



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

TITULO: “Estrategias didácticas para promover la convivencia sana y pacífica, en un grupo de tercer grado de educación primaria”

AUTOR: Silvia Rebeca Zavala González

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, Estrategias didácticas, Trabajo colaborativo, Educación primaria, Resolución de conflictos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

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

GENERACIÓN

2016



2020

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA
SANA Y PACÍFICA, EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PRESENTA:
SILVIA REBECA ZAVALA GONZÁLEZ**

ASESOR:

MTRA. NADYA EDITH RANGEL ZAVALA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2026



**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 Silvia Rebeca Zavala González
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"Estrategias didácticas para promover la convivencia sana y pacífica, en un grupo de tercer grado de
Educación Primaria"

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

☒ para obtener el

Título en ☒ Licenciatura en Educación Primaria ☒

en la generación 2016 - 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 07 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Silvia Rebeca Zavala González

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 19 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ZAVALA GONZALEZ SILVIA REBECA
De la Generación: 2016-2020

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

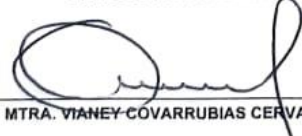
Titulado:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA SANA Y PACÍFICA, EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

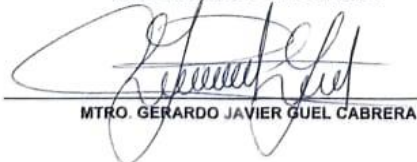


DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

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


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


MTRA. NADYA EDITH RANGEL ZAVALA



AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, por acompañarme en cada etapa de mi vida y ser mi guía en cada paso que he dado. Gracias por sostenerme en los momentos difíciles, por permitirme disfrutar los buenos y por recordarme, una y otra vez, que cada situación tiene un propósito. A lo largo de este camino he podido experimentar que, en los momentos de incertidumbre, siempre encontré la fortaleza para seguir adelante y que aquello que parecía imposible terminó acomodándose de la mejor manera. Gracias por escuchar cada una de mis oraciones, por abrir puertas cuando parecía que no las había y por hacer posible que hoy pueda llegar hasta este momento, culminando una etapa más de mi formación profesional.

A mí, por mantenerme firme hasta el final de este proceso. Concluir esta etapa representó un reto que implicó esfuerzo y compromiso, ya que, además de las actividades del día a día, fue necesario encontrar el tiempo y la motivación para avanzar en este documento.

Cada avance, por pequeño que fuera, me acercó un poco más a esta meta. Hoy puedo decir que este logro es el resultado de no haber dejado el proceso a un lado, de seguir adelante aun cuando hubo momentos de cansancio, dudas o circunstancias que hicieron el camino más complicado. Sin importar el tiempo que tomó llegar hasta aquí, hoy me siento orgullosa de haberlo conseguido.

A mi mamá, gracias por el esfuerzo, el trabajo y los sacrificios que realizaste durante cuatro años para que pudiera concluir mi formación profesional. Sé que este camino no solo representó un reto para mí, sino también para ti, y hoy reconozco que, sin tu apoyo, este momento no habría sido posible. Gracias por brindarme las oportunidades que estuvieron a tu alcance para que pudiera alcanzar esta meta.

A mi papá y a mi hermana, porque, aunque físicamente ya no están conmigo, su recuerdo y el amor que compartimos siguen presentes en mi vida. Los llevo siempre en mi corazón y en cada paso que doy. Me hubiera gustado que estuvieran aquí para compartir este momento, pero estoy segura de que, de alguna manera, me han acompañado durante este camino.

A mi asesora, gracias por la paciencia y el apoyo brindados durante la elaboración de este documento. Gracias por el tiempo que dedicó a orientarme y por la disposición con la que atendió cada uno de mis avances, permitiéndome fortalecer este trabajo. Asimismo, agradezco su profesionalismo, compromiso y la confianza que me brindó para concluir esta etapa de mi formación profesional.

A mis amigas Samantha, Brenda y Daniela, por acompañarme de distintas maneras durante esta etapa. A Samantha, por la motivación constante y por recordarme que podía lograr esta meta. A Brenda, por estar presente cada vez que necesité de su apoyo y por brindarme siempre su apoyo incondicional. A Daniela, porque, aunque nuestra amistad es más reciente, formó parte de este último proceso, animándome y acompañándome para seguir adelante. Gracias por celebrar mis logros, escucharme en los momentos difíciles y hacer este camino un poco más ligero.

A Milo, mi perro, por ser el compañero más fiel e incondicional que la vida me pudo regalar. Gracias por acompañarme en cada desvelo, por estar siempre a mi lado mientras trabajaba en este documento y por convertirse, sin saberlo, en mi mayor apoyo emocional. Gracias por enseñarme una forma de amor tan noble, sincera y desinteresada. Sin saberlo, también formas parte de este logro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
I. PLAN DE ACCIÓN.....	12
1.1 Contextualización y entorno escolar.....	13
1.2 Diagnóstico de la problemática.....	18
1.3 Diseño de la propuesta de intervención.....	30
1.4 Objetivos del plan de acción.....	31
1.5 Fases de desarrollo del plan de acción.....	31
1.6 Ruta metodológica para el análisis de la práctica docente.....	36
1.7 Ciclo reflexivo de Smith.....	37
II. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	40
2.1 Implementación del plan de acción.....	40
2.2 Estrategia 1. El Semáforo de las emociones.....	42
2.3 Estrategia 2. Dramatizando soluciones.....	46
2.4 Estrategia 3. Construimos acuerdos para convivir.....	48
2.5 Evaluación del plan de acción conforme a los resultados obtenidos.....	53
III. CONCLUSIONES.....	57
IV. REFERENCIAS.....	63
V. ANEXOS.....	64

Introducción

La Educación Primaria representa una etapa fundamental dentro de la formación de niñas y niños, ya que durante este nivel educativo no solo se favorece la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y valores que influyen directamente en la manera en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con los demás. Este nivel comprende seis grados escolares y constituye un espacio donde los alumnos comienzan a fortalecer procesos de autonomía, participación y construcción de relaciones dentro del entorno escolar.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana plantea una reorganización curricular que busca responder a las necesidades educativas actuales mediante una formación integral que reconoce los saberes, experiencias y contextos del alumnado. El Plan de Estudio 2022 propone transitar de una enseñanza centrada únicamente en contenidos aislados hacia una organización basada en campos formativos y ejes articuladores que permitan vincular los contenidos escolares con las experiencias y necesidades del contexto donde se desarrollan los estudiantes. Esta propuesta reconoce que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando los estudiantes logran vincular lo trabajado dentro del aula con situaciones de su vida cotidiana.

Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana reconoce a la comunidad como parte fundamental del proceso educativo, entendiendo que la escuela no funciona de manera aislada, sino en constante relación con el entorno social y cultural donde se desarrolla. Desde esta perspectiva, se promueve la participación activa del alumnado y el fortalecimiento de ambientes escolares orientados al respeto, la inclusión, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad.

De igual manera, la Nueva Escuela Mexicana reconoce la autonomía profesional del docente para contextualizar los contenidos y tomar decisiones pedagógicas acordes con las características y necesidades del grupo. Este principio permite que la práctica docente deje de centrarse únicamente en el cumplimiento de contenidos y se convierta en una oportunidad para generar experiencias educativas significativas. Esta autonomía permite que el docente diseñe

estrategias acordes con las características del grupo y responda de manera pertinente a las situaciones que surgen durante la práctica cotidiana, favoreciendo procesos de aprendizaje contextualizados.

En relación con el presente documento, este enfoque adquiere especial relevancia al considerar que la Nueva Escuela Mexicana reconoce la convivencia escolar como un elemento que favorece la participación, la inclusión y la construcción de relaciones basadas en el respeto. Desde esta perspectiva, la intervención desarrollada se orientó al diseño de estrategias acordes con las necesidades del grupo, procurando fortalecer la convivencia dentro del aula en congruencia con los principios que promueve este modelo educativo.

Durante mi formación docente en educación primaria y, particularmente, durante la intervención pedagógica frente al grupo de tercer grado, fue posible reconocer que la labor del docente trasciende la enseñanza de contenidos académicos. Desde los primeros acercamientos con el grupo se identificó que las principales dificultades no se relacionaban con el aprendizaje de los alumnos, sino con la convivencia cotidiana dentro del aula. Los conflictos constantes entre compañeros, las dificultades para resolver desacuerdos, las conductas de exclusión y la necesidad de intervenir de manera frecuente como mediadora evidenciaron la importancia de atender esta problemática mediante una intervención pedagógica que respondiera a las necesidades del grupo.

Estas experiencias permitieron comprender que la calidad de las relaciones que se establecen entre los estudiantes influye directamente en el ambiente de aprendizaje y en el desarrollo de las actividades escolares. Por ello, resultó necesario conocer con mayor profundidad las características del contexto y del grupo, con la finalidad de comprender los factores que incidían en la convivencia y orientar el diseño de estrategias acordes con las necesidades identificadas.

La práctica profesional se desarrolló en la Escuela Primaria “Montreal Instituto Pedagógico”, institución de carácter privado ubicada en el municipio de Soledad de Graciano

Sánchez, San Luis Potosí, dentro de un contexto urbano con acceso a diversos servicios y vías de comunicación. La escuela se localiza sobre una zona con importante movimiento vehicular y comercial debido a la cercanía con la Carr. RioVerde, la avenida Cactus y el acceso hacia áreas industriales, situación que facilita el traslado de las familias y del personal educativo.

El grupo asignado correspondió al tercer grado, grupo “B”, integrado por 33 alumnos, de los cuales 15 eran niñas y 18 niños, con edades entre los 8 y 9 años. Durante el periodo de observación e intervención se identificó un grupo con características diversas en sus ritmos de aprendizaje, formas de participación e interacción social. Asimismo, se reconoció la necesidad de brindar acompañamiento diferenciado en algunos casos para favorecer la participación y el desarrollo de las actividades dentro del aula, incluyendo a un alumno con hipoacusia y otros estudiantes que presentaban áreas de oportunidad relacionadas con la atención, el seguimiento de indicaciones y la convivencia entre compañeros.

Estas características fueron consideradas durante el diseño e implementación de las estrategias de intervención, procurando generar espacios de participación, diálogo y convivencia acordes con las necesidades identificadas en el grupo.

La elección del presente tema respondió a una problemática identificada desde los primeros acercamientos con el grupo de tercer grado de educación primaria, la cual influía directamente en el ambiente de aprendizaje y en la participación del alumnado dentro del aula.

La observación sistemática permitió profundizar en el análisis de las dinámicas de interacción entre los alumnos, las cuales generaban dificultades para el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones basadas en el respeto y el diálogo, situaciones que influían en el ambiente de aprendizaje y en la participación del grupo.

El análisis de esta problemática permitió reflexionar sobre la manera en que la intervención docente puede favorecer el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación, el respeto y la búsqueda de soluciones ante los conflictos dentro del aula. Asimismo, permitió reconocer que el trabajo del docente no se limita únicamente a enseñar

contenidos, sino que incluye acompañar a los alumnos en la construcción de relaciones sanas y generar un ambiente donde todos puedan participar y sentirse incluidos.

En este sentido, el presente documento expone el proceso desarrollado durante la práctica docente, recuperando el diagnóstico realizado, las estrategias implementadas y el análisis de las experiencias obtenidas durante la intervención. El propósito fue favorecer espacios de diálogo y convivencia dentro del grupo, así como reflexionar sobre las decisiones tomadas y los aprendizajes construidos a partir de la práctica docente.

Finalmente, este trabajo constituye una oportunidad para reconocer que la convivencia escolar representa un aspecto fundamental dentro de la educación primaria y que las acciones desarrolladas desde el aula pueden contribuir al fortalecimiento de relaciones más respetuosas, participativas y acordes con los principios promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

La finalidad del presente informe de prácticas profesionales consistió en analizar y reflexionar sobre una intervención pedagógica diseñada para favorecer la convivencia escolar y fortalecer las relaciones interpersonales del alumnado, tomando como referente el campo formativo De lo humano y lo comunitario.

A partir de este enfoque, se buscó que los alumnos de tercer grado desarrollaran habilidades relacionadas con el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones ante los conflictos que surgían dentro del aula. Asimismo, se promovieron espacios donde los estudiantes pudieran participar, expresar opiniones y construir acuerdos que favorecieran una convivencia más respetuosa y participativa.

El desarrollo de estas acciones tuvo como propósito mejorar el ambiente de aprendizaje y fortalecer aspectos relacionados con el respeto, la inclusión y el sentido de pertenencia dentro del grupo, procurando que todos los alumnos participaran de acuerdo con sus características y necesidades.

Desde la formación docente, esta experiencia permitió reconocer la importancia de observar el contexto, identificar problemáticas reales dentro del grupo y diseñar estrategias que

respondieran a las necesidades detectadas. Además, permitió reflexionar sobre el papel del docente como guía y acompañante dentro del proceso educativo, reconociendo que la convivencia también forma parte del aprendizaje.

Con base en la problemática identificada, se diseñaron estrategias orientadas a favorecer la convivencia mediante actividades que promovieran el diálogo, el trabajo colaborativo y la participación activa del alumnado. A través de estas acciones se buscó fortalecer el respeto entre compañeros, la escucha y la construcción de acuerdos dentro del aula.

Durante el desarrollo de la práctica profesional se favorecieron competencias relacionadas con la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo, al considerarse elementos importantes para fortalecer la convivencia dentro del grupo. Estas competencias permitieron promover espacios donde los alumnos expresaran ideas, escucharan opiniones y participaran en la construcción de acuerdos para mejorar la interacción entre compañeros.

De igual forma, este proceso implicó el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con la práctica docente, ya que requirió observar el contexto escolar, identificar las necesidades del grupo, diseñar estrategias acordes con la problemática detectada y reflexionar sobre los resultados obtenidos durante la intervención.

Este proceso permitió reconocer que el trabajo docente requiere tomar decisiones constantes y adaptar las actividades de acuerdo con las características del alumnado y las situaciones que surgen dentro del aula. Del mismo modo, permitió fortalecer habilidades relacionadas con la observación, la intervención y el análisis de la propia práctica.

La relevancia del presente documento radicó en la necesidad de atender situaciones relacionadas con la convivencia escolar dentro del grupo de tercer grado de educación primaria, reconociendo que estas influyen directamente en el ambiente de aprendizaje y en la participación del alumnado. A partir del diseño e implementación de estrategias orientadas al diálogo, el respeto y el trabajo colaborativo, se buscó favorecer espacios donde los alumnos fortalecieran habilidades para relacionarse de manera más adecuada con sus compañeros.

El presente documento se encuentra organizado en distintos apartados que recuperan el contexto donde se desarrolló la práctica profesional, el diagnóstico realizado, la problemática identificada, el diseño e implementación de las estrategias de intervención, así como el análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del proceso realizado, los aprendizajes construidos y las áreas de oportunidad identificadas para fortalecer la práctica docente.

I. Plan de acción

1.1 Contextualización

La presente intervención pedagógica se desarrolló en la Escuela Primaria “Montreal Instituto Pedagógico”, ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. La institución pertenece a un contexto urbano y atiende principalmente a familias de nivel socioeconómico medio-alto, situación que influye en las dinámicas escolares y en la participación del alumnado dentro del entorno educativo.

El presente trabajo se desarrolló a cabo con el grupo de tercer grado, grupo “B”, integrado por 33 estudiantes, de los cuales 15 eran niñas y 18 niños, con edades entre ocho y nueve años. Durante el periodo de observación se identificó un grupo con características diversas en cuanto a ritmos de aprendizaje, formas de participación e interacción social. Asimismo, se reconoció la necesidad de brindar acompañamiento diferenciado en algunos casos para favorecer la inclusión y el desarrollo de las actividades, incluyendo a un alumno con hipoacusia y otros estudiantes que presentaban áreas de oportunidad relacionadas con la atención y la convivencia escolar.

A través del diagnóstico y de la observación realizada durante la intervención pedagógica se identificó que, aunque el grupo mostraba disposición hacia las actividades académicas, las principales dificultades se presentaban en la convivencia cotidiana. Se observaron conflictos frecuentes entre compañeros, actitudes de rivalidad, juegos bruscos, prácticas de exclusión y dificultades para asumir la responsabilidad de las propias acciones, situaciones que repercutían en el ambiente de aprendizaje y requerían la intervención constante de la docente para mediar los desacuerdos. Estas condiciones permitieron reconocer la necesidad de diseñar una intervención orientada al fortalecimiento de la convivencia escolar.

En función de las necesidades detectadas y tomando como referente el campo formativo De lo humano y lo comunitario del Plan de Estudios 2022, se diseñó un plan de acción orientado al fortalecimiento de habilidades relacionadas con la empatía, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de acuerdos dentro del aula. El propósito fue generar espacios de

participación que favorecieran relaciones más respetuosas e inclusivas entre los estudiantes.

Entorno

La Escuela Primaria “Montreal Instituto Pedagógico”, turno matutino, con Clave de Centro de Trabajo (CCT) 24PPR0364T, se encuentra ubicada en Carr. RioVerde número 1620, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí (Anexo 1).

La institución pertenece a un contexto urbano y atiende principalmente a familias de nivel socioeconómico medio-alto, condición que influye en algunas dinámicas escolares y en la participación del alumnado dentro del entorno educativo. La escuela se localiza en una zona con importante movimiento vehicular y comercial debido a la cercanía con vialidades principales y distintos establecimientos de servicio, situación que facilita el acceso de las familias y del personal escolar, aunque durante determinados horarios suele presentarse una mayor afluencia vehicular.

Asimismo, el entorno cuenta con acceso a diversos servicios y espacios comerciales que forman parte de la dinámica cotidiana de la comunidad escolar. Estas características permiten reconocer la importancia del contexto como un elemento que influye en las experiencias educativas, la convivencia y la participación de los estudiantes dentro del entorno escolar.

La institución se ubica a un costado de la Carr. RioVerde, una vialidad con importante flujo vehicular que en determinados horarios, especialmente durante la mañana y al término de la jornada escolar, suele presentar mayor carga de tránsito. Esta situación puede generar tiempos de acceso más lentos para algunas familias; sin embargo, la organización establecida por parte del personal escolar y los padres de familia favorece el ingreso y salida del alumnado de manera ordenada.

Frente a la institución se encuentra un establecimiento que actualmente no se encuentra en funcionamiento. No obstante, este espacio permanece delimitado y no representa afectaciones visibles para el entorno escolar ni para el desarrollo de las actividades educativas.

Asimismo, la escuela se localiza entre las avenidas Justo Sierra y Prolongación de los Valles, las cuales forman parte de las principales vías de acceso hacia la institución. Se observó que algunas zonas de estas vialidades presentan desgaste en el pavimento y durante la temporada de lluvias pueden generarse encharcamientos que ocasionan una circulación más lenta. A pesar de ello, la institución mantiene condiciones de accesibilidad para la comunidad escolar.

Respecto a las vías de acceso, una de las principales corresponde a la Carr. RioVerde o carretera Federal 70, la cual conecta con distintos puntos del estado de San Luis Potosí y facilita el traslado desde zonas cercanas y municipios del oriente. Asimismo, a pocos minutos se localiza el Anillo Periférico, vialidad que favorece el acceso de familias provenientes de distintos sectores de la ciudad, aunque en determinados horarios también puede presentar carga vehicular.

En los alrededores de la institución se localizan diversos establecimientos comerciales, tiendas de autoservicio y negocios dedicados a distintos servicios, lo que genera movimiento constante dentro de la zona y facilita el acceso de las familias a recursos y actividades cotidianas.

De igual manera, se observó la presencia de comercios relacionados con la venta de materiales para construcción, ferreterías y otros establecimientos de gran tamaño que forman parte de la actividad económica del sector. Esto refleja que, aunque la zona corresponde a un contexto urbano consolidado, continúa manteniendo relación con comunidades y sectores cercanos que acuden regularmente a estos espacios comerciales.

Los medios de transporte para llegar a la institución incluyen automóvil particular y distintas rutas de transporte urbano que circulan por la avenida donde se ubica la escuela, favoreciendo la accesibilidad para estudiantes, familias y personal educativo.

Entre las zonas habitacionales cercanas se encuentran Quintas de la Hacienda, Hacienda de los Morales, Fracción Cactus y San Rafael. La ubicación de la institución dentro de una zona urbana con desarrollo habitacional permite reconocer la diversidad de familias que forman parte de la comunidad escolar y comprender algunos elementos del contexto externo que influyen en

la dinámica educativa.

Realizar estas observaciones resultó fundamental para comprender el contexto externo en el cual se encuentra inmersa la escuela y reconocer aquellos elementos que influyen en la dinámica educativa. Esta información fue relevante ya que, como mencionan Garza y Jarillo González (2023): “El contexto es el primer paso para construir un vínculo entre la escuela, la comunidad y el entorno social que favorezca el derecho a la educación” (p. 25).

A partir de lo planteado por los autores, se reconoce la importancia de conocer el contexto donde se desarrolla la práctica docente, debido a que la escuela mantiene una relación constante con la comunidad y el entorno social. En este sentido, resulta necesario que el docente identifique las características del contexto para comprender de qué manera estas pueden influir en los procesos educativos y en las decisiones pedagógicas que se implementan dentro del aula.

La práctica docente no ocurre de manera aislada, sino que se desarrolla dentro de una organización escolar que orienta y da sentido al trabajo educativo. En este sentido, la dimensión institucional del Instituto Pedagógico se caracteriza por el trabajo conjunto entre el personal docente y directivo para atender las necesidades que surgen dentro de la comunidad escolar. Como mencionan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), esta dimensión “reconoce que la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización... el quehacer del maestro es una tarea colectivamente construida y regulada por el espacio de la escuela” (p. 23).

La institución cuenta con una directora, una subdirectora, veintidós docentes titulares frente a grupo, 5 docentes de inglés, tres docentes de educación física, 1 docente de danza y 1 docente de música. En cuanto a la dinámica institucional, se identificó una relación de comunicación y trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos. Asimismo, se observó participación por parte de las familias en el seguimiento académico y en algunas situaciones relacionadas con el funcionamiento escolar.

Respecto a la infraestructura, la institución cuenta con aulas ventiladas, iluminación adecuada y áreas de usos múltiples que favorecen el desarrollo de actividades escolares. No obstante, se identificó como área de atención la irregularidad en el suministro de agua potable, situación que ha requerido organización interna y estrategias de gestión por parte de la comunidad escolar para mantener el funcionamiento cotidiano del plantel. De igual manera, la escuela ofrece talleres relacionados con música, deportes, artes y matemáticas, buscando responder a intereses y necesidades del alumnado.

La infraestructura de la institución está conformada por 22 aulas destinadas a la impartición de clases, distribuidas entre primaria menor (primero a tercer grado) y primaria mayor (cuarto a sexto grado). Asimismo, el plantel cuenta con dirección escolar para el nivel primaria, sala de cómputo, biblioteca, sala de maestros, cancha de pasto, tres canchas techadas, patio destinado a actividades físicas y recreativas, así como tres módulos de sanitarios para el alumnado, incluyendo espacios independientes para docentes.

Las instalaciones se mantienen en condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades escolares debido al mantenimiento constante que realiza la institución. En particular, el aula de tercer grado grupo “B” se ubica de manera contigua al salón de segundo grado y espacialmente se localiza entre el aula de segundo “D”, el salón de tercero “C” y uno de los módulos de sanitarios, facilitando el acceso a distintos espacios dentro del plantel.

A partir del análisis de la dimensión institucional, fue posible reconocer que el funcionamiento escolar depende de la organización y participación conjunta entre directivos, docentes y familias. La disponibilidad de espacios, recursos y actividades complementarias contribuye al desarrollo de experiencias educativas dentro de la institución.

Al respecto, Pozner (2000) señala que la gestión escolar estratégica implica “un proceso de aprendizaje de la organización, orientado a la mejora continua de las prácticas pedagógicas, a la estructura y a las relaciones profesionales” (p. 24). En este sentido, la organización interna de la institución y la participación de la comunidad educativa favorecen las condiciones

necesarias para el desarrollo de la práctica docente y del trabajo realizado dentro del grupo de tercero “B”.

En síntesis, el contexto institucional del plantel se caracterizó por mantener una dinámica de colaboración y comunicación entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa. La organización escolar, la participación de las familias y las estrategias implementadas para atender algunas necesidades del funcionamiento cotidiano favorecieron condiciones para el desarrollo de las actividades escolares. La organización y el trabajo conjunto dentro de la institución contribuyeron al desarrollo de la práctica docente y al contexto donde se llevó a cabo la intervención educativa.

El aula destinada al proceso de enseñanza y aprendizaje se ubicaba a un costado del salón de segundo grado y frente a una de las canchas de usos múltiples del plantel. El espacio contaba aproximadamente con dimensiones de 6 x 5 metros y disponía del mobiliario necesario para el desarrollo de las actividades escolares. Entre este se encontraban las sillas del alumnado, el escritorio de la docente titular y un estante con cerradura destinado al resguardo de materiales didácticos y recursos del grupo.

El grupo asignado correspondió al tercer grado, grupo “B”, integrado por 33 alumnos: 15 niñas y 18 niños, con edades entre los 8 y 9 años. Durante el periodo de observación se identificó diversidad en los ritmos de aprendizaje, formas de participación e interacción entre compañeros. Asimismo, algunos estudiantes requirieron acompañamiento más cercano para favorecer su participación dentro de las actividades escolares.

Destacó particularmente la presencia de un alumno con hipoacusia, así como de estudiantes que presentaban áreas de oportunidad relacionadas con la atención y concentración. Estas características fueron consideradas durante el diseño de la intervención y en la toma de decisiones pedagógicas para favorecer la participación y convivencia dentro del grupo.

1.2 Diseño de la propuesta de intervención

Diagnóstico

El diagnóstico escolar constituye una herramienta que permite conocer las características del grupo, identificar necesidades educativas y reconocer áreas de oportunidad que orienten la intervención docente. Su finalidad consiste en recuperar información sobre el contexto del alumnado, sus formas de participación, convivencia y desempeño dentro del aula para favorecer la toma de decisiones pedagógicas acordes con las necesidades observadas.

Para el desarrollo del presente diagnóstico se retomó principalmente la observación realizada durante la intervención pedagógica, así como registros elaborados durante la jornada escolar que permitieron reconocer aspectos relacionados con la dinámica del grupo y el ambiente de aprendizaje. A partir de ello, fue posible identificar elementos vinculados con la participación, la convivencia y algunas necesidades específicas presentes dentro del salón.

En cuanto a las condiciones físicas del aula, el espacio contaba con seis ventanas que favorecían la ventilación natural, una puerta de acceso, proyector, cortinas para regular la entrada de luz e iluminación eléctrica funcional. Estas condiciones permitieron disponer de un espacio adecuado para el desarrollo de las actividades escolares y de las interacciones cotidianas entre la docente y el alumnado.

Respecto a la dinámica interpersonal del grupo de tercer grado “B”, se observó que, aunque los alumnos mostraban buena disposición hacia las actividades académicas y mantenían un desempeño favorable en la mayoría de las asignaturas, las principales dificultades se presentaban en la convivencia escolar. De manera recurrente surgían conflictos entre compañeros por desacuerdos menores que, en muchas ocasiones, aumentaban de intensidad al responsabilizarse mutuamente de lo ocurrido o justificar sus acciones a partir de situaciones pasadas. Asimismo, se identificaron juegos bruscos, actitudes de rivalidad y prácticas de exclusión que afectaban el ambiente de aprendizaje y hacían necesaria la intervención constante de la docente para mediar los conflictos.

Además de los conflictos frecuentes, se observó que algunos estudiantes formaban grupos muy definidos, lo que en ocasiones dificultaba la integración de todos los compañeros durante las actividades escolares. También se identificó que varios alumnos presentaban dificultades para expresar oportunamente aquello que les molestaba, por lo que desacuerdos aparentemente sencillos terminaban convirtiéndose en conflictos de mayor magnitud que requerían la intervención de la docente. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con el diálogo, la empatía, la escucha y la resolución pacífica de conflictos.

Las situaciones observadas dentro del grupo evidenciaron la necesidad de fortalecer aspectos relacionados con la convivencia escolar y la resolución de conflictos dentro del aula. En este sentido, como señalan Fierro y Carbajal (2019), la convivencia escolar no constituye un elemento secundario del aprendizaje, sino una condición necesaria para el desarrollo integral del alumnado: “aprender a convivir constituye una base necesaria para el aprendizaje académico, pero es, al mismo tiempo, un fin en sí mismo de la educación básica” (p. 52).

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, el aula representa un espacio donde se promueven relaciones basadas en el respeto, la inclusión y la participación. Por ello, las situaciones observadas relacionadas con conflictos frecuentes, dificultades para el trabajo colaborativo y dinámicas de exclusión permitieron reconocer la importancia de generar estrategias que favorecieran una convivencia más positiva dentro del grupo.

Asimismo, durante la observación se identificó que algunos alumnos aún requerían acompañamiento para resolver desacuerdos mediante el diálogo y asumir responsabilidad sobre determinadas situaciones que surgían durante la jornada escolar. En algunos momentos se observó que desacuerdos menores se prolongaban o requerían mediación constante por parte del docente. También se presentaban juegos bruscos y dificultades para trabajar de manera colaborativa, situaciones que en ocasiones repercutían en la convivencia y en el desarrollo de las actividades.

Desde una perspectiva pedagógica, estas observaciones permitieron reconocer la necesidad de promover espacios orientados al diálogo, la empatía, la autorregulación y la construcción de acuerdos dentro del grupo. Como docente, esta situación representó un reto constante, ya que los conflictos surgían de manera cotidiana y, en muchas ocasiones, por situaciones aparentemente menores que terminaban afectando la dinámica del grupo. Con frecuencia era necesario intervenir para mediar los desacuerdos, escuchar a las partes involucradas y favorecer el diálogo entre los estudiantes. Esta experiencia permitió reconocer que atender la convivencia escolar requiere algo más que resolver conflictos de manera inmediata; implica diseñar estrategias que promuevan la reflexión, la corresponsabilidad y la construcción de acuerdos entre los alumnos. En relación con ello, el Plan de Estudio 2022 y el campo formativo De lo humano y lo comunitario promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales y de convivencia como parte del proceso educativo.

De igual manera, Piaget (1932) señala que el desarrollo moral en la infancia implica un proceso gradual donde las normas comienzan a comprenderse y construirse mediante la interacción social. En este sentido, se consideró pertinente diseñar estrategias basadas en el trabajo colaborativo y espacios de participación que favorecieran la reflexión, el respeto y la construcción conjunta de acuerdos dentro del aula.

Con el propósito de conocer algunas características relacionadas con la convivencia, la participación y la percepción del trabajo colaborativo dentro del grupo de tercero “B”, se llevó a cabo una actividad diagnóstica basada principalmente en la observación y el registro realizado durante el desarrollo de las actividades. La primera sesión, titulada “El Inventario de mis Talentos”, se organizó en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, con el propósito de recuperar información sobre las formas de interacción y participación del alumnado.

En el momento de inicio se implementó la dinámica socio-afectiva “La Telaraña de Coincidencias”. Esta actividad consistió en lanzar un ovillo de estambre entre compañeros a partir de intereses o aspectos en común, con el propósito de favorecer la participación y observar la

interacción dentro del grupo. Durante esta actividad se registraron aspectos relacionados con la disposición para integrarse con otros compañeros, la participación espontánea y algunas dinámicas de convivencia presentes dentro del aula.

Durante el desarrollo se aplicó una Ficha de Identidad orientada a recuperar información general sobre los estudiantes y generar espacios de reflexión personal. A través de esta actividad se observaron aspectos relacionados con la forma en que los alumnos se integraban al trabajo en equipo, expresaban emociones y respondían ante situaciones de desacuerdo o frustración.

Asimismo, durante la evaluación formativa se prestó atención a elementos como la participación dentro de los equipos, la disposición para colaborar, el respeto hacia las opiniones de los compañeros y algunas formas de resolución de conflictos que surgían durante la actividad. También se recuperaron observaciones relacionadas con el sentido de pertenencia al grupo y el reconocimiento de acuerdos básicos de convivencia dentro del aula.

Finalmente, en el cierre de la sesión se generó un espacio de participación grupal donde los alumnos compartieron experiencias, opiniones y comentarios sobre la actividad realizada. Este momento permitió observar aspectos relacionados con la escucha, el respeto hacia las intervenciones de los compañeros y la disposición para participar dentro del grupo.

Durante la socialización se prestó atención a la forma en que los estudiantes reaccionaban ante opiniones diferentes, la apertura para escuchar a otros y las formas de interacción que surgían cuando determinados compañeros tomaban la palabra. Las observaciones recuperadas durante esta actividad permitieron identificar áreas de oportunidad relacionadas con la convivencia, la participación y el fortalecimiento del trabajo colaborativo dentro del aula.

La segunda sesión diagnóstica, titulada “El Desafío Cooperativo”, se diseñó con el propósito de observar la manera en que el alumnado enfrentaba actividades donde era necesario colaborar, tomar decisiones en conjunto y establecer acuerdos para alcanzar una meta común.

En la fase inicial se implementó la actividad lúdica “Cruzar el río”, donde se utilizaron

hojas de papel como recurso limitado para representar puntos de apoyo. El objetivo consistió en trasladar al grupo completo mediante la organización y el trabajo conjunto. La actividad permitió observar cómo los alumnos reaccionaban ante situaciones que requerían cooperación y comunicación constante.

Durante el desarrollo, los estudiantes tuvieron que planear y poner en práctica estrategias para lograr el objetivo planteado considerando la participación de todos sus compañeros. Este momento permitió observar aspectos relacionados con la organización del grupo, la disposición para colaborar, la comunicación entre compañeros y algunas formas de resolución de desacuerdos.

Asimismo, se prestó atención a la manera en que surgían propuestas dentro del equipo, la participación de distintos integrantes y las acciones de apoyo entre compañeros cuando alguno presentaba dificultades para realizar la actividad. También se observaron elementos relacionados con la escucha, la negociación y la construcción de acuerdos durante el desarrollo del reto.

Finalmente, el cierre de la sesión se desarrolló mediante un espacio de reflexión grupal donde los alumnos compartieron opiniones sobre la actividad realizada, expresaron cómo se sintieron al trabajar con otros compañeros y comentaron las dificultades o aspectos que facilitaron el cumplimiento de la actividad. A través de preguntas orientadas al diálogo y la participación, se recuperaron experiencias relacionadas con la cooperación, el apoyo entre compañeros y la construcción de acuerdos dentro del grupo.

Las respuestas y observaciones obtenidas durante este momento permitieron identificar aspectos relacionados con la convivencia escolar, la disposición para colaborar y algunas formas de resolver desacuerdos dentro del aula. Esta información sirvió como referencia para reconocer áreas de oportunidad y orientar el diseño de las estrategias posteriores.

Para organizar y analizar la información recuperada durante la jornada diagnóstica, se elaboró una rúbrica de evaluación analítica (Anexo 2). Este instrumento permitió registrar

observaciones relacionadas con la participación del alumnado, el trabajo colaborativo y algunos aspectos de convivencia observados durante las actividades. Para ello se establecieron tres niveles de desempeño: Logrado (Nivel 3), En proceso (Nivel 2) y Requiere apoyo (Nivel 1).

La aplicación de la rúbrica se realizó durante el desarrollo de las actividades diagnósticas descritas previamente. En la Sesión 1, “El Inventario de mis Talentos”, se recuperaron elementos relacionados con el reconocimiento de características personales, la participación dentro del grupo y el sentido de pertenencia observado durante la dinámica y la socialización final.

Por otra parte, la Sesión 2, “El Desafío Cooperativo”, permitió recuperar información relacionada con la forma en que el alumnado se organizó para trabajar en conjunto, resolver situaciones y participar dentro de una actividad que requería colaboración. Asimismo, se observaron aspectos relacionados con la comunicación, la escucha y la disposición para construir acuerdos durante el desarrollo del reto.

Una vez organizada la información recuperada mediante la rúbrica analítica, se realizó la sistematización de los resultados obtenidos con los 33 alumnos del grupo de tercer grado “B”. El análisis permitió identificar fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas principalmente con la convivencia escolar, el trabajo colaborativo y la participación dentro del aula.

A continuación, se presenta la distribución del alumnado de acuerdo con los niveles de desempeño establecidos durante la evaluación diagnóstica:

Nivel Requiere apoyo (Nivel 1): En este nivel se ubicaron 17 alumnos, equivalente al 51.5% del grupo. Durante las actividades se observaron áreas de oportunidad relacionadas con la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo, la regulación de emociones y la participación dentro de actividades colectivas. Asimismo, en algunos momentos se identificaron juegos bruscos, desacuerdos frecuentes y dificultades para construir acuerdos entre compañeros.

Nivel En proceso (Nivel 2): En esta categoría se ubicaron 9 alumnos (27.3%). Este grupo mostró avances iniciales en aspectos relacionados con la convivencia, el respeto hacia las opiniones de otros y la participación dentro de actividades colaborativas; sin embargo, en

determinadas situaciones aún requerían acompañamiento docente para resolver desacuerdos o mantener acuerdos dentro del grupo.

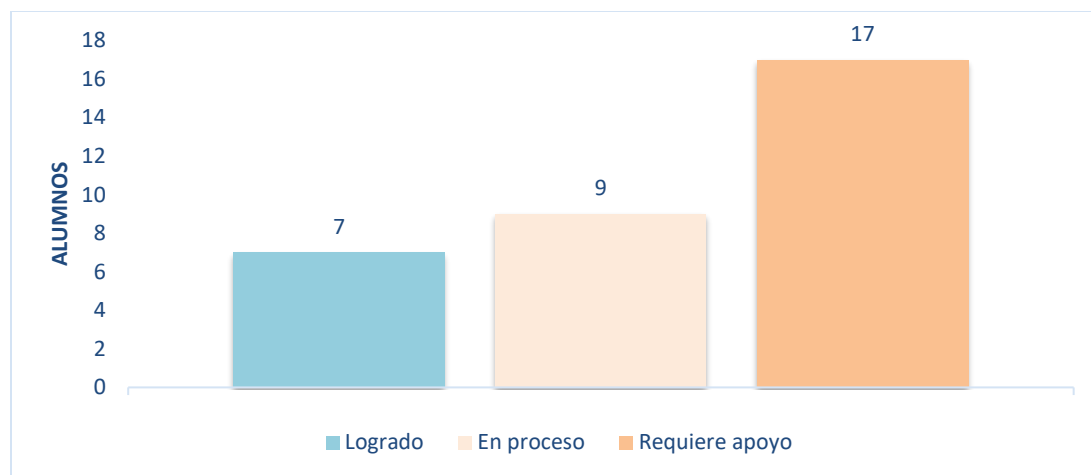
Nivel Logrado (Nivel 3): Finalmente, 7 alumnos (21.2%) alcanzaron este nivel. Durante las actividades mostraron mayor disposición para participar, colaborar con otros compañeros y proponer alternativas para resolver situaciones mediante el diálogo y la construcción de acuerdos.

Se muestran los resultados obtenidos en la siguiente gráfica.

Como puede observarse en la Figura 1, predominó el nivel “Requiere apoyo”, seguido del nivel “En proceso”, lo que permitió reconocer la necesidad de fortalecer acciones orientadas a la convivencia escolar, la comunicación y el trabajo colaborativo dentro del grupo. Estos resultados sirvieron como punto de partida para el diseño de las estrategias implementadas posteriormente.

Figura 1

Resultados de la evaluación diagnóstica, en el campo formativo De lo humano y lo comunitario.



Nota. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante la evaluación diagnóstica aplicada al grupo de tercer grado “B”.

Como se muestra en la Figura 1, la jornada diagnóstica permitió identificar que una parte importante del grupo se ubicó en el nivel “Requiere apoyo”, mientras que un porcentaje menor alcanzó el nivel “Logrado”. Estos resultados permitieron reconocer áreas de oportunidad

relacionadas principalmente con la convivencia escolar, el trabajo colaborativo y la participación dentro del aula.

La presencia de 17 alumnos en el nivel “Requiere apoyo” permitió identificar la necesidad de fortalecer estrategias orientadas al diálogo, la resolución de conflictos y la construcción de acuerdos dentro del grupo. Por otro lado, los alumnos ubicados en el nivel “Logrado” mostraron algunas fortalezas relacionadas con la participación, la colaboración y la disposición para integrarse con otros compañeros durante las actividades propuestas.

A partir de estos resultados, se reconoció la importancia de diseñar una intervención que respondiera a las necesidades observadas dentro del grupo y favoreciera el desarrollo de habilidades relacionadas con la convivencia y el trabajo colaborativo.

El proceso metodológico del presente documento se entendió como una herramienta para organizar la observación, recuperar información relevante y orientar la toma de decisiones dentro de la práctica docente. Al respecto, López Noguero (2002) señala que la realización de un trabajo de investigación requiere un desarrollo ordenado que permita delimitar con claridad la problemática que se pretende atender.

En este sentido, el diseño del plan de acción permitió organizar objetivos, actividades y estrategias orientadas a fortalecer la convivencia escolar y favorecer espacios de participación, diálogo y colaboración dentro del grupo de tercer grado.

Desde esta perspectiva, Taylor y Bogdan (1986) definieron la metodología como la manera en que se enfocan los problemas y se buscan respuestas dentro de escenarios sociales determinados. En el contexto del presente documento recepcional, los intereses y propósitos de la práctica docente orientaron la elección de la Investigación-Acción como enfoque metodológico para abordar las relaciones interpersonales y las necesidades de convivencia identificadas dentro del grupo.

Este enfoque hizo posible identificar a partir de la observación, la reflexión y la intervención desarrollada durante la intervención pedagógica, situando al aula como el espacio

principal para reconocer necesidades y proponer acciones de mejora. Asimismo, favoreció comprender las situaciones de convivencia desde el propio contexto escolar y orientar las decisiones pedagógicas hacia las características observadas en el grupo.

De igual manera, Aguilera Hintelholher (2011) señala que la metodología requiere mantener coherencia entre los objetivos planteados, el proceso desarrollado y las decisiones tomadas durante la investigación. En este sentido, se procuró mantener correspondencia entre las necesidades identificadas durante el diagnóstico y el diseño de las actividades implementadas dentro del plan de acción.

Finalmente, Cortés e Iglesias (2004) explican que la metodología permite organizar las acciones y orientar el desarrollo del trabajo mediante un proceso estructurado. Por ello, el diseño del plan de acción consideró momentos de planeación, implementación, observación y reflexión con el propósito de fortalecer la práctica docente y favorecer la convivencia escolar dentro del grupo de tercer grado.

El desarrollo de la práctica docente y el análisis de las dinámicas dentro del aula se relacionan con el campo de las Ciencias Sociales, ya que permiten comprender la interacción entre los estudiantes y las situaciones que surgen dentro del contexto escolar. Para atender la problemática de convivencia identificada en el grupo de tercer grado “B”, se consideró pertinente trabajar desde un enfoque que permitiera observar, comprender y actuar dentro del propio contexto educativo.

Aunque el enfoque cuantitativo aporta herramientas para organizar y analizar información (López, 2002), para el presente documento se consideró más pertinente recuperar elementos del enfoque cualitativo debido a que el interés principal no consistió únicamente en describir situaciones observadas, sino también reflexionar sobre ellas y orientar acciones dentro de la práctica docente.

Por ello, el presente documento recepcional se apoyó en el paradigma crítico, entendido como una perspectiva que promueve el análisis y la reflexión sobre la práctica con el propósito

de reconocer áreas de mejora dentro del contexto educativo. Como menciona Pérez (1994), un paradigma representa un conjunto de ideas y formas de comprender la realidad que orientan el trabajo realizado. Asimismo, Alvira (1982) señala que estos referentes permiten guiar la manera en que se interpreta y comprende una situación determinada.

Para orientar el proceso metodológico, se retomó la propuesta de Guba (1990), quien plantea tres dimensiones para comprender el desarrollo de una investigación:

Plano ontológico: Permitió reconocer la realidad del grupo como un espacio diverso donde coexistían distintas formas de participación, convivencia y aprendizaje entre los estudiantes.

Plano epistemológico: Favoreció que la docente recuperara información a partir de la observación y de la experiencia vivida dentro del aula para comprender las necesidades del grupo.

Plano metodológico: Se concretó mediante la Investigación–Acción, recuperando actividades, observaciones y registros que permitieron orientar el diseño del plan de acción y la reflexión sobre la práctica docente.

En suma, la adopción del paradigma crítico permitió comprender la práctica docente como un proceso de observación, reflexión y mejora continua dentro del contexto escolar. Desde esta perspectiva, el aula dejó de concebirse únicamente como un espacio donde se desarrollan actividades académicas y pasó a entenderse como un entorno donde también se construyen formas de convivencia, participación e inclusión.

Este enfoque permitió reconocer que las situaciones observadas dentro del grupo podían atenderse mediante acciones pedagógicas orientadas a fortalecer la convivencia escolar y favorecer la participación de todos los estudiantes, incluyendo al alumno con hipoacusia y al resto del grupo. De esta manera, el plan de acción se entendió como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente y proponer estrategias acordes con las necesidades identificadas.

A diferencia de enfoques centrados únicamente en la medición de resultados, el

paradigma crítico favorece el análisis de la práctica desde el contexto donde ocurre, promoviendo procesos de reflexión que permitan reconocer áreas de oportunidad y realizar ajustes durante la intervención educativa.

Históricamente, la Investigación–Acción retoma aportaciones realizadas por Kurt Lewin durante la década de los cuarenta. Este enfoque propone un proceso cíclico basado en momentos de observación, acción y valoración de resultados, permitiendo que quien desarrolla la práctica participe activamente en la comprensión de la situación observada y en la búsqueda de alternativas de mejora.

En este sentido, el desarrollo del plan de acción inició con la identificación de situaciones relacionadas con la convivencia escolar observadas dentro del grupo, lo que permitió reconocer necesidades específicas y orientar el diseño de actividades encaminadas a fortalecer el trabajo colaborativo, el diálogo y la participación entre compañeros.

Posteriormente, el proceso implicó definir acciones y estrategias didácticas orientadas a atender las necesidades identificadas dentro del grupo. Estas actividades fueron implementadas dentro del aula con el propósito de observar su funcionamiento y recuperar información que permitiera valorar los avances y áreas de oportunidad relacionadas con la convivencia escolar.

La Investigación–Acción se desarrolló mediante un proceso continuo de observación, planeación, intervención y reflexión, permitiendo realizar ajustes conforme surgían nuevas necesidades durante la práctica docente. Dentro de este proceso, la problematización consistió en identificar aquellas situaciones del aula que requerían mayor atención para orientar las decisiones pedagógicas hacia aspectos prioritarios para el grupo.

Esta etapa permitió reconocer diferencias entre las formas de convivencia que se buscaban promover dentro del aula y algunas situaciones que se presentaban cotidianamente entre los estudiantes. Asimismo, favoreció la identificación de elementos relacionados tanto con la práctica docente como con las condiciones del contexto escolar que influían en la dinámica grupal.

Para delimitar la problemática observada, fue necesario organizar la información recuperada durante el diagnóstico y relacionarla con los propósitos planteados para la intervención. Este proceso permitió identificar aspectos vinculados con el trabajo colaborativo, la participación, la resolución de conflictos y las formas de interacción presentes dentro del grupo.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico funcionó como una herramienta para orientar el diseño del plan de acción, ya que permitió recuperar observaciones sobre la manera en que el alumnado participaba, convivía y respondía ante distintas situaciones dentro del aula. La información obtenida sirvió como punto de partida para definir estrategias acordes con las necesidades identificadas durante la intervención pedagógica.

Para orientar el diagnóstico pedagógico y favorecer una comprensión más amplia del grupo, no se consideró únicamente una observación aislada, sino distintos elementos recuperados durante la intervención pedagógica y la información disponible dentro del contexto escolar.

Este proceso permitió reconocer aspectos relacionados con la convivencia, la participación y las necesidades presentes dentro del grupo, evitando centrar el análisis únicamente en situaciones específicas o percepciones momentáneas. La recuperación y organización de esta información favoreció una visión más amplia de las características del alumnado y de las situaciones observadas dentro del aula.

A partir de ello, el diagnóstico funcionó como punto de partida para el diseño del plan de acción, permitiendo identificar aspectos que requerían mayor atención y orientar la selección de estrategias acordes con las necesidades del grupo.

Asimismo, este proceso facilitó anticipar algunos elementos que posteriormente serían considerados durante la evaluación de la intervención, permitiendo definir indicadores de observación y criterios generales para valorar los avances identificados durante el desarrollo de las actividades implementadas.

1.3 Diseño de la Propuesta de Intervención

La propuesta de intervención pedagógica se diseñó como un conjunto de acciones orientadas a atender las necesidades relacionadas con la convivencia escolar, la empatía, la inclusión y el trabajo colaborativo identificadas durante el diagnóstico realizado en el grupo de tercer grado.

El grupo, integrado por 33 alumnos, presentó algunas situaciones relacionadas con conflictos entre compañeros, dificultades para colaborar en actividades colectivas y formas de interacción que en determinados momentos afectaban el ambiente dentro del aula. A partir de estas observaciones, se consideró pertinente diseñar una intervención organizada mediante tres secuencias didácticas que retomaron elementos del aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky.

Cada línea de acción se vinculó con los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del campo formativo De lo humano y lo comunitario propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Desde este marco pedagógico, el aula se entendió como un espacio donde los estudiantes participan, conviven y construyen acuerdos mediante experiencias compartidas.

Por ello, las actividades implementadas dentro del aula y la escuela buscaron favorecer espacios de diálogo, participación, autorregulación y trabajo conjunto, promoviendo que los alumnos fortalecieran habilidades relacionadas con la convivencia y el respeto hacia los demás.

Con el propósito de dar seguimiento a las necesidades identificadas durante el diagnóstico, las estrategias se organizaron de manera secuencial y articulada, buscando que cada actividad recuperara aprendizajes y experiencias construidas en las sesiones anteriores. Esta organización permitió avanzar gradualmente desde la reflexión individual hacia actividades orientadas al diálogo, el trabajo colaborativo y la convivencia dentro del grupo.

La propuesta consideró que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de convivencia requiere espacios continuos de participación y experiencias compartidas dentro del

aula, evitando que las actividades se desarrollaran de manera aislada.

Desde el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, se retomó la idea de que gran parte del aprendizaje ocurre mediante la interacción con otros y la participación dentro de contextos sociales. Bajo esta perspectiva, las actividades implementadas buscaron favorecer que los alumnos construyeran acuerdos, compartieran experiencias y fortalecieran formas de convivencia mediante el trabajo conjunto.

1.4 Objetivos

Objetivo general del plan de acción

Favorecer la convivencia escolar en un grupo de tercer grado de educación primaria mediante la implementación de estrategias didácticas orientadas al diálogo, la empatía y el trabajo colaborativo.

Objetivos específicos

- Identificar situaciones relacionadas con la convivencia y las formas de interacción entre los alumnos del grupo.
- Implementar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento del diálogo, la empatía y el trabajo colaborativo.
- Recuperar información sobre la participación y convivencia del alumnado durante el desarrollo de las actividades.
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos para identificar áreas de oportunidad y fortalecer la práctica docente.

1.5 Fases de desarrollo del plan de acción

Fase 1. Focalización de la problemática y diagnóstico pedagógico

En esta primera etapa se realizó la observación del grupo de tercer grado de educación primaria con el propósito de identificar situaciones relacionadas con la convivencia escolar y el ambiente dentro del aula. Este proceso ayudó a reconocer características del contexto, formas de interacción entre compañeros y aspectos que influían en la participación del alumnado.

A partir de las observaciones realizadas, se identificaron situaciones como conflictos frecuentes entre compañeros, bromas inapropiadas, exclusión, rivalidad, juegos bruscos y dificultades para trabajar de manera colaborativa. Asimismo, se observó que algunos estudiantes aún requerían acompañamiento para reconocer sus emociones, asumir responsabilidad sobre algunas acciones y resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Fase 2. Diseño y planificación del plan de acción

Con base en las necesidades identificadas, se diseñó un plan de acción retomando elementos de la Investigación–Acción y del campo formativo De lo humano y lo comunitario del Plan de Estudios 2022.

La propuesta se orientó al desarrollo de actividades enfocadas en el diálogo, la empatía, el trabajo colaborativo y la convivencia dentro del aula, considerando las características y necesidades observadas en el grupo.

Fase 3. Implementación y seguimiento del plan de acción

Se planificaron tres estrategias didácticas organizadas de manera progresiva: *El Semáforo de las emociones*, *Dramatizando soluciones* y *Construimos acuerdos para convivir*. Estas actividades se diseñaron con el propósito de favorecer el desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía, el trabajo colaborativo, la participación y la resolución de conflictos dentro del grupo.

Los aspectos considerados durante la planificación fueron:

- Reconocimiento y regulación de emociones.

- Empatía y respeto a la diversidad.
- Comunicación asertiva.
- Trabajo colaborativo.
- Resolución de conflictos mediante el diálogo.
- Participación dentro del grupo.
- Construcción de acuerdos de convivencia.
- Inclusión y convivencia pacífica.

Los materiales utilizados fueron los siguientes:

- Semáforos elaborados con cartulina.
- Hojas para registros de acuerdo.
- Bitácora de observaciones.
- Material de apoyo utilizado durante las actividades.

La implementación de las estrategias se realizó de manera gradual durante el desarrollo de la intervención pedagógica mediante actividades participativas, lúdicas y de reflexión. Durante este proceso, la docente asumió un papel de mediadora y guía, observando las interacciones entre los estudiantes, realizando ajustes cuando fue necesario y recuperando evidencias relacionadas con la participación, el trabajo colaborativo, la expresión de emociones y las formas de resolver conflictos dentro del aula.

Fase 4. Evaluación, reflexión crítica y transformación de la práctica

En la fase final se recuperó información obtenida durante el desarrollo de las actividades con el propósito de reconocer aspectos relacionados con la convivencia escolar y la participación del alumnado dentro del aula. Las observaciones realizadas permitieron observar indicios relacionados con una mayor disposición para trabajar en equipo, expresar opiniones de manera más respetuosa, participar en la construcción de acuerdos y asumir mayor responsabilidad dentro de determinadas actividades.

Asimismo, se reconoció que algunas situaciones relacionadas con la rivalidad, los desacuerdos y las dificultades para convivir continuaban presentes en ciertos momentos, por lo que se consideró que estos procesos requieren seguimiento y trabajo constante dentro del aula.

Esto permitió reconocer que los cambios relacionados con la convivencia requieren seguimiento continuo y no se resuelven mediante una sola intervención, sino mediante espacios constantes de diálogo y participación.

Asimismo, este proceso permitió reconocer que la intervención docente no consiste únicamente en atender los conflictos cuando se presentan, sino en generar de manera permanente oportunidades para que los alumnos aprendan a dialogar, escuchar, asumir responsabilidades y construir acuerdos que fortalezcan la convivencia dentro del aula.

Desde la reflexión sobre la práctica docente, esta etapa permitió reconocer la importancia de analizar las decisiones tomadas durante la intervención y atender la convivencia escolar como parte del proceso educativo.

La reflexión apoyada en el Ciclo de Smyth favoreció el análisis de la práctica realizada, permitiendo identificar qué acciones funcionaron, cuáles requirieron ajustes y qué aprendizajes surgieron a partir de la experiencia desarrollada.

La primera estrategia implementada surgió como respuesta a situaciones observadas dentro del grupo relacionadas con conflictos entre compañeros, dificultades para expresar emociones y desacuerdos frecuentes durante las actividades escolares. Por ello, se consideró pertinente desarrollar una actividad orientada al reconocimiento y regulación emocional mediante el uso de apoyos visuales.

Para ello, la docente guio la construcción participativa de un recurso inspirado en la analogía del semáforo, el cual permitió generar espacios para identificar emociones, expresar situaciones cotidianas y dialogar sobre posibles formas de actuar dentro del grupo.

La evaluación de esta estrategia se realizó mediante el seguimiento y recuperación de información obtenida durante el desarrollo de las actividades, considerando aspectos

relacionados con la participación del alumnado, la convivencia y el trabajo colaborativo observado dentro del aula.

Más que centrarse únicamente en resultados finales, se buscó recuperar elementos que permitieran reconocer avances, dificultades y situaciones relevantes surgidas durante la implementación de las estrategias.

A continuación, se presentan los recursos utilizados durante el desarrollo de la propuesta de intervención:

1. **Bitácora de observaciones.**

Este recurso permitió registrar situaciones observadas durante la aplicación de las estrategias didácticas, recuperando aspectos relacionados con la participación del alumnado, las interacciones entre compañeros, la convivencia dentro del grupo y algunos ajustes realizados durante las actividades.

2. **Rúbricas de observación.**

Para actividades como El Semáforo de las emociones, El Inventario de mis Talentos y Dramatizando soluciones, se utilizaron rúbricas orientadas al registro de aspectos relacionados con la participación, el trabajo colaborativo y la interacción entre compañeros durante el desarrollo de las actividades.

Los criterios considerados dentro de la rúbrica se enfocaron en observar aspectos relacionados con la participación del alumnado, el trabajo colaborativo y la convivencia durante el desarrollo de las actividades. Se prestó atención a elementos como la disposición para colaborar con otros compañeros, el respeto durante las interacciones y la participación dentro de tareas colectivas.

Asimismo, se recuperaron observaciones relacionadas con acciones de apoyo entre compañeros y formas de integración durante las actividades propuestas, considerando especialmente aquellas situaciones donde algunos estudiantes requerían mayor acompañamiento para participar dentro del grupo.

La estrategia El Semáforo de las emociones se utilizó dentro del aula como un recurso visual para favorecer el reconocimiento de emociones y promover espacios de reflexión antes de actuar ante determinadas situaciones de convivencia.

Color rojo – Alto

Este momento permitió identificar situaciones donde era necesario detener la acción para reconocer emociones, disminuir impulsos y favorecer un espacio de calma antes de continuar con la actividad.

Color amarillo – Pienso y reflexiono

En esta etapa se invitó al alumnado a expresar cómo se sentía, dialogar sobre lo ocurrido y pensar posibles alternativas para responder ante una situación determinada.

Color verde – Actúo

Finalmente, este momento estuvo orientado a que los alumnos propusieran acciones relacionadas con el respeto, el diálogo y la convivencia dentro del grupo, buscando aplicar acuerdos construidos previamente durante las actividades.

1.6 Ruta metodológica para el análisis de la práctica docente

La investigación-acción

La investigación–acción constituye una estrategia metodológica que permite al profesorado analizar y reflexionar sobre su práctica educativa a partir de situaciones que surgen dentro del aula. Su punto de partida es la identificación de necesidades o situaciones observadas durante la experiencia docente, las cuales se atienden mediante el diseño, implementación y revisión de acciones orientadas a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Antonio Latorre, la investigación–acción se entiende como un proceso continuo de reflexión donde el docente observa su práctica, desarrolla acciones pedagógicas y recupera información sobre los resultados obtenidos con el propósito de identificar áreas de oportunidad y fortalecer su intervención educativa. Desde esta perspectiva, el profesorado

participa activamente en el análisis de su propia práctica.

Este enfoque se desarrolla mediante momentos de planeación, acción, observación y reflexión, permitiendo revisar las decisiones pedagógicas y realizar ajustes conforme a las necesidades del alumnado. Tal como señala Latorre (2005), una de sus principales aportaciones consiste en vincular la teoría con la práctica a partir de experiencias reales dentro del contexto educativo.

Asimismo, la investigación–acción favorece una actitud reflexiva orientada al aprendizaje profesional y al reconocimiento de áreas de mejora dentro de la práctica docente. En este sentido, permite fortalecer la autonomía, la responsabilidad y el compromiso del profesorado con los procesos educativos desarrollados dentro del aula.

1.7 Ciclo reflexivo de Smyth

Con el propósito de profundizar en el análisis de la práctica docente, se recurrió al ciclo reflexivo propuesto por John Smyth, modelo que promueve una revisión crítica del quehacer educativo a partir de experiencias reales desarrolladas dentro del aula. Este enfoque permite ir más allá de la descripción de actividades realizadas, favoreciendo la comprensión de las decisiones pedagógicas, las respuestas del alumnado y los aprendizajes construidos durante la intervención.

El modelo de Smyth se estructura en cuatro momentos interrelacionados: descripción, información, confrontación y reconstrucción. Cada una de estas fases favorece un proceso de reflexión que permite comprender la práctica docente y reconocer oportunidades de mejora.

Descripción

La primera fase consiste en identificar y narrar lo sucedido durante la intervención. La pregunta orientadora es: ¿Qué es lo que hago?

Durante la implementación de las estrategias se observó una participación activa por parte del alumnado. En actividades como *El Semáforo de las emociones*, *Dramatizando soluciones* y *Construimos acuerdos para convivir*, los estudiantes lograron identificar con facilidad

situaciones que generaban conflictos dentro del grupo y propusieron posibles alternativas para resolverlas.

Un aspecto que llamó especialmente la atención fue que, desde el inicio de las actividades, los propios alumnos mencionaron ejemplos que correspondían directamente a situaciones vividas dentro del salón, como dejar papelitos anónimos en los lugares de otros compañeros, tomar objetos ajenos, realizar juegos bruscos o participar en dinámicas donde “se llevaban, pero no se aguantaban”. Asimismo, lograron clasificar acciones dentro del semáforo y construir acuerdos orientados a mejorar la convivencia.

Durante la estrategia *Dramatizando soluciones*, los alumnos representaron tanto la forma en que normalmente reaccionaban ante un conflicto como alternativas para responder de manera distinta. Contrario a lo esperado, el grupo mostró mayor conciencia sobre las situaciones de convivencia de la que inicialmente se anticipaba.

Información

Esta etapa busca responder: ¿Qué significa lo que hago?

A partir del desarrollo de las actividades se identificó que el grupo poseía conocimientos sobre aquello que consideraban correcto e incorrecto dentro de la convivencia escolar. Los alumnos reconocían conductas que generaban conflicto y podían expresar formas adecuadas de actuar; sin embargo, esto no siempre se reflejaba en sus acciones cotidianas.

Se observó también que, ante desacuerdos frecuentes, el alumnado tendía a esperar que el adulto resolviera la situación o determinara quién tenía razón. En algunos casos, situaciones menores eran interpretadas como ofensas importantes, generando dificultades para distinguir entre desacuerdos cotidianos y conflictos que requerían una intervención mayor.

Estas observaciones permitieron reconocer que la necesidad del grupo no estaba centrada únicamente en conocer reglas de convivencia, sino en generar oportunidades para poner en práctica habilidades relacionadas con el diálogo, la responsabilidad y la reflexión sobre las propias acciones.

Confrontación

La pregunta orientadora de esta fase es: ¿Cómo llegué a pensar y actuar de esta manera?

Inicialmente se consideró que, debido a las dificultades observadas para resolver conflictos dentro del grupo, las actividades tendrían baja participación o respuestas limitadas. Sin embargo, la experiencia mostró una situación distinta.

Particularmente durante *Dramatizando soluciones*, fue necesario que la docente interviniera mediante preguntas orientadas a favorecer la reflexión del alumnado. Algunas de las preguntas utilizadas estuvieron relacionadas con identificar emociones, reconocer acciones que empeoraban el conflicto y pensar alternativas para resolverlo.

Esta experiencia permitió cuestionar una idea inicial: asumir que el desconocimiento era el principal origen del conflicto. En cambio, se reconoció que muchos estudiantes sabían identificar conductas adecuadas, pero requerían más oportunidades para detenerse, dialogar y trasladar ese conocimiento a situaciones reales de convivencia.

Reconstrucción

Finalmente, esta fase responde a la pregunta: ¿Cómo podría actuar de otra manera?

A partir de la experiencia desarrollada, se reconoció la importancia de generar espacios permanentes de diálogo y reflexión dentro del aula, evitando que la resolución de conflictos dependa únicamente de la intervención inmediata del docente.

Asimismo, se identificó que el uso de preguntas orientadoras, actividades de representación y construcción colectiva de acuerdos favorecieron una mayor participación del alumnado y permitió recuperar situaciones reales del grupo como punto de partida para el aprendizaje.

Como aprendizaje profesional comprendí que favorecer la convivencia escolar implica mantener una intervención constante y preventiva, más allá de resolver conflictos cuando estos aparecen. Esta experiencia fortaleció mi capacidad para observar con mayor profundidad las necesidades del grupo, adaptar las estrategias durante su desarrollo y reconocer que la reflexión

sobre la práctica docente constituye un elemento indispensable para mejorar las decisiones pedagógicas.

II. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

2.1 Implementación del plan de acción

La implementación del plan de acción se llevó a cabo mediante la aplicación de distintas situaciones didácticas orientadas al fortalecimiento de la convivencia dentro del grupo de tercer grado de educación primaria. Las actividades se organizaron considerando el campo formativo *De lo humano y lo comunitario* y buscaron favorecer habilidades relacionadas con la empatía, el respeto, la expresión de emociones y la resolución de conflictos mediante el diálogo.

Entre las estrategias implementadas destacaron el análisis de situaciones cotidianas, el trabajo colaborativo, las dinámicas lúdicas y los espacios de diálogo que permitieron al alumnado expresar opiniones, compartir experiencias y reflexionar sobre situaciones relacionadas con la convivencia dentro del grupo.

Durante el desarrollo de las actividades, la docente asumió un papel de acompañamiento y mediación, observando las interacciones entre compañeros y realizando ajustes conforme a las necesidades identificadas. Para recuperar información sobre el proceso se utilizaron anotaciones en bitácora, observaciones realizadas durante las sesiones y evidencias generadas por el alumnado.

Esta información permitió realizar algunos ajustes durante la implementación. Por ejemplo, durante la estrategia *Dramatizando soluciones* fue necesario intervenir mediante preguntas orientadoras para favorecer que el alumnado analizara con mayor profundidad las situaciones representadas, identificara emociones involucradas y reflexionara sobre posibles formas de actuar ante el conflicto.

Asimismo, en uno de los equipos se presentaron dificultades para participar debido a que sus integrantes no lograban ponerse de acuerdo sobre cómo representar la situación asignada.

Ante ello, fue necesario brindar más tiempo para la organización y acompañar el proceso mediante preguntas que ayudaran a tomar decisiones. Después de este ajuste, el equipo logró participar y presentar su dramatización.

De igual manera, durante la actividad *Construimos acuerdos para convivir*, aunque los estudiantes aportaban ideas relacionadas con la convivencia del grupo, se requirió acompañamiento docente para organizar y redactar los acuerdos de manera clara y comprensible para todos los integrantes del salón.

Estos ajustes permitieron mantener la participación del alumnado y recuperar elementos relevantes para comprender cómo el grupo interpretaba las situaciones de convivencia trabajadas durante las actividades.

A partir del desarrollo de las estrategias, se recuperaron participaciones y opiniones del alumnado relacionadas con situaciones de convivencia presentes dentro del grupo. Durante las actividades surgieron espacios donde algunos estudiantes expresaron desacuerdos mediante el diálogo, compartieron experiencias y propusieron alternativas relacionadas con el trabajo y la convivencia dentro del salón. Asimismo, se identificó que algunas situaciones continuaban requiriendo acompañamiento y seguimiento dentro de la práctica cotidiana del aula.

Desde la práctica docente, esta experiencia permitió reconocer la importancia de diseñar actividades considerando las características del grupo, realizar ajustes durante la intervención y generar espacios donde el alumnado pudiera participar, reflexionar y construir acuerdos relacionados con la convivencia escolar.

La implementación permitió reconocer que la planeación inicial requirió ajustes durante el desarrollo de las actividades, principalmente en el tiempo destinado a la reflexión grupal y en el acompañamiento brindado a algunos equipos. Estos cambios respondieron a las necesidades que fueron surgiendo durante la intervención y permitieron mantener el propósito formativo de las estrategias.

2.2 Estrategia 1

El Semáforo de las emociones

Respecto a la fase de descripción del Ciclo de Smyth, la actividad inició reuniendo al grupo en plenaria para dialogar sobre situaciones relacionadas con la convivencia dentro del salón. Para favorecer la participación, se realizaron preguntas como: ¿Qué pasa en nuestro salón cuando nos enojamos o jugamos de forma brusca? ¿Cómo se sienten los compañeros cuando alguien los excluye o no los deja participar?

A través del diálogo grupal, los estudiantes comenzaron a expresar situaciones que reconocían dentro de la dinámica del grupo. Entre sus respuestas surgieron ejemplos relacionados con dejar papelitos en los lugares de otros compañeros, tomar objetos ajenos y juegos bruscos que en ocasiones terminaban en conflictos.

Desde el inicio llamó la atención que los estudiantes identificaran con facilidad situaciones reales que ocurrían dentro del grupo. Esto permitió reconocer que la dificultad no consistía en desconocer las normas de convivencia, sino en trasladarlas a sus acciones cotidianas. A partir de ello, fue posible orientar la actividad hacia la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones y la búsqueda de alternativas para resolver los conflictos mediante el diálogo.

En la fase de información del Ciclo de Smyth, esta estrategia se vinculó con el campo formativo De lo humano y lo comunitario, al favorecer el diálogo, la reflexión y la convivencia entre los estudiantes. La actividad tuvo como propósito brindar al alumnado una referencia visual sencilla para reflexionar antes de actuar ante situaciones relacionadas con la convivencia escolar. A través del uso de los colores del semáforo, los estudiantes pudieron expresar opiniones, compartir experiencias y reconocer acciones que favorecen o dificultan la relación con sus compañeros.

Durante el desarrollo de la actividad se observó una participación activa por parte del grupo. Los alumnos identificaron con facilidad situaciones relacionadas con la dinámica del salón y propusieron ejemplos y posibles alternativas para actuar ante ellas. Este proceso permitió

reconocer que el grupo contaba con nociones sobre aquello que consideran adecuado o inadecuado dentro de la convivencia; sin embargo, también permitió identificar la necesidad de continuar generando espacios donde estas ideas puedan ponerse en práctica dentro de situaciones cotidianas.

Desde el papel de la docente, la actividad implicó acompañar el diálogo mediante preguntas orientadoras y recuperar las ideas del alumnado para favorecer momentos de reflexión y construcción de acuerdos relacionados con la convivencia.

A medida que la estrategia fue retomándose durante distintos momentos dentro del aula, se observó una mayor familiaridad del alumnado con el uso del semáforo como apoyo para dialogar sobre situaciones relacionadas con la convivencia.

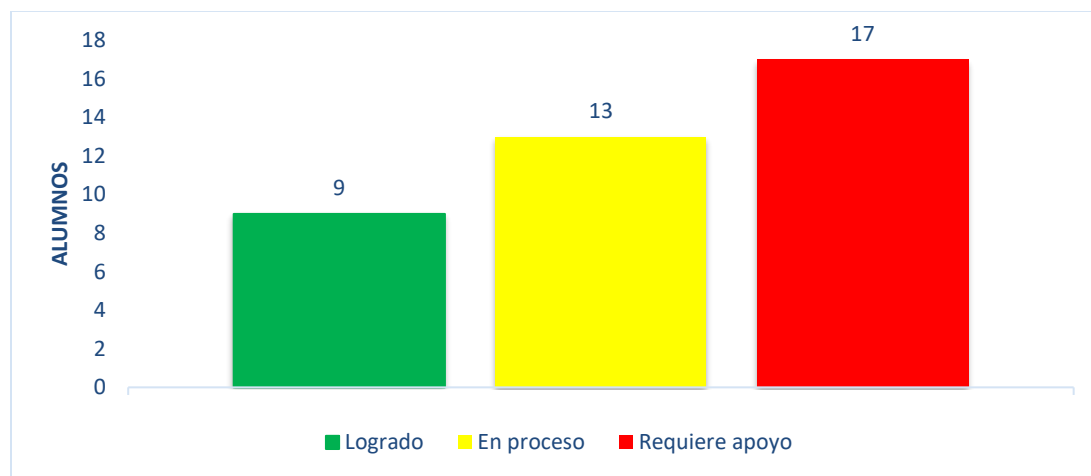
Uno de los aspectos que representó mayor reto fue favorecer que los estudiantes se detuvieran a pensar antes de actuar ante situaciones de desacuerdo o conflicto. En distintos momentos, algunos alumnos lograban identificar acciones que afectaban la convivencia; sin embargo, todavía requerían acompañamiento para trasladar estas reflexiones a situaciones reales dentro del grupo.

De manera gradual, la actividad permitió generar espacios para conversar sobre formas de relacionarse, expresar desacuerdos y reconocer posibles alternativas ante situaciones que ocurrían dentro del salón. No obstante, también se identificó que este tipo de habilidades requieren continuidad y seguimiento dentro de la práctica cotidiana.

Para recuperar información sobre el desarrollo de esta estrategia, se retomaron las observaciones registradas durante la actividad y la información obtenida mediante el instrumento de evaluación utilizado. A continuación, en la Figura 2, se presenta la distribución obtenida durante la aplicación de la estrategia “El Semáforo de las emociones”.

Figura 2

Resultados de la evaluación formativa. “Semáforo de emociones”



Nota. Resultados obtenidos durante la aplicación de la estrategia “Semáforo de las emociones”, que muestran la participación y reflexión del alumnado ante situaciones relacionadas con la convivencia dentro del aula.

A partir de los resultados obtenidos durante la actividad, se identificó que el grupo presentó distintos niveles de participación y reflexión respecto a situaciones relacionadas con la convivencia.

Nivel Requiere apoyo: En este nivel se ubicaron estudiantes que aún mostraban dificultad para detener algunas conductas impulsivas o reconocer cómo ciertas acciones podían afectar la convivencia con sus compañeros, por lo que fue necesario acompañar mediante preguntas y espacios de diálogo.

Nivel En proceso: Los alumnos comenzaron a identificar situaciones que generaban conflictos y propusieron alternativas para resolverlas; sin embargo, todavía requerían apoyo para trasladar estas reflexiones a situaciones cotidianas dentro del salón.

Nivel Logrado: En este nivel se ubicaron estudiantes que participaron activamente durante la actividad, expresaron opiniones y propusieron formas de actuar relacionadas con el respeto, el diálogo y la convivencia.

En la fase de confrontación del Ciclo de Smyth, se reconoció que inicialmente se esperaba que los estudiantes presentaran dificultad para identificar acciones relacionadas con la convivencia y expresar posibles soluciones; sin embargo, ocurrió lo contrario. Durante el desarrollo de la actividad los alumnos identificaron con facilidad situaciones presentes dentro del grupo y compartieron ejemplos concretos relacionados con conflictos cotidianos.

Esta experiencia permitió reconocer que el reto no se encontraba únicamente en que el alumnado identificara lo que está bien o mal dentro de la convivencia escolar, sino en favorecer espacios que ayudaran a trasladar ese reconocimiento hacia las acciones e interacciones que ocurren diariamente dentro del aula.

En la fase de reconstrucción, a partir del análisis realizado, se identificó la importancia de continuar generando espacios dentro del aula que permitan al alumnado expresar emociones, dialogar sobre situaciones cotidianas y reflexionar antes de actuar ante conflictos relacionados con la convivencia.

Asimismo, se considera pertinente mantener el semáforo como un recurso de apoyo para recuperar acuerdos y favorecer momentos de conversación grupal cuando surjan situaciones de desacuerdo o conflicto dentro del salón.

La experiencia permitió reconocer que muchos estudiantes lograban identificar acciones que favorecen o dificultan la convivencia; sin embargo, el reto principal consistía en acompañarlos para trasladar ese reconocimiento a situaciones reales dentro del aula.

Esta actividad permitió comprender que trabajar la convivencia requiere constancia y oportunidades donde el alumnado pueda participar, expresar opiniones y construir acuerdos relacionados con su vida cotidiana escolar.

Los resultados obtenidos en la primera estrategia permitieron identificar la necesidad de continuar generando actividades donde el alumnado tuviera oportunidades para expresar ideas y analizar situaciones de convivencia desde otros recursos pedagógicos, dando paso a la siguiente estrategia.

2.3 Estrategia 2.

“Dramatizando soluciones”

Considerando la fase de descripción del Ciclo de Smyth, la segunda estrategia denominada “Dramatizando soluciones” tuvo como propósito generar espacios donde el alumnado representara situaciones relacionadas con la convivencia dentro del grupo y reflexionara sobre distintas formas de actuar ante ellas.

Para el desarrollo de la actividad, el grupo se organizó en equipos de trabajo y cada uno recibió una situación para representar mediante una dramatización. La dinámica consistió en mostrar dos momentos: cómo suelen reaccionar ante el conflicto y cómo podrían actuar de una manera diferente para mejorar la convivencia.

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes identificaron con facilidad situaciones presentes dentro del grupo y propusieron ejemplos relacionados con desacuerdos, conflictos cotidianos y formas de resolverlos. A partir de las representaciones, se generaron espacios de diálogo donde los alumnos compartieron opiniones sobre las emociones involucradas y las posibles consecuencias de determinadas acciones.

En algunos momentos fue necesario intervenir mediante preguntas orientadoras para favorecer que el alumnado analizara con mayor profundidad las situaciones representadas y reflexionara sobre posibles alternativas de actuación.

Asimismo, uno de los equipos presentó dificultades para organizarse y llegar a acuerdos sobre cómo realizar la representación, por lo que fue necesario brindar más tiempo y acompañamiento para favorecer su participación. Después del ajuste realizado, el equipo logró presentar su dramatización.

En lo que respecta a la fase de información, esta estrategia se relacionó con el campo formativo *De lo humano y lo comunitario*, ya que promovió espacios de diálogo, expresión de ideas y reflexión sobre situaciones vinculadas con la convivencia dentro del aula.

La dramatización permitió que los estudiantes representaran experiencias cercanas a su

realidad escolar y observaran distintas formas de responder ante una misma situación. A través de la representación y la conversación posterior, el alumnado pudo expresar opiniones, reconocer emociones presentes en los conflictos y proponer alternativas relacionadas con el diálogo y la convivencia.

Desde el papel de la docente, fue necesario acompañar el proceso mediante preguntas orientadoras para favorecer un análisis más profundo de las situaciones representadas. En algunos momentos se realizaron preguntas relacionadas con qué ocurrió, qué emociones identificaban, qué acciones ayudaban o dificultaban resolver el conflicto y qué otras formas de actuar podían ponerse en práctica.

Las preguntas realizadas permitieron que los alumnos profundizaran en el análisis de las situaciones representadas. En lugar de limitarse a identificar quién tenía la razón, comenzaron a reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones y las alternativas para resolver los conflictos mediante el diálogo.

En la etapa de confrontación, se reconoció que inicialmente se esperaba que el grupo presentara mayores dificultades para identificar situaciones relacionadas con la convivencia; sin embargo, durante las dramatizaciones los estudiantes mostraron que tenían claridad sobre muchas de las situaciones que generaban conflictos dentro del salón y propusieron posibles soluciones.

Esta experiencia permitió reconocer que el reto principal no consistía únicamente en que el alumnado identificara lo que está bien o mal, sino en generar oportunidades para que estas reflexiones pudieran trasladarse a situaciones cotidianas dentro del grupo y favorecer una mayor responsabilidad sobre las propias acciones.

Respecto a la reconstrucción, a partir del análisis realizado se considera pertinente continuar incorporando actividades donde el alumnado tenga oportunidades para dialogar, representar situaciones cercanas a su realidad y reflexionar sobre distintas formas de actuar ante los conflictos.

Asimismo, se reconoce la importancia de mantener espacios de conversación guiada mediante preguntas que permitan profundizar en el análisis de las situaciones presentadas y favorecer que los estudiantes expresen sus ideas y emociones.

La experiencia permitió identificar que muchos alumnos reconocían con claridad acciones que favorecen o dificultan la convivencia; sin embargo, todavía requerían acompañamiento para trasladar estas reflexiones a situaciones reales dentro del grupo.

La implementación de esta estrategia permitió generar espacios de participación y reflexión donde el alumnado expresó opiniones, propuso alternativas y reconoció distintas formas de actuar ante situaciones cotidianas relacionadas con la convivencia escolar.

Para recuperar información sobre el desarrollo de esta estrategia se utilizaron observaciones registradas durante las representaciones, anotaciones en bitácora y una rúbrica de evaluación aplicada al grupo. La información obtenida permitió reconocer distintos niveles de participación y recuperación de ideas relacionadas con la convivencia escolar.

A partir de las reflexiones recuperadas en la dramatización, se identificó la importancia de generar un espacio donde el alumnado pudiera recuperar estas ideas y transformarlas en acuerdos relacionados con la convivencia del grupo.

2.4 Estrategia 3.

“Construimos acuerdos para convivir”

La tercera estrategia denominada “Construimos acuerdos para convivir” tuvo como propósito generar un espacio donde el alumnado participara en la construcción de acuerdos relacionados con la convivencia dentro del grupo.

La actividad se desarrolló mediante un espacio de diálogo grupal donde se recuperaron situaciones trabajadas previamente en las estrategias anteriores y se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre aquellas acciones que favorecían o dificultaban la convivencia dentro del salón.

Para iniciar la sesión, la docente retomó algunas preguntas relacionadas con las

actividades anteriores y solicitó al grupo recordar situaciones donde hubieran existido desacuerdos, conflictos o dificultades para trabajar con otros compañeros. A partir de las respuestas obtenidas, los alumnos comenzaron a proponer ideas sobre acciones que consideraban importantes para mejorar la convivencia.

Durante el desarrollo de la actividad, se abrió un espacio de lluvia de ideas en plenaria para recuperar situaciones relacionadas con la convivencia dentro del salón. A partir de las experiencias compartidas por el alumnado, se identificaron acciones que generaban conflictos o dificultaban la relación entre compañeros.

Posteriormente, los estudiantes comenzaron a proponer acuerdos que consideraban importantes para mejorar la convivencia. En este proceso, las ideas surgieron de manera abierta; sin embargo, en varios casos los alumnos expresaban los acuerdos desde acciones negativas o prohibitivas, por lo que fue necesario acompañar la actividad reorganizando y redactando las propuestas en un sentido positivo y orientado a acciones concretas que favorecieran la convivencia.

Una vez contruidos los acuerdos, cada estudiante los registró de manera individual y realizó la firma correspondiente como forma de asumir el compromiso grupal.

Para el cierre, se realizó una reflexión grupal sobre la importancia de participar en la construcción de acuerdos y asumir responsabilidad respecto a las acciones dentro del salón. También se dialogó sobre cómo estos compromisos podían recuperarse posteriormente cuando surgieran situaciones de desacuerdo o conflicto.

Recursos utilizados y recuperación de información: Se utilizaron hojas para registrar acuerdos, marcadores y materiales disponibles dentro del salón. Para recuperar información sobre el desarrollo de la actividad se utilizaron anotaciones en bitácora, observaciones realizadas durante la participación del alumnado y una rúbrica de evaluación orientada a identificar aspectos relacionados con la participación, la reflexión y el trabajo grupal (Anexo 6).

Con el propósito de recuperar información sobre la implementación de la estrategia y

reconocer cómo el alumnado participó en la construcción de acuerdos, se revisaron los resultados obtenidos durante la actividad.

La información se organizó a partir de una rúbrica de evaluación aplicada al grupo de tercer grado y complementada con observaciones registradas en bitácora. Los resultados presentados en la Figura 3 permitieron identificar distintos niveles de participación, reflexión y disposición del alumnado para construir acuerdos relacionados con la convivencia.

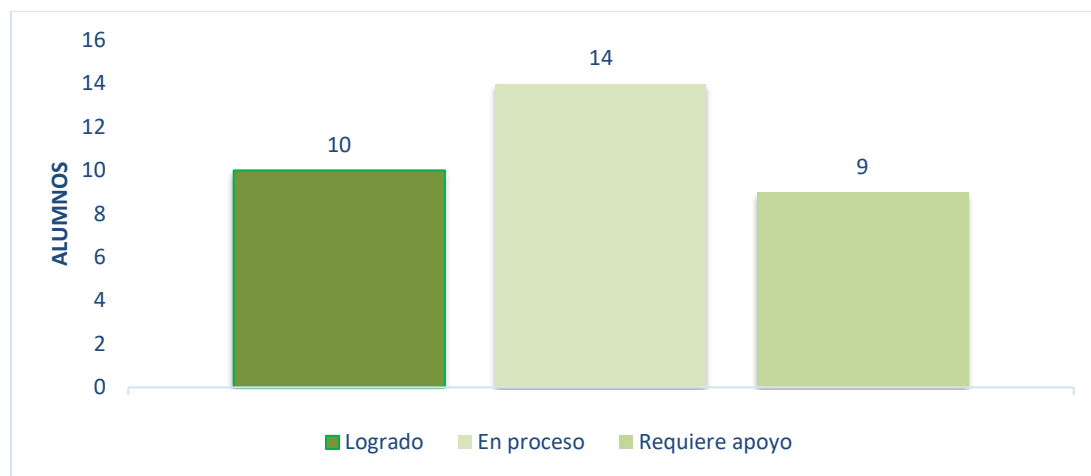
Al analizar los resultados, se observó que una parte del grupo mostró mayor facilidad para proponer acuerdos y expresar ideas relacionadas con el respeto y el trabajo con compañeros. Asimismo, otro sector del alumnado continuó requiriendo acompañamiento para transformar las situaciones de conflicto en acuerdos concretos y mantener una participación constante durante la actividad.

De manera general, la actividad permitió reconocer que cuando se brindan espacios de diálogo y participación, el alumnado logra identificar situaciones relacionadas con la convivencia y proponer acciones para favorecer un ambiente más organizado y respetuoso dentro del aula.

Desde la práctica docente, esta actividad permitió reconocer que la construcción de acuerdos resulta más significativa cuando los propios estudiantes participan en su elaboración. Más que establecer reglas impuestas por la docente, el proceso favoreció que el grupo reflexionara sobre las consecuencias de sus acciones y asumiera compromisos contruidos de manera colectiva.

Figura 3

Resultados de la evaluación formativa. “Construimos acuerdos para convivir”



Nota. Resultados obtenidos durante la aplicación de la estrategia “Construimos acuerdos para convivir”, relacionados con la participación del alumnado en la construcción de acuerdos y la reflexión sobre situaciones de convivencia dentro del aula.

Recursos y evaluación formativa: Los materiales utilizados consistieron en hojas para el registro de acuerdos, marcadores y el pizarrón para recuperar y organizar las ideas expresadas por el alumnado durante la lluvia de ideas. Para recuperar información sobre el desarrollo de la actividad se utilizaron anotaciones en bitácora, observaciones realizadas durante la participación del grupo y una rúbrica de evaluación (Anexo 6).

A partir de los resultados recuperados durante la tercera estrategia y de las observaciones registradas en bitácora, fue posible recuperar elementos para reflexionar sobre la participación del alumnado y sobre la práctica docente desarrollada durante la intervención.

A partir de las fases de reflexión propuestas por Smyth, fue posible reconocer la importancia de generar actividades que favorezcan espacios de diálogo, participación y reflexión dentro del aula.

Asimismo, se identificó que algunas situaciones relacionadas con la convivencia se vinculaban con la forma en que el alumnado interactuaba y participaba durante las actividades

grupales, por lo que las estrategias buscaron generar oportunidades para dialogar y construir alternativas relacionadas con el trabajo dentro del salón.

Durante la aplicación de “El Semáforo de las emociones”, “Dramatizando soluciones” y “Construimos acuerdos para convivir”, el alumnado participó expresando ideas, recuperando experiencias y proponiendo alternativas relacionadas con situaciones cotidianas del grupo.

De manera general, el proceso permitió recuperar elementos para continuar reflexionando sobre la práctica docente y reconocer la importancia de seguir generando espacios de participación y diálogo dentro del contexto escolar.

De igual manera, la construcción grupal de acuerdos permitió generar espacios donde el alumnado participó expresando ideas y proponiendo acciones relacionadas con la convivencia dentro del salón.

Más allá de establecer reglas para el grupo, la actividad favoreció momentos de diálogo y reflexión donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir experiencias y participar en la elaboración de acuerdos relacionados con el trabajo cotidiano dentro del aula.

Aunque continuaron presentándose situaciones relacionadas con la convivencia, las actividades permitieron recuperar opiniones del alumnado y reconocer distintas formas en que interpretaban estas situaciones dentro del grupo.

Asimismo, las estrategias implementadas se vincularon con principios promovidos por la Nueva Escuela Mexicana al favorecer espacios de participación, diálogo y trabajo colectivo dentro del contexto escolar.

Desde la práctica docente, este proceso permitió reconocer que la construcción colectiva de acuerdos favorece un mayor compromiso por parte del alumnado que cuando las normas son establecidas únicamente por la docente. Asimismo, confirmó la importancia de generar espacios permanentes de diálogo y reflexión para fortalecer la convivencia escolar, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

2.5 Evaluación del plan de acción conforme a los resultados obtenidos.

La evaluación del plan de acción permitió recuperar información sobre el desarrollo de las estrategias implementadas y reflexionar sobre las situaciones relacionadas con la convivencia observada durante la intervención en el grupo de tercer grado.

Para ello, se utilizaron las rúbricas de evaluación aplicadas en cada estrategia, complementadas con anotaciones en bitácora y observaciones realizadas durante la participación del alumnado. La finalidad de este proceso no consistió únicamente en identificar niveles de desempeño, sino también en recuperar elementos que orientaran la reflexión sobre la práctica docente y el desarrollo de las actividades.

En relación con la estrategia “El Semáforo de las emociones”, los resultados obtenidos mostraron que 17 alumnos se ubicaron en el nivel Requiere apoyo, 13 en proceso y 9 en Logrado. Estos datos permitieron reconocer que el grupo presentaba diferentes niveles de participación y reflexión frente a situaciones relacionadas con la convivencia dentro del aula.

A partir de estos resultados se identificó la necesidad de continuar generando actividades donde el alumnado tuviera oportunidades para dialogar, participar y reflexionar sobre situaciones cotidianas del grupo, reconociendo que este tipo de procesos requieren acompañamiento y seguimiento dentro del trabajo docente.

Dentro de la estrategia “El Semáforo de las emociones”, el color rojo se utilizó como un recurso visual para favorecer momentos de pausa y reflexión antes de actuar ante situaciones relacionadas con la convivencia dentro del salón. A través de esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de identificar situaciones que generaban desacuerdos y dialogar sobre posibles formas de responder ante ellas.

Por otra parte, el color verde permitió recuperar acciones que el alumnado consideraba más adecuadas para afrontar situaciones cotidianas dentro del grupo. Durante el intercambio de ideas surgieron propuestas relacionadas con el diálogo, el respeto y formas alternativas de actuar ante determinados conflictos.

Respecto a la estrategia “Dramatizando soluciones”, los resultados obtenidos mostraron diferencias en los niveles de participación del alumnado. En esta segunda evaluación, 9 estudiantes se ubicaron en el nivel Requiere apoyo, 14 en En proceso y 10 en Logrado. Estos resultados permitieron recuperar información sobre cómo el grupo participó en la representación y análisis de situaciones relacionadas con la convivencia.

La dramatización permitió generar espacios donde los estudiantes representaron situaciones cercanas a su contexto y expresaron opiniones sobre posibles alternativas de actuación. Durante el desarrollo fue necesario acompañar la actividad mediante preguntas orientadas a favorecer el análisis de las situaciones representadas y ampliar la reflexión grupal.

De manera general, esta estrategia permitió recuperar elementos para continuar reflexionando sobre la convivencia dentro del grupo y reconocer aspectos que requieren seguimiento dentro de la práctica docente.

Durante el análisis de las estrategias implementadas, la reflexión sobre la práctica docente permitió reconocer la importancia de generar espacios donde el alumnado tuviera oportunidades para dialogar, participar y expresar ideas relacionadas con la convivencia dentro del aula.

En relación con la estrategia “Construimos acuerdos para convivir”, los resultados obtenidos mostraron que 13 alumnos se ubicaron en el nivel Logrado, 14 en proceso y 7 en Requiere apoyo. Estos datos permitieron recuperar información sobre la participación del alumnado durante la construcción de acuerdos y reconocer diferentes niveles de involucramiento dentro de la actividad.

La elaboración de acuerdos permitió recuperar opiniones del grupo y generar un espacio donde los estudiantes participaron proponiendo acciones relacionadas con el trabajo cotidiano dentro del salón. Asimismo, el registro y firma de los acuerdos permitió dejar evidencia de participación dentro de la actividad.

El análisis realizado durante el plan de acción permitió reconocer que las situaciones

relacionadas con la convivencia requieren seguimiento y espacios constantes de diálogo dentro del aula, más allá de actividades aisladas.

Si bien las situaciones de conflicto no desaparecieron por completo, durante el desarrollo de las estrategias fue posible observar cambios en algunos alumnos. En distintas ocasiones comenzaron a recordar de manera espontánea los acuerdos contruidos en clase y a utilizarlos como referencia cuando surgían desacuerdos entre compañeros. Algunos reconocían la responsabilidad de sus propias acciones o recordaban a otros la importancia de evitar bromas pesadas, no culpar a los demás y buscar soluciones mediante el diálogo. Desde la práctica docente, esta experiencia permitió comprender que la convivencia escolar no mejora únicamente al intervenir cuando surge un conflicto, sino al generar espacios permanentes de reflexión donde el alumnado participe en la construcción de acuerdos y aprenda a asumir las consecuencias de sus acciones.

Desde la fase de reconstrucción del ciclo reflexivo de Smyth, la experiencia permitió identificar áreas de oportunidad relacionadas con la intervención docente y reconocer la importancia de continuar generando estrategias que favorezcan la participación y la reflexión dentro del grupo.

En términos generales, el desarrollo del plan de acción hizo posible identificar la dinámica del grupo y reflexionar sobre elementos que pueden seguir fortaleciéndose dentro de la práctica docente y del trabajo cotidiano en el aula.

Finalmente, el proceso permitió reconocer que la convivencia escolar requiere continuidad, acompañamiento docente y espacios permanentes de participación y reflexión dentro del aula.

Asimismo, el proceso permitió reconocer que la intervención docente requiere flexibilidad para realizar ajustes conforme a las necesidades que surgen durante el desarrollo de las actividades. Situaciones como el acompañamiento mediante preguntas orientadoras, la reorganización del tiempo y el apoyo en la redacción de acuerdos evidenciaron que las

decisiones tomadas durante la práctica también forman parte del proceso de evaluación y reflexión docente.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desde la reflexión sobre la práctica docente, el desarrollo de la propuesta permitió reconocer que la convivencia escolar requiere espacios permanentes de diálogo, acompañamiento y participación dentro del aula. A lo largo de la intervención fue necesario realizar ajustes relacionados con el tiempo de trabajo, el acompañamiento mediante preguntas orientadoras y la organización de las actividades, particularmente cuando el alumnado requería mayores oportunidades para analizar situaciones o construir acuerdos de manera colectiva.

Asimismo, la experiencia permitió identificar que muchos estudiantes lograban expresar ideas relacionadas con aquello que consideraban adecuado o inadecuado dentro de la convivencia; sin embargo, trasladar estas reflexiones a las dinámicas cotidianas del grupo continuó representando un reto que requiere seguimiento y continuidad dentro del trabajo docente.

En este sentido, el proceso de investigación y reflexión permitió reconocer que la intervención educativa no se limita únicamente a la implementación de actividades previamente planeadas, sino que implica observar, recuperar información, tomar decisiones y replantear acciones conforme a las necesidades que surgen durante la práctica.

De igual manera, el desarrollo del plan de acción permitió recuperar elementos para fortalecer la práctica profesional mediante procesos de observación, análisis y reflexión continua. La experiencia hizo evidente la importancia de generar oportunidades donde el alumnado participe, dialogue y construya acuerdos relacionados con situaciones presentes dentro de su contexto escolar.

Finalmente, se reconoce que la convivencia escolar constituye un proceso dinámico que requiere continuidad y acompañamiento constante. Más que entenderla como una meta alcanzable en un periodo determinado, esta experiencia permitió comprenderla como una dimensión del trabajo docente que requiere espacios permanentes de escucha, participación y construcción colectiva dentro del aula.

Los resultados recuperados durante la evaluación formativa permitieron identificar distintos niveles de participación del alumnado durante el desarrollo de las estrategias. En la actividad “Construimos acuerdos para convivir”, trece estudiantes se ubicaron en el nivel Logrado, catorce en proceso y siete en Requiere apoyo. Estos resultados permitieron reconocer diferencias en la manera en que el grupo participó en la construcción de acuerdos y en la recuperación de ideas relacionadas con la convivencia dentro del aula.

Estos resultados permitieron reconocer que el desarrollo de habilidades relacionadas con la convivencia requiere tiempos diferentes para cada estudiante. Asimismo, evidenciaron la importancia de mantener estrategias permanentes de acompañamiento y seguimiento, ya que los cambios observados no ocurrieron de la misma manera en todo el grupo.

Aunque las situaciones relacionadas con la convivencia continuaron presentándose en algunos momentos, durante las actividades se recuperaron participaciones donde el alumnado expresó opiniones, compartió experiencias y propuso alternativas relacionadas con situaciones cotidianas del grupo. Esto permitió reconocer que generar espacios de diálogo y participación favorece oportunidades para que los estudiantes expresen cómo interpretan las situaciones que viven dentro del salón.

Los objetivos planteados en el presente informe y en el plan de acción se atendieron mediante el desarrollo de una propuesta orientada a recuperar información sobre la convivencia escolar y reflexionar sobre la práctica docente a partir de una intervención realizada en un grupo de tercer grado de educación primaria. El diagnóstico inicial permitió identificar situaciones relacionadas con desacuerdos, juegos bruscos, dificultades para trabajar con compañeros y otras dinámicas presentes dentro del grupo, las cuales orientaron el diseño de las estrategias implementadas.

Las actividades “El Semáforo de las emociones”, “Dramatizando soluciones” y “Construimos acuerdos para convivir” permitieron generar oportunidades para dialogar, representar situaciones cercanas al contexto del grupo y construir acuerdos relacionados con la

convivencia dentro del aula.

En conjunto, estas estrategias permitieron reconocer que la participación activa del alumnado favorece procesos de reflexión más significativos que aquellos donde únicamente reciben indicaciones del docente. La posibilidad de expresar ideas, representar situaciones y construir acuerdos contribuyó a fortalecer gradualmente la convivencia dentro del grupo.

Asimismo, el proceso permitió reconocer mediante rúbricas, anotaciones en bitácora, observaciones y evidencias generadas durante las actividades. Esta información sirvió como base para reflexionar sobre las decisiones tomadas durante la intervención e identificar elementos que pueden seguir fortaleciéndose dentro de la práctica docente.

De igual manera, la metodología empleada durante el desarrollo de la propuesta permitió analizar las experiencias vividas durante la intervención, reconocer la importancia de observar de manera sistemática lo que ocurría en el aula y realizar ajustes oportunos conforme a las necesidades del grupo.

En términos generales, esta experiencia permitió reconocer que el trabajo relacionado con la convivencia escolar requiere continuidad, acompañamiento docente y espacios permanentes donde el alumnado tenga oportunidades para participar, expresar ideas y construir acuerdos relacionados con su vida cotidiana escolar.

Uno de los aspectos que llamó la atención durante el desarrollo de las actividades fue que, al generar espacios de diálogo y participación, los alumnos expresaron con facilidad ideas relacionadas con aquello que consideraban adecuado o inadecuado dentro de la convivencia escolar. Durante la construcción de acuerdos surgieron propuestas relacionadas con situaciones reales del grupo y fue necesario acompañar el proceso para reorganizar algunas ideas y redactarlas de forma positiva y comprensible para todos.

La actividad permitió recuperar que, para varios estudiantes, participar en la construcción de acuerdos representó una oportunidad para expresar opiniones y reconocer que las normas del salón también pueden construirse a partir de situaciones que viven cotidianamente dentro del

grupo. El registro y firma de los acuerdos funcionó como una forma de participación dentro de la actividad y permitió dejar evidencia del trabajo realizado.

Asimismo, la experiencia permitió reconocer que actividades basadas en el diálogo, la representación de situaciones y la construcción colectiva de acuerdos generan oportunidades para que el alumnado participe desde distintas formas de expresión. Esto resultó especialmente importante al considerar que dentro del grupo existían diferentes necesidades y formas de participación, por lo que fue necesario realizar acompañamientos y ajustes durante el desarrollo de las actividades.

Desde la perspectiva curricular, el campo formativo De lo humano y lo comunitario permitió orientar actividades relacionadas con la convivencia escolar, favoreciendo espacios donde el alumnado expresara ideas, recuperara experiencias y reflexionara sobre situaciones presentes dentro del aula.

De igual manera, algunos principios promovidos por la Nueva Escuela Mexicana sirvieron como referente para favorecer momentos de participación, diálogo y trabajo colectivo durante las actividades realizadas.

La reflexión realizada a partir de la tercera estrategia permitió reconocer que la práctica docente implica mucho más que llevar a cabo actividades previamente planeadas. Durante el desarrollo de la intervención fue necesario observar constantemente lo que ocurría dentro del grupo, realizar ajustes y tomar decisiones conforme surgían nuevas necesidades durante las sesiones.

El proceso también permitió reconocer la importancia de recuperar información mediante observaciones, anotaciones en bitácora y evidencias generadas durante las actividades, ya que estos elementos ayudaron a comprender con mayor detalle cómo participaba el alumnado y qué aspectos requerían mayor acompañamiento dentro del aula.

Desde la experiencia profesional, esta intervención permitió recuperar elementos relacionados con la observación del grupo, la organización de actividades, la realización de

ajustes durante la práctica y la reflexión sobre las decisiones tomadas durante el trabajo docente.

Asimismo, permitió reconocer que las actividades relacionadas con la convivencia no se limitan únicamente a establecer reglas o resolver conflictos puntuales, sino que requieren generar oportunidades donde el alumnado pueda expresar ideas, participar y reflexionar sobre situaciones presentes dentro de su contexto cotidiano.

Aunque el tiempo destinado a la intervención fue limitado y algunas situaciones relacionadas con la convivencia continuaron presentándose dentro del grupo, la experiencia permitió recuperar elementos para continuar fortaleciendo futuras intervenciones relacionadas con el diálogo, la participación y la construcción de acuerdos.

En términos generales, esta experiencia permitió reconocer que el trabajo docente requiere mantener una actitud flexible y reflexiva frente a las necesidades del grupo, entendiendo que las situaciones cotidianas dentro del aula también representan oportunidades para observar, acompañar y seguir construyendo espacios de convivencia dentro del contexto escolar.

Durante el desarrollo de la intervención también fue necesario considerar condiciones relacionadas con el tiempo disponible, la organización del grupo y los recursos utilizados para cada actividad. En distintos momentos se realizaron ajustes para favorecer la participación del alumnado, como ampliar tiempos de trabajo, acompañar mediante preguntas orientadoras o apoyar en la organización y redacción de ideas cuando fue necesario. Estas decisiones permitieron reconocer que la práctica docente requiere flexibilidad para responder a situaciones que surgen durante el trabajo cotidiano dentro del aula.

Respecto al alcance de la propuesta, se reconoce que la intervención se desarrolló dentro de un contexto específico correspondiente a un grupo de tercer grado de educación primaria conformado por 33 alumnos con distintas formas de participación y necesidades dentro del aula. Las estrategias implementadas se realizaron considerando los recursos disponibles, el tiempo destinado a la intervención y las situaciones cotidianas identificadas durante la práctica. En este sentido, los resultados recuperados corresponden únicamente a este contexto y permitieron

generar elementos para reflexionar sobre futuras intervenciones relacionadas con la convivencia escolar.

Asimismo, el desarrollo de la propuesta permitió articular referentes como el campo formativo De lo humano y lo comunitario, la investigación-acción y el ciclo reflexivo de Smyth como herramientas para observar, intervenir y recuperar información sobre la práctica docente.

Más que considerar la propuesta como una solución concluida, esta experiencia reflejó aspectos que requieren continuidad y seguimiento dentro de futuras intervenciones docentes.

IV. REFERENCIAS

Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 34–36.

Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Campeche, México.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Aprender a convivir de otra manera es posible: Desafíos para la escuela pública. SM.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.

Garza, A., & Jarillo González, M. (2023). El derecho a la educación: Vínculos entre la escuela, la comunidad y el entorno social. Secretaría de Educación Pública.

Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (3.^a ed.). Graó.

López Noguero, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-179.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. La Muralla.

Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Morata.

Pozner, P. (2000). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Aique.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Gobierno de México.

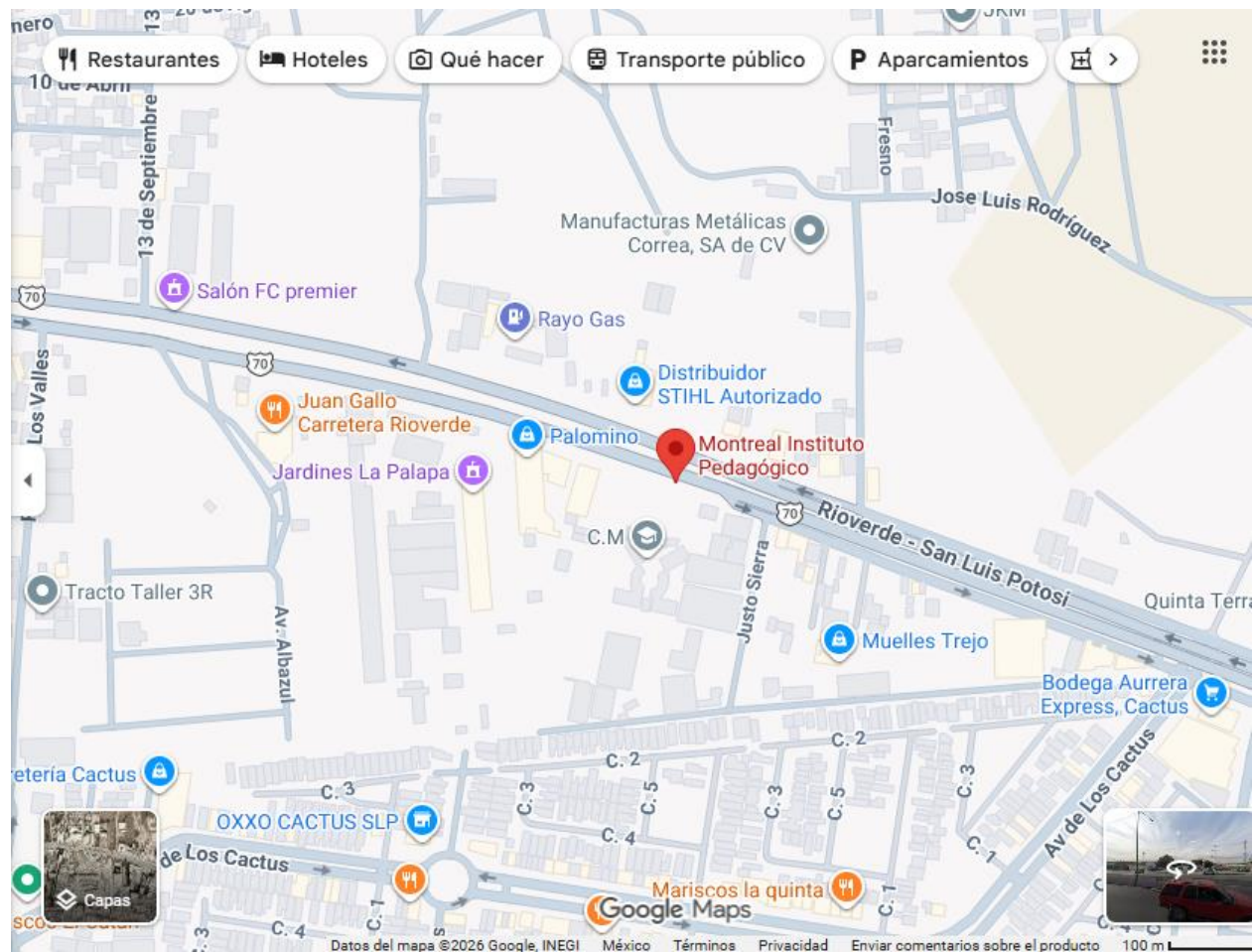
Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de*

investigación. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
(Trabajo original publicado en 1978)

V. ANEXOS

Anexo A



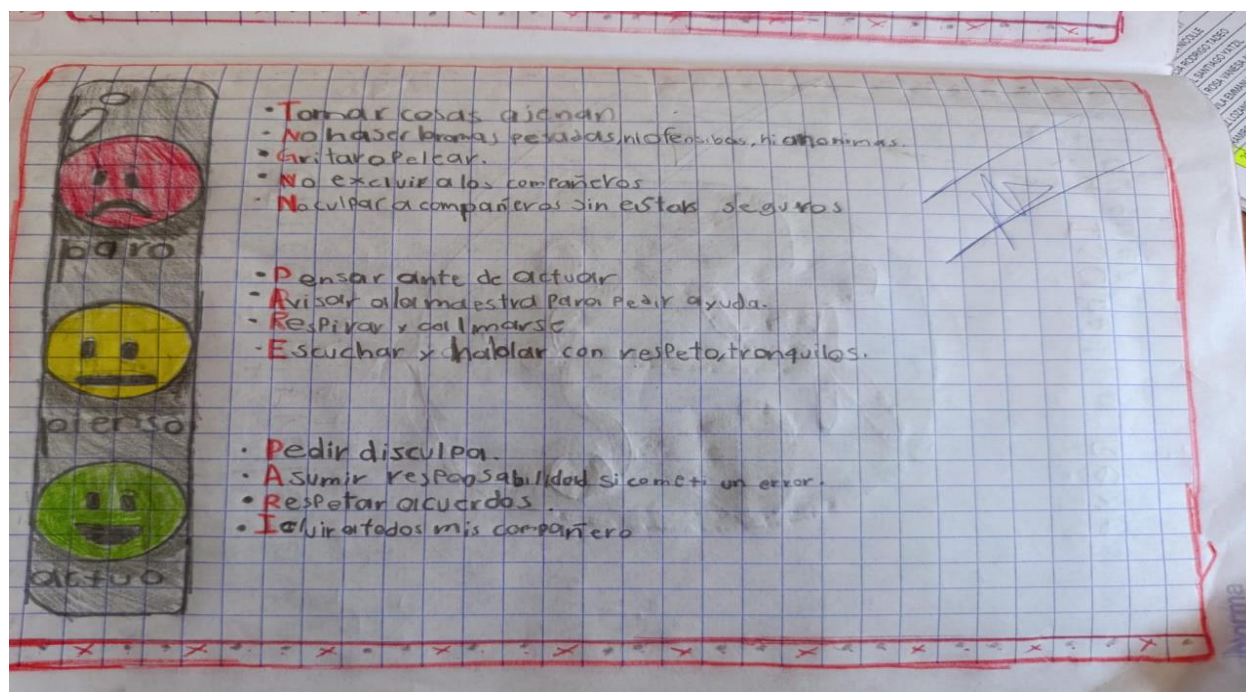
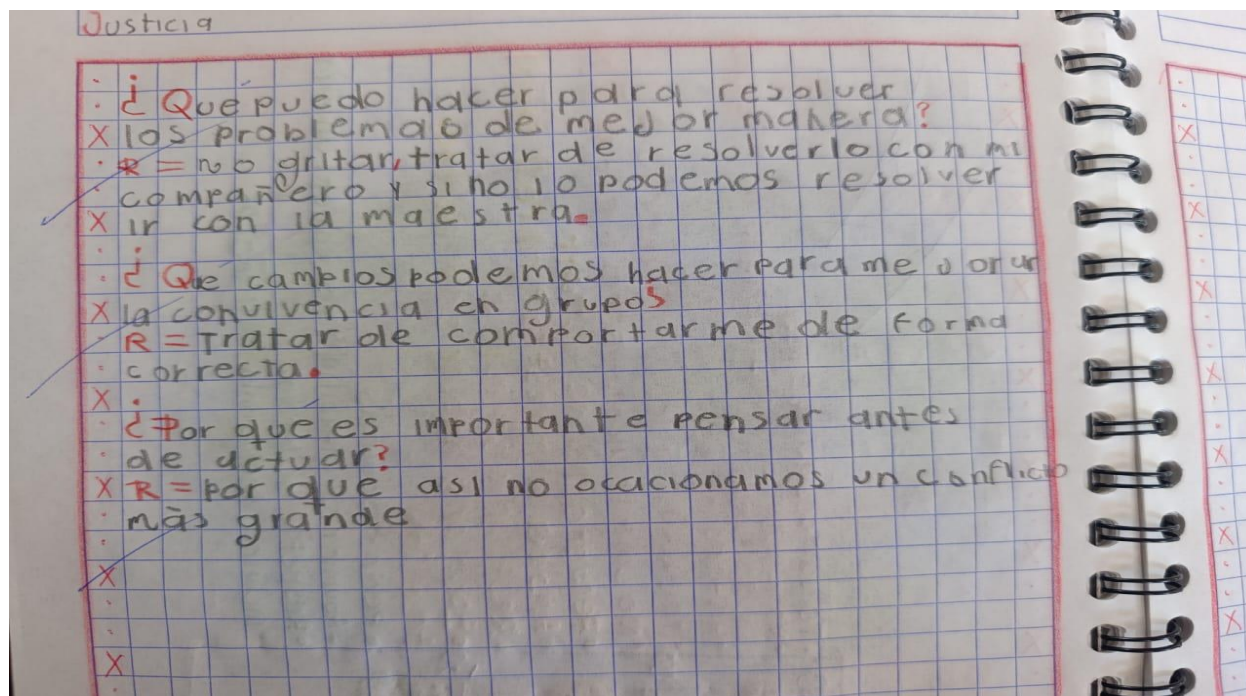
Anexo B

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA. CONVIVENCIA Y TRABAJO COOPERATIVO. TERCERO DE PRIMARIA.			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	LOGRADO (Nivel 3)	EN PROCESO (Nivel 2)	REQUIERE APOYO (Nivel 1)
Autoconocimiento: identifica rasgos de su personalidad y los valora.	Reconoció de manera autónoma sus habilidades gustos y rasgos de su personalidad, valorándolos de forma positiva	Identificó algunos rasgos de su personalidad y sus habilidades, pero mostró dificultad para explicar el valor que tienen	Requirió apoyo continuo para reconocer y valorar rasgos de su personalidad y habilidades
Socialización: propone soluciones ante conflictos durante el juego.	Propuso soluciones pacíficas y autónomas ante los conflictos surgidos con sus compañeros durante el desarrollo del juego	Propuso soluciones ante una problemática o conflicto, pero dependió de la intervención o sugerencia de la docente	Experimentó dificultad para proponer soluciones constructivas ante conflictos durante el juego requiriendo mediación constante
Sentido de pertenencia: muestra respeto por las ideas y formas de ser sus pares.	Manifestó respeto y escucha activa hacia las ideas opiniones y formas de ser de sus pares durante las actividades colectivas	Toleró las ideas y formas de ser de sus compañeros pero llegó a mostrar desinterés o conductas de exclusión pasiva	Mostró gran dificultad para respetar las opiniones y formas de ser de sus pares requiriendo mediación constante para relacionarse positivamente

Anexo C

RÚBRICA DE EVALUACIÓN ESTRATEGIA 1. “SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES”. TERCERO DE PRIMARIA.			
CRITERIO/ DIMENSIÓN	LOGRADO (Nivel 3)	EN PROCESO (Nivel 2)	REQUIERE APOYO (Nivel 1)
Identificación y contención del impulso (luz roja)	Logra detenerse ante la intensidad del enojo o frustración evitando reacciones impulsivas o agresivas hacia sí mismo o el aula.	Logra contener sus impulsos la mayor parte del tiempo, aunque requiere de un recordatorio visual o verbal del docente.	No no presenta contención del impulso reacciona con agresividad o descontrol total ante el malestar
Juicio reflexivo y empatía. (Luz amarilla)	Analiza de manera reflexiva las causas de su emoción (juicio reflexivo) y muestra empatía al comprender como sus acciones afectan a los demás.	Reflexiona sobre su estado emocional con ayuda de preguntas guía y respeta el espacio y sentir de sus compañeros.	No realiza ningún ejercicio reflexivo sobre sus actos y muestra indiferente ante el impacto de sus emociones en los demás
Resolución pacífica y colaboración (Luz verde)	Propone y ejecuta soluciones pacíficas para resolver el conflicto colaborando activamente en mantener un ambiente de respeto en el aula.	Aplica una solución pacífica sugerida previamente y colabora con el grupo si se le solicita.	No busca una resolución pacífica rechaza colaborar y mantiene una actitud de confrontación

Anexo D



Anexo E

RÚBRICA DE EVALUACIÓN ESTRATEGIA 1. “DRAMATIZANDO SOLUCIONES”. TERCERO DE PRIMARIA.			
CRITERIO/ DIMENSIÓN	LOGRADO (Nivel 3)	EN PROCESO (Nivel 2)	REQUIERE APOYO (Nivel 1)
Expresión corporal y contenido de la situación.	Logra representar con claridad el conflicto asignado a través de su lenguaje corporal y verbal comunicando de forma asertiva el contenido de la problemática emocional.	Interrumpe el trabajo de su equipo rechaza colaborar con el grupo asignado en muestra actitudes de burla o desinterés hacia las propuestas de los demás	Muestra serias dificultades para expresarse corporalmente o comunicar el contenido de la situación limitándose a imitar o permanecer pasivo
Identificación de alternativas pacíficas.	Propone y ejecuta de manera autónoma dentro de la dramatización alternativas viables y pacíficas para solucionar el conflicto planteado.	Representa la situación de forma general aunque su expresión corporal o el contenido del mensaje se difusos o requieren la guía del mediador.	No logra proponer soluciones pacíficas dentro de la representación tiende a replicar conductas impulsivas o de confrontación en escena
Colaboración escucha empática.	Colabora activamente en la organización de su equipo respeta los roles asignados y demuestra empática tanto con sus compañeros de equipo con el público.	Identifica soluciones pacíficas para la escena solo después de dialogar con su equipo otras cuestionamientos directos de la docente participa en la dinámica del equipo pero le cuesta trabajo mantener la colaboración constante o integrarse con empatía en los roles acordados.	Interrumpe el trabajo de su equipo rechaza colaborar con el grupo asignado en muestra actitudes de burla o desinterés hacia las propuestas de los demás

Anexo F

¿Qué ocurrió en la situación?
Un alumno esconde materiales de otro compañero.

¿Qué emociones identificaron?
Tristeza, enojo, confusión.

¿Qué acciones empeoraron el conflicto? David no le pidió disculpas.

¿Qué solución ayudó a resolverlo? Decirle a la maestra.

¿Qué sintieron los personajes?
Primero confusión y luego alegría.

¿Qué hubiera hecho?
Darle la regla a Elías.

¿Qué ocurrió en la situación?
Dos compañeros se culpan y ninguno acepta su responsabilidad.

¿Qué emociones identificaron?
enojo y tristeza.

¿Qué acciones empeoraron el conflicto?
no aceptaban lo que hicieron.

¿Qué solución ayudó a resolverlo?
decir la verdad.

¿Qué sintieron los personajes?
enojo.



Anexo G

RÚBRICA DE EVALUACIÓN ESTRATEGIA 1. “CONSTRUIMOS ACUERDOS PARA CONVIVIR”. TERCERO DE PRIMARIA.			
CRITERIO/ DIMENSIÓN	LOGRADO (Nivel 3)	EN PROCESO (Nivel 2)	REQUIERE APOYO (Nivel 1)
Participación democrática y q de acuerdos.	Propone de manera autónoma, oral o escrita, acuerdos de convivencia visibles, basados en el respeto mutuo, la equidad y las necesidades reales observadas en el aula.	Participa en la asamblea proponiendo acuerdos generales, pero requiere de preguntas guía del estímulo de la docente para aterrizar sus ideas.	No muestra iniciativa para proponer acuerdos se limita a escuchar de forma pasiva o sus propuestas no se orientan al beneficio colectivo.
Juicio crítico sobre las consecuencias	Reflexiona de forma crítica sobre el impacto de sus acciones y reconoce la importancia de asumir las consecuencias formativas no punitivas cuando se quebranta un acuerdo	Comprende el propósito de los acuerdos, pero le cuesta trabajo internalizar las consecuencias de sus propios actos de forma reflexiva sin la intervención del mediador.	No asume la responsabilidad de sus acciones justificar el incumplimiento de las normas rechaza el análisis crítico de las consecuencias.
Colaboración para el bien común (Cultura de paz).	Demuestra un compromiso constante al colaborar en la firma, difusión y cumplimiento diario de los acuerdos asumiendo la diversidad como la principal riqueza del grupo.	Colabora en el establecimiento de los acuerdos del grupo, aunque su cumplimiento normativo es interdependiente o depende de la supervisión constante de la docente.	Se muestra indiferente o renuente afirmar y respetar los compromisos grupales, perpetuando dinámicas que afectan la convivencia armónica.

Anexo H

