mi profesionalización.

Referencias

- Alvarado, K. (2017). Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Volumen 27 (2), II Semestre 2016 (EISSN: 2215-4221)*, 239-255.
- Angulo, L. N., y León, A. R. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere, vol. 14, núm. 49, junio-diciembre*, 305-317.
- Baquedano, C., y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 139-160.
- Barocio, R. (2013). *Diciplina con amor en el aula*. México: Pax.
- Barquero, A. R. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Actualidades investigativas en educación*, 1-19.
- Barriga, F. D., y Rojas, G. H. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- BECENE. (2019). *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*. San Luis Potosí, Mexico.: SEER.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Poposiciones*, 1-29.
- Better, S. D. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia y tramitación de conflictos. *Revista de educación y ciudad*, 27 - 42.
- Binaburo, J., y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. guía para la mediación escolar*.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la Investigación Biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *ResearchGate*, 79-109.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 60 - 86.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 154-169.

- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid, España.
- Campos, B. B., y Batanero, J. F. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Educación inclusiva Vol. 3, N.º 2*, 65-76.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.
- Chaparro, A. A., Caso, J., Fierro, M. C., y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia. *Perfiles Educativos*, 20-41.
- Cohen, D. (1999). *cómo aprenden los niños*. Mexico: SEP.
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Como aprovechar "el aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 61-76.
- Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos. (15 de Mayo de Reformado 2019). *Artículo 3º*. Mexico.
- Córdoba, F., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia social en el marco de la convivencia escolar: propuestas para su desarrollo. *ResearchGate*, 27- 42.
- Delors, J. (1996). *Informe ala UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para ell siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DOF. (15/05/2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Mexico.
- Echeita, G. (2007). ¿Por qué hablamos de educación inclusiva? En *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones* (págs. 69-109). narcea.
- Elliot, J. (2004). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Falus, L., y Goldberg, M. (2010). Recursos, instalaciones y servicios básicos en las escuelas primarias de América latina. Otra forma que asume la desigualdad educativ. *Cuaderno SITEAL*, 1-50.
- Fanfani, E. T. (2008). Introducción. Mirar la escuela desde afuera. En E. T. Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 11-26). Buenos Aires: Editores Argentina.

- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 1-14. Obtenido de Psicoperspectivas: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18->
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Moral, M. M., y 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.
- Fierro, M. C., Carbajal, P., Landeros, L., y Cardenas, M. (2017). Convivencia Escolar en tiempos de violencia social: ¿qué puede hacer la escuela? *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Friné, E., y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de la enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1135- 1154.
- Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7-2017*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Galtung, J. (2003). Capítulo quinto: La violencia: cultural, estructural y directa. En *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (págs. 147-168). Gernika Gogoratuz.
- García Correa, A., y Ferreira Cristofolini, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *Infad. Revista de Psicología*, 163 a 183.
- García, B., y Klein, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 1-13.
- Gómez, O., Romera, E., y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Interuniversitaria de formación de l profesorado*, 27-38.
- Gutierrez M., D., y Perez Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 63 - 81.

- Gutiérrez Méndez, D., y Pérez Archundia, E. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 163-180.
- Ianni, N. D. (agosto-septiembre de 2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Obtenido de Monografías Virtuales: <https://www.oei.es>
- INEGI. (13 de Septiembre de 2010). Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/>
- Klein Kreisler, B., y García Cabrero, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica. *Sinéctica*, 13.
- Lyons, N. (2003). 7. Construir narrativas para la comprensión: entrevistas sobre el portafolio como andamios para la reflexión docente. En N. Lyons, *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (págs. 143 - 162). Buenos Aires: Amorrortu.
- Manríquez, M. S. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Redalyc*, 153-178.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid : Alianza.
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 129-144.
- Monjas, C. M. (2018). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Valladolid: CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Nail, O., Muñoz, M., y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educ. Pesqui*, 367-385.
- Pacheco Sanz, D. I., Carpio, D., y García, J. N. (2014). Estilos de relación interpersonal en la convivencia escolar. *ResearchGate*, 261-272.
- Palacio, P. A., y Múnera, M. V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 173-198.
- Perales, C., Arias, E., y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. México: Publicaciones ITESO.

- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México D.F.: Grao.
- Proasi, L., y Escujuri, J. J. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. *Entramados - Educacion y Sociedad*, 135 - 141.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagogica de la investigacion - accion educativa. *Revista IberoamerRevista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>, 1-10.
- Restrepo, B. (2004). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto.
- Reyes, M., y Velasco, J. F. (2018). Creando y sintiendo". Prácticas artísticas para la construcción de cultura de paz. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 99-118.
- Sacristán, J. G. (2013). *En búsqueda del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Sánchez, J. M., Lira, J. C., y Villamar, A. (2019). Capítulo 6. Violencia escolar en la educación básica. En C. Erausquin, *¿Construir convivencias en las escuelas para transformar violencias?* (págs. 121 - 146). Buenos Aires: Serie púrpura: psico-socio-educadores en acción.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Tercer Grado*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Plan y Programas para la educacion integral*. México: SEP.
- Solera, J. M. (2015). *Capitulo 3: Habilidades sociales, en La convivencia escolar, Manual para maestros*. Madrid, España: unir.
- Taylor, S., y Bodgan, R. (2015). *Introduccion a los metodos cualitativos de investigacion* . España: Paidós.
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Proyecto atlántida.
- UNESCO. (1995). *HACIA UNA CULTURA GLOBAL DE PAZ. Documento de trabajo Preparado por el Programa Cultura de Paz (CPP)*. Manila, las Filipinas: UNESCO.

Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula: Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clases*. Madrid: Narcea Ediciones.

Vidal, R. G., Raga, L. G., y Martín, R. L. (2016). Enseñar y aprender convivencia. *Iberoamericana de Educación*, 173-196.

Villar Angulo, L. M. (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Mensajero.