



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO**  
**MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. VIOLENCIA,**  
**DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ.**

**TÍTULO**  
**CONVIVENCIA EN LA ESCUELA BASADA EN EL DIÁLOGO ENTRE ALUMNOS**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN**  
**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**  
**MAESTRA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. VIOLENCIA**  
**DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ.**

**P R E S E N T A:**

**SAIRA REYNOSO REGINO**

**ASESORA: DRA. LETICIA VENTURA SORIANO**

**CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2024**



Ciudad de México, 25 de abril, 2024

## DESIGNACIÓN DE JURADO

**LETICIA VENTURA SORIANO**

PRESENTE

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el **Examen de Grado** de la estudiante **Salra Reynoso Regino** de la Generación **2021-2023**, quien presenta la tesis **"Convivencia en la escuela basada en el diálogo entre alumnos"**, para la obtención de Grado de **Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz**. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.

El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

JURADO	NOMBRES
PRESIDENTE:	Mtra. Mónica Dávila Ollervides
SECRETARIO:	Dra. Leticia Ventura Soriano
VOCAL:	Dra. Silvia Chávez Venegas

Atentamente  
 "EDUCAR PARA TRANSFORMAR"  
  
**MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN**  
 COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante.  
c.c.p. Expediente



INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. Referentes teóricos-conceptuales	10
1.2 La comunicación escolar	16
1.3 El diálogo en el contexto escolar	20
1.4 El conflicto como aprendizaje para evitar la violencia	23
CAPÍTULO II. Metodología. La construcción de un trabajo de intervención	32
2.1 Una escuela primaria en Xochimilco	33
2.2 El dispositivo	41
2.2.1 Condiciones contextuales para el desarrollo del diagnóstico	42
2.2.2 La observación	48
2.2.3 La entrevista	50
2. 3. Diagnóstico	52
2.4 Interlocutores	66
2.4.1 Conociendo la convivencia través del diálogo entre estudiantes	72
2.5 El sociograma para identificar las relaciones entre estudiantes	77
CAPITULO III. La comunicación como una herramienta para la cultura de paz.	94
3.1 La intervención	95
3.2 Transformando la convivencia a través de las prácticas dialógicas	95
3.3 Conclusiones de las estrategias	108
CAPITULO IV. Transformando la convivencia a través de prácticas dialógicas y comunicación entre las y los estudiantes	111
4.1 Retos de la convivencia escolar	112
4.2 La comunicación por medio del diálogo en la escuela	118
4.3 Comunicación y diálogo post confinamiento	122
4.4 La convivencia escolar	124
Reflexiones finales	127
Referencias	133
ANEXOS	140
Actividad aplicada en el diagnóstico	140

Actividades aplicadas en la intervención	143
Fichas de la actividad de intervención	151

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Croquis de Santiago Tepalcatlalpan .....	34
Imagen 2. Croquis de la escuela "Primaria Chichen Itzá .....	35
Imagen 3. Patios escolares .....	37
Imagen 4. Salón de clases .....	39
Imagen 5. Alumnos jugando.....	85
Imagen 6. Trabajando juntos .....	86
Imagen 7. Evitando jugar .....	87
Imagen 8. Evitando trabajar juntos .....	88
Imagen 9. No quiero trabajar con contigo .....	90

## Agradecimientos

A mi tutora

Dra. Leticia Ventura Soriano por compartir sus conocimientos y hacer de este proceso de investigación una gran experiencia de convivencia.

A mi madre

Por su amor y apoyo incondicional infinito.

A mis hijos

Víctor y Máximo mis mayores impulsores y motivadores de vida.

A mi Pepe grillo (David F. B. G) de la escritura, que se encarnó en mi memoria y en cada línea a escribir me susurra.

¡Alumna indisciplinada!

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública la escuela tiene un papel invaluable en la sociedad puesto que no solo es un espacio donde se construyen saberes y se desarrollan habilidades cognitivas, sino que también es un espacio importante para la formación de identidad en las y los niños.

Es así como, la escuela es el lugar donde las personas pasan más tiempo después de la casa, ya sea para estudiar (estudiantes) o laborar (docentes y directivos); es un espacio de relación social entre sus pares, docentes y otros actores de la misma comunidad escolar; así mismo, al no estar aislada de la sociedad en la que existe puede verse como un espacio donde tienden a reproducirse ciertas prácticas sociales y, por lo tanto, los centros escolares presentan las diferentes expresiones culturales del contexto social en la educación.

La educación es un proceso humano y cultural complejo donde convergen ciertas ideas. De acuerdo con Freire (1999), la educación ayuda a superar y liberar al hombre de su conciencia natural ingenua para ganar una conciencia crítica problematizadora, ya que, para él, enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción, también habla de aceptar y respetar las diferencias, pues éstas son virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar; y ésta última, a su vez, es una virtud necesaria en la educación.

Por otro lado, para Delors (1994), en “Los cuatro pilares de la educación”, señala la importancia de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, por lo que la educación debe centrarse en aprovechar las

oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida por medio del desarrollo de competencias clave.

Para “Aprender a vivir juntos” es necesario el desarrollo de distintas habilidades, entre ellas la comunicación asertiva que permita crear diálogos entre las personas. La comunicación y el diálogo toman otros matices en contextos como el del Covid-19, pues estábamos acostumbrados a una dinámica de relaciones que se puso en tensión.

Antes de la pandemia por Covid-19, ya había una serie de problemáticas educativas respecto a la convivencia escolar donde la Unesco en el informe Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina (Unesco, 2008), enfatiza que “raramente los programas e intervenciones educativas ponen el foco de su acción en la convivencia como un medio para el logro de los objetivos de aprendizaje en cualquiera de sus dimensiones”, así mismo Unicef (2011) también publicó un informe sobre violencia escolar en América Latina que busca sistematizar buenas prácticas con el fin de prevenirla. Así mismo, el Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos, en el X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos (IIDH, 2011), recoge y sintetiza los esfuerzos que los países de la región han hecho en torno a la convivencia y la prevención de las violencias en el medio escolar. Igualmente, en el Informe de la Red de Gestión Educativa, La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica (Red AGE, 2014), se presentan reflexiones de sus miembros sobre la convivencia en centros

educativos, partiendo de la premisa que la concibe como un factor fundamental para que se propicien aprendizajes.

La convivencia en los centros escolares de forma presencial tenía sus complejidades, pero el contexto cambió después del retorno post pandemia. De acuerdo con estudios que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) llevó a cabo la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021, se muestra que 22.3 millones de niños y jóvenes de 3 a 29 años no fueron inscritos para el ciclo escolar 2021-2022, aunado a que, de éstos, 19.4 millones tampoco lo hicieron en ciclo previo.

Se reconoce que durante las últimas décadas ha existido un avance en torno a la convivencia escolar, pero durante la pandemia ésta se dio por medio de dispositivos electrónicos como la televisión (donde no existía una interacción física con el docente o pares), computadoras, tabletas o celulares, resultando que solo 4 de cada 10 estudiantes tomara clases a distancia en 2021 (INEGI, 2021), situación que abrió una gran brecha con respecto a la convivencia escolar.

Con el panorama post pandemia, donde la población continúa con angustia ante la interacción física, el regreso a clases presencial, la interacción escolar a metro y medio de distancia en el aula y el utilizar un cubrebocas que limita la voz, el diálogo y la comunicación, me surgen estas preguntas: ¿Cuáles son los retos de la convivencia en el aula?, ¿Cómo construir una comunicación que la favorezca?, ¿Qué papel juegan el diálogo y la comunicación en este espacio?

Estas y otras interrogantes se abordan a través de una investigación cualitativa, que se desarrolló con los sujetos (docentes y estudiantes) de una institución educativa (escuela primaria). Este estudio buscó no sólo conocer interacciones, acciones y significados, sino transformar prácticas para favorecer la comunicación y el diálogo a través de una intervención, donde el conflicto juega un papel relevante, pues es un medio para generar aprendizajes.

Esta intervención muestra la posibilidad de que los docentes seamos transformadores de nuestros propios espacios donde laboramos, al desarrollar competencias sobre temáticas que no forman parte del currículo con que nos formamos.

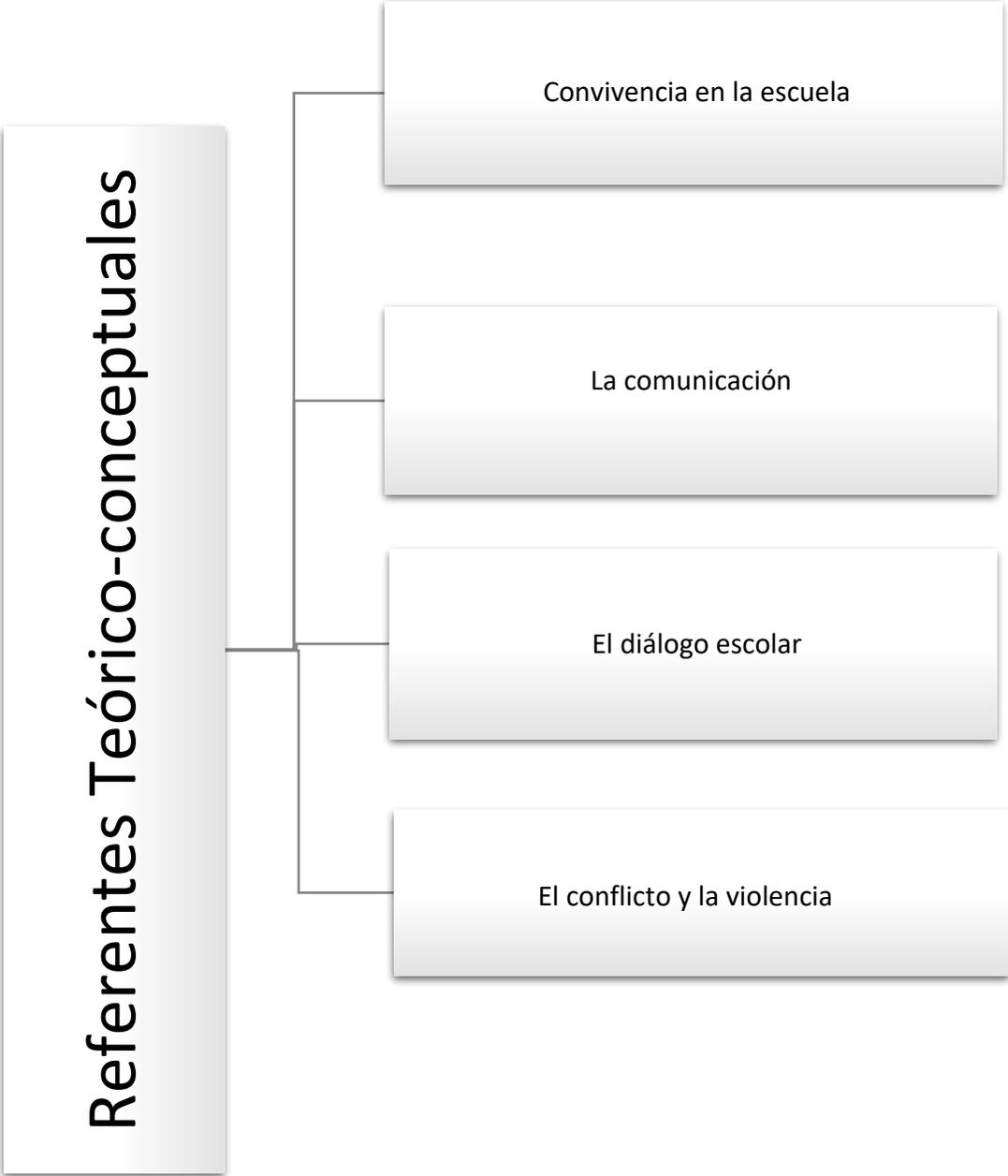
El trabajo está conformado por cinco capítulos. En el capítulo 1 *Referentes teóricos-conceptuales* se encontrarán los referentes que construyen, sustentan y orientan el proceso de investigación, dándole coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio.

En el capítulo II *Metodología. La construcción de un trabajo de investigación* expresa el contexto donde se centra la investigación, las condiciones contextuales para el desarrollo del diagnóstico y los instrumentos utilizados en el mismo, además de describir la intervención y las secuencias de las actividades aplicadas en el grupo.

En el capítulo III *La comunicación como una herramienta para la cultura de paz* se describen a detalle la intervención y la comunicación como herramientas para la cultura de paz, así mismo, se describe el taller “transformando la convivencia a través de las prácticas dialógicas”.

En el capítulo *IV Transformando la convivencia a través de prácticas dialógicas y comunicación entre las y los estudiantes* se reflexiona sobre los retos de la convivencia escolar y la comunicación por medio del diálogo en la escuela, así como la comunicación y el diálogo post confinamiento que se dio en la investigación y la convivencia escolar.

**CAPÍTULO I. Referentes teóricos-conceptuales**



Los referentes teóricos representan un elemento fundamental para el inicio, el desarrollo y la culminación de cualquier proyecto de investigación social, debido a su función en lo que respecta a los modelos explicativos, explícitos o no, que guían la investigación; es así como los referentes teóricos conceptuales son los conceptos o términos que se utilizarán en la investigación con el objetivo de evitar interpretaciones.

En este capítulo se presentan temas que están estrechamente vinculados, porque pertenecen al mismo campo dentro de la investigación educativa, pero cada uno tiene su propio ámbito de aportación.

### **1.1 Convivencia en la escuela**

Sandoval (2014) entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, y menciona que la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes.

Por su parte, Caballo en Lacunza (2011) se refiere a las habilidades sociales como conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Para Ortega (2016) la convivencia en la escuela es aprender a vivir con los demás, a respetar a los otros y a saber exigir de forma

pacífica y educada el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de lo que en los países de habla hispana denominamos convivencia.

En los grupos de interacción se pueden observar los lugares específicos que ocupan los miembros en el grupo y de esta forma comprender cómo un grupo se relaciona entre sí, así mismo también se puede visualizar la interacción que ejerce cada uno de los miembros de forma individual y el nivel de integración e interacción.

Ahora bien, entendemos como convivencia a la acción de convivir, es decir, el vivir con el otro u otros. La construcción de los diversos modos de convivencia en las instituciones educativas convoca y compromete a todos a trabajar profundamente para desarrollar y fortalecer conocimientos significativos, estrategias y actitudes en las y los alumnos que garanticen una convivencia sana.

El campo de investigación sobre convivencia ha ido en aumento en los últimos años, un punto de referencia fue la publicación del estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde se destinó el capítulo 2 a la convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México.

Cecilia Fierro y Tapia (2013) entienden la convivencia como parte de la naturaleza humana y mencionan que desde el nacimiento y la crianza está implicado el vínculo que crea el “nosotros” y distingue al “otro”.

La vida compartida en las instituciones educativas está marcada por esta tensión fundamental en la configuración de un “nosotros” a partir de la expresión, el diálogo y/o la confrontación con los “otros” diversos. El educar, nos recuerda Maturana (2006), se constituye justamente en este

proceso por el cual el niño o el adulto convive con otro, y al convivir con el otro se transforma de manera que su modo de vivir se torna más congruente con el del otro. (Fierro y Tapia 2013, p. 74)

Fierro y Tapia (2013) mencionan en este capítulo que la vida compartida en las escuelas se ha hecho más compleja debido a los procesos de cambio social, económico, cultural que vive la sociedad. Es así, como la realidad escolar mexicana, donde existen aulas con 42 alumnos aun sin tener las condiciones adecuadas por la falta de espacio y mobiliario, donde las interacciones entre las alumnas y alumnos demandan un trabajo práctico que contribuya a fortalecer las relaciones en las escuelas, y las necesidades de cada contexto son múltiples, que pueden ser abordadas desde distintas aristas.

La convivencia en la escuela siempre ha sido un reto constante en las aulas, por lo que se han creado e implementado estrategias, actividades y dinámicas que promuevan la sana convivencia, como: acuerdos de convivencia en el aula y dinámicas de convivencia e integración grupal al inicio del ciclo escolar, por mencionar algunas. Entonces: ¿qué es lo que complejiza la convivencia en la escuela?

Para Jares (1999) convivir significa vivir unos con otros basándonos en ciertas relaciones sociales y con códigos valorativos, definidos por un marco de un determinado contexto social. Aun así, la convivencia va más a fondo, pues no solo es tolerarse en el día a día y contener palabras, acciones o evitar incomodidades que surjan en el aula escolar.

La convivencia sin violencia es necesaria en la escuela, implica un trabajo cotidiano. Los acuerdos de convivencia en todas las aulas, donde participan los alumnos, son un buen punto de partida. Entre todos los alumnos sugieren los temas que consideran pertinentes para tener una sana convivencia en el aula durante el ciclo escolar y así tratar de evitar la violencia.

Dicen Cecilia Fierro y Tapia (2013) que la convivencia escolar es un tema emergente de investigación educativa en México. En ella convergen dos redes de problemas, la primera es la convivencia vinculada con los problemas de disciplina, las incivildades y la violencia en la escuela, así como su prevención, y la segunda se refiere a un fenómeno que llama fracaso y exclusión en la escuela. Nos enfocaremos en la primera, donde encontramos que parte de los conflictos que merman la sana convivencia escolar pueden ser por problemas de disciplina en los alumnos, pero también por las incivildades y la violencia que se generan en la escuela, por lo que hay que profundizar sobre los acuerdos de convivencia en el aula.

Fierro entiende la convivencia como el proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados y elaboración de resoluciones, el cual va creando un referente común, “un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quien participa en él” (Fierro, 2011, p. 81).

Ortega (2007) afirma que el término ‘convivencia’ encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de estrechar pautas de conducta que permitan la libertad individual al tiempo que se sostiene el

respeto y la aceptación de los otros, conformando así lo necesario para que se produzca el hecho educativo. Aun así, continúa, la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar.

Por otro lado, Chávez y Vázquez (2019) asocian la convivencia con las prácticas de interacción en instituciones educativas, con los criterios de organización escolar y las normas de convivencia, con el ejercicio del poder y con la autoridad pedagógica, así como con los procesos de negociación y las formas de afrontar los conflictos interpersonales.

Un elemento que está en juego en la convivencia en las escuelas es la comunicación, porque el tipo de comunicación que se establece entre los distintos miembros de la comunidad educativa influye en las relaciones que se generan. Educación y comunicación son procesos inseparables, pues cualquier hecho educativo requiere mediaciones comunicativas, ya que en la escuela es inevitable que la comunicación no tenga una influencia educativa en las diversas aristas. La educación conlleva un proceso de interacción.

## 1.2 La comunicación escolar

El concepto 'comunicación' tiene diversas interpretaciones y regularmente se hace énfasis en los diferentes elementos que lo constituyen, como: la transmisión de información por medio de los símbolos, palabras, imágenes, figuras y la adquisición de un significado, la consecuencia de lo entendido, es decir, el logro de un resultado para quien inició el proceso y la interpretación del mensaje por los sujetos que participan en el proceso de comunicación.

Para Kaplún (1985) el comunicar y comunicarse son actos diferentes pues comunicar es el acto de informar, transmitir y emitir, mientras que, comunicarse significa diálogo, intercambio, relación de compartir, correspondencia y reciprocidad.

La palabra "comunicación" se deriva del latín *communis*, que significa poner en común algo con el otro, comunión. "Comunicación y comunión expresan, por tanto, algo que se comparte, por vivir o tener en común" (Kaplún, 1985, p. 64). Se entiende el proceso de comunicación como la creación de unidad o comunidad, así como la actitud y disposición para comunicarse.

A la comunicación se le conoce como la capacidad de comunicar y es un canal básico para relacionarse por ser un proceso dinámico en el que necesariamente participa un emisor que es quien envía el mensaje a través de un canal o medio a un receptor, que, a su vez, puede convertirse en un emisor.

Para Fonseca (2000) comunicar es "llegar a compartir algo de nosotros mismos. Es una cualidad racional y emocional específica del hombre que surge de la necesidad

de ponerse en contacto con los demás, intercambiando ideas que adquieren sentido o significación de acuerdo con experiencias previas comunes".

Es así como las personas expresan sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos, por medio del lenguaje oral, escrito o corporal. Para poder comprender los mensajes que se reciben a través de estos códigos, existen diversas habilidades comunicativas como *hablar*, pues mejorar la expresión oral de las y los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales ha sido uno de los objetivos primordiales en la enseñanza de la lengua en la escuela. *Escuchar* es una habilidad comunicativa que transforma las experiencias áulicas pues fortalece la comunicación afectiva y promueve entornos de aprendizaje positivos y participativos. *Escribir* es una parte importante del proceso de comunicación, no sólo como medio de comunicación, sino también como fuente de poder, como necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas (Lindemann, 1987, en Rincón, 2013, p. 1). Y *leer* es un hábito de comunicación que permite desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector. El leer permite construir con facilidad nuevos conocimientos, además de ayudar al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, así como mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Los códigos anteriores representan un papel de suma importancia en la convivencia.

Por lo anterior, entendemos que la comunicación es un proceso innato que surge y se da con naturalidad al iniciar una conversación determinada por un lenguaje, tanto que, en ocasiones, somos inconscientes de él. Indudablemente a través de la palabra pensamos, nos comunicamos, reflexionamos, nos expresamos, opinamos

y es a través de las conversaciones que nos relacionamos con el otro, constituimos equipos, organizaciones, sociedades, proyectos y de acuerdo con el nivel de interacción y calidad de conversación con alguien es la calidad de relación que tenemos con esa persona y viceversa. Por lo tanto, es a través de las conversaciones que coordinamos acciones (comunicación significa, también, acción en común) y aprendemos a comunicarnos, a escuchar al otro. Diseñar conversaciones es una competencia cada vez más necesaria.

Entonces entendemos que la comunicación es la capacidad de emitir mensajes claros. Las personas que han desarrollado esta habilidad saben dar y recibir un mensaje, como captar señales emocionales en sincronía con su mensaje, que tiene como propósito crear vínculos, relacionar a las personas, establecer contacto —crear conexiones—, por lo tanto, se puede percibir el papel fundamental que tiene en la interacción de las personas.

Gasparín (2010) menciona tres axiomas básicos de la comunicación para moverse adecuadamente en la compleja red de mensajes que se emiten en toda comunicación humana. Indica que es imposible no comunicarse pues no existe la 'no comunicación', ya que toda conducta es comunicación, pues dicha acción no significa necesariamente hablar, dado que podemos comunicarnos de forma consciente o inconsciente y regularmente es más de esta última forma, siendo que el subconsciente interviene. En el aula escolar se puede observar en varias ocasiones cómo por medio de gestos o señas los alumnos interactúan, al levantar la mano, moverla en sentido de negación o dar un paso hacia atrás para pedir espacio, por mencionar algunos ejemplos.

Por otro lado, Gasperín (2010) también indica que nuestro comportamiento es comunicación: es casi imposible comunicarnos sin emitir conductas, gestos o miradas, entonces: “no es necesario hablar para comunicarnos y en ocasiones hablamos pretendiendo no comunicarnos. ¡De todos modos nos comunicamos!” (Gasperín, 2010, p.56).

Es así es como entendemos que la comunicación se da en un momento o circunstancia determinada —contexto—, que bien puede o no determinar la comunicación o terminar siendo el mensaje mismo. Así pues, se entiende que la comunicación es el propósito, los interlocutores y las formas, ya sea de forma oral, escrita o por medio del comportamiento humano.

En el ámbito escolar, la comunicación en el salón de clases, de acuerdo con Duarte (2005), es el conjunto de procesos de intercambio de información entre el profesor, el estudiante y entre los compañeros, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación interpersonal y el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se hace necesario explicar las situaciones de relación grupal que se llevan a cabo, presuponiendo que éstas son el resultado de la necesidad de comunicación que se gestiona en el aula y de los diversos roles, reglas e interacciones que se generan, los cuales están presentes en la comunicación escolar.

Es así como la relación entre el docente y el alumno es esencial cuando surge algún conflicto, pues la relación va más allá de que el docente hable y el estudiante escuche, o un simple intercambio de palabras, ya que involucra la forma de dirigir el mensaje: “cuando el receptor responde al mensaje podemos contemplar que

existe entre ellos interacción, aunque todavía no la comunicación” (Grzegorek, 2004, p. 407).

Viviana Monje (2009) comenta en su investigación “Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar”, que la comunicación va más allá de que el maestro hable y el estudiante escuche, es más que el simple intercambio de palabras entre personas, es además, la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados. Tal como lo explica Pearson (2006), se puede entender como producto y como proceso, donde la comunicación como producto se puede generar en un mensaje escrito y la comunicación como proceso se refiere a la forma no verbal de comunicación sobre lo escrito.

Fragoso (1999) menciona que, en todas las interacciones, se envía y se recibe un mensaje, algunas veces, los docentes pueden imaginar que solo transmiten información y conocimiento, pero su voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que usan y los gestos que utilizan van formulando una comunicación de doble significado, y no solo los docentes: pasa lo mismo con los alumnos.

### **1.3 El diálogo en el contexto escolar**

El diálogo es un pilar fundamental en esta investigación. Si lo llevamos al ámbito educativo definitivamente es determinante para que exista una buena comunicación, pues “el diálogo representa una de las vías para la participación escolar, la que resulta imprescindible cuando se busca un aprendizaje significativo

y de calidad” (Ausbert, et al., 2009), así como para generar ambientes sanos de convivencia.

De acuerdo con la Real Academia Española el diálogo es la plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos. Por lo que entendemos, el diálogo es, en general, un proceso que implica la consulta mutua en busca de un entendimiento común a través de la escucha activa para descubrir las similitudes y comprender las diferencias en las diversas perspectivas y puntos de vista.

Ausbert (2009) se refiere al diálogo como fuente de vivencias afectivas placenteras y un estímulo para que el alumno se implique en su aprendizaje, además de considerar que la interacción armoniosa, por medio del diálogo, basada en el respeto, contribuye al crecimiento de la autoestima de los alumnos y al conocimiento. Es decir, posibilita el potencial del autoconocimiento, generando la reflexión.

Como observa Ospina: “Las personas que se vinculan en relaciones basadas en el afecto empiezan a tamizar aquello que quieren conservar en dichas relaciones y a transformar aquello que no quieren conservar, proceso que se potencia mediante el diálogo y la comunicación” (Ospina, 2017, p.179).

De ahí que llamar a una alumna o alumno por su nombre tiene un efecto psicológico gratificante, lo hace sentir importante y valorado, refuerza los lazos de confianza y el alumno se vuelve más receptivo, pues el nombre propio denota la identidad de

las personas y el hecho de que llame al alumno por su nombre genera empatía de forma inmediata (PNCE, 2016, p. 38).

Para Freire (1993) el diálogo es la fuerza que impulsa al pensamiento crítico problematizador con relación a la condición humana en el mundo, por lo tanto, la palabra asume el sentido de decir y hacer el mundo, es decir, la praxis social comprometida con el proceso de humanización, en que acción y reflexión están dialécticamente de forma solidaria, en una interacción tan radical que, aunque sea parcialmente sacrificada una de ellas, inmediatamente debilita a la otra. No hay palabra verdadera que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

En palabras de Freire, el educador ya no es solo el que educa, sino que también es educado mientras participa en un diálogo en que tiene lugar el proceso educativo, dado que, de este modo se quiebran los argumentos de “autoridad”; ya no hay alguien que eduque a otro sino todos lo hacen en comunión. Así pues, la educación del docente deja de ser un monólogo del maestro para los alumnos, con el cual la educación se transforma en diálogo, en un intercambio de ideas sobre un contexto de convivencia afectiva.

El diálogo en el contexto escolar se convierte en la herramienta principal para la construcción de aulas pacíficas en donde sus miembros conviven armoniosamente, ya que a través del diálogo el docente y los alumnos pueden llegar a comprenderse unos a otros, fomentando el respeto y la expresión de toda clase de sentimientos, y es en este momento cuando “una vez transformada la realidad opresora, esta

pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1970, p. 50).

El diálogo es parte fundamental en la comunicación e inherente en la convivencia diaria en los contextos escolares, el diálogo debe posibilitar la comunicación y abonar en el ejercicio reflexivo y creativo en los alumnos motivando las habilidades de indagación y razonamiento.

Ausbert menciona que a través de un diálogo que es igualitario, que reconoce la inteligencia cultural en todas las personas, que se orienta a la transformación, que prioriza la dimensión instrumental al mismo tiempo que la solidaridad, que crea sentido y que parte de la igualdad de diferencias, se logra aprender de forma más adecuada a las exigencias de la actual sociedad de la información (Ausbert, et al. 2009, p. 138).

El diálogo forma parte de las personas y para que sea efectivo es importante que se sientan escuchadas, respetadas y validadas. Esta práctica hace hincapié en escuchar y responder a la persona como un todo, como otro con el que se da el diálogo.

#### **1.4 El conflicto como aprendizaje para evitar la violencia**

Muchas veces el conflicto se entiende como algo negativo, algo que debemos evadir. Sin embargo, desde una perspectiva de cultura de paz, el conflicto es una posibilidad de aprendizaje.

Con las investigaciones sobre conflicto, desarrolladas en los últimos años, con autores como Johan Galtung, Paco Cascón, Jares, entre otros, existe una fuerte tendencia a observar el conflicto de manera positiva siempre que sea regulado efectivamente.

Comúnmente el conflicto se asocia como sinónimo de violencia, pero no son sinónimos, por ello es importante aclarar sus diferencias. Desde una perspectiva de Derechos Humanos la violencia es cualquier forma que lesione o sea susceptible de dañar la dignidad, libertad e integridad de las personas. La violencia no es una forma de resolver conflictos; es todo lo contrario. Cuando se impone, lo que se hace es negar el conflicto. El uso de la violencia pretende negar al diferente; se busca ganar o hacerse valer a costa del otro, por lo que los conflictos no resueltos son la base de la violencia. En consecuencia, lo que se requiere es aprender a gestionar y resolver los conflictos en el aula para evitar la violencia.

Desde la perspectiva de Sonia París (2009) un conflicto será negativo si es gestionado con violencia y serán positivos si se regulan con la práctica de medios pacíficos. El empleo de medios pacíficos da lugar a una visión positiva del conflicto al permitir afrontar las tensiones y al generar nuevos objetivos que favorecerán la continuidad de las relaciones en el futuro.

Si reconocemos que el conflicto es inherente a la condición humana, resulta relevante educar para el conflicto con cultura de paz que de acuerdo a la Unesco (2008) corresponde a un conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, que crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e

interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan toda acción violenta y previenen los conflictos; en busca de prevenir igualmente sus causas; solucionando sus problemas mediante el diálogo y la negociación; garantizando al mismo tiempo a todas las personas el ejercicio de todos los derechos, proporcionando la posibilidad de participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades.

Es así como se entiende la cultura de paz como un proceso dado que no rechaza los conflictos, por el contrario, aprende de ellos constituyéndolos en motivadores para su fundamentación y consolidación, pues son los conflictos que impregnados de la problemática social demandan cambio y transformación social. Pero, aun así, sigue habiendo un rechazo a los conflictos, ya que se entienden como generadores de hechos violentos y no como los motores que pueden generar desarrollo. Es por ello, que se requiere prontamente un enfoque educativo que abandone el espíritu de resignación y la inercia para dar el salto firme hacia el pensamiento crítico sobre la realidad del hecho social.

Algunos estudios han señalado aportaciones formativas del conflicto en las escuelas. A continuación, presento una reflexión.

Edgar Montaña en su artículo titulado “El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria”, señala que:

Las oportunidades educativas que surgen del conflicto escolar se trazan en correlación a la inteligencia emocional que desarrolla una persona desde su infancia. Las personas con capacidad de conocer sus propios

sentimientos y los de otras personas gobiernan significativamente sus emociones, tienen un autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación, empatía y relaciones interpersonales más efectivas llevándolos a disfrutar de manera significativa y constructiva sus emociones. El autoconocimiento emocional permite a los estudiantes destacar sus virtudes, reconocer puntos débiles y fuertes. Este autoconocimiento emocional propio en determinados niños de las instituciones investigadas los lleva a confesar lo que sienten, a expresar abiertamente sus sentimientos, a reconocer los sentimientos de otros y a ponerse en el lugar del otro. Esa capacidad es la que crea sensibilidad en las personas dándole la oportunidad de actuar e intervenir en un conflicto midiendo sus actuaciones y alcances sin que estas afecten a otros emocionalmente. El autocontrol emocional permite que los niños en el momento de un conflicto reconozcan sus actuaciones ante una crisis, aun cuando ésta sea pasajera o perdure (Montaño, 2020, p.76).

Ante la importancia del impacto de la violencia en la vida de las personas, resulta importante profundizar en su conceptualización y ampliar el análisis al respecto.

Es indispensable tener el conocimiento de las raíces que comprenden una palabra para así poder definir los objetos e ideas. Así pues, se dice que la 'violencia': "remonta al latín como violentia, asociado al adjetivo violentus, distinguiendo el proceder violento de un individuo, sobre vista, por fuerza o vigor, con raíz en el indoeuropeo *weie-*, en alusión a querer tomar algo con tenacidad" (Veschi, 2020).

Es decir, hace referencia a cualquier tipo de violencia con impacto social cometida por individuos o por la comunidad. Estos actos violentos adoptan diversas formas en los distintos países, incluyendo conflictos armados, violencia de pandillas, agresiones físicas de padres a hijos por medio de castigos corporales y verbales. El terrorismo, desplazamiento forzado y segregación también es considerada violencia. La exposición a la violencia puede ser directa, que surge cuando es visible o de naturaleza física, o psicológica, donde hay un perpetrador y una víctima en un acto violento, o indirecta o estructural donde conlleva una fuerza más invisible que está formada por las estructuras que impiden la satisfacción de necesidades básicas, por lo general, se expresa indirectamente y no tiene una causa directamente visible. Según Galtung (2016), siempre ocurre cuando las personas son influenciadas de tal manera que no pueden realizarse de la manera que realmente sería potencialmente posible. Este tipo de violencia es similar a la injusticia social y las estructuras que la promueven. Es así como para Galtung (2016) la violencia atiende a la privación de los derechos humanos fundamentales y la disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible.

Cuando se dialoga sobre violencia se hace referencia a múltiples escenarios donde inmediatamente surge de forma física, y se relaciona con el ejercicio de la fuerza ante otra persona por medio de golpes y formas semejantes. También existe la violencia menos visible que es la psicológica, donde el agresor juega con la mente, las emociones, las inseguridades y los miedos de la persona. En este caso no es necesaria la agresión física para dañar, aun así, esta violencia es latente.

Así mismo, se pretende justificar la violencia al decir que es una cuestión natural que se da por un instinto que compartimos con otras especies de animales, que actúan irracionalmente por impulso ante cualquier amenaza que puedan sentir. Un claro ejemplo son las perras que, al sentir que agreden a sus cachorros, inmediatamente muerden o atacan a la persona, animal u objeto que creen amenazador. Aun así, los animales no ejercen esta violencia hasta el punto del exterminio. Por el contrario, el ser humano aprende y construye culturalmente la violencia y en este punto retomamos el manifiesto de Sevilla que expresa en la segunda proposición: “Científicamente es incorrecto decir que cualquier forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana” (Unesco, 2008).

Así pues, este manifiesto revoca la concepción de que la violencia puede ser parte de la genética humana, a diferencia de la agresión, que sí pudiera serlo.

En la tercera proposición dice textualmente que “Científicamente es incorrecto decir que a lo largo de la evolución humana se haya operado una selección en favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos. En todas las especies bien estudiadas, la capacidad para cooperar y cumplir funciones sociales adaptadas a la estructura de un grupo determina la posición social de sus miembros” (Unesco, 2008). Se refiere a el fenómeno de "dominación", que implica lazos sociales y filiaciones; no resulta sólo de la posesión y la utilización de una fuerza física superior, aunque pone en juego comportamientos agresivos. Cuando, por la selección genética, se han creado artificialmente tales comportamientos en los animales, se ha constatado la aparición rápida de individuos no hiperagresivos; esto permite pensar que en

condiciones naturales la presión en favor de la agresividad no había alcanzado naturalmente su nivel máximo. Cuando tales animales hiperagresivos están presentes en un grupo, o destruyen la estructura social, o son eliminados de ella.

La violencia no se inscribe ni en nuestra herencia evolutiva ni en nuestros genes, es así, como no se reivindican suposiciones que se consideran encarnadas en las personas para justificar ciertas acciones, por ejemplo, la idea de que la supervivencia del más fuerte es la que pondera y los que han sobrevivido a la evolución son los que ejercen agresión o violencia hacia otros. Dicho pensamiento es una noción reduccionista y arcaica, pero prevalece en algunas mentes, sociedades, familias y escuelas actuales donde la violencia se arraiga a la cultura, no al aprendizaje, y donde en dicha cultura existen agentes que la legitiman. Galtung (2016) refiere la “violencia directa, física y/o verbal, visible en forma de conductas”.

En el caso de la violencia estructural, Galtung comenta que es complejo observarla, pues no hay un actor claro ni visible que ejerza actos de violencia sobre una sociedad, ya que se construye desde un poder de desigualdad donde no todos tienen las mismas oportunidades y la distribución de la riqueza no es justa, por lo que varios grupos terminan siendo vulnerables o viviendo en situaciones muy desfavorables. En este tipo de violencia se observa cómo el mismo sistema puede generarla, por ejemplo, con la organización social, el sistema económico y la participación política.

En cuanto a la violencia cultural, se entiende la forma de la violencia que hace referencia a aspectos de la cultura que la legitiman a través del arte, la religión, la filosofía, el derecho, etc. Por lo que se puede entender que no hay culturas

violentas, pero existen aspectos violentos en las culturas como los medios de comunicación, la religión, el lenguaje, las creencias, los mitos que normalizan y legitiman la violencia directa y estructural que cobran vida como estandarte de la verdad frente a cualquier hecho violento, desarrollando así una desensibilización en la población. “La violencia cultural y estructural causan violencia directa, utilizando como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y empleando la cultura para legitimar su uso de la violencia” (Galtung, 2016).

El manifiesto de Sevilla descarta la idea de la violencia genética y de la misma forma nos invita a observar las nociones de cómo la cooperación y la capacidad de generarla con otros es algo que define la supervivencia, más que la capacidad de generar agresión.

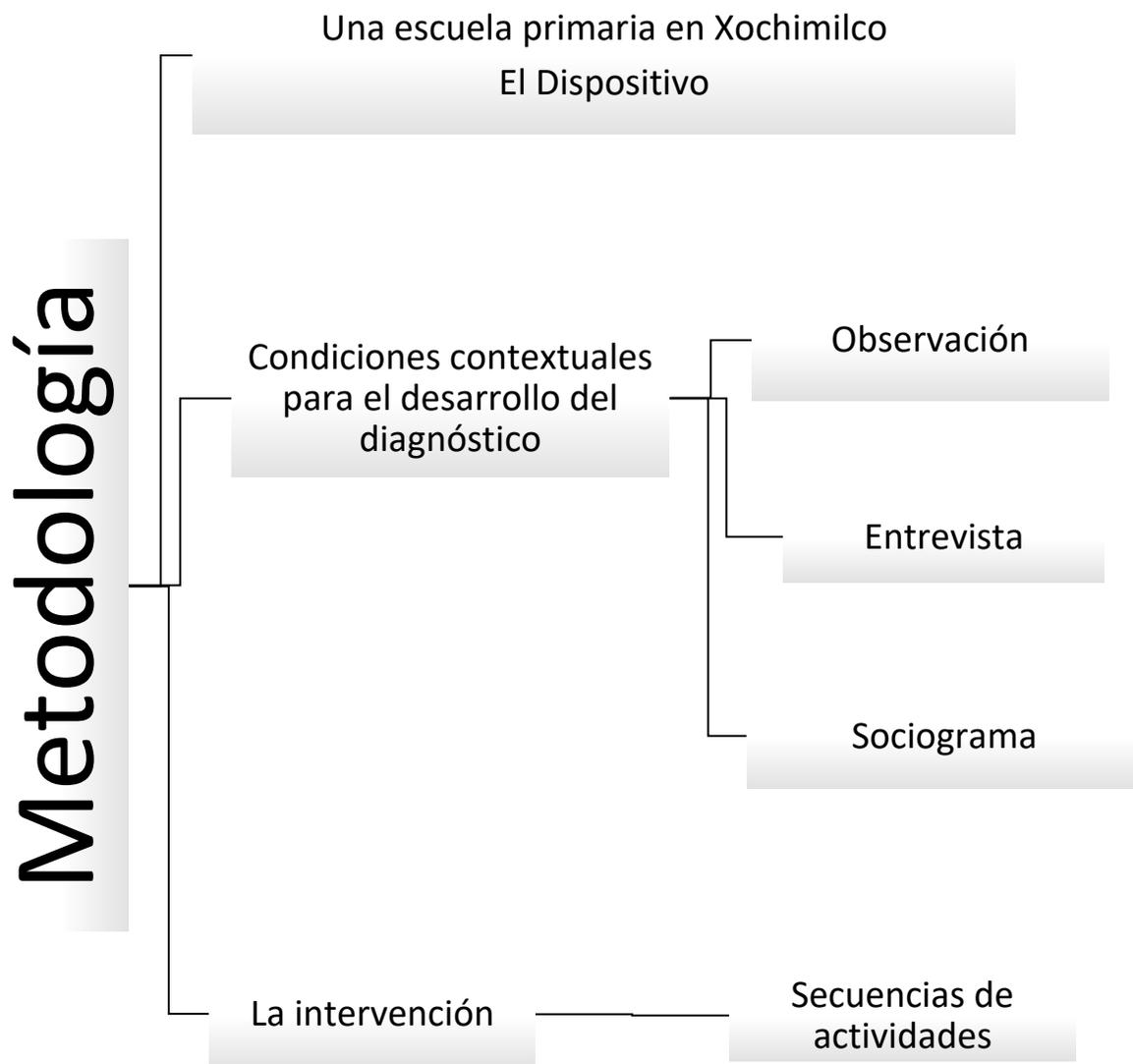
La violencia se cree una capacidad humana innata de la que no se puede eludir, pero las proposiciones del manifiesto de Sevilla nos dicen que prácticamente es algo que ha sido superado científicamente. Es decir, la violencia es considerada un concepto que está más arraigado a la cultura y al aprendizaje que a la genética, por lo tanto, es algo que también podemos desaprender, igualmente es posible construir nuevas formas de relacionarnos a partir de la cooperación y una convivencia pacífica.

La violencia tiene diferentes caras y escenarios, pero un común denominador es que la violencia surge en la convivencia, en las relaciones humanas donde es el pan de cada día, esa continuidad y constancia la habitúa y traslada a todas las formas de convivencia existentes como las escuelas, específicamente a las aulas escolares.

Las situaciones de violencia emergen en las configuraciones que producen las formas de interacción a partir del aprendizaje de ciertas reglas del juego en las relaciones sociales que se desarrollan entre los actores de la vida escolar (Monje, 2009, p. 49).

Las aulas son un escenario que puede ser propicio para la violencia, ya que la convivencia es prácticamente diaria y al converger diferentes formas de vida, costumbres, hábitos familiares e historias, se pueden conflictuar las relaciones.

## CAPÍTULO II. Metodología. La construcción de un trabajo de intervención



## **2.1 Una escuela primaria en Xochimilco**

Para entender las condiciones por las cuales se realiza este dispositivo es necesario conocer el contexto donde se centrará. La escuela primaria se encuentra situada en la delegación Xochimilco, una de las 16 alcaldías localizada al sureste de la ciudad de México, en el pueblo Santiago Tepalcatlalpan que cuenta con dos primarias: “Cristóbal Colón” de jornada regular y la escuela primaria “Chichen Itzá” de jornada ampliada, ubicada en calle 5 de mayo, ésta última escuela es de jornada ampliada por lo que la entrada es a las 8:00 a.m. y la salida es a las 14:30 hrs. En ella se centrará el dispositivo.

Xochimilco cuenta con 14 pueblos originarios que conservan muchos rasgos de cultura, tradición y herencia étnica, entre los cuales se encuentra el pueblo de Santiago Tepalcatlalpan, localidad donde predominan los usos y costumbre en la población, donde se pueden visualizar las calles con comercios establecidos en locales con venta de carne, farmacias, papelerías etc. Los comercios ambulantes en las calles son puestos semifijos con venta de pan, reconocido en los alrededores por su sin igual sabor, antojitos mexicanos, jugos, tamales y atoles. Lo peculiar del comercio en Santiago Tepalcatlalpan es la venta de legumbres y verduras cosechadas de las chinampas de los canales de Xochimilco en carretillas que se encuentran formadas alrededor de la iglesia. Así pues, podemos visualizar que es una población que en su mayoría se dedica al comercio, por lo que los padres de familia combinan las labores de la casa, el negocio, la crianza y la educación de sus hijos e hijas. Algunos alumnos, al salir de la escuela, se dirigen a los negocios de

sus papás y ahí hacen la tarea, en otros casos los padres o madres solteras son apoyados en el cuidado de sus hijos e hijas por los abuelos, tías o hermanos mayores.

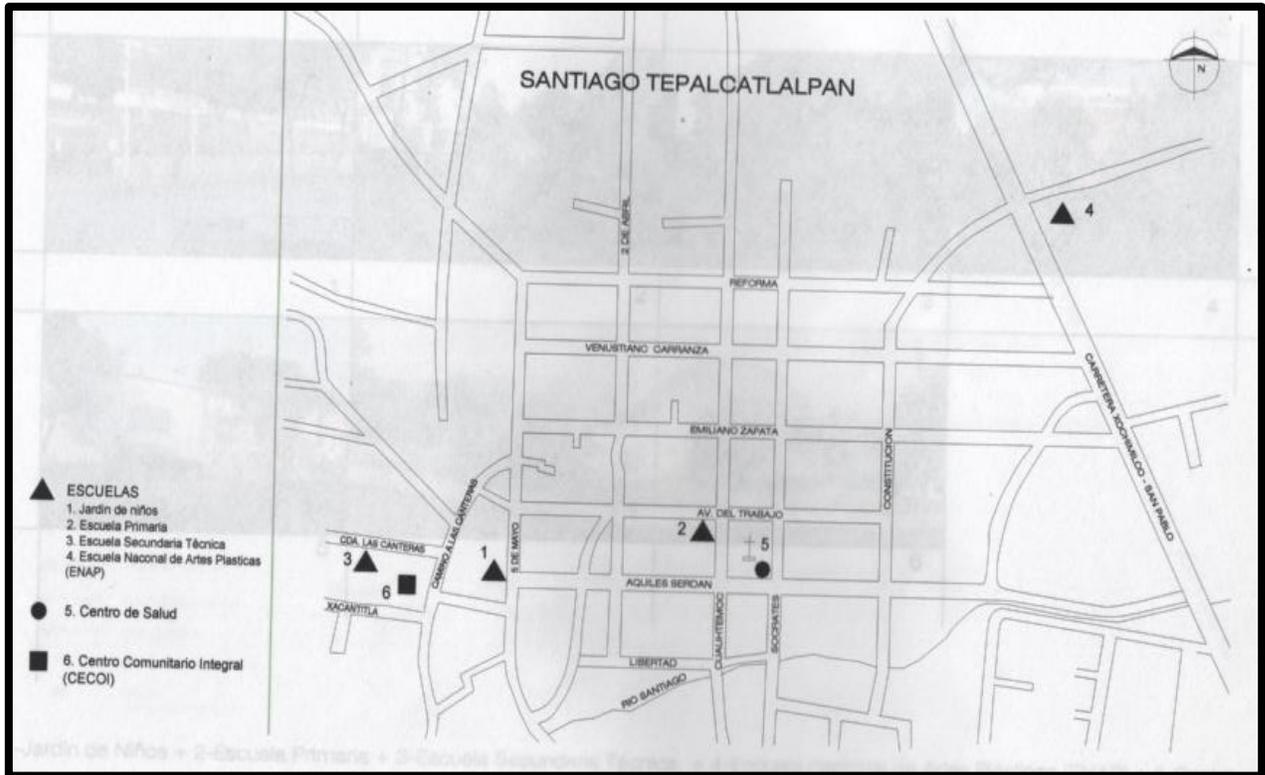


Imagen1. Croquis de Santiago Tepalcatlalpan

La primaria “Chichén Itzá” es una escuela que cuenta con un edificio principal (1) donde se encuentra la entrada a la escuela. Este edificio cuenta con 9 salones en el primer piso y 5 en la planta baja, donde también se encuentra la dirección y la subdirección, un patio y del lado izquierdo, un edificio más pequeño con dos salones en el primer piso y dos en la planta baja.

En el segundo patio se encuentran dos edificios a los costados, del lado derecho un edificio de una sola planta con dos salones y del lado izquierdo un solo salón que se utiliza como aula de TICs. Después en el tercer patio del lado izquierdo se encuentran tres edificios de una sola planta, primero está la conserjería (4), después se encuentra dos salones, uno se utiliza para UDDEI (5) y por último se encuentra la biblioteca (6). En el fondo hay un edificio construido de láminas que se utiliza como bodega de educación física (7) como se ejemplifica en la Imagen 2.

El patio 1 no está techado y en el piso están pintados algunos juegos como el avión, stop y serpientes y escaleras. El patio 2 está techado con estructura de acero y lonas mientras que el patio 3 tiene un arco techo y cuenta con piso de tartán y es donde se encuentran las canastas de basquetbol y las canchas de futbol.

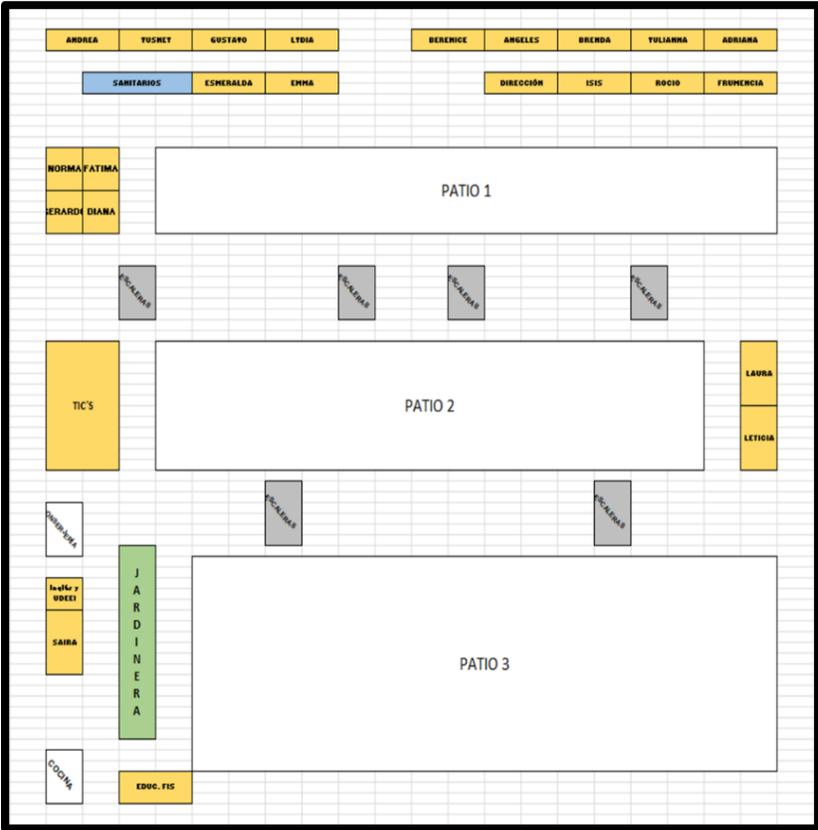


Imagen 2. Croquis de la escuela primaria “Chichén Itzá”

Por lo anterior se puede observar que es una escuela grande, cada patio tiene jardineras y en algunas hay árboles grandes, es una escuela donde los y las alumnas pueden moverse libremente. Así, durante el regreso del confinamiento por Covid-19, los patios fueron refugios que los docentes utilizaron para generar actividades que permitieran a los alumnos descansar del cubrebocas, además de ser espacios que se convirtieron en una extensión del aula donde algunos docentes daban sus clases. Por ejemplo una docente, al exponer en el aula medidas de medición y conversiones, llevó posteriormente a los alumnos al patio para medir barandales, la cancha de futbol y algunas jardineras en centímetros, para después transformarlas a metros. En equipos los alumnos medían y realizaban sus anotaciones.

En otra ocasión vieron las figuras geométricas y la docente les pidió que las ubicarán en el patio, actividad que les resultó complicada, ya que no encontraron la silueta de un romboide en el espacio. En estas actividades en equipo los alumnos ponen en práctica sus habilidades de comunicación y convivencia.

Imagen 3. Patios escolares



La escuela cuenta con 870 alumnos inscritos, de los cuales 424 son mujeres y 416 son hombres. Hay 21 docentes frente a grupo; 19 profesoras y 2 profesores, de los cuales 2 tienen educación básica y 19 cuentan con la licenciatura. Los profesores de inglés son 3, dos profesores y una profesora, de los cuales dos tienen el bachillerato y la profesora cuenta con 2 licenciaturas. Los profesores de Educación física son 4: 3 profesoras cuentan con la licenciatura en Educación física y un profesor con un posgrado. Con respecto a la dirección, 2 de los profesores cuentan con la licenciatura y 2 con normal básica.

La interacción que se da entre los docentes dentro de la escuela es poca, ya que, los docentes permanecen con sus grupos casi todo el tiempo y en el receso cada docente se encuentra en su guardia asignada.

El aula de TICs se utiliza para diversas actividades, ya que por el momento no hay un docente asignado para esta actividad, hay 20 computadoras que no son suficientes para todos los alumnos de cada grupo, no hay internet en el aula y no todas las computadoras funcionan, por lo tanto, el aula de TICs solo cuenta con el nombre, por cumplimiento normativo al ser escuela de jornada ampliada.

El edificio y los salones se encuentran en buenas condiciones, ya que durante el confinamiento se pintó la escuela y los barandales, se cambiaron las puertas de material de aluminio a herrería en todas las aulas y dirección, también se podaron todas las áreas verdes.

Los salones tienen una medida de 9.34 m. x 4.31 m. (las medidas del salón fueron proporcionadas por un alumno, que las tenía como resultado de una actividad en el aula), algunas con mobiliario nuevo, ya que al inicio del ciclo escolar 2021-2022 compraron bancas y sillas nuevas, la mesa directiva de padres de familia. Las mesas y sillas son adecuadas a la edad de las niñas y los niños, pues de primero a tercer año las sillas son más chicas y de cuarto a sexto son más grandes, también de acuerdo con la necesidad del grupo se asignan los salones y los materiales pensando que los niños se encuentren cómodos en la jornada escolar.

Cada salón cuenta con un pizarrón blanco para escribir y otro que regularmente se utiliza como periódico mural, 5 salones cuentan con Enciclomedia, que no se utiliza pues mencionan los docentes que fue un programa de un sexenio y al terminar nunca regresaron a darle mantenimiento, quedando el proyecto en el abandono en conjunto con el pizarrón, el teclado, un proyector y demás materiales que ya no se

utilizan, y hoy son un estorbo en los salones. No se pueden desechar por cuestiones administrativas.

El presente dispositivo se centrará en alumnas y alumnos de sexto grado de primaria (23 mujeres y 17 hombres), de 12 años. Las mesas que tiene el salón son rectangulares de herrería y madera aglomerada y también hay 5 mesabancos, el espacio entre banca y banca es reducido, provocando constantes roces entre ellos, aun así parece no ser un problema en la convivencia diaria. Con el regreso post confinamiento Covid-19, después de varios meses de no verse, parece ser algo grato el contacto cercano. El aula se encuentra en el primer piso, tienen vista la calle 5 de mayo y hay un ventanal dividido en 10 ventanas que miden 1 m. x 90 cm. que cubren casi la mitad del muro, la ventana que da a los patios escolares también está subdividida en 8 ventanas con las mismas medidas, son de aluminio y tienen protecciones de herrería, tienen cortinas blancas que el docente recoge con una pinza, así que el salón es un aula con bastante iluminación.



Imagen 4. Salón de clases

Las actividades que los docentes desempeñan diariamente con los alumnos son directamente en el aula y cuando salen a los patios a realizar alguna actividad deben considerar los acuerdos tomados en junta de consejo técnico y sus planeaciones quincenales, situaciones que los docentes cumplen con presiones por las vicisitudes diarias de la convivencia escolar, pues al ser grupos con diferentes necesidades salen a flote las diferencias sociales, económicas o educativas que se visualizan en las actividades diarias de los grupos.

Así mismo, la convivencia se diversifica en cada grupo, pues pareciera que cuando los alumnos están sentados sin hacer ruido escuchando la indicación del docente, es considerado un “buen grupo”, situación que desde luego está alejada de la realidad, pues la convivencia implica una acción, es decir, vivir en compañía de otro u otros.

Por ello es necesario trabajar en la convivencia dentro del aula, entre el docente y los alumnos, basada en el diálogo y la comunicación no verbal para la construcción de los diversos modos de convivir en las instituciones educativas, que convoque y comprometa a todos a trabajar profundamente en desarrollar y fortalecer conocimientos significativos, estrategias y actitudes en los/as alumnos/as que garanticen una convivencia sana.

## 2.2 El dispositivo

El dispositivo es una estrategia y técnica que en su desarrollo entrelaza un diseño de acciones relacionadas entre sí.

Alicia Camilloni señala que el empleo de la noción de dispositivo se ha empleado en la pedagogía francesa desde una concepción amplia, más allá de los rasgos que lo caracterizan:

Se otorga al dispositivo el significado de constituir un conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un conjunto coherente, aunque sus componentes pueden ser heterogéneos y que se combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje (Camilloni en Anijovich, 2009, p. 19).

Lo anterior da la pauta para pensar en la articulación de elementos que componen una estrategia que busca generar un aprendizaje.

Para Anzaldúa (1998) el dispositivo recupera la demanda social y se encarga de ir haciendo los ajustes necesarios para los elementos heterogéneos, para entrar en armonía con la demanda y/o enfrentar las contradicciones que en el proceso aparezcan.

El dispositivo hace referencia tanto a la institución como a sus discursos, entendiendo por institución “todo comportamiento más o menos constreñido, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de construcciones sin ser enunciado; en suma, todo lo social no discursivo es la institución” (Anzaldúa, 1998, p.3).

Foucault (Anzaldúa, 1998) menciona la metáfora del dispositivo como una máquina de “hacer hablar y hacer ver” aquello que no es evidente a simple vista para los miembros del grupo, entendiendo por grupo un espacio donde se cruzan determinantes subjetivos, institucionales y sociales, que durante el proceso se trasciende de la subjetividad a la individualidad cuando se actualizan las singularidades de cada sujeto, relacionándolo con las determinantes sociales, ideológicas, económicas y culturales que han constituido en cada uno lo que es.

Así mismo, se enfatiza que los grupos de formación constituyen espacios para el análisis de los imaginarios que conforman identidades, así como los vínculos de transferencia que se generan en las prácticas, con la finalidad de transformar.

El dispositivo de trabajo grupal permite analizar en el “aquí y ahora” del grupo, lo que ocurre en el “allá y entonces”, para poder analizar situaciones de convivencia que se desarrollen en la cotidianidad con el objetivo comprender los diferentes niveles de determinación involucrados, para así poder guiar a los involucrados a concientizarse sobre su actuar y cómo éste repercute en la convivencia.

### **2.2.1 Condiciones contextuales para el desarrollo del diagnóstico.**

Revisar la Ley de educación nos permite conocer instrumentos que regulan la educación impartida en México:

Toda persona tiene derecho a la educación, ya que es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y

profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la ciudad de la sociedad de la que forma parte. (Ley general de educación, 2021, p.70).

Por consiguiente, con el ejercicio de este derecho inicia un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad.

Es aquí donde uno de los propósitos de la educación es permitir a los educandos el desarrollo de su potencial individual y descubrir su contribución a modificar su entorno y a una posible una transformación social.

En este sentido Delors (1994) habla de instrumentos de comprensión, de influir sobre el entorno de participación y cooperación. Según este autor, la educación debe de estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.

Asimismo, La Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes reconoce a éstos como titulares de derechos con capacidades de goce, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisa movilidad y progresividad. Asimismo, garantiza el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de las niñas, los niños y los adolescentes conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En el artículo 2 de esta ley se menciona que para garantizar la protección de los derechos es necesario garantizar un enfoque integral y transversal, con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la construcción de políticas y programas de

gobierno. Así mismo, promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales éticos, afectivos, educativos y de salud de niños, niñas y adolescentes en todo asunto que incumbe de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognitivo y madurez (Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes, 2022).

Todo lo anterior nos da un panorama sobre las políticas educativas que abonan a una convivencia sana en la escuela, dado que de acuerdo con lo revisado en los textos anteriores esa es la intención de cada uno de ellos, dada por la minuciosa y detallada atención con la que se inscriben los intereses y cuidados a establecer, para promover el aprendizaje integral de las niñas, niños y adolescentes.

Pero la realidad ha superado las intenciones escritas en papel, ya que pese a todas las indicaciones e intentos por aplicar el artículo 3º de la Constitución Mexicana, que hace referencia a que toda persona tiene derecho a la educación, basada en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, además de ser democrática, inclusiva, intercultural, integral y gratuita, la pandemia de Covid-19 puso en jaque al sistema educativo y social. Por ejemplo: los profesores tuvieron que acoplarse a las nuevas maneras de impartir la enseñanza y a ciertos conceptos pedagógicos que algunos desconocían, así como de conocimientos tecnológicos y dispositivos electrónicos, para los cuales no todos recibieron capacitación. Por otro lado, los estudiantes de los grupos más vulnerables no tuvieron acceso a recursos digitales para su aprendizaje o carecían de la resiliencia y la cooperación para aprender por ellos mismos, por lo que corrieron el riesgo de quedar rezagados.

La educación para millones de estudiantes no solo se pausó temporalmente debido al cierre de las escuelas, sino que para algunos alumnos tuvo un final definitivo, pues, aunque la educación es gratuita y está al alcance de todos, en el escenario pandémico no lo fue. Tan solo en México de acuerdo con la encuesta realizada para la medición del impacto del Covid-19 en la educación, implementada por INEGI, se muestra que:

- 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019- 2020 (62.0% del total). De ellas, 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar: 58.9% por alguna razón asociada al Covid-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos.
- Para el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones (60.6% de la población de 3 a 29 años).
- Por motivos asociados al Covid-19 o por falta de dinero o recursos no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6% del total de 3 a 29 años) al ciclo escolar 2020-2021.
- Sobre los motivos asociados al Covid-19 para no inscribirse en el ciclo escolar vigente (2020-2021), 26.6% considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% señala que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9% carece de computadora, otros dispositivos o conexión de internet.
- Más de la mitad de la población de 3 a 29 años tiene mucha disponibilidad para asistir a clases presenciales una vez que el gobierno lo permita.

Lo anterior vislumbra grandes retos en la educación, ya que el estar inscrito en el ciclo escolar 2020-2021, implicaba ver las clases de “Aprende en casa”, realizar las actividades, enviarlas o estudiar en casa, aunado a una situación desfavorable económica familiar, por lo que 9.6% de la población estudiantil no se inscribió al siguiente ciclo escolar. Aun bajo este contexto se puede visualizar que más de la mitad de la población tiene deseos de un regreso a clases presencial, dato alentador pese a las vicisitudes que se puedan presentar (INEGI, 2021).

Desde marzo de 2020 el sistema educativo público y particular en México se enfrenta a un desafío sin precedentes implementando clases a distancia, donde la población escolar ha realizado sus actividades de estudio desde sus hogares, bibliotecas, parques o lugares donde hubiera un poco de señal de internet para concluir con el año académico.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), difundió en el Diario Oficial de la Federación, las diversas disposiciones para el regreso a clases presenciales del ciclo escolar 2021-2022, así lo estipula el Acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y la reincorporación a las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y para dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica.

El regreso a clases presenciales será un reto en la convivencia del contexto escolar donde, bajo las circunstancias actuales, se tendrán que implementar y/o adecuar las formas de convivir, acto posible dado que “los seres humanos somos capaces

de establecer relaciones de empatía unos con otros, con todos los seres vivos, e incluso con la naturaleza, debido a la vinculación simbólica existente entre las vivencias y su expresión” (Martínez, en Ospina, 2017, p. 141).

Los espacios escolares se han modificado por las nuevas necesidades sociales de acuerdo a los lineamientos de convivencia, donde el uso de cubrebocas durante toda la jornada escolar es imperante, así como contar con un kit de higiene personal que contenga gel antibacterial, papel sanitario, cubrebocas y jabón. Los patios escolares se convirtieron en salones para poder respirar y los salones en espacios de convivencia con metro y medio de sana distancia; se dividieron los grupos en dos para poder cumplir este requisito, pues con 42 alumnos no existe salón donde puedan estar; las voces se minimizaron por el cubrebocas con triple capa que a su vez, dificultó visualizar la expresión facial del compañero, la convivencia se vive con temor e incertidumbre, los recesos son silenciosos pues hay menos alumnos y la convivencia se limita a consumir su *lunch* sin poder compartirlo, no hay cooperativa escolar. Las escuelas tienen como característica el bullicio infantil, risas donde el sonar del timbre indica la salida al receso o bien el término de la jornada, acompañado del grito explosivo-alegre de los niños, pero en este panorama post pandémico, las escuelas, las aulas y las niñas y los niños se han silenciado.

Retos nuevos surgieron en el umbral del regreso a clases con grupos completos de 42 alumnos en las aulas, y alumnos en salones que pasarán de convivir a metro y medio de distancia a una sana cercanía, con alumnas y alumnos que vivieron pérdidas que no solo fueron materiales o laborales por parte de los padres de familia, con alumnos encarnando el miedo al contacto, a un estornudo donde todos

voltean a ver con temor, al rezago escolar. Los alumnos que durante casi dos ciclos desaparecieron pues no se pudieron contactar por ningún medio, surgen y regresan con carencias escolares, afectivas, sociales y pareciera sencillo el regreso a la normalidad, pero ¿cómo se regresa la normalidad?

### **Herramientas para la construcción del dispositivo**

Las herramientas para la construcción del dispositivo se enfocan en el “con qué” de la acción, y es el conjunto de métodos y técnicas que ayudaran a dirigir los diferentes procesos que se dan dentro del dispositivo, y a la toma de decisiones sobre el mismo.

Las herramientas utilizadas en la elaboración del dispositivo fueron:

- La observación
- La entrevista
- El sociograma

#### **2.2.2 La observación**

La observación a través de los sentidos es uno de los métodos más antiguos e innatos utilizado en la descripción y comprensión del ser humano y su contexto. Por medio de ésta se puede describir, explicar, descubrir o comprender el mundo tan meticulosamente como el observador lo describa.

“La observación se distingue del acto de mirar, porque conlleva una intención, un objetivo donde se requiere de un esquema de trabajo para captar las

manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir". (Taylor, 1986 , p.151).

Abero (2015) identifica la observación como una herramienta para la obtención de datos que posteriormente serán comparados, interpretados y analizados para así describir a los sujetos de estudio y su contexto. Del mismo modo, poder comprender procesos, interrelaciones entre los sujetos, eventos y patrones sociales y culturales.

Por otro lado, para Taylor (1986) la observación participante involucra la intención social entre el investigador y los informantes en el contexto, recoge datos de modo sistemático y no intrusivo, captando la realidad social y cultural de una sociedad o grupo mediante la inclusión del investigador en el colectivo objeto de estudio.

Las observaciones en esta investigación se realizaron en el salón de clases durante la aplicación de las actividades, en el aula de TICs que es un espacio en el que se nos permitió trabajar algunas actividades. El aula de TICs es un aula más grande, donde los alumnos podían sentarse en círculo y trabajar en el piso con mayor libertad. Al ser un grupo de 40 alumnos, contar con un aula grande para las actividades fue ideal para que los alumnos realizarán las actividades con mayor libertad corporal, sin limitarlos a una mesa y/o silla. Cabe resaltar que la última actividad se realizó en el patio escolar.

### **2.2.3 La entrevista**

De acuerdo con el *Diccionario de las Ciencias de la salud*. (Piñero 1994) entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales la define como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (Canales, 2006, p. 163).

La entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles. Puede ser más enriquecedora principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos. La entrevista en la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado. Con frecuencia, la

entrevista se complementa con otras técnicas de acuerdo con la naturaleza de la investigación.

Existen diversos tipos de entrevista, Díaz-Bravo (2013) realiza tres clasificaciones:

- a) **Entrevistas estructuradas o enfocadas.** Las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contienen un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos de estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, así mismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.
- b) **Entrevistas semiestructuradas.** Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.
- c) **Entrevistas no estructuradas.** Son más informales, más flexibles y se planean de manera tal que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que

puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación.

En el presente trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada por las características de flexibilidad, pues permite ajustar la entrevista de acuerdo con las respuestas de los entrevistados.

Esta entrevista se realizó a la docente de 5ºB, DBNME y al director del plantel DAGRE.

### **2. 3. Diagnóstico**

El concepto de diagnóstico proviene de dos raíces etimológicas griegas: La primera, “dia”, significa “a través de, por”. La segunda, “gignoskein”, se traduce como “conocer”. De esta manera “dia-gnóstico” significa “conocer a través de”.

El diagnóstico es un instrumento que permite observar la realidad dentro del universo en el que se hará la investigación, por lo que permite precisar problemas, elegir el camino a seguir que permite conocer los problemas y las necesidades de los sujetos a investigar.

Por medio del diagnóstico se identificarán las necesidades y la importancia de una posible solución o mejora en el interior o entorno del problema. El proyecto se basará en una investigación cualitativa que se apoyará en la recopilación de información y la organización de ésta para dirigir el proyecto en función de las necesidades del grupo.

## **Objetivos del diagnóstico**

Identificar la convivencia que existe entre las y los alumnos de la escuela para conocer las relaciones que surgen a partir de ésta.

Identificar cómo influye diálogo y la comunicación no verbal en la convivencia entre las y los alumnos.

## **PREGUNTAS**

- ¿Cuáles son los retos de la convivencia en el aula?
- ¿Cómo construir una comunicación que favorezca la convivencia en el aula?
- ¿Qué papel juega el diálogo y la comunicación en el aula y cómo influyen en la convivencia en este espacio?

La información recopilada se transcribe con el fin de analizar todos los datos posibles. Los datos se recabarán por medio de: 2 observaciones en clases en línea, una en 5°A y otra en 5°B en sus respectivas aulas digitales; 10 observaciones con el grupo 5°B; 3 dinámicas de integración en grupo 6°B; aplicación inicial del sociograma en el grupo 6°B; 2 observaciones en el grupo 6°B; cuatro entrevistas: dos a las profesoras de grupo, una al director y una a la subdirectora. La primera entrevista tiene como objetivo conocer la concepción que tienen sobre la convivencia en el aula y la segunda entrevista es con la finalidad de recolectar datos sobre la convivencia escolar durante el confinamiento, es decir, los retos y bondades que pudiera haber tenido esta dinámica escolar. Por último, se aplicará una dinámica de convivencia diagnóstica tomada del Programa Nacional de Convivencia

en la Escuela, sesión 3 , “Hacemos nuevos amigos” a los alumnos de 5°B para conocer las nociones de convivencia que tienen los alumnos y cuál es el diálogo que ellos consideran adecuado para comunicarse en el aula y la escuela.

Para comprender las ideas de las y los alumnos en el diagnóstico, se analizará la convivencia en el aula, los grupos y subgrupos que existen, las conversaciones y el diálogo que existen entre ellos durante sus actividades, así como la comunicación no verbal que utilizan y si son conscientes de ella.

Por medio de este análisis se pretende entender la convivencia que existe entre las y los alumnos en la escuela, la comunicación verbal y no verbal que existe y el diálogo que se utiliza en el aula.

Respecto a los instrumentos utilizados en el diagnóstico se realizó una entrevista al director y una a la subdirectora y a los profesores, para así recolectar información respecto a las nociones que los docentes tienen sobre la convivencia y el conflicto; se realizaron 10 observaciones en el grupo que permitieron conocer la convivencia que se vive en el aula, así mismo, se aplicó una actividad en el grupo con la finalidad de conocer los juicios que tienen los alumnos sobre su convivencia por medio de una actividad que se aplicó.

Para realizar el análisis se tomaron en cuenta la edad de las alumnas y los alumnos, las concepciones sobre la convivencia en la escuela y el diálogo que emplean al comunicarse.

Las entrevistas realizadas al director fueron ejecutadas en la dirección, mostrando interés y apertura a las preguntas. La entrevista realizada a la subdirectora fue en

la subdirección en un ambiente cordial y respetuoso. Por su lado, las entrevistas a las docentes fueron en diversas áreas de la escuela, ya que, al estar frente a grupo les fue complicado generar un espacio libre para la entrevista, así pues, una entrevista fue en el patio durante el receso escolar mientras realizaba su guardia de receso, otra en el pasillo de la escuela mientras observaban ir a sus alumnos a educación física, hecho que reflejó la disposición y colaboración en la participación de este dispositivo y a las observaciones realizadas en las diversas actividades dentro y fuera del aula.

De los datos obtenidos en las entrevistas, observaciones y la actividad aplicada en el aula a los alumnos de 5°B permitieron identificar lo siguiente:

La actividad se aplicó el 19 y 26 de enero de 2022 en el aula escolar. Antes de iniciar la actividad se les pidió a los alumnos la participación para resolver el cuadernillo con honestidad y de ser necesario se les daría apoyo en las dudas que surgieran, también se les comentó que no era un examen así que no debían preocuparse por una calificación.

La actividad se realizó en dos días por que la escuela se encontraba en un regreso escalonado donde el grupo original se había dividido en dos subgrupos para poder llevar los protocolos sanitarios y la sana distancia. Así pues, el día 19 de enero se realizó la actividad con el grupo 5°A con 19 alumnos y el día 26 de enero se realizó la actividad con el grupo 5°B con 21 alumnos, ambos grupos participaron activamente en la resolución de la actividad.

Se distribuyeron 40 cuadernillos, de los cuales 38 fueron contestados en su totalidad, dos no fueron resueltos porque los alumnos aún no habían concretado la lecto-escritura, situación dada por el rezago escolar debido a la pandemia por Covid-19. La docente comentó que los alumnos nunca se conectaron en las clases en línea ni realizaron trabajo a distancia, que prácticamente se habían desaparecido y hasta cuando hubo clases presenciales fue cuando los alumnos se hicieron presentes.

Posteriormente se tuvo que continuar con las actividades en el grupo 6°A, dado que era el primer contacto con los alumnos. Se iniciaron las actividades con el test de estilos de aprendizaje y una dinámica de integración grupal llamada “¿Cómo te va?”, pues al estar a inicio del ciclo escolar me permitió poder aplicarla no solo para que ellos se conocieran, sino también para poder observar las dinámicas de convivencia e interacción entre ellos.

Esta actividad fue la primera que se trabajó con el grupo de 6°A. Algunos alumnos me ubican por haber trabajado como maestra de dicha escuela y me saludaron con agrado al entrar al salón. Me presenté, les expliqué que realizaríamos una dinámica para saber los nombres de todos, a lo que me respondieron que ellos se saben sus nombres, les pregunté desde qué grado estaban juntos, me dijeron que desde 3°. Entonces les dije que entre ellos se conocen bien sus nombres, pero la maestra y yo no los conocíamos y que era importante que nos hablaran por nuestros nombres. Enseguida, procedí a repartirles un *sticker* donde tenían que escribir su nombre y colocarlo sobre su ropa en un lugar visible.

Salimos al patio e hicimos un círculo. La actividad inicial era con sillas, pero como no había, se realizó un círculo de pie, por un momento pensé que no se podría realizar la actividad, pero seguí. La persona que estaba en el centro les preguntaba a sus compañeros: “¿Cómo te va?” Preguntando por su nombre, lo que el alumno debe responder: “Bien, gracias”, respondiéndole con su nombre, y así se iban acercando a cada uno de los miembros del grupo, pero cuando preguntaban: “¿Cómo están todos?”, debían cambiar de lugar y el que se quedara sin uno se colocaba en el centro. Fue una locura, los niños no respetaban sus lugares, corrían desbocados buscando un nuevo lugar y hasta de lado se acomodaban con tal de entrar en el círculo, nadie se quedaba en el mismo lugar. La maestra y yo también participamos y compartimos la euforia del momento, entre gritos y ligeros empujones, por quedar en un lugar diferente.

Después de que varios alumnos participaran, les dije que se continuaría la actividad en el salón, los alumnos dijeron “¡Ay, no! ¡Hay que quedarnos aquí en el patio!, pero hice hincapié en que con el cubrebocas mi voz se escuchaba menos, por lo que era importante y necesario terminar la actividad en el aula.

Al llegar al aula les pregunté que si les había gustado la actividad y comentaron que sí, entonces comenzamos a platicar sobre la importancia de los nombres. Los alumnos mencionaron la importancia de no decir “¡Ey! Tú, el de verde, ¡Ey! Tú, niña o niño”. Entonces Jesús levantó la mano y dijo: “Para darnos identidad”, a lo que respondí: “Exactamente, Jesús”, y continué para el resto de la clase: “Su compañero acaba de comentar algo importante: el nombre nos da identidad y es como nos identifican en la familia, entre los hermanos, los vecinos. Por medio de nuestro

nombre las personas saben quiénes somos y nos pueden identificar, el nombre nos hace, pero nosotros podemos hacer al nombre.” Después de la explicación les pedí que escribieran su nombre o cómo les gustaba que les dijeran en un tercio de hoja, sin apodos, podían ser diminutivos o nombres.

Al terminar la actividad los alumnos se acercaron para mostrarme sus nombres, donde pude observar algunos en diminutivo, nombres completos con todo y apellido, algunos que tenían dos y solo escribieron el que les gustaba más, y otros, como Jesús, quién anotó “Bebito fiu fiu”, entonces le pregunté “Así te gusta que te llamen” y me dijo “Sí, maestra”.

Les pregunté si sabían por qué se llamaban como se llamaban y el significado de su nombre, solo levantaron la mano 3. Por ello, les pedí como tarea que investigaran el significado de su nombre y preguntaran a sus papás por qué habían elegido ese nombre para ellos.

El segundo día de actividad los alumnos estaban trabajando y al verme empezaron a hablar con alegría: “¡Qué bueno que llegó maestra, nos salvó!”. Les pedí que guardaran sus útiles y solo se quedaran con la lapicera en la mesa, entonces inicié explicando el sociograma y cómo tenían que resolverlo: un ejercicio de 5 preguntas que tenían que contestar honestamente, que no era un examen y no tenía ningún valor o calificación. Las preguntas eran muy sencillas: ¿Con quién de tus compañeros prefieres jugar? ¿Con quién de tus compañeros te gusta trabajar en equipo? ¿Con quién de tus compañeros juegas menos? ¿Con quién de tus compañeros trabajas menos? ¿Con quién de tus compañeros no juegas? Entonces un alumno comentó: “Pero a mí no me gusta jugar”, a lo que respondí: “Bueno,

‘jugar’ fue una palabra que utilicé, pero puede ser la persona con la que platican más, conviven más, etc.”.

Los alumnos resolvieron el ejercicio rápidamente. Cuatro me entregaron la actividad de inmediato. Posteriormente, les pregunté sobre la tarea que les había dejado y se acercaron algunos alumnos. Les pregunté si les gustaría compartirla, así iniciaron algunos a compartir las historias de sus nombres. Yo les llevé un dulce con la intención que se sintieran en un espacio de confianza para que compartieran sus historias.

Rosita comentó que su nombre lo habían elegido desde antes de que naciera y sus papás acordaron que, si era niña, se llamaría Azul porque su papá le iba al equipo de fútbol Cruz Azul. Después, relató que su papá quería ponerle otro nombre que combinara con Azul, así que eligieron el nombre de Quetzalli, que significa ‘hermosa’, pero que a ella hasta hoy no le gusta que la llamen así.

Al finalizar las participaciones reflexionamos sobre la importancia del nombre y la mayoría comentó que les gustaba el suyo. También fue una constante que los que tenían dos nombres les gustaba más uno que otro.

Al finalizar, les expliqué que en el patio haríamos otra actividad llamada “Mi otra mitad” y les pregunté si sabían qué era un refrán y me comentaron que sí y algunos explicaron su significado. Más adelante aclaré que la actividad era sobre encontrar la enseñanza de cada refrán.

Bajamos al patio y formaron dos filas. A una le di el refrán y a la otra la enseñanza. Sobraron algunos y la maestra me apoyó con los refranes y yo con las enseñanzas,

entonces empezaron a buscarse y a leerse. Pude observar que no se sabían muchos refranes, pero poco a poco fueron encontrándose, al final sobraban como 10 alumnos sin encontrar su pareja, entonces hicimos la fila de refranes y enseñanzas y entre todos los ayudamos a encontrar su pareja, les costó un poco de trabajo, pero lo lograron.

Parecía una actividad sencilla para sexto año, pero no fue así, varios de los alumnos desconocían muchos de los refranes y sus enseñanzas, se empezaron a tensar, a preguntarle a la maestra de grupo y a mí sobre los refranes, lo que llevó a que se dispersaran y empezaran a platicar y jugar aventándose entre ellos.

Al terminar la sesión los alumnos comentaron que no habían visto los refranes y por ello los desconocían, la actividad no les gustó mucho pues se frustraron, pero aprendieron de refranes, mencionó un alumno.

En una ocasión, al realizar un ejercicio de comprensión lectora con el que apoyé a la docente de grupo al llegar al aula, observé al final de la cuarta fila a una niña que estaba llorando y entonces le pregunté a la maestra “¿Por qué está llorando tu alumna?”, a lo que me respondió un poco afligida “¡No sé!, ya le pregunté y no me dice nada”.

Dado que asistieron todos los alumnos no había sillas de más, así que tuve que pedir dos sillas prestadas a los salones vecinos para poder realizar el ejercicio en el aula.

Entonces empecé a ver movimiento: la maestra sale con varias alumnas al corredor y empiezan a conversar, al entrar las niñas van a sus lugares y se sientan, acto

seguido la maestra se para frente al grupo y me pregunta: “¿Te faltan muchos?”, “No, como 5 alumnos”, respondo. Se giró frente al grupo entonces y anunció: “Chicos, hay actitudes que puedo pasar, pero no voy a tolerar actividades donde ustedes se puedan lastimar, así que en este momento todos pasan a dejar sus tijeras al escritorio, yo voy a gestionar las tijeras y cuando las vayan a necesitar se las daré”.

Los alumnos se levantaron de su lugar y empezaron a dejar sus tijeras en el escritorio, se escuchan rumores de reclamo: “¿Por qué por unos tienen que pagar todos?”, entre otros, pero aun así todos obedecieron y colocaron sus tijeras en el escritorio.

Me levanté de la silla donde estaba trabajando y le pregunté a la maestra por lo sucedido, ella me respondió: “Resulta que la niña estaba llorando porque están haciendo un jueguito donde se rascan la mano con unas tijeras diciendo el alfabeto hasta terminarlo, una alumna va pasando a un lado, escucha y nos dice que es el reto de TikTok, tienes que decir el alfabeto y con unas tijeras te rascan la mano. Te digo, cuando yo iba a la secundaria era con la uña, te rascaban hasta terminar el alfabeto, te quedaba tu marca, pero ¿con las tijeras?”

Alrededor de las dos de la tarde solo me faltaba un alumno por realizar el ejercicio de lectura, terminé, entregué las sillas que nos habían prestado y, en ese momento, sentí la necesidad de hacer algo ya que había muchos cabos sueltos, emociones y acciones inconclusas, pero tenía que irme y la maestra seguía en la dirección pues la habían llamado.

Efectivamente, como había comentado la maestra, era la segunda semana de clases en sexto año y empezaban a aflorar situaciones de convivencia en el aula.

En el grupo 6° A se aplicó en agosto 2022 una prueba de aprendizajes y una prueba de control de lectura, dado que esta actividad se realiza al inicio del ciclo escolar en todos los grupos de la primaria “Chichén Itzá” para identificar los estilos de aprendizaje y el nivel de lectura que tienen los alumnos en cada grupo. Esta actividad la realiza el docente de grupo, pero la profesora me permitió aplicar lectura y aproveché el espacio para aplicar también una lectura de comprensión lectora sobre la convivencia y el sociograma en el grupo.

**Los estilos de aprendizaje** son formas diferentes de enfrentarse a las tareas cognitivas. Gozan de estabilidad y consistencia en el comportamiento de los individuos cuando atienden e instrumentan la información. Los estilos conciernen, como afirma Sternberg (2005) a modos diferentes que tienen los individuos de utilizar la inteligencia, o se puede definir como una forma preferida de usar las habilidades. El estilo de aprender no es lo mismo que la habilidad para aprender, sino más bien una preferencia o un modo preferido de aprender que se relaciona con las habilidades.

Kolb en Romero (2010) incluye el concepto de “estilo de aprendizaje” por la experiencia y lo describe como algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales.

En el grupo 6° A se aplicó el test de estilos de aprendizaje que propone el modelo VARK, basado en el sistema de Programación Neurolingüística que describe cómo trabaja y se estructura la mente humana, establece tres categorías de alumnos en función del modo en el que a éstos les llega la información que reciben del exterior, permite identificar el mejor de los tres canales de percepción: visual, auditivo, kinestésico.

**El test de comprensión lectora y fluidez lectora** son instrumentos dedicados a evaluar la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como la comprensión global del mismo.

Para Goodman, citado en Monroy (2009) el leer, y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones.

En el grupo se aplicó para la comprensión lectora “Los Clavos” por Leticia Méndez Rheineck con un cuestionario de 5 preguntas sobre el texto y para la fluidez lectora se utilizaron las referencias tomadas de Ripoll (2021) de “Velocidad lectora en alumno hispanohablante: un meta-análisis”.

Estas dos actividades se realizaron como apoyo a la docente de grupo y como una oportunidad de acercamiento a las y los estudiantes, en conjunto con la aplicación del sociograma.

Para la aplicación del sociograma y obtención de la información necesaria se aplicó un cuestionario al grupo, en el cual las y los alumnos deberían elegir a uno de sus compañeros dependiendo de la pregunta planteada.

Las preguntas que se utilizaron fueron las siguientes:

1. ¿Con quién de tus compañeros prefieres jugar?
2. ¿Con quién de tus compañeros te gusta trabajar en equipo?
3. ¿Con quién de tus compañeros juegas menos?
4. ¿Con quién de tus compañeros trabajas menos?
5. ¿Con quién de tus compañeros no juegas?

Antes de aplicar el cuestionario se les hizo hincapié en las reglas para su resolución, como ser honestos y que se respetara la confidencialidad, evitando mencionar las respuestas a sus compañeros al terminar el ejercicio.

Enseguida, se realizó la dinámica grupal llamada “¿Como te va?” donde se les invitaba a los alumnos a sentarse en un círculo, se colocarían su nombre en un lugar visible con un *sticker* que previamente se entregó, después un alumno se colocaría en el centro del círculo y empezaría a caminar, y le preguntaría a sus compañeros: “¿Cómo te va?” A lo que el alumno respondería “Bien, me va bien Andrés, gracias”, y así consecutivamente, pero si el alumno preguntaba “¿Cómo les va todos?”, todos los participantes deberían cambiarse de lugar y aprovechar para que el alumno que está en el centro pudiera integrarse al círculo. Un alumno debía quedarse nuevamente en el centro para continuar con la dinámica y avanzar con el diagnóstico grupal en el cual se estaba apoyando a la docente. Esta actividad tuvo como finalidad conocer los nombres de los integrantes del grupo, romper el hielo, integrar al grupo y crear confianza, así mismo al finalizar esta actividad se aplicó el test del sociograma.

También se aplicó la dinámica de “Tu otra mitad”, donde se distribuyeron varios refranes incompletos con la intención de encontrar la otra parte del refrán.

Se seleccionaron 18 refranes, se escribió la mitad en una tarjeta y la otra mitad en otra y se repartieron a todos los integrantes del grupo. El propósito de la actividad era que fuera encontrando su pareja, cuando todos encontraron sus pares, leían en voz alta su refrán y entre todo el grupo comentaban la enseñanza del refrán, y así continuar con la integración del grupo.

De acuerdo con la información recopilada por medio de las observaciones y entrevistas realizadas al director, la subdirectora y la maestra de grupo de 5°A, 5°B y 6°A en la primaria “Chichen Itzá”, para obtener información para realizar el diagnóstico de *La convivencia que existe entre las alumnas y los alumnos en la escuela con base en el diálogo* se realizaron las siguientes categorizaciones a los datos.

La siguiente tabla clasifica los sujetos de observación y las personas que se entrevistaron con las claves que se les asignaron a las personas observadas y entrevistadas, así como el número de entrevista y observación a utilizar.

Sujeto	Codificación de la Entrevista
Director	DAGRE
Subdirectora	SBMCE
Docente frente a grupo 1	DBNME
Docente 2	DBRGE

Las observaciones se codificaron de la siguiente manera DAGO, SMCO, DBMO, AAOG.

## 2.4 Interlocutores

Se llama interlocutor/a cada uno de los individuos que participan de un diálogo, quienes dialogan entre sí.

El contexto es un factor importante para el desarrollo de las relaciones que se dan en la escuela, así como las personas con las que se comparte este espacio, pues los diálogos generados entre los interlocutores determinan la convivencia que se genera en el aula y la escuela. Los interlocutores principales en los diálogos que se gestan en la escuela son:

**Docente frente a grupo:** La docente frente al grupo es licenciada en Educación primaria, cuenta con una maestría en Psicomotricidad, un diplomado en Neuropsicología, un diplomado en Multimedia y un diplomado en Desarrollo

socioemocional y prácticas docentes en ambientes digitales, ha tomado diversos cursos y talleres, reflejando su interés por su desarrollo profesional y por obtener diversas herramientas para aplicar en el aula, según comenta.

Lleva 14 años de servicio, los mismos que ha estado frente grupo, de éstos, 10 años ha estado a cargo de 5° y 6° grado. En una entrevista comenta que para ella el papel de docente es definitivamente un “mediador” que permite crear comunidad escolar.

Se puede observar a una docente amable con sus alumnos, entusiasta, en pro de innovar y crear actividades que favorezcan el aprendizaje y la convivencia con los alumnos, además de ser colaboradora con los compañeros de trabajo y participativa, que entre sus espacios libres bien puede estar realizando su planeación, haciendo material para sus clases, en la dirección pidiendo material, en otros grupos realizando actividades entre pares, midiendo el patio, buscando una bocina para ensayar una coreografía o realizando actividades enfocadas en su grupo con un interés excepcional hacia sus alumnos, no solo en el ámbito académico sino también en lo personal.

Es una compañera de trabajo que motiva las actividades en colegiado, así como también manifiesta su inconformidad frente a la injusticia e inequidad escolar con respeto.

**Director del plantel:** Es licenciado en educación con cuatro años frente a grupo, 3 años de subdirector y 3 años de director en el mismo plantel, el haber estado en diversas áreas de la escuela le ha dotado de perspectiva y empatía frente a la comunidad educativa.

Para el director el docente es el facilitador y mediador en la convivencia escolar pues es el encargado de generar los espacios idóneos para la convivencia.

Se percibe un director empático con las necesidades de los alumnos, padres de familia y docentes, pues es difícil encontrarlo en la dirección, ya que puede estar en las aulas apoyando a un docente, con la mesa de padres de familia coordinando algún evento o apoyo para la escuela y los alumnos, o tratando de solucionar diversas vicisitudes que surgen en la gestión escolar.

Promueve la colaboración entre compañeros y motiva las nuevas estrategias. Es un profesor sereno y respetuoso, cuando lo llegan a cuestionar sobre algún tema que desconoce dice que no lo sabe, pero lo investigará.

**Subdirectora del plantel:** La profesora es licenciada en educación primaria, lleva 28 años frente a grupo y 1 año como subdirectora.

Para la profesora uno de los principales retos en la escuela es la empatía entre los compañeros y los alumnos.

Se observa una profesora atenta con los alumnos y compañeros del plantel dirigiéndose a ellos con un trato cordial y amable. Es una docente que apoya en la dirección con la gestión escolar, atenta a las necesidades de los compañeros y alumnos, tratando de encontrar soluciones a las diversas vicisitudes que surgen en la escuela.

**Grupo 5° B:** El grupo 5° B está formado por 45 alumnos, es uno de los 4 que se formaron con la combinación de 3 grupos de segundo grado. Situación regular en la escuela en este grado, se mezclan tres segundos y forman tres terceros e inician

nuevas relaciones con nuevos compañeros, ya que el estar en la misma escuela y en el mismo grado no implica conocer a todos los alumnos de cada grupo; esta dinámica permite que los alumnos puedan conocer a más compañeros de la escuela y socializar.

Cuando al grupo 5°B lo mezclan en tercer grado, están solo medio ciclo escolar en presencial, después inicia la pandemia y la convivencia se realiza únicamente en línea y así pasan a 4° año en línea y después a 5° en presencial, pero no regresa a presencial el grupo completo, ya que como mencionaba anteriormente, por las medidas sanitarias se tuvo que dividir el grupo en dos subgrupos 5Ba y 5Bb durante el primer trimestre en forma escalonada. Es decir, iba medio grupo (24 alumnos) dos veces por semana de 8:00 a 12:00 y el otro medio grupo en otros dos días diferentes. Los viernes iban los alumnos con mayor rezago educativo, aunado a una estricta y necesaria “sana distancia” de metro y medio entre alumnos y docente, no había recesos, no había educación física en los patios. Todo un reto para la socialización y convivencia.

Por ende, cuando se informa que las clases se van a regular para el segundo trimestre, lo que implicaba unir al grupo completo, los alumnos no querían, se sentían ajenos al otro grupo, siendo el mismo.

Los alumnos se veían como grupos separados, no se conocían en presencial, solo por cámaras y ese primer trimestre que parecía corto unificó dos subgrupos. Ahora el reto era unificarlo.

Para la docente, implicó volver a iniciar cuando se unificó el grupo en cuestión de integración grupal, pues tuvo que volver a realizar actividades de integración dado que los alumnos al trabajar en equipo o en parejas buscaban solo a los compañeros de su grupo inicial. Eran un grupo y así lo decía la lista de alumnos de 5°B, pero no existía la identidad de grupo.

La convivencia entre los alumnos para trabajar en equipos era forzada y la docente lo observaba no solo en el grupo 5°B.

Con el paso del tiempo y de las actividades el grupo logró unificarse e iniciaron a convivir y compartir más.

**Grupo 6° A:** Está conformado por 40 alumnos de los cuales 17 son hombres y 23 son mujeres.

Es un grupo donde se observan más niñas que niños. Ha tenido situaciones de violencia en el aula entre los niños, por lo que la dirección tomó la decisión de cambiar a la maestra de grupo.

Se observa un liderazgo por parte de los alumnos, son participativos y muestran interés en las actividades a realizar, las niñas también son participativas y creativas. Este grupo ha estado junto desde tercer grado a pesar de la pandemia.

Por cuestiones de conducta y juegos pesados cambiaron de grupo a dos alumnos y a la maestra, también llegaron dos alumnos nuevos que no eran de la escuela, aun así, entre los que se cambiaron de salón y los que llegaron siguen siendo menos varones que niñas y siguen siendo 40 alumnos en grupo.

De la información anterior se desprenden las siguientes categorizaciones de acuerdo con el diagnóstico:

<b>Categorización</b>	<b>Subcategorización</b>
<b>Convivencia</b>	Retos de la convivencia
<b>Comunicación</b>	Comunicación no verbal
	El contacto visual
<b>Diálogo</b>	Diálogo docente-alumno
<b>Conflicto</b>	
<b>Ambientes de aprendizaje</b>	

Guía de observación

En la guía de observación se consideraron los siguientes puntos:

A. El uso de los nombres para dirigirse entre estudiantes y entre el profesor y los alumnos.

-Llamar a una alumna o alumno por su nombre tiene un efecto psicológico gratificante. Lo hace sentir importante y valorado, refuerza los lazos de confianza y el alumno se vuelve más receptivo.

-El nombre propio denota la identidad de las personas y el hecho de que llame al alumno por su nombre genera empatía de forma inmediata (PNCE, 2016, p. 38).

B. El contacto visual entre estudiantes y entre el profesor y los estudiantes.

-El contacto visual permite una conexión mucho más cercana con los alumnos y modela un patrón adecuado de comunicación (PNCE, 2016, p. 38).

C. La convivencia entre estudiantes y de éstos con el profesor.

Cuando los niños dicen lo que les agrada o desagrada, manifiestan las situaciones que les alegran o atemorizan y muestran gratitud o vergüenza, conviven mejor con los demás (PNCE, 2016, p. 22).

-El respeto es un valor que se manifiesta en el buen trato hacia las demás personas y es uno de los principios que los alumnos deben ejercer al interactuar con los otros, ya que esto asegura una mejor convivencia y un buen nivel de aceptación (PNCE, 2016, p. 38).

D. La comunicación y el diálogo entre el alumno y con el docente.

“Los procesos de comunicación y de diálogo son necesarios para construir relaciones positivas y para una buena resolución de conflictos” (PNCE, 2016, p. 53).

“Mediante la comunicación abierta y cercana con los alumnos, se puede reflexionar [...] de esta manera se les ayuda a responsabilizarse de ellos mismos, es decir, de lo que tienen que hacer, aunque nadie los vea” (PNCE, 2016, p. 41).

#### **2.4.1 Conociendo la convivencia través del diálogo entre estudiantes**

De acuerdo con las actividades planeadas conforme al enfoque de diagnóstico participativo, se aplicó una actividad del Programa Nacional de Convivencia en la Escuela (PNCE) con la finalidad de recuperar conocimientos previos sobre cómo es

la dinámica de convivencia entre los alumnos, así como la concepción de una convivencia en el aula y el diálogo que se consideran adecuados en la escuela.

Se realizó la actividad el día 15 de noviembre de 2021 en el grupo 5°B en un horario de 11:30 a.m. a 12:30 p.m.

Se aplicó la actividad a 40 alumnos, pues al asistir en forma escalonada a la escuela (la mitad del grupo asistía una semana y la otra mitad la siguiente, el grupo se dividió en dos subgrupos por orden de lista) y por temor a contagios de Covid-19 no asistían todos los alumnos a clases presenciales, acorde con lo que mencionó la maestra.

Antes de iniciar la actividad se les repartió un cuadernillo con la sesión 3 del PNCE y se les mencionó que no era un examen, por lo que no implicaba una calificación, así que se les pedía resolver las actividades individualmente.

Las actividades se leyeron en voz alta y se fueron explicando punto por punto, realizando pausas por cuando surgieron dudas. Al finalizar la lectura se les volvió a preguntar si tenían dudas e iniciaron a resolver la actividad.

Durante la actividad los alumnos se veían atentos y casi todos la resolvieron completa, había dos alumnos que continuamente me decían: “No le entiendo, maestra, ¿qué le pongo?”, volvía a leer con el alumno la pregunta abierta y le explicaba. Le pregunté a la maestra: “¿Están complicadas las preguntas?”, por su parte, ella me explicó: “No, lo que pasa es que él fue uno de los alumnos con el que se perdió contacto durante el confinamiento y no ha concretado la lecto-escritura, hasta que regresamos a presencial fue cuando volvimos a tener contacto”. El alumno volvió a aproximarse y repetir: “No le entiendo maestra, ¿qué le pongo?”,

opté por contestar: “No te preocupes, solo resuelve lo que puedas”. El alumno regresó a su lugar, hojeó el cuadernillo y regresó a decirme: “Maestra, ya terminé”. Le acepté el cuadernillo y no cuestioné por qué no lo había resuelto.

Al analizar los cuadernillos pude observar que para los alumnos el saludarse entre ellos y presentarse cuando conoces a alguien es importante, pues lo entienden como conversación adecuada, al no observar peleas, no dicen groserías y hablan sin ofenderse.

A continuación, se mencionarán las frases que más se repitieron en las respuestas de la actividad, en la que la instrucción fue: “Marcar con ✓ la imagen en la que observan una conversación adecuada, coloréala y escribe por qué consideras que es una buena comunicación”.

### Imagen1

La imagen uno no fue seleccionada por los alumnos.



### Imagen 2

En esta imagen los alumnos escribieron:

- Se saludan amistosamente
- Están conviviendo
- Porque así nos presentamos
- Porque se hablan sin ofender
- Porque no hay problemas
- Porque están platicando normal
- Se ven convivir los niños y pelean
- Se están hablando bien y no hay peleas
- Porque no se pegan y no dicen groserías
- Se están presentando



### Imagen 3

Los alumnos señalan:

- Preguntan para ser amigos
- Porque es amable
- Porque la está invitando a jugar
- Le pregunta sus intereses
- Pueden mantener una plática
- Le preguntan cosas que la hacen sentir bien



### Imagen 4

Los alumnos que seleccionaron esta imagen comentaron:

- Se hacen amigos
- Porque inician una amistad
- Porque hablan, sí son amigos



En la **Actividad 2** del cuadernillo se tenía que completar un diálogo entre dos compañeros que se conocían por primera vez. La mayoría de los alumnos inició su diálogo preguntando el nombre, sólo un alumno inició su diálogo comentando:

—Hola, soy nuevo en la escuela, ¿me la podrías enseñar?, y si quieres platicamos.

—Claro, yo me llamo Agustín y ¿tú?

Para finalizar el cuadernillo, en la última actividad se tenía que responder 4 preguntas abiertas.

En la pregunta uno “¿Qué se necesita para iniciar y mantener una conversación?”, los alumnos respondieron: “Decirle mi nombre”, “Saludar”, “Hablar de algún tema que les guste”, “Ser amistoso”, “Platicar de sentimientos”, “Decir cosas bonitas”, “Ser amable con todos y saludar”, “Ser amable y sincero”, “Escuchar atentamente a tu amigo”, “No ser grosero”, “No ser agresivo para iniciar la conversación”, “Preguntarle sus gustos”.

En la segunda pregunta se les pidió un consejo para iniciar una conversación, los alumnos mencionaron: “Ser amigable”, “No ser grosero”, “Platicar bien”, “Preguntar si está bien o si necesita algo”, “Ser cariñoso”, “Preguntado su nombre”, “Saludando”, “Siendo respetuoso”.

También se les pidió que mencionaran algunas ideas de cómo podrías hacer nuevos amigos y respondieron: “Preguntando ‘¿dónde vives?’, ‘¿cuántos años tienes?’; “Saludando”; “Presentándote”; “Ayudándolo”; “Siendo amable”; “Decir la verdad”; “Ser cariñoso”; “Gentil”; “Hablando de su vida”; “Si están bien o mal”; “Preguntando sus gustos”; “invitándolos a jugar”; “presentándome”; “ser gracioso”; “Platicar”; “No pegándole”; “No gritándole”; “No empujarle”.

En la pregunta cuatro “¿Cuáles serían las características principales para hacer un diálogo?”, algunos alumnos escribieron un breve diálogo donde se presentan, otros mencionaron “Hablar”; “Ser amable”; “Saludar”; “Mantener un tema”; “Platicar”; “**Mirar a las personas a los ojos**”; “Hablar con respeto”; “Hacer nuevos amigos y compañeros”; “Respetar cuando se está hablando”; “Saludar y **hacer preguntas amables**”. Cabe resaltar que dos alumnos mencionaron que se necesitan dos personas hablando para hacer un diálogo.

Durante la actividad pude observar que los alumnos se enfocaron en colorear, les fue complicado seguir las instrucciones y varios no escribieron sobre su percepción en torno a la comunicación.

Así mismo se pedía que relacionaran una lista de actitudes sobre cómo iniciar y mantener una conversación, y que señalara cuáles no, actividad en la cual pude percatarme que para la mayoría de los alumnos fue más sencillo este ejercicio y la mayoría lo hizo.

En el análisis de las actividades pude observar que los alumnos tienen conocimientos sobre la convivencia y sus implicaciones, pero el grupo tiene un rezago escolar que limitó la expresión escrita.

## **2.5 El sociograma para identificar las relaciones entre estudiantes.**

El sociograma es una técnica de análisis de datos que concentra su atención en la forma en que se establecen los *vínculos sociales* dentro de un grupo. Un *vínculo social* es un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre dos o más individuos, que en conjunto, da como resultado un *grupo de interacción social*, es decir, cuando varios miembros establecen vínculos sociales entre ellos, formando un pequeño grupo social. El lugar específico que ocupa un miembro ya sea en relación al grupo de interacción o al grupo en general se le conoce como *posición social*.

De esta manera, al aplicar el sociograma en un grupo escolar, el docente puede tener conocimiento de la forma en que el grupo se relaciona socialmente entre sí, así como los beneficios y las repercusiones que esta interacción tiene en cada uno de las alumnas y alumnos de manera individual. Esto es de gran utilidad en el trabajo

dentro del grupo 6°A, ya que muchas veces el grado de integración de una alumna o alumno influye directamente en su rendimiento.

Por medio del sociograma se puede detectar a las alumnas y alumnos que son rechazados por el grupo, o que representan dificultad para integrarse en las actividades como en los juegos. También reconoce a las alumnas y alumnos que funcionan como líderes, es decir, los más aceptados y que poseen mayor influencia en el grupo, que pueden ser apoyo en actividades para integrar a los compañeros a quienes se les dificulte hacerlo, igualmente detecta a los diferentes subgrupos de interacción social que surjan.

Para obtener la información necesaria se aplicó un cuestionario al grupo, en el cual las alumnas y alumnos elegirían a uno de sus compañeros dependiendo de la pregunta planteada.

Las preguntas que se utilizaron son las siguientes:

1. ¿Con quién de tus compañeros prefieres jugar?
2. ¿Con quién de tus compañeros te gusta trabajar en equipo?
3. ¿Con quién de tus compañeros juegas menos?
4. ¿Con quién de tus compañeros trabajas menos?
5. ¿Con quién de tus compañeros no juegas?

A los alumnos se les hizo hincapié en que sus respuestas fueran honestas y que no se preocuparan, dado que las respuestas serían confidenciales, así mismo se les pidió que no comentaran las respuestas con sus compañeros del grupo.

Se les mencionó que cada respuesta tendría que ser seleccionada solo con un nombre, aun así, algunos alumnos escribieron más de un nombre y, en tales casos,

solo se tomó en cuenta el primer nombre escrito. Algunos alumnos dieron respuestas como: “Con todos”; “Con nadie”; “Con ninguno”; “Los que sea”; “Con las niñas” o “Los niños” y solo un alumno no respondió la última pregunta.

Las respuestas de los alumnos se registraron en un listado, utilizando los números de lista como referente, y a un lado de cada nombre de la lista se colocaron los números del niño que eligió en cada pregunta.

<b>A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	24	12	4	3	6
2	22	7	31	31	20
3	35	36	19	8	19
4	10	11	20	1	15
5	26	26	29	35	*
6	26	27	*	38	1
7	30	25	35	5	4
8	21	16	20	4	9
9	21	8	33	21	13
10	17	15	4	4	33
11	*	4	**	**	**
12	23	23	36	36	24
13	35	3	35	35	*
14	36	23	24	7	39
15	19	26	20	26	19
16			4	10	10
17	10	15	16	19	20
18					
19	15	40	40	39	-
20	15	*	40	**	*
21	8	37	10	4	36
22	37	37	15	20	4
23	1	36	14	1	30
24	33	26	14	33	12
25	7	30	36	38	23
26	14	15	31	37	2
27					
28	*	/	***	***	*
29	31	31	33	21	33
30	7	25	*	*	*
31	9	8	17	17	19
32	2	22	@	2	@
33	31	38	15	21	39
34	37	27	4	8	19
35	3	36	8	19	4
36	14	23	20	20	20
37	32	27	25	4	7
38	6	14	40	13	13
39					
40	15	39	9	30	3

\*Los nombres fueron cambiados por números para el cuidado y resguardo de la identidad de cada uno de los alumnos.

	<b>Símbolo</b>		
1	*	4	/
2	**	5	@
3	***	6	-

1. Es el símbolo que representa cuando los alumnos escribieron en su respuesta “Con todos”.
2. Dos asteriscos representan cuando los alumnos escribieron en su respuesta “Con nadie”.
3. Tres asteriscos representan cuando los alumnos escribieron en su respuesta “Con ninguno”
4. La línea en diagonal representa que los alumnos escribieron en su respuesta “Los que sea”.
5. En este símbolo representa cuando el alumno escribió en su respuesta refiriéndose a algún género (niñas o niños).
6. En este símbolo el alumno no respondió.
7. Los espacios que aparecen sombreados son de los alumnos que no realizaron el cuestionario.

Las respuestas se representan por medio de esquemas de círculos concéntricos, donde el círculo central sirve para ubicar aquellos que hayan sido elegidos en más ocasiones y el círculo externo es donde se ubican quienes fueron elegidos con menor frecuencia, o bien en ninguna ocasión, por lo tanto, entre más se ubique el

alumno al centro, mayor será su aceptación o rechazo por parte de sus compañeros de acuerdo con la pregunta.

En la gráfica de círculos concéntricos aparece la siguiente simbología que se ha utilizado:

	Símbolo				
1		4		7	
2		5		8	
3		6			

1. El símbolo en color amarillo representa a las alumnas en el grupo y el número que aparece dentro corresponde al número de lista de la alumna.
2. El símbolo en color azul representa a los alumnos en el grupo y el número que aparece dentro corresponde al número de lista del alumno.
3. El círculo en color verde representa a las alumnas que no fueron elegidas en las preguntas (dos símbolos iguales, figuras diferentes).
4. El triángulo en color verde representa a los alumnos que no fueron elegidos en las preguntas.

5. La flecha indica los vínculos sociales entre los alumnos, por ejemplo, el alumno 23 eligió al alumno 5 por lo que la flecha apuntará hacia el número 5.
6. La flecha bidireccional representa cuando los alumnos se han elegido mutuamente que representa “reciprocidad”.
7. Los grupos de interacción se delimitarán encerrando aquellos que pertenecen a un mismo grupo, marcándose con colores diferentes para una mejor distinción.

De acuerdo con las preguntas planteadas a continuación se exponen las siguientes gráficas, correspondientes a cada pregunta del cuestionario aplicado.

De acuerdo con la imagen podemos detectar un número considerable de alumnos que no se han integrado al grupo, están aislados o son rechazados. Los grupos solamente aceptaban a compañeros con los que han compartido alguna experiencia o tienen un vínculo, mientras que los alumnos excluidos son los que se “llevan pesado entre ellos y dicen groserías”. Podría decirse que la forma que han encontrado de vincularse es por medio del juego pesado con bromas o golpes, que para ellos solo son juegos inofensivos pues no lo hacen con la intención de lastimar a algún compañero, solo es por convivir. Comenta un alumno: “La convivencia es buena, solo que a veces hacemos mucho relajó, lo demás está bien porque todos nos llevamos”.

Aun así, este tipo de juegos pesados solo se realizan cuando no hay una figura de autoridad presente, pues comenta una alumna: “La convivencia a veces es buena y a veces es mala porque se andan peleando. Cuando está la maestra es buena, pero cuando sale es mala, se empiezan a pegar y hacen cosas que no deben”.

También se puede observar que las alumnas y alumnos prefieren jugar con su mismo género y que, entre los alumnos, a pesar de tener juegos pesados hay más relaciones con vínculos afectivos, pues entre ellos se eligen más y se pueden observar menos subgrupos de alumnos para jugar, mientras que entre las alumnas se observan menos vínculos afectivos, solo 4 alumnas se eligieron entre ellas y existen más subgrupos de alumnas.

Entonces se entendería que ¿los juegos pesados son una forma de crear vínculos efectivos entre los alumnos, si no se piensa que los mismos pueden convertirse en agresividad y violencia, dado que lo ven como un simple juego?

En el juego las alumnas prefieren jugar entre ellas y figura como líder la número 26, mientras que entre los alumnos el número 15 es el que resalta.

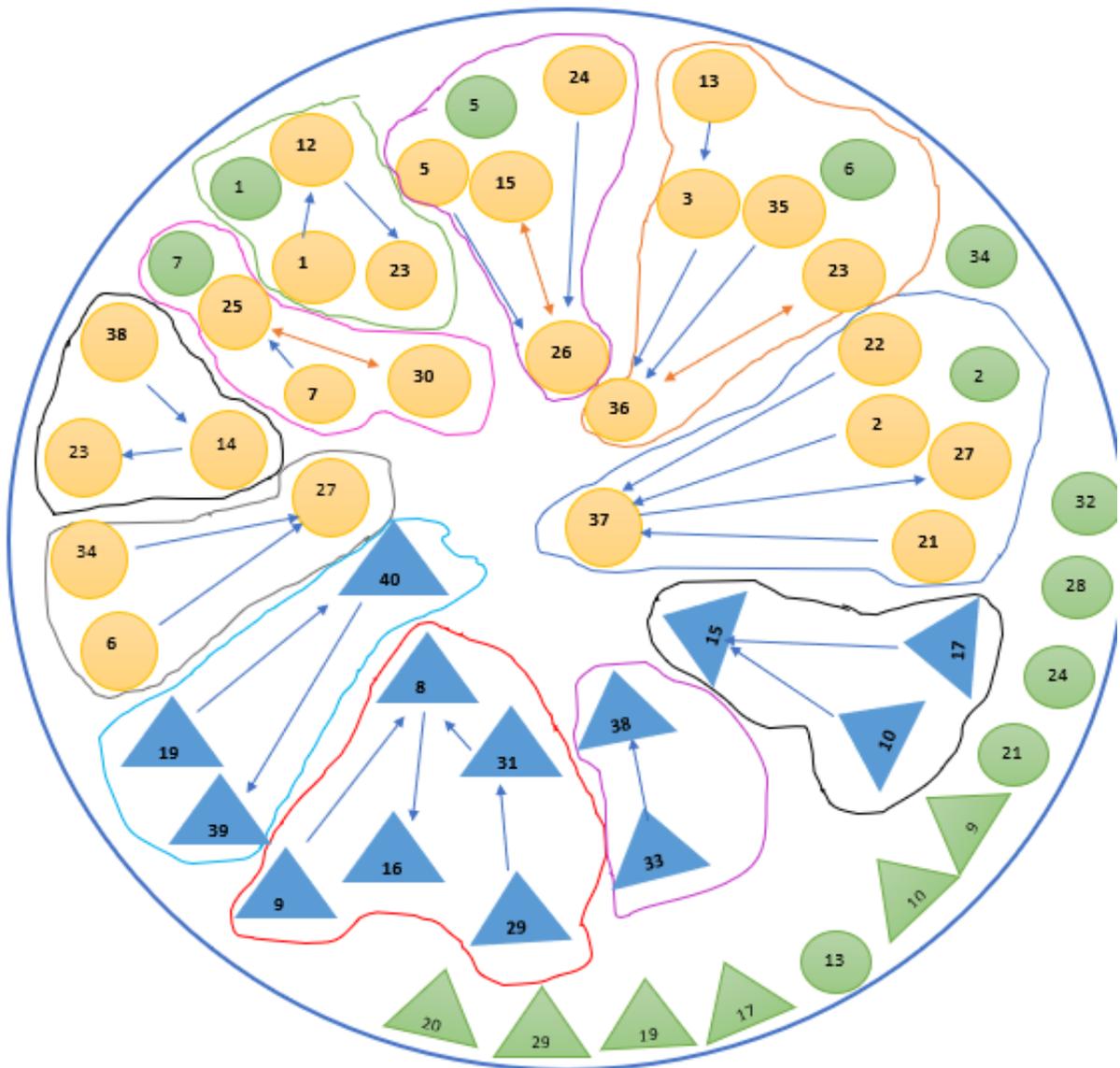
Como se mencionaba, los alumnos que participaron en el sociograma, a pesar de las indicaciones, varios escribieron más de un nombre en las respuestas, pero solo se tomó en cuenta el primer nombre que escribieron.

De acuerdo con la imagen podemos detectar un número considerable de alumnos no se han integrado al grupo, está aislado o es rechazado.



Imagen 6. Trabajando juntos

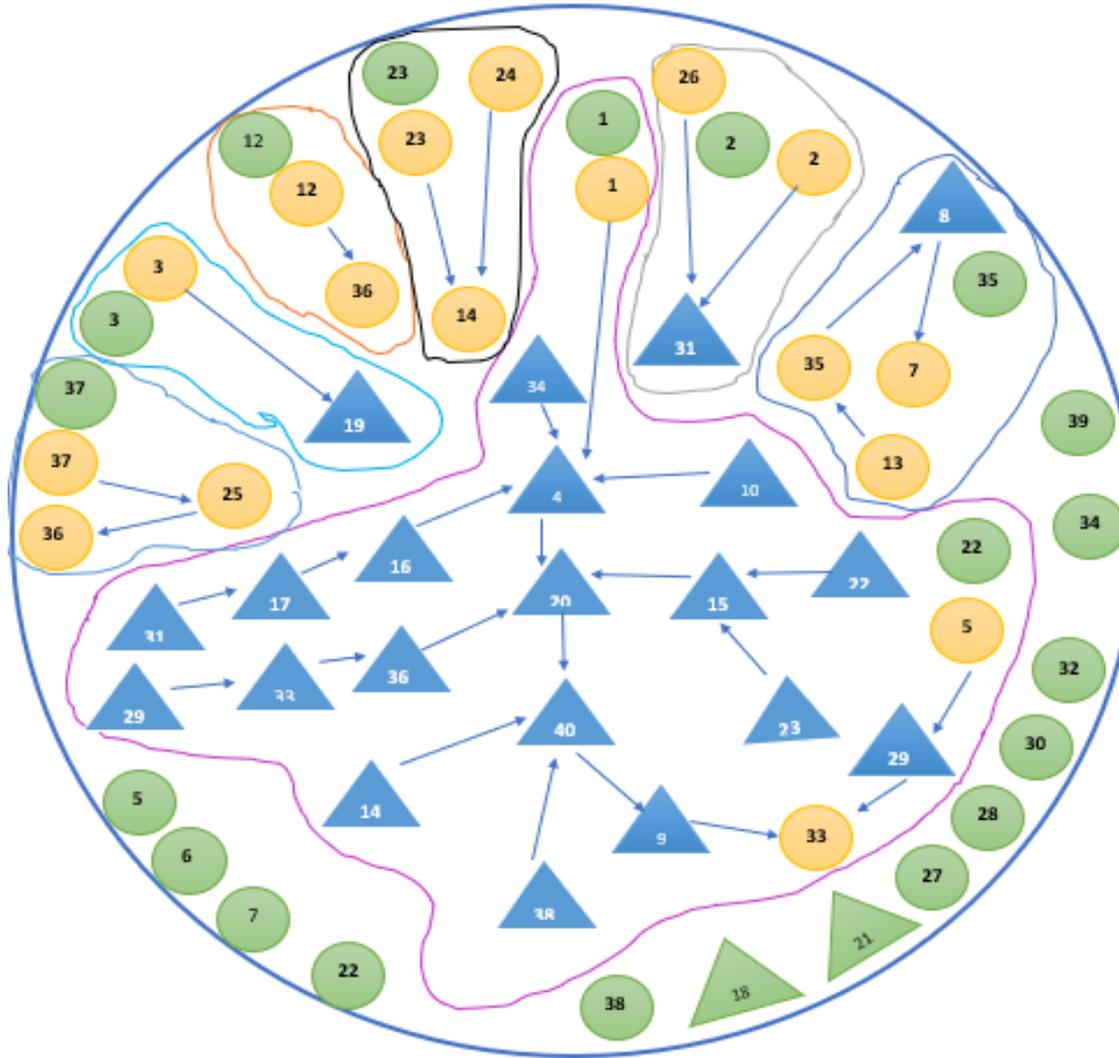
**¿Con quién de tus compañeros te gusta trabajar en equipo?**



aumentaron los vínculos entre ellas con diferentes compañeras, por lo que se puede visualizar la accesibilidad y adaptación en el trabajo de aula.

Imagen 7. Evitando jugar

¿Con quién de tus compañeros juegas menos?

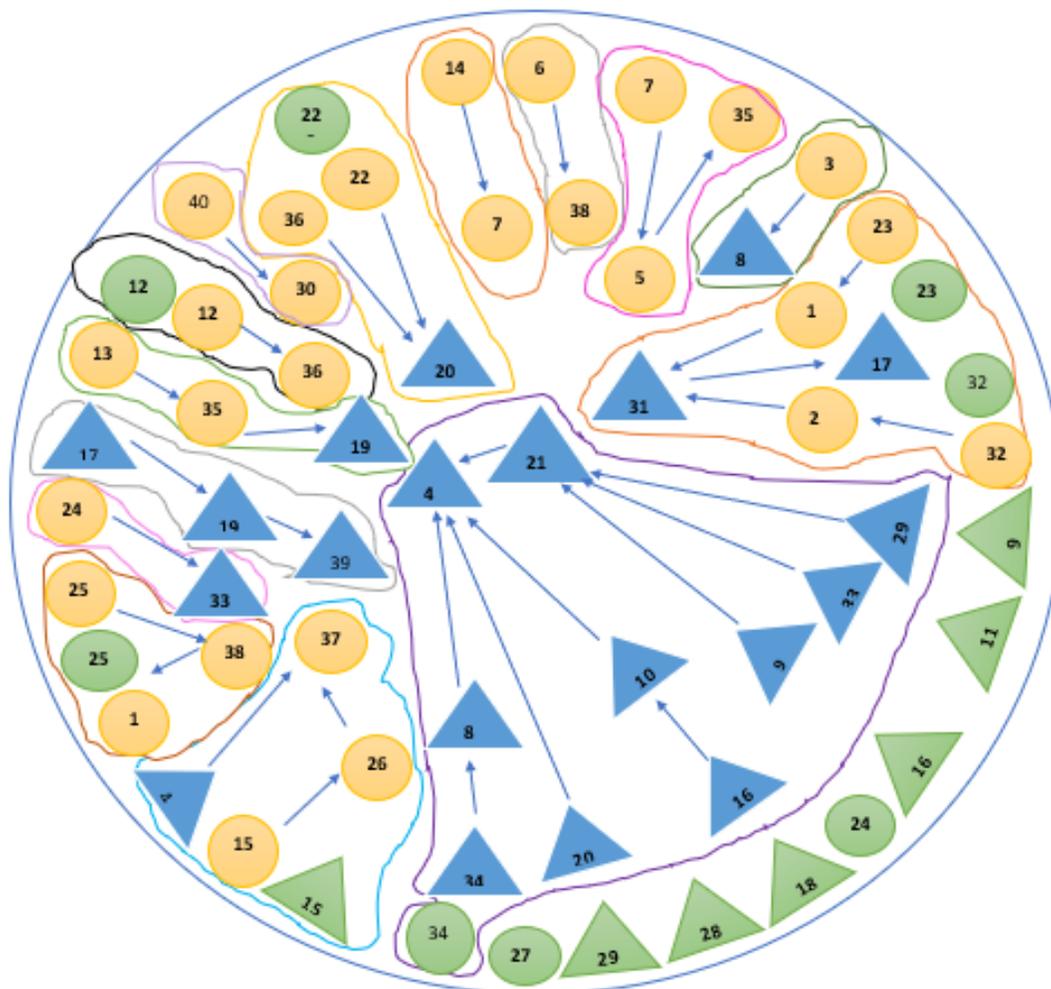


Entre las alumnas se crearon 6 subgrupos para jugar, pero al momento de trabajar surge un subgrupo más, mientras que entre los alumnos se mantienen los mismos subgrupos, pero no se crean vínculos. Así mismo, se puede observar cómo, al

momento de trabajar, son más las alumnas y alumnos que fueron aislados, a partir de ello, surgen nuevas interrogantes pues los alumnos que no fueron elegidos para trabajar de acuerdo con la pregunta anterior no es por una cuestión de convivencia, sino de cumplir con las actividades en el aula, por lo tanto, juegan con algunos alumnos pero trabajan con otros aunque no genere vínculos.

En esta pregunta también se puede observar que eligen a alumnas y alumnos de su mismo género, pareciera que les brinda seguridad jugar y trabajar con alumnas y alumnos del mismo sexo.

Imagen 8. Evitando trabajar juntos  
 ¿Con quién de tus compañeros trabajas menos?



Realizar esta pregunta me dio la posibilidad de mantener la perspectiva del estudiante sobre la falta de convivencia entre los alumnos, pues al observar las respuestas a la pregunta: “¿Con quién de tus compañeros juegas menos?”, entre las alumnas los subgrupos fueron menos y mencionaron algunos alumnos del sexo opuesto, mientras que en los alumnos se formó un solo subgrupo donde la mayoría se eligieron entre ellos. Algo contradictorio pues, aunque se crean subgrupos y vínculos para jugar, reconocen que juegan menos entre ellos, resalta que en esta pregunta mencionaron al número 20 que en las preguntas anteriores no había sido elegido.

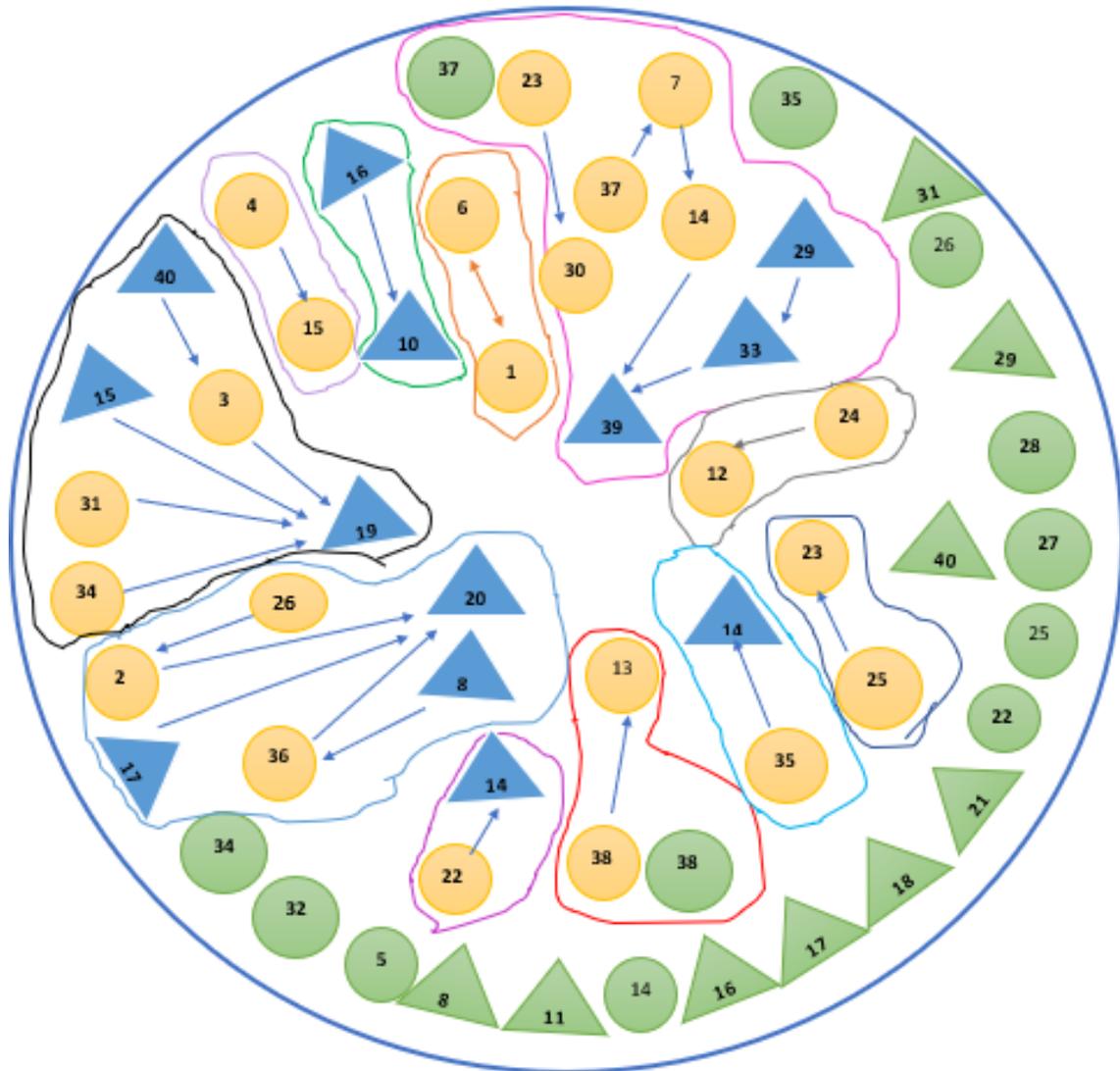
En esta pregunta fue mencionado el alumno 20, pues lo visualizan como uno de los alumnos con el que casi no juegan, son conscientes de ese exilio al momento de jugar, pues por alguna razón que todavía no logro identificar, tanto las alumnas como los alumnos, prefieren no convivir con él.

Así mismo el alumno con el número 4 y 40 a diferencia del número 20, sí había sido elegido para trabajar y jugar, pero al preguntarles con quién casi no juegan, el alumno 40 fue identificado por varios alumnos como uno de los alumnos con el que casi no juegan.

En esta pregunta se puede observar cómo se empiezan a mezclar alumnas y alumnos con los que trabajan menos.

Imagen 9. No quiero trabajar contigo

¿Con quién de tus compañeros no trabajas?



El número de grupos formados se vio reducido considerablemente y, por lo observado, también el número de integrantes por cada equipo es mucho menor, esto se debe a que son menos los subgrupos que se identifican para no trabajar, pero el número 20 que no había sido elegido para trabajar o jugar, aquí repunta

como uno de los más mencionados por varios de los compañeros como el menos elegible para trabajar.

Con lo observado, las presentes reflexiones se centrarán en las alumnas y alumnos de sexto grado de primaria en torno a las formas de convivencia en cada grupo donde se realizó las observaciones. Por un lado, la cultura escolar asume que cuando los alumnos están sentados sin hacer ruido y escuchando la indicación del docente se considerado un “buen grupo”, situación que desde luego está alejada de la realidad pues la convivencia es la acción de convivir, es decir, vivir en compañía de otro u otros. Por otro lado, están los grupos donde existen los juegos rudos que pueden generar conflictos entre los alumnos si no se generan acuerdos por medio del desarrollo de habilidades de convivencia con cultura de paz.

Tomando en cuenta que el conflicto es parte de la convivencia, se entendería que el conflicto no es malo, por el contrario, es importante desarrollar habilidades para la convivencia con cultura de paz, así como desarrollar habilidades para la resolución del conflicto entre los alumnos.

Por ello es necesario trabajar en la convivencia en el aula para la construcción de los diversos modos de coexistir dentro de las instituciones educativas, dicho esfuerzo debe convocar y comprometer a todos a desarrollar y fortalecer conocimientos significativos, estrategias y actitudes en los/as alumnos/as que garanticen una convivencia con cultura de paz.

De acuerdo con la aplicación del sociograma y las observaciones que se realizaron en el aula se pudieron visualizar ciertas formas de convivir entre los alumnos donde

ellos prefieren jugar con compañeros de su mismo género. Igualmente se registraron 10 subgrupos, donde la mayoría de los alumnos fueron elegidos para jugar a excepción de 5 alumnas y 6 alumnos, así mismo, se visualizaron 4 subgrupos de alumnos y 6 subgrupos de alumnas, en los cuales se observó que para jugar los alumnos eligieron más al número 15, repuntando como alguien popular entre los alumnos para jugar.

También se puede observar que las relaciones en el juego son más fraternas entre los niños, pues 6 alumnos se eligieron entre ellos mismos mientras que las niñas solo se eligieron 4 entre ellas mismas.

Por otro lado, respecto al trabajo en equipo, la alumna con el número 37 fue la más popular para trabajar, se observan 4 subgrupos de alumnos y 6 subgrupos de alumnas, donde solo 2 alumnas del grupo no fueron elegidas y 10 alumnos no fueron elegidos. Así, se puede afirmar que las niñas tienen vínculos más cercanos pues se eligen tanto para jugar como para trabajar, mientras que a los niños les gusta jugar entre ellos, pero al trabajar en el aula no se observan vínculos entre sí, se observan subgrupos, pero no se eligen entre ellos mismos, además de visualizar a varios alumnos rechazados para trabajar, contrario con las niñas.

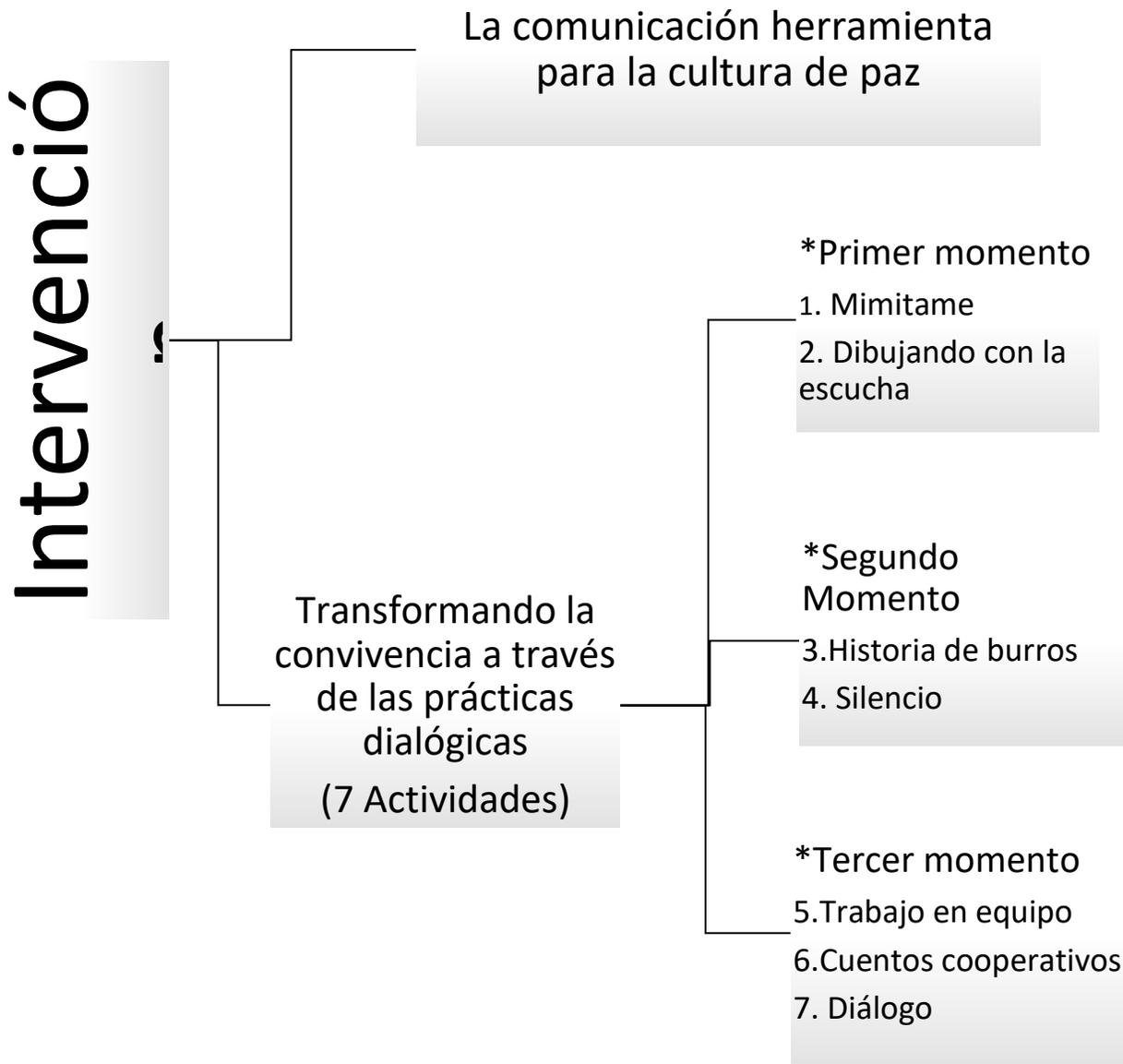
Así mismo, cuando se les preguntó “¿Con quién de tus compañeros juegas menos?” Entre las niñas se observan 5 subgrupos y varias que no fueron seleccionadas. Por otro lado, los niños formaron un solo subgrupo donde, a excepción de dos alumnos que no fueron elegidos, se eligen para jugar menos, es decir, entre ellos no prefieren jugar.

En la misma pregunta, se advierten 11 subgrupos mixtos donde tanto niñas como niños se eligen para no trabajar y, en uno de los subgrupos, hay dos niñas que entre ellas no se eligen, en este sentido, no se podría hablar de un vínculo sino de lo contrario.

Con las preguntas planteadas respecto a las relaciones intelectuales y afectivas se observan pocos vínculos entre los alumnos y se detectan los alumnos que son rechazados tanto para jugar como para trabajar, como consecuencia, esa desconexión grupal que se ve reflejada en los juegos bruscos: es la forma en la que los niños excluidos han encontrado para vincularse.

El juego rudo se entiende como de convivir entre su género, ya que, comenta una alumna del grupo que a las niñas no las molestan, pero entre ellos son muy pesados para jugar.

Por lo anterior surge la inquietud de implementar un taller con 7 sesiones en el aula que permita generar habilidades para la convivencia pacífica, fomentando la escucha, la comunicación, la solidaridad y la resolución de conflictos y así poder prevenir situaciones de violencia.



### **3.1 La intervención**

“Intervenir del latín interventio, es venir entre, interponerse. Por esta razón, en el lenguaje coloquial , esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo o de cooperación, sin embargo , en relación con la investigación hace referencia al objeto de estudio y su construcción en una relación cercana entre sujeto-objeto “resultado que la intervención se refiere a la relación, en otras palabras, al vínculo.” (Peña,2009, p.184) refiriéndose a una intervención en reciprocidad puesto que se sitúan en un proceso dialógico.

### **3.2 Transformando la convivencia a través de las prácticas dialógicas**

En la detección de necesidades, durante el diagnóstico se percibe una desvinculación entre los alumnos del grupo 6°A y cómo esta desvinculación crea fracturas en la convivencia diaria en el aula. Es verdad que no todos las y los alumnos tienen que llevarse bien, pero tampoco debería de existir un espacio escolar donde los alumnos jueguen rudo y que estos juegos posteriormente sean el inicio de conflictos, que a su vez se transforme en violencia, como consecuencia de naturalizarlos. Estas violencias trascienden del aula escolar y pueden llegar a generar conflictos entre los papás fuera de ésta.

Johan Galtung (2016) menciona que “donde hay violencia, se encuentra un conflicto no resuelto”. ¿Qué conflictos pueden gestarse en el aula que se transforman en violencia? ¿Cuáles son las necesidades, ideas e intereses de los alumnos que

puedan convivir en una cultura de paz? ¿Cuáles son los retos de la convivencia en el aula? ¿Cómo construir una comunicación que favorezca la convivencia post pandemia? ¿Qué papel juega el diálogo y la comunicación no verbal en el aula y cómo influye en la convivencia ahí?

Estas interrogantes dieron lugar a crear un taller que abonará a la comunicación en el aula por medio del diálogo y la concientización de la comunicación no verbal, buscará transformar la idea de conflicto, para poder verlo como oportunidad de aprendizaje y de generar estrategias de resolución.

El taller se llevará a cabo en tres etapas, donde en un primer momento se centrarán las actividades en el desarrollo de la habilidad comunicativa, pues la comunicación es un proceso innato que se pensaría surge y se da con naturalidad al iniciar una conversación, pero la comunicación es más que solo un intercambio de diálogos que, consciente o inconscientemente, también se da por medio de gestos, miradas o posturas corporales. Como lo menciona (Gasperín, 2010, 172.) “es imposible no comunicarse pues no existe la no comunicación”, es decir, el inconsciente siempre interviene, así mismo como el comportamiento es comunicación.

### **3.2.1 En el primer momento del taller. Comunicación y escucha**

Se pretende desarrollar en los alumnos la comunicación de forma consciente por medio de la empatía, la autorregulación y el conocimiento y reconocimiento del otro como parte de la socialización diaria en el aula escolar. Las primeras dos sesiones: “Mimítame” y “Dibujando” se centrarán en motivar el desarrollo de dichas habilidades con la escucha.

Por lo que, antes de iniciar la primera sesión, se les preguntará a los alumnos:

1. ¿Qué entiendes por comunicación?
2. ¿Cuáles son las formas de comunicación que conoces?
3. ¿Podemos comunicarnos sin hablar?
4. ¿Qué pasaría si no pudieras expresar tus necesidades y emociones por medio del habla?
5. ¿Alguna vez has querido expresar algo y no te han dejado o no has podido?  
¿Qué pasó? ¿Cómo te sentiste?
6. ¿Consideras que en algún momento has limitado la comunicación con algún compañero?

**Actividad 1. “Mimitame”.** Se busca favorecer la comunicación y la escucha, analizando la comunicación unidireccional y corporal en los alumnos, al mismo tiempo que se guiará a un reconocimiento consciente de cómo se comunican entre sus compañeros del aula, pues en ocasiones la comunicación no verbal puede generar interpretaciones que no siempre son lo que se quiere decir y es ahí donde pueden gestarse los conflictos, del mismo modo identificarán si su comunicación es ideal para generar espacios de convivencia pacífica.

Al iniciar la sesión se expondrán las reglas de la actividad. Se les señalará la importancia de no girar en ningún momento, deberán estar atentas y atentos cuando el compañero toque su hombro, esa será la señal de que pueden girar para que el

compañero demuestre el mensaje, tampoco pueden hablar en ningún momento, ya que la intención es que comuniquen el mensaje por medio de señas y gestos solamente.

Enseguida, todos los integrantes del grupo realizarán una fila y el último, por medio de señas y gestos, tratará de enviar un mensaje al realizar cuatro señas o movimientos. El receptor del mensaje tocará el hombro del compañero siguiente, que se encontrará de espaldas y éste girará hacia él, entonces mostrará el mensaje y al finalizar el nuevo receptor girará su posición inicial tocando el hombro del siguiente compañero para repetir el mensaje.

Los demás compañeros que hayan pasado esperarán en silencio hasta que el primero de la fila reciba el mensaje. Al final entre todos realizarán un círculo donde el último de la fila mostrará el mensaje que recibió o entendió y el primero mostrará el mensaje que dio en un inicio, así todos podrán observar si el mensaje llegó completo o se distorsionó en el proceso de la actividad.

En plenaria reflexionarán sobre las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se sintieron al transmitir el mensaje?
2. ¿Llegó el mensaje correcto?
3. ¿Qué tipo de comunicación se daba?
4. ¿Cómo influyeron los demás canales de comunicación (expresión, miradas, gestos, etc.)?
5. ¿El no poder hablar fue un problema para comunicarse?

6. ¿Cómo relacionan la comunicación que se dio en la actividad con la comunicación que se da en el aula (cuando se comunican con mímica, gestos, y expresiones corporales)?

Al finalizar la actividad los alumnos dibujarán o escribirán en una hoja blanca lo más significativo de la sesión para ellos.

**Actividad 2. “Dibujando con la escucha”:** el propósito de la segunda actividad es favorecer la comunicación y la escucha, así como analizar las limitaciones de una comunicación unidireccional donde se desarrolle la habilidad de escucha activa, y así, poder fomentar la convivencia pacífica en el grupo, pues al interactuar por medio de la escucha con los compañeros que no se había trabajado podrán generarse nuevas convivencias entre los compañeros.

Al iniciar la actividad se les pedirá a los alumnos que formen parejas procurando que sean compañeros con los que casi no trabajan. Se les indicará que se sienten de espaldas sin tocarse y se les entregará a los alumnos un dibujo por turno, el primer alumno le describirá a su compañero el dibujo para que lo vaya trazando en una hoja. Durante la actividad al alumno que le dicten no podrá girar la cabeza, no podrá ver el dibujo ni emitir sonidos o preguntar mientras traza el dibujo qué le están describiendo, la intención es que solo desarrollen el dibujo por medio de las indicaciones que le irá dando el compañero, sin otro medio de comunicación más que la escucha y atención. Al terminar el dibujo, cuando lo considere quien está dictando, se volverá a iniciar la actividad, pero en este segundo momento los alumnos se girarán, quedado cara a cara y en esta posición comenzarán a dictar el

dibujo, tratando de evitar gesticulaciones, pero sí podrán realizar preguntas sobre el dibujo que les están dictando sin mostrarlo.

Al finalizar mostrarán a sus parejas el dibujo que realizaron cada uno de ellos, motivando a la reflexión sobre cómo influyeron los diferentes tipos de canales de comunicación, en cada caso por 5 minutos. Después se incorporarán y realizarán un círculo entre todo el grupo donde se reflexionará sobre las siguientes preguntas de acuerdo con el rol que hayan tenido en la actividad.

1. ¿Cómo se sintieron solo escuchando?
2. ¿Cómo se sintieron solo dictando?
3. ¿Pudieron hablar ambos?
4. ¿Qué tipo de comunicación se da en cada caso?
5. ¿Cómo influyen otros canales en la comunicación (expresiones, miradas, gestos etc.)?
6. ¿Hubo problemas en la comunicación verbal?

Por último, se les pedirá a los alumnos que detrás de su dibujo escriban qué parte de la sesión les fue más significativa y por qué.

### **3.2.2 El segundo momento del taller. El Conflicto**

Este momento fue para trabajar el tema del conflicto, se realizaron dos sesiones donde los alumnos identificaron y reconocieron qué es un conflicto, cómo solucionarlo o cómo prevenirlo.

De acuerdo con Cascón (2000) el conflicto no es un momento puntual, sino un proceso que es ineludible al ser humano y es consustancial como ser social que interacciona con otras personas, perceptible en la convivencia escolar diaria, donde se invisibilizan las discrepancias, intereses y necesidades contrapuestas. En la aplicación del sociograma se pudo percibir cómo algunos alumnos son rechazados o invisibilizados en el aula, dado que no fueron elegidos para jugar o trabajar, pero tampoco para no hacerlo.

Con las actividades se pretende desarrollar la solidaridad y la empatía al poder reconocer el conflicto como parte de la convivencia, previniendo situaciones que generen violencia en la escuela por medio del reconocimiento del otro, la empatía y solidaridad.

**Actividad 3. “Historia de burros”.** El propósito era favorecer la capacidad del análisis y observación en el conflicto, además de estimular la búsqueda de soluciones creativas ante los mismos.

Al iniciar la actividad se establecerán acuerdos y reglas para la participación en la sesión por medio de intervenciones respetuosas con la actividad, el grupo y las y los compañeros, respetando los turnos de participación.

Después, en grupo se les mostrará una imagen donde se les preguntará “¿Qué observan?” y “¿Qué les sugieren las imágenes?” y se les pedirá que escriban sus reflexiones individualmente. Posteriormente se les pedirá que se reúnan en grupos de 5 personas, cuidando que puedan trabajar con compañeros con los que casi no trabajan, entre ellos comentaran sobre lo observado y las reflexiones a las que llegaron individualmente en su escrito, también analizarán las diferencias y similitudes en sus reflexiones, después se reunirán en grupo y compartirán las reflexiones a las que llegaron.

Durante el proceso de compartir en grupo se motivará a seguir reflexionando sobre:

1. ¿Qué observaron en la imagen?
2. ¿Cuál es la necesidad que observan en la imagen que genera el conflicto?
3. ¿Cómo creen que hayan resuelto el conflicto?
4. ¿Han estado en alguna situación que haya generado un conflicto por tener diferencias en el aula? ¿Cuál? y ¿por qué? ¿Cómo lo resolvieron?
5. ¿Existirán otras formas de llegar a acuerdos de convivencia? ¿Cuáles?

Al finalizar la actividad se les pedirá a los alumnos que detrás de la hoja de reflexiones individuales realicen un dibujo sobre cómo creen que resolvieron el conflicto los burros de la imagen.

**Actividad 4. “Silencio”.** El propósito de la cuarta actividad es estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflictos, así como favorecer la observación y la empatía.

Al iniciar la actividad se establecerán acuerdos sobre la participación en la sesión, se hará hincapié en realizar participaciones respetuosas para los participantes y el grupo en general, mencionando que en esta actividad se escenificará una pequeña obra, a la que deberán poner atención. La escenificación es hipotética.

Se seleccionarán dos alumnos para que escenifiquen una situación hipotética de forma confidencial, se les explicará el rol que tienen que representar, mencionándoles que es importante apegarse al papel con realismo sin caer en la exageración, de lo contrario, la actividad no cumpliría con el objetivo.

Se les explicará a los alumnos una regla de la actividad: cuando el animador diga “alto” y dé una palmada, todo el grupo permanecerá inmóvil en su lugar, cerrará los ojos, realizará una introspección y sentirá sus emociones. Esta regla se utilizará al final de la sesión, pero de ser necesario puede utilizarse en cualquier momento de la actividad.

Percatándose de que todos hayan entendido los acuerdos y reglas de la actividad, los dos alumnos iniciarán con la escenificación.

Al finalizar la escenificación en plenaria se les preguntará a los alumnos:

1. ¿Qué piensan sobre lo que acaban de observar?
2. ¿Qué creen que haya pasado con la alumna o alumno?
3. ¿Cómo debió actuar la maestra?
4. ¿Cómo debió haber actuado la alumna o alumno ante las interrogantes de la maestra?

Después de generar una lluvia de ideas respecto a la escenificación, se les expondrá la situación y el rol de cada uno de los participantes y se motivará a la reflexión con las siguientes preguntas:

1. ¿Se podía observar en la alumna o alumno lo que estaba pasando?
2. ¿Alguna vez hemos sentido esa emoción?
3. ¿Sabes qué sentía ella o él en la interpretación?
4. ¿Cuál era el conflicto en la escena?
5. ¿Qué actitudes se dieron antes de saber qué le pasaba a la alumna o alumno?
6. ¿Se podría prevenir o evitar crear interpretaciones que juzguen a la alumna o alumno por parte de los compañeros y la maestra?
7. ¿Qué actitudes podrían permitir generar confianza para poder compartir su emoción?
8. ¿Existe algún espacio en la escuela donde te sientas seguro de poder expresar tus emociones?

Para finalizar la sesión se les pedirá a los alumnos que dividan una hoja blanca a la mitad y dibujen o escriban cuál fue la primera impresión que tuvieron en la escenificación, por un lado, y del otro qué les evocó el saber la historia detrás de la actitud de la niña en el aula.

### **3.2.3 El tercer momento del taller. El conflicto, la comunicación y el diálogo**

Este momento pretende desarrollar en los alumnos el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, fomentando la colaboración e integración de todos en el grupo para generar una convivencia con cultura de paz, permitiendo así una comunicación asertiva entre los alumnos.

**Actividad 5. “Trabajo en equipo”.** El propósito de la sesión cinco es favorecer la habilidad de trabajo en equipo y cooperación.

Al iniciar la actividad se establecerán acuerdos de convivencia donde se hará hincapié en participar de forma respetuosa con las y los alumnos del grupo y la maestra, además de establecer las reglas de participación en la sesión.

Durante la actividad se les comentará que la única consigna es que mientras dure no podrán tomar el plumín con las manos, pueden hablar para comunicarse, hacer señas y moverse de lugar para cumplir con la actividad señalada.

En un espacio amplio se les pedirá a los alumnos que formen equipos de 5 integrantes, procurando cuidar que trabajen con los compañeros con quienes no hacen equipo regularmente, después se les dará a cada integrante una cuerda que tienen que atar al plumín, posteriormente se les dará un hoja blanca y entre todos los integrantes del equipo tensarán las sogas hasta levantar el plumín y tenerlo en forma vertical, en ese momento se les pedirá dará la indicación de que entre todo el equipo escriban en la hoja “ Sexto A” , sin tomar el plumín con las manos.

Cuando todos los equipos hayan logrado la actividad se unirán dos equipos y volverán a atar sus cuerdas al plumín hasta tensarlas y que sea posible escribir.

Intentarán escribir “Sexto A” en otra hoja en blanco que se les proporcionará, cuando los grupos hayan realizado la actividad todo el grupo atara su cuerda al plumín y tensarán las sogas, hasta que el plumín quede en forma vertical y puedan escribir con él. Se les proporcionará una nueva hoja blanca y en ella entre todo el grupo escribirán en la hoja “Sexto A”.

Al finalizar la actividad se sentarán en un círculo y se motivará a la reflexión sobre la actividad por medio de las siguientes preguntas.

1. ¿Qué estrategias utilizaron para poder trabajar en equipo?
2. ¿Cómo se dio la comunicación en los equipos?
3. ¿En alguno de los equipos fue más sencillo escribir?, ¿cuál? y ¿por qué?
4. ¿Cómo relacionas la comunicación que se dio en la actividad con la comunicación que se da en el aula?
5. ¿Qué podría haber facilitado la actividad?

Para concluir la actividad se motivará la reflexionar sobre las dificultades de comunicarse y convivir en grupo o subgrupos, se intentará señalar que independientemente de las situaciones, todos los alumnos del grupo Sexto A por medio de acuerdos, respeto, confianza, empatía y solidaridad grupal, pueden construir un espacio de donde ellos puedan sentirse seguros de compartir y expresarse.

**Actividad 6. “Cuentos cooperativos”.** El propósito de la sesión es crear colectivamente, desarrollar la imaginación y fomentar un ambiente cooperativo.

Al iniciar la actividad los alumnos formarán 3 equipos y se sentarán en un círculo donde cada alumno debe aportar una palabra o idea para desarrollar un cuento considerando las aportaciones de los compañeros anteriores. Por ejemplo: “Yo... he visto... un monstruo...” y así sucesivamente hasta que todos los alumnos hayan aportado su idea para formar un cuento con las características necesarias.

Cada equipo realizará la actividad en voz alta para que los demás equipos escuchen el cuento que se formó.

Al finalizar cada equipo realizará el dibujo de su cuento y los compartirán con los demás equipos, posteriormente se motivará a la reflexión respecto a la actividad por medio de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias utilizaron para poder trabajar en equipo?
2. ¿Cómo se dio la comunicación en los equipos?
3. ¿En alguno de los equipos fue más fluido el cuento?, ¿cuál? y ¿por qué?
4. ¿Cómo relacionas la comunicación que se dio en la actividad con la comunicación que se da en el aula?
5. ¿Qué podría haber facilitado la actividad?

Para concluir la actividad se motivará a reflexionar sobre las dificultades de comunicarse y convivir en grupo o subgrupos, se intentará señalar que independientemente de las situaciones, todos los alumnos del grupo Sexto A por medio de acuerdos, respeto, confianza, empatía y solidaridad grupal, pueden

construir un espacio de donde ellos puedan sentirse seguros de compartir y expresarse.

**Sesión 7. “Diálogo”.** El propósito de esta sesión es aprender a dialogar, favorecer la comunicación afectiva y el consenso.

Para iniciar la sesión se dividirá el grupo en equipos de 5 integrantes donde se les pedirá reflexionen sobre las actividades que se realizaron en el taller por medio de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actividades les agradaron más? y ¿por qué?
2. ¿Cómo se han sentido en las sesiones?
3. ¿Cómo consideran que se ha dado la comunicación en el salón de clases después de las actividades?

Después se les pide que se unan en un solo grupo, realizando un círculo en el suelo y que compartan con todas las reflexiones que realizaron en subgrupos.

Durante la actividad el monitor observará cómo se da el diálogo y las reflexiones en los equipos y al finalizar en el grupo completo.

Al término de la actividad se pide que en una hoja blanca dibujen o escriban sobre la dinámica final plasmando con qué se quedan del taller.

### **3.3 Conclusiones de las estrategias**

Considero que todos los talleres y actividades que se requieran aplicar en el aula son correctos siempre y cuando se adapten a las necesidades del grupo. En este

caso el taller cumplió con las expectativas, logrando los objetivos en cada una de las sesiones.

Conforme el taller avanzaba los alumnos fueron más participativos, se integraban en equipos con mayor facilidad y realizaban equipo con compañeros diferentes a los que regularmente hacían.

Algo que fue importante e impactó el taller fue el cambio de escenario, pues al salir del salón y estar en un aula de TICs donde tenían que estar sentados en el piso en círculo, mirarse de frente, el cruce de miradas era inevitable permitiendo la comunicación no verbal, algo que en el salón convencional puede ser complejo por el tamaño del salón, las bancas, las sillas que roban espacio y los 42 alumnos; por lo tanto es importante generar espacios donde los alumnos puedan sentirse libres de expresarse y comunicarse pero también donde se sientan libres de estirarse y respirar.

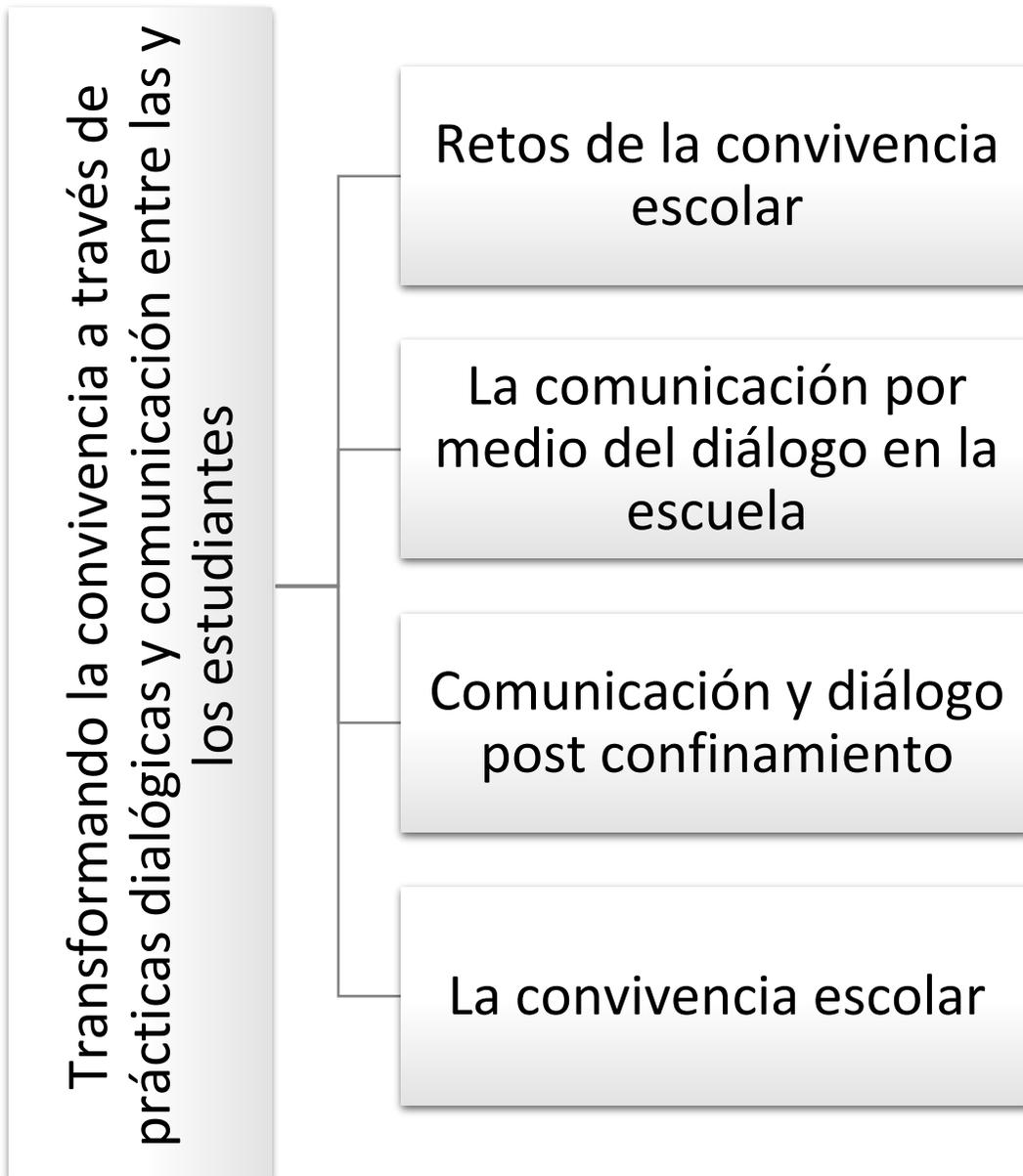
Me decía una alumna: “¡Qué bueno que vino, maestra, ya estaba cansada de estar sentada en la silla!”

Lo anterior es una invitación a reflexionar sobre cómo se trabaja en el aula y qué posibilidades tienen los niños para moverse y sentirse cómodos, es decir, posibilitar las condiciones para el trabajo en el aula.

Así mismo considero importante que antes de aplicar un taller es necesario realizar un diagnóstico a partir de las necesidades del propio contexto para así saber cuáles son las necesidades del grupo en específico, pues pudieran parecerse los grupos en convivencia, pero la raíz del conflicto será otra.

Una vez concluido el trabajo, al regresar a mi salón de clase aplico el taller en el grupo que me asignan y me encuentro con que hay una demanda de educación en género, reafirmando la importancia del diagnóstico para identificar las particularidades de las necesidades de cada grupo.

**CAPITULO IV. Transformando la convivencia a través de prácticas dialógicas y comunicación entre las y los estudiantes**



#### 4.1 Retos de la convivencia escolar

La convivencia ha dejado de ser una actividad cotidiana de la vida escolar para convertirse en uno de los principales retos diarios, al convivir en las aulas escolares donde las diferencias, que hacen únicos a cada alumno, han abierto una grieta en las interacciones necesarias en las actividades escolares y, como consecuencia, lo simple se vuelve complejo por las fricciones que se presentan entre los alumnos en el aula.

En las entrevistas con los docentes se identificaron los siguientes aspectos que ellos consideran retos en la convivencia escolar:

**La Familia:** Los docentes consideran que el núcleo familiar puede ser un reto para la convivencia escolar, dado que el alumno convive con sus compañeros y maestros en la escuela de acuerdo con las dinámicas que existen en su familia: “Considero que es la dinámica familiar, las creencias que nos van inculcando en casa y los principios un reto para la convivencia en la escuela” (DAGE1).

Para Lira (2016) la convivencia se produce dentro de los sistemas de creencias y valores; propicia la construcción de expectativas, significados compartidos o no y formas de comunicación específicas; estas dinámicas van forjando la manera en que se abordan los conflictos por parte de los implicados. “La maestra se dirige a los alumnos por su nombre o les dice ‘corazón’” (BNMO). En este caso a las niñas y niños al ser llamados por su nombre y no por un número de lista o apellido implica

un entramado de procesos comunicativos, sentimientos, valores, roles y estatus que favorece la convivencia en el aula.

En las clases en línea y presenciales fue evidente observar los rostros y miradas de felicidad cuando la docente les felicitaba por su trabajo o cuando les motivaba y alentaba por terminarlo, pues esas palabras y el pequeño diálogo que pudieran tener fue para los niños y docentes su forma de interactuar y convivir. Por otro lado, en las clases presenciales después del confinamiento post Covid-19, aún en un regreso escalonado, sana distancia y con cubrebocas, en las aulas no pasaban desapercibidas las felicitaciones por los trabajos y se podía observar debajo del cubrebocas la mirada que reflejaba una sonrisa. Así pues, la mirada se conformó como parte de esa comunicación y del diálogo en el aula, donde sin palabras y con la mitad del rostro cubierto se podrían expresar las emociones. “Decían los niños ‘¡Ay! maestra es que me le quedé viendo a los ojos y se reía. Bueno, no le veía de la boca, pero en su expresión, en sus ojos se miraba esa alegría’” (DBNME).

Llamar a una alumna o alumno por su nombre tiene un efecto psicológico gratificante. Lo hace sentir importante y valorado. Se abordan los conflictos por parte de los implicados, por lo que, todas las interacciones sociales son parte de la construcción de cierta convivencia y, de acuerdo con el tipo y nivel de intención que se demuestre, será el nivel de significación que represente para cada sujeto.

Los principales retos aquí es que son grupos heterogéneos y grandes, los niños tienen características muy específicas. Tenemos niños que de casa no vienen bien alimentados, no traen lápiz y cuestiones así, entonces deben ser empáticos con el otro, porque se presenta desde

compartir un material, el trabajo en equipo, las responsabilidades que conllevan un trabajo en equipo, el que 'a mí me toca realizar esta actividad, al otro le toca tal cosa' y, si no cumplen todos, ya no hay convivencia (ED5B).

El convivir diario no solo implica que la comunicación se gestione por medio del diálogo entre el docente-alumno y entre alumnos, sino las necesidades familiares que se reflejan en las actividades del aula y que terminan interfiriendo en la convivencia escolar como cuando "al realizar alguna actividad en equipo y un integrante no trae el material al alumno se le da la indicación de solo ser observador" (AAOG), entonces el alumno deja de participar y de convivir.

La convivencia tiene que ver con el reconocimiento de las vicisitudes de la vida diaria por los diversos intereses, creencias, culturas y necesidades, por mencionar algunas situaciones que convergen al compartir un espacio, por ello, es necesario que se lleguen a acuerdos y se establezcan convenios con los cuales se protejan los derechos fundamentales en toda la comunidad escolar.

En el ámbito escolar, aprender a convivir significa reconocer que, en el centro de la convivencia, se ubican los conflictos, no la violencia; y que las formas de afrontarlos pueden ser diversas: por vías pacíficas (cuando se antepone la negociación, la mediación y conciliación) o vías violentas (cuando se ignora o evade el conflicto o se deja al libre juego de fuerzas). (Chávez y Vázquez, 2019, p.14).

**La empatía.** Los docentes expresan la importancia de la empatía en la sana convivencia como una herramienta fundamental para generarla, pues:

“Considero que uno de los principales retos es la empatía entre todos los compañeros y los alumnos. Lograr la empatía es el mayor reto que tenemos actualmente” (DBNME).

El convivir es inherente a la vida diaria en todos los contextos sociales que existen en los sujetos, pero no se trata solo de “vivir juntos”, sino de aprender a hacerlo; es verdad que se afirma esto último, pero la mira está puesta en los otros; es cierto que se trata de la convivencia, pero la acción primordial es la de tolerar; se habla del vivir juntos, pero en la medida en que se respeten las diferencias

**La construcción de la sana convivencia.** Es un reto en voz de los docentes, quienes vislumbran cómo los alumnos se sienten aislados unos de otros, fraccionados, separados por grados y ciertos grupos que han fomentado el rechazo a la creación de una comunidad escolar, así como la falta de empatía, ellos se entienden a sí mismos como mediadores principales para generar y construir una comunidad escolar que coexista en sana convivencia.

Yo siento que esa parte de crear comunidades escolares, no nada más es ‘tú eres del grupo 5° B, te quedas con el 5°B’, ‘2°A te quedas con tu 2° A’; sino es ‘5° B con la escuela’, ‘2° A con la escuela’; creo que esa parte es una de las estrategias que tenemos que rescatar en las escuelas. (DBME1)

La convivencia como un objetivo de enseñanza y aprendizaje exige la comprensión de lo que es la vida social, la congruencia entre el hacer y el decir; así como también el diseño de estrategias, espacios y modalidades de trabajo que promuevan el desarrollo de competencias sociales en toda la comunidad educativa por medio del diálogo.

Yo veía a mis alumnos de quinto y sexto cómo llegaban con los de primero y los protegían, los cuidaban, veían que estuvieran bien, que estuvieran cumpliendo con sus actividades desde traer el lápiz, hasta la pluma, los niños de primero cuando tenían una duda tenían la confianza de acercarse con los niños de otros grados, entonces yo siento que eso es esta parte de crear comunidades escolares. (EMB5B)

Convivir en un mismo espacio con niños que poseen múltiples formas de ser puede concebirse como la más grande experiencia o un gran reto en el contexto escolar, pues las situaciones que parecieran sencillas como, por ejemplo, no tener el material para trabajar y no poder participar, no pedir prestados los materiales para trabajar y que se moleste el compañero, pueden dar origen a vicisitudes en el salón de clases, así como en los patios escolares, donde se sienten menos vigilados y afloran los conflictos contraídos en el aula.

Es así como la convivencia en el contexto escolar puede ser el reto y es el esfuerzo diario del docente en el aula, al convivir con diversos sujetos en un mismo espacio con diferentes contextos sociales, culturales, familiares, económicos, de aprendizaje y de valores. Cuando se trata de unificar, ya que la convivencia conlleva cohabitar un mismo espacio aceptando y respetando las opiniones y diferencias de

otros, darse la oportunidad de poder nutrirse de las diferencias de los otros y visualizar las discrepancias como una oportunidad de aprendizaje por medio del otro y viceversa.

“La convivencia se asocia con valores como el respeto, la tolerancia, equidad, igualdad, (...) derivado de la interacción de los individuos” (Estrada, 2016, p. 5), por lo que, el intentar estandarizar sujetos, a partir de que el concepto de convivencia se entiende como “orden” y acatamiento de las indicaciones del docente, infringe la gestación de una convivencia basada en la comunicación y el diálogo:

La convivencia implica el reconocimiento de tensiones en la vida diaria por la diversidad de intereses y de necesidades que confluyen en un espacio compartido. Asimismo, requiere establecer criterios normativos que protejan las libertades fundamentales y regulen la actuación individual para asegurar el respeto a los derechos de terceros, sean autoridades escolares, personal con funciones de docencia, orientación o tutoría; familias, niños, niñas o adolescentes. (Chávez y Vázquez, 2019. p.14).

Por lo tanto, es fundamental que los sujetos comprendan la comunicación y el diálogo como una herramienta imprescindible para crear espacios de convivencia, dado que el diálogo, la cooperación y el disenso son acciones que nutren cognitivamente y socialmente a sus miembros, “la comunicación crea ambientes de confianza para que se puedan compartir sus problemáticas, sentimientos, emociones, pensamientos y evitar lo contrario” (Martínez y Castellanos, 2016, p. 71).

## 4.2 La comunicación por medio del diálogo en la escuela

Ausbert, et al. (2009) se refieren al diálogo como fuente de vivencias afectivas placenteras y un estímulo para que el alumno se adentre en su aprendizaje, además de considerar que la interacción armoniosa por medio del diálogo basado en el respeto contribuye al crecimiento de la autoestima de los alumnos, es decir, posibilita el potencial del autoconocimiento, generando la reflexión que enriquecerá el diálogo: “Después del pase de lista la maestra pregunta a los alumnos ‘¿Cómo va?’, individualmente, uno por uno, va preguntando. Los alumnos dicen ‘Bien’ y muestran sus libretas en la pantalla. La maestra les dice ‘¡Felicidades!’” (OGMB).

Las personas que se vinculan en relaciones basadas en el afecto empiezan a tamizar aquello que quieren conservar en dichas relaciones y a transformar aquello que no quieren conservar, proceso que se potencia mediante el diálogo y la comunicación. (Ospina, 2017, p.179).

Los alumnos han terminado sus actividades y no hay un número físico o una palomita en la libreta que les afirme que su actividad es correcta, pero las frases de la docente por medio del monitor han podido transmitir al alumno tranquilidad y seguridad con la palabra “felicidades”, no hay dieces, nueves, palomitas o taches, pero las palabras de la docente tienen el efecto de un 10.

El diálogo amplía las posibilidades de una interacción abierta y plena entre los alumnos y entre éstos y los maestros, ya que, posibilita que se cree un espacio expresivo, equilibrado entre lo espontáneo, refuerza los lazos de confianza y el alumno se vuelve más receptivo. El nombre propio denota la identidad de

las personas y el hecho de que llame al alumno por su nombre genera empatía de forma inmediata (PNCE, 2016, p. 38).

Para Freire (1993) el diálogo es la fuerza que impulsa al pensamiento crítico problematizador con relación a la condición humana en el mundo, por lo tanto, la palabra asume el sentido de decir y hacer el mundo, es decir, la praxis social comprometida con el proceso de humanización, en que acción y reflexión están dialécticamente de forma solidaria, en una interacción tan radical que, aunque sea parcialmente sacrificada una de ellas, inmediatamente debilita a la otra. No hay palabra verdadera que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

En palabras de Freire el educador ya no es solo el que educa, sino que también es educado mientras participa en un diálogo en que tiene lugar el proceso educativo, dado que, de este modo se quiebran los argumentos de “autoridad”; ya no hay alguien que eduque a otro sino todos lo hacen en comunión, así pues la educación del docente deja de ser un monólogo del maestro para los alumnos donde la educación se transforma en diálogo, en un intercambio de ideas sobre un contexto de convivencia afectiva.

Los alumnos mencionan que el dialogar favorece nuevas relaciones porque aprenden más y nuevas cosas, se conocen y hacen nuevos amigos, también comentan que las actitudes facilitan iniciar y mantener una conversación y menciona algunas como ser amables, no egoístas y poner atención. (OAAG).

El diálogo en el contexto escolar se convierte en la herramienta principal para la construcción de aulas pacíficas en donde sus miembros conviven armoniosamente, ya que, a través del diálogo, el docente y los alumnos pueden llegar a comprenderse unos a otros, fomentando el respeto y la expresión de toda clase de sentimientos y es en este momento cuando “una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1970, p. 50).

Nosotros como docentes, al aprender a trabajar con nuestros pares, a lo mejor podemos tener situaciones personales en las cuales no somos muy acordes, sin embargo, en cuestiones laborales tenemos que construir desde el colegiado para crear una comunidad escolar, a crear nuestra docencia en comunidad; no la docencia individualista de ‘yo por mi lado’, sino realmente crear los lazos entre nosotros para poder generar esos lazos entre los alumnos de diferentes grados. (EDB5B)

Es necesaria una interrelación comunicativa entre pares, sin ella no es posible transformar el conocimiento. Se trata de una ruptura con la contradicción entre docente-alumno y entre alumnos. El docente debe problematizar el concepto de hombre-sociedad, descubrir las relaciones entre lo que es él, su entorno social y la posibilidad de transformación.

En palabras de Freire (1970) el papel del educador progresista es desafiar la curiosidad ingenua del educado, para, con él, compartir la crítica, y la práctica educativa se afirma como reveladora de las verdades ocultas, es así, donde el

docente se transforma en un incitador de reflexiones críticas en los alumnos donde las acciones conscientes sean prácticas cotidianas en el aula.

“La maestra se acerca a los alumnos y les pregunta si necesitan apoyo, algunos otros alumnos se acercan a la maestra para que los apoye en seguir las líneas” (OAB5C).

“Las transformaciones sociales se hacen gracias a una coincidencia entre la voluntad popular, una dirigencia lúcida y el momento histórico propio” (Freire, 1993. p.160). Para Freire, “la educación problematizadora antepone la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica” (Freire, 1970. p.89).

El método de Freire concientizado y dialógico implica un acto vigilante de la realidad a través de acciones problematizadoras, se trata de “reflexión-acción”. Dichas acciones deben ser acompañadas y dotadas de empatía, que va inherente a las emociones y el afecto.

“Al explicarles y escuchar las participaciones existe contacto visual entre los alumnos” (OMB5C).

El proceso de enseñanza aprendizaje no se puede separar de su componente afectivo y experiencial; ambos procesos van unidos y son necesarios para interiorizar los valores que se pretende transmitir mediante la educación para la paz y los derechos humanos... Un niño que no reconoce la aflicción de otra persona, que no es capaz de ponerse en su lugar, tampoco comprenderá la acción que la ha provocado (Jares, 1999, p.59).

“Yo veo por ejemplo en una situación como la de la pandemia que se vivió y de repente los alumnos dicen ‘Yo también pasé por lo mismo’, y entonces empiezan a construir formas de relación y de resolver ciertas situaciones y más si son de las mismas edades” (EMB5C).

El diálogo es parte fundamental en la comunicación e inherente en la convivencia diaria en los contextos escolares, un diálogo posibilita la comunicación que abona al diálogo reflexivo y creativo en los alumnos, motivando las habilidades de indagación y razonamiento.

Por lo tanto, es fundamental que los sujetos comprendan la comunicación y el diálogo como una herramienta imprescindible para crear espacios de convivencia, dado que el diálogo, la cooperación y el disenso son acciones que nutren cognitiva y socialmente a sus miembros: “la comunicación crea ambientes de confianza para que se puedan compartir sus problemáticas, sentimientos, emociones, pensamientos y evitar lo contrario” (Martínez y Castellanos, 2016, p. 7).

#### **4.3 Comunicación y diálogo post confinamiento**

Los docentes mencionan que durante el confinamiento en casa por el Covid-19 se implementaron las clases en línea por medio de la plataforma de Zoom y mencionan que la convivencia:

Fue con respeto y compromiso, eso no se perdió, a lo mejor lo que podría mencionar que salió es que, como algunos papás están en casa, pues se

manejaban como están en casa, entonces de repente salía una que otra grosería, un regaño para el niño y que toda la clase se daba cuenta (DAGE2).

Con lo anterior entendemos que la comunicación docente-alumno no se limita al contexto escolar, además enmarca al docente y la familia como pilares fundamentales en el desarrollo óptimo y, al ser abiertas las clases, los docentes estaban expuestos en su convivencia familiar al igual que las familias.

En el regreso a clases después del confinamiento por Covid-19 la comunicación y el diálogo han dejado de ser una actividad cotidiana escolar para transformarse en una oportunidad de poder platicar en persona, pues la comunicación en línea era a contra reloj:

Los niños querían participar mucho nada más que no me daba tiempo de darles la palabra a todos y entonces de repente era casi casi ‘muy bien chicos que les vaya muy bien, nos vemos la siguiente sesión’. Si comentaban de repente como estaban viviendo en casita o situaciones que estaban alrededor del niño, pero no había tanto acercamiento, básicamente era lo académico y no pasaba a más (DBNM).

La comunicación genera ambientes de reflexión y confianza cuando se abren los canales del diálogo, los cuales, manifiestan los docentes, son necesarios y son parte de la convivencia.

“Lo veo diferente en presencial, como ahorita llega una niña y me dice ‘Maestra, mis abuelitos fallecieron.’ Entonces ya te das la oportunidad de escuchar y antes pues no se podía” (DBNME1).

“La comunicación crea ambientes de confianza para que se puedan compartir sus problemáticas, sentimientos, emociones, pensamientos y evitar lo contrario, es decir, el alejamiento o simplemente mantener el silencio” (Martínez y Castellanos, 2016, p. 71).

La comunicación en el aula es “un proceso de producción-recepción de complejos efectos de sentido (y no solo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase” (Monje, 2009, p. 94).

Comentaban los docentes que algo que caracteriza a una escuela es el bullicio y que, cuando pasas por una escuela, es muy común escuchar ruido, música, alumnos platicando, riendo, gritando y más en los recesos escolares, pero a pesar de que los alumnos habían regresado, las escuelas continuaban en silencio.

El regreso a clases post confinamiento fue una necesidad social pues los niños necesitaban convivir, los miedos sociales, las historias familiares y la realidad estaba entumeciendo, no solo los cuerpos, también las vidas de los niños.

#### **4.4 La convivencia escolar**

La convivencia implica el reconocimiento de tensiones en la vida diaria por la diversidad de intereses y de necesidades que confluyen en un espacio compartido. Asimismo, requiere establecer criterios normativos que protejan las libertades fundamentales y regulen la actuación

individual para asegurar el respeto a los derechos de terceros, sean autoridades escolares, personal con funciones de docencia, orientación o tutoría; familias, niños, niñas o adolescentes. (Chávez y Vázquez, 2019. p.14).

Yo veía a mis alumnos de quinto y sexto cómo llegaban con los de primero y los protegían, los cuidaban, veían que estuvieran bien, que estuvieran cumpliendo con sus actividades desde traer el lápiz hasta la pluma, los niños de primero cuando tenían una duda tenían la confianza de acercarse con los niños de otros grados, entonces yo siento que esa parte de crear comunidades escolares. (EMB5B).

La convivencia como un objetivo de enseñanza y aprendizaje exige la comprensión de lo que es la vida social, la congruencia entre el hacer y el decir; así como también el diseño de estrategias, espacios y modalidades de trabajo que promuevan el desarrollo de competencias sociales en toda la comunidad educativa por medio del diálogo.

La docente DBNME considera importante la transformación de la comunidad escolar por medio de la construcción del colegiado y en esa transformación pondera la convivencia como pilar fundamental, es importante la convivencia de los estudiantes en el salón de clases porque cree que por medio de la socialización los estudiantes van desarrollando su personalidad, la empatía, la autorregulación y la resiliencia, habilidades que se desarrollan al convivir por medio de un diálogo efectivo.

“Cada persona se convierte en lo que es gracias a los vínculos afectivos que se generan con otras personas, con las acciones, los diálogos y los silencios en las relaciones humanas.” (Ospina, 2017, p.178).

Para el docente la convivencia es un aspecto que influye en generar ambientes sanos y cordiales, pues al convivir con los alumnos es posible observar las relaciones que surgen entre ellos dentro del aula, en los pasillos o los recesos escolares donde “la convivencia (signifique) la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones sociales, de clase o grupo” (Fierro, 2011, p.79).

## Reflexiones finales

Indudablemente la convivencia en la escuela se envuelve de diversos retos cotidianos inherentes a la vida escolar, desde los alumnos que constantemente llegan tarde y se tienen que modificar las actividades para poder iniciar las actividades al mismo tiempo, hasta los alumnos que constantemente faltan.

Las situaciones son diversas y en cada grupo son diferentes, cada grupo tiene su personalidad; al iniciar las observaciones en el grupo 6ºA se visualizaba una convivencia normalizada por juegos violentos, comunicación no verbal que aislaba a algunas alumnas.

Con la aplicación del sociograma se observó cómo esa normalización de juegos violentos “pesados” entre los alumnos limitaba la convivencia con las y los demás alumnos no solo en los juegos sino también al trabajar en equipos.

Al iniciar con las actividades donde los alumnos identificaron qué es la violencia y que ellos la estaban fomentando en el aula, empezaron a comunicarse con más cautela, por otro lado, cuando identificaron su comunicación no verbal y el impacto de esta en los compañeros reflexionaron sobre ella y comentaban que no lo sabían.

La presentación de las actividades del taller impactaron y les gustaron mucho a las alumnas y alumnos, y se pudo observar gran interés al realizar las sesiones, pues los alumnos esperaban emocionados las sesiones, ya que era un espacio donde ellos podían expresar sus emociones, ideas, aprendiendo a convivir sanamente,

respetando sus diferencias, resaltando sus habilidades y formas de aprender, pues cada una de las sesiones les permitía percibir e ir mejorando la convivencia con sus compañeros.

Así mismo, las expectativas del taller se cumplieron, la convivencia en el aula en cada sesión era más armónica, pues por el interés de los alumnos en el taller cada vez ponían más atención. Entre ellos se regulan durante las sesiones recordando los acuerdos tomados al inicio del taller como: respetar a mis compañeros al participar, levantar la mano para participar, escuchar con respeto y atención a mis compañeros y a mi profesora, demostrando que la comunicación asertiva y el diálogo son herramientas importantes y fundamentales en la convivencia diaria pues permiten la autorreflexión en la convivencia.

También queda claro que la comunicación no verbal y el diálogo asertivo es fundamental en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de una convivencia pacífica, pues están estrechamente vinculados entre sí, entendiendo este conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales los grupos humanos pueden promover el desarrollo personal y la convivencia de sus miembros.

Un reto para la escuela es poder tener la vinculación con el docente que se está formando, debido a que una vez que logra incorporarse a un programa de posgrado y obtener la beca comisión por parte de la Secretaría de Educación Pública, queda sin la posibilidad de poder acceder a su centro de trabajo y poder realizar el trabajo de investigación, es así como esta desvinculación no favorece a una formación contextualizada en las necesidades de las propias escuelas.

En conclusión, se ha explicado la importancia que tiene el diálogo dentro de la convivencia escolar y como este es imperante en el manejo de conflictos escolares.

Este trabajo, precisamente, ofrece un conjunto de reflexiones en torno a las posibilidades y variantes en que el diálogo puede ser utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje como una vía que a su vez desarrolle y propicie espacios para la convivencia con cultura de paz. Un presupuesto importante salta a la vista cuando tratamos la temática del diálogo en el espacio educativo, y es que no se trata de un diálogo común, sino de aquel diálogo reflexivo, crítico y creativo, que se apoya en la experiencia informal de los alumnos para constituirse en un diálogo profundo, sustentado en la argumentación y la reflexión.

La relación entre el diálogo y el pensamiento es reconocida en la literatura y en la investigación psicológica y pedagógica. Freire (1994) menciona al diálogo como el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos orientados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, es así como las personas que se involucran en un diálogo reflexivo no sólo reproducen éste a su interior una vez ha concluido, sino que lo personalizan y reelaboran.

En la aplicación del taller “transformando la convivencia a través de las practicas dialógicas” por medio de los diferentes momentos se pudo observar sobre las áreas de oportunidad que hay en la convivencia escolar pues efectivamente el aula es un espacio donde se adquieren conocimientos para una educación formal pero también es el espacio donde se aprende a convivir, dialogar y comunicar , comunicar sobre lo que se está aprendiendo en clase, sobre lo que se vive y convive en casa, que

en diversas ocasiones es la forma en que las y los alumnos se vinculan en la escuela.

Las niñas y los niños por el solo hecho de serlo social e históricamente se había impuesto la acción de escuchar, aunado a la vida en pandemia por covid-19 en casa confinados donde la una convivencia solo era con sus papás, hermanos y familiares más cercanos, las formas de convivencia fueron limitándose y el diálogo encareció; a pesar de haber pasado ya casi dos años aún hay temores en las aulas escolares y esos miedos se ven reflejados en la convivencia escolar.

El taller hizo visible las áreas de oportunidad para trabajar con las y los niños de 6ºA y por medio de las actividades aplicadas en el taller los alumnos mejoraron su comunicación verbal y no verbal pues se observó en la convivencia, el dialogo entre ellos en el aula y en la aplicación del segundo sociograma una convivencia incluyente con una conciencia sobre su lenguaje no verbal.

Como docente frente a grupo siempre he creído que todos los grupos son diferentes así como sus áreas de aprendizaje pero como docente en investigación acción participante la experiencia fue totalmente diferente, sentí más consciente la enseñanza y aprendizaje en cada sesión y con cada alumno y es así que nombro como subtítulo “a modo de cierre” pues adquirí diversos aprendizajes en el proceso del desarrollo de esta tesis pero en palabras de Platón ahora “solo sé que no se nada” indudablemente hubo muchos avances en el grupo focal de la investigación y creer que había encontrado la fórmula para “la convivencia en la escuela basada en el diálogo entre alumnos” fue lindo pero observo nuevas áreas de oportunidad

en es el grupo que tengo actualmente y la necesidad de nuevos conocimientos que para una convivencia con cultura de paz en las Nueva Escuela Mexicana.

Trato de ir dando cierre a este proyecto donde observo la importancia del diagnóstico al inicio de un ciclo escolar para poder observar las áreas de oportunidad y necesidades del grupo pues reafirmo que cada grupo es diferente. Con lo investigado he aprendido y en cada sesión de clase aplico actividades donde las y los niños aprendan desde su historia de vida y las de sus compañeros , conviviendo desde la compasión como lo mencionaba Paolo Pagliai en sus conferencias y la Doctora Lucia Mc keon en las clases de la MGCE, pues el contexto de vida no se elige en la niñez, pero es importante observar a desde el contexto de vida las áreas de oportunidad y el porqué de las acciones y reacciones de las y los niños, ya que, como docentes tocamos vidas.

Cuando inicio la maestría a los 6 meses puedo gozar de una beca comisión que me dio el espacio para poder dedicarle tiempo a la Maestría pero deje de laborar en mi centro de trabajo y deje un grupo, 3ºA ; les explique los motivos y me despedí; a mi regreso me vuelve a tocar ese grupo ya en 6ºA y un día necesite pedir un día económico para realizar un trámite de la maestría y le comente al grupo que no tendríamos clases por que iría a la universidad, un alumno que no comparte seguido sus emociones voltea a verme y me dice- ¿nos va a volver a abandonar? Me sorprendió su pregunta y le dije – No y otra alumna dijo- prometa que no nos va a volver a abandonar, les dije que no y les explique más detalladamente la situación en tercer grado y la diferencia con un día económico; esta situación me dejo

pensativa ,ya que, no dimensione sus emociones ante esa situación “ dejar un grupo a medio ciclo escolar”.

La convivencia en el aula es importante entre las alumnas y los alumnos pues determina el ambiente escolar y las decisiones que se toman respecto a sus acciones ante las diferencias en el aula con los alumnos y docentes de la escuela, pues, el docente es un guía importante en esta enseñanza ,ya que, se queda en la memoria de ellos.

Así reflexiono sobre las actividades realizadas en el taller que aplique en la investigación y la importancia de brindar espacios para las y los alumnos, sobre sus convivencia por medio del diálogo y la comunicación no verbal , más allá de una clase socioemocional, donde las y los alumnos puedan generar herramientas de análisis sobre el actuar diario y como estas decisiones tienen impacto en la vida y las emociones del otro, pues entre todos están generando sus historias de vida escolar y sus fortalezas para convivir no solo en la escuela sino en la vida.

## Referencias

- Abero, L. et al. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Uruguay: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Contextos. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4519>
- Anijovich, R et. al. (2009). Transitar la formación *pedagógica*. *Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anzaldúa, R. (1998). “Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de ‘dispositivo’”. *Ensayos y reflexiones*. Año 3, Vol. 1, Núm. 9.
- Ausbert, A., et al. (2009). “El aprendizaje dialógico”. *Revista Cultura y educación*. Barcelona. 21 (2), 129 - 139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios. Santiago: Lom.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, editor.
- Cascón, P., y Martín Beristain, C. (2002). La alternativa del juego 1: juegos y dinámicas de educación para la paz. Los Libros de la Catarata.
- Cascón, P.,(1995) “La alternativa del juego II: juegos y dinámicas de educación para la paz” ([4ª ed.]). (1995). Los Libros de la Catarata.
- Chávez , M., y Bonifacio V. (2019). Concepciones docentes sobre los derechos humanos en la escuela. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 8(15), 54-64. <https://doi.org/10.29057/icshu.v8i15.5137>
- Chávez. M.C.(2018). “Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México”. *Revista Posgrado y sociedad*. Vol. 16. Núm. 2

- Delors, J. (1994) "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la Unesco.
- Díaz-Bravo. L. et al. (2013). "La entrevista, recurso flexible y dinámico." *Investigación en educación médica*, 2 (7). Recuperado en 26 de febrero de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es).
- Duarte J. (2005). "Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia." *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 37. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80003709>
- Estrada, M. Á., (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista Humanidades*. Universidad de Costa Rica. 6(1), 395-406. <https://doi.org/10.15517/h.v6i1.24962>
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). "Hacia un concepto de convivencia escolar", en Alfredo Furlan y Terry Spitzer (coord.) (2013). *Convivencia, disciplina, y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Fierro, C. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México. Somos maestros, Convivencia Escolar.
- Fierro, M., (2011). "El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I." *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40 (3), 519-533. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622315011.pdf>
- Fonseca, M. (2000). *Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica*. México: Pearson Educación.
- Fragoso, F. (1999). "La comunicación en el salón de clases." *Revista Razón y Palabra. Comunicación Educativa*, Núm. 13. Disponible en

<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n13/comsal13.html>.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. España. Siglo XXI.
- Galtung, J. (2016). “La violencia cultural, estructural y directa.” *Cuadernos de estrategias: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. Núm. 183.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratuz.
- Gasperín, R. (2010). *Comunicación y relaciones humanas*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Grzegorek, A. (2004). “La comunicación en el aula”. *Papeles Salmantinos de Educación*, Núm. 3, Facultad de Pedagogía. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021) “Democracia y sociedad.” <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2002). “X Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos.” San José: IIDH.  
<https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/134>.
- Jares, X. (1999). “Estrategias didácticas y organizativas”. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 277.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Humanitas.

- Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). "Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos." *Fundamentos en Humanidades*, XII (23). <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=18424417009>.
- Ley General de Educación. (2021). México: Diario Oficial de la Federación.
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2021). México: Sistema Nacional de protección de niñas, niños y adolescentes.
- Lira, L. (2016). *Estructuras de convivencia. Una propuesta para la comprensión de la violencia escolar*. México: Red de Posgrados en Educación-Conacyt-Gobierno del Estado de Jalisco.
- Martínez, M., y Castellanos, S. (2016). "La comunicación afectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: Experiencias en una telesecundaria en México." *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*. 1(1).
- Monje, M. (2009). "Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar." *Psicogente*. 12(21). 78-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>.
- Monjas, M (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños en edad escolar* (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Montaña, E. (2020). "El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria." *Revista Scientific*, 5 (16, 62–81). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81>.
- Monroy R. J. y Gómez B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es).

- Ospina-Ramírez, D. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Ortega. R. (2016). “La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying.” *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.004>. Consultado el 7 de agosto de 2023.
- Ortega, R. (2007). “La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela”. *Revista de Educación de Castilla la Mancha*. 4. [https://www.researchgate.net/publication/39219654\\_La\\_convivencia\\_un\\_regalo\\_de\\_la\\_cultura\\_a\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/39219654_La_convivencia_un_regalo_de_la_cultura_a_la_escuela). Consultado el 3 de febrero de 2024.
- París, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para la transformación pacífica*. Barcelona: Movimiento por la paz, el desarme y la libertad.
- Pearson, J., et al. (1993) *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós Comunicación. Piñeiro, R. et al. (1994). *Diccionario de las Ciencias de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE)* (2014). “La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica”. <https://www.redage.org/publicaciones/la-convivencia-en-los-centros-educativos-de-educacion-basica-en-iberoamerica>.
- Peña-Cuanda, M. D. C., y Bolaños-Gordillo, L. F. (2009). La investigación como proceso de intervención social. *Ra Ximhai*, 5 (2), 181-186.
- Piñeiro, R. et al. (1994). *Diccionario de las Ciencias de la salud*. España.
- Ripoll-Rivaldo, M., (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Romero, L. (2010). “Estilos de aprendizaje basados en el modelo de kolb en la educación virtual”. *Revista digital apertura*. Vol. 2, Núm. 1.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/21/30>

- Sandoval, M. (2014). "Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento." *Última década*. 22 (41).  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>.
- Sánchez, M. y Lascárteles, A. (2001) "Educación, medios de comunicación y formación", en: Fernández García, T. y García Rico, A., *Medios de comunicación, sociedad y educación*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sternberg, R. J., & O' Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, (10), 113-149.
- Programa Nacional de Convivencia Social. *Guía para el docente de educación primaria 5° (PNCE)* (2016). México: SEP.
- Rincón, A. (2013) *Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública*. Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Tec Virtual. Villavicencio: El autor.
- Tatar, F. y Vargas, J (2017) "Investigación acción participante, una oportunidad para la transformación de la cátedra de la paz en la universidad." *Revista Ciudad Paz-Ando*
- Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Unesco. (2008) "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Ginebra: Unesco.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa).
- Unicef. (2011). Informe anual.  
<https://www.unicef.org/colombia/media/226/file/Unicef-Annual-Report-2011.pdf>.

- Veschi, B. (2020). "Etimología de violencia". Etimología origen de la palabra. en <https://etimologia.com/violencia/>.

## ANEXOS

### Actividad aplicada en el diagnóstico

#### Sesión 3 Hago nuevos amigos

##### Aplicarás el diálogo como una forma de socializar y favorecer la convivencia

Cuando conoces a las personas, inicias un diálogo para saber cómo se llaman, cuántos años tienen, dónde viven, qué les gusta, entre otras cosas. Si se hace de manera respetuosa, entonces comienza una relación positiva que quizá se convierta en una gran amistad.

##### En sus marcas, listos... ¡Iniciamos!

1. Marca con una ✓ la imagen en la que se observa una conversación adecuada, coloréala y escribe en las líneas de abajo por qué consideras que es una buena comunicación.



---

---



---

---



---

---



---

---



**¡Manos a la obra!**

1. Relaciona la lista de actitudes con la opción que corresponda.  
Utiliza dos colores diferentes.

**Opción**

**Actitud**

- a) *Me ayuda a iniciar y mantener una conversación.*
- b) *No me ayuda a iniciar ni a mantener una conversación.*

- Escuchar con atención*
- Ser agresivo*
- Tratar de ser empático*
- Bostezar mientras saludo*
- Buscar intereses en común*
- No saludar*
- Ser respetuoso*
- No mirar a los ojos*
- Ser amable*
- Compartir mis intereses personales*
- Burlarme*
- Expresar lo que pienso y lo que siento*
- Ser asertivo*
- Saludar*

2. Un compañero llega por primera vez a tu escuela. Escribe en el globo cómo iniciarías una conversación.





### Colorín colorado... ¡Hemos terminado!

#### 1. Contesta las siguientes preguntas.

- ¿Qué se necesita para iniciar y mantener una conversación?

---



---

- ¿Qué consejo le darías a alguien para iniciar una conversación?

---



---

- Menciona algunas ideas de cómo podrías hacer nuevos amigos.




---



---



---



---



---

- ¿Cuáles serían las características principales que debe tener un diálogo para iniciar una conversación?

---



---



---



---

#### » ¿Qué aprendí?

A continuación marca con una ✓ los aprendizajes que adquiriste a partir de las actividades de esta sesión y explica de manera breve por qué.

Aprendí que...	Sí	No	¿Por qué?
Dialogar favorece nuevas relaciones.			
Hay actitudes que facilitan iniciar y mantener una conversación.			

## Actividades aplicadas en la intervención

Nombre de la sesión: Me comunico con mímica. "Mimítame"	No. de sesión: 1
Fecha:	Tiempo estimado: 30 minutos
Materiales: Salón amplio.	
<p>¿Qué aprenderemos? Objetivo Favorecer la comunicación y la escucha. Analizar la comunicación unidireccional verbal y corporal.</p>	
<p>Participantes Grupo, clase... a partir de los 8 años.</p> <p>Consigna de partida Lo importante del ejercicio es que en ningún momento los alumnos pueden hablar para dar el mensaje, siempre deben ocupar la mímica y no pueden girar para ver al compañero de atrás.</p> <p>Desarrollo Para iniciar la actividad se les pedirá a los alumnos que se formen una fila. El alumno que esté al final de la fila le tocará el hombro al alumno que se encuentre enfrente y este girará de frente al de atrás entonces, le dirá con mímica al compañero de enfrente cuatro acciones que realice para darle un mensaje, después el alumno girará hacia enfrente y le tocará el hombro al compañero de enfrente para que gire y le repetirá el mensaje y así sucesivamente. Lo importante del ejercicio es que en ningún momento los alumnos pueden hablar para dar el mensaje, siempre deben ocupar la mímica. Al pasar todos los alumnos realizaran un círculo donde el primer alumno de la fila expresara el mensaje y expresara el mensaje que entendió, después el alumno de la primera fila repetirá el mensaje y observaran si fue el mensaje inicial.</p> <p>Evaluación</p> <p>En plenaria reflexionaran sobre las siguientes preguntas. ¿Cómo se sintieron al transmitir el mensaje? ¿Llego el mensaje correcto? ¿Qué tipo de comunicación se daba? ¿Cómo influyeron los demás canales de comunicación? (expresión, miradas, gestos, etc.) ¿El no poder hablar fue un problema para comunicar?</p> <p>¿Cómo relacionan la comunicación que se dio en la actividad con la comunicación que se da en el aula? (cuando se comunican con mímica, gestos, y expresiones corporales)</p> <p>*Actividad retomada de 200 juegos 2021, animación y tiempo libre educativo, Esther y Cruz Martínez Muñoz, editorial Acento</p>	

Nombre de la sesión: Me comunico "Dibujando con la escucha"	No. de sesión: 2
Fecha:	Tiempo estimado: 40 minutos
Materiales: hojas blancas, marcadores, colores.	
<p>¿Qué aprenderemos? Objetivo Favorecer la comunicación y la escucha. Analizar las limitaciones de una comunicación unidireccional.</p>	
<p>Participantes Grupo, clase... a partir de los 8 años.</p> <p>Consigna de partida Dejar muy claro que hasta el final de todo el ejercicio no se pueden mirar los dibujos de los demás compañeros ni los de la pareja. Precisamente la evaluación será con base en comparar los dibujos realizados con diferentes reglas.</p> <p>Desarrollo Para iniciar la actividad se les pedirá a los alumnos que se formen parejas procurando sean compañeros con los que casi no trabajan, después se sentarán contra espaldas sin tocarse y se les entregará a los alumnos un dibujo por turnos. Los alumnos que tengan el dibujo tratarán de dictarle a su pareja el dibujo sin que el compañero lo pueda ver, ni hacer sonidos ni preguntas, mientras dure el ejercicio ninguno de los dos compañeros podrá girar la cabeza.</p> <p>Una vez que todas las parejas terminaron (cuando quienes estén dictando lo consideren) y sin mirar el dibujo, se vuelve a empezar cambiando las reglas. Los alumnos se girarán quedando cara a cara y comienzan a dictar, sin hacer gestos. Su pareja puede hacerle cualquier tipo de preguntas, pero no pueden verse los dibujos.</p> <p>Evaluación En plenaria reflexionarán sobre las siguientes preguntas. ¿Cómo se sintieron solo escuchando? ¿Cómo se sintieron solo dictando? ¿Pudieron hablar ambos? ¿Qué tipo de comunicación se da en cada caso? ¿Cómo influyen otros canales en la comunicación? (expresiones, miradas, gestos etc.) ¿Hubo problemas en la comunicación verbal?</p> <p>Al finalizar la actividad Realiza un dibujo sobre cómo se sintieron en la actividad. *Actividad retomada de La alternativa del juego 2, juegos y dinámicas de educación para la paz, Paco Cascón, 2007.</p>	

Nombre de la sesión: Historia de burros	No. de sesión: 3
Fecha:	Tiempo estimado: 45 minutos
Materiales: viñetas	
<p>¿Qué aprenderemos?  <b>Objetivo</b>  Favorecer la capacidad de análisis y observación en el conflicto, además de estimular la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos</p>	
<p><b>Participantes</b></p> <p>Grupo, Clase. A partir de los 10 años</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Se les mostrarán las viñetas a los alumnos. ¿Qué observas? ¿Qué te sugiere? Y escribirán sus reflexiones individualmente. Una vez hecho esto, se reunirán en grupos pequeños para comentar lo escrito y compartirlo. Después se reunirá todo el grupo y compartirán cuales fueron sus reflexiones por grupo de acuerdo con las imágenes.</p> <p>Se motivará a la reflexión respecto a las imágenes por medio de las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué observas en las imágenes?</li> <li>✓ ¿Existe alguna necesidad? ¿Qué sucede?</li> <li>✓ ¿Cómo crees que hayan resuelto el conflicto?</li> <li>✓ ¿Has estado en alguna situación que haya generado un conflicto por tener diferencia?  ¿Cómo lo resolvieron?</li> </ul> <p>Al finalizar la actividad se les pedirá a los alumnos que detrás de la hoja de sus reflexiones realicen dibujo sobre lo que les haya parecido más significativo de la sesión.</p> <p>* Actividad retomada y adaptada de La alternativa del juego 2, juegos y dinámicas de educación para la paz, Paco Cascón, 2007.</p>	

Nombre de la sesión: Silencio	No. de sesión: 4
Fecha:	Tiempo estimado: 45 minutos
Materiales: Salón amplio, el mínimo posible para evitar el peligro de teatralización.	
<p>¿Qué aprenderemos?  <b>Objetivo</b>  Estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflicto, así como favorecer la observación y la empatía.</p>	
<p><b>Participantes</b>  Grupo, clase... a partir de los 8 años.</p> <p><b>Consigna de partida</b>  Depende de los objetos, de dónde se ponga el énfasis. Han de ser suficientemente precisas y a la vez vagas que permita el control del animador o animadora de las personas participantes. El realismo es importante, hay que evitar el tomárselo en broma. ¡Ojo, no obstante, con el exceso de realismo! El peligro complementario a la teatralización es caer en el psicodrama.  El animador o animadora puede congelar el juego mediante un alto y una palmada: todo el mundo queda inmóvil, ve en su y sienten sus emociones. Puede hacerse solo al final (lo habitual) o en otros momentos de la dinámica.</p> <p><b>Desarrollo</b>  El escenario es una clase. El o la maestra llama al alumno o alumna a la pizarra para hacer un ejercicio o algo similar. Él no responde. A partir de aquí el juego continuará desde las consignas propias de cada rol.  Después de 10 minutos se procede a la evaluación. Tras ésta se puede repetir una o 2 sólo con un par y el resto del grupo como observador, para integrar posibles soluciones u otras formas de enfrentar el conflicto.</p> <p><b>Evaluación</b></p> <p>En plenaria se les preguntara a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué piensan sobre lo que acaban de observar?</li> <li>✓ ¿Qué creen que haya pasado con la alumna o alumno?</li> <li>✓ ¿Cómo debió actuar la maestra?</li> <li>✓ ¿Cómo debió haber actuado la alumna o alumno?</li> </ul> <p>Al finalizar la primera lluvia de ideas respecto a la escena observada.  Los actores expondrán los roles que estaban interpretando y se iniciara una nueva ronda de reflexiones respecto a los roles de los actores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Se podía observar en la alumna o alumno por lo que estaba pasando?</li> <li>✓ ¿Alguna vez hemos sentido esa emoción?</li> <li>✓ ¿Sabes qué sentía ella o él en la interpretación?</li> <li>✓ ¿Cuál era el conflicto en la escena?</li> <li>✓ ¿Qué actitudes se dieron antes de saber que le pasaba a la alumna o alumno?</li> </ul>	

- ✓ ¿Se podría prevenir o evitar crear interpretaciones que juzguen a la alumna o alumno por parte de los compañeros y la maestra?
- ✓ ¿Qué actitudes podrían permitir generar confianza para poder compartir su emoción?
- ✓ ¿Existe algún espacio en la escuela donde te sientas seguro de poder expresar tus emociones?

Se realizará una lluvia de ideas sobre posibles actitudes a adoptar o interpretaciones que se pudieran realizar respecto a la escena.

Notas.

Maestra o maestro: La alumna o alumno al que llama nunca ha dado “problemas”. le ha llamado 3 veces y no ha habido la más mínima respuesta. Tendrá que intentar que salga del aula o bien que le responda, ya que su situación es incómoda ante la clase.

Alumna o alumno: La noche anterior ha habido una fuerte disputa familiar en tu casa. La situación es muy tensa y sólo tienes ganas de llorar, pero no has tenido otro remedio que asistir a clases. Has oído tu nombre, pero sabes que si pasas al pizarrón no podrás contener las lágrimas. Sólo darás explicaciones si hay alguien que sabe ser cercano, inspirarte confianza y llegar a ti.

Actividad retomada y adaptada de La alternativa del juego 2, juegos y dinámicas de educación para la paz, Paco Cascón, 2007.

Nombre de la sesión: Trabajo en equipo	No. de sesión: 5
Fecha:	Tiempo estimado: 45 minutos
Materiales: Cuerda, plumones, hojas blancas.	
¿Qué aprenderemos? Objetivo Favorecer la habilidad de cooperación y trabajo en equipo.	
<p>Participantes</p> <p>Grupo, Clase. A partir de los 10 años</p> <p>Consigna</p> <p>El plumín en ningún momento podrán tomarlo con las manos.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Se dividirá el grupo en subgrupos de 5 integrantes. Después de les dará una soga que tendrán que amarrar a un plumón y con el movimiento de las sogas guiadas por sus manos y acuerdos en el movimiento de las sogas de los 5 integrantes del equipo escribirán en una hoja "Sexto A".</p> <p>Después se les pedirá a dos subgrupos que formen un grupo amarrando sus sogas al plumón. Sin tocarlo con las manos escribirán en una hoja en blanco "Sexto A".</p> <p>Por último, todos los integrantes del grupo formaran un solo equipo y ataran su soga al plumín y entre todos escribirán en una hoja blanca "Sexto A".</p> <p>Se motivará a la reflexión respecto a la actividad por medio de las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué estrategias utilizaron para poder trabajar en equipo?</li> <li>✓ ¿Cómo se dio la comunicación en los equipos?</li> <li>✓ ¿En alguno de los equipos fue más sencillo escribir? ¿Cuál? y ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Cómo relaciones la comunicación que se dio en la actividad con la comunicación que se da en el aula?</li> <li>✓ ¿Qué podría haber facilitado la actividad?</li> </ul> <p>Al finalizar la actividad se motivará a reflexionar sobre las dificultades de comunicarse y convivir en grupo o subgrupos, pero independientemente de las situaciones todas y todos los alumnos conforman el grupo Sexto A y que por medio de cuerdos, respeto, confianza, empatía y solidaridad grupal su grupo puede ser un espacio de donde ellos puedan sentirse seguros de compartir y expresarse.</p> <p>Actividad retomada de 500 dinámicas grupales, GilEditores.</p>	

Nombre de la sesión: Juegos cooperativos "Cuentos cooperativos"	No. de sesión: 6
Fecha:	Tiempo estimado: 45 minutos
Materiales:	
¿Qué aprenderemos? Objetivo Crear colectivamente. Desarrollar la imaginación. Fomentar un ambiente divertido.	
<p>Participantes</p> <p>Grupo, Clase. Entre 10 y 15 personas.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Sentados en un círculo. Cada uno dice una palabra que desarrolla el cuento, tomando en cuenta la emitida por el anterior. Por ejemplo: "yo ... he visto... un... monstruo... en ... la ... sopa... "</p> <p>Evaluación</p> <p>Puede girar sobre el trabajo en el grupo y el estímulo de la propia imaginación y creatividad que puede ser al escuchar las ideas de los demás.</p> <p>Realizarán un dibujo de la parte del cuento que más les haya gustado.</p> <p>Se motivará a la reflexión respecto a la actividad por medio de las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué estrategias utilizaron para poder trabajar en equipo?</li> <li>✓ ¿Cómo se dio la comunicación en los equipos?</li> <li>✓ ¿En alguno de los equipos fue más sencillo escribir? ¿Cuál? y ¿Por qué?</li> <li>✓ ¿Cómo relaciones la comunicación que se dio en la actividad con la comunicación que se da en el aula?</li> <li>✓ ¿Qué podría haber facilitado la actividad?</li> </ul> <p>Al finalizar la actividad se motivará la reflexionar sobre las dificultades de comunicarse y convivir en grupo o subgrupos, pero independientemente de las situaciones todas y todos los alumnos conforman el grupo Sexto A y que por medio de cuerdos, respeto, confianza, empatía y solidaridad grupal su grupo puede ser un espacio de donde ellos puedan sentirse seguros de compartir y expresarse.</p> <p>Actividad retomada de La alternativa del juego 2. Paco Cascón.</p>	

Nombre de la sesión: Diálogo	No. de sesión: 7
Fecha:	Tiempo estimado: 45 minutos
Materiales: Espacio amplio. Hojas blancas, plumines, colores.	
<p>¿Qué aprenderemos?  Objetivo  Aprender a dialogar. Favorecer una comunicación verbal afectiva y el consenso.</p>	
<p>Participantes</p> <p>Grupo, Clase. A partir de los 1 – 12 años</p> <p>Desarrollo</p> <p>Se dividirá el grupo en 3 subgrupos, donde se les pedirá reflexionen sobre las actividades que se realizaron en las sesiones pasadas.</p> <p>Se motivará a la reflexión respecto a la actividad por medio de las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué actividades les agrado más? Y ¿por qué?</li> <li>✓ ¿Cómo se han sentido?</li> <li>✓ ¿Cómo consideran que se ha dado la comunicación en el salón de clases después de las actividades?</li> </ul> <p>Después se les pedirá se unan en un solo equipo y comparten en todo el grupo las reflexiones que realizaron en subgrupos.</p> <p>Al finalizar la actividad se les pedirá que en una hoja blanca dibujen o escriban sobre la dinámica final del taller.</p> <p>Actividad retomada y adaptada de La alternativa del juego 2, juegos y dinámicas de educación para la paz, Paco Cascón, 2007.</p>	

Fichas de la activad de intervenci3n

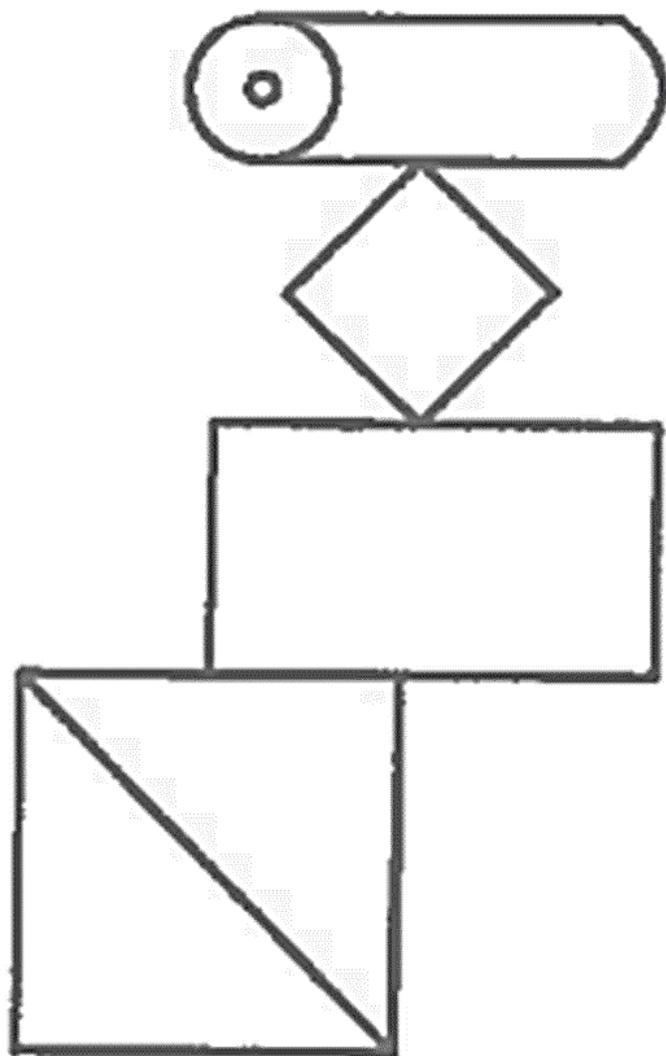


GRÁFICO 1

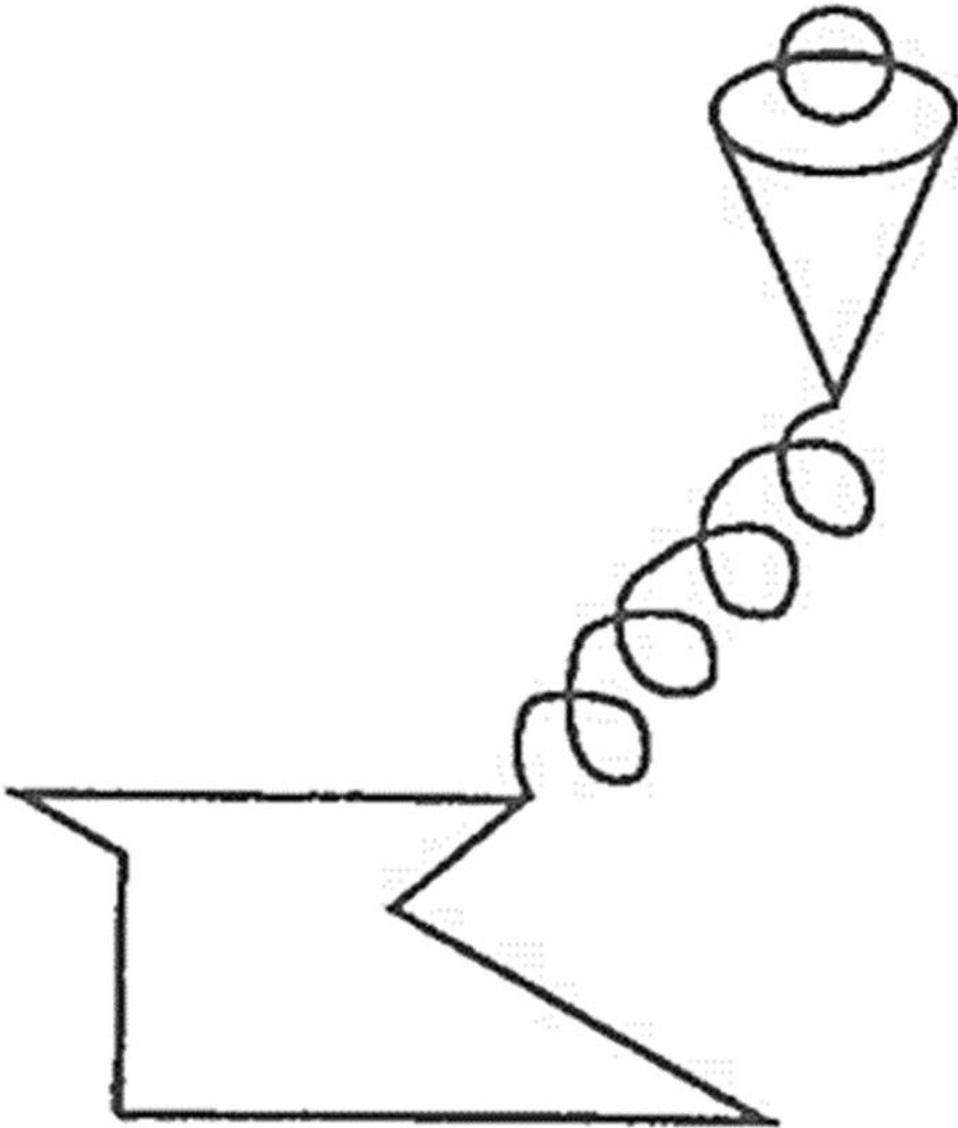


GRÁFICO 2

