



SEV  
ESTADO DE VERACRUZ



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

“ESTRATEGIA: DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
SOCIO-AFECTIVAS Y ÉTICAS PARA MEJORAR LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR EN SECUNDARIA”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

**CAROL MONSERRAT SANTOS GÓMEZ**

DIRECTORA DE TESIS

**MTRA. LILIANA SERVÍN LANCE**

ORIZABA, VERACRUZ

MARZO DE 2018

*Agradecimiento a mis maestros y mis compañeros de la MEB sexta generación de la UPN unidad 304 Orizaba, en especial a mi directora de tesis por su guía y orientación en la elaboración de esta investigación; asimismo, gracias a mi familia por su apoyo y comprensión tanto en lo monetario como emocional desde que decidí estudiar la maestría; finalmente, a mi novio por ser empático conmigo, escucharme y motivarme durante este proyecto.*

*A Tita, Santos, Glo, Juan, mis alumnos y mis mininos.*

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO UNO

#### **DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO ..... 4**

- 1.1 Antecedentes..... 4
- 1.2 Contexto..... 10
  - 1.2.1 Contexto socio-demográfico..... 11
  - 1.2.2 Contexto escolar ..... 12
  - 1.2.3 Características de los sujetos ..... 15
- 1.3 Planteamiento del problema ..... 18
- 1.4 Propósitos..... 29
- 1.5 Normatividad y políticas públicas ..... 31
- 1.6 Justificación ..... 40

### CAPÍTULO DOS

#### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA..... 46**

- 2.1 La adolescencia..... 46
  - 2.1.1 Desarrollo antropométrico y fisiológico..... 47
  - 2.1.2 Incoherencia y versatilidad emocional..... 49
  - 2.1.3 La socialización e identidad ..... 51
  - 2.1.4 La moralidad y el juicio crítico ..... 54
  - 2.1.5 El adolescente del siglo XXI ..... 56
- 2.2 Convivencia ..... 58
  - 2.2.1 La convivencia escolar ..... 61
  - 2.2.2 Aprendiendo a vivir juntos desde la interculturalidad ..... 62
  - 2.2.3 El lenguaje herramienta para interactuar ..... 64
  - 2.2.4 Competencias para la convivencia: socio-afectivas y éticas ... 65
- 2.3 La pedagogía del afecto ..... 69

2.3.1 Abrazoterapia .....	71
2.4 Ética y valores en la educación .....	73
2.4.1 Educar para la ciudadanía .....	74
2.5 Dinámica de grupos.....	77
2.5.1 Dinámicas vivenciales .....	79
2.5.2 El aprendizaje cooperativo .....	81
2.6 Uso de las TIC: Cine y la música.....	85
2.7 Técnicas de la resolución pacífica de conflictos .....	87
2.7.1 La mediación pedagógica .....	89
<b>CAPÍTULO TRES</b>	
<b>ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>92</b>
3.1 Enfoque y modelo del proyecto de intervención .....	92
3.2 Planeación de la estrategia y las actividades de intervención .....	95
3.3 Evaluación del proyecto de intervención .....	102
3.4 Narración de la estrategia y las actividades intervención .....	103
<b>CAPÍTULO CUATRO</b>	
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>118</b>
4.1 Análisis de las actividades aplicadas.....	118
4.1.1 Análisis de las actividades de la etapa afectiva .....	119
4.1.2 Análisis de las actividades de la etapa juicio crítico .....	126
4.1.3 Análisis de las actividades de la etapa de socialización.....	128
4.1.4 Análisis de la etapa de la mediación .....	132
4.2 Indicadores y escenarios .....	143
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>159</b>
<b>APÉNDICES.....</b>	<b>190</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Los problemas más frecuentes en mi grupo son.....	22
Figura 2. ¿Algún compañero/a o grupo de compañeros/as se ha metido contigo, se ha reído de ti, te ha agredido o han hablado mal de ti, o sientes que te han maltratado o abusado de ti?.....	22
Figura 3. ¿Cómo te tratan tus compañeros desde que empezó el curso?.....	23
Figura 4. ¿Te has reído de alguien, has agredido o has hablado mal de alguien o sientes que has maltratado o abusado de algún compañero/a?.....	24
Figura 5. Consideras que las agresiones y los problemas en la clase son.....	25
Figura 6. Frecuencia de alguna actitud negativa en el aula.....	26
Figura 7. FODA de mi práctica docente.....	28
Figura 8. Diez aprendizajes básicos para la vida.....	59
Figura 9. Decálogo para reflexionar y trabajar profesionalmente.....	68
Figura 10. Plan de equipo.....	84
Figura 11. Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora.....	85
Figura 12. Cronograma de actividades.....	96
Figura 13. Resultados de la autoevaluación de la inteligencia emocional.....	124
Figura 14. Alcances de la fase afectiva.....	125
Figura 15. Alcances de la fase juicio-crítico.....	128
Figura 16 Alcances de la fase de socialización.....	132
Figura 17. Promueve el trabajo tanto individual como cooperativo en el aula...	133

Figura 18. Cuestiona sobre qué saben del tema que van a ver o el proyecto a realiza.....	133
Figura 19. Relaciona con los temas vistos en otras clases, asignaturas y otros ciclos escolares con el tema a tratar.....	134
Figura 20. Precisa el aprendizaje esperado de la actividad.....	135
Figura 21. Ofrece ayuda ante alguna dificultad.....	135
Figura 22. Guía, orienta o aclara dudas cuando se solicita.....	136
Figura 23. Da libertad responsable y comprometida para hacer y crear.....	136
Figura 24. Brinda los elementos necesarios para aprender la información.....	137
Figura 25. Permite el error y con él la autorregulación.....	138
Figura 26. Usa el diálogo como instrumento para comunicar y/o solucionar problemas en el aula .....	138
Figura 27. Fomenta el uso del diálogo para comunicar y/o solucionar problemas de aula.....	139
Figura 28. Motiva a que involucren en clase.....	139
Figura 29. Muestra solidaridad, respeto y tolerancia.....	140
Figura 30. Promueve solidaridad, respeto y tolerancia.....	140
Figura 31. Comparación FODA sobre mi práctica docente.....	142
Figura 32. Alcances de la fase de medición .....	143
Figura 33. Indicadores y escenarios del grupo.....	144

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CAPEP:	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.
CBTIS:	Centro de Bachilleres Tecnológico Industrial y de Servicios.
CNDH:	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONALEP:	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
CTE:	Consejo Técnico Escolar.
FODA:	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.
INEGI:	Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
IPN:	Instituto Politécnico Nacional.
ITESM:	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
LLECE:	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación.
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OMS:	Organización Mundial de la Salud.
ONU:	Organización de las Naciones Unidas.
PLANEA:	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizaje.
PNCE:	Programa Nacional de Convivencia Escolar.
RIEB:	Reforma Integral de la Educación Básica.
SISAT	Sistema de Alerta Temprana.
SNIE:	Sistema Nacional de Información de las Escuelas.
SNIM:	Sistema Nacional de Información Municipal.
TIC:	Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
UNAM:	Universidad Nacional Autónoma de México.
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



# INTRODUCCIÓN

“Debemos aprender a vivir juntos como hermanos o perecer juntos como necios”.  
Martin Luther King.

El siglo XXI se ha caracterizado por los vertiginosos cambios sociales y tecnológicos que han impactado en el orden social. Es común enfrentarnos a una sociedad más pluricultural, en la cual, cada vez más la cultura de lo efímero y volátil permea en las relaciones interpersonales. A lo largo de la historia la diversidad ha sido un factor en contra más que un aspecto positivo en pro del enriquecimiento mutuo, ante esto, la creciente variedad de cosmovisiones, estilos de vida, ser y pensar, muchas veces provocan conflictos para ponerse de acuerdo. El ser tolerantes, respetuosos y aprender a trabajar juntos en busca del bien común podría ser utópico.

Actualmente, en las aulas prevalece una filosofía individualista, existe una lucha constante para tomar acuerdos y los conflictos se viven cotidianamente. El docente del tercer milenio se enfrenta a más y nuevos retos, en los que necesita intervenir para convertir el salón de clases en un espacio para la interacción, el enriquecimiento mutuo, tanto personal como social entre alumnos, sobre todo un ambiente escolar que permita el aprender juntos.

Por consiguiente, es necesario como docentes cuestionarse sobre ¿Qué hemos hecho para fomentar relaciones interpersonales armoniosas?, ¿cómo enfrentamos las situaciones de conflicto áulico?, ¿qué hemos hecho para propiciar el desarrollo de las competencias a favor de la convivencia sana?, ¿cómo hemos propiciado el trabajo cooperativo en la aplicación de proyectos escolares?

El proyecto de intervención pedagógica *Estrategia: Desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas para la convivencia escolar en secundaria* que propuse y apliqué en la escuela Secundaria Técnica Industrial Número 98, ubicada en el municipio de Mariano Escobedo, Veracruz, responde y actúa a partir de estas incógnitas, con el propósito general de diseñar estrategia para mejorar la con-

vivencia escolar a través del desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas en el grupo de Tercero “D”.

Las razones personales por las que realicé este estudio fueron: buscar la mejora de la práctica docente, en especial contribuir al logro de los aprendizajes y poner en práctica mi rol como mediadora; asimismo, alcanzar la profesionalización mediante el estudio de la Maestría en Educación Básica, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 304 de Orizaba, Veracruz.

Este proyecto es un estudio metodológicamente cualitativo y se basa en el enfoque investigación-acción, que permite al docente detectar problemáticas a las que se enfrenta cada día, buscar y analizar las posibles soluciones, a su vez ejecutar las acciones pertinentes al contexto en que se desenvuelve para obtener resultados y analizar éstos. Su visión educativa es constructivista basado en el modelo de competencias, donde se centra la atención en el proceso dinámico, participativo e interactivo del alumno, una enseñanza orientada a la acción, a la construcción de los conocimientos con la ayuda del profesor, quien es guía, orientador y facilitador del aprendizaje. Asimismo, se centra principalmente en el modelo de educación intercultural en el enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural, así como en la pedagogía de la diferencia.

Por todo ello, la estructura de la tesis se presenta en cuatro capítulos. A continuación explico a grandes rasgos cada uno:

En el capítulo uno, *Diagnóstico socioeducativo y pedagógico*, presento la problemática sobre las dificultades en las relaciones interpersonales, cómo la diagnosticué en mi ámbito laboral, así como los elementos necesarios para concebir el valor de su estudio y su relevancia en las políticas nacionales e internacionales.

Capítulo dos, *Fundamentación teórica, conceptual y filosófica* brindo los conceptualización bajo la cual se cimienta la tesis, igualmente el sustento de estrategia, actividades y conceptos que fueron utilizados en el proyecto educativo.

En el tercer capítulo titulado *Estrategias de intervención*, hago una descripción precisa de las actividades y dinámicas que dieron la secuencia y jerarquía a la estrategia implementada, planeadas con base en la teoría y la experiencia docente, asimismo, se realiza una narración de la aplicación de cada etapa.

Por último, en el capítulo cuatro *Resultados*, hago un análisis detallado de cada fase y actividad implementada, basándome en la interpretación de los instrumentos usados para evaluarlas, los cuales permitieron medir los alcances, experiencias y aprendizajes de los hallazgos más relevantes de mi trabajo, igualmente, me permitieron valorar el logro de los objetivos planteados en el capítulo uno.

Por otro lado, realizo una reflexión final sobre la estrategia que implementé, la importancia del rol como docente para ser el generador de un aula de convivencia sana y el uso de la mediación para lograrlo, además, destaco los beneficios en el aprendizaje de los alumnos y la mejora de la práctica docente. De igual manera, comparto los formatos y las referencias que utilicé para cada una de las fases de esta estrategia, así como algunas imágenes de cada una de ellas, esperando sean de utilidad para quienes tengan algún problema similar al mío en su aula o simplemente busquen la mejora continua de su práctica.

# **CAPÍTULO UNO**

## **DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO**

El diagnóstico socioeducativo y pedagógico es el eje fundamental para la construcción del objeto de estudio, brinda un conocimiento previo de la problemática que se presenta. A lo largo de este capítulo, doy explicaciones y descripciones acerca de las características y detalles que me permitieron descubrir que las relaciones interpersonales conflictivas en el aula impedían que se pudiera trabajar en equipos de manera cooperativa; asimismo, esto impactaba en el logro de los aprendizajes; sobre todo, en mi práctica docente<sup>1</sup>.

Para ello, realicé una recopilación de datos e información relevante para identificar y entender mejor mi problemática educativa relacionada con la convivencia escolar; la cual, permitió reflexionar sobre la realidad educativa y social para delimitar el problema, concebir el valor de su estudio y su relevancia en las políticas nacionales e internacionales.

### **1.1 Antecedentes**

La investigación documental sobre artículos periodísticos o tesis que abordan la temática de mi proyecto, me permitió compilar nueve investigaciones notables a nivel internacional y nacional, que se han hecho relacionadas con el tópico de la convivencia escolar. En este apartado, explico por qué este tema es de interés de diversos autores, cómo ha sido abordado, la metodología usada; también, los resultados y las conclusiones de cada estudio.

En los últimos años la humanidad ha sufrido grandes cambios, la globalización e hiperconectividad ha ocasionado que la sociedad del siglo XXI sea cada vez más pluricultural. Ante ello, la escuela, como uno de los principales centros socializadores, ha asumido la responsabilidad de educar para la vida; lo cual, implica romper con los viejos paradigmas educativos, ir de una educación centrada en lo

---

<sup>1</sup> En esta tesis se usa como sinónimos docente, profesor, maestro, enseñante y educador.

cognitivo para dar paso a una formación holística de los individuos, como lo plantea el informe de Delors (1996), que los estudiantes<sup>2</sup> sean capaces de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, a éstos los llama *Los cuatro pilares de la educación*, los cuales, son indispensables para afrontar los nuevos retos de la sociedad contemporánea.

Debido a esto, la cuestión de aprender a vivir juntos se ha tornado una cuestión relevante en el ámbito social y educativo en todos los niveles. Muchos investigadores del tercer milenio han centrado su atención en la convivencia escolar como elemento primordial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el campo de investigación académica a nivel internacional y nacional hay diversos aportes en cuanto a esta temática. Algunos sólo analizan los factores e impacto de la convivencia en el aula, como es el caso de la investigación hecha por Juan José Salinas de la Vega (2013) de la Universidad Autónoma de Querétaro, en su tesis de grado, de la maestría en Ciencias de la Educación titulada *La organización escolar y su relación con el clima de convivencia en las escuelas secundarias del municipio de Querétaro*, realizó un estudio exploratorio y descriptivo transversal de la investigación en convivencia escolar.

En el resultado del análisis concluye que la mayoría de los escolares de secundaria percibe que el ambiente de su escuela es agradable. No obstante, los problemas más frecuentes entre ellos son: la violencia, disrupción y desmotivación. Hay un alto porcentaje de participación en actividades deportivas y artísticas, pero no en actividades de decisión. Los aprendientes consideran que el modelo de gestión de convivencia es punitivo por parte de enseñantes y directivos.

En cuanto a la percepción del clima de la convivencia en las escuelas secundarias públicas del municipio de Querétaro, llegó a la conclusión que se ven influenciadas por diversas cuestiones de organización: la forma de gestión de la convivencia, el afrontamiento de conflictos, participación de tomas de decisiones y falta de normas consensuadas. En consecuencia, los docentes deben mejorar su

---

<sup>2</sup> Uso como sinónimos discentes, estudiantes, alumnos, aprendientes y educandos.

intervención pedagógica hacia la construcción y mejora de una convivencia democrática, participativa e incluyente en las secundarias públicas del municipio de Querétaro.

A nivel internacional, Clara Carvajal-Castillo, César López de Mesa-Melo, María Fernanda Soto-Godoy y Pedro Urrea-Roa (2013), realizaron un estudio sobre “Los factores asociados a la convivencia escolar en los adolescentes”, en el cual, centran su atención en la evaluación de la convivencia escolar entre adolescentes de nueve escuelas de cinco municipios de Cundinamarca, Colombia. Sus resultados de la evaluación del clima escolar por parte de los alumnos fueron poco satisfactorios, incluyendo sus aspectos de normas, participación y relaciones. Por el contrario, los profesores percibieron en general un buen clima escolar en las instituciones educativas, aunque al analizar lo relacionado con las normas, éstas las evalúan como deficientes.

Desde esta realidad, con base en los autores, es importante propiciar ambientes que contribuyan a una buena convivencia, fortalezcan las relaciones y generen espacios para el aprendizaje. Asimismo, consideran que es vital establecer estrategias pedagógicas que lleven a valorar las relaciones entre los educandos, un entorno acogedor, el desarrollo de normas consensuadas y conocidas por todos, espacios de participación y recreación que faciliten la resolución de conflictos, así como valorar las pertenencias personales y grupales para buscar la disminución del número de agresiones.

Además, establecen que la realidad de la escuela está marcada por la dinámica que se genera entre los miembros de la comunidad educativa. De ahí que sea indispensable en todo proceso pedagógico conocer los elementos significativos que la conforman. Para ello, se requiere la capacidad de la persona, especialmente del docente, por hacer del acto educativo no un aspecto más de la vida, sino un proceso reflexivo, sistemático, con un sentido holístico sobre la persona y la comunidad.

En España, Laura García Raga y Ramón López Martín (2011) en el artículo “Convivir en la escuela: Una propuesta para el aprendizaje por competencias”, realizan un análisis documental e interpretativo de diversos programas sobre convivencia escolar que han sido desarrollados durante los últimos años en el Estado español, destacando que la mayoría se han centrado en una educación basada en valores.

Fruto de este análisis, se identificó un conjunto de competencias requeridas para convivir democráticamente, no todas ellas aparecen con la misma insistencia en la diversidad de iniciativas; en este sentido, se pudo afirmar que son las relacionadas la participación, esto es, saber participar, y la tolerancia, ser tolerantes. Igualmente, la mayoría de los programas que se han implementado en estos últimos años consideran mediación como un foco de actuación relevante, con el objetivo de enseñar a gestionar los conflictos interpersonales de manera democrática, es decir, aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales.

La educación en valores precisa que el trabajo docente se desarrolle mediante unas relaciones de colaboración que impliquen a todos y que conduzcan a un compromiso de la comunidad educativa con los objetivos consensuados de la institución. De este modo, los centros escolares puedan convertirse en comunidades con valores compartidos, dando significado y sentido a la vida escolar. También, buscan la transformación de la cultura escolar individualista hacia otra más cooperativa, una exigencia si queremos que los centros contribuyan decisivamente en la formación de los ciudadanos en valores y cultura democrática.

Por otra parte, algunos investigadores han centrado su atención en la mediación pedagógica como alternativa para la mejora de la convivencia escolar, como es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2013) campus Chihuahua en México, cuya institución realizó un estudio analítico de *La mediación escolar como alternativa de resolución de conflictos en el aula*, en esta investigación se establece la importancia de la mediación como herramienta por alumnos, profesores y familias para transformar el conflicto en diálogo y en acuerdos mediados, que transformen la convivencia en un ambiente

de paz y tranquilidad en las aulas, al mismo tiempo, el logro de los programas, actividades extra escolares que permitan una educación para la vida.

De igual forma, en España, María Soledad Barreda Gómez (2012), realizó un estudio cuantitativo titulado *El docente como gestor en el clima del aula. Factores a tener en cuenta*, donde los discentes expresan su opinión acerca de lo que consideran un buen clima y analiza los factores que tienen mayor peso en el aula de acuerdo con los tres ciclos de educación secundaria, concluyendo que el maestro es el principal gestor del clima en el aula y de él depende el gran medida el clima que se consiga en cada curso con cada grupo y cada asignatura. Igualmente, dependiendo el tipo de liderazgo del docente ejerce en el aula será el tipo de clima que provocará. Por lo que, ejercer una correcta disciplina ayuda a mejorar el clima en el aula.

También, destaca que el profesor tiene influencia en las relaciones de los estudiantes, por lo que puede realizar dinámicas de prevención del conflicto así como programas de mediación para conseguir una convivencia adecuada, siempre y cuando éste conozca el contexto; asimismo, las necesidades de sus aprendientes.

El trabajo realizado por Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez (2012) titulado *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* y la investigación sobre *Mediación docente ante situaciones de conflicto en la IE* de Adriana María Ortiz Rodas (2014) coinciden con Barreda Gómez (2012) respecto a que la mediación es elemento clave en la mejora de la convivencia escolar, ya que, cuando hay sensibilidad de parte de los docentes, se pueden prevenir situaciones de conflicto; pero, al mismo tiempo, el profesor debe tener formación en habilidades sociales para poder propiciar el ambiente áulico propicio.

Por otro lado, otras investigaciones interesantes de este tópico no sólo hacen un análisis de la importancia de la convivencia escolar para el logro de las competencias para la vida, sino que realizan una propuesta de intervención pedagógica para la mejora de la práctica docente y la convivencia en el aula.



Tal es el caso de Lisette Merino Xotlanihua (2015), de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 304 Orizaba, cuyo trabajo titulado *Las relaciones interpersonales en el desarrollo de las competencias para la vida en sociedad y el mejoramiento del aprendizaje grupal-afectivo en sexto grado de educación primaria* favoreció las relaciones interpersonales para facilitar la dinámica de trabajo grupal en educación primaria, mediante técnicas de aprendizaje afectivo y colaborativo en un enfoque inclusivo para la consolidación de un grupo inteligente.

Para alcanzar sus metas, dividió su proyecto en actividades de aprendizaje afectivo, actividades de negociación y estrategias de colaboración. Con el plan de intervención pedagógica logró integrar la dimensión actitudinal mediante el modelo basado en competencias, en especial las de tipo comunicativo y para la vida en sociedad, esta innovación permitió un aprendizaje afectivo y dio como resultado un grupo eficiente y productivo en ambientes aptos de aprendizaje. Se observaron mejores resultados en los aprendizajes esperados. Además, la docente logró descubrir las fortalezas y debilidades de su práctica.

Mientras que Elena Carrión Candell (s.f.), de la Universidad de Castilla la Mancha, España, realizó un proyecto de intervención pedagógica titulado *Educación en competencias y valores: un proyecto comunicativo de materiales multimedia orientados al aprendizaje y la resolución de los conflictos de IES* en el cual llevó a cabo un plan de educación en competencias y valores para la transformación de los conflictos en el aula a través de la pedagogía dialógica y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Para ello, dividió en tres etapas su proyecto, la primera de sensibilización, la segunda adquisición de la conciencia crítica; por último, acción transformadora.

Este proyecto les permitió a los adolescentes la identificación, clarificación, elección y reconocimiento de valores a través de películas. Así como, la utilización de recursos didácticos multimedia, en general el cine y la música en particular, como medio de conocimiento, comunicación y recurso didáctico para educar en valores y solucionar conflictos.

Después de analizar todas las investigaciones, retomé de cada una elementos que fueron clave tanto para mi tesis como mi propuesta de intervención pedagógica. En el caso los trabajos realizados por Salinas de la Vega (2013), Carvajal-Castillo, *et al.* (2013), García Raga, *et al.* (2011), dieron componentes a mi tesis del porqué es importante el tema de la convivencia escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la educación básica, debido a que, si hay relaciones interpersonales sanas, el clima áulico pacífico e incluyente, propiciara un mejor aprendizaje, así como, la formación de individuos más integrales, colaborativos, cooperativos, con valores y democratas.

De los estudios del ITESM (2013), Barreda Gómez (2012), Vázquez Gutiérrez (2012) y Ortiz Rodas (2014), tomé la propuesta de la mediación como una estrategia para la solución de conflictos en el aula, con la finalidad de convivir armónicamente y poner en práctica los valores, es decir, educar para la paz; así desde una formación ética se reflexione sobre las relaciones interpersonales sanas.

Finalmente, de la tesis realizada por Merino Xotlanihua (2015), consideré la idea de las actividades de aprendizaje afectivo, actividades de negociación y estrategia de colaboración; en cuanto a los aportes de Carrión Candel (s.f.), el uso de las TIC para sensibilizar a los alumnos, a través de la música o de proyecciones fílmicas.

## **1.2 Contexto**

Como parte de una investigación-acción, es relevante conocer la realidad educativa y social, esto significa, identificar las peculiaridades del contexto donde se ubica la escuela y los miembros que la conforman. La comunidad educativa, por mucho tiempo ha sido concebida como un espacio cerrado donde se establecen relaciones entre los docentes, los directivos, los alumnos y sus familias, sin embargo, hoy en día se busca que las instituciones escolares sean sensibles a las demandas y expectativas del entorno; asimismo, regulen su acción, negocien e

intercambien, un modelo que propicie un diálogo abierto entre escuela y comunidad, donde el proyecto institucional permita canalizar las demandas sociales (Krichesky, 2006), a partir de esto, radica la importancia de la contextualización de la práctica pedagógica.

### **1.2.1 Contexto socio-demográfico**

El centro de trabajo donde laboro es la Secundaria Técnica Industrial Número 98 turno matutino. En sus inicios el plantel se encontraba ubicado en la ciudad de Orizaba; por lo que, legalmente su clave 30DST0098D pertenece a dicho municipio; sin embargo, a falta de una infraestructura y la oferta de un terreno que se encuentra fuera de los límites de la ciudad, se trasladó a Río Pánuco sin número, en la zona conurbada de la unidad habitacional de Puerta Grande, perteneciente al municipio de Mariano Escobedo, Veracruz, en donde lleva 30 años.

Con base en la Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México (2016), el municipio de Mariano Escobedo (Anexo 1) se encuentra ubicado en la zona centro del estado de Veracruz, en las coordenadas 18°55" latitud Norte y 98°08" longitud Oeste, a una altura de 1360 metros sobre el nivel del mar. Al Norte limita con La Perla, al Este con Atzacan e Ixtaczoquitlán, hacia el Sur con Orizaba, Maltrata e Ixhuatlancillo y al Oeste colinda con estado de Puebla.

Antes de ser llamado Mariano Escobedo, de acuerdo con la Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México (2016), era Monte Grande congregación del Cantón de Orizaba, que en 1857 se convirtió en pueblo de José María Villanueva, y en 1926 se convierte en el municipio de José María; finalmente, en 1932 por decreto de la cámara de diputados, cambia a su actual nombre, en honor al General Mariano Escobedo quien triunfó contra las tropas francesas.

El municipio de Mariano Escobedo cuenta con una población de 33,939 habitantes acorde con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realizado en 2010. Sus comunidades más importantes, respecto a la can-

tividad de su población son: Palmira con 12,213 habitantes; Mariano Escobedo con 2,588 habitantes; Loma Grande con 1,870 habitantes; Chicola con 1,454 habitantes; Texmola con 1,285 habitantes. Las primeras cuatro comunidades son de donde provienen más los alumnos.

Por el tamaño de sus localidades, es catalogado como semi-urbano y su índice de marginación es medio según los datos recopilados en 2010 por Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM). Los bienes materiales con los que más cuentan los hogares de Mariano Escobedo de acuerdo con esta misma base de datos, son la televisión (83.79%), el radio (73.43%), y el refrigerador (58.17%), mientras los bienes con los que menos cuentan son el celular (49.13%), la computadora (20.6%), e internet (14.15%).

Por otro lado, el municipio cuenta con treinta y ocho preescolares, cuarenta y cinco primarias, diez telesecundarias, dos secundarias generales y una comunitaria legalmente registradas acorde con la base de datos del Sistema Nacional de Información de las Escuelas (SNIE, 2010), sin incluir mi centro de trabajo. Dos de las primarias están a cuatro minutos caminando de mi escuela, mientras la secundaria más cercana caminando está a veinticinco minutos.

La asistencia escolar acorde con los datos del INEGI (2010), un 90.5 % de la población entre 6 a 14 años asiste a la educación básica, en las edades posteriores disminuye considerablemente, entre 15 a 17 años un 56.74% de la población asiste y de 18 a 24 años sólo un 25.14%.

### **1.2.2 Contexto escolar**

La escuela contaba en el ciclo 2016-2017 con una directora, conforme al Acuerdo 97 de Secundarias Técnicas de Organización y Funcionamiento (SEP, 1982), existen las figuras de los coordinadores, en este caso se cuenta con un coordinador académico y una coordinadora de tecnologías, esta última es una de las figuras más importantes en cuanto al perfil de auxiliar técnico de los aprendien-

tes. Los seis laboratorios que se imparten en la escuela son: Dibujo Arquitectónico, Ofimática, Industria del Vestido, Diseño de Circuitos Eléctricos, Administración Contable y Máquinas y Herramientas.

El número los profesores en el ciclo escolar 2016-2017 por asignatura, eran nueve docentes de Tecnología, cinco de Matemáticas, cuatro docentes de Español, tres docentes de Ciencias, tres docentes de Educación Física, dos docentes de Inglés, dos docentes de artes, dos docentes de Historia y dos docentes de Formación Cívica y Ética. Más cuatro prefectos, seis personas de administrativo y cinco personas encargadas de la limpieza.

En cuanto a los docentes, somos de diversos lugares del estado de Veracruz como Orizaba, Mariano Escobedo, Atzacan, Ixhuatlancillo, Río Blanco, Mendoza, Nogales, Fortín, El puerto de Veracruz, Rafael Delgado, algunos otros son de los estados de Puebla, Tabasco y Oaxaca, pero se han trasladado a vivir cerca de la zona. El 31.25%(10)<sup>3</sup> tienen dos o tres centros de trabajo, ya sea, en otra secundaria técnica o general, o en nivel bachillerato en la zona Córdoba-Nogales.

Además, sólo el 15.62%(5) cuenta con perfil de pedagogo o normalista, los demás no contamos con formación inicial en docencia. Todo esto influye que existan múltiples formas de ver el mundo, rivalidades de clases sociales y cierto racismo; hay enseñantes que no se relacionan con los que son de tez morena o socialmente no son conocidos en el jet set<sup>4</sup> orizabeño, saludan por simple compromiso. Estas rivalidades complican el trabajo colegiado, para tener una misma visión del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual afecta a los alumnos porque cada profesor trabaja de manera diferente su asignatura, centrándose en los contenidos que deben abordar, sin considerar muchas veces el trabajo interdisciplinar y sin pensar en la realidad de los discentes.

La matrícula al inicio del ciclo escolar 2016-2017 era de **845** estudiantes, los cuales en su mayoría venían de las unidades habitacionales de Mariano Escobedo,

---

<sup>3</sup> La cifra entre paréntesis después del porcentaje, hace referencia al número de personas, según corresponda a profesores, alumnos o padres de familia.

<sup>4</sup> Jet set se refiere a una clase social rica y ostentosa.

así como, de las periferias de los municipios que colinda, principalmente Orizaba, Ixhuatlancillo y Atzacan. Los educandos se distribuyen en seis grupos por cada grado, y cada grupo con 45 a 50 adolescentes.

Durante el ciclo escolar 2015-2016 los aprendientes de tercero y segundo estaban formados por grupo-taller, pero en el ciclo escolar 2016-2017 se desintegraron los grupos y se conformaron nuevos grupos, por decisión del Consejo Técnico Escolar (CTE), bajo el argumento que los grupos de los talleres de Máquinas y Herramientas así como el de Diseño de Circuitos Electrónicos estaban conformados el 97%(44) por hombres e Industria del Vestido el 100%(45) por mujeres, en consecuencia era muy complicado trabajar con los grupos, debido a que, existían muchos altercados, entre ellos, violencia, *bullying*, etcétera, se creyó que al dividirlos se acabarían los problemas. Sólo los grupos de primer año, se conformaron por grupo-taller, debido a que hay tecnólogos que dan dos talleres diferentes y para que no coincidan los horarios se dejaron así.

La diversidad en la escuela por parte de cada uno de los miembros ha generado un choque cultural, tanto de ideas, pensamientos y creencias; puesto, tanto docentes como discentes provienen de distintos contextos socioculturales. En el colectivo docente ha permeado la idea que los alumnos sólo transitan un tiempo por la escuela, en consecuencia, no hay porqué establecer relaciones interpersonales con ellos. Por su parte, los padres suelen expresar que sus hijos no tienen necesidad de hacerse amigos del otro porque terminando la secundaria ya no va ver a sus compañeros.

La comunidad educativa carece de cohesión por falta de identidad, el sentido de la “no pertenencia” y la desterritorialización, las cuales son características comunes de las nuevas comunidades (Krichesky, 2006). La escuela se ha vuelto un lugar de paso para profesores, padres y estudiantes, están porque tienen que estar, esto ha traído como consecuencia que la escuela sea vista como un “No-lugar” (Augé, 2000), un espacio donde las personas se relacionan lo más indispensable, pero no se sienten identificadas, sólo están de paso; por lo mismo, si se pelean con el compañero o hay problemas les da igual.

La única forma en que se promueve el lazo entre escuela y comunidad, es a través de la dirección y la sociedad de padres de familia, mediante una participación contributiva para recaudar fondos para arreglos o compra de materiales que no son entregados por el gobierno, empero siempre hay una queja de la poca participación e interés, incluso los docentes no nos involucramos, sólo la directora. El rol de la comunidad educativa es visto en un sentido tradicionalista.

En cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con diecinueve salones, seis laboratorios de tecnologías, seis oficinas, una sala de juntas, tres cubículos de prefectura, sala de maestros, una cafetería, baños para varones y mujeres, cancha techada y con gradas, biblioteca con cincuenta y una computadoras.

Aunque la escuela es grande y cuenta con varias áreas de trabajo, los espacios son muy estrechos; además, debido a que los edificios se fueron construyendo en diferentes momentos, existe asimetría así como desproporciones en cuanto a tamaños y nivel.

Respecto a los salones, algunos de ellos cuentan con cuarenta y siete o cincuenta con pupitres, otros con veinticuatro o veinticinco mesas binarias y cincuenta sillas, algunos de los salones son muy anchos y otros muy estrechos, algunos tienen proyectores, pero unos funcionan y otros no, silla y mesa para el profesor en cada salón, seis salones cuentan con ventiladores, y todos con pizarrón blanco. En el caso particular de las aulas en las que impartí clase durante el ciclo escolar 2016-2017 eran aulas grandes con pupitres y proyectores.

### **1.2.3 Características de los sujetos**

En el ciclo escolar 2016-2017 impartí la asignatura de Español a nivel secundaria, en una de las etapas más complejas del desarrollo humano: la adolescencia. La cual, se caracteriza por estar llena de cambios fisiológicos y psicológicos; sobre todo, los adolescentes están en la búsqueda de su propia identidad,

imitan modas, son rebeldes y buscan ser aceptados, pero a su vez tienen grandes rivalidades en lo físico, intelectual y emocional entre ellos.

Durante el ciclo escolar 2016-2017 di clases en tercer grado al grupo “C” y “D”, en total impartí clases a 90 adolescentes entre 14 y 15 años. El primer grupo estaba conformado por 46 alumnos y el segundo por 44 estudiantes. Para fines de esta investigación centré mi atención en Tercero “D” (en el planteamiento del problema explico las razones), este grupo estaba conformado en el 61.25%(27) por hombres y el 38.63%(17) por mujeres. El 40.90%(18) pertenecían al municipio de Orizaba, el 31.81%(14) de Mariano Escobedo, el 13.63%(6) de Ixhuatlancillo, el 6.8%(3) de Atzacan, mientras el 2.27%(1) de Mendoza esa misma cifra de La Perla. Esta diversidad territorial ha provocado, inconscientemente, competencia entre ellos sobre qué municipio es mejor, Orizaba es sinónimo de progreso y modernidad, debido a esto, prefieren decir que son de Orizaba, pues, éstos controlan el grupo.

Al inicio del ciclo escolar 2016-2017, los grupos-taller se fusionaron para conformar otros totalmente distintos, por lo que, muchos de ellos era la primera vez que estaban juntos, el grupo estaba integrado por estudiantes de distintos laboratorios tecnológicos: el 22.72%(10) eran de Máquinas y Herramientas, quienes en el ciclo anterior 2015-2016 pertenecían al grupo “F”, un grupo que tuvo muchos conflictos entre profesor-alumno y alumno-alumno por agresividad tanto física como verbal; el 18.18%(8) de Ofimática, al igual que de Dibujo Arquitectónico, el 13.63%(6) de Industria del Vestido, el 11.36%(5) de Diseño de Circuitos Eléctricos esa misma cantidad de Administración Contable, estos dos últimos cuando estaban en grupo-taller en ciclo 2015-2016, presentaron conflictos alumno-alumno, sobre todo problemas de masturbación, pornografía, violencia física y verbal según se expuso durante las sesiones de ese año en el CTE.

Tercero “D” en el ciclo escolar 2016-2017, también contaba con un 9.09%(4) de disidentes de nuevo ingreso, sólo un 2.27%(1) repetidor y esa misma cantidad, un chico con problemas de aprendizaje. Acorde con Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) al estudiante se le dificultaba



atender varias indicaciones al mismo tiempo y hacía las actividades de manera lenta; por lo que, necesitaba que se le dijeran dos o tres veces.

El 86.36%(38) contaba con teléfono celular y acceso a internet en el mismo, tener un celular les da cierto status y más de acuerdo con el tipo de modelo y marca. De igual forma, 86.36%(38) tenían acceso a una computadora e internet, ya sea, en casa o un *ciber* cercano. Entre sus actividades preferentes destacaba el uso de las redes sociales *Facebook* y *WhatsApp*; así como, el escuchar música como el rap, el pop, el hip-hop y la electrónica.

Con base en los resultados de la ficha psicopedagógica<sup>5</sup> (Apéndice A) la religión que predominaba en este grupo era el catolicismo, 95.56%(22) eran católicos, sólo el 8.69%(2) de ellos no profesaban ninguna religión; sin embargo, existía una burla por los que profesan el catolicismo. Aunque, los rasgos indígenas así como apellidos predominaban en los alumnos, sólo el 4.34%(1) mencionó que sus padres hablan náhuatl.

De los adolescentes que respondieron la ficha psicopedagógica, indicaron que el máximo grado de estudios de sus padres (tanto mamá como papá) es: la preparatoria, el 39.13%(18) padres de familia lograron terminarla, seguida de la secundaria o primaria, la cual fue concluida por el 26.08%(12), sólo el 19.57%(9) terminaron una licenciatura, el 14.89%(6) no indicó ningún estudio y únicamente el 2.17%(1) indicó haber estudiado un posgrado.

En cuanto al estado civil de los padres de familia, el 60.86%(14) eran casados, el 21.73%(5) en unión libre, el 17.39%(3) separados, el 4.34%(1) divorciados y exclusivamente una mujer (4.34%) dijo ser madre soltera. Sobre la cantidad de hermanos y hermanas, el 17.39%(4) registró que eran hijos únicos, el 52.17%(12) señaló que tenían un hermano, el 17.39%(4) indicó que tenían dos hermanos y el 13.04%(3) marcaron que tenían tres hermanos.

---

<sup>5</sup> La ficha psicopedagógica sólo fue respondida por el 52.27%(23) del grupo, muchos se rehusaron a responder porque consideraban invasión a su privacidad.

Respecto a qué se dedicaban los padres de familia, el 56.52%(13) de las madres se dedicaban a las labores del hogar, el 13.04%(3) eran empleadas, este mismo porcentaje externó ser maestras, el 4.34%(1) señaló ser policía, esta misma cantidad modista, comerciantes y jefa de farmacia. En tanto, el 34.78% de los padres ejercía algún oficio, el 26.08%(6) eran empleados, el 21.73%(5) no indicó nada, el 13.04%(3) tenían alguna profesión pero no especificaron y solamente el 4.34%(1) indicó era pensionado.

En resumen, el contexto socio-demográfico, escolar y familiar, está rodeado de alumnos, padres de familia y profesores de diferentes grupos culturales; sin embargo, existe una hegemonía cultural hacia lo moderno y al progreso como Orizaba. Por otro lado, existe una falta de identidad de toda la comunidad educativa, por no sentirse parte ni la localidad, ni de la institución, ni del grupo al que pertenecen, esto ha permeado en las relaciones interpersonales, las cuales se han tornado conflictivas.

### **1.3 Planteamiento del problema**

El planteamiento del problema Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bautista Lucio (2006) lo definen como afinar y estructurar la idea del estudio, para ello, es necesario realizar un diagnóstico del problema que presenta la práctica docente. Arias (1992) considera que el trabajo del investigador es similar a lo que hacen los doctores cuando diagnostican una enfermedad, primero le preguntan a los pacientes qué síntomas presentan, realizan estudios, así como diversos análisis, para determinar la enfermedad y saber cómo tratarla. A continuación, describo las señales y los instrumentos que permitieron obtener la información necesaria para establecer un dictamen certero, de ese modo, delimitar la problemática pedagógica.

Esta investigación se centra en la temática de la convivencia áulica, debido a que, constantemente en los dos grupos que atendí durante el ciclo escolar 2016-2017, fueron Tercero "C" y Tercero "D" a los cuales impartí la asignatura de Espa-

ñoel III a nivel secundaria, era común observar problemas al momento de realizar actividades cooperativas, algunos chicos se quedaban solos; por lo que, tenía que integrarlos a algún equipo.

No obstante, de igual forma, terminaban siendo ignorados por el grupo, no cumplían con la actividad o incluso todo el equipo no hacía el proyecto porque no llegaban acuerdos y, al final, las relaciones interpersonales terminaban quebrantadas; aunque, trataba de solucionar las cosas, las tensiones seguían y el rendimiento académico fue bajo, propiciando un alto índice de reprobados durante el primer bimestre en los dos grupos en Tercero “C” el 30.43%(14) y Tercero “D” el 40.90%(18).

Además, había poco sentido de pertenencia, debido a que por primera ocasión formaban parte de un mismo gremio. Como mencioné anteriormente cuando describí las características de los sujetos, antes los grupos estaban organizados por laboratorio tecnológico, por lo que, para muchos era la primera vez que se trataban y coincidían en un ambiente de aprendizaje.

Al iniciar clases era recurrente que se sentaran en filas, aunque sabían que estaban trabajando colectivamente y debían hacer un círculo, cuando se daba la indicación se hacían presentes expresiones como: “¡Ay otra vez en equipos!”, “¿en equipos maestra?”, “¿y si mejor trabajo solo?”, “¿no se puede sólo de dos o tres?”; asimismo, tardaban en integrarse, de cuatro a ocho alumnos se quedaban sin brigada, ya conformados, en cualquier momento buscaban interrumpir a otro compañero que estaba trabajando.

A partir de esto, comencé un análisis de mi práctica docente y de mis estudiantes para realizar un diagnóstico más certero de lo que estaba sucediendo en el aula; para ello, utilicé tres instrumentos, primero una matriz de sociometría, una encuesta sobre el clima áulico (Apéndice B) y el guion de observación del clima áulico (Apéndice C) y crucé toda la información recaudada con una plática informal con las asesoras de los grupos y la tutora de ambos; finalmente, realicé un análisis de mis Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) de mis com-

petencias docentes. Tanto la sociometría, la encuesta y el guion de observación fueron aplicados en ambos grupos que atendía; con el objetivo de determinar en cuál de los dos sería el grupo en el que enfocaría esta investigación.

La sociometría me sirvió para medir las relaciones sociales entre los miembros de un grupo, sobre todo, ayudó a saber el nivel de aceptación o rechazo entre ellos. Para esto, realicé cuatro preguntas, dos primeras enfocadas a la parte social y dos últimas a la parte académica, las preguntas fueron: ¿Con quién irías a una fiesta?, ¿con quién no irías a una fiesta?, ¿con quién te gusta trabajar? Y ¿con quién no te gusta trabajar?

Al realizar el sociograma de aceptación de Tercero "C" (Apéndice D), me di cuenta que los que tenían mayor aceptación en el grupo para ir alguna fiesta o hacer un trabajo eran los números<sup>6</sup> 3, 6, 24 y 28 con una aceptación del 8.69%(4) cada uno; los números 22, 23, 34 y 38 con un nivel de aceptación de 6.52%(3), es decir, el 17.39%(8) eran aceptados; mientras los números 2, 13, 16, 19, 25, 30, 31, 33 y 42, nadie indicó relación con ellos, el 19.56%(9) fue ignorado y el 8.69%(4) señaló que no iría con nadie o no trabajaría en equipo.

Por otro lado, el sociograma de rechazo en el grupo Tercero "C" (Apéndice D.1), indicó que el 6.52%(3) eran rechazados para ir a una fiesta o para alguna actividad escolar, el número 12 fue rechazado por el 23.91%(11), el 33 por el 17.39%(8), mientras el 27 y el 44 por el 6.52%(3) respectivamente. Es relevante mencionar que el 21.73%(10) respondieron que iría con la mayoría a una fiesta o que con todos lo del grupo puede trabajar; por otro lado, el 10.86%(5) escribió que con nadie que no haya mencionado en las preguntas anteriores.

En cuanto al sociograma de aceptación de Tercero "D" (Apéndice D.2), sólo los números 12, 14, 18, 29 y 31 eran aceptados por el 9.09%(4) cada uno; asimismo, los números 21 y 38 por el 6.81%(3) respectivamente, es decir, sólo el 15.90%(7) eran aceptados para cuestiones sociales o de trabajo escolar; por otra parte, nadie indicó relación los números 2, 8, 14, 17, 20, 28, 30 y 34, esto es, es el

---

<sup>6</sup> Utilicé números para facilitar esquematización del sociograma y preservar el anonimato.

18.18%(8). El 11.36%(5) señaló que no iría con nadie a una fiesta porque son problemáticos, también, con nadie trabajaría, apenas el 2.22%(1) escribió que iría a una fiesta o trabajaría con todos.

En el sociograma de rechazo de Tercero "D" (Apéndice D.3), el número 14 fue rechazado por el 34.09%(15), ya sea para ir a una fiesta o trabajar en equipo, mientras el número 10 tuvo un rechazo por el 13.35%(6), los números 20, 24 y 44, de igual manera fueron rechazados por el 11.36%(5) individualmente. Sólo el 2.27%(1) señaló que con nadie iría a una fiesta o trabajaría.

Al comparar los resultados obtenidos de ambos grupos, me di cuenta en Tercero "C" era rechazado el 8.69%(4) por parte del 56.52%(26) mientras que en Tercero "D" era rechazado el 11.36%(5) por parte del 70.34%(31). Otro aspecto importante fue que en Tercero "C" los ignorados no coinciden con los rechazados, en cambio en Tercero "D" el 4.5%(2) de ellos sí, tanto el grupo los ignoraba como los rechazaba, lo cual creí era peor, porque eran excluidos tanto en lo social como en lo escolar, consciente o inconscientemente.

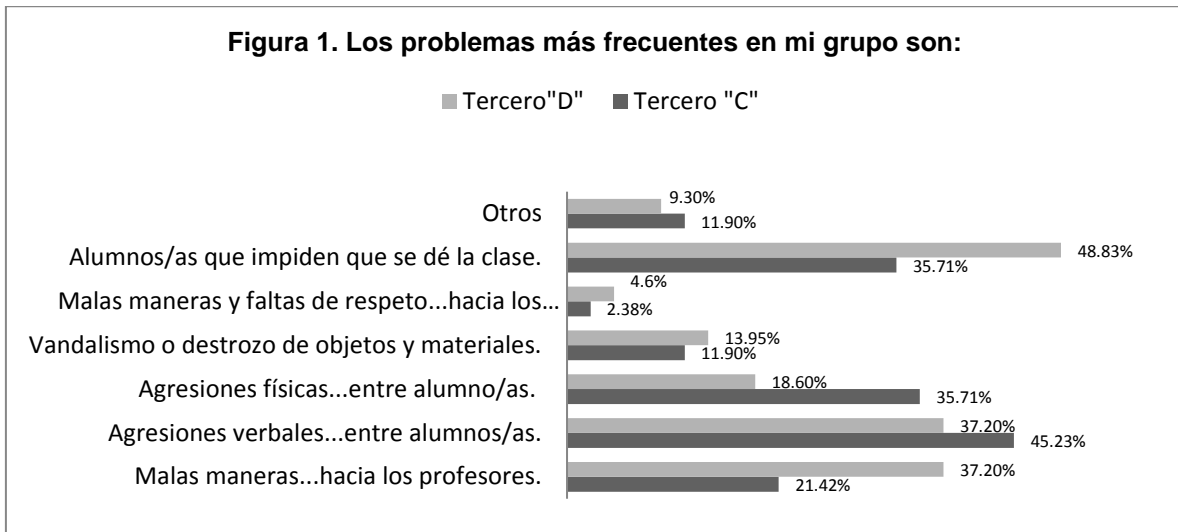
En cuanto al cuestionario<sup>7</sup> aplicado fue integrado por cinco preguntas centradas en el clima áulico. La primera interrogante era sobre cuáles son los problemas más frecuentes en el grupo (Figura 1), en Tercero "C" se identificaron tres problemáticas: el 45.23%(19) indicó que los problemas más frecuentes eran las agresiones verbales, gritos, malos modos entre los alumnos, el 35.71%(15) señaló que las agresiones físicas, golpes, empujones entre alumnos, finalmente, el 33.33%(14), es porque los alumnos impiden que se dé la clase.

Mientras que en Tercero "D", la mayoría creyó que los principales problemas en el aula son cuatro: según el 48.83%(21) es porque los estudiantes impiden que se dé la clase, el 37.20%(16) cree que son las malas maneras y faltas de respeto de los alumnos hacia los profesores, en ese mismo porcentaje consideran que las agresiones verbales, gritos, malos modo entre los alumnos; por último, el

---

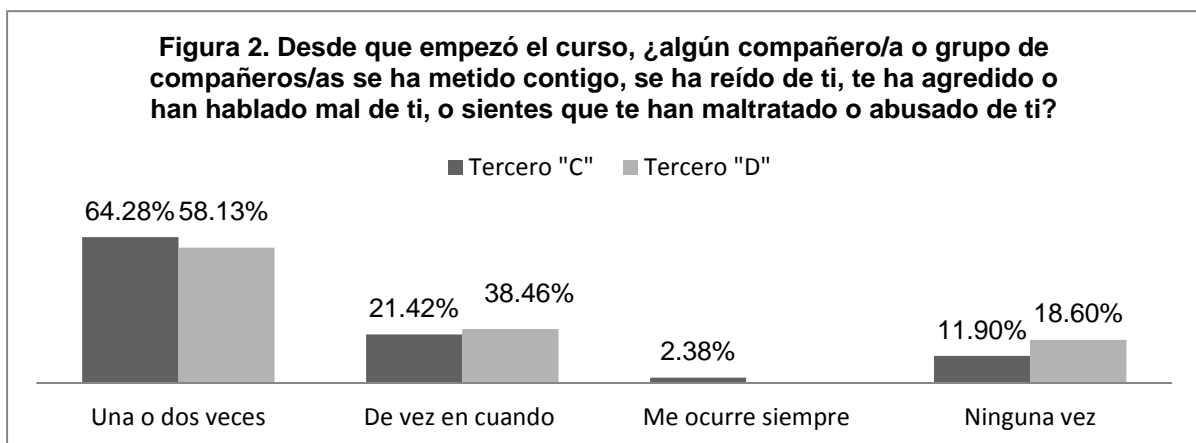
<sup>7</sup> El cuestionario del clima áulico fue respondido por el 91.30%(42 de 46) del grupo de Tercero "C", mientras, en Tercero "D" lo contestó el 97.72%(43 de 44).

18.60%(8) considera que son las agresiones físicas, golpes, empujones entre alumnos.



Fuente: Elaboración propia.

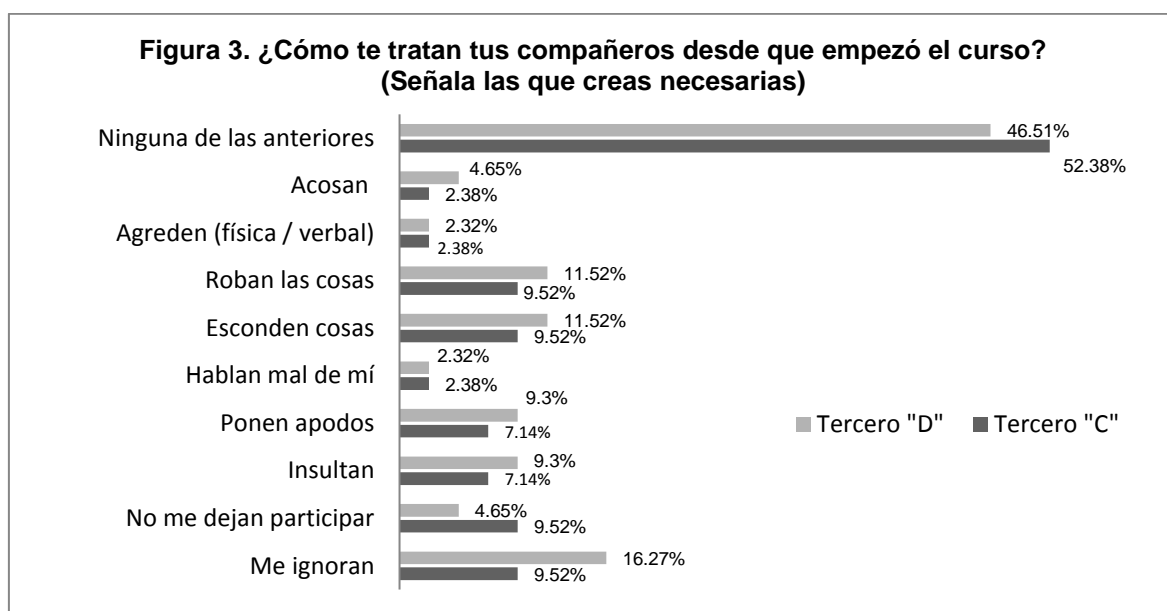
La segunda pregunta: Desde que empezó el curso, ¿algún compañero/a o grupo de compañeros se ha metido contigo, se ha reído de ti, te ha agredido o han hablado mal de ti, o sientes que te han maltratado o abusado de ti? (Figura 2); en Tercero "C", el 11.90%(5) señaló que ninguna vez ha sido agredido o viceversa, el 64.28%(27) indicó que una vez o dos veces y de vez en cuando sólo el 21.42%(9), mientras que únicamente el 2.38%(1) señaló que le ocurre siempre.



Fuente: Elaboración propia.

En tanto, los resultados de Tercero “D”, el 58.13%(25) indicó que ha sufrido algún tipo de agresión cuando menos una vez, el 38.46%(10) señaló que le ha ocurrido de vez en cuando asimismo 18.60%(8) no han sufrido ningún tipo de agresión desde que dio inicio el ciclo escolar 2016-2017.

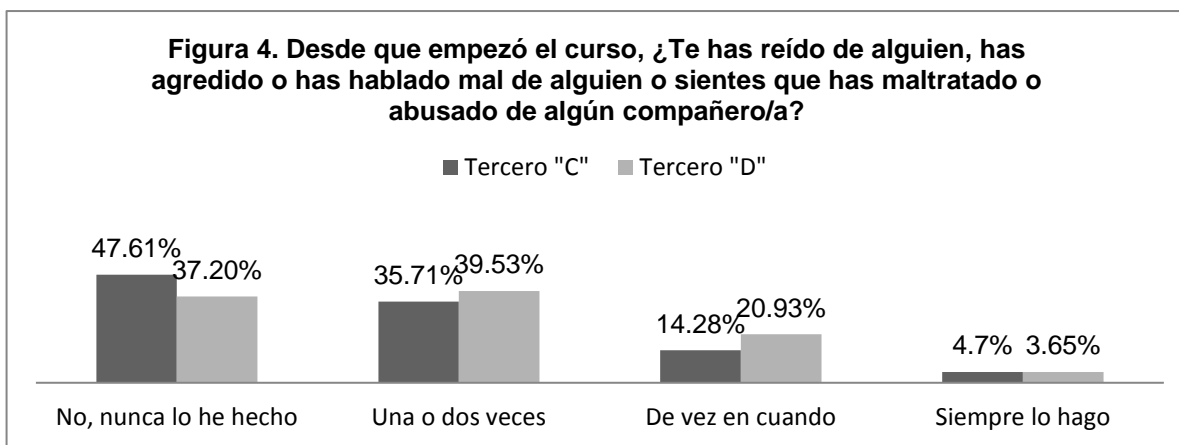
En cuanto a la pregunta tres, ¿Cómo te tratan tus compañeros desde que empezó el curso? (Figura 3), los jóvenes podían señalar las dos o más opciones. En Tercero “C”, el 52.38%(22) indicó que ninguna de las anteriores, incluso algunos escribieron que los tratan bien, el resto del grupo, es decir, el 47.61% señaló que ha recibido algún tipo de maltrato, lo más recurrente es que los ignoran, no los dejan participar, le esconden las cosas y les roban las cosas, según el 9.52%(4) respectivamente.



**Fuente:** Elaboración propia.

En el caso de Tercero “D”, aunque el 46.51%(20) indicó que no ha recibido un maltrato por parte de sus compañeros el resto de los encuestados, el 53.48%(23) que indicó que ha sufrido algún tipo de maltrato, entre los más recurrentes que son ignorados según el 16.27%(7), el robo y esconder las cosas, de acuerdo con el 11.52%(5) equitativamente, los insultos y los apodos, según el 9.3%(4) correspondientemente.

Sobre la pregunta cuatro: Desde que empezó el curso, ¿te has reído de alguien, has agredido o has hablado mal de alguien o sientes que has maltratado o abusado de algún compañero/a? (Figura 4), el 47.61%(20) afirmó que nunca lo han hecho, el 35.71%(15) aseguró que por lo menos una o dos veces ha participado en algún mal trato hacia sus compañeros, mientras el 14.28%(6) mencionó que un de vez en cuando y el 4.7%(2) que siempre lo hacen.



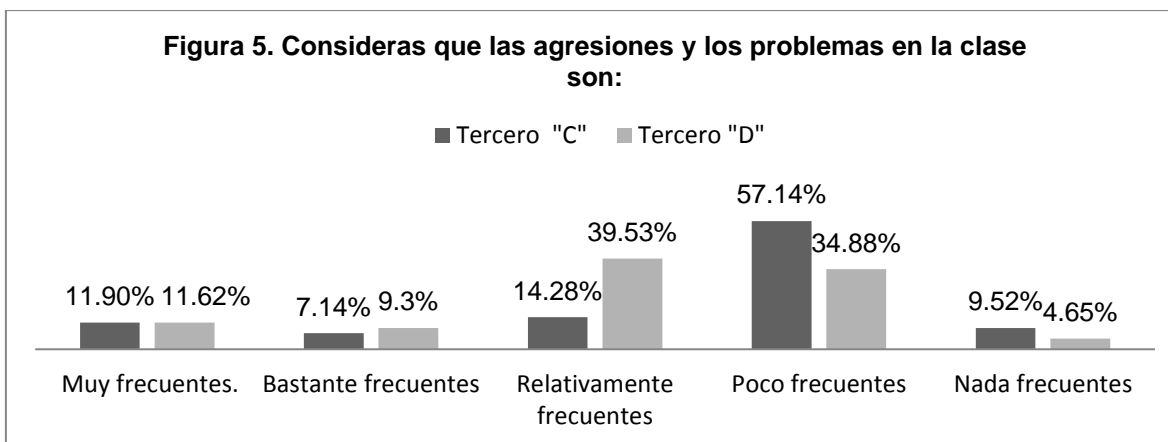
**Fuente:** Elaboración propia.

En Tercero “D”, a pesar de que el 37.20%(16) señaló que nunca lo han hecho, el 39.53%(17) que cuando menos una vez o dos ha realizado algún tipo de mal trato a sus compañeros, el 20.93%(9) que de vez en cuando lo han hecho y el 3.65%(2) mencionó con mucha frecuencia.

Respeto a la última pregunta, sobre la frecuencia de las agresiones y los problemas en la clase (Figura 5), la mayoría de los aprendientes de Tercero “C”, es decir, el 66.66%(28) consideró que no hay agresiones ni problemas en la clase. Mientras el 14.28%(6) indicó que son relativamente frecuentes, el 7.14%(3) bastante frecuentes y el 11.90%(5) muy frecuentes.

Por su parte, el grupo de Tercero “D” el 4.65%(2) indicó que eran nada frecuentes y el 34.88%(15) poco frecuentes; mientras que, un 60.46% de los estudiantes señaló que eran relativamente frecuentes según el 39.53%(17), bastantes frecuentes de acuerdo con el 9.3%(4) y muy frecuentes indicó el 11.62%(5).





**Fuente:** Elaboración propia.

Tomando en cuenta los resultados anteriores, pude concluir que la mayor causa de los problemas en aula en general en ambos grupos eran: alumnos que impiden que se dé la clase, agresiones verbales, gritos, malos modos entre alumnos, así como agresiones físicas, golpes, empujones entre aprendientes.

En ambos grupos había un reconocimiento de participar en alguna de estas actitudes negativas en el aula por más de la mitad de sus integrantes; sin embargo, la frecuencia con la que se presentan en el aula es mayor en Tercero "D" al lado de Tercero "C".

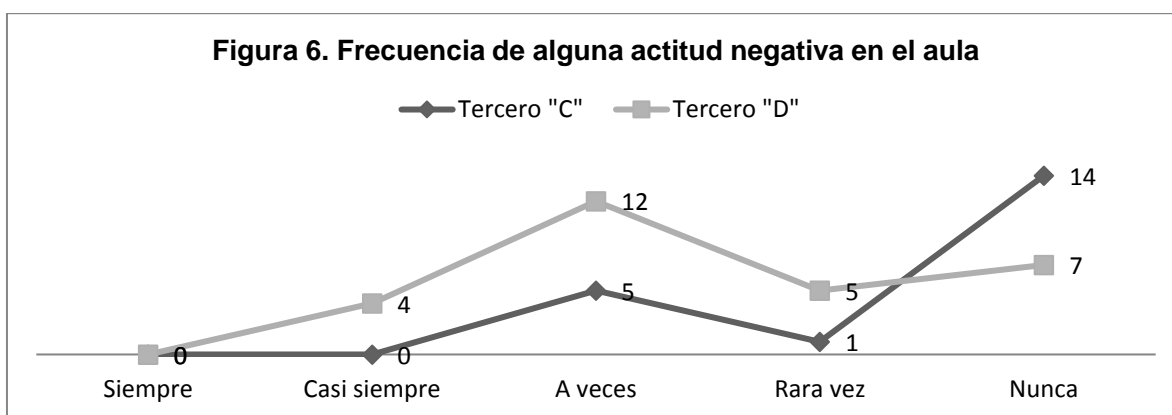
En cuanto a los resultados del guion de observación, realicé una sistematización de los datos a través de una tabla (Apéndice C.1 y C.2), en la cual recolecté la información observada en ambos grupos; para facilitar la comparación de resultados entre sí y con los resultados de la encuesta sobre el clima áulico.

En Tercero "C", observé que con más frecuencia había interrupciones por parte de los alumnos que impedían que se diera la clase, principalmente porque platicaban o sucedía un conflicto y tenía que detener un momento lo que se estaba realizando, así como las agresiones verbales, gritos, malos modos entre alumnos, que coincide con los datos de la encuesta realizada.

Mientras que en Tercero "D", entre las situaciones observables que resultaron más recurrentes fueron agresión verbal, gritos, malos modos entre alumnos ,

así como alumnos que impedían se diera la clase, lo cual coincide con lo que ellos indicaron en la encuesta.

Asimismo, este instrumento me ayudó a detectar en cuál de los dos grupos se presentaban con más frecuencia alguna actitud negativa, e identificar a los aprendientes que incurrieron en actitudes negativas con mayor constancia en cada grupo. Posteriormente, al organizar los datos, hice una gráfica para identificar la frecuencia de alguna actitud negativa en el aula (Figura 6) en la cual pude detectar que más veces se presentaban las incidencias en Tercero "D".



**Fuente:** Elaboración propia.

Para reafirmar, mis resultados, recurrí tanto con la tutora de ambos grupos como con las dos asesoras, en una charla informal les pregunté de cada grupo. La tutora de ambos grupos, Nadia Solís<sup>8</sup>, me dijo durante el ciclo escolar 2016-2017 había recibido más quejas del comportamiento de Tercero "D" que del "C" por parte de todos los maestros, en especial de Mariana, por su actitud negativa en el aula y que no trabaja.

Por su parte, la asesora Lourdes Rodríguez de Tercero "C" me comentó que había tenido problemas con Elisa sobre todo en cuestión del rendimiento académico, justo fue quien salió como más rechazada por el grupo en la sociometría; mientras que la asesora Maricruz Jiménez me comentó que varios enseñantes se habían quejado del grupo porque estaban muy "pesados", que su conducta era

---

<sup>8</sup> Para fines de este trabajo he usado seudónimos tanto para los discentes como los docentes, respetando así el anonimato de los sujetos de estudio.

insuportable, que una niña se quejó que Mariana la acosaba; cabe mencionar que cuando hice la encuesta y los adolescentes contestaron de forma anónima, alguien encerró la opción de acoso y escribió el nombre de Mariana. Por otro lado, la asesora me comentó que Lucía robaba cosas y era mentirosa, por lo que no la quería el grupo, ella había tenido que hablar con el resto del grupo para que la aceptaran, agregó que a Yahir lo excluían porque trabaja lento, justo ellos en la sociometría salieron como unos de los rechazados e ignorados por parte del grupo.

Con base en esta información, pude concluir que los problemas que más se presentaban en el aula e impiden la convivencia sana eran las interrupciones por parte de los alumnos y la agresión verbal, principalmente, seguido de malas maneras y faltas de respeto hacia profesores, así como la agresión física. Además, se detectó cuáles eran los alumnos que más incurrían en este tipo de actos.

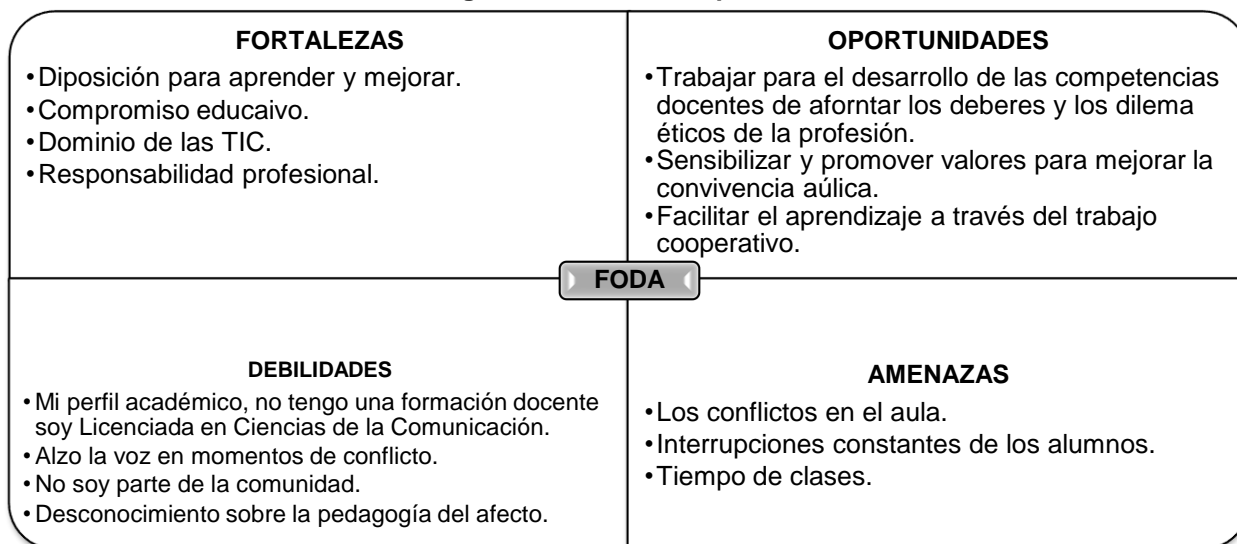
Asimismo, con los instrumentos utilizados, así como las observaciones directas y la información informal, pude identificar que en los dos grupos hay problemas de convivencia escolar; pero, para fines de esta investigación centré mi atención en Tercero “D”, pues eran más recurrentes y era donde estaba más marcada la exclusión a ciertos adolescentes.

Para analizar a todos los actores involucrados me autoevalué con la finalidad de examinar mi lugar en esta problemática, a través del análisis FODA (Figura 7) me di cuenta que, durante estos cuatro años como docente, tengo disposición para aprender y mejorar mi práctica docente a través de las TIC; empero, por la carencia de una formación inicial docente, no sabía lo que implicaba serlo, en consecuencia, no había sabido qué hacer para solucionar conflictos e interrupciones en el aula ni les daba mucha importancia.

A pesar que alzaba la voz para calmar el problema en el momento, no lo solucionaba, seguía mi clase, es decir, ignoraba las situaciones que surgían en las relaciones interpersonales; por ello, considero que carecía de la competencia docente para “Afrontar los deberes y los dilemas éticos de profesión”. De acuerdo

con Perrenoud (2004), ésta es una de las diez nuevas competencias docentes que debía tener. Además, la falta de una convivencia pacífica en el aula impedía el logro de los aprendizajes.

Figura 7. FODA de mi práctica



Fuente: Elaboración propia.

Con base en la información obtenida de los instrumentos utilizados en el diagnóstico, concluyo que la problemática bajo la cual se dirigió inicialmente esta investigación fue: **“Dificultades en las relaciones interpersonales que impiden la sana convivencia entre los alumnos de Tercero “D”**. A partir de este problema formulé la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias puedo aplicar para desarrollar las competencias socio-afectivas y éticas para mejorar la convivencia escolar del grupo Tercero “D”?

A partir de esta incógnita, realicé una serie de cuestionamientos que me permitieran reconocer qué más necesitaba indagar para realizar una mejor conceptualización: ¿Qué es la convivencia?, ¿qué es la convivencia escolar?, ¿por qué es relevante la interacción en el aula?, ¿qué aspectos sociales y emocionales influyen en la adolescencia?, ¿por qué es relevante la interacción social, la formación democrática y el manejo de las emociones?, ¿qué son las competencias socio-afectivas y éticas?, ¿cómo se desarrollan las competencias sociales, afectivas

y éticas?, asimismo, ¿qué estrategias pueden ser pertinentes para grupos numerosos?

#### **1.4 Propósitos**

Como toda investigación-acción su finalidad es descubrir e interpretar la realidad, para encontrar alternativas de solución al problema, en el caso del ámbito educativo, es buscar estrategias que permitan un mejoramiento de la práctica docente. Para esto, es necesario establecer el propósito general y específicos del estudio a partir de la problemática detectada.

Con base en lo descrito, necesitaba buscar estrategias que me permitieran mejorar las relaciones interpersonales entre los aprendientes, así como, estrategias para mejorar mi mediación pedagógica; debido a esto, realicé un propósito general y cinco específicos, que a continuación menciono:

- Diseñar una estrategia para mejorar la convivencia escolar a través del desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas en el grupo de Tercero “D”.

##### ***Propósitos específicos:***

- Aplicar dinámicas de pedagogía del afecto para sensibilizar a los estudiantes.
- Usar estrategias de aprendizaje cooperativo para aprender a convivir.
- Utilizar los valores interculturales en las estrategias que implemente para desarrollar las competencias socio-afectivas y éticas en los aprendientes.
- Emplear la mediación pedagógica intercultural como estrategia para la transformación de la práctica docente.

- Desarrollar la competencia docente de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión mediante la implementación de la educación intercultural y emocional.

El propósito general de esta tesis se centra en la mejora de la convivencia escolar en el grupo de Tercero “D”; para ello, es necesario el desarrollo de las competencias socio-afectivas y éticas, debido a que lo social atañe con las habilidades sociales para comunicarse con el otro, lo afectivo se relaciona con el manejo de las emociones, la autorregulación y empatía hacia al que es diferente, mientras que lo ético, concierne a una actuación democrática, justa y honesta.

Los propósitos específicos se concentran en la problemática misma, de los cinco propósitos los tres primeros se centran en el docente y los discentes, dando mayor énfasis a estos últimos, mientras que los dos restantes, se concentran en la función del profesor.

Como indico, el primero de ellos, se basa en la sensibilización para lograr el reconocimiento y aceptación tanto de sí mismos como del otro de los dos actores educativos, el segundo, el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo para en aula para enseñar a convivir, el tercero, la utilización dentro del aula de valores interculturales como lo son igualdad, la tolerancia, el respeto, el pluralismo, cooperación y corresponsabilidad. El cuarto busca que el docente aprenda a emplear la mediación como estrategia para el conflicto y el quinto se centra en el desarrollo de la competencia docente.

En conjunto estos propósitos tenían la intención de mejorar el logro de aprendizaje de los discentes que tenía a mi cargo, a través de una convivencia sana; asimismo, renovar mi práctica docente, aplicando la pedagogía del afecto e intercultural para brindar una educación de calidad.

## 1.5 Normatividad y políticas públicas

Las normas jurídicas regulan la conducta de los actores educativos (docentes, padres de familia y discentes); así mismo, estos lineamientos confieren o dictan facultades que deben cumplir. En este caso se mencionan los estatutos e iniciativas más relevantes para la investigación que han surgido para reglamentar la convivencia escolar tanto a nivel nacional como internacional.

Desde la entrada del tercer milenio, las sociedades son más plurales, lo cual ha ocasionado que exista un refuerzo en la creación o modificación de las políticas educativas relacionadas con el tópico de la convivencia escolar, el aprender a vivir juntos, educar para la paz, etcétera, porque se considera que la educación debe ser más allá de lo cognitivo, el aprender a convivir ayuda a mejorar los aprendizajes; sobre todo, contribuye a aprender a vivir en sociedad, es decir, aprender a vivir en armonía con los demás reconociendo y respetando diferencias y semejanzas.

A nivel internacional la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1946 se ha preocupado por destacar la importancia de *aprender a vivir juntos*, en su informe sobre la educación para el siglo XXI coordinado por Jacques Delors (1996) con el título *La educación encierra un tesoro*, se considera a este punto como uno de los cuatro aprendizajes fundamentales y los nombra “Los cuatro pilares de la educación”, los otros tres son *aprender a conocer*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, cabe mencionar que los cuatro están en estrecha relación.

En relación con el pilar *aprender a vivir juntos*, se destaca su importancia para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Se considera que la idea de enseñar la no violencia en la escuela es favorable para combatir los prejuicios que han generado enfrentamientos en la sociedad a lo largo de la historia. Invita a la escuela y docentes a no sólo centrar su atención en los conocimientos, sino formar individuos integrales, que no sólo compartan un mismo

espacio de manera respetuosa sino que se comuniquen y se enriquezcan mutuamente.

Edgar Morín (1999) en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* publicado igualmente por la UNESCO, vuelve a recalcar la importancia de la convivencia pero lo llama aprender a “estar-ahí” en el planeta, en otras palabras, aprender a vivir, aprender a compartir, aprender a comunicarse, aprender a interactuar con los demás habitantes del mundo, y destaca que no somos una sola cultura, debemos comprender al otro y mejorar.

En 2002, con el objetivo de reafirmar su apego a cumplir con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, así como verificando que la cultura es un tema trascendental de este siglo, la UNESCO apela al respeto de la diversidad de culturas, tolerancia, diálogo, cooperación, clima de confianza, entendimiento mutuo, como un remedio para la paz y seguridad internacional, aspirando a un reconocimiento e intercambio cultural, basado en el diálogo, para lograr la identidad, la cohesión social y desarrollo del saber.

En el artículo segundo de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2002), se establece la importancia de garantizar la interacción pacífica y voluntaria para convivir entre personas y grupos totalmente distintos, con la finalidad de que todos participen y sean tomados en cuenta, de esa manera, se cree cohesión social, una sociedad pacífica, democrática y enriquecida por el pluralismo cultural.

En 2008, estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE) con el apoyo de la UNESCO, reportaron que la generación de un ambiente respetuoso, acogedor y positivo en el aula son factores determinantes para alcanzar los logros cognitivos de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

A nivel nacional, con respecto a esta temática, la *Ley General de Educación* (2016), establece en el artículo séptimo, fracción V que uno de los fines de la educación es impulsar el conocimiento, la práctica de la democracia y la convivencia



para lograr tomar decisiones que mejoren la vida en sociedad. Mientras que en artículo octavo, fracción III que los maestros de educación básica deben ayudar a mejorar la convivencia humana, con la finalidad de fortalecer en el discente los ideales de fraternidad e igualdad, aprecio a la dignidad del otro sin importar su raza, su credo, grupo social, género, etc. Además, en el artículo 41, aquellos educandos con alguna necesidad educativa especial deben recibir la educación pertinente para lograr ser integrados en la convivencia social.

El 2011 fue un año de grandes cambios para la educación en México con el “Acuerdo 592, Articulación de la Reforma Integral de Educación Básica” (SEP, 2011a), en este documento se plantea la articulación de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), es decir, que preescolar, primaria y secundaria trabajen de manera conjunta para atender los nuevos retos educativos y se propone una escuela que proporcione un espacio idóneo para el aprendizaje, con ambientes áulicos que atiendan a la diversidad, favorezcan a la convivencia pacífica basada en respeto, solidaridad, salud y seguridad.

En correlación con el propósito del campo de formación Lenguaje y comunicación, el cual pertenece a la asignatura que imparto, Español, dice que es vital el desarrollo de competencias comunicativas, es decir, que desarrollen las habilidades leer, escuchar, escribir y hablar, mismas que les permitan a los aprendientes interactuar con otros; de ese modo, logren identificar conflictos y solucionarlos, entender e interpretar (SEP, 2011a).

Referente a la convivencia escolar, uno de los doce principios pedagógicos establecidos en el *Plan de Estudios 2011, Educación Básica* (SEP, 2011b) dice que el profesor debe favorecer la inclusión para atender la diversidad, en otras palabras, fomentar las relaciones interculturales para reducir las desigualdades y promover la equidad. En este mismo documento se habla de las competencias que se deberán desarrollar a lo largo de toda la Educación Básica, las que están vinculadas más con mi tema de investigación, son competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

La primera corresponde al desarrollo de la empatía, relacionarse con los otros y la naturaleza, trabajar colaborativamente, hacer pactos, negociar, así como reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. En cuanto a la segunda competencia, para la vida en sociedad, señala que el estudiante sea capaz de decidir con juicio crítico frente a los valores y normas sociales y culturales, ejercer la democracia, la paz, libre expresión, respeto y tolerancia hacia el otro y conciencia de su cultura (SEP, 2011b).

Sobre el perfil de egreso 2011 de los aprendientes de educación básica, el postulado que más se relaciona con el tema de investigación es la formación de un estudiante que asume y practica la interculturalidad como riqueza y manera de interactuar en la diversidad en todos sus ámbitos.

Por su parte, el *Programa de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura de Español* (SEP, 2011c), destaca la importancia de las relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa, ya que esta convivencia genera un clima escolar, que puede favorecer el aprendizaje o no.

Debido a esto, los valores son elemento clave en la convivencia, ya que, estos determinan las formas de organización, la manera de enfrentar los problemas, expresar emociones, protección que se brinda al estudiante, lo cual, influye en la calidad de los aprendizajes, la formación del alumnado y el ambiente escolar. El ambiente de aprendizaje es otro elemento indispensable para que el discente pueda aprender del error, construir conocimientos, experimentar e intercambiar con sus semejantes, de ese modo, aprenda a trabajar colaborativamente.

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (2013) plantea como meta nacional número 3, un México con Educación de Calidad, en su objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, estrategia 3.2.2 ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, indica que algunas de las acciones de gobierno son promover que las escuelas de todo México

sean ambiente seguros para el estudio; asimismo, que en las escuelas se fomente un ambiente de convivencia sano y de prevención del acoso escolar.

En el “Acuerdo 711, Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa” (SEP, 2013a), se establece que frente aquellos estudiantes con alguna necesidad educativa o en situación desfavorable la escuela debe gestionar un programa de equidad e inclusión, a través de ajustes razonables que eliminen las barreras de aprendizaje; de ese modo, los estudiantes logren los propósitos académicos, integración, así como la convivencia sana y pacífica.

En cuanto al *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación* (SEP, 2014a) de educación secundaria, se manejan cinco dimensiones importantes del perfil docente, la dimensión que más se relaciona con mi problemática, es la dimensión 4 llamada “ Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos”, puesto que, de acuerdo con los parámetros que se manejan el 4.2 el establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los aprendientes se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender, es el talón de Aquiles de mi práctica respecto a esto sus indicadores señalan que el docente (SEP, 2014a: 45):

- Asume como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan.
- Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos.
- Sabe cómo promover, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como el respeto por las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas, socioeconómicas y de capacidades.
- Sabe cómo establecer, en conjunto con los alumnos, reglas claras y justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación.
- Sabe cómo favorecer la inclusión y la equidad y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.

Por ende, el docente debe orientar acciones para que en la convivencia, los discentes se expresen libremente, reflexionen, solucionen, aclaren dudas, coincidencia y diferencias.

En el ciclo escolar 2014-2015 la SEP con la finalidad establecer una herramienta de organización, dirección y control de las acciones implementadas en el CTE emitió dos documentos durante la fase intensiva uno llamado *La Ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela* otro *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar*, en ellos exaltó la importancia de que cada centro de trabajo tuviera su propia Ruta de mejora escolar la cual “es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es un sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora” (SEP, 2014b: 10).

Para lograrlo es necesario prestar atención a cuatro prioridades: Mejora de los aprendizajes lectura, escritura y matemáticas, Abatir el rezago y el abandono escolar, Normalidad mínima escolar; finalmente, La convivencia escolar. Sobre este último punto establece que el profesorado debe hacer que sus prácticas contribuyan a generar ambientes óptimos para el logro de los aprendizajes y un clima escolar agradable y seguro para el alumnado, libre de violencia, haciendo de la escuela un espacio de interacción pacífico y sano (SEP, 2014c).

En los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 el Gobierno Federal llevó a cabo un proyecto a favor de la Convivencia Escolar, en escuelas piloto públicas de educación primaria en tercer grado de primaria de los programas Escuelas de Tiempo completo y Escuela Segura, con el objetivo de intervenir en toda la comunidad educativa, de ese modo, favorecer un ambiente y cultura escolar que propicie el aprendizaje; además, se fortaleciera las relaciones interpersonales respetuosas, afectivas y solidarias entre los estudiantes. Debido a su éxito se estableció el “Acuerdo número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016” (SEP, 2015b) y se creó en 2016 el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

En “Acuerdo número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016” (SEP, 2015b), se destaca la importancia de la convivencia escolar como una de las cuatro prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora Escolar. El acuerdo busca impulsar la coordinación de las escuelas y las familias mexicanas para construir una convivencia basada en el respeto e igualdad de derechos, asimismo, que la interacción entre la comunidad educativa sea incluyente, democrática y pacífica; de ese modo, se propicie el aprendizaje. Aunque dicho acuerdo destaca la importancia del PNCE en las escuelas en todos los niveles tanto públicas como privadas, en el ciclo 2016-2017 sólo se dirigió a la educación primaria de primero a sexto grado, no obstante, en el ciclo 2017-2018 se publicó la *Guía para el docente de educación secundaria*<sup>9</sup>.

El PNCE tiene la intención de que en las escuelas se creen ambientes favorables de interacción social para la enseñanza y el aprendizaje, donde los aprendientes desarrollen sus capacidades cognitivas, pero a la vez habilidades socio-emocionales para aprender a convivir en paz. Está integrado por un *Cuaderno de Actividades para los Alumnos, Educación Primaria*; una *Guía para el Docente, Educación Primaria*; Un *Manual para el Docente, Educación Primaria* y un *Manual de Trabajo para Talleres para Madres, Padres y Tutores, Educación Primaria*.

En el *Cuaderno de Actividades para los Alumnos, Educación Primaria* (SEP, 2016a), tiene como propósito ayudar a aprender a ser, aprender a convivir y sentirse a gusto con ellos mismos y con los demás. Las actividades que se plantean van encaminadas a que los estudiantes se conozcan mejor, se cuiden, se protejan, aprendan a regular sus emociones, se valoren, se reconozcan como seres únicos, aunque cada uno es diferente, todos tienen los mismos derechos.

También, hay actividades de fomento al respeto de las reglas, toma de acuerdos y para resolver conflictos a través del diálogo. Asimismo, las actividades

---

<sup>9</sup> Este documento fue dado a conocer en la segunda sesión ordinaria el CTE del ciclo escolar 2017-2018, por lo que, durante la implementación de mi proyecto en el ciclo 2016-2017 sólo me orienté de *La guía para el docente de educación primaria* y los *Cuadernos de Actividades* adaptándolos a nivel secundaria.

buscan que los estudiantes aprendan a relacionarse de manera pacífica con los adultos y con sus semejantes. Destaca, de igual forma, la importancia de la familia para el desarrollo personal.

Respecto a la *Guía para el Docente, Educación Primaria* (SEP, 2016b), en ella se dan orientaciones para que el profesor pueda ayudar a los estudiantes al fortalecimiento de la autoestima, resolución de conflictos, convivencia pacífica, manejo de emociones y desarrollo personal.

El *Manual para el Docente, Educación Primaria* (SEP, 2016c); busca que el docente reflexione sobre su rol fundamental en que el estudiante aprenda a convivir; por ello, propone actividades para que el docente realice antes de trabajar un tema de los dos documentos mencionados con anterioridad. Además, da un apoyo al docente de técnicas sencillas a realizar y útiles para situaciones comunes en el aula.

Por último, el *Manual de Trabajo para Talleres para Madres, Padres y Tutores, Educación Primaria* (SEP, 2016d); destaca la importancia de la familia para la construcción de una convivencia pacífica, incluyente y democrática. Se brindan diez consejos prácticos para que madres, padres y tutores encuentren soluciones positivas a situaciones difíciles.

En 2016, surge el *Modelo Educativo 2016* y la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*, retoma algunos de los elementos del *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*, y refuerza en todo su planteamiento la importancia de establecer estilos de convivencia sana y pacífica entre los miembros de la comunidad educativa, basado en relaciones respetuosas, centra su atención en las competencias de aprender a ser y aprender a convivir; también, destaca la importancia de las habilidades socioemocionales de los niños y adolescentes para su desarrollo.

En cuanto a los catorce principios pedagógicos que propone, uno de ellos es el que se relaciona más con la investigación, este principio es llamado “Superar la visión de la disciplina como mero cumplimiento de normas”, eso se refiere a que

“en la escuela se ha de dar cabida a la autorregulación cognitiva y moral, se han de ofrecer estrategias que permitan a los estudiantes autorregularse para aprender y para convivir” (SEP, 2016e: 49), igualmente, “se debe propiciar un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre” (SEP, 2016e: 49).

Por todo esto, plantea un perfil de egreso de Educación Básica más integral, de los diez aspectos a cubrir rescato los tres que considero más relevantes para los fines de mi proyecto, el primero de ellos estipula que el discente tiene iniciativa y favorece la colaboración “reconoce, respeta y aprecia en los otros la diversidad de capacidades y visiones; puede modificar, en consecuencia, sus propios puntos de vista; emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos” (SEP, 2016e: 38). Asimismo, debe ser un discente que cultiva su formación ética y respeta la legalidad, esto significa que (SEP, 2016e: 39):

Conoce, respeta y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la democracia como forma de vida, el Estado de derecho y las instituciones; actúa con responsabilidad social, solidaridad y apego a la ley. Contribuye a la convivencia pacífica y al interés general de la sociedad; rechaza todo tipo de discriminación.

Además, que asume su identidad y favorece la interculturalidad, esto es, que “se identifica como mexicano; valora y ama su país; tiene conciencia de la globalidad; asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística de México y el mundo” (SEP, 2016e: 39).

Por otro lado, a nivel estatal la *Ley Contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz Ignacio de la Llave* (2011), surge ante los diversos casos de conflicto que se han presentado en el aula, de acuerdo con el artículo 12, fracción VI una de las manifestaciones es la exclusión social, cuando el estudiante víctima es notoriamente excluido, aislado, o amenazado, generando un clima áulico negativo.

También, que en las escuelas debe existir un plan preventivo contra el acoso escolar, con base en el artículo 18, fracción II, es importante lograr la integración de todo el alumnado mejorando las relaciones de convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa, en un clima escolar pacífico. De igual forma, en el artículo 19, fracción V se hace hincapié en que se debe fomentar en los centros escolares una convivencia pacífica y que es un derecho de los aprendientes.

Mientras que en el artículo 34, indica que es obligación de los integrantes de la comunidad educativa participar en actividades que fomenten la convivencia escolar; igualmente, en el artículo 89 se habla de la importancia de desarrollar el aprendizaje las habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar.

Conforme a este marco legal, me di cuenta que mi investigación atiende a las necesidades educativas de la política nacional e internacional para la mejora de la calidad educativa, asimismo, algunos programas que se han aplicado como el PNCE será pieza clave para la implementación de mi estrategia de intervención pedagógica.

## **1.6 Justificación**

La justificación del estudio, responde al porqué es importante; para esto, expongo las razones por las cuales considero que la temática de investigación es trascendente en el ámbito educativo tanto a nivel macro y micro, su relevancia social; así como, los motivos personales por los que he decidido enfocarme en esta cuestión.

La sociedad de este milenio se caracteriza por ser versátil, multicultural y global; lo cual, implica nuevas maneras de relacionarse e interactuar con el otro. El vivir en un mundo tan diverso provoca contrariedades y discrepancias que hacen que la paz y armonía social se corrompan.

Por ello, a nivel internacional y nacional diversas organizaciones e instituciones se han preocupado por la formación de un ciudadano cosmopolita e inter-



cultural; el cual, aprenda no sólo información, datos o cifras, sino que su formación sea más integral, un individuo competente que tenga conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida en sociedad.

La escuela, después de la familia, es considerada como uno de los principales centros socializadores, ya que uno de los fines de la educación es integrar socialmente al estudiante en la comunidad en la que está inmerso, ante las exigencias de la sociedad cosmopolita, el reto de las escuelas aún es mayor, formar individuos que aprendan no sólo a conocer, sino aprendan a hacer, aprendan a vivir con los demás y aprendan a ser, tal como lo mencionan Delors (1996) y Edgar Morín (1999) en sus respectivos informes editados por la UNESCO.

La idea del aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás, implica poner en marcha una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, sobre todo de estos dos últimos, para lograr la convivencia armónica; también llamada convivencia sana en el *Plan de Estudios 2011, Educación Básica* (SEP, 2011b) o para algunos autores como Cáceres y Sandoval (2004) y Educarchile (2006) llaman convivencia pacífica.

Por ello, un profesor del siglo XXI debe tener las competencias necesarias para afrontar nuevos retos. Con base en las diez nuevas competencias docentes de Philippe Perrenoud (2004), en la novena habla de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, una de esas responsabilidades de todo educador es desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia; prevenir la violencia en la escuela y la comunidad; asimismo, luchar contra los prejuicios y la discriminación, en general, se busca que el docente dé una formación ciudadana en la escuela.

En México, en la última década, se ha suscitado una serie de conflictos nacionales y estatales relacionados con corrupción, delincuencia, narcotráfico, abuso y violencia, sobre todo en el estado de Veracruz. Aunado a esto, nuestro país ocupa el primer lugar de acoso escolar a nivel internacional según los estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

(OCDE). En 2011 publicó que el 40% de los alumnos de primaria y secundaria tanto de escuelas públicas como privadas sufren *bullying*. Igualmente, señaló que el problema de violencia trastoca la convivencia escolar, y hace mención que el 11% de estudiantes de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras que en secundaria ese porcentaje es de poco más de 7% (SEP, 2015a).

Por su parte, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) indicó que el acoso en la escuela, es un problema que se ha ampliado en México, pues de 2011 a 2013 ha incrementado de un 30% a un 40%, los estudiantes de educación básica sufren algún tipo de acoso. Mientras que los estudios realizados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) revelan que entre el 60% y 70% de los aprendientes de educación básica han sufrido algún tipo de violencia, esto significa, que de los 25 millones de estudiantes educación básica, 18.7 millones han sido víctimas o testigos (SEP, 2015a).

En el *Diagnóstico ampliado. Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271)* (SEP, 2015a) se asegura que la mayoría de las veces no se identifican los tipos de violencia que ocurren en la escuela, ni se considera a violencia sexual, psicológica y/o verbal. El 50.2% de los profesores cree que no hay problemas relacionados con el género; el 19.2% de los maestros señalaron que existen grupos que intimidan al interior de su salón mediante amenazas de golpes, agresiones verbales y hostigamientos; el 11.7% reconocieron agresiones verbales y actitudes de discriminación; y apenas el 10.7% detectaron insultos leves por juegos o competencias. Según esta investigación, el gran porcentaje de docentes que no reconoce ningún problema puede estar indicando normalización de la violencia.

Ante este panorama, México ha modificado y creado diferentes políticas educativas que respondan a estas nuevas necesidades, contribuyan a la disminución de la violencia en el aula, sobre todo a la mejora de la convivencia escolar, mismas que se revisaron en el apartado anterior a éste.

A nivel nacional partir de 2004 iniciaron una serie de reformas a planes y programas en educación preescolar, seguida de la educación secundaria en 2006, así como en la educación primaria en 2009, para; finalmente, concluir con la RIEB en 2011, *Plan de Estudios, Educación Básica y Programas* aún vigentes en el ciclo escolar 2016-2017 que marcan una educación basada en competencias, la cual implica la movilización de saberes, uno de esos saberes implica aprender a convivir. De hecho, en el perfil de egreso de educación básica, que el alumno sepa convivir, respetar, colaborar, sea tolerante y use el diálogo como instrumento para solucionar conflictos.

Debido a esto, se han creado múltiples programas y leyes para prevenir el acoso escolar, evitar la violencia y aprender convivir, tal como, la más reciente iniciativa del gobierno federal en PNCE que mencioné con anterioridad; así como, la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, las cuales centran su atención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales para aprender a cooperar y convivir.

La convivencia escolar ha sido tema de estudio en los últimos años, algunos autores lo han nombrado clima escolar, clima áulico, clima del aula, relaciones interpersonales, etc., a fin de cuentas se refieren a la manera en que se relacionan e interactúan los miembros de un grupo escolar, y cómo estas relaciones socioafectivas pueden impactar en el logro de los aprendizajes y del propio desarrollo del adolescente, ya que, pueden facilitarlos o ser una barrera para el mismo.

Cuando hay una mejor convivencia en el aula, crece el rendimiento académico, disminuyen los problemas para trabajar en equipo, por lo tanto, incrementará el aprendizaje entre pares (alumno-alumno), mejorará la comunicación entre los actores educativos y facilitará el logro de los aprendizajes; además, que se contribuirá a la formación de mejores ciudadanos más consientes, empáticos, justos, equitativos y tolerantes.

Por otro lado, en la Ruta de mejora escolar de mi centro de trabajo durante ciclo escolar 2016-2017, el CTE estableció, como una de sus dos prioridades más

importantes la Convivencia Escolar por los altos índices de violencia y conflictos en la escuela. En el caso del grupo focalizado, Tercero “D”, era uno de los más conflictivos de acuerdo con las estadísticas de la escuela, se encontraba en segundo lugar después de un grupo de tercero al que no le impartía clase durante la aplicación de este proyecto. El acuerdo fue hablar con ellos, reportar incidencias y si continuaban así suspender de clases, una medida muy drástica, no obstante, buscar otras alternativas como esta estrategia puede ayudar a mejorar las relaciones interpersonales áulicas, permitirles continuar recibiendo su educación y aprendiendo.

En conexión con la asignatura que imparto, el enfoque del Español es comunicativo y funcional, se dice que la lengua debe ser un instrumento para aprender y comunicarse con los otros, al poner en práctica una estrategia en pro de la sana convivencia se requieren de ciertas habilidades comunicativas como lo es la escucha activa y el habla, como parte de los propósitos del Español de educación básica y de nivel secundaria es indispensable que los alumnos usen el diálogo como herramienta de solución del conflicto, respeten de la opinión de los demás, asimismo, sean reflexivos y desarrollen la capacidad argumentativa, éstas son habilidades que permiten el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas, en escuela, no sólo se aprende a convivir y crear ambientes de aprendizaje, sino coadyuva al logro de los aprendizajes de la asignatura que imparto, los propósitos de la misma y al perfil de egreso de educación básica (SEP, 2011c).

En lo personal, en los tres años que tengo como profesora de educación secundaria, me he dado cuenta que gran parte de mis clases me la pasaba solucionado conflictos relacionados con la manera en que interactúan y se relacionan los estudiantes, estos conflictos obstaculizaron el aprendizaje cooperativo de los aprendientes y que pudiera impartir las clases.

Si aprendo a desarrollar la competencia docente de afrontar los deberes y dilemas de la profesión, en futuras generaciones sabré qué hacer; por lo que, pienso que el trabajar este tema me ayudará prevenir la violencia en el aula, a mejorar la relación con mis aprendientes, contribuir al desarrollo de sus competencias

comunicativas, luchar contra prejuicios, ser solidaria y justa con mis alumnos; así mismo ayudarlos, a que se sensibilicen y desarrollen las competencias para aprender a convivir. Además, favoreceré a la Ruta de mejora escolar de mi centro escolar.

Por todo lo escrito, la convivencia escolar, considero es un tópico relevante, pertinente y de interés, porque responde a las nuevas exigencias de la sociedad actual, relacionado con al nuevo paradigma educativo basado en competencias, contribuye a la mejora de aprendizajes, la mejora de calidad educativa; sobre todo, la mejora de mi práctica docente.

## **CAPÍTULO DOS**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA**

La fundamentación teórica conceptual y filosófica es un eje necesario para respaldar las ideas del investigador, para ello, se consulta una serie de referencias impresas y digitales que permiten al sustentante crear un esquema conceptual del estudio a partir de lo que dicen los teóricos; de ese modo, respaldan el proyecto de intervención; asimismo, permite comprender la problemática educativa y saber cómo solucionarla (Hernández Sampieri, *et al.*, 2006).

En el caso de este estudio como parte de este capítulo es indispensable conocer y entender la adolescencia, porque es la etapa en que se encuentran los sujetos de investigación. De igual forma, es necesario comprender que la convivencia en la vida social de los individuos y sus dos polaridades, destacando la convivencia sana en el aula; igualmente, se reconoce el desarrollo de las competencias socio-afectivas y éticas. Derivado de esto, se abordan los temas de la pedagogía del afecto, la educación basada en valores, así como la dinámica de grupos para la socialización y el aprendizaje cooperativo. Finalmente, se destaca el uso de cine y la música para potenciar las competencias mencionadas.

#### **2.1 La adolescencia**

La adolescencia proviene del latín *adolescere* que significa “crecer”; según Ituarte de Ardavín (1997), esto se refiere a transición de la niñez a la adultez. Durante esta etapa el adolescente presenta, de acuerdo con varios autores (Grinder, 1999; Ituarte de Ardavín, 1997; Josselyn, 1974; OMS, 2016; Lutte, 1991), un acelerado crecimiento físico y desarrollo biológico, acompañado de una serie de cambios emocionales, psicológicos y sociales que son indispensables para lograr una madurez física y mental. Debido a esto, Stanley Hall (1904 citado en Ituarte de Ardavín, 1997: 39) dice que la adolescencia es “el periodo de tempestades y conflictos”, pues considera que es el periodo más problemático y complejo para alcanzar la madurez.

Por su parte, Hurlock (1990 citado en Ituarte de Ardavín, 1997: 25) explica que la adolescencia “es más que un peldaño en la escala que sucede a la infancia. Es un periodo de transición constructivo necesario para el desarrollo del yo”. Lo cual significa que, el adolescente experimentará cambios en su aspecto físico, vivencias nuevas y emociones diferentes que le permitirán lograr mayor desarrollo personal; de modo, que irá madurando poco a poco hasta llegar a la adultez.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) asegura que en esta etapa del desarrollo se producen experiencias de gran impacto y crecimiento. El adolescente está en la constante búsqueda de la independencia social y económica, desarrollo de la identidad, adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y capacidad de razonamiento abstracto. Además, se enfrenta a un periodo problemático y de más alto riesgo psicosocial, ya que, las presiones del contexto social pueden inducir al consumo de alcohol, tabaco o drogas, los embarazos no deseados, las infecciones de transmisión sexual entre otras.

En resumen, es un periodo vulnerable socialmente y de cambios radicales tanto antropométricos como psíquicos que son vitales para alcanzar la madurez. El adolescente, por su inestabilidad emocional, puede verse influenciado por su entorno para bien o mal, aunque su conducta puede ser muy contradictoria, las nuevas vivencias que experimenta le permiten madurar.

### **2.1.1 Desarrollo antropométrico y fisiológico**

En la adolescencia el cuerpo sufre una serie de cambios fisiológicos, que permiten conseguir al individuo una madurez sexual y cognitiva. Estos inician con la eclosión del desarrollo antropométrico, es decir, el crecimiento de las medidas y proporciones del cuerpo, seguida del desarrollo los caracteres sexuales secundarios y funcionamiento de los órganos sexuales primarios (Iglesias Diz, 2013; Ituarte de Ardavín, 1997; Josselyn, 1974). De acuerdo con Josselyn (1974) la edad en que inicia y concluye el desarrollo, dependerá del organismo de cada adolescente.

Según la OMS (2016), este desarrollo se da entre los 10 años a los 19 años; mientras que la Sociedad Americana de la Salud y Medicina, considera adolescente al individuo entre los 10 años y los 21 años, distinguiendo tres fases: la adolescencia inicial (de los 12 a 14 años), adolescencia media (de los 15 a 17 años) y adolescencia tardía (de los 18 a los 21 años); Josselyn (1974) a estas mismas fases las llama pre-adolescencia, adolescencia y pos-adolescencia; sin embargo, algunos autores como Ituarte de Ardevín (1997) hacen la siguiente distinción: pubertad (de los 11 años a 13 años), seguida de la adolescencia inicial (las mujeres de 13 años a 17 años asimismo de 14 años a los 18 años los hombres) y la adolescencia final (las mujeres 17 años a 19 años mientras de 18 años a los 20 años los hombres).

De acuerdo con Iglesias Diz (2013), los cambios fisiológicos más trascendentes en esta etapa son los cambios hormonales que generan el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, con el realce de los cambios en la fisonomía externa de los adolescentes, crecimiento en longitud y modificaciones en la composición corporal. Todos los cambios físicos tienen una cronología diferente de individuo a individuo, en el caso de los hombres es más tardía al lado de las mujeres.

Las hormonas provocan en los hombres la formación de espermatozoides, aumenta la testosterona, maduración de los genitales (pene, escroto y próstata), crecimiento del vello púbico, facial y axilar, desarrollo del olor corporal e incremento de la secreción sebácea, cambio de voz y aumento de la libido. Mientras que en las mujeres, accionan la ovulación y ciclo menstrual, estimulan el desarrollo mamario, de genitales externos y del útero, incrementa la grasa corporal y desarrollo del vello púbico y axilar (Iglesias Diz, 2013).

Respecto al desarrollo antropocéntrico, Iglesias Diz (2013) dice que hay un crecimiento de altura, en caso de las mujeres pueden crecer de 20 cm a 23 cm mientras que los hombres de 24 cm a 27 cm; también, hay un aumento ponderal, que es el 50% de peso ideal adulto, esto puede variar entre 4.6 kg a 10.6 kg en el caso de las mujeres y los hombres de 5.5 kg a 13.2 kg; aumenta la masa muscular



de los varones, lo cual, hace que sean más pesados con relación a las mujeres de igual volumen; además, hay un crecimiento de los órganos internos: cerebro, hígado, riñón y corazón.

En cuanto al desarrollo intelectual, el adolescente tiene muchos problemas para considerar las consecuencias que sus acciones tendrán a largo plazo, porque suele actuar antes de pensar. Estudios del cerebro adolescente revelan que las regiones posteriores del cerebro hacia la región frontal maduran tardíamente, lo cual ocasiona que durante esta etapa existan muchos problemas relacionados con las conductas sobre todo con la planificación, racionamiento y control de impulsos (Iglesias Diz, 2013).

Sin embargo, un adolescente de 12 a 14 años generalmente logra un pensamiento más concreto, con mayor capacidad de abstracción cognitiva, ética y conductualmente para distinguir con claridad las consecuencias de las decisiones que toma, suele suceder que el deseo y la posibilidad de experimentar supere la prudencia, por todo esto, el adolescente más joven tiene dificultades para evaluar los riesgos a largo plazo (Iglesias Diz, 2013).

En pocas palabras, durante este lapso los individuos experimentan una serie de manifestaciones antropocéntricas y fisiológicas que permiten alcanzar la madurez sexual y desarrollo cognitivo. La edad en que inicia este proceso evolutivo varía de persona a persona; no obstante, se considera que comúnmente inician los 10 años y finaliza a los 21, asimismo, se distinguen tres etapas adolescencia inicial o pre-adolescencia, adolescencia o adolescencia media y adolescencia tardía o pos-adolescencia.

### **2.1.2 Incoherencia y versatilidad emocional**

La incoherencia y versatilidad emocional es una característica primordial del desarrollo psicológico del adolescente, la cual es provocada por los cambios hormonales que sufre durante este periodo. Los adolescentes apenas controlan las

emociones, se les dificulta compartir éstas y sus pensamientos, su capacidad para expresarse con los demás tanto de forma verbal como no verbal es confusa; por lo que, tienen problemas para interactuar en casa, la escuela y la sociedad; asimismo, tienen dificultades para saber escuchar (Ituarte Ardavín, 1997 y Josselyn, 1974).

Debido a esto, durante esta etapa experimentan momentos de inseguridad, acompañados de una emotividad exagerada que se manifiesta según Hurlock (1990 citado en Ituarte de Ardavín, 1997) con conductas antisociales y de rebelión, momentos en los que irradia alegría, risas y alboroto; sobre todo, hay un dominio de emociones desagradables como el temor e ira (pesar, celos y envidia), las emociones placenteras más frecuentes son alegría, afecto, felicidad y curiosidad.

Josselyn (1974) dice que las contradicciones son consecuencia de su intento de encontrar respuestas exactas a los conflictos internos y a los problemas que su mundo le impone, esto es, el adolescente no sabe cómo controlar sus acciones y emociones de manera armónica, trayendo como resultado un confuso comportamiento.

El desarrollo psicológico en este periodo surge dentro del marco de las normas pasadas de adaptación, de las exigencias de su entorno social y la presión por cumplir sus nebulosas metas futuras. Por ello, constantemente busca su independencia no obstante sabe que aún depende de sus padres, trata de tener su propio estilo pero a la vez sigue los estereotipos, quiere ser y hacer cosas diferentes al sistema, quiere ser libre, sin embargo está atrapado en un sistema (Ituarte Ardavín, 1997).

Algunos autores como Iglesias Diz (2013) unen el desarrollo psicológico con lo emocional y lo llaman desarrollo psicosocial, consideran que lo emocional y lo social van en estrecha relación, el mencionado autor dice que este desarrollo tiene cuatro aspectos: la lucha dependencia-independencia, la importancia de la imagen corporal, la relación con sus pares y el desarrollo de la propia identidad (Anexo 2). En este apartado, nos centraremos sólo en los dos primeros aspectos que tienen

mayor relación con lo psicológico, posteriormente, de los dos restantes con lo social.

En el primer aspecto a los que se enfrenta el adolescente en este periodo es la lucha dependencia-independencia en el seno familiar, a los 12 a los 14 años la relación con los padres es más difícil y de mayor confrontación, el humor es versátil y existe un “vacío” emocional porque muchas veces se siente incomprendido. De los 15 a los 17 años los conflictos llegan a su apogeo y van disminuyendo de los 18 a los 21 con el aumento de la integración, mayor independencia y madurez (Iglesias Diz, 2013).

El segundo aspecto, es la importancia de la imagen corporal, inicia la preocupación de la apariencia física sobre todo en los primeros años, comienza un conflicto de extrañamiento y rechazo del su propio cuerpo, inseguridad respecto a su atractivo y crece el interés por la sexualidad, en la etapa media existe una mejor aceptación del cuerpo pero sigue preocupando su apariencia externa, en la última etapa comienza la aceptación y se le da menor importancia a lo imagen (Iglesias Diz, 2013).

En resumen, los adolescentes experimentan un contraste de emociones, que muchas veces no pueden controlar, esto les impide poder expresarse libre y coherentemente. Durante la metamorfosis que experimenta el adolescente, lo emocional tiene gran impacto en la autoestima y domina más que la razón.

### **2.1.3 La socialización e identidad**

El factor social en la adolescencia es un elemento indispensable, ya que, según Grinder (1999) es el periodo en que los individuos comienzan a reafirmarse como distintos entre sí. En esta etapa del desarrollo, a diferencia de las anteriores, es necesario un entendimiento entre sociedad e individuo, es decir, todo adolescente debe aprender a vivir en sociedad, para ello, son necesarias las relaciones

interpersonales, entre padres, amigos, maestros y todas las personas que intervienen en su vida.

La socialización (Grinder, 1999) es entendida como el proceso a través del cual los individuos adquieren las características personales que les ofrece el sistema (conocimientos, valores, actitudes, necesidades, motivaciones, etc.), los cuales contribuyen a su adaptación dentro de la misma sociedad. Por ello, las relaciones interpersonales son vitales para el crecimiento social.

En el caso de la socialización en la adolescencia, explica que es el sinónimo de la formación de la identidad (Erikson, 1965 citado en Grinder, 1999) para decir que la formación de la identidad «hace crisis en la adolescencia», durante esta crisis el adolescente se enfrenta a elecciones irreversibles, que pueden ser decisivas para bien o para mal. Lo bueno, muchas veces está relacionado con lo que lo que es socialmente aceptado y le da energía al adolescente; mientras lo malo, da una confusión prolongada al adolescente le quita la energía, viveza y deja sin propósito.

En este tiempo, el adolescente se reafirma como ser humano independiente, pero su sentido de identidad y de competencia depende las maneras como responda a las asimilaciones y asimile las primeras experiencias. En este periodo descubre los compromisos que tiene la sociedad y aprender a cumplirlos de manera satisfactoria, adopta comportamiento de los roles a efectuar. El adolescente se prepara para el futuro, aprendiendo valores, aptitudes, capacidades y motivación que se denomina socialización (Grinder, 1999).

Erikson (citado 1965 en Grinder, 1999) dice que este proceso puede resultar fastidioso, ya que, el adolescente se enfrenta a una serie de decisiones importantes. Asimismo, uno de los tres factores que se enfrentan los adolescentes: Hipocresía de los adultos en la moralidad, ética, economía y patriotismo pueden llevar al adolescente a poner en tela de juicio o impugnar los valores sociales convencionales.

En consecuencia, las relaciones interpersonales en la adolescencia resultan caóticas, pero a la vez indispensables para sentirse parte de un grupo, según Lutte (1991) en esta fase los problemas de adaptación social son los más frecuentes entre los adolescentes y es el tema que más les angustia, el formar parte de un grupo para ellos es transitorio, provisional y simbólico, empero estos grupos pueden ser muy cerrados y discriminatorios; por lo que, algunos de ellos experimentan dificultades o sienten menos interés por ser parte de un gremio, especialmente los rechazados, dominados, súper protegidos y sobrevalorados.

Respecto a esto, Iglesias Diz (2013) habla de la relación con sus pares y el desarrollo de la propia identidad, refiriéndose a la integración del adolescente en el grupo de amigos, ya que en esta etapa es de suma importancia el desarrollo de aptitudes sociales. El vínculo más importante es la amistad, esta desplaza el apego de los padres. Las relaciones son frecuentemente emocionales, aparece la atracción por sexo opuesto y el noviazgo. En la adolescencia media surgen las pandillas, clubs, el deporte destacan gustos por la música, salir con amigos, se adoptan signos de identidad y ya en la última etapa la relación con los amigos se vuelve más débil.

Sobre el desarrollo de la propia identidad, al inicio de la adolescencia tienen una cosmovisión utópica, poco control de impulsos y gran cantidad de dudas, buscan mayor intimidad y rechazan la intervención de los padres en sus asuntos. Posteriormente, aparece una mayor empatía, creatividad y avance cognitivo con pensamiento abstracto y más realista; sin embargo, asumen conductas de riesgo. De los 18 a los 21 años se vuelven más realistas, racionales y comprometidos, se consolidan valores y conductas (Iglesias Diz, 2013).

Para abreviar, la adolescencia es el periodo en el que el individuo enfrenta presiones sociales, dificultades en las relaciones familia y sociedad, busca su identidad, comienza a establecer relaciones interpersonales importantes como la amistad y noviazgo; empero, éstas son problemáticas, efímeras y simbólicas.

#### **2.1.4 La moralidad y el juicio crítico**

El desarrollo de las actitudes y valores en la adolescencia depende, según Horrocks (1990), de las oportunidades que tenga la persona para la expresión social y de actividad interpersonal, ya que éstas ejercen un efecto expeditivo e incluso acelerador, por lo que muchos investigadores consideran que la participación social activa es necesaria para el desarrollo moral. Selman (1971, citado en Horrocks, 1989), habla de la estrecha relación entre la habilidad para asumir un rol y el desarrollo moral, así mismo, Lawrence Kohlberg discípulo de Jean Piaget (citado en Muñoz, 2016), profundizó en los estudios del desarrollo moral (cabe mencionar que Kohlberg entiende moral y ética como sinónimos, lo justo) desde un enfoque socio-cognitivo, a partir de su investigaciones estableció que el juicio moral es un proceso socio-cognitivo que permite reflexionar sobre los valores y ordenarlos de manera lógica.

Para desarrollar esta teoría, según Muñoz (2016), Kohlberg realizó estudios principalmente con niños y adolescentes, descubrió que el razonamiento moral parece evolucionar y complicarse progresivamente a lo largo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven, porque depende del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que evolucionan.

En su teoría establece que, para desarrollar este juicio moral, se necesita la asunción de roles, que se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de otro, así como de observar las situaciones problemáticas desde una perspectiva de tercera persona y otro generalizando. Las situaciones conflictivas provocan desequilibrio en la vida de la persona, por lo que, para retomar el equilibrio se necesita clarificar creencias y justificar la decisiones (Kohlberg 1968; Kohlberg y Kramer 1969 citado en Horrocks, 1990).

Los niveles del desarrollo de la moral de acuerdo con Kohlberg (1968 citado en Horrocks, 1990), así como Kohlberg y Kramer (1969 citado en Horrocks, 1990) son tres niveles o etapas cada uno conformado por dos estadios. A continuación describo cada uno con base en estos autores. El primer nivel de desarrollo moral

se llama pre-convencional, en esta etapa los actos son «buenos» o «malos» para el niño con base en sus consecuencias materiales, las recompensas o castigos que le reportan. El adolescente es receptivo a las normas culturales sobre lo justo o lo injusto, lo bueno o lo malo; no obstante, él lo interpreta como una consecuencia física (castigo-recompensa). Este nivel se divide en los dos estadios siguientes:

*Estadio 1.* Llamado de heteronomía, se basa en los castigos y obediencia, se trata de evitar el castigo y respetar a la autoridad.

*Estadio 2.* Se basa en beneficios y satisfacciones de las propias necesidades, aparecen nociones de «lo correcto», «lo equitativo», pero sólo en el plano material. La reciprocidad consiste “Tanto me das, tanto te doy”. La acción justa satisface principalmente las necesidades individuales y en ocasiones a la de los otros.

El nivel dos se llama convencional, se considera el mantenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. Se divide en dos estadios:

*Estadio 3.* Se crean las expectativas, relaciones y conformidad interpersonal, llamada mutualidad. En este estadio consiste en ponerse en el lugar de otro, se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas esperar de uno mismo. Significa tener relaciones de confianza, lealtad y gratitud.

*Estadio 4.* Se basa en el sistema social y conciencia, la ley y el orden son elementos básicos, para tener una conducta recta, cumplir el deber, mostrar respeto a la autoridad y acatar el orden social.

El último nivel se llama post-convencional, las decisiones morales se basan en los principios, derechos y valores que son aceptados por la sociedad. De igual forma se divide en dos estadios:

*Estadio 5.* Destaca la importancia de los derechos universales y contrato social, la utilidad, independientemente de las creencias religiosas que se profesen o el grupo que pertenezcan. Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones, respetar las reglas que aseguren la imparcialidad y el orden social.

*Estadio 6.* Se exaltan los principios éticos universales. Reflexionar las decisiones a partir de los principios de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos, respeto a la dignidad de la persona, etc.

A pesar que en cada etapa se agranda el juicio moral en cada individuo, de acuerdo con lo que explica Muñoz (2016) sobre esta teoría no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, si no que su desarrollo está ligado a la interacción con el ambiente, es decir, el desarrollo biológico e intelectual es necesario para el desarrollo moral, pero no suficiente. Debido a que, hay individuos que no llegan alcanzar las etapas superiores de este desarrollo.

En el caso de Kohlberg y sus colaboradores (1969 citado en Muñoz, 2016), cuando realizaban sus estudios con unos adolescentes no existía un sentimiento comunitario y se veía de manera individual, a través de la integración de grupos de discusión sobre dilemas morales, donde exponían sus puntos de vista lograron formar un grupo de adolescentes democráticos y los animaron a verse como una comunidad, tras un año avanzaron del nivel dos al nivel tres.

### **2.1.5 El adolescente del siglo XXI**

La adolescencia es una de las etapas más complejas por los múltiples cambios tanto físicos, psicológicos y sociales que son significativos para la maduración del individuo; no obstante, al hablar de los adolescentes de este milenio es importante considerar la era de la hiperconectividad en que viven y el impacto que ocasiona en su formación y conducta. Espinosa Manso, Maverino y Paymal (2014)



aseguran estas peculiaridades radican en su forma de aprendizaje y de ser, con referencia a su hipersensibilidad, inteligencia emocional, inteligencias múltiples y uso del hemisferio derecho del cerebro.

Según estos autores, la hipersensibilidad de los adolescentes de hoy se observa a nivel físico, su sensibilidad está por encima de lo normal, sus sentidos son más perceptivos, mayor campo visual, no soportan gritos ni ruidos estridentes, tienen preferencias definidas en cuanto al gusto y olfato, mayor sensibilidad táctil. A nivel emocional tienen gran aptitud para percibir a los demás, pero rechazan la manipulación y presentan cierta rebeldía. A nivel social son más conscientes de los problemas ambientales y del entorno socio-político. En cuanto a nivel ético, son muy sensibles al engaño, manipulación y mentira, que detectan fácilmente.

Debido a todo esto, Espinosa Manso, *et al.* (2014), afirman que las nuevas generaciones tienen una gran necesidad afectiva, recomiendan a docentes y padres trabajar con ellos su autoestima, vigilar la calidad de las relaciones interpersonales tanto en el hogar como en la escuela, la creación de asambleas y de un ambiente alentador. Además, consideran que es necesario que al adolescente se le enseñe a valorar el saludo y el abrazo, normas básicas de cortesía y trabajar el arte para el desarrollo emocional a través del dibujo y la música.

Los adolescentes de este siglo, tienen a manifestar ataques de pánico y ansiedad, aparente o real déficit de atención y depresión. Por ello, es importante brindarles una educación afectiva en torno a dos ejes básicos el autoconocimiento y la educación de las relaciones interpersonales. Cada vez es más necesario el trabajo en equipo, solidaridad y la cooperación para un desarrollo social (Espinosa Manso, *et al.*, 2014).

Respecto a esto, Morduchowicz (2013), coincide en que los adolescentes actuales son más visuales que nunca por el universo mediático en el cual se desenvuelven y los denomina la generación de las pantallas: la televisión, el celular y la computadora; porque tienen acceso a mucha información, en ellas pueden

ver y hacer todo, se la pasan conectados todo el día, son desafiantes y rebeldes, amantes del cine, el cual, pieza clave para la construcción de la identidad.

En general, el adolescente del siglo XXI, es más hipersensible al de otras generaciones, vive en un mundo entre pantallas, las cuales influyen en la formación de su identidad, sobre todo del cine. Ante esto, los docentes y padres de familia deben cambiar la forma de educar para estas nuevas generaciones tan versátiles, reforzando con una educación afectiva y desarrollo de habilidades sociales.

## **2.2 Convivencia**

En el tema anterior se puede vislumbrar que las relaciones interpersonales son elemento clave en la adolescencia, en esta etapa los jóvenes buscan su propia identidad y ser parte de un grupo, el proceso de socialización resulta un tanto complejo y contradictorio, debido a esto, es importante que en la escuela se enseñe a convivir, pero antes es necesario entender el significado de convivir.

“El ser humano es un ser social por naturaleza” (Aristóteles, 384 a.C. –322 a.C. citado en Melián, 2017: 181), nace inmerso en la sociedad, por lo que necesita de la convivencia en comunidad para su desarrollo y asegurar su sobrevivencia, es decir, todos estamos en estrecha interdependencia, por ello, es indispensable aprender a convivir con los demás. Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2017) convivir es “vivir en compañía de otro u otros”. Respeto a esto, Torrella (1993), dice que vivir en sociedad implica una relación del «yo» con el «mundo», lo cual, trae consigo convivir e interactuar con las personas y no sólo con ellas, sino con las distintas culturas, así como costumbres, tradiciones y cosmovisiones.

El aprender a vivir con los demás es una constante negociación entre lo que se quiere, lo que se puede y lo que resulta, según Torrella (1993) la regla de oro de la convivencia es tratar como quieres que te traten. Esta relación entre el

«tú» y el «yo», tiene que basarse en el respeto a la dignidad personal; empero, ésta resulta muchas veces complicada, debido a que, «yo», quiere manipular y cosificar al prójimo, en este punto, es cuando la convivencia se deforma, se torna deficiente y conflictiva.

Según Torrella (1993), para que la convivencia sea adecuada y funcional necesita de una enseñanza o didáctica para la vida humana, para vivir mejor, más plena y felizmente, a esta serie de elementos les llama *Diez aprendizajes para la vida* (Figura 8), sobre todo, destaca que hay que tener empatía con el otro, esto significa, situarnos en el punto de vista del prójimo para ver, pensar y sentir como él. Éstos se basan en un encuentro primero con uno mismo, lo cual requiere del autoconocimiento, para posteriormente entender al otro y encontrarse con la sociedad de forma activa y cooperativa. Esta serie de aprendizajes le permita un crecimiento individual y colectivo. Por ende, la convivencia será más eficaz y productiva.

**Figura 8. Diez aprendizajes básicos para la vida**

1. Comprensión de sí mismo y de los demás
2. Desarrollo de la independencia y dirección o dominio de sí mismo.
3. Formación de una jerarquía u orientación de valores y sentido de la vida social.
4. Elaboración de planes y proyectos de vida (saber elegir y tomar decisiones )
5. Comprensión y resolución de los problemas de la vida.
6. Saber afrontar, compensar o vencer frustraciones o fracasos en la vida.
7. Aprender a convivir amablemente, amistosa y cooperativamente con los familiares, la pareja y compañeros.
8. Saber estudiar y trabajar con eficiencia.
9. Participación social activa y creativa.
10. Mejoramiento y superación personal.

**Fuente:** Torrella, G. (1993). *Aprender a vivir*, (p.59). México: Nuestro tiempo.

Esencialmente, la convivencia es interactuar con el prójimo, sin embargo, el aceptar al otro con todo su bagaje cultural puede traer consigo una convivencia armoniosa y eficaz, de no ser así, esta relación se vuelve deficiente más cuando se quiere manipular o cosificar al otro, desatando una serie de confrontaciones,

que limitan el crecimiento y mejoramiento no sólo de los individuos sino de la sociedad.

Cuando las relaciones entre los individuos se llenan de obstáculos surgen los problemas en la convivencia. El conflicto (Ministerio de Educación de Chile, 2006) se presenta cuando dos o más personas están en desacuerdo u oposición, ya sea de intereses, pensamientos o ideas no coinciden. Durante el conflicto las emociones y sentimientos juegan un rol importante; por lo que, los lazos de afectivos pueden terminar fortalecidos o quebrantados; en relación a esto, Leiva Olivencia (2009), afirma que el conflicto no es negativo o positivo, dependerá de la manera de entenderlo y analizarlo.

Los desacuerdos o inconformidades son inherentes a las relaciones humanas (Ministerio de Educación de Chile, 2006); no obstante, la forma de abordarlos puede traer consigo una respuesta agresiva, es decir, una conducta fuera de control que puede derivar en violencia física o verbal. La agresión y violencia son actos de aprendizaje social, como tales pueden ser desaprendidos.

Muchos de los conflictos que suceden entre las personas, y en caso de la escuela, entre los agentes educativos se relacionan comúnmente con las faltas o incumpliendo de las reglas; empero, el Ministerio de Educación de Chile (2006) afirma que los conflictos interpersonales no siempre se manifiestan de esta manera, sino surgen de la propia correlación entre los miembros educativos, cuando el «yo», quiere tomar el control sobre los demás como explica Torrella (1993).

Ante la sociedad cosmopolita, en la que todos son diferentes, únicos e irrepetibles, a pesar de ello, todos tienen los mismos derechos e igualdad de oportunidades, en donde todos son ciudadanos del mundo pero a la vez cada quien tienen su propia cultura e identidad; el conflicto se hace presente, las diferencias en vez de acercar a las personas las aleja, aquí radica el interés tan efervescente en las escuelas por la llamada convivencia escolar.

### **2.2.1 La convivencia escolar**

Al comienzo del siglo XXI, la sociedad se ha vuelto globalizada; por lo que la escuela, como uno de los agentes de reproducción social, ha centrado su atención en la convivencia. En el aula convergen estudiantes más multiculturales, aunque en la escuela se admite y reconoce la diversidad, no siempre se tolera, debido a esto, los ambientes escolares se tornan problemáticos, llevando a una violencia simbólica (Gil del Pino, 2005), la cual se refiere a una imposición de una cultura sobre otra; por lo que, se reconoce la importancia que desde la escuela exista una integración social y se enseñe a convivir en la diversidad.

Referente a esto, Gil del Pino (2005) asegura que la escuela es más socializadora que educativa, en ella se recrea el orden social, desafortunadamente por décadas ha predominado la ideología de una cultura dominante, lo cual ha traído como consecuencia injusticia, diferencia y una gran brecha entre los estratos sociales, la autora considera que, por su función socializadora, debe ser un centro de cambio social, para lograr integrar a los individuos a una sociedad cada vez mega diversa.

Como consecuencia de esto, en varios países como España, Chile, Colombia y México han incluido el término de convivencia escolar en sus planes y programas de estudio. La convivencia escolar se puede definir como (SEP, 2011c: 106):

El conjunto de relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad educativa y generan un determinado clima escolar. Los valores, las formas de organización, los espacios de interacción real o virtual, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar.

A partir de esto, se puede decir, que la convivencia escolar es producto de las interrelaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, esto in-

cluye a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, los cuales en conjunto establecen su propia dinámica de interacción. Estas relaciones se basan en valores, modos de organización, áreas de interacción, maneras de afrontar conflictos y expresar emociones, las cuales determinan la calidad de los aprendizajes, la formación de los alumnos y el ambiente escolar.

Por esto, la convivencia escolar es variable, porque requiere una participación colectiva, la cual, está sujeta a un contexto social y época; por lo que, todos son responsables de su edificación. La construcción de esta convivencia debe ser basada en el respeto mutuo, solidaridad recíproca, una coexistencia e interrelación pacífica, entre todos actores educativos.

De lo anterior surge la necesidad de gestionar una convivencia escolar más eficiente, que impulse la mejora del clima escolar, mediante la cimentación colectiva, el establecimiento de relaciones interculturales, incluyentes, democráticas y pacíficas entre todos los miembros de la comunidad, a su vez favorezca la creación de ambientes óptimos para el aprendizaje, a través de la práctica de valores y habilidades sociales, convirtiendo a la convivencia en la herramienta para aprender a aprender, al mismo tiempo aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, propiciando el desarrollo holístico del individuo.

### **2.2.2 Aprendiendo a vivir juntos desde la interculturalidad**

La interculturalidad es un modelo de gestión que va más allá del reconocimiento de las diferencias del otro y coexistir en el mismo espacio geográfico, implica interacción con él, poner en práctica el diálogo y la tolerancia, que permitan el enriquecimiento mutuo, a su vez consientan acuerdos que posibiliten la convivencia armónica en un espacio común entre individuos totalmente diversos social y/o culturalmente (Diez, 2004; Leiva Olivencia, 2010; Vila-Merino, Cortés-González y Martín-Solbes, 2017).

La escuela es un espacio común de socialización que permite el encuentro de personas diferentes entre sí, con creencias, gustos, cultura y valores muy heterogéneos, aprender a vivir en la diversidad resulta una tarea compleja, ya que si no existe una práctica de inteligencia emocional, valores y habilidades sociales, las relaciones interpersonales se pueden tornar conflictivas, porque una de las partes va querer cosificar al otro (Torrella, 1993; Vila-Merino, *et al.*, 2017). Los estudios presentados en los antecedentes, demuestran la creciente violencia y discriminación en los centros escolares, misma que afecta al ambiente de aprendizaje de los alumnos.

A través de la educación intercultural se posibilita la generación de espacios propicios para el aprendizaje, el respeto a la diversidad y la búsqueda la convivencia con los semejantes, promueven la construcción y reconstrucción de valores como lo es el diálogo, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la justicia y la paz, los cuales ayudan a los individuos a desenvolverse en contextos sociales múltiples que a su vez les permiten aprender (Diez, 2004; Leiva Olivencia, 2010; Vila-Merino, *et al.*, 2017).

Según Esteve (2003, citado en Leiva Olivencia, 2010) las escuelas se enfrentan el reto de educar en la interculturalidad, es decir, que los estudiantes aprendan a vivir juntos; asimismo, que construyan de manera cooperativa e inclusiva; Además, esto implica que se eduque para la convivencia intercultural, lo cual supone que el docente realice propuestas e iniciativas de acción pedagógica de carácter inclusivo, forme en el respeto de la diversidad cultural y prepare para vivir en una sociedad más plural (Aguado, 2003, citado en Leiva Olivencia, 2010).

La educación intercultural se nutre e impregna de la educación inclusiva, en la cual, el referente pedagógico es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento escolar (Banks, 2008 citado en Leiva Olivencia, 2010). Por lo anterior, resulta preciso que los docentes encaminen sus esfuerzos para optimizar la mejora de la convivencia escolar y el reconocimiento de la diversidad como herramienta beneficiosa para la calidad educativa (Leiva Olivencia, 2010).

### 2.2.3 El lenguaje herramienta para interactuar

“El lenguaje se adquiere en la interacción social” (SEP, 2011c) este es una de las primicias que sustenta el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza del Español, de acuerdo con los *Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español* se dice que el aprendizaje de la lengua es por medio de la interacción con demás en diversos contextos de la vida social, lo cual implica el uso de textos orales a través del teléfono, la radio y la televisión y medios electrónicos como el chat, así como escritos ya sean manuscritos, impresos o digitales, los cuales permiten el intercambio de un sinnúmero de mensajes con múltiples propósitos (SEP, 2011c). En consecuencia, hay muchas maneras de emplear el lenguaje; por lo que, hemos tenido la necesidad o deseo de aprenderlas, esto ocurre en situaciones reales y con intenciones comunicativas concretas.

Todas las personas fuera o dentro de la escuela aprenden y desarrollan el lenguaje al participar en intercambios comunicativos donde se ponen en ejercicio las habilidades como la lectura, escritura y oralidad con la intención de satisfacer necesidades específicas con un propósito real y en contextos de uso social. Por lo anterior, es menester que los alumnos usen el lenguaje en los salones de clases de manera semejante a como lo utilizan en la vida extraescolar; es decir, propiciar en la clase de Español contextos de interacción y uso del lenguaje que permitan a los estudiantes adquirir el conocimiento necesario para emplear textos orales y escritos, para fines verdaderos (SEP, 2011c).

Por ello, los estudiantes deben emplear la lectura para seguir aprendiendo, para comprender su entorno, aprendan a discernir entre la diversa información, analizar críticamente, producir textos adecuados y coherentes. Además, que sean capaces de expresar al otro sus pensamientos con fundamentos, usen el diálogo como una forma privilegiada de solucionar conflictos, respeten los puntos de vista de otros, recuperen aportaciones que les permita acrecentar su conocimiento (SEP, 2011c).



Para lograr que el aprendizaje del Español sea más significativo y sirva para aprender e interactuar, se recomienda al docente el uso de estrategias de resolución de casos, la metodología de proyectos, conjuntamente, debe propiciar ambientes de aprendizajes lúdicos y colaborativos, que generen las condiciones que propicien la inclusión, la cooperación, el diálogo, el respeto, la libertad de expresión y el logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2011c).

En general el lenguaje debe permitir a los estudiantes comunicarse de manera clara y fluida, sean capaces de interactuar con otras personas en distintos contextos sociales y culturales, siempre analizando, razonando y argumentando (SEP, 2011c). Esto significa que sean hábiles para usar la lengua como instrumento para seguir aprendiendo y a comunicarse con sus semejantes, lo cual a su vez le permitirá aprender a vivir juntos en la interculturalidad.

#### **2.2.4 Competencias para la convivencia: socio-afectivas y éticas**

Para lograr esta sana convivencia como lo hablan Torrella (1993) y SEP (2011b), es necesario que los adolescentes tengan ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la favorezcan. Por ello, diversos investigadores han realizado compendios de las competencias que se necesitan desarrollar para aprender a convivir con el otro, algunos les llaman competencias para la convivencia, otros habilidades emocionales, habilidades sociales, unos más hablan de valores o competencias interculturales, habilidades socio-afectivas y éticas, en sí todas buscan mejorar las relaciones interpersonales.

El *Plan de Estudios 2011, Educación Básica* (SEP, 2011b) propone un cambio en la educación, dejar un lado las prácticas tradicionalistas en el aula, para educar bajo el enfoque de una educación basada en competencias para la vida y, dentro de esas competencias que deben desarrollar los alumnos de Educación Básica, están las competencias para la convivencia.

Estas competencias para la convivencia son un cúmulo de conocimientos, habilidades y valores que permiten la práctica de vivir en paz con los demás, mediante el ejercicio de la ciudadanía. Según el Plan de Estudios, las competencias para convivencia que debe desarrollar un alumno al concluir su Educación Básica son: el desarrollo de la empatía, saber relacionarse armónicamente, ser asertivo, saber trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos, negociar con otros, crecer con los demás, reconocer y valorar la diversidad tanto cultural, como social y lingüística (SEP, 2011b).

Por su parte Daniel Goleman (1998) habla de competencias personales y sociales, las primeras determinan la manera en que nos relacionamos con nosotros mismos destaca la importancia de las habilidades de: conciencia de sí mismo (conciencia de emociones y afectos, recursos y debilidades, intuiciones, confianza en sí mismo); autorregulación (control de estados, impulsos y recursos internos); y motivación (motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo).

En cuanto a las segundas, según Goleman (1998), se refieren el modo en que nos relacionamos con los demás, lo cual, incluye desarrollo de la empatía (conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás); y habilidades sociales (influencia sobre otros, comunicación, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, habilidades de trabajo en equipo).

De acuerdo con los principios pedagógicos (SEP, 2011b) de la educación intercultural, para disminuir y combatir las actitudes negativas en el aula, se necesitan desarrollar actitudes y valores que permitan a los estudiantes convivir en el aula de manera pacífica entre ellos y sus maestros, asimismo, con su familia y en la sociedad en general. Destacando la importancia de los valores interculturales como lo son la solidaridad, la democracia, la paz, la tolerancia, el respeto, el pluralismo; de igual manera, se destaca la importancia de diálogo (Schmelkes, 2005; Leiva Olivencia, 2009).

Por su parte, Mena Edwards, Romagnoli Espinosa y Valdés Mena (2009), hablan de las habilidades socio-afectivas y éticas, cómo se relacionan y afectan los aprendizajes y desempeños personales, académicos y sociales. Las autoras consideran que las habilidades que se necesitan desarrollar son *comprensión de sí mismo* (reconocimiento de emociones, reconocimiento de intereses, valores y habilidades, autovaloración y autoconocimiento), de *habilidades de autorregulación* (autocontrol, manejo de impulsos y conducta, manejo y expresión adecuada de emociones y automotivación, logro de metas personales), de *habilidades de comprensión del otro*, (empatía y toma de perspectiva), de *habilidades de relación interpersonal* (establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes, trabajo en equipo, cooperación, diálogo y participación, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos); por último, de *habilidades de discernimiento moral* (razonamiento moral y toma de decisiones responsable).

Vila-Merino, *et al.* (2017) consideran que para el desarrollo de la convivencia son necesarias las competencias interculturales y las competencias emocionales porque ambas se complementan para la edificación de una sociedad más justa, democrática y participativa. Por un lado, las competencias emocionales permiten amortiguar las diferencias a través de la comprensión, empatía y gestión consciente de las emociones por poder entender y relacionarse en la interculturalidad. Mientras que la ética intercultural da tolerancia, diálogo, libertad, solidaridad, justicia y paz para promover la construcción y reconstrucción de los valores sociales. Debido a eso, los autores consideran que ambas competencias deben vincular en ámbito educativo y la vida social; asimismo, consideran que el docente es pieza clave para el desarrollo de las mismas, por ello, el profesorado debe ser capacitado en las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética.

Por ello, estos autores proponen un *Decálogo para reflexionar y trabajar profesionalmente* (Figura 9) dirigido a las competencias docentes en ámbito emocional e intercultural, en éste se exaltan la importancia del rol docente, como promotor de las competencias para aprender a convivir, pero debe ser él el primero poseerlas y /o desarrollar la para favorecer la convivencia.

### **Figura 9. Decálogo para reflexionar y trabajar profesionalmente**

1. Capacidad de análisis crítico de otras culturas desde sus propios patrones culturales, pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos.
2. Capacidad de búsqueda del encuentro, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción.
3. Capacidad para el desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso, lo que podríamos llamar 'traducción entre culturas' que nos ayudan a normalizar lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.
4. Capacidad para huir de la proyección como universal de un modelo cultural y/o emocional concreto, reflexionando sobre qué son exactamente las culturas de una sociedad multicultural y sobre el hecho de que toda acción educativa puede suponer, de algún modo, una forma de aculturación.
5. Capacidad de fomento de la curiosidad epistemológica, se retroalimenta a medida que cada vez conoce más sobre otras culturas, otros pensamientos.
6. Capacidad de comprensión y desarrollo, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento.
7. Capacidad de diálogo como referente permanente en la construcción de lo intercultural.
8. Capacidad empática, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia.
9. Capacidad resiliente, con el fin de entender que la construcción intercultural está llena de adversidades que hemos de transformar desde lo personal a lo colectivo (y viceversa), y en el que la educación emocional adquiere un papel importante que nos ayuda a reconocer, interpretar y reaccionar (Cortés, 2013; Cortés y Jiménez, 2016) en la construcción de nuevas formas de interacción social.
10. Capacidad de entenderse autobiográficamente, entendiendo que la mejor manera de poder reconocer y respetar al otro, es aprendiendo a conocerse a sí mismo y su contexto próximo.

**Fuente:** Vila-Merino, E., Cortés-González, P. y Martín-Solbes, V. (2017). "La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética" (pp. 13-15). En *MODULEMA*, 1.

Después de comparar y analizar las competencias que los autores citados mencionan, considero que las competencias necesarias para la convivencia son competencias socio-afectivas y éticas, esto es, desarrollo de las competencias sociales que permiten relacionarse con los demás, lo cual implica el desarrollo de la empatía, tolerancia, solidaridad, diálogo y aplicación de trabajo cooperativo; competencias afectivas, se refieren al autoconocimiento de sí mismo, autoestima y la autorregulación de emociones; por último, las competencias éticas que se relacionan con el juicio moral, la toma de decisiones responsables y equitativas, lo

cual conlleva la aplicación de valores como lo es la democracia, el respeto, la responsabilidad, la corresponsabilidad, justicia, la igualdad y la equidad.

### **2.3 La pedagogía del afecto**

El déficit emocional puede afectar la vida cotidiana de las persona y en consecuencia en las relaciones con el otro (Vila-Merino, *et al.*, 2017). Para aprender a convivir es necesaria la competencia afectiva, lo cual hace referencia a educar las emociones, autores como Goleman (1998), Maturana (2001) y Vila-Merino, *et al.* (2017), resaltan la importancia del mundo emocional, las actitudes afectuosas son clave para el desarrollo biológico, mental y social, con base en esto, exaltan la necesidad de una cultura escolar más humanizada, que además de enseñar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, promueva la educación de las emociones, la cual es un elemento básico en la práctica educativa y la vida social.

El afecto es “cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente del amor y el cariño” (RAE, 2017), es decir, es la acción por la cual el individuo expresa su amor o cariño a otros. Para Maturana (1996) dice que la caricia es un elemento fundamental de la dinámica racional humana e implica cercanía y confianza. Una caricia pueden ser palabras cariñosas, besos, abrazos, elogios, actos amables, reconocimiento de logros y cualidades.

Al hablar del afecto, implica la práctica de las emociones Goleman (1998) las considera estados psicológicos y biológicos, y una variedad de tendencia a actuar, mientras que para Maturana (1996) piensa que es más como un estado biológico, y considera que las dos emociones fundamentales son el amor y el rechazo. Para este autor, el rechazo propicia conductas que niegan al otro como legítimo en la convivencia, mientras que el amor brinda el espacio para aceptar al otro como legítimo en la convivencia, lo que significa que, cuando hay amor las personas son capaces de convivir, por ello, lo considera como la emoción clave para la convivencia. El amor (Maturana, 2001) es un fenómeno biológico básico y cotidiano del ser humano que constantemente lo negamos culturalmente creando

límites en la legitimidad de la convivencia, si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación y destrucción.

Respeto a esta cuestión, Mallarino y Arias (2003, citado en Díaz Moreno, *et al.*, 2013) consideran al igual que Maturana (1996, 2001) que el amor es la emoción sin la cual la convivencia no podría existir, consideran que éste permite el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Además, creen que es importante el establecimiento de vínculos afectivos que ayudan al desarrollo armónico e individual de los estudiantes, si alguien se siente amado tiene grandes posibilidades de ser una persona, en consecuencia será más fácil entablar sanas relaciones con sus compañeros de clase y maestros, posteriormente, esto tendrá un impacto en las relaciones íntimas (amigos, familia) así como en el ámbito social (vecinos, ciudadanos...). Debido esto, los docentes debemos generar ambientes áulicos agradables y tranquilos donde se vivencie amor, atención, respeto, reconocimiento como un ser individual y social.

La pedagogía del afecto hace referencia a un proceso de enseñanza y aprendizaje dado con amor y respeto, sin necesidad de imponer la voluntad ni pasar encima del otro, algunos autores se la llaman la pedagogía del amor como Mallarino y Arias (2003, citado en Díaz Moreno, *et al.*, 2013: 40) quienes a su vez nombran pedagogía de los abrazos posibles “que no discrimina ni inculpa la de la disciplina comprendida y compartida..., donde el respeto no se impone se gana, y la autoridad se merece y se cultiva con un aprendizaje mutuo”, es decir, implica tener en cuenta una relación entre empatía y firmeza, se trata de que docente pueda ponerse en la situación del disidente acercándose a él, pero a la vez establecer límites que permitan una convivencia armoniosa.

Según Goleman (1995, citado en Domínguez, 2007) los propósitos de una educación de la afectividad son: Lograr el auto-conocimiento de las emociones, interpretar lo que nos dicen los sentimientos y sensaciones sobre nosotros (hermenéutica afectiva), aprender a controlar las emociones, ganar empatía y se capaces de mantener relaciones personales afectivas fluidas y comprensivas con los otros. Por ello, el profesor es quien acompaña a los estudiantes a la hora de afron-

tar, siendo espejo que refleje sus expresiones no verbales, que ayuden a precisar sus sentimientos. El enseñante no debe manipular los sentimientos, sólo puede acompañar y sugerir, colaborar, pero no imponer. El educador es el facilitador del autoconocimiento del otro, no testigo de la verdad absoluta.

En consecuencia, la pedagogía del afecto es una educación basada en el amor y respeto tanto propio como al prójimo; para ello, primero los alumnos deben autoconocerse, autoetimarse, así como conocer al otro y estimarlo, esto contribuirá al desarrollo de la capacidad de empatía hacia los demás, por consiguiente, se establecerán relaciones interpersonales más pacíficas. En este sentido, esta pedagogía se centra en que el alumno aprenda a conocer, pensar, actuar y relacionarse tanto consigo mismo como con los demás a través de las emociones.

### **2.3.1 Abrazoterapia**

El educador que intenta poner en práctica la pedagogía del afecto debe tener en cuenta que existen múltiples actividades, estrategias y técnicas que se han diseñado para conseguir el objetivo, tal es el caso de la abrazoterapia. Los abrazos han sido utilizados como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales por diversos autores como Acevedo Ibáñez (2015a), quien propone en su libro *Aprender Jugando 2: dinámicas vivenciales para la capacitación, docencia y consultoría* la dinámica llamada “Abrazo dimensional”, en la cual destaca la importancia de la expresión física a través de los abrazos, porque éstos brindan un sentimiento de confianza entre miembros de un grupo y ayudan a analizar la diferenciación emocional entre sus integrantes; lo cual, contribuye al proceso de sensibilización en las dinámicas de grupo.

Respecto a esto, Rodríguez Jares (2006) dice que los abrazos brindan energía y amor, denotan un modelo de convivencia sano, además, son necesarios para desarrollar un clima armónico y equilibrado entre las personas. Igualmente, Restrepo (1999, citado en Rodríguez Jares, 2006) afirma que la parte afectiva es necesaria para el desarrollo máximo cognitivo, debido a que, “el cerebro necesita

del abrazo para su desarrollo y las más importantes estructuras cognitivas dependen de este alimento afectivo”.

Abrazar significa “estrechar entre los brazos en señal de cariño” (RAE, 2017), cuando ceñimos a alguien para mostrar nuestro afecto liberamos una serie de sustancias químicas llamada oxitocina, hormona que nos ayuda a sentirnos bien y está asociada a sentimientos de paz y amor, también se segrega serotonina y dopamina, responsables del bienestar, tranquilidad y serenidad, éstas se activan al contacto físico, activando unos mecanorreceptores de la piel llamados Corpúsculos de Pacini, los cuales se encargan de regular la presión arterial (Córdoba, 2016).

Según Córdoba (2016) un estudio realizado por investigadores de la Universidad Carnegie Mellon en Pittsburgh, Pensilvania (EE.UU.), bajo la dirección Sheldon Cohen establecieron que los abrazos como inductores juegan un papel importante de la sensación de protección, disminuyendo nuestro estrés y aumentando nuestro sistema inmunológico. Comprobaron que los participantes con mayor apoyo social tenían menos conflictos y menos propensos a enfermarse de gripe.

Un niño que ha estado carente de abrazos y expresiones afectivas, es más probable que se convierta en un adulto con inseguridades y baja autoestima. Por eso, este estudio asegura que dar abrazos es un recurso afectivo que aumenta la autoestima, reduce el estrés, mejora el sistema inmunológico, disminuye la percepción del dolor y da un mejor estado de ánimo (Córdoba, 2016).

Esta autora, destaca que disfrutar de un abrazo es cuestión de actitud, implica tener relaciones productivas con las personas que influyen en el entusiasmo, la inteligencia interpersonal y emocional, aunque existan muchas maneras de comunicar y expresar aceptación a los demás, los abrazos abren las puertas a los sentimientos y a la expresión humana, lo cual, estimula a la gratitud, facilita la empatía y el bienestar social.

Algunas escuelas en EE.UU. y España han decidido incluir los abrazos terapéuticos como estrategia para generar confianza, seguridad y protección en el au-



la, los abrazos pueden ser todos los días al inicio de las clases, o puede ser como parte de una dinámica de abrazos, campaña de abrazos o un taller de abrazos. La abrazoterapia se basa en el principio del respeto, pidiendo y dando permiso para abrazar y ser abrazado (Córdoba, 2016).

En resumen, si se habla de una pedagogía del afecto es necesario poner en práctica el contacto físico para romper el hielo y lograr una sensibilización, en este caso mediante la abrazoterapia se permite generar un ambiente de confianza, seguridad y empatía entre los miembros de un grupo propiciando relaciones más sanas y armoniosas.

## **2.4 Ética y valores en la educación**

Cuando hablamos de saber convivir inmediatamente se piensa en los valores como el respeto, responsabilidad, justicia, democracia, igualdad y equidad, lo cual a su vez nos lleva a hablar de la ética (*ethos*,) y la moral (*mos, moris*). Estos términos constantemente se ven relacionadas con el comportamiento de las personas en la sociedad, etimológicamente ambas significan lo mismo, costumbre. Sin embargo, Gutiérrez Sáez (2000), hace una distinción, llama moral al conjunto de normas que se transmiten de generación en generación, mientras que ética son el conjunto de normas, principios y razones que el individuo ha analizado y establecido como directrices de su propio actuar. En sí, la moral tiene una base social y ejerce influencia en el individuo; por su parte, la ética surge de la reflexión y elección del individuo, lo que debería ser. En pocas palabras ser ético es ser justo.

Para vivir en sociedad es necesario que exista la justicia, que ponga fin a los dilemas o conflictos que se presenten en la sociedad, debido a esto, la educación en valores para una sociedad más equitativa, que interactúa de forma pacífica y eficaz, requiere poner en práctica una serie de principios axiológicos, que permiten regular la convivencia entre sus miembros (Gutiérrez Sáez, 2000; García Sallord y Vanella, 2006). A partir de esto, educar para ser un buen ciudadano ha sido un asunto que se le ha delegado a la escuela como a continuación se explica.

### **2.4.1 Educar para la ciudadanía**

El colegio, según García Salord y Vanella (2006), es considerado como el espacio institucionalizado principal de la socialización, debido a eso, se le ha encomendado la formación ciudadana. Es decir, a la escuela se ha asignado la tarea de que los alumnos deben aprender a respetar y vigilar el cumplimiento de las normas sociales, que permitan una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales. Acorde con esto, Bolívar (2008, citado en Merino Xotlanihua, 2015) considera que la educación para la ciudadanía incluye competencias tanto sociales como cívicas, sobre todo, la aplicación de los valores como respeto, tolerancia y solidaridad, ya que son la clave de la educación para la paz.

Con la entrada del nuevo milenio, vivimos en una sociedad más cosmopolita y mega diversa, ante ello, organismos no gubernamentales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1999), comenzaron a centrar sus iniciativas hacia una Cultura de Paz con la finalidad de que gobiernos, organizaciones internacionales y sociedad civil guie sus actividades a promover y fortalecer la paz. Lo cual, implica poner en práctica valores como la justicia, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la cooperación, sobre todo la democracia.

Los valores son determinados de manera consciente o inconscientemente por la hegemonía social, por las prácticas sociales, costumbres, creencias, etc., su vigencia puede ser limitada o ilimitada la misma sociedad los determina. Estas referencias axiológicas promovidas y actuadas en el aula, están concebidas a partir de la realidad social y escolar. El estudio de los valores ha sido abordado por diversas ramas del conocimiento, en el caso de la pedagogía y se han conceptualizado como las “actitudes ya internalizadas o necesarias de adquirir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o el proceso de socialización formal e informal” (García Salord y Vanella, 2006: 23-24).

Desde la visión educativa, la formación ética tiene la intención de ayudar al educando a tomar conciencia de lo que aprecia, elige y quiere. No se trata sólo de enseñar una serie de valores, sino fomentar el juicio crítico para su valoración.

Hoy en día educar para la ciudadanía en este mundo tan globalizado implica grandes retos pero a la vez es más necesaria la formación de los ciudadanos del siglo XXI, esta educación busca formar ciudadanos activos, participativos, democráticos, responsables y críticos de la sociedad. Su propósito es que los alumnos desarrollen actitudes y comportamientos que permitan el logro de las metas ciudadanas como: el desarrollo de una cultura democrática, despertar el interés por la vida pública, combatir la exclusión, favorecer la cohesión social (solidaridad y tolerancia), facilitar la convivencia, desarrollar el juicio crítico, practicar un comportamiento responsable con el medio ambiente, prevenir el conflicto y la violencia. De acuerdo con las autoras Cabrera (2007) y Montero, García, y Rincón (2008), este tipo de educación permitirá una formación holística de los aprendientes.

Las competencias para la ciudadanía son un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que se articulan entre sí para la construcción de la democracia. El diálogo es un elemento indispensable dentro de las competencias ya que a través se negocia, se busca solución a los conflictos y permite el respeto de las diferencias y relaciones interpersonales armoniosas. Estas competencias, según Montero, *et al.* (2008), deben integrar la teoría con la práctica, en el caso de nuestro país considero que este tipo de educación aunque es contemplada en “Acuerdo 592, Articulación de la Reforma Integral de Educación Básica” (SEP, 2011a), en los planes y programas, no se exalta tanto la parte práctica.

Las competencias para la ciudadanía requieren de tres dimensiones básicas según Cabrera (2007), la primera se refiere a desarrollar sentimiento de pertenencia a una comunidad cívica en los distintos niveles, desde el local al global, así como lo marca también la RIEB, una formación de un ciudadano que se reconoce como un ciudadano del mundo empero a su vez se reconoce y valora su propia cultura.

El segundo elemento, se centra en individuo que desarrolla vínculos afectivos y efectivos con los demás, fomenta estas competencias mediante el aprendizaje de conocimientos, valores, actitudes centrándose en tres aspectos el conoci-

miento, derechos, corresponsabilidades, deberes y el funcionamiento práctico de la democracia, en la RIEB menciona que es necesario asumir las prácticas y valores de la democracia, los deberes y derechos pero poco se habla de la corresponsabilidad; en cuanto al desarrollo del juicio crítico y de la capacidad de deliberación, argumentar y al tiempo que dejarse persuadir, es similar a lo plantea la RIEB con el desarrollo del pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.

Finalmente, el tercer aspecto hace alusión a la competencia comunicativa intercultural desde la cual se debe superar ciertas tendencias etnocéntricas y tener la capacidad de modificar nuestro comportamiento según la persona con quien dialogamos, en la RIEB se hace referencia de las competencias comunicativas que deben desarrollar los estudiantes más no le dan el enfoque de comunicación intercultural. Dentro del *Programa de Estudios, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español* (SEP, 2011c) se exalta que el lenguaje debe servir para la construcción del conocimiento y de valores culturales que desarrollen una actitud analítica y responsable en los adolescentes ante los problemas que afectan el mundo, destaca el uso del diálogo como instrumento para llegar a acuerdos y solucionar conflictos, similar al enfoque que manejan las autoras.

La formación para la ciudadanía requiere de grupos de encuentro que favorezcan la implementación y participación activa que permita el ejercicio de la democracia Considerando los diversos planos: escolar, contexto social próximo (barrio, ciudad) y más amplio (nacional, internacional, global). Algunas técnicas que propone Montero, *et al.* (2008) son Del portafolio, la elaboración de proyectos, los diarios reflexivos, la elaboración de mapas conceptuales, la valoración de pares, la simulación y la técnica de *role-playing* como procedimientos apropiados para valorar los resultados. En el caso la REIB maneja el trabajo de proyectos, mapas conceptuales y portafolios, pero se centra más en plano escolar que en social próximo, nacional o internacional

En general, la formación ética ayuda a los estudiantes a que reflexionen, analicen y evalúen de su conducta en su entorno social; así como, respetar a los otros y el medio ambiente. Esta formación les permite conocer y comprender las relaciones que se establecen del actuar humano, los valores y normas que rigen la vida social. De ese modo, puedan resolver los dilemas éticos que se les pueden presentar de forma cotidiana a lo largo de la vida.

## **2.5 Dinámica de grupos**

Todo grupo establece su propio mecanismo de interacción que permite la interiorización cultural y adaptación a la sociedad, o a un grupo social en particular. En el caso de los colegios, los alumnos son agrupados por grados durante un ciclo escolar, cada grupo de trabajo es un “conjunto o equipo que en una escuela organiza el profesor o constituyen los alumnos para realizar una tarea en común” (RAE, 2017); desde esta perspectiva Acevedo Ibáñez (2016a: 86) dice que un grupo es “un conjunto de individuos que se han puesto de acuerdo en la consecución de un determinado fin y forma de interacción que es necesaria entre ellos para lograr ese fin”.

Para comprender a cada grupo de trabajo es necesario saber cómo se organiza; asimismo, cómo se relacionan sus miembros. La dinámica de grupo según Stanford (1981) se refiere a la manera en que se comportan los individuos de manera conjunta e intentan comprender los factores que hacen más o menos efectivo a ese grupo. Sus características se basan en el nivel de comprensión y aceptación entre ellos mismos, la comunicación, la responsabilidad y conducta, tomar decisiones en conjunto, enfrentar y solucionar problemas de modo constructivo.

Esto lleva a lo que Beal, Bohlen y Raudabaugh (1990) nombran grupos democráticos, en los cuales sus acciones están basadas en el consenso general del grupo y buscar el bien común. Estos grupos son capaces de reconocer, definir y resolver problemas, su productividad se puede incrementar mediante esfuerzos tanto individuales como colectivos. Su principal característica es la toma de deci-

siones tomadas en colectivo y la participación de cada uno sus miembros a partir de sus habilidades e intereses.

Cuando predomina la democracia los lazos de amistad, la cooperación, la interacción y la unión se fortalecen en el grupo, lo cual permite el desarrollo de valores. Los grupos democráticos a diferencia de los *laissez-faire* o los autocráticos, tienen mayor motivación hacia el trabajo, sus miembros se sienten más satisfechos con lo que hacen, por lo que son más eficientes y productivos (Beal, *et al.*, 1990).

Por ello, es importante según Beal, *et al.* (1990) que, para la formación de grupos democráticos, se establezcan metas y objetivos, medios para alcanzarlos, participación de cada uno, corresponsabilidad, consenso grupal y bien común. Asimismo, se necesita de un líder que guíe al grupo, esta persona debe ser elegida por los miembros.

Para lograr el desarrollo eficaz de los grupos Stanford (1981) propone cinco etapas, la primera se basa en la orientación, el reconocimiento y familiarización entre los integrantes; la segunda establecimiento de normas consensuadas, lo cual requiere responsabilidad de grupo, conformidad (democracia), cooperación y toma de decisiones; la tercera fase es arrostrar conflictos, para ello es necesaria la comunicación; la cuarta productividad, lograr desarrollar la identidad colectiva para lograr objetivos; y la quinta terminación, cada ciclo escolar tiene un fin, pero ese tiempo es lo suficiente para establecer lazos afectivos.

Referente a esto, Acevedo Ibáñez (2016a) agrega que, para que el desarrollo y crecimiento de un grupo se dé, se requiere de la creación de un clima de confianza, un sistema de *feed-back*, mantener la participación de todos y asegurar la interdependencia entre todos sus miembros, esto ayudará a dar paso de un grupo mecánico a orgánico, basado en la solidaridad y ayuda mutua, lo cual, propiciará un espíritu de equipo, mayores logros personales, mejor rendimiento del trabajo y satisfacción de las personas.

Ello permitirá el desarrollo del sentimiento de «nosotros», por ende, al surgimiento de la identidad grupal, al respecto según Beal, *et al.* (1990) la identidad comprende un cierto vínculo, una simpatía en común y conciencia definida de estar unidos de algún modo con el otro, ya que, se desarrolla el sentimiento de nosotros, un sentido de pertenencia e identificación, que genera la fuerza de solidaridad y moral del grupo.

Por lo que, el formar grupos efectivos y democráticos en el aula traerá consigo un mejor aprendizaje, ya que, reduce el nivel de amenazas en la clase ridículo, libertad de expresión, interacción más libre, un ambiente de aprendizaje más sano para interactuar, sin interrupciones ni sermones. Sobre todo, los alumnos mejorarán sus competencias comunicativas, así como sus habilidades sociales y la parte afectiva (Stanford, 1981; Beal, *et al.*, 1990; Acevedo Ibáñez, 2016a).

### **2.5.1 Dinámicas vivenciales**

En los últimos años la dinámicas han tomado más fuerza en ámbito educativo, ya que, se considera que éstas permiten potencializar habilidades, conocimientos, aceleran los procesos de aprendizaje, sobre todo, mejorar la integración de grupos. El uso de dinámicas vivenciales o experiencias estructuradas es para Alejandro Acevedo Ibáñez (2016a: 9) “un ejercicio didáctico, de carácter lúdico, que facilita el aprendizaje en grupos pequeños en formación” y mejora la interacción humana. Todos aprenden porque comparten y se retroalimentan (*feedback*), el juego contribuye a pensar y sentir, la vivencia permite experimentar e intentar acciones que normalmente no haríamos, para que éste se dé se requiere desarrollar habilidades de dar y recibir una retroalimentación.

Según Acevedo Ibáñez (2016a), la dinámica vivencial permite analizar colectivamente la práctica humana y el carácter de las personas. En la *praxis* humana se despliegan tres dimensiones básicas: el establecimiento, perfeccionamiento y conservación de la capacidad interacción, la comunicación; la construcción y logro de la capacidad productiva; asimismo, la imaginación, invención y creatividad

de la capacidad de uso. Respecto al carácter, se desarrollan otras tres dimensiones: la voluntad de dirigir, compartir la dirección de las acciones colectivas; la voluntad de hacer, asumir los riesgos; y la voluntad de solidaridad, empatía para lograr la cohesión grupal.

Las dinámicas vivenciales, de acuerdo con este autor, contribuyen a poner en práctica las habilidades sociales porque el modelo de orientación de las dinámicas tienen cuatro directrices enfocadas hacia la acción, al grupo, la persona y a los conceptos. Por ello, clasifica las dinámicas vivenciales en ejercicios de estimulación emocional (ruptura de hielo, sensibilización, clausura y energización); después ejercicios orientados a la búsqueda de motivación y cambio (dar sentido y una modificación intencionada); luego, ejercicios orientados a las relaciones interpersonales (desarrollar habilidades de desempeño con otros: liderazgo, retroalimentación, comunicación interpersonal y competencia); posteriormente, ejercicios orientados a las relaciones intragrupal (autorregulación grupal, comunicación en el grupo, desarrollo del autoconocimiento intragrupal, toma de decisiones y solución de conflictos); finalmente, ejercicios orientados a la sensibilidad cultural (comprensión de las realidades).

Acevedo Ibáñez (2016a) destaca que, para realizar una estrategia de intervención mediante dinámica vivenciales, es importante considerar cuatro elementos del grupo basado en su funcionalidad (Anexo 3), el grupo en función de su dirección, en función de su composición, en función de su tiempo y en función de su tamaño, esto con el propósito de centrar y ubicar a los grupos de encuentro, así seleccionar las dinámicas adecuadas para potenciar el crecimiento del grupo.

Este autor, hace énfasis en que las dinámicas vivenciales cada vez están más dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales debido a dos cambios fundamentales en la sociedad postmoderna a nivel comportamiento, las relaciones interpersonales se han convertido en una fuente valiosa de complacencia y autorrealización, así como, la conducta socialmente aceptable. Las habilidades sociales a las que se refiere son la habilidad de percibir, interactuar, influir y confrontar,



el objetivo es que las personas aprendan a relacionarse de forma más afectiva y más funcional en los entornos diferentes en los que se desenvuelven.

### **2.5.2 El aprendizaje cooperativo**

Otra estrategia para poner las habilidades sociales en práctica es el aprendizaje cooperativo que surge de la corriente constructivista. El constructivismo, es una corriente que se basa en el aprendizaje como proceso activo en el cual el aprendiz construye sus nuevas ideas o conceptos a partir de aprendizajes previos, va de una zona real, a una zona de desarrollo próximo (Vygostki); bajo este enfoque el educando asume un rol activo, selecciona y transforma información, observa, construye y toma sus propias decisiones, mientras que la labor docente es mediar entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, compartir experiencias y saberes, contribuyen a la negociación o construcción del aprendizaje, guía y orienta; sobre todo tiene una relación interpersonal con los alumnos basada en valores (respeto, tolerancia, empatía, convivencia, etc.).

Existen múltiples alternativas que hacen posible la construcción del aprendizaje y la participación activa de los alumnos, como lo es el trabajo mediante proyectos, solución de problemas, investigación en grupo, estudio de casos, talleres o juegos de simulación; no obstante, para que estas y otras formas de organización se den, se necesita que los aprendientes vivan el aprendizaje cooperativo más aún desarrollen las habilidades sociales que les permitan trabajar en equipo (Ferreiro Gravié, 2014).

En el aprendizaje cooperativo según Ferreiro Gravié (2014), se asumen tres enfoques teóricos en relación a lo cooperativo, el primero, el aprendizaje cooperativo como una filosofía de vida y concepción de la enseñanza; el segundo, como modelo educativo, la institución escolar debe trabajar a partir de esta visión; y el Tercero, el aprendizaje cooperativo como técnica o estrategia en el salón de clases.

El aprendizaje cooperativo como una filosofía, se basa en los conceptos básicos del grupo y el de la cooperación, según este autor dice que las investigaciones aseguran que pasamos el 70% del tiempo en compañía de otros, de ahí la necesidad de aprender a estar con otros. En este caso, el concepto grupo va más allá de un conjunto de personas, sino implica asumir funciones e interactuar para lograr metas en común, el grupo es el medio para el crecimiento de sus miembros.

Esta proliferación es de carácter social del aprendizaje, incremento en los grupos de relaciones interpersonales, favorece al crecimiento personal y el de cada uno de sus miembros; asimismo, la complementariedad y enriquecimiento que se da entre los integrantes, que estimula su auge (Ferreiro Gravié, 2014).

Para poder «estar en grupo» como lo llama Ferreiro Gravié (2014), se requiere del establecimiento de relaciones de cooperación, cooperar para este autor conlleva compartir una experiencia vital de cualquier índole y naturaleza, lo cual requiere de trabajar juntos para lograr metas compartidas, resultados que benefician tanto individual como colectivamente a sus miembros, acrecentar el aprendizaje propio y de los demás.

El aprendizaje como modelo educativo, posibilita el trabajo de la institución escolar, liderazgo del director y del equipo de trabajo, creación y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje y la forma peculiar de organizar las clases. El aprendizaje cooperativo visto como metodología, desde perspectiva es una manera de organización de la enseñanza en pequeños grupos, para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás integrantes del equipo, al trabajar «entre iguales» se crea un estado de ánimo que propicia el aprendizaje eficaz y la cooperación (Ferreiro Gravié, 2014).

El aprendizaje como alternativa didáctica incluye una serie de actividades previas y posteriores que hagan posible la interdependencia, responsabilidad y corresponsabilidad, miembros heterogéneos, liderazgo compartido, énfasis en el aprendizaje, tarea y procedimiento, enseñanza directa de habilidades sociales y

cooperativas, reflexión del aprendizaje, así como un acompañamiento del profesor, lo cual lleva al aprendizaje cooperativo (Ferreiro Gravié, 2014).

Para lograr el aprendizaje cooperativo Pujolàs (2006) considera que se requiere tanto el trabajo individual como colectivo, pero es esencial el trabajo en equipo de forma cooperativa, asimismo, existe una interdependencia positiva, decir, si todos los miembros logran sus metas, además el docente comparte con los estudiantes la gestión del curriculum y del proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomenta la interacción entre los aprendientes.

Pujolàs (2003) considera que para el trabajo cooperativo es necesario la formación de equipos base, estos son estables y la finalidad es que perduren durante el curso para lograr los propósitos educativos, se recomienda que no excedan los cinco o seis miembros, se recomienda que sean de cuatro, es imprescindible que sean heterogéneos. Por otro lado, es conveniente que el grupo se relacione entre sí para ello se puede hacer uso de grupos esporádicos y equipos de expertos. Los grupos esporádicos sesiones de cinco minutos hasta una clase completa, el objetivo es realizar una dinámica, o una tutoría entre iguales, pueden ser de dos a máximo ocho miembros. El equipo de expertos cada miembro del equipo será “especialista” en un conocimiento o habilidad, después aprenderá una habilidad o conocimiento que aplicará en el equipo base.

De acuerdo con este autor, es necesario que para el funcionamiento del equipo se establezcan normas de trabajo consensuadas entre los miembros del equipo, de igual manera, sugiere el uso del cuaderno de equipo instrumento didáctico para ayudar a los integrantes a autoorganizarse, éste debe incluir los siguientes aspectos, la composición del equipo, la distribución de roles del equipo, los planes del equipo y la revisión del funcionamiento del equipo, así mismo debe ser un diario de las sesiones.

La composición del equipo se trata de la hoja donde están los nombres de los miembros del equipo, así como sus principales aficiones y habilidades. La distribución de los roles del equipo se refiere a los cargos que van desempeñar, es

importante que estos sean rotativos, los alumnos deben ser responsables y corresponsables de las tareas. Los roles dentro del equipo base que Pujolàs (2006, 2003) propone son: *Responsable de equipo*, es quien coordina el trabajo cooperativo, anima a los miembros del equipo, optimiza tiempos, controla el orden y aprovecha las cualidades de cada integrante; *el ayudante del responsable*, funge como asistente del anterior y cuando éste no está lo suple; *el secretario*, es el responsable de llevar el diario del equipo, relata lo que sucede en equipo, cuáles son sus avances y anota los acuerdos; por último el *responsable del material* se encarga de cuidar el material de trabajo del equipo y mantener el área limpia.

Los planes del equipo y la revisión del funcionamiento del equipo, es el periodo que se establecen para lograr las metas comunes para mejorar sus propias producciones y funcionamiento como equipo (Pujolàs, 2006). Para ello, propone un plan de equipo (Figura 10) y el uso de un cuestionario llamado *Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora* (Figura 11) adaptado de Joanne W. Putman para que los estudiantes reflexionen, recomienda hacerlo de forma sistemática. Finalmente, el diario de sesiones donde el secretario debe cumplir la tarea de escribir y explicar en qué consistió la sesión de trabajo en equipo, qué han hecho y cómo lo han hecho, así como la valoración de su trabajo desempeñado a partir de los dos formatos anteriores.

<b>Figura 10. Plan del equipo</b>	
Nombre (o número) del Equipo: _____ Curso: _____ Grupo: _____	
Año académico: _____ / _____ Período: _____	
Formado por: _____	
<b>Nombre y apellidos</b>	<b>Responsabilidad dentro del Equipo</b>
<b>Objetivos del Equipo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje</li> <li>• Que se ayuden unos a otros</li> <li>• Que aprovechen el tiempo al máximo</li> <li>• Que acaben las tareas</li> </ul>	<b>Valoración</b>
<b>Compromisos personales</b>	<b>Nombre y firma Valoración</b>
Valoración final: _____	Fecha: ____ / ____ / ____ Visto Bueno del Profesor: _____

**Fuente:** Pujolàs, P. (2003). "El aprendizaje cooperativo algunas ideas prácticas", (p.11), [en línea]. Consulta el 4 de abril de 2017, [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC\\_Algunasideaspracticas\\_Pujolas\\_21p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf)

**Figura 11. Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora**

Nombre (o número) del Equipo: Responsable: Fecha:			
<b>¿Cómo funciona nuestro equipo?</b> 1. ¿Terminamos las tareas? 2. ¿Utilizamos el tiempo adecuadamente? 3. ¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje? 4. ¿Hemos avanzado en los objetivos del equipo? 5. ¿Cumplimos los compromisos personales? 6. ¿Practica cada miembro las tareas de su cargo?	<b>Necesita mejorar</b>	<b>Bien</b>	<b>Muy bien</b>
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?: ¿Qué debemos mejorar?: Objetivos que nos proponemos:			

**Fuente:** Pujolàs, P. (2003). "El aprendizaje cooperativo algunas ideas prácticas", (p. 12), [en línea]. Consulta el 4 de abril de 2017, [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC\\_Algunasideaspracticas\\_Pujolas\\_21p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf)

## 2.6 Uso de las TIC: Cine y la música

El uso de las TIC para el desarrollo afectivo y ético se ha convertido en las herramientas didácticas más importantes para la formación de las generaciones del siglo XXI, en especial el uso del cine y la música; Carrión Candell (s.f.) considera que estos dos elementos abarcan el campo de lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emotivo, lo afectivo y lo estético favoreciendo una educación integral, favoreciendo al desarrollo de la atención, estimulación de la percepción, la memoria y la inteligencia, potencializan la imaginación, la crítica y la creatividad; además, son un medio para desarrollar el sentido de la participación, la comunicación, la cooperación y el orden.

El cine, es un producto audiovisual que brinda un espectáculo, de diversión, arte y un elemento clave para formar lo imaginario cultural, lo ideológico y la cultura de la sociedad. A través de las películas o cortometrajes se acceden a otros estilos de vida, se conoce a otras personas y otras formas de ver el mundo, permiten apreciar la diversidad y aprender valores que guíen pero a la vez fortalezcan su conducta, por lo que, la formación va más allá de lo académico, es más cultural (Del Moral, 1997; Carrión Candell, s.f.).

Las películas comerciales, según Del Moral (1997), están llenas de la cultura popular, irradian imaginación, determinan una visión del mundo y valores que la población absorbe sin pensarlo críticamente. Por ello, considera que el cine es una herramienta didáctica factible para educar en valores, sobre todo en la educación secundaria, propone que mediante el análisis y el debate de una película los alumnos pueden apreciar con más claridad la complejidad de la moral, logrando desarrollar su coherencia y consistencia al momento de discutir principios éticos.

Algunas películas comerciales recomendadas para trabajar valores y dilema éticos, de acuerdo con Cansado Rodríguez, R. (s.f.) son la “Lengua de las mariposas”, “Cadenas de favores” y “La vida es bella”. En cuanto a cortometrajes Mármol (2016) recomienda 60 cortometrajes para educar en valores, entre ellos “*Easy life*”, “*Idiots*”, “Cambio de pilas”, “El circo de las mariposas” y “Presto”.

En cuanto a la música, cada nota combina una serie de notas que dan ritmos, melodías y armonías, llenas de simbolismos tanto visuales o auditivos o una miscelánea de ambos, que transmiten un significado concreto e incompleto, provocando en el oyente una serie de emociones o estado de ánimo, debido a esto se considera que la música es un estimulante de la activación fisiológica y psicológica sobre todo en la emocionalidad (Lang, 1998).

Pintado Málanga (2016), considera que desde tiempos antiguos la música influye de manera agradable o desagradable en las emociones, psicológicamente cumple un papel importante para estimular el proceso cognitivo, mejorar estados de ánimo, tratamiento de problemas psíquicos, sobre todo en el autoestima, y la calidad de vida de las personas y grupos.

Para esta autora, la música tiene un gran componente social y se encarga de la sincronización anímica, favorece la preparación de actividades colectivas, asimismo, permite que afloren los sentimientos, creando un vínculo para mejorar el autoconocimiento y el de los demás porque al escuchar una obra musical podemos identificar nuestras emociones, etiquetarlas correctamente y regularlas.

Cuando escuchamos música según Pintado Málanga (2016), se activan sustancias químicas como la dopamina, oxitocina, endorfinas, entre otras; en nuestro organismo que actúa sobre el sistema nervioso central y genera relajación corporal y psíquica. Además, la música puede evocar emociones diferentes desde el punto de vista cognitivo, dependen directamente de las experiencias previas de las personas así como de las asociaciones que realiza de la estimulación emocional con las situaciones en las que se le presenta. Para el enfoque emotivo, las emociones producidas por la música se deben específicamente a las características propias de la música.

La música es un medio de empatía según Pintado Málanga (2016), cuando se canta en conjunto una misma canción, se vive dentro de la misma melodía, se articula la misma letra, se avanza con el mismo ritmo, momento a momento, sonido a sonido, a través de una continua percepción del otro, de un continuo esfuerzo por mantenernos unidos y de ser uno con la experiencia. Mientras tanto, se recibe una retroalimentación al escucharse a sí mismo; escuchamos los mismos sonidos y palabras mientras los cantamos. Cuando la canción es triste, se comparte la tristeza, se vive con los demás; cuando es alegre, se celebra en comunidad. Las acciones se sincronizan en el tiempo, los cuerpos resuenan ante las mismas vibraciones, las emociones se reflejan de uno al otro.

## **2.7 Técnicas de la resolución pacífica de conflictos**

Si el entorno de convivencia escolar se torna conflictivo, es necesario buscar soluciones. El Ministerio de Educación de Chile (2006) brinda tres técnicas para solucionar un conflicto de forma pacífica en el aula, para ello, se requiere de un elemento indispensable, el diálogo, lo cual implica saber hablar, expresar claramente un mensaje y saber escuchar activamente lo que dice el otro para poder decodificar, durante el conflicto aumenta la tensión debido a ello es muy fácil que la gente mal interprete las cosas, por tanto, la buena comunicación facilita a entender la disputa, en cambio la mala comunicación obstruye este proceso. Existen

tres técnicas para solucionar conflictos, éstas son la negociación, la mediación y el arbitraje pedagógico (Educarchile, 2016; Ministerio de Educación de Chile, 2006), las cuales se basan en el diálogo:

*Negociación:* Es una técnica de resolución pacífica de conflictos, ésta se utiliza cuando hay interés y voluntad de resolver el conflicto sin ayuda de nadie más, para ello, dos o más individuos involucrados dialogan sobre los diversos puntos de vista con la finalidad de llegar a un acuerdo que sea conveniente para ambas partes. La negociación no logra una satisfacción plena de ambas partes, por lo deben ceder en algunas cosas y comprometerse a realizar lo pactado, por ello, el diálogo se vuelve elemento clave.

*Mediación:* Esta técnica involucra a las dos partes y a una tercera persona o grupo que no sea parte del conflicto para que sirva de intermediado entre ambas partes, ayuda a llegar a un acuerdo o resolución del problema. Se recurre a la mediación cuando ambas partes involucradas no logran negociar, este mediador(a), es un representante de la imparcialidad. En el ámbito escolar, la función puede ser ejecutada entre pares o como mediación institucional (alumnos y docentes).

*Arbitraje pedagógico:* Es un modo de resolución del conflicto, y el más utilizado en el contexto escolar, en el que un Tercero decide la resolución del conflicto, es guiado por un adulto con atribuciones en la escuela, quien a través de un diálogo respetuoso y seguro, escucha a ambas partes antes de dar una solución justa.

Para poder llevar estas técnicas a la práctica se requiere de las habilidades como lo son: la autorregulación, el control, el diálogo, la escucha activa, el silencio activo, la reciprocidad, la creatividad en la resolución de problemas y la empatía. El diálogo es una de las herramientas que es indispensable para aplicar las distintas técnicas y actividades a favor de la resolución de conflictos, ya que, permite la comunicación entre los involucrados, el diálogo es una “plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos” (RAE, 2017).



Viché González (2014: 3), expresa que “la pedagogía del diálogo se convierte así en pedagogía del conflicto entendido como encuentro y confrontación de individualidades, representaciones de la realidad, intereses y objetivos”, el diálogo permite un encuentro, contraste y confrontación para la creación de representaciones e identidades compartidas que transforman la realidad. Además este autor, dice que el diálogo permite la reflexión tanto individual como colectiva, permite entenderse a sí mismo y a los demás, para construir y transformar.

### **2.7.1 La mediación pedagógica**

Al hablar de una escuela activa, donde el alumno es el centro de aprendizaje, su participación es dinámica, debido a que el aprendiente, construye su propio conocimiento como lo planean Vygostki, Piaget, Ausubel y Brunner, el rol del profesor cambia, a uno más de guía, orientador, facilitador y mediador, a lo que algunos autores como Ferreiro Gravié (2014) llaman maestro mediador, ya que, realiza una mediación pedagógica.

El maestro mediador es la persona que “favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes” (Ferreiro Gravié 2014: 122), facilitando el tránsito de un estado inicial a uno esperado, por consiguiente, el proceso de mediación requiere de una interacción cara a cara.

Según este autor, uno de sus postulados se basa en que, es posible transformación cognitiva, así como la afectiva del sujeto, y que está se favorece en la interrelación con los demás. Para que este proceso se dé, es importante tener una forma de organizar el trabajo (individual/ grupal cooperativa), metodología general (de lo que sabe a lo que se debe saber, de lo que hace a lo que debe hacer, de lo que es y lo que debe ser), una estrategia IDEAL (**I**dentificar variables; **D**eterminar problema, **E**stablecer pasos, **A**ctuar y **L**o verifica) y criterio de evaluación (si se sabe, lo explica ; si sabe hacer y resolver; y si se es, lo muestra).

Ferreiro Gravié y Espino Calderón (2013), consideran que hay diez reglas de oro para ser un buen maestro mediador: Explotar las potencialidades que posee el alumno en las diferentes áreas de desarrollo; indagar conocimiento, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno; «negociar» el aprendizaje que ha de obtenerse; ofrecer ayuda a partir de las dificultades que manifiesta; dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear; enseñar a procesar información; permitir el error y con él la autorregulación, respetar los estilos y ritmos de aprendizaje, precisar el resultado esperado de la actividad y propiciar la expresión por diferentes vías.

La mediación se basa en el diálogo y la escucha activa, más cuando se usa como instrumento para solucionar conflictos, el mediador debe asumir la responsabilidad para modificar el conflicto, siendo facilitador de la tarea, ayuda a identificar y satisfacer sus intereses, ayuda a contribuir a que se genere confianza entre las partes y el proceso, no juzga a la partes (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

Para ello, se le aconseja seguir seis pasos (Ministerio de Educación de Chile, 2006): *pre-mediación*, se escucha a ambas partes por separado; *presentación y reglas del juego*, se invita al diálogo, a la escucha activa y ser respetuoso; *cuéntame y te escucho*, exponer cada involucrado su versión, el mediador parafrasea y hace preguntas; *aclara el problema*; identificar en qué consiste el conflicto; *proponer soluciones*, se buscan las vías de arreglo, se escucha a ambas partes; *llegar a un acuerdo*, ventajas y desventajas de cada alternativa para acordar solución.

En resumen, este capítulo aporta el fundamento teórico sobre la temática, conocer el desarrollo social, psicológico y antropomórfico del adolescente me permitió entender la naturaleza de los estudiantes de educación secundaria, así como comprender más sobre la convivencia, que la relación del “yo” con “el otro”, no sólo es entre alumno-alumno, también la relación alumno-maestro, de ese modo saber, qué competencias se requieren desarrollar para una sana interacción entre ambas parte, sobre todo saber que las competencias éticas, emocionales y sociales son vitales en la práctica docente para lograr una dinámica de grupo más

eficiente, asimismo, reconocer la importancia de mi rol docente. Todos los conceptos abordados fueron pieza clave para desarrollar la estrategia de intervención pedagógica, en el siguiente apartado se profundiza sobre este punto.

## **CAPÍTULO TRES**

### **ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN**

Siempre que hay un problema es importante decidir cómo solucionarlo, para ello, es necesario establecer un plan de trabajo, seleccionar una estrategia, así como las técnicas y actividades adecuadas que permitan la resolución eficaz y eficiente de la problemática educativa, tomando en cuenta la normatividad nacional e internacional, así como el enfoque de la educación para siglo XXI basada en la escuela activa y el desarrollo de competencias para la vida, sin dejar a un lado las peculiaridades del grupo que conforman la situación educativa particular.

La propuesta para disminuir el conflicto de las relaciones interpersonales en el grupo de Tercero “D”, se le ha titulado *Estrategia: Desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas para la mejora de la convivencia escolar en secundaria*, la cual se divide en tres fases con énfasis en los alumnos y una fase centrada en el profesor, a lo largo de este apartado se detalla la estructura, el plan de acción y la narración de la misma.

#### **3.1 Enfoque y modelo del proyecto de intervención**

Cuando hablamos de una sana convivencia es indispensable saber aprender a vivir con el otro, aquel que es diferente, ya sea, por cuestión de clan o personal, ambas están en estrecha relación, tanto las diferencias individuales como grupales enmarcan y condicionan el ambiente escolar, éstas pueden derivar en conflictos y violencia, como ya se ha mencionado en el capítulo dos. Lograr una educación inclusiva, equitativa, diferenciada y, a la vez intercultural, requiere de guiarse en los modelos y enfoques la pedagogía de la diferencia y de la interculturalidad, antes de establecer un diálogo entre grupos, es decir, «ellos» y «nosotros», es necesario un diálogo entre individuos «yo» y «tú».

Mi alternativa de mejora se centra en el modelo de educación intercultural, porque este modelo favorece la promoción de actitudes, conductas y valores, que

brindan unidad, cooperación en la diversidad, clima de confianza y respeto. Llevando a un cambio de «yo» y «tú» a un sentimiento de «nosotros», en consecuencia, tiene la intención busca mejorar la convivencia, así como yo con el problema de dificultades en las relaciones interpersonales, debido a lo esto, considero que el enfoque más pertinente para mi proyecto de intervención de este modelo es, **hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural**, este enfoque y modelo, busca preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad totalmente diversa, en la cual, se fomente el reconocimiento y aceptación de la propia cultura y la del otro, que concedan la superación de conflictos y de diferencias a través del diálogo y la paz (Muñoz Sedano, s.f.).

En el caso de mi grupo de estudio estaba integrado por alumnos de diversos ambientes socioculturales, como mencioné en el primer capítulo en el contexto (Atzacan, Ixhuatlancillo, La Perla, Orizaba y Mariano Escobedo), por lo que los roces y burlas eran evidentes, sobre todo a quienes no eran de Orizaba; además, les costaba ser identificados del municipio que era cada uno.

Para disminuir y combatir las actitudes negativas en el aula, se necesitan desarrollar actitudes y valores interculturales que permitan a los estudiantes convivir en el aula de manera pacífica entre ellos, de igual forma con sus maestros; pero al mismo tiempo, con su familia y en la sociedad en general. En la educación intercultural se ponen en práctica los valores como solidaridad, justicia, igualdad y respeto; los cuales ayudan a eliminar todas esas barreras que impiden el aprendizaje, contribuyen a un clima áulico más armónico y a un aprendizaje más significativo de manera comunitaria.

En el aula cada uno de sus miembros es diferente, la rica variedad cultural (creencias, identidad, espacio, cosmovisión, etc.), nos da diversas maneras de ver y concebir el mundo; empero, esto puede dar pie a desacuerdos y conflictos, que impiden una convivencia sana. Mi proyecto de intervención pedagógica estuvo encaminado a mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, ya que, entre los alumnos existían actitudes de falta de respeto, intolerancia, individualismo, violencia, etcétera, para ello, se requería considerar dos términos:

la alteridad y otredad, que se fundamenta en la pedagogía de la diferencia.

De la **pedagogía de la diferencia y la semejanza** de acuerdo con Guerra García y Meza (2008), hay elementos clave que consideré importantes en mi proyecto de investigación, debido a que coincido con la idea en que todos somos diferentes pero a la vez iguales. Estas diferencias pueden ser por nuestra herencia genética, costumbres y tradiciones de cada familia o comunidad, tenemos distintas cosmovisiones y creencias religiosas; lo cual nos hace únicos e irrepetibles, seres humanos con nuestras propias cualidades; sin embargo, hay elementos en los que podemos coincidir y, a la vez, nos hace iguales.

Aunque el principio de la diferencia podría parecer algo totalmente opuesto a la semejanza, más cuando hablamos de una educación basada en estos criterios, a pesar de ello, ambas se relacionan y se complementan. En mi caso buscaba que mis alumnos aprendieran a convivir en la diversidad, retomé el elemento para enseñar hay que reconocer y aceptar las diferencias del otro, al mismo tiempo identificar las similitudes que pudieran compartir.

Esas semejanzas implican también promover el principio la igualdad y la equidad cultural, aunque seamos diferentes tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones, asimismo, ni una cultura es más o menos que otra. Bajo estos planeamientos, la discriminación de diferencias de cualquier tipo que sea es rechazada, así como, la universalización de valores, ya que todos cada quien tiene su propia jerarquía de valores, concepto de lo bello, lo estético (Guerra, *et al.* 2008).

La individualidad es otra característica vital bajo esta postura pero, al mismo tiempo, da importancia al colectivismo. Finalmente, de acuerdo con la pedagogía de la diferencia y la semejanza debe haber una comunicación (Guerra, *et al.*, 2008). Con base en lo anterior, para la convivencia escolar tomé los principios de la semejanza y diferencia, promover igualdad, equidad cultural, no discriminación y no universalización de valores como elementos más importantes, ya ayudarían a mejorar las relaciones interpersonales. No obstante, considero que mi

problema se relaciona más con la pedagogía intercultural, debido a que permite la construcción activa de una sociedad más solidaria y justa, con mayor igualdad y respeto.

El desarrollo y fortalecimiento de los valores propios de la educación intercultural, como lo es el valor de la tolerancia, el respeto, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad son el eje de mi propuesta; de igual manera, una educación inclusiva, equitativa y diferenciada de acuerdo con sus necesidades, que incluyan a todos los miembros en las actividades del grupo; asimismo, aprendan a relacionarse con los que son diferente a ellos, es aquí donde se retoma la pedagogía de la diferencia (Guerra, *et al.*, 2008; Muñoz Sedano, s.f.).

En general, creo que ambas líneas de estudio se suplementan a lo largo de mi trabajo de investigación, por lo que se podrán observar ciertos elementos de la pedagogía de la semejanza y la diferencia, como en la dinámica de *Mis zonas ocultas* y *La línea de la vida* que busca que se identifiquen y reconozcan sus características individuales, pero a su vez se den cuenta sus semejanzas con los demás; asimismo, me ayudaron a complementar el enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural y el modelo de educación intercultural en el que se busca que logren la socialización y el trabajo cooperativo en proyectos en lo que puedan enriquecerse mutuamente con la diversidad cultural.

### **3.2 Planeación de la estrategia y las actividades de intervención**

Planear implica prever lo que se hará, conocer cuáles son las metas y propósitos, así como seleccionar las acciones más pertinentes a partir de los recursos y el contexto, todo esto requiere de la habilidad del docente para organizar; diseñar e inclusive modificar en la práctica (Monroy, 1998). En este caso el plan de acción de la estrategia para el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas (Apéndice E) se divide en 4 fases: *la afectiva, del juicio crítico, de la socialización y la mediación*, las tres primeras se centran en los alumnos, mientras que la última en el profesor. De acuerdo con el cronograma de actividades (Figura 12) se inicia-

ron con la implementación de la estrategia el día 15 de marzo y concluyeron el 23 de junio de 2017.

**Figura 12. Cronograma de actividades**

	ACTIVIDADES	PERIODO
FASE AFECTIVA	<i>Emocionario musical</i>	15, 17, 22, 28 Y 29 de marzo de 2017 05,07 y 26 de abril de 2017
	<i>La línea de la vida</i>	22 de marzo de 2017
	<i>Cortometrajes</i>	21, 28 y 31 de marzo de 2017 04 de abril de 2017
	<i>Abrazoterapia</i>	05 al 25 de abril de 2017
	<i>Mis zonas ocultas</i>	07 de abril de 2017
FASE JUICIO CRITICO	<i>Rompecabezas</i>	04 de abril de 2017
	<i>Diligencias</i>	25 de abril de 2017
	<i>Resolución de dilemas éticos y morales</i>	28 de abril de 2017
	<i>Cine debate</i>	16, 21 y 23 de junio de 2017
FASE SOCIALIZACIÓN	<i>Realizar un programa de radio sobre las distintas culturas del mundo.</i>	29 de marzo de 2017 al 12 de mayo de 2017
	<i>Elaborar una historieta para su difusión</i>	17 de mayo al 26 de mayo de 2017
	<i>Elaborar un anuario que integre autobiografías.</i>	31 de mayo al 09 de junio de 2017
FASE MEDIACIÓN	<i>Mediación</i>	15 de marzo al 23 de junio de 2017

**Fuente:** Elaboración propia.

La *fase afectiva* se concentraba en la interacción no formal que favoreciera la sensibilización de los estudiantes, reconocieran sus emociones y las de los demás, igualmente, lograran desarrollar la empatía, aumentar el autoestima, la autorregulación que les permitiera interactuar con el otro de forma más armoniosa. Para ello, se seleccionaron cinco actividades: el *Emocionario musical* (adaptado de Pintado Málanga, 2016), *La línea de la vida* (Acevedo Ibáñez, 2016b), los *Cortometrajes* (adaptado de Mármol, 2016), *Abrazoterapia* (adaptado de abrazo dimensional, Acevedo Ibáñez, 2015a) y *Mis zonas ocultas* (Acevedo Ibáñez, 2015b).



*Emocionario musical* (Apéndice F) con un periodo de aplicación del 15 de marzo al 26 de abril de 2017, esta actividad tuvo la intención que los aprendientes reconocieran las emociones de los otros y de sí mismos a través de determinadas piezas musicales instrumentales e imágenes (Anexo 4). Las ocho emociones elegidas para trabajar con los adolescentes fueron la felicidad y la alegría, la tensión, la nostalgia, los celos y la envidia, la irritación, la vergüenza, el alivio y la euforia, con base en lo investigado, éstas son algunas emociones que suelen sentir más durante la adolescencia; además, se decidió unir dos emociones en algunos casos por cuestiones de similitud, así como de tiempo.

Las ilustraciones se las mostré antes de poner la música y cuestioné sobre ¿Qué veían en la imagen?, ¿qué pensaban había sucedido?; después, pedí a los alumnos vendarse los ojos con los pañuelos y puse la pieza musical relacionada con la emoción de ese día. Por último, les cuestioné sobre los sentimientos experimentados durante la canción y solicité que compartieran situaciones en las que experimentaron determinado sentimiento.

La dinámica de *La Línea de la vida* (Apéndice G) la planeé para el 22 de marzo de 2017, con ella esperaba que los estudiantes conocieran a los demás y a sí mismos, para ello, formé equipos de cinco miembros, les di a cada uno, una hoja en la cual realizaron un dibujo que representaba su pasado, otro un momento su presente y otro sus planes a futuro, terminado los dibujos cada alumno mostró y explicó su dibujo a sus compañeros del equipo. Hubo libertad para preguntar y responder. Cuando la mayoría terminó se hizo una mesa redonda general para recoger impresiones y una reflexión.

Los *Cortometrajes* (Apéndice H) lo realizamos del 21 de marzo al 4 de abril de 2017, esta actividad se hizo en los primeros quince minutos al inicio de la clase. Los cortos usados fueron: “Cambio de pilas”<sup>10</sup>, “*Easy life*”<sup>11</sup>, “*Idiots*”<sup>12</sup> y “El puen-

---

<sup>10</sup> Narra la historia de una anciana que espera la visita de su hijo, pero éste sólo le envía un robot, al principio el robot sólo cumple las tareas del hogar pero con el tiempo se genera una relación trascendental entre ambos.

<sup>11</sup> Cuenta la historia de una niña que intenta evadir sus responsabilidades, al final el cortometraje invita a reflexionar sobre la constancia, el esfuerzo y la superación personal.

te”<sup>13</sup>, éstos tuvieron la intención de sensibilizar a los educandos y, a su vez, poner en práctica su capacidad de análisis del mensaje que transmiten los medios de comunicación, en este caso el cine. Para ello, les pregunté qué sabían de los cortometrajes y a partir de eso se aclaró el concepto, se les dio el título del cortometraje que se iba a ver ese día y les cuestioné sobre qué imaginaban iba tratar, después analizamos y reflexionamos de forma grupal y oral.

La actividad de *Abrazoterapia* (Apéndice I) del 5 de abril y 25 de abril, más dos sesiones adicionales fuera del horario escolar para aplicar la actividad, los alumnos decidieron el día. Esta actividad tuvo la intención de desarrollar la sensibilización. Para ello, comencé una plática sobre los abrazos y tipos de abrazos, luego en colectivo realizamos la lectura de un artículo periodístico relacionado con el tópico, después de forma oral analizamos la lectura e invité a que por equipos pusieran en práctica la abrazoterapia tanto en la escuela como en su casa o la calle, para ello uno de los integrantes tendría que colocarse una cartulina con la leyenda “¡Reparto abrazos!” o “¡Abrazos gratis!”, durante la hora del receso o salida, el día jueves o viernes en la escuela y en las vacaciones con su familia o en la calle.

En la segunda sesión, hablamos de sus experiencias con esta dinámica, sus dificultades y sorpresas, después se les invité a participar la abrazoterapia grupal, se les indiqué que durante la pieza musical *Another day of sun* que dura tres minutos cuarenta y ocho segundos, tendrían que abrazar a la mayor cantidad de compañeros, e incluida yo. Después se les preguntó a cuántos lograron abrazar, si les fue difícil o no; después comentamos sobre la actividad, algunos externaron sus opiniones y elaboraron un escrito.

Dinámica *Mis zonas ocultas* (Apéndice J) el día 7 abril de 2017, ésta tuvo la intención que los aprendientes conocieran la percepción que el grupo tiene de ellos y les permitió conocerse más, asimismo, se puso en práctica la comunicación

---

<sup>12</sup> Hace una crítica a la sociedad tecnológica.

<sup>13</sup> Muestra cómo dos parejas de animales enfrentan un mismo problema y cómo una de ellas no logra dar solución, mientras la otra pareja logra solucionar mediante la comunicación no verbal y aprovechando las cualidades de cada uno.

inter-grupal. Los estudiantes escribieron en una hoja “yo soy” y escribieron cuando menos seis características sobre ellos, tres positivas y tres negativas, abajo escribieron “creemos que eres” se la pegaron en la espalda y sus compañeros realizaron comentarios en la hoja, después leyeron lo que les escribieron y realizaron una reflexión.

La *fase juicio crítico*, tuvo como propósito estimular la reflexión, poner en práctica la comunicación, principalmente la escucha activa y el diálogo, así como la cooperación, que en conjunto permitieron la toma de decisiones, mediante la negociación para llegar acuerdos, además, de poner en práctica los valores. Para ello, se implementaron cuatro dinámicas el *Rompecabezas* (Acevedo Ibáñez, 2015a), *Diligencias* (Acevedo Ibáñez, 2016b), *Resolución de dilemas éticos y morales* (adaptado de Valoras UC, 2008), de igual manera, el *Cine debate* (SEP, 2011c).

La actividad el *Rompecabezas* (Apéndice K), planeé para el 4 de abril de 2017, esta dinámica tuvo la intención de que los estudiantes analizaran el concepto de la cooperación en la resolución de conflictos, también, de mostrar cómo sus comportamientos pueden contribuir u obstruir la solución de un problema, para ello, en equipos de seis miembros se les entregaron cinco sobres que contenían las partes de cinco hexágonos (Anexo 5) los cuales debieron formar sin emitir ninguna palabra, mientras el observador iba anotando sus reacciones.

Dinámica de *Diligencias* (Apéndice L), llevé a cabo el día 26 de abril de 2017, su finalidad fue que los discentes pudieran observar su capacidad de planeación y organización, hicieran un análisis de su sentido común, la lógica y el juicio práctico, para este ejercicio se repartió a cada alumno un facsímil de la hoja de instrucciones sobre las diligencias a realizar, en ella realizaron la argumentación sobre cómo iba ser su ruta para cumplir las diligencias. Finalmente, en colectivo se comentó qué decisiones tomaron y por qué.

Resolución de *Dilemas éticos y morales* (Apéndice M), se realizó el 28 de abril de 2017, el propósito de este ejercicio fue que los alumnos desarrollaran la

empatía, pusieran en práctica las competencias comunicativas, asimismo, expresaran emociones y sentimientos de modo asertivo. Durante esta actividad se formaron equipos de cinco miembros, a cada equipo le di un dilema ético y moral (Anexo 6) diferente, se tuvieron que poner de acuerdo para darle solución a cada uno de los casos, luego compartieron las soluciones y realizaron las reflexiones finales.

El *Cine debate* (Apéndice N) se programó del 16 al 23 de junio de 2017, éste forma parte de unas actividades permanentes que marca el programa de la asignatura de Español, en este caso, la retomé para desarrollar el juicio crítico en los estudiantes. Para ello, programé la proyección dos películas “La decisión más difícil” y “Rumbos paralelos”, primero se observarían, después de ver cada una analizaríamos y debatiríamos sobre el dilema que presentaban, al final de ver y debatir cada una; realizaríamos un debate sobre las dos películas.

En la *fase de socialización*, buscaba propiciar el liderazgo compartido, trabajando de forma cooperativa para alcanzar una misma meta, en un ambiente de confianza y aprendizaje. Para lograrlo, implementé tres proyectos que se relacionaban con la temática y la asignatura de Español, el primero, fue *Realicemos un programa de radio* (SEP, 2011c), el segundo, *Hagamos una historieta* (SEP, 2011c), el último proyecto, era *Creemos nuestro anuario*, (SEP, 2011c).

Los tres proyectos tuvieron la intención aplicar el trabajo cooperativo, igualmente, poner en práctica el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad, responsabilidad, etcétera. Para dar un seguimiento a su progreso como equipo se llevó un diario del equipo en los tres proyectos, cuando iniciábamos un nuevo proyecto realizaban un plan de trabajo y al final del mismo se reflexionaba del progreso de su aprendizaje cooperativo.

El primero de ellos se realizó del 29 marzo al 12 de mayo de 2017, lo llamé *Realicemos un programa de radio* (Apéndice O); la práctica social del lenguaje que se puso en práctica fue la de realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo, en ese proyecto los estudiantes seleccionaron una cultura que les lla-

maran la atención para investigar, a partir de lo indagado realizaron un programa en el que daban a conocer ese país, estado o localidad.

El segundo proyecto lo titulé *Hagamos una historieta* (Apéndice P), programé del 19 al 26 de mayo del 2017; la práctica del lenguaje fue elaborar una historieta para su difusión, para ello, los educandos partieron de un problema social que les interesaba y buscaron solución, a partir de esto realizaron una historieta para presentar a la comunidad educativa.

El último proyecto efectuado del 30 de mayo al 14 de junio, titulé *Creemos nuestro anuario* (Apéndice Q), este pertenecía a la práctica social del lenguaje de elaborar un anuario que integre autobiografías, para lo cual, los estudiantes debieron realizar sus propias autobiografías, luego se juntaron todos los escritos en un anuario que representaba a su generación.

En cuanto a la *fase de la mediación*, la realicé a la par de la implementación de las fases anteriores; por lo que, abarcó del 15 de marzo al 23 de junio del 2017. Esta etapa fue indispensable para llevar a cabo las fases anteriores, porque la finalidad fue que aprendiera a coordinar las actividades seleccionadas y resolviera los conflictos que surgían durante su implementación; además, contribuyera a la mejora del aprendizaje de los alumnos y mi práctica docente. Para ello, debí mostrarme en un papel motivador, tolerante, respetuoso y empático hacia los estudiantes.

En conjunto, las cuatro fases estaban en estrecha relación, se complementaron, se repitieron las competencias, sólo que en la primera se le dio más énfasis a las competencias emocionales, en la segunda a los valores y actitudes, en la tercera se concentró en las habilidades sociales. Estas tres etapas fueron pensadas en los alumnos, mientras que, en la última que centrada en mí, la cuales fueron a la par de los estudiantes con el desarrollo de esas competencias para poder mediar adecuadamente en diferentes escenarios.

### 3.3 Evaluación del proyecto de intervención

Toda evaluación permite una valoración, en el caso de una investigación, contar con una serie de herramientas para medir los alcances de la misma le da mayor confiabilidad, validez y transparencia a los hallazgos encontrados, por ello, para saber el impacto y resultados de mi propuesta de intervención pedagógica seleccioné los siguientes instrumentos: el guion de observación, el cuaderno de equipo, la rúbrica, el análisis FODA y una escala de actitudes.

*Guion de observación* permite centrar atención en aspectos específicos que resulten relevantes para el docente como lo son observar diferentes aspectos de la dinámica áulica, analizar aspectos las interacciones del grupo con los contenidos, las actividades y el docente (SEP, 2013b). Por ello, este instrumento fue utilizado durante las tres fases: afectiva, juicio crítico y socialización, que se centraba en el alumno y su dinámica de interacción.

El *cuaderno de equipo* es un instrumento didáctico que valorara el aprendizaje cooperativo y la autorregulación (Pujolás, 2003), permitió que durante la etapa de socialización los alumnos establecieran la composición del equipo, distribuyen roles y tareas a realizar, asimismo, llevaron un diario de sus progresos y dificultades, lo cual ayudó a que los adolescentes se hicieran más responsables y comprometidos para lograr las metas en común de cada uno de los proyectos implementados en esta fase.

La *rúbrica*, es una herramienta de evaluación basada en una serie de criterios que ayudan al docente a ubicar el grado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores del aprendiente en una escala determinada (SEP, 2013b). Debido a esto, las rúbricas fueron usadas durante la etapa de socialización sólo en los productos elaborados en cada uno de los proyectos para valorar el nivel del logro de los aprendizajes esperados en la asignatura de Español III.

El *análisis FODA* aplicado en el ámbito educativo, permite analizar los aspectos internos (debilidades y fortalezas) y externos (amenazas y oportunidades) de un proyecto educativo ya sea a nivel escuela o aula, de ese modo, determinar

si la estrategia de intervención fue un éxito o un fracaso (Díaz, 2013). Esta herramienta fue usada para autoevaluar mi práctica docente, durante la fase de la mediación. Así determinar los avances o puntos fuertes, pero al mismo tiempo las limitaciones o debilidades que se deben mejorar para intervenciones pedagógicas futuras.

Finalmente, la *escala de actitudes*, permite medir actitudes y valores de los individuos, ya sean positivas, negativas o neutras, así como la disponibilidad ante otras personas o situaciones (SEP, 2013b). Esta herramienta fue usada para complementar la evaluación de fase de la mediación, se aplicó a los adolescentes para saber cómo habían percibido mi trabajo como mediadora.

### **3.4 Narración de la estrategia y las actividades intervención**

Toda planeación debe ser flexible, aunque por un lado anticipa la práctica educativa, por otro brinda libertad al enseñante para hacer cambios reflexivos de acuerdo con las necesidades de los aprendientes y las situaciones que se pueden presentar, asimismo, permite modificar para solucionar obstáculos e insuficiencias que se presenten al momento de la ejecución (Monroy, 1998). En el caso de la implementación de esta estrategia me enfrenté a situaciones que no tenía contempladas y la planeación no fue realizada tal cual, a continuación explico qué fue lo que sucedió en el momento de la aplicación.

La *Estrategia: Desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas para la mejora de la convivencia escolar en secundaria*, se aplicó durante los meses de marzo a junio del 2017, con los aprendientes de Tercero "D". En el diagnóstico había cuarenta y cuatro estudiantes; sin embargo, en el mes de febrero antes de la aplicación hubo una baja, por lo que, la población se redujo a cuarenta y tres, luego, a mediados de marzo otro alumno dejó de asistir por bajo aprovechamiento en todas las asignaturas, esto hizo que tuviera que reorganizar el número de miembros por equipo al momento de la ejecución de la primera fase con cuarenta y dos.

La fase afectiva se llevó a cabo del 15 de marzo al 25 de abril, la primera actividad implementada fue el *emocionario musical*, cuando apliqué esta actividad la primera impresión de los alumnos fue mirarme con rareza ante una atípica clase. Durante las primeras sesiones se mostraron poco participativos, incluso era yo quien cuestionaba directamente, hubo muchos que les costó sentir sus emociones, algunos no sabían cómo explicarse, incluso recuerdo que en la primera sesión un alumno que al preguntarle qué sintió al escuchar la melodía me dijo: “¿A poco debía sentir algo?”, conforme iban pasando las sesiones les fue más fácil identificar y expresar lo que sintieron.

En la primera sesión les fue difícil abrirse cuando les pregunté: “¿En qué situaciones han sentido alegría o felicidad?”, tuve que ejemplificar conmigo misma, luego cuestionar si ellos había experimentado una situación similar a la mía, eso detonó que todos comenzaran hablar y se hizo un caos, tuve que recurrir al silencio y después pedir que alzaran la mano para ver quienes había presentado una situación así. Al paso de las sesiones las participaciones voluntarias se hicieron presentes. Acepto que fue un tanto difícil al principio mediar; sobre todo, ser paciente y tolerante cuando comenzaban a hablar todos ante el comentario u opinión de algún compañero. Poco a poco logré controlar mi actitud y mediar al grupo, asimismo, se mostraron más proactivos e involucrados.

En cuanto a la narración oral de la historia a partir de la pieza musical escuchada, la imagen vista y lo comentado, los alumnos mostraron interés, entre ellos empezaban hablar de las historias y volvían a interrumpir a sus compañeros, por lo que en la cuarta sesión hice un cambio en la planeación, en vez sólo escuchar y contar, decidí que cada uno hiciera su propia historia de forma escrita para que todos se sintieran involucrados, de ese modo, cuando se escuchaban los ejemplos guardaban silencio porque ellos ya habían escrito su idea. Las emociones con las que realizaron sus escritos fueron irritación, envidia y celos, vergüenza, alivio y euforia.

La dinámica de *La línea de la vida* se efectuó el 22 de marzo de 2017, con ayuda de algunos alumnos comencé a organizar las mesa-bancos en equipos de 5



haciendo un círculo, conforme iban llegando les dije que se sentaran con aquellos con los que casi no interactuaban o conocían poco, esto volvió a causar asombro y miedo algunos, debido a que pensaban si iban a tener que trabajar un proyecto con ellos, pero les expliqué que era para una dinámica, así que se relajaron, al inicio de la clase indiqué cuál era su intención, les di las instrucciones y entregué las hojas, durante ese tiempo yo iba monitoreando y escuchando a los equipos.

Me resultó extraña su actitud, en el transcurso de toda la actividad se comportaron tranquilos, la mayoría estaba trabajando y no se movieron de sus lugares. Después realizamos la una mesa redonda en la que compartieron sus experiencias, muchos se mostraron asombrados de que algunos compañeros tuvieran metas en la vida, en el caso especial de los que siempre presentan conductas negativas, otros se identificaron con algunas experiencias o se sorprendieron de lo que han vivido sus compañeros.

Los *cortometrajes* fueron vistos en cuatro sesiones del 21 de marzo al 4 de abril de 2017, desde la primera vez que les hablé de los cortometrajes se mostraron entusiasmados, cuando vieron que encendí el proyector un alumno fue apagar las luces, otros cerraron las ventanas y bajaron las cortinas, guardaron silencio antes de que les dijera algo, esta actitud la hicieron también en las siguientes proyecciones, lo cual fue grato para mí.

El primer cortometraje que se observó fue “Cambio de pilas”, muchos estaban atentos, en situaciones de tristeza, alegría, risa y seriedad se mostraron empáticos con la situación, al terminar querían verlo de nuevo y participaron de forma voluntaria, valoraron la figura de la familia. En el segundo video “*Easy life*”, les costó más entenderlo, era más breve, lo tuve que repetir dos veces porque cuando les pregunté me dijeron que estaba confuso y me pidieron que lo repitiera, luego se comentó de forma grupal; en esta proyección decidí que la reflexión ya no sólo era oral, sino que la debían hacer un escrito para después compartir, esto lo decidí a la par de lo sucedido en el emocionario musical.

El tercer video “*Idiots*”, los alumnos rieron y algunos expresaron durante el video “Como yo”, “Como nosotros”, creo que fue con el video que más se identificaron, les hizo sentir más empatía y reflexionar sobre el uso de la tecnología en nuestros días. En el cuarto cortometraje llamado “El puente” se rieron, se sintieron identificados con lo que sucede en el aula, cuando les pregunté si alguna vez han sido oso o el alce se quedaron viéndose unos a los otros y no dijeron nada, hasta que uno de ellos se paró y dijo: “No se hagan todos en alguna vez hemos sido el alce o el oso, y más cuando trabajamos en equipos”, hubo un silencio y cuando volví a preguntar varios alzaron la mano apenados.

La actividad de *Abrazoterapia* se realizó en dos sesiones en clase el 5 de abril y 25 de abril, más dos horas adicionales fuera del horario escolar, éstas fueron seleccionadas por los alumnos porque ellos decidieron en qué momento aplicaban la actividad. Cuando comencé a hablar de los abrazos, todos coincidieron en que los abrazos son una caricia y una forma de expresar tu cariño hacia alguien, asimismo, la mayoría coincidió que éstos son agradables y les gustan.

Se leyó en voz alta la lectura de “El poder la abrazoterapia” (Anexo 7); después, comentaron que no sabían los beneficios del abrazo y no pensaban que un abrazo fueran algo importante, al momento que les invité a realizar la actividad en la escuela y la calle en equipos para poner en práctica lo leído, su reacción fue de sorpresa para algunos, otros de negación y otros llenos de dudas, querían saber si era de verdad, cómo y cuándo me iban a pasar las fotografías, unos cuantos sugirieron que mejor se abrazaban entre ellos, por un momento me aturdí ante sus preguntas, empero rápido fui despejando dudas.

A la mañana siguiente yo no tenía clases con ellos, no obstante, cuando iba saliendo del otro grupo me sorprendió verlos a unos con sus carteles de “Abrazos gratis” y otros haciéndolos, me dijeron que tuvieron hora libre así que aprovecharon para hacerlo, pude observar cómo otros chicos se acercaban por curiosidad, otros los miraban con rareza, algunos maestros participaban con ellos y otros profesores de plano los rechazaron, me tocó escuchar a uno de mis compañeros

decirles “aléjense, háganse a un lado, esas cosas no sirven pónganse a estudiar”, pese a eso ellos siguieron con la actividad.

En la segunda sesión, platicamos de sus experiencias, me contaron que al principio les dio mucha pena, porque todos los miraban de forma extraña, algunos se alejaban, otros se acercaban les preguntaban por qué lo hacían y no creían que fuera un trabajo escolar, aunque ellos les explicaron. Comentaron que les gustó porque conocieron gente nueva. La abrazoterapia en la escuela fue más fácil y la mayoría de los estudiantes participó. En el caso de la actividad en la calle o la casa, fueron pocos quienes la realizaron, los que hicieron la actividad en la calle les dio más pena, sin embargo, se les fue quitando conforme recibían abrazos, los que lo hicieron en la casa externaron que fue el pretexto perfecto para abrazar a su familia, una alumna comentó que su mamá sólo la abrazó porque era trabajo escolar, que sólo le dio un abrazo y le dijo que se quitara pero que ella sintió muy bonito poderla abrazar.

Después los alumnos y yo nos dimos abrazos a lo largo de la canción *Another day of sun* la cual seleccioné de la banda sonora de la película *La la land*, considerando que en ese momento era popular entre varios de mis alumnos. Al iniciar con los abrazos la mayoría se colocó al lado derecho del salón donde está mi escritorio, sólo seis alumnos se quedaron atrás del lado izquierdo, yo no pude abrazar a todos, sólo a veinte de ellos, porque no se me autorizó grabar, así que me iba deteniendo a observar, algunos de ellos se mostraron efusivos, otros serios, en algunos de ellos la cara de seriedad cambiaba conforme abrazaban, otros les daba más temor expresarse, en especial a seis alumnos que estaban en la esquina. Al final de la dinámica realizaron la reflexión de la actividad por escrito, como les dio pena a unos compartir su trabajo, les sugerí que si mejor los leía yo, así leí al azar tres de ellos

La dinámica *Mis zonas ocultas* se llevó a cabo el día 7 abril de 2017, durante esta dinámica vivencial les pedí a los estudiantes que dividieran una hoja oficio en dos, en la parte de arriba anotarán la frase “Yo soy” y escribieran tres características y/o habilidades de ellos positivas y tres negativas, para ello, tenían cinco

minutos, además, les indiqué que en la parte de abajo anotaran “Creemos que eres”, dejarán en blanco y colocaran en la espalda, de la indicación que pasaran por un pedazo de cita adhesiva para que se los pegara algún compañero, no obstante, todos prefirieron que yo les pegara la hoja, posteriormente debían escribir en quince minutos a veinte compañeros cuando menos (diez que conocieran y diez con los que casi no hablan).

Durante la aplicación una alumna me preguntó que si le podía escribir algo, me sorprendió me lo pidiera, acepté, luego otros alumnos se acercaron a pedirme que les escribiera algo, lo que más me sorprendió es que me dijeran que si me podían escribir algo también a mí, primero evadí, luego un alumno me dijo “Maestra usted quiere que nos conozcamos y usted no quiere participar con nosotros” lo cual me hizo reflexionar en que tenía razón, les dije que sí pero que no tenía una hoja, cuando menos lo imaginé un alumno ya había ido por la hoja y me la había pegado en la espalda, así que comenzaron a escribir, cabe mencionar que los quince minutos de la actividad se convirtieron en veinticinco, este atraso la parte de compartir las reflexiones, incluso me pidieron que lo hicieran; aunque, por causas de tiempo cinco alumnos y yo no logramos terminar de participar, sólo realizamos reflexiones generales de la actividad de forma oral.

En la *fase juicio crítico*, la primer actividad que se realizaría era la dinámica del *Rompecabezas* el 4 de abril de 2017; sin embargo, decidí suspender para iniciar la etapa del juicio crítico después de terminar la etapa de afectiva, ya que consideré que me estaba saturando para darle un seguimiento a las actividades, por lo que removí como tercera actividad para el 12 de mayo de 2017.

La dinámica de las *Diligencias* fue realizada el 25 de abril de 2017, inicié preguntando qué es una diligencia o si habían escuchado este término, nadie sabía, en ese momento llegó el prefecto para firmar documentos y dar avisos, así que interrumpí la actividad y perdí quince minutos, les expliqué que significa ejecutar una actividad, hacer un trámite o ir a una serie de lugares con un propósito, les dije que imaginarán que tenía que ir a la papelería, al mercado y a la farmacia, qué ruta elegirían, aun así no les quedaba claro, así que les puse el ejemplo de cuan-

do su mamá les dice vayan a comprar algo a tal lado y luego a otro, así les fue más fácil relacionarlo, con los mandados. Después repartí las hojas de la instrucción (Anexo 8), empezaron hacer la actividad pero, como dieron el toque de cambio de módulo, la actividad quedó pendiente para concluir al siguiente día.

Al día siguiente cuando solicité que sacaran sus fotocopias para comentar la actividad con base en lo que había hecho, triste fue mi sorpresa que algunos perdieron los facsímiles, por lo que pocos la hicieron, algunos más simplemente se les olvido y no concluyeron; debido a esto les dije que iba dar 10 min de la clase para que terminaran la actividad, durante este tiempo solicité a los que había hecho si se les dificultó o no, algunos comentaron que les fue difícil qué decisión tomar, usualmente cuando hacen un “mandado” no deciden, sólo reciben indicaciones de lo que deben hacer.

En la actividad de *Resolución de dilemas éticos y morales*, los integré en equipos de seis y cinco integrantes de forma azarosa, después les pregunté si sabían qué eran los dilemas, dos de ellos comentaron que eran situaciones en las cuales tienes que tomar una decisión que podría ser buena para una persona y para la otra no, a partir de esto, les hice referencia a la cuestión ética y moral, ellos la relacionaron con los valores, principios, sobre cómo te educan en casa.

Para que quedara más claro les recordé la prueba de producción de textos que tuvieron del Sistema de Alerta Temprana (SISAT), en ese examen les pusieron un texto sobre un adolescente que descubre robando a sus amigos las mochilas de otros compañeros y se les cuestiona qué harían, a partir del dilema debían redactar un escrito argumentativo, esto me ayudó mucho para que identificaran lo que iban hacer, les comenté que realizarían algo similar sólo que, en vez de resolverlo individualmente, en este caso, lo harían en equipos a partir de dilemas éticos y morales (Anexo 6), para ello, primero todos debían leer el dilema; después tenían que debatir; posteriormente, entre todos, construir una respuesta argumentada, finalmente, compartir con la clase (Anexo 9).

Mientras monitoreaba el trabajo me di cuenta que dos equipos rápidamente asignaron sus roles: quién iba leer, el que escribiría y organizaron turnos para opinar, los demás aún no lo hacían y tuve que decir que lo hicieran: Pude observar que muchos tenían opiniones divergentes, otros sabían defender su punto de vista y otros no, así que terminaban acatando la decisión de la mayoría, algunos me preguntaban sobre el tema o sus posibles respuestas, alguna duda que tuvieran de ortografía, hubo una alumna que se quejó de sus compañeros, me dijo: “Maestra mis compañeros no quieren pensar, todo lo que digo está bien para ellos, dicen comentarios banales, no puedo poner sólo mi opinión”, tuve que tranquilizarla un poco y estar con el equipo un rato, platicar con ellos de su caso, cuestionarlos del mismo, ponerles ejemplos, poco a poco se animaron a participar.

Al final comparamos las soluciones entre cada equipo, debido a que algunos casos se repetían, comentaron sobre las que no les tocó brevemente. Para concluir la actividad les dije que en la actividad no hay respuesta correcta o incorrecta, sólo son decisiones que deben ser reflexionadas y fundamentadas, no sólo elegir por elegir, sino saber todo lo que conlleva esa decisión y sus consecuencias.

Dinámica del *Rompecabezas*, esta actividad fue reprogramada para el 12 de mayo, dividí en seis equipos al grupo, dos de siete y el resto de seis miembros. Durante la lectura de las instrucciones (Anexo 10) los alumnos se mostraron atentos; no obstante, cuando se aplicó el ejercicio todos manifestaron inquietud, al final de la actividad muchos terminaron frustrados, sólo el 2.63%(1) que asistieron ese día, logró armar el hexágono. Al momento de compartir la información escrita, los jueces-observadores coincidieron en ciertas actitudes de sus compañeros como solidaridad, egoísmo, interés, desinterés, curiosidad y apatía.

Debido a lo anterior, decidí hacer una pequeña modificación, les permití que hablarán y les fui dando algunas pistas para que al final todos pudieran armar su hexágono, inmediatamente el ambiente incómodo y de tensión se modificó, rápidamente entre todos armaron sus piezas. También, les pedí que cada integrante anotara su experiencia durante dicha actividad.

Del día 16 al 23 de junio tenía planeada la última actividad de la fase Juicio crítico, a pesar de las circunstancias, que más adelante explico, se aplicó el 28 y 30 de junio, con sólo una de las películas “La decisión más difícil”<sup>14</sup>, la actividad no se realizó como yo esperaba, así que modifiqué el *cine debate* sólo para ver la película y dictar dos preguntas que tenían que resolver y al final de la proyección me entregaran su escrito.

Durante la proyección de la película los alumnos se mostraron atentos, excepto cinco que entraron y salieron del aula porque debían presentar exámenes pre-extraordinarios, el día 30 como nos tocaba módulo de dos horas, llevaron palomitas, galletas y papas que compartieron entre ellos, incluida yo. Se sintieron identificados en algunas partes de la historia se rieron, suspiraron, entristecieron, inclusive un alumno me pidió permiso de salir a tomar aire, salió a llorar porque le conmovió la situación que vivía la protagonista. Al final respondieron las preguntas solicitadas.

La fase de Socialización se programó para iniciar el 29 de marzo y concluir de 12 de junio del 2017; sin embargo, por cuestiones institucionales tuve que hacer cambios en esta parte y en la última actividad de la fase de juicio crítico. Además, incluí una actividad más, utilizando el trabajo cooperativo atendiendo al repaso solicitado por la dirección antes de la aplicación Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Por lo que, las actividades quedaron organizadas de la siguiente manera, *Realicemos un programa de radio, Hagamos una historieta, Pre-PLANEA y Creemos nuestro anuario*.

El primer proyecto lo llevamos a cabo del 29 marzo al 12 de mayo de 2017, al inicio de su implementación me dio gusto ver que rápidamente se conformaron equipos, a la mayoría no les costó organizarse excepto a uno, porque sus integrantes faltaban mucho; y tenían serias dificultades tanto de aprendizaje como de trabajo, después de las tres primeras sesiones, decidí desintegrarlos e incorporarlos a otros equipos aunque fueran de cinco, hablé con los equipos con los que me

---

<sup>14</sup> Anna una niña de once años demanda a sus padres para buscar una emancipación medica desencadenado una serie de dilemas que enfrentará a la familia Fitzgerald.

podieran apoyar, creí iban a mostrar resistencia, apatía o rechazo como en otros proyectos al inicio del curso, pero sucedió lo contrario, sí aceptaron, cada grupo decidió con quién de sus compañeros trabajaría, ya que les pregunté e indicaron que no importaba con qué equipo integrarse, quedando ocho equipos de cuatro miembros y dos de cinco.

Al inicio estuvieron muy entusiasmados, conforme fueron pasado las clases se les dificultaba cumplir y dar solución a las dificultades que se enfrentaban, les costó mucho aceptar que no estaban cumpliendo lo que habían acordado, acudían a mí para saber qué hacer, mediar y ayudarlos a encontrar a solución a sus problemas, al principio admito me frustró mucho ver que no asumían sus responsabilidades o que no supieran qué hacer para ponerse al corriente en las actividades para realizar el programa de radio.

Como parte del proyecto los alumnos evaluaron el trabajo realizado por sus demás compañeros de forma oral; después de escucharlos a todos durante dos días por los retrasos en entregar, sólo dos proyectos no fueron escuchados ni evaluados por los alumnos, uno lo entregó demasiado tarde y otro no lo hizo.

En segundo proyecto, *Hagamos una historieta*, se realizó del 19 al 30 de mayo del 2017, se alargó un poco más por solicitud de los estudiantes para que tuvieran más tiempo, al comienzo después de su trabajo poco productivo, muchos cambiaron su actitud con el objetivo de cumplir mejor, incluso algunos que se mostraron apáticos a participar durante la fase afectiva e iban mal en la asignatura, manifestaron mayor compromiso con sus equipos y entusiasmo.

Para realizar la coevaluación de los trabajos, los alumnos compartieron sus historietas con sus compañeros (es importante mencionar que dos equipo sólo hicieron su borrador y así los compartieron), un representante de cada equipo fue a los otros equipos, leyó y mostró su trabajo, al final realizaron observaciones. Para concluir la actividad, les pregunté ¿Cuál había sido la historieta que más les gustó y por qué? la mayoría coincidió que la misma (Anexo 11) porque se veía que le habían dedicado tiempo y esmero.



Durante este proyecto uno de los dos chicos que faltaban constantemente, dejó de ir definitivamente, aunque no fue dado de baja faltó un mes y medio antes de concluir clases, una alumna que era excluida fue dada de baja durante la última semana de mayo, lo cual provocó que su equipo no entregara el cuaderno del equipo, aunque la intentaron localizar no pudieron hablar con ella, decidí que en otro cuaderno hicieran su trabajo a partir del nuevo proyecto.

Por otro lado, durante el mes de junio, hubo una baja más por bajo aprovechamiento en todas las materias, cinco alumnos más fueron suspendidos hasta la entrega de papeles sin derecho a la ceremonia de clausura por conflictos de alumno-maestro en otras asignaturas, sólo dos de ellos por problema alumno-alumno. Quedando en el grupo treinta y cinco estudiantes al final del proyecto de intervención.

Por ello, en la actividad institucional que anexé al trabajo de estudio y el último proyecto restante para el trabajo cooperativo, en diferentes momentos de su aplicación los grupos se redujeron a tres miembros y uno sólo en dos, los demás de cuatro, como ya estaban dadas las comisiones y roles, los equipos se quedaron igual.

Como mencioné, en estas fechas tuve a atender las demandas del centro de trabajo que correspondían a preparar a los estudiantes para la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en los dos ámbitos: comprensión de textos y operaciones básicas, en este caso Español y Matemáticas fuimos los encargados de la aplicación durante las clases, aunque el cuadernillo de *Pre-PLANEA* daba la sugerencia didáctica de realizarlo en binas decidí, con base en la estrategia que estaba implementando, que se resolverían con los equipos base y aplicando el aprendizaje cooperativo, de ese modo, no desatender lo que estaba implementado ni lo solicitado por mi trabajo.

El proyecto de *Creemos nuestro anuario* lo tuve que dividir en dos fases, la primera del 31 de mayo al 02 de junio y la segunda del 16 al 21 de junio de 2017.

Esto fue así porque del 06 al 13 de junio se realizaría *Pre-PLANEA*, el 14 y 16 de junio sería la aplicación de dicho examen.

El 31 de mayo iniciamos el proyecto *Creemos nuestro anuario*, debido a las modificaciones que se realizaron en la primera etapa hubo un rescate de aprendizaje previos en la asignatura de Español II, así como una actividad realizada al inicio del ciclo escolar conmigo, eso facilitó que los estudiantes comprendieran qué íbamos hacer, ya que el anuario representaba un reforzamiento de lo que han visto durante los tres años de secundaria, cuando les expliqué que en este trabajo, tanto individualmente como cada uno de los equipos, iba tener una comisión y el éxito del mismo dependía de todos, una alumna expresó “Ya valió”, una más le dijo “No seas negativa”, les indiqué que por ese trabajo requería mayor compromiso que los anteriores, los invité a que dieran el último esfuerzo para cerrar con éxito su último año de la secundaria, además, les quedaría de recuerdo.

En la clase siguiente iniciaron el borrador de su autobiografía, resolvieron dudas entre ellos, me hablaban cuando estaban confundidos. Al día siguiente me entregaron, revisé su borrador e hice las correcciones y sugerencias necesarias para que pudieran transcribir su texto en un documento de *Word* y enviar a los equipos correspondientes encargados de juntar los archivos de las autobiografías (Anexo 12 y Anexo 13), así dar por concluida la fase uno.

El 06 de junio se inició la resolución del cuadernillo de *Pre-PLANEA*, les comenté que, aunque el cuadernillo sugería la resolución del mismo en binas, nosotros lo íbamos a trabajar de manera cooperativa con sus equipos base como habíamos trabajado los proyectos, para ello, debían asignar un nuevo jefe y secretario, esta vez no tardaron tanto como en las primeras ocasiones, fue más rápido, así mismo, cumplieron sus funciones de forma sin tantos problemas como los proyectos anteriores que evadían responsabilidades o no sabían qué hacer, sólo un equipo tuvo problemas de comunicación y me solicitó ayuda. La mayoría requirió ayuda, por dudas de significados o querían saber si su respuesta era correcta.

A la tercera sesión de trabajar el cuadernillo de *Pre-PLANEA*, les solicité sus cuadernillos hasta donde iban, me sorprendió que un equipo terminó de responder las seis lecturas de comprensión con sus respectivas preguntas y reactivos. La mayoría se quedó en la lectura cuatro, incluso un equipo en la tres.

Durante las sesiones siguientes se terminó antes de la fecha programada, ya que el viernes 09 de junio sí hubo clases, yo tenía considerado como clase perdida debido a que estábamos en semana de exámenes globales, todos los maestros durante una semana, sin importar que fuera examen de nuestra asignatura aplicamos el examen global de ocho a nueve y media, en ese caso, nos avisaron que algunos estudiantes no asistirían porque tenían el recorrido en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) para su ingreso a la preparatoria, la ventaja es que en mi grupo únicamente faltó el 33.36%(12) en comparación con otros grupos que faltó un porcentaje mayor, así que pudimos trabajar el cuadernillo, revisar las respuestas.

En la fase dos del anuario, fue muy complicada, porque muchos dejaron de asistir porque ya que habían sido evaluados en todas las asignaturas casi no iban, estaban más preocupados por el examen de ingreso para el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 142, así que varios comenzaron a faltar previo y el día de dicha evaluación. En cuanto al trabajo cooperativo todos los equipos que tenían una comisión cumplieron su función incluso resolvieron sus dificultades, por ejemplo, un equipo encargado de tomar las fotografías a sus compañeros tuvo que formatear su celular por un virus y se perdieron, ya no sabían qué hacer, platicamos y volvieron a tomarlas.

Todas las comisiones entregaron lo que les correspondía máximo con un día de retraso después de la fecha solicitada, en cuanto al trabajo individual algunos estudiantes no entregaron su autobiografía por causa de que ya no iban a la escuela porque estaban suspendidos, no querían ir, o simplemente ya no les interesaba trabajar. No obstante, dos alumnos que fueron suspendidos enviaron sus trabajos al equipo que estaba recolectando las autobiografías.

Algo que llamó mi atención durante este proyecto fue que los chicos que eran encargados de armar el anuario, aunque su escritura y lectura era pésima, poco sociables y casi no trabajaban en clase, eran muy hábiles con el uso de la computadora, sólo los iba guiando en algunas dudas, es importante decir que las comisiones que se dieron en el anuario fueron elegidas por los mismos alumnos, sólo les expliqué de qué trataban y ellos seleccionaron su función. En el caso de ese equipo creí iba tener problemas para armarlo por todas sus insuficiencias que se veían en el aula, además, uno de ellos tenía dificultades para el aprendizaje, pero no fue así.

Por otro lado, como la última actividad era armar el anuario en el aula, el equipo número diez era el único que le faltaba hacer su comisión, por lo que, los demás ya no tenían nada que hacer, así que este equipo siguió armando el anuario en mi computadora, mientras, con el resto implementé otras actividades.

En una clase llevé revistas “Algarabía” para que las leyeran en equipos, y luego compartieran con los demás equipos de forma oral lo que habían aprendido. En la clase siguiente, realizamos una pequeña contienda, dividí al grupo en dos, para hacer ejercicios de ortografía en el pizarrón, resolución de analogías, creación de cuentos y canciones con tema libre sin groserías, su resolución o elaboración fue de forma cooperativa. Durante esta actividad, hubo un pequeño conflicto con los chicos porque uno de los equipos hizo un *rap* que era bueno en rima y ritmo, no obstante, era en contra del otro equipo y llegó a ser ofensivo, el otro equipo se molestó, con justa razón tuve que hablar con el equipo, el cual reconoció su actitud negativa y un representante pidió disculpas a los demás.

Posteriormente, el 28 de junio se dio la muestra del anuario a los alumnos mediante el proyector, se mostraron emocionados como quedó su trabajo, les dio gusto ver que dos de sus compañeros que ya no iban a la escuela, pero estaban en el anuario, los que no enviaron su autobiografía se arrepintieron porque sólo aparecía su fotografía.

Para finalizar, les dije que les iba dar un cuestionario para saber qué necesitaba mejorar como docente en las siguientes generaciones, que era una evaluación anónima; por lo que, esperaba fueran honestos, la verdad se dieron su tiempo, yo me sentí nerviosa porque no sabía sus reacciones.

Ese mismo día, a las 10 de la mañana tenía la rendición de cuentas a los padres de ese grupo (Anexo 14), les comenté brevemente lo que habíamos hecho durante el ciclo escolar, las dificultades que se tuvieron y actividades implementadas en busca de la mejora de los aprendizajes y la convivencia escolar. Además, les mostré el trabajo del anuario que sus hijos habían realizado.

Aunque durante la implementación de mi estrategia de intervención pedagógica no la realicé al 100% tal y como lo tenía planeado, por las diversas circunstancias ya mencionadas, considero estas mismas contingencias me ayudaron a desarrollar y mejorar mi capacidad para adecuar las actividades sin perder mi propósito, de igual modo, me ayudó a darme cuenta que a veces es necesario cambiar el plan inicial conforme al mismo grupo va evolucionando, asimismo, a través de la práctica de los fundamentos teóricos de mi proyecto, aprendí a prever y revalorar algunas actividades para su mejora en futuras intervenciones.

Por último, concluyo que la planeación es una herramienta necesaria para guiar la práctica docente, ya que ésta es como una brújula para un marinero, con ella sabes a dónde quieres ir, cómo lo vas hacer, cuál es tu objetivo y cómo saber si seguiste la ruta correcta, para este último punto es necesario la valoración de los resultados de los instrumentos usados, en el siguiente capítulo profundizo sobre este tema.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **RESULTADOS**

El informe de los resultados permite al investigador dar un “reporte final” de su tesis, en el cual, señala el proceso mediante el cual construyó y analizó los datos del estudio, asimismo, brinda una estructura general de las interpretaciones y experiencias adquiridas, es decir, da una serie de argumentos que le ayuda a validar o respaldar su trabajo (Hernández Sampieri, *et al.*, 2006). Los resultados permiten dar una valoración del alcance del proyecto de investigación; además, sirve de punto de partida para hacer mejoras, en este caso, de la práctica docente a favor de la sana convivencia escolar.

Acorde con lo anterior, se realiza un análisis de la *Estrategia: Desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas para la mejora de la convivencia escolar en secundaria*, misma que fue descrita en el apartado anterior. A lo largo de este capítulo se dan a conocer los principales resultados y hallazgos de cada actividad por etapa, al final del mismo un análisis de la estrategia en su conjunto con base en algunas categorías. También, los alcances así como sus limitaciones; por último, se comparan los indicadores detectados previamente al proyecto y, los encontrados durante la aplicación, para realizar un balance de los resultados de manera fundamentada.

#### **4.1 Análisis de las actividades aplicadas**

A continuación se glosan las tres fases aplicadas a los aprendientes: afectiva, juicio crítico y socialización, igualmente, a la par de cada una, se puntualiza de forma breve la fase de la mediación que se centra en mi labor como docente, posteriormente, explico a detalle la evaluación de la misma con base en las categorías e indicadores que definí en el transcurso de la investigación.

#### 4.1.1 Análisis de las actividades de la etapa afectiva

La intención de esta fase fue que los adolescentes se sensibilizaran, reconocieran sus emociones, las de sus compañeros y, al mismo tiempo, desarrollaran la empatía, mejoraran su autoestima y la autorregulación de sus emociones, con el fin de convivir pacíficamente. Las actividades implementadas fueron: el *Emocionario musical*, *La línea de la vida*, los *Cortometrajes*, la *Abrazoterapia* y *Mis zonas ocultas*.

Para valorar el alcance del *Emocionario musical* utilicé una ficha de observación del grupo (Apéndice R), en cada sesión observé si los alumnos se mostraban empáticos con los demás, reconocían las sensaciones que les provocaba la música, lograban identificar las situaciones en las que habían sentido esas emociones, su capacidad de comunicación al principio oral, después escrita, así como su nivel de participación.

Al inicio de la actividad el nivel de participación era nula, el primer día que trabajamos la “felicidad y alegría” tuve que preguntar directamente a los alumnos, muchos tuvieron problemas para expresar lo que sintieron, decían: “Es que no sé cómo decirlo”, uno me contestó: “No sentí nada”, una más expresó que le desesperó estar con los ojos cerrados y tener que escuchar, a ese comentario lo respaldaron otros compañeros con un “Sí”, unos simplemente decían no saber; con ello me di cuenta que no estaba acostumbrados a guardar silencio, ni a tener que prestar atención a lo que se dice, mucho menos a expresar sus sentimientos, en esa ocasión tuve que expresar lo que yo sentí con la melodía y poner ejemplos de algo que me ha pasado, con ello, se mostraron más atentos.

Durante la siguiente clase pude observar cambios que me desconcertaron, su actitud cambió, se mostraron interesados en la actividad, algunos empezaron a manifestar cooperación para ayudarme a repartir los paliacates, asimismo, comenzaron a hablar entre ellos sobre lo que sintieron con la canción o lo que imaginaban con la ilustración, pero aún les costaba compartir con los demás lo que sin-

tieron o pensaban, también, se hicieron presentes las primeras participaciones voluntarias (dos alumnos), no obstante, aún se mostraban inseguros.

Conforme pasaron las sesiones se mostraron más expresivos y participativos, igualmente con la adecuación que hice en la cual expresaban por escrito lo que veían en las imágenes y los sentimientos que experimentaban los personajes, la participación comenzó a aumentar, al inicio de esta actividad exclusivamente hubo el 14.28%(6) de participaciones orales. Cuando implementé la narración por escrito (Anexo 15), seguí usando el guion de observación y comencé un registro de las actividades entregadas en una lista, de los cuarenta y dos alumnos, al inicio el 59.52%(25) de ellos entregaron su hoja con la historia, al final el 85.71%(36) realizó estas actividades y comenzó a participar cuando menos cuatro veces, ya sea, de forma oral o escrito, mientras el 7.14%(3) participó entre tres veces a una vez, empero, sólo el 7.14%(3) no realizaron ninguna participación, dos de ellos considero que como constantemente faltaban no le tomaron importancia y uno manifestó que le daba flojera.

Con base en los datos, considero que esta actividad les permitió expresarse tanto de forma oral como escrita sobre lo que pensaban y sentían, ayudó a que hubiera un avance significativo en que reconocieran sus emociones y se identificaran con los otros; por ejemplo, durante la última sesión un alumno comentó que “No todos sentimos lo mismo ante una situación”, en este caso, la música, provocó sensaciones diferentes, mientras que las imágenes fueron percibidas de distintas maneras. Además, se dio cuenta que al igual que él varios compañeros han experimentados las mismas emociones bajo similares circunstancias y él creía que nadie más las había sentido.

Los *Cortometrajes* (Anexo 16), aunque visualmente fueron atractivos para todos y prestaron atención, el nivel de participación, tanto oral como escrita no fue el mismo, por cuestiones de tiempo después de la proyección participaban cuatro o seis personas de acuerdo con el guion de observación (Apéndice R), cuando se inició la redacción después de comentar oralmente, conforme al registro que comencé en una lista, la primera vez entregaron su escrito sólo el 66.66%(28), al



término de la actividad, ocho más se sumaron, es decir, incrementó la participación a un 85.71%(36); aunque, al 14.28%(6) no le interesó participar ni de forma oral ni por escrito, aunque hablé con ellos, cuatro de ellos me dijeron: “ahorita”, “ya saqué la libreta”, “¿es para ahorita? , es muy poco el tiempo”, incluso les dije que lo podían entregar mañana sino acababan pero, aun así no entregaron, los dos restantes siempre faltaban el día que aplicaba la actividad de los cortometrajes, a ellos los invité a verlos en *Youtube*, sin embargo, tampoco lo realizaron.

Por otro lado, en los escritos elaborados por los estudiantes se pudo observar que el 63.38%(23) trataba de hacer un análisis más reflexivo entendieron y el mensaje que les dio, mientras que el 36.11%(13) simplemente explicaba lo que pasó en el cortometraje, obtuve esta conclusión a partir de una lista de cotejo que tuve que realizar. En general, con base en estos datos considero que los alumnos se sensibilizaron, ya que, lograron ser identificarse con algunas características de lo que sucedía en los videos y lo que ellos han vivido, sintieron empatía; además pusieron en práctica su capacidad de análisis.

Durante la dinámica de *La línea de la vida* (Anexo 17) observé a los estudiantes más participativos, aunque los equipos fueron seleccionados de forma azarosa, de los siete equipos (seis de seis y uno de tres, no asistieron cinco) que se conformaron, seis equipos se organizaron rápido, si tenían duda o algo no quedo claro me preguntaban, no tuvieron dificultades en expresar y compartir con sus compañeros sobre su pasado, presente y futuro, de hecho, alumnos que fueron detectados con actitudes negativas, así como la alumna con mayor problema de exclusión, pudieron compartir con sus compañeros sin ningún inconveniente, cuando pasaba monitoreando los escuchaba y no se burlaban de sus compañeros al contrario, se sorprendían.

Asimismo, prestaban atención, se identificaron en cuestiones como la familia, las mascotas y algunas profesiones; no obstante, uno de los equipos tuvo muchas dificultades, cuando me acerqué me di cuenta que nadie sabía qué hacer, les ofrecí mi ayuda, les expliqué de nuevo la actividad, y comenzaron, sin embargo,

les tomó los 45 minutos poder apenas plasmar sus tres momentos, a ellos no les dio tiempo de compartir y sólo entregaron por cumplir.

En *Abrazoterapia* (Anexo 18) durante la primera parte de este ejercicio participaron el 64.28%(27), tenían como opción realizarlo en la escuela, en su casa o la calle, el 96.29%(26) lo hicieron en la escuela, sólo el 3.7%(1) en su casa; aunque el 7.4%(2) repitieron la actividad en su casa y el 33.33%(14) en la calle.

Este ejercicio le llamó la atención especialmente a los varones, el 59.25%(16) incluso fueron los únicos que repitieron la actividad en la calle; considero que su interés fue porque socialmente los hombres no expresan sus emociones tanto como las mujeres, la actividad resultó un pretexto para expresarse afectivamente. Aunque en la escuela participaron mujeres para la mayoría fue más fácil, no tuvieron problema para andar con el cartel de “Abrazos gratis”, caso contrario de los hombres a quienes la gente (alumnos, profesores, público en general) se les quedaban viendo “raro”. Aunque mi centro de trabajo se dice ser muy “Cosmopolitan”, sus ideas tradicionalistas permean.

Por los comentarios que realizaron en plenaria después de su aplicación pude notar que, para ellos, las muestras de cariño les emocionan, pero no están acostumbrados hacerlo, ni en la escuela ni en su casa. Ésta fue una oportunidad para expresarse y demostrar sus sentimientos, conocer gente, perder el miedo y la vergüenza. También comentaron que sintieron pena al inicio empero, conforme iban recibiendo abrazos, se sentían más seguros.

En la segunda etapa, los estudiantes tenían que abrazar al mayor número posible de compañeros incluida yo, de los treinta y ocho estudiantes que acudieron ese día, de acuerdo con el guion de observación, el 18.42%(7) de ellos tuvieron muchas dificultades para dar un abrazo, aunque me acerqué, los abracé e invité a acercarse con sus compañeros, ellos mismos se alejaban, sólo el 2.6%(1) abrazó a todos sus compañeros, el 21.05%(8) abrazaron más de treinta a treinta y ocho de sus compañeros, el 57.89%(22) de veinte a treinta y el 18.42%(7) lo hicie-

ron a menos de veinte; yo sólo pude abrazar al 63.15%(24) porque me detenía a observar o, en su defecto a motivar a que lo hicieran.

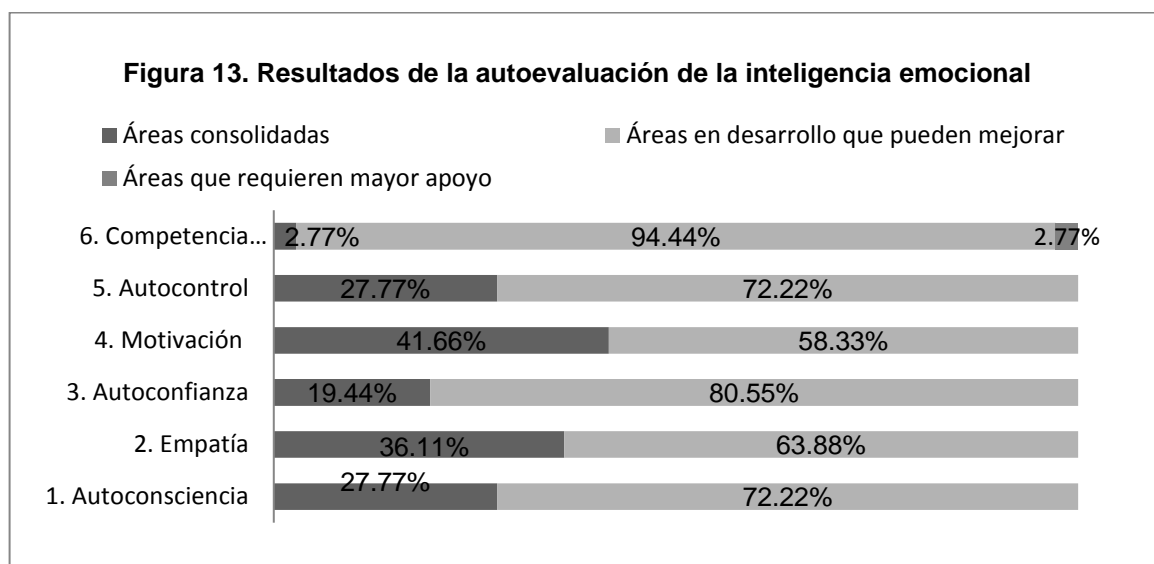
En los escritos que realizaron externaron que consideran que la abrazoterapia fue una actividad que permite expresarse, sentirse mejor, protegido, querido, sin embargo, hubo tres alumnos quienes consideraron que no funcionó, porque mucha gente lo hacía por compromiso y realmente no lo sentía.

La dinámica *Mis zonas ocultas* (Anexo 19), permitió que mis alumnos se auto-conocieran, porque identificaron algunas características o cualidades que no esperaban o no sabían de ellos mismos, ayudó a aumentar en el caso de algunos su autoestima, esto se vio reflejado en sus escritos donde se manifestaron sentirse alegres, contentos, emocionados y sorprendidos de los comentarios, a otros les sirvió para darse cuenta que deben cambiar algunas actitudes. Además, pudieron conocerse mejor y a sus compañeros igual, este ejercicio me permitió conocerlo más.

Esta actividad a su vez ayudó a saber cómo me veían mis alumnos, en la hoja de *mis zonas ocultas* (Anexo 20) me escribieron cosas que me esperaba como puntual y responsable; aunque, lo de justa, comprensiva y que siempre tiene nuevas ideas no lo esperaba, porque a veces pienso que se me dificulta serlo, a decir verdad, para mí fue algo que se me dificultó durante esta fase como mediadora, no obstante, mis alumnos lo percibieron diferente, en cuanto a que soy un poco enojona no me extrañó, pero creí que me iban a poner que soy gritona, o que me desespero y no fue así.

Al finalizar la fase afectiva, como parte de la pedagogía del afecto se habla de la inteligencia emocional, apliqué el instrumento de autoevaluación de la inteligencia emocional (Anexo 21) que me permitió corroborar lo que había observado durante la implementación de cada actividad. Para empezar el 85.71%(36) entregó la autoevaluación, lo cual coincidió con la misma cantidad de alumnos que participaron en las actividades.

Los resultados de dicha autoevaluación (Figura 13) son los siguientes: en cuanto al nivel de autoconciencia, el 27.77%(10) era capaz de reconocer sus propias emociones, el 72.22%(27) se encontraba en proceso de desarrollo de esta habilidad y ninguno requiere apoyo para su desarrollo. En cuanto a la empatía, desarrollar la capacidad de comprender al otro, ponerse en su lugar, el 36.11%(13) logró consolidar la habilidad, mientras el resto, el 63.88%(23) se encontraba en desarrollo. Respecto a la autoconfianza únicamente el 19.44%(7) logró consolidarla y el 80.55%(29) se encontraba en proceso de desarrollo.



**Fuente:** Elaboración propia.

Sobre el aspecto de la motivación de esta misma autoevaluación, el 41.66%(15) lo consiguieron el resto, el 58.33%(21) se encontraba en proceso de desarrollo. En relación al autocontrol el 27.77%(10) podían controlar sus emociones, mientras que el 72.22%(23) se encontraba en desarrollo está competencia. Por último, el 2.77%(1) logró la competencia social, mientras que el 94.44%(34) se encontraba en proceso de desarrollo asimismo el 2.77%(1) requiere apoyo.

Aunque esta autoevaluación contempla más elementos, en esta fase se centró la atención en la autoconsciencia, empatía, autoconfianza, motivación y autocontrol, los resultados muestran avances significativos en la sensibilización de sí mismos y del otro, como se pudo observar en la figura 13 que la competencia

social fue en donde menos avances hubo; sin embargo, con la complementación de la fase de socialización se mejora.

En síntesis, los alcances de la fase afectiva se pueden visualizar en la figura 14, en la cual se muestra cada una de las actividades con su propósito y nivel de logro.

<b>Figura 14. Alcances de la fase afectiva</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Propósito</b>	<b>Alcances</b>
<i>Emocionario musical</i>	Reconocer las emociones de los otros y de sí mismos a través de la música.	85.71% sí reconoció sus emociones. 7.14% se le dificultó reconocer sus emociones. 7.14% no participó.
<i>Cortometrajes</i>	Desarrollar la sensibilización. Analizar el mensaje del cortometraje.	85.71% lograron analizar el mensaje de los cortometrajes y desarrollar una sensibilización. 14.28% no le interesó expresarse ni por escrito ni oralmente.
<i>Línea de la vida</i>	Permitir que cada participante hable de su vida. Conocer a los demás y a sí mismos.	84.61% permitió que sus compañeros les compartieran aspectos de su vida, expresarse y conocerlos mejor. 15.38% no fueron capaces de comunicarse con sus compañeros de equipo ni grupo.
<i>Abrazoterapia</i>	Desarrollar la sensibilización por el otro. Autoconocimiento de emociones.	En promedio 76.31% logró desarrollar una sensibilización 23.68% no pudo poner en práctica.
<i>Mis zonas ocultas</i>	Practicar la comunicación intragrupal de manera espontánea y abierta. Conocer la percepción que el grupo tiene de uno y el auto conocimiento.	En esta actividad 100% pusieron en práctica la comunicación intragrupal de manera espontánea a través del lenguaje escrito, asimismo lograron conocer la percepción que el grupo tiene de ellos. No asistieron el 20% alumnos ese día.

**Fuente:** Elaboración propia.

En general, con base en los resultados la etapa de afectividad se logró un promedio de 86.46% teniendo un avance significativo de sensibilización hacia el otro, la empatía, el autoconocimiento y la autorregulación, como se pudo observar aún se encontraba en el proceso de desarrollo, creo que es aceptable considerando que son adolescentes.

#### 4.1.2 Análisis de las actividades de la etapa juicio crítico

En la *fase juicio crítico*, su propósito general fue poner en práctica la toma de decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas de distintos contextos, para ello, se requiere del análisis, pensamiento crítico, la argumentación, la escucha activa, diálogo y negociación para la solución de problemas. Para propiciar su desarrollo, se implementaron cuatro actividades *Diligencias, Resolución de dilemas éticos y morales, Rompecabezas así como el Cine debate*, las cuales fueron analizadas con una escala estimativa y un guion de observación (Apéndice S).

La dinámica de las *Diligencias*, los trabajos entregados (Anexo 22) únicamente el 34.09%(15), en ellos se observó dificultad para pensar y tomar una decisión, muchos se guiaron por la lógica de la cercanía o lo que les quedaba de paso, muy pocos pensaron en que no se echaran a perder o se enfriarían los alimentos, los tiempos asignados, el peso de cada cosa y la cercanía. Por otro lado, considero que los resultados tan poco certeros y la poca participación se deben a que la actividad no se ejecutó como se tenía planeada en un principio, la interrupción de ese día, aunada a la carencia de tiempo, el ajuste improvisado y la poca profundidad de la actividad de mi parte, ocasionaron que la actividad no fuera fructífera y no pudiera aplicar la escala estimativa.

En la actividad de *Resolución de dilemas éticos y morales*, se pudo observar que los equipos, aunque al principio el 42.85%(3 equipos 7), se les dificultó ponerse de acuerdo, al final todos lograron analizar el caso, unificar criterios y tomar una decisión colectiva de forma informada y razonada, de ese modo plasmar su opinión en sus escritos (Anexo 9) empero, no todos lograron realizar una argumentación profunda con base en la escala estimativa, en dos de los escritos (28.51%) simplemente externaron su opinión de qué harían, rara vez o nunca tomaron una decisión de forma colaborativa, ni intercambiaron ideas, sólo fue la decisión considerando sólo la visión de una o dos personas, no obstante, en cinco de los textos (71.42%) dieron su opinión del caso y posibles alternativas para solucionarlo, se trabajó siempre o generalmente la colaboración, diálogo, negociación, se

sustentaron en fuentes orales y escritas, realizando un análisis y juicio crítico más completo. Considero que esta actividad fue una de las mejores para el desarrollo de los valores.

En la dinámica del *Rompecabezas* se pudo observar que 66.66%(4 equipos de 6) se mostraban interesados en armar los rompecabezas pero se sentían frustrados y desesperados de no poder hablar, aunque en teoría no se podía hablar ni comunicar por señas, el 50%(3 equipos) rompían en algún momento las reglas, algunos miembros de los equipos estaban desmotivados o desinteresados sobre todo en el equipo número II y III.

Al final del ejercicio los alumnos se dieron cuenta de que muchas veces, al trabajar en equipos, se adoptan roles positivos o negativos que contribuyen u obstaculizan el trabajo cooperativo, en todos los equipos relucieron actitudes como solidaridad, egoísmo, interés, desinterés, curiosidad y apatía, sin embargo, predominaron las actitudes negativas, lo cual impidió que lograrán armar los hexágonos.

A pesar de que el 97.36%(37) no lograron formar los hexágonos, ya que rara vez o nunca pudieron poner en práctica la colaboración principalmente, considero que esta actividad permitió que los adolescentes revaloraran su comportamiento y su actitud ante el trabajo cooperativo, sobretodo, se dieron cuenta la importancia de comunicarse y escucharse, esto lo externaron en sus escritos (Anexo 23).

En cuanto al *Cine debate*, las cosas no salieron como estaban planeadas por los factores externos mencionados en la narración, al final el 51.14%(18) pudieron ver completa la película, de ellos, el 50%(9) entregó las dos preguntas dictadas, quienes entregaron, en redacción se puede observar elemento emocionales y morales, sobre todo los primeros, algunas veces un comentario informado, razonado, sustentado en fuentes orales principalmente.

Consecuentemente, con base en lo anterior se elaboró la figura 15 sobre los alcances de esta fase la cual abrevia los logros y limitantes de cada una de las actividades implementadas.

<b>Figura 15. Alcances de la fase juicio crítico</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Propósito</b>	<b>Alcances</b>
<i>Diligencias</i>	<p>Observar la capacidad de planeación y organización del material.</p> <p>Analizar el sentido común, lógica y juicio práctico de los participantes.</p>	<p>Se observó dificultad para organizar y jerarquizar, del mismo modo casi no hubo una reflexión y argumentación para tomar decisiones.</p> <p>34.09% de los alumnos lograron analizar, poner en práctica el sentido común, lógica y juicio crítico...</p> <p>Interrupciones inesperadas por parte de prefectura durante su aplicación y falta de tiempo para aplicar nuevamente.</p>
<i>Resolución de dilemas éticos y morales</i>	<p>Desarrollo de la empatía.</p> <p>Practicar las competencias comunicativas.</p> <p>Expresar emociones y sentimientos de modo asertivo.</p>	<p>71.42% de los equipos pudo poner en práctica el diálogo, escucha activa, pensar de manera razonada, reflexiva, empática y crítica, Logrando dar soluciones asertivas.</p> <p>42.85% de los equipos no lograron ser empáticos, tuvieron dificultades para expresar soluciones.</p>
<i>Rompecebezas</i>	<p>Analizar la cooperación en la resolución de problemas en grupo.</p> <p>Mostrar a los participantes ciertas características de su comportamiento, las cuales podrán contribuir u obstruir la solución del problema.</p>	<p>El 100% comprendieron la importancia de la comunicación y cooperación para resolver un problema.</p> <p>No asistieron 4 alumnos ese día.</p>
<i>Cine debate</i>	<p>Desarrollo del juicio crítico.</p> <p>Practicar las competencias comunicativas.</p>	<p>Fueron escasos, por la falta de tiempo y ausencia de alumnos.</p> <p>50% pusieron en práctica las competencias comunicativas y desarrollaron un juicio crítico.</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

En resumen, los alcances de esta etapa fueron escasos, ya que apenas se obtuvo un promedio de 57.14% en gran medida por la falta de tiempo y ausencia de alumnos.

#### **4.1.3 Análisis de las actividades de la etapa de socialización**

Tenía la intención de poner en práctica el trabajo cooperativo mediante tres proyectos *Realicemos un programa de radio, Hagamos una historieta y Creemos*



*nuestro anuario*, por cuestiones institucionales hice una pequeña modificación y agregué la actividad de *Pre-PLANEA*, para evaluar el trabajo cooperativo los alumnos realizaron en el diario de sesión y la ficha de observación (Apéndice T).

El primer proyecto titulado *Realicemos un programa de radio* fue un trabajo muy difícil de hacer de forma cooperativa, muy pocos equipos lograron organizarse y realizar una labor realmente cooperativa, el día de la entrega de productos finales, únicamente el 40%(4 de 10 equipos) entregó los programas y los guiones de radio (Anexo 24). Ese día se realizó una evaluación conjunta entre alumnos considerando la rúbrica (Apéndice U), de manera unánime al evaluar y considerar los criterios, reflexionaron que la desorganización en los equipos impactó en la calidad de sus trabajos, en algunos en la cuestión de contenido presentado y otros en la voz de los locutores, ya que realizaron con premura, sin dedicarle el tiempo pertinente.

Los equipos restantes hablaron conmigo de las diferentes problemáticas que tuvieron y asignaron una fecha de entrega póstuma, el 20%(2 equipos) al día siguiente me entregaron su proyecto, el 10%(1) tres días después, el otro 10%(1) casi dos semanas después, finalmente, sólo un 10%(1) no entregó este proyecto.

Considero que, como nunca habían tratado de trabajar de forma conjunta y organizada, se les dificultó mucho, así como ser más sistemáticos en lo que hacían, ya que antes se iba improvisando, sólo uno trabajaba y era más fácil evadir responsabilidades, al usar el cuaderno del equipo (Anexo 25) los alumnos se vieron obligados a asumir responsabilidades y trabajar cooperativamente.

En el segundo proyecto *Hagamos una historieta* considero que fue muy atractivo para ellos, les gusta leer mucho las mangas<sup>15</sup>, en esta ocasión no tuvieron tantos conflictos e incluso hubo equipos que consideraron las fallas anteriores para mejorar, en sus cuadernos anotaron como propósitos entregar las actividades

---

<sup>15</sup> Palabra del origen japonés que se utiliza para nombrar a las historietas de este país, cuyas características son que las viñetas y páginas se leen de derecha a izquierda, asimismo, suelen ser dibujadas a blanco y negro.

en tiempo y forma, así como cumplir cada uno el rol que le corresponde dentro del equipo.

Al finalizar el proyecto, el 50%(5 equipos de 10) entregó la historieta en tiempo y forma (Anexo 11); sólo el 10%(1 equipo) entregó al día siguiente y el 30%(tres equipos) entregaron a la semana siguiente, un 10%(1 equipo) no entregó. Pese a esto, creo que los adolescentes mejoraron su forma de trabajo respecto al proyecto anterior de acuerdo con la rúbrica utilizada (Apéndice V), la cual consideraba todos los elementos que su historieta debía tener.

Durante la actividad del *Pre-PLANEA* (Anexo 26), los alumnos trabajaron de forma organizada y de manera más rápida, el 84.6.1%(33) cumplió con las actividades del cuadernillo, de forma exitosa, el resto no concluyó y no entregó, aquí afectó mucho que durante el periodo de aplicación algunos de ellos comenzaron a faltar mucho por cuestiones personales.

En la último proyecto, *Creemos nuestro anuario* (Anexo 27), tuvo dos cuestiones importantes en cuanto al trabajo cooperativo fue muy exitoso porque el 100%(10 equipos) ejecutó las comisiones asignadas para la elaboración del proyecto, aunque tuvieron dificultades como las que mencioné en la narración del capítulo anterior, lograron solucionar, empero, el trabajo individual de los treinta y cuatro de los que quedaban, el 73.52%(25) entregaron sus autobiografías, aunque cada una de ellas fue de diferente calidad considerando la rúbrica (Apéndice W), por lo que, había redacciones desde media cuartilla, una cuartilla (Anexo 12) y cuartilla y media (Anexo 13).

El 26.47%(9) no entregó su autobiografía, el 8.82%(3) porque faltaba constantemente, el 5.88%(2) indicó porque según enviaron pero sólo le tomaron la fotografía al borrador y no transcribieron como había sido la indicación, el 11.76%(4) restantes dijeron que no tenían tiempo y estaban más preocupados por estudiar para el examen de ingreso al CBTIS 142.

El 73.35%(25) entregó sus autobiografías, por otro lado, los alumnos generaron lazos afectivos con quienes fueron suspendidos, me preguntaron si les po-

dían decir a sus compañeros enviaran su autobiografía, de los cinco suspendidos pudieron localizar a tres de ellos, dos quisieron ser parte del anuario y enviaron su autobiografía, lo cual para mí fue significativo tanto de la actitud de los que hablaron con sus compañeros, como de quienes enviaron.

Con base en la rúbrica (Apéndice W) y de forma cooperativa calificamos el anuario de trabajo realizado por grupo, llegando a la conclusión que se encontraban en un nivel avanzado, que aún les falta cosas por mejorar para ser expertos, aun así se encontraban satisfechos por el trabajo realizado, sin embargo, quienes no realizaron su trabajo externaron sentirse arrepentidos de no haber entregado su autobiografía.

Debo mencionar que estos cuatro proyectos cooperativos los implementé también con mi otro grupo, tuvieron algunas diferencias, por ejemplo, en la parte cooperativa en Tercero “C” no existió una evolución como lo fue en Tercero “D”, aunque en Tercero “C” la gran mayoría me entregó sus trabajos fueron realizados de forma individualista y muy pocos, para ser exactos el 18.18%(2 equipos de 11), sólo llevaban el cuaderno del trabajo, dialogaba con ellos para que trabajaran juntos pero era muy difícil. Aunque lo intenté, no lo logré. Pienso que el no haber implementado con ellos las fases anteriores dificultó el trabajo.

Caso contrario de los alumnos de Tercero “D” , quienes experimentaron las dos fases previas a la socialización, les permitieron ir evolucionando en la parte cooperativa, el cuaderno de trabajo les fue de ayuda, a pesar de que a veces se atrasaban, se ponían al corriente en su cuaderno, sólo el 10%(1 equipo de 10) no lo logró llevarlo nunca. Considero que en especial la fase afectiva me ayudó a que ellos se acercaran más, así como yo con ellos.

Para terminar este análisis se muestra la siguiente tabla con los *Alcances de la fase de socialización* (Figura 16), en la cual se puede visualizar un incremento del trabajo cooperativo, uso del diálogo y aplicación de valores entre un proyecto y otro, alcanzando un promedio de cumplimiento del 63.33%.

Figura 16. Alcances de la fase socialización		
Actividad	Propósito	Alcances
<i>Programa de radio</i>	Aplicar el trabajo cooperativo Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad, responsabilidad...	40% de los equipos aplicaron el trabajo cooperativo, el diálogo y valores de manera eficaz. 60% de los equipos tuvo dificultades en la aplicación del trabajo cooperativo, empero el 50% logró usar emplear el diálogo como instrumento para solucionar problemas y poner en práctica la responsabilidad, tolerancia y solidaridad. Mientras un 10% no logró poner en práctica los valores ni trabajar en equipo.
<i>Hagamos una historia</i>	Aplicar el trabajo cooperativo. Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad, responsabilidad...	El 50% de los equipos pudo aplicar el trabajo cooperativo, usar el diálogo y valores. El resto de los equipos presentó problemas en la organización del equipo, no obstante solucionaron el problema con el uso del diálogo y aplicación de valores el 40%.
<i>Creemos nuestro anuario</i>	Aplicar el trabajo cooperativo. Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad, responsabilidad...	El trabajo cooperativo funcionó al 100% pese algunas contrariedades el diálogo y la aplicación de valores ayudó al logró.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.4 Análisis de la etapa de la mediación

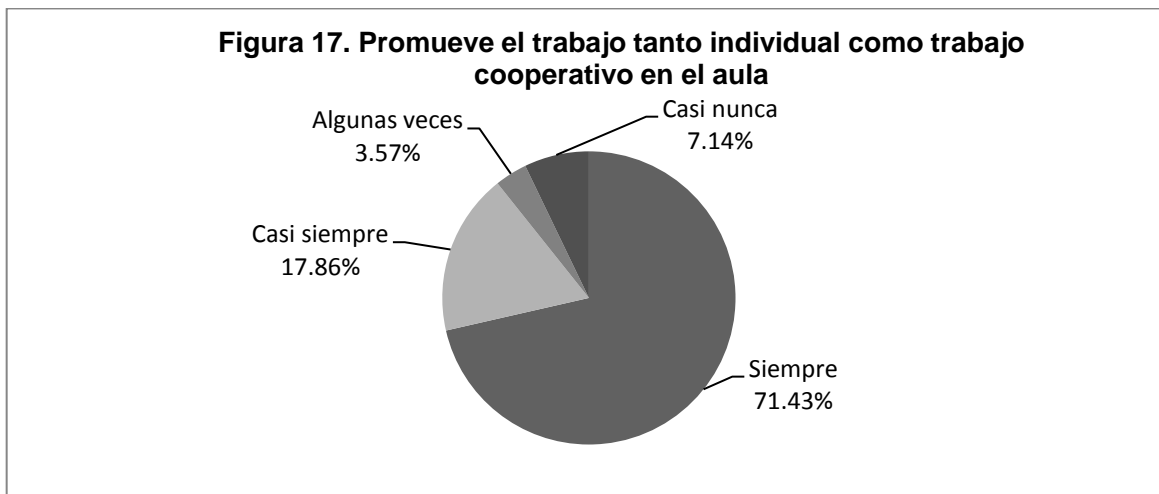
Para hacer un análisis más certero de mi práctica docente realicé una valoración de la práctica educativa mediante: una escala de actitudes<sup>16</sup> (Apéndice X) y un análisis FODA. Los cuales me permitieron reflexionar más sobre el impacto de mi rol como docente durante la implementación de la *Estrategia: Desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas para la mejora de la convivencia escolar en secundaria*.

La escala de actitudes la realicé con base en las diez reglas de oro para ser un buen maestro mediador de Ferreiro Gravié y Espino Calderón (2013), ésta fue aplicada a los aprendientes al finalizar la implementación de toda la estrategia. A continuación presento los resultados de cada uno de los criterios contemplados.

El primer aspecto sobre el docente es *promueve el trabajo tanto individual como cooperativo en el aula* (Figura 17), el 89.28%(25) consideró que lo hacía siempre o casi siempre, no obstante, el 10.71%(3) creyeron que casi no lo hago o no lo hago nunca, con base en esto, considero que logré mejorar, ya que, antes le

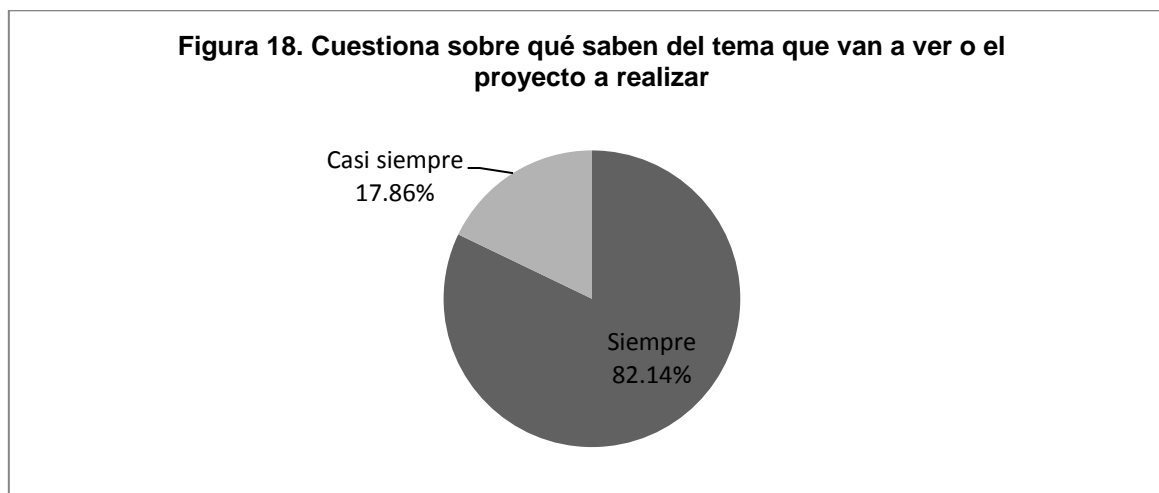
<sup>16</sup> Ésta fue realizada a veintiocho (82.35%) de los treinta y cuatro estudiantes restantes.

daba mayor peso al trabajo individual en el aula que al trabajo cooperativo. Por otro lado, reconozco que aún me falta mejorar este aspecto pero voy por buen camino para lograrlo.



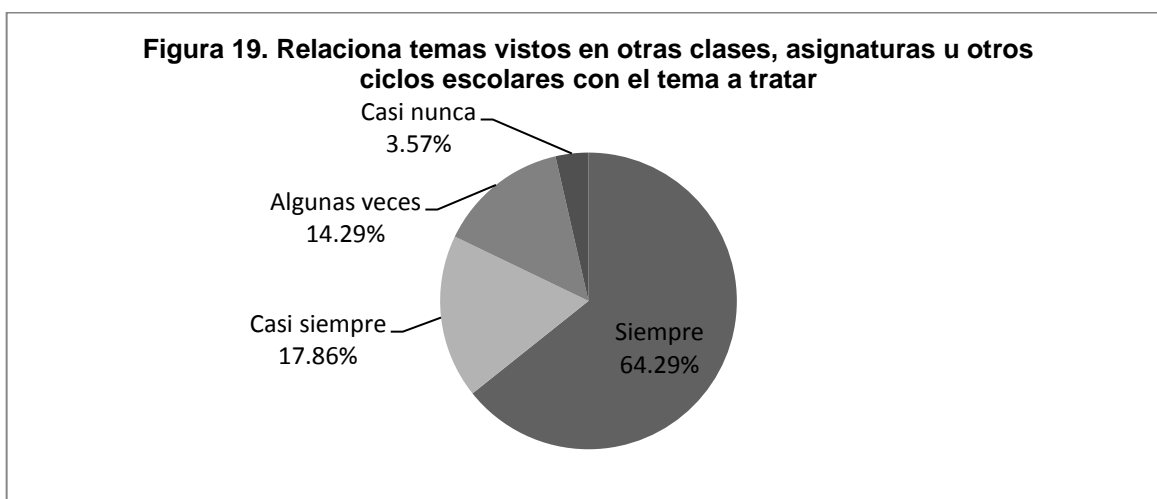
**Fuente:** Elaboración propia.

En el criterio *cuestiona sobre qué saben del tema que van a ver o el proyecto a realizar* (Figura 18), el 100%(28) consideró que lo realicé siempre o casi siempre. Este punto fue el que me constó realizar en la práctica y el esfuerzo valió la pena, porque a veces iba iniciar sin dar un preámbulo de que lo íbamos hacer, por lo que, me tenía que detener, reorganizaba mis ideas y volvía a comenzar.



**Fuente:** Elaboración propia.

El tercer aspecto *relaciona con los temas vistos en otras clases, asignaturas y otros ciclos escolares con el tema a tratar* (Figura 19), el 82.14%(23) consideró que siempre o casi siempre lo hacía, mientras que el 17.85%(5) externó que algunas veces o casi nunca. Cuando observé los resultados no me extrañó, sé que es algo que me falta seguir trabajando porque relaciono con lo que hacemos con otras clases y ciclos escolares de mi asignatura, pero se me dificulta con las asignaturas que no imparto, ya que desconozco todos los programas de secundaria, en especial los contenidos de sus laboratorios.

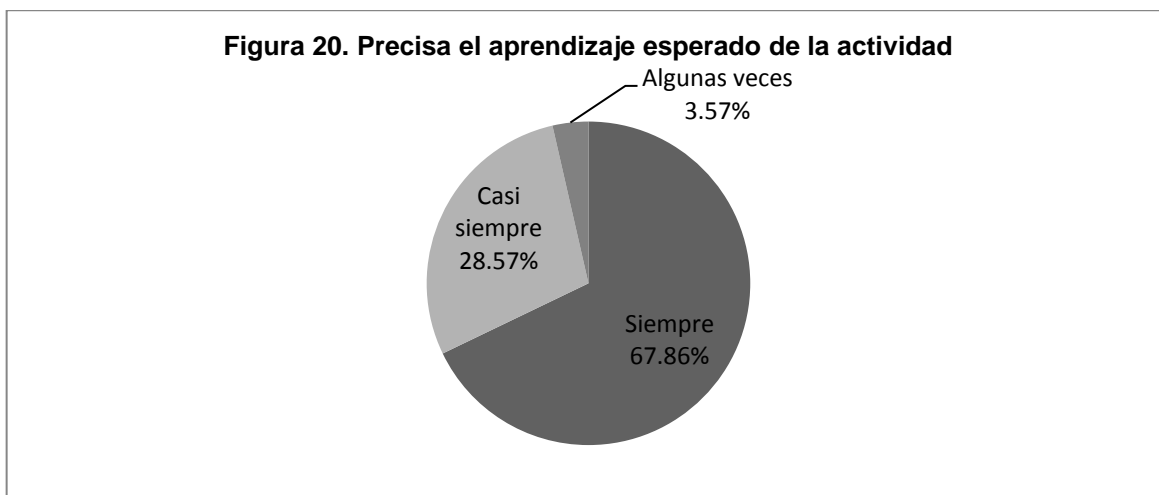


**Fuente:** Elaboración propia.

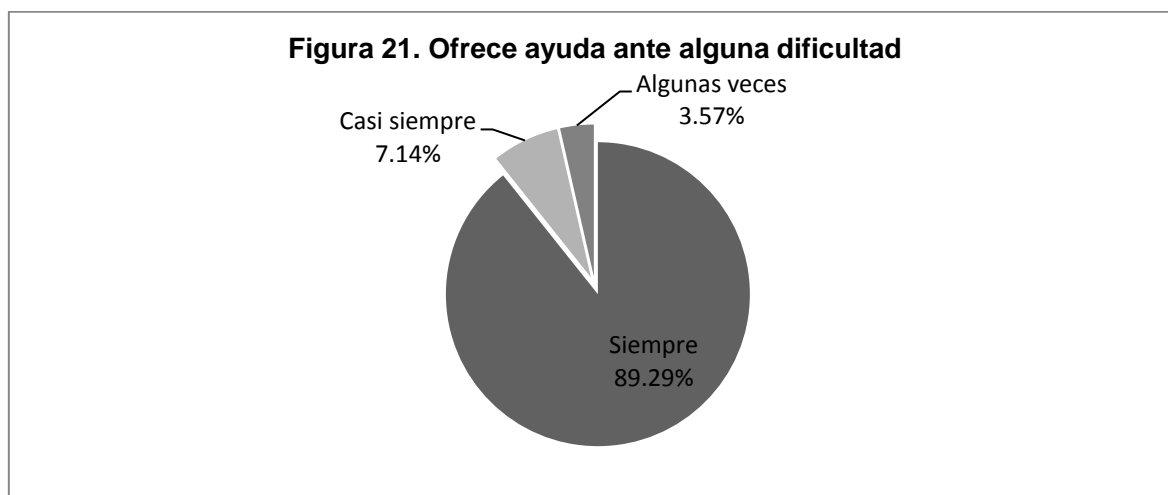
En el cuarto rasgo de *precisa el aprendizaje esperado de la actividad* (Figura 20), el 96.42%(27) cree que lo hice siempre o casi siempre, sólo el 3.57%(1) manifestó que sólo realicé algunas veces. Creo que uno de los problemas es que, usualmente, cuando hacemos una actividad les digo la intención o el propósito de esto es, casi no les manejo como tal el aprendizaje esperado sólo lo hago cuando son contenidos del programa. Necesito ser más explícita cuando de cuál será el aprendizaje de la clase y/o actividad que realicemos.

En cuanto al indicador *ofrece ayuda ante alguna dificultad* (Figura 21), el 96.42%(27) consideró que siempre o casi siempre les ofrecí ayuda, únicamente el 3.57%(1) indicó que algunas veces. Creo que esto fue resultado en gran parte al monitoreo que realicé, en ninguna generación había permitido trabajar en equipos tanto tiempo, creo que eso me ayudó a acercarme a los equipos y ofrecer ayuda.

Antes cuando trabaja la mayor parte de tiempo de forma individual no me daba tiempo de atender a todos.



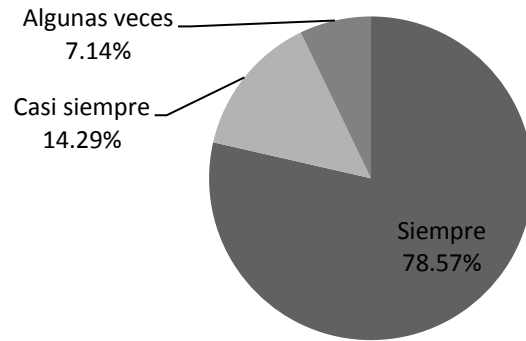
Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

El sexto aspecto *guía, orienta o a clara dudas cuando se solicita* (Figura 22), el 92.85%(26) manifestó que lo hacía siempre o casi siempre, mientras el 7.14%(2) algunas veces. Estos resultados se deben a que el trabajo en equipos me permitía atender a más alumnos, asimismo, ayudaba a que entre ellos se aclararan dudas, lo que tenía en contra era el tiempo tan corto para atender rápidamente a todos los equipos, pero algunos se desesperaban de esperar y porque no atendía rápido.

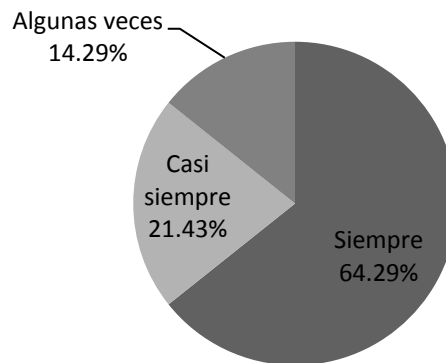
**Figura 22. Guía, orienta o aclara dudas cuando se le solicita**



**Fuente:** Elaboración propia.

*Da libertad responsable y comprometida para hacer y crear* (Figura 23). Según el 85.71%(24) lo hice siempre o casi siempre, para el resto, el 14.29%(4) sólo lo hice algunas veces. En un este punto, traté de mediar entre su creatividad y los contenidos, aún me cuesta, por ejemplo, cuando hicieron la historieta solicité que fuera a colores, pero un equipo me dijo que si lo podía hacer al estilo de un manga a tonos blanco y negro, lo cual permití, siempre y cuando tuviera los demás elementos. Caso contrario un equipo sólo quería hacer una historieta de fantasmas cuando el aprendizaje era la resolución de los problemas sociales, aunque les costó comprender el por qué, al final de la explicación entendieron la diferencias de sus casos, aunque no les agradó tanto.

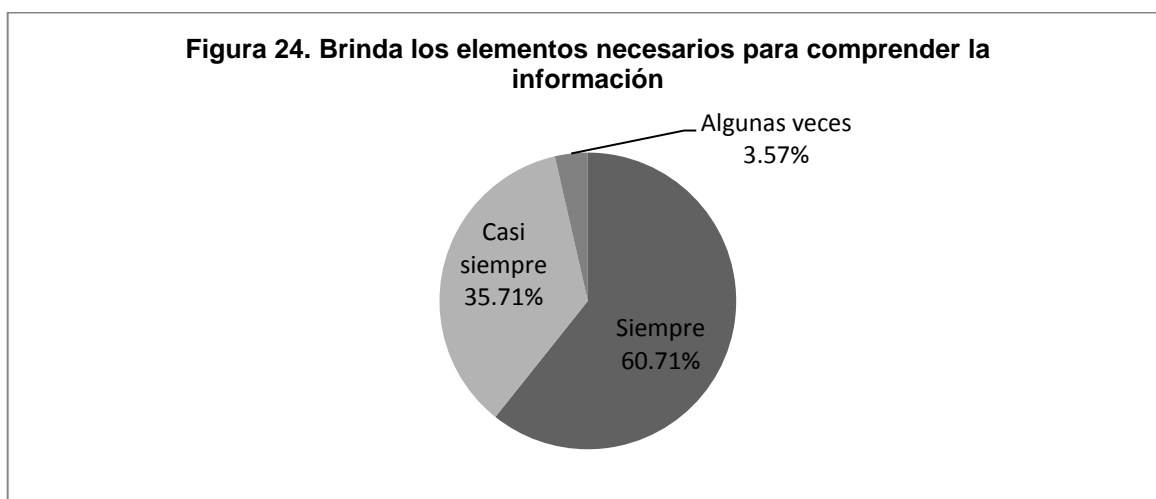
**Figura 23. Da libertad responsable y comprometida para hacer y crear**



**Fuente:** Elaboración propia.



El criterio *brinda los elementos necesarios para aprender la información* (Figura 24), el 96.42%(27) expresaron que lo hice siempre o casi siempre y el 3.57%(1) manifestó que sólo algunas veces lo hice, creo que esto se debe a que la mayoría de las veces los pongo a investigar y a leer sobre el tema, doy explicación, uso diapositivas, vemos videos de ejemplos, después hacen un organizador de ideas (mapa metal, mapa conceptual...), como casi no están acostumbrados, me han externado que por qué no les doy la información, mejor les dicte o los ponga a copiar.

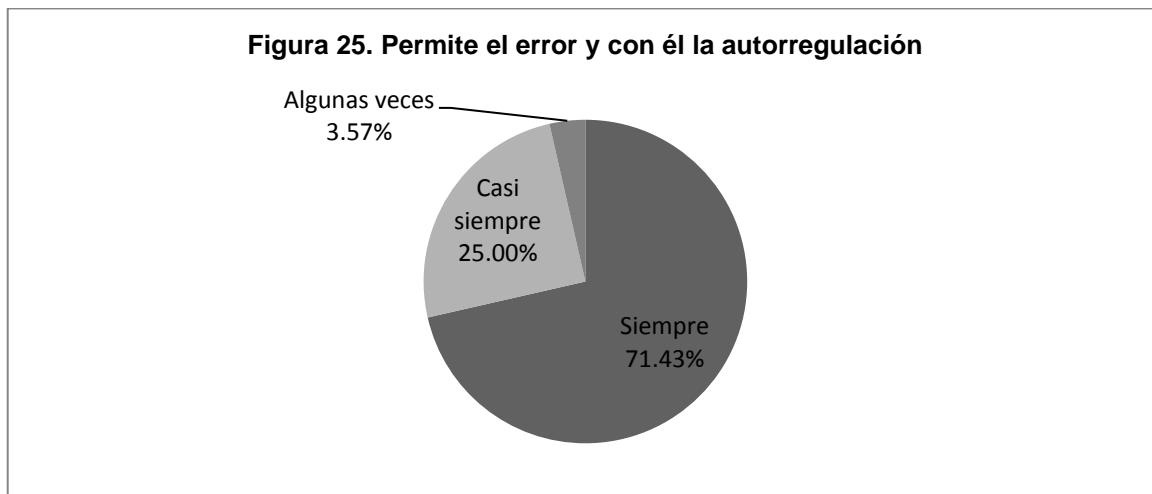


**Fuente:** Elaboración propia.

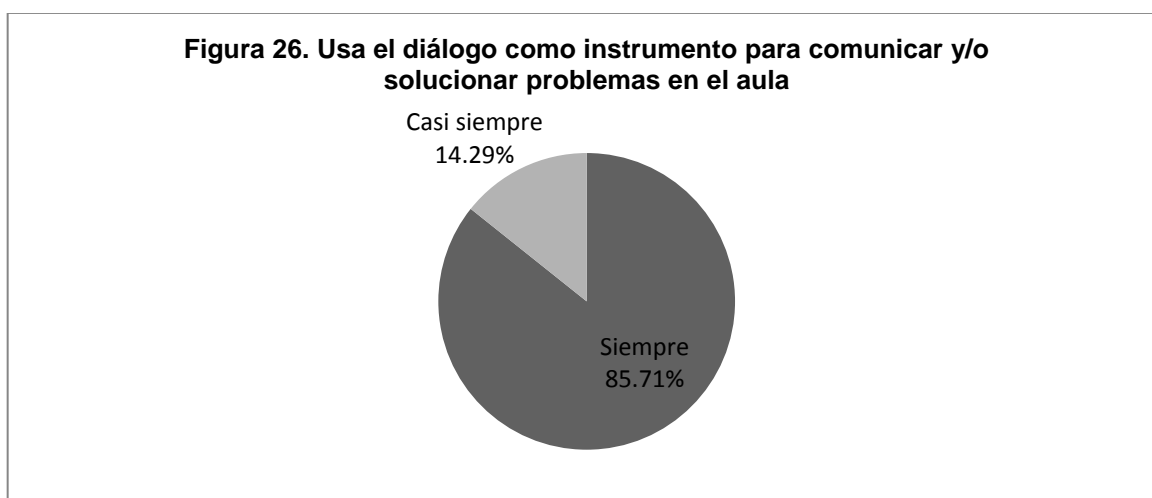
*Permite el error y con él la autorregulación* (Figura 25), el 96.42%(27) consideraba que siempre o casi siempre lo permití, mientras que sólo el 3.57%(1) pensaba que sólo hago algunas veces. Cada vez que hacíamos un proyecto realizábamos dos o tres borradores de la actividad, al principio a muchos les costaba admitir sus errores y corregir, sobre todo elaborar el borrador, tenía que hablar con ellos para que comprendieran que era parte del proceso.

En el indicador, *usa el diálogo como instrumento para comunicar y/o soluciona problemas en el aula* (Figura 26), los veintiocho educandos consideraron que lo hacía siempre o casi siempre lo hago. Cada vez que había un mal entendido entre ellos o un problema, siempre mandaba a traer a los involucrados escuchábamos a cada uno, si alguien se alteraba lo tranquilizaba y le decía que debíamos escuchar, les guiaba para reflexionar sobre lo sucedido, después les pedía

soluciones. Asimismo, buscaba solucionar los problemas grupales hablando, aunque admito una vez me desesperé ahora que veo los resultados, creo que valió la pena darme tiempo para resolver los conflictos.



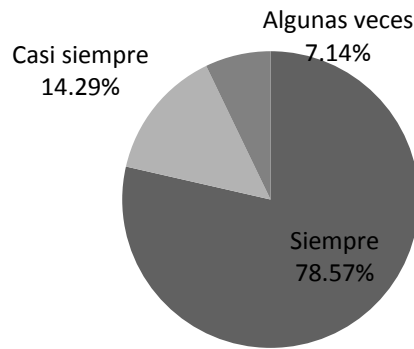
**Fuente:** Elaboración propia.



**Fuente:** Elaboración propia.

*Fomenta el uso del diálogo para comunicar y/o solucionar problemas de aula* (Figura 27), el 92.85%(26) consideraba que siempre o casi siempre lo promovía, mientras que el 7.14%(2) creía que sólo algunas veces. Creo que aunque apliqué dinámicas para fomentar que todos razonaran mediante el uso de la palabra como *el Rompecabezas* y los *Dilemas éticos y morales*, creo que faltó hacer mayor refuerzo con la de diligencias y cine club que fueron actividades realizadas parcialmente.

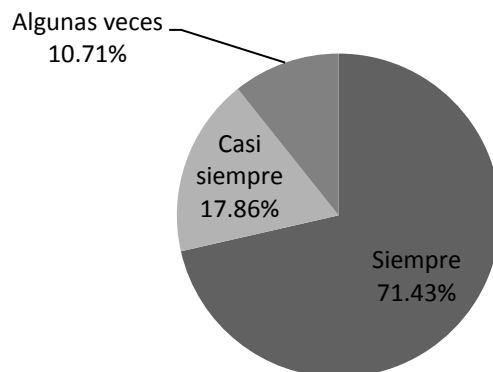
**Figura 27. Fomenta el uso del diálogo para comunicar y/o solucionar problemas en el aula**



**Fuente:** Elaboración propia

*Motiva a que involucren en clase* (Figura 28), el 89.28%(25) consideraba que siempre o casi siempre los motivé, mientras que el 10.71%(3) indicó que sólo algunas veces. A decir verdad este aspecto fue de los que más me costó porque con algunos alumnos ya no sabía qué hacer o qué decir, sentía que me “topaba con la pared”, a veces me desilusionaba y lo dejaba de hacer, de nuevo recapacitaba, con algunos insistía nuevamente.

**Figura 28. Motiva a que se involucren en clase**



**Fuente:** Elaboración propia.

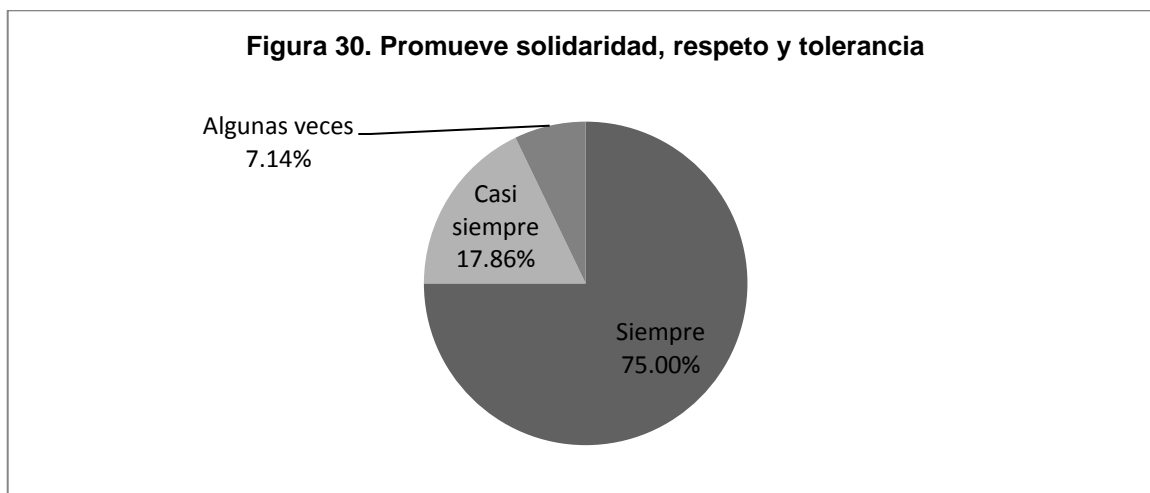
*Muestra solidaridad, respeto y tolerancia* (Figura 29), el 89.28%(25) mencionó que siempre o casi siempre lo hice, mientras que el 10.71%(3) consideró que sólo algunas veces. De los tres aspectos considero que la tolerancia me costó, me desesperé y reaccioné de forma negativa con el grupo tres ocasiones, y

una vez con una alumna por varias incidencias negativas, creo que es el aspecto me hace falta mejorar.

*Promueve solidaridad, respeto y tolerancia* (Figura 30), el 92.85%(26) consideró que siempre o casi siempre lo promovía, no obstante dos de los miembros del grupo (7.14%) señaló que sólo algunas veces lo hice. Antes no le daba prioridad a este aspecto, de fomentar, sólo me preocupaba por dar mi ejemplo, ahora que apliqué las actividades de la fase afectiva contribuyó al desarrollo de este aspecto.



**Fuente:** Elaboración propia.



**Fuente:** Elaboración propia.

Por último, en la encuesta dejé un espacio para sugerencias y/o comentarios, el 53.57%(15) hicieron anotaciones (Anexo 28), en las expresaron que siga ensañando de la manera en que lo hago, que les gustó cómo les enseñé, que fui buena maestra porque soy paciente, tolerante y respetuosa, agradecieron lo que aprendieron, que los motivara y las dinámicas, que me apreciaban, me desearon suerte para el próximo año y que fui su maestra favorita.

Respecto a la autoevaluación de mi práctica docente, realicé una comparación FODA sobre mi rol docente (Figura 31), es decir, que confronté el FODA de mi práctica docente (Figura 7) que presento en el planteamiento del problema con los cambios que observé después de la implementación de la estrategia de intervención.

La tabla comparativa me permitió reflexionar sobre mi rol como docente, sobre todo me pude percatar que hubo cambios significativos, centré mi atención en mis alumnos, en cómo ayudarlos a aprender no sólo conocimientos y habilidades sobre el Español también a tener actitudes y valores para interactuar con el otro y aprender juntos, logré usar el diálogo y la escucha activa como instrumento para solucionar problemas áulicos y coadyuvar en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, mi compromiso con lo que estaba haciendo en el aula, me sirvió para adquirir conocimientos pedagógicos que no tenía por no contar con un perfil docente, de igual forma me permitió potencializar mis habilidades del uso de las TIC en pro de la educación.

En definitiva, la mediación pedagógica me permitió cambiar mi rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mi práctica docente mejoró, incluso me fui dando cuenta que mi actitud hacía a mis alumnos no era la misma, ya no me enojaba cuando no cumplían las tareas o no se ponían de acuerdo, sino que ponía en práctica lo que había aprendido, al implementar la encuesta a los estudiantes, pude corroborar lo que yo percibía en mí, reconozco que aún hay cosas que me

faltan mejorar como la mayor tolerancia, dialogar más, guiar más asertivamente y, sobre todo, motivar.

<b>Figura 31. Comparación FODA sobre mi práctica docente</b>		
<b>Indicador</b>	<b>Rol docente previo al proyecto de intervención</b>	<b>Rol posterior al proyecto de intervención</b>
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para aprender y mejorar.</li> <li>• Compromiso educativo.</li> <li>• Dominio de las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirí conocimientos de pedagogía del afecto, pedagogía de la interculturalidad, el aprendizaje cooperativo y dinámicas de grupos.</li> <li>• Cumplí no sólo con la mejora de los aprendizajes de la asignatura de Español III nivel secundaria sino coadyuve al cumplimiento de la ruta de mejora.</li> <li>• Use las TIC como instrumento para el aprendizaje.</li> </ul>
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar para el desarrollo de las competencias docentes de afrontar los deberes y el dilema éticos de la profesión.</li> <li>• Sensibilizar y promover valores para mejorar la convivencia áulica.</li> <li>• Facilitar el aprendizaje a través del trabajo cooperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puse en práctica la capacidad de escucha activa y diálogo como instrumento para afrontar los deberes y dilemas éticos de mi profesión.</li> <li>• Me sensibilicé hacia mis alumnos, su contexto y sus necesidades, asimismo implementé actividades de sensibilización.</li> <li>• Cambie mi rol como docente, centre mi atención en ser guía para la construcción del aprendizaje y orientadora del trabajo cooperativo.</li> </ul>
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi perfil académico</li> <li>• Alzo la voz en momentos de conflicto.</li> <li>• No soy parte de la comunidad.</li> <li>• Desconocimiento de cómo trabajar inteligencia emocional para solucionar y prevenir problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi perfil académico se enriqueció a través de la maestría en Educación Básica.</li> <li>• Mi sentido de pertenecía a la escuela creció, así como el sentido de identidad con mis grupos y la comunidad.</li> <li>• Aprendí más sobre la inteligencia emocional y cómo usarla para prevenir problemas.</li> </ul>
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conflictos en el aula.</li> <li>• Interrupciones constantes de los alumnos.</li> <li>• Tiempo de clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminuyeron los conflictos en el salón.</li> <li>• Menos interrupciones por parte de mis alumnos.</li> <li>• Aprendí a aprovechar al máximo cada minuto.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Para resumir qué logros se obtuvieron de esta etapa se presenta la siguiente tabla con los *Alcances de la fase de mediación* (Figura 32), en ella se puede observar que en promedio hubo un avance significativo del 89.28%.

<b>Figura 32. Alcances de la fase de mediación</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Propósito</b>	<b>Alcances</b>
<i>Mediación</i>	Practicar la negociación con el alumno. Organizar situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan el desarrollo de las potencialidades conocimiento, destrezas, valores y afecto del sujeto. Interactuar cordialmente con los aprendientes	89.28% puse en práctica la negociación con el alumno. 89.28% situaciones de enseñanza y de aprendizaje que permitan el desarrollo de las potencialidades. 89.28% interactué cordialmente con los aprendientes.

**Fuente:** Elaboración propia.

## 4.2 Indicadores y escenarios

Relacionado con el subtema anterior es necesario visualizar y comparar los distintos escenarios de antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica para demostrar la diferencia de las relaciones interpersonales, la interacción, consolidación grupal, el trabajo cooperativo y mejora de la práctica docente. Por lo que en la figura 33 se muestra el desglose de los puntos más significativos relacionados con estos indicadores.

De acuerdo con los resultados obtenidos concluyo que, pese a los inconvenientes suscitados en el transcurso de la implementación de la *Estrategia: Desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas para la mejora de la convivencia escolar en secundaria*, pude observar un avance en el cambio actitudinal de los estudiantes (respeto, tolerancia, diálogo y escucha activa), mayor cohesión grupal así como un incremento en el trabajo cooperativo. Considero que las etapas que fueron de vitales conforme este análisis fueron la fase de sensibilización y la de mediación.

En cuanto a mi práctica docente sufrió modificaciones en cuanto a mi rol como docente, ya que antes no propiciaba el trabajo cooperativo, ni realmente era una facilitadora del aprendizaje, tuve que poner en práctica el diálogo y la escucha activa, sobre todo la pedagogía de la interculturalidad, así como la pedagogía del

afecto, para ser más sensible a mis educandos y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje cooperativo, la mejora de la convivencia escolar y el logro de los aprendizajes de la asignatura de Español III.

**Figura 33. Indicadores y escenarios del grupo**

<b>Indicador</b>	<b>Escenario previo al proyecto de intervención</b>	<b>Escenario posterior al proyecto de intervención</b>
Fase afectiva	<p>Apatía al trabajo y exclusión. Les costaba el autoconocimiento y más aún al otro. Casi no participaban, los tenía que “obligar”, y sólo participaban los mismos dos o tres. Dificultades con el manejo de las emociones.</p>	<p>Aumento de empatía entre los alumnos. Comenzaron a entender más sus emociones a sí mismos y a los demás. En gran medida el uso de la música en el <i>Emocionario musical</i>, así como las dinámicas <i>Mis zonas ocultas</i>, <i>la Abrazoterapia</i>, contribuyó a la sensibilización. Mayor autorregulación. Aumentó la participación grupal.</p>
Fase juicio crítico	<p>Daban respuestas sin sentido. Todos querían hablar al mismo tiempo, no se escuchaban y terminaban desesperándose los unos con los otros. Cada vez que había un conflicto, los adolescentes se insultaban, gritaban, se enojaban, no se hablaban.</p>	<p>Mayor argumentación, daban razones de acuerdo con sus valores. Mejoraron en su capacidad comunicativa principalmente diálogo y escucha activa. Uso del diálogo como instrumento para comunicarse y resolver conflictos. Mayor práctica de valores: tolerancia, respeto y solidaridad. Disminución de las agresiones físicas y verbales.</p>
Fase socialización	<p>Exclusión de ciertos alumnos, asimismo, ignoraban a otros. Preferían trabajar de forma individual, se echaban la culpa entre ellos si algo salía mal, nadie asumía su responsabilidad.</p>	<p>Mayor tolerancia, solidaridad y respeto para sus compañeros que se les dificultaba o eran diferentes a ellos. Incremento de la responsabilidad individual y colectiva, gracias al cuaderno de equipo. Uso del diálogo como instrumento para comunicarse y resolver conflictos.</p>
Mediación pedagógica	<p>Dificultades en saber qué hacer en situaciones de conflicto, por lo que, si algo sucedía lo ignoraba. Poca tolerancia y comprensión hacia mis alumnos cuando no se ponían de acuerdo.</p>	<p>Uso del diálogo y escucha activa tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como para solucionar los conflictos. Aumentó la tolerancia y respeto hacia mis alumnos. Me sensibilicé hacia ellos, su contexto, me permitió conocerlos mejor.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los resultados planteados, considero que etapa de la mediación pedagógica fue pieza clave para el éxito de las fases: afectiva y juicio crítico,



ya que, ésta permitió que pudiera guiar con eficiencia las actividades de cada una de ellas. Finalmente, las tres etapas en conjunto contribuyeron a la mejora de los aprendizajes de los educandos en la asignatura de Español III, cambio de mi rol docente, la mejora de la convivencia escolar de mi aula y, a su vez, coadyuvó la Ruta de mejora escolar de mi centro del trabajo la cual tenía como prioridad durante el ciclo escolar 2016-2017 a la Convivencia Escolar.

## CONCLUSIONES

“Y si vivimos juntos, tenemos que hablar”.  
Eleanor Roosevelt

A lo largo de este proyecto de intervención pedagógica se logró incorporar la dimensión actitudinal, mediante el modelo de competencias, destacando la importancia de aprender a vivir juntos, bajo un enfoque comunicativo y funcional del Español para la vida en sociedad. Asimismo, la metamorfosis de la didáctica del aprendizaje y la enseñanza, basada en la pedagogía del afecto, la mediación pedagógica y el trabajo cooperativo.

Pude constatar que el propósito general planteado en el Capítulo Uno: *Diseñar estrategia para mejorar la convivencia escolar a través de competencias socio-afectivas y éticas en el grupo de Tercero “D”* tuvo un avance significativo en relación con la consolidación del grupo, se fortalecieron las relaciones afectivas entre ellos (alumno-alumno), así como conmigo (alumno-profesor), favoreciendo la práctica de valores, diálogo como instrumento para solucionar conflictos áulicos, así como ambiente propicio para la inclusión y el trabajo cooperativo; en consecuencia una mejora en los aprendizajes.

En cuanto a las a los propósitos específicos se tuvieron alcances diferentes, impactando todos de alguna manera, en la transformación del aprendizaje, la interacción entre los actores educativos, mejora de los aprendizajes y la práctica docente, a continuación se desglosa cada uno de ellos:

– *Aplicar dinámicas de pedagogía del afecto para sensibilizar a los estudiantes.* Los alumnos lograron conocerse y aceptarse a sí mismos y a los demás, sobre todo a ser más empáticos, lo cual permitió una mejor relación entre ellos. Creo que la etapa afectiva fue clave para lograr una mejora en las relaciones interpersonales, por ende, en el aprendizaje cooperativo.

– *Usar estrategias de aprendizaje cooperativo para aprender a convivir.* Considero con base en los resultados que la aplicación de las dinámicas y los proyectos, así como el seguimiento con el cuaderno de trabajo ayudaron a que pudieran

convivir juntos para lograr metas, en este caso proyectos educativos, de forma exitosa, esto se vio reflejado en sus calificaciones, al inicio del bimestre el 40.90%(18) de cuarenta y cuatro alumnos habían reprobado la asignatura porque se negaban trabajar en equipos, al fin del ciclo escolar 2016-2017 sólo el 7.5%(3) de los cuarenta estudiantes quedaban legalmente inscritos (considerando a los suspendidos), no acreditaron la asignatura.

- *Utilizar los valores interculturales en las estrategias que implemente para desarrollar las competencias socio-afectivas y éticas en los aprendientes.* Los que se pusieron en práctica mediante las actividades fueron el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la escucha activa, el uso del diálogo como herramienta para comunicarse, aprender y solucionar conflictos, permitió que se mejorara la convivencia, esto se vio reflejado en la disminución del número de incidencias de conductas negativas, al inicio del ciclo escolar las agresiones verbales y físicas entre alumnos eran de cuatro veces al día, cuando se implementó el uso de valores y diálogo sólo registraba dos veces por semana.

- *Emplear la mediación pedagógica intercultural como estrategia para la transformación de la práctica docente,* la mediación pedagógica fue de vital importancia a lo largo de las tres fases, ya que, permitió desarrollar ejercer más mi papel como guía y facilitador tanto de contenidos como de mediador del conflicto.

- *Desarrollar la competencia docente de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión mediante la implementación de la educación intercultural y emocional,* este propósito específico se correlaciona con el anterior cuando estaba haciendo uso de la mediación tenía que poner en práctica valores, actitudes, conocimientos y habilidades que se relacionan con este punto, cabe mencionar que fue una de las competencias que más costó, empero, me esforcé y los alumnos lograron ver un cambio significativo en mi práctica.

Durante el proceso de implementación me di cuenta la importancia para desarrollar la parte afectiva no sólo entre los alumnos, también entre la relación estudiante-profesor, ya que la empatía, confianza, respeto, tolerancia y diálogo

son necesarias para generar un clima áulico inclusivo, que permita el trabajo en equipo. Además, es necesario establecer las reglas trabajo y asumir compromisos de forma individual como colectiva para el éxito de proyectos escolar; en ese tenor, el aprendizaje cooperativo contribuye a las relaciones interpersonales, a la afectividad, en especial al logro de los aprendizajes.

El uso de juicio crítico contribuyó a la concientización de lo que estaban haciendo, permitió que constantemente reflexionaran no sólo sobre los dilemas que se presentaban en las dinámicas, sino que en la implementación de los proyectos escolares reflexionaran sobre su actuar, por ello creo que la reflexión la toma de decisiones son clave para la búsqueda del bien común.

Me percaté que la mediación es una herramienta indispensable para el trabajo docente, antes consideraba que sólo era indispensable para las cuestiones académicas, gracias a la implementación del proyecto descubrí qué tan importante es mediar en el conflicto áulico, sobre todo usar el diálogo así como la escucha activa, como instrumentos para solucionar problemas desde los más sencillos hasta más complejos, igualmente, es vital para crear espacios incluyentes; no obstante, no es una tarea fácil, requiere adquirir y poner en práctica una serie de valores, destrezas, conocimientos y actitudes comunicativas interculturales.

Al poner en práctica esta estrategia no sólo contribuí a que los alumnos tuvieran una mejor relación entre pares y conmigo, si no que pusieron en práctica el uso eficaz y eficiente de la lengua en contextos comunicativos cotidianos, en especial la escucha activa y el diálogo como herramienta de solución del conflicto, medio para comunicarse de manera más reflexiva con los demás, lo cual contribuyó a los logros de aprendizajes de la asignatura de Español en secundaria, por ende, al perfil de egreso de Educación Básica.

A partir de mi experiencia sugiero a los maestros de Educación Básica así como la Media Superior y Superior, considerar la pedagogía del afecto, la mediación y el trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial la parte afectiva de sensibilización entre los actores del proceso educativo, cuando

alguien se siente motivado, la convivencia escolar mejora, en consecuencia el trabajo académico, lo cual hace la experiencia educativa más enriquecedora y con mayor sentido.

Los beneficios de esta intervención pedagógica se ven reflejados en mis alumnos, su disminución de conductas negativas, mayor participación en clase, así como en la elaboración de proyectos cooperativos, incrementó la cohesión grupal, avances en los aprendizajes y la mejora de las calificaciones, de igual modo, la transformación de la práctica docente a una dinámica más activa, que permita fomentar y ayudar al desarrollo de la afectividad, el trabajo cooperativo, solución de conflictos, orientación y guía para lograr los objetivos.

Creo que, tanto los alumnos como el docente, juegan un papel clave en la cimentación y generación de los escenarios de aprendizaje armónicos que permitan que la convivencia sea agradable así como el logro de los aprendizajes, debe existir mutua cooperación para que los resultados sean más efectivos; también se debe estar consciente que las relaciones humanas son complejas y, se necesita tiempo para ver más resultados.

Recomiendo a todos los docentes que, desde inicio de ciclo escolar realicen un diagnóstico, no sólo del conocimiento teórico de sus grupos, igualmente del nivel de cohesión grupal, a partir de ello, implementar las estrategias más pertinentes. Pienso que la mediación seguirá siendo clave en esta temática por lo que aconsejo examinar a detalle, asimismo sugiero revisar el *coaching* educativo, apenas he leído sobre él, pero a mi parecer puede nutrir y complementar la mediación para motivar, crear conciencia y compromiso en los estudiantes, al mismo tiempo aflorar su potencial y gestionar una convivencia áulica más sana.

En resumen, las relaciones interpersonales se construyen día a día con base en la interacción cotidiana alumno-alumno y alumno-maestro; por lo que, para aprender a convivir, es necesaria la práctica de valores para reconocer y aceptar nuestras diferencias y entender nuestras semejanzas, las cuales contribuyen a la unión grupal, permiten lograr el beneficio recíproco y el bien común, asimismo, los

ambientes pacíficos e interculturales que coadyuvan a la adquisición de los aprendizajes esperados de la asignatura de Español en secundaria y el perfil de egreso de Educación Básica.

Por último, es primordial reconocer que la mediación desde un enfoque intercultural es una estrategia docente indispensable para el desarrollo holístico de alumno, sobre todo es pieza clave en la convivencia sana y en la solución de conflictos áulicos, empero reconozco que es un gran reto atender a la diversidad ante una sociedad cada vez más plural, debido a esto como docente debo continuar con la reflexión continua de mi práctica para buscar nuevas estrategias como el *coaching* educativo y enriquecer lo que ya he aplicado desde una visión inclusiva.

## REFERENCIAS

- \**Ley Contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*, (2011, 14 de octubre). Poder legislativo de Veracruz. En *Gaceta Oficial* No.459/2011 [en línea]. Consulta el 30 de octubre de 2016, disponible en: <http://www.colver.edu.mx/files/2014/03/Fracc-I-LeyAcosoEscolar.pdf>
- \**Ley General de Educación* (1993, 13 de julio). Poder legislativo de México. En el *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. Consulta el 28 de octubre de 2016, disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- \**Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (2013). Poder legislativo de México. En *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. Consulta el 30 de octubre de 2016, disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5299465](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465)
- Acevedo Ibáñez, A. (2015a). *Aprender jugando 2: Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: LIMUSA.
- Acevedo Ibáñez, A. (2015b). *Aprender jugando 3: Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: LIMUSA.
- Acevedo Ibáñez, A. (2016a). *Aprender jugando 4: Tips y tópicos para procesar dinámicas vivenciales*. México: LIMUSA.
- Acevedo Ibáñez, A. (2016b). *Aprender jugando 1: Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: LIMUSA.
- Arias, M. (1992). *El diagnóstico pedagógico*. México: Universidad Pedagógica Nacional- Secretaría de Educación Pública.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad*. España: Gedisa.
- Barreda Gómez, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula factores a tener en cuenta*. Trabajo de grado. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Universidad Cantabria, España.
- Beal, G., Bohlen, J. y Raudabaugh, J. (1990). *Conducción y acción dinámica del grupo*. México: KAPELUSZ.
- Cabrera R. (2007). "Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía" (pp. 375-398). En *Bordón*, 59 (2-3).

- Cáceres, A. y Sandoval, B. (2014). *Programa de escuelas de convivencia familiar y comunitaria. Travesía: de la violencia a la convivencia pacífica. Herramientas para construir una cultura de convivencia y buen trato en los entornos familiares y comunitarios* [en línea]. Colombia: Servicio Colombiano de Desarrollo Social. Consulta el 31 de enero de 2017, disponible en: <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/Delaviolenciaalaconvivencia.pdf>
- Cansado Rodríguez, R. (s.f.). *Valores y educación en el cine* [en línea]. España: Biblioteca Complutense. Consulta el 28 de febrero de 2016, disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/9/art574.pdf>
- Carrión Candel, M. (s.f.). *Educación en competencias y valores: un proyecto comunicativo de materiales multimedia orientados al aprendizaje y la resolución de conflictos en los IES*. Trabajo de grado. Doctorado en investigación en artes y humanidades, Universidad de Castilla la Mancha, España.
- Carvajal-Castillo, C., López de Mesa-Melo, C., Soto-Godoy, M. y Urrea-Roa, P. (2013). "Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes" (pp. 383-410). En *Educ.Educ.* 16 (3).
- Córdoba, P. (2016). *Abrazoterapia: beneficios del abrazo* [en línea]. Consulta el 28 de febrero de 2016, disponible en: <https://www.tupsicologia.com/abrazoterapia-beneficios-del-abrazo/>
- Del Moral, A. (1997). *Aproximación al análisis de las películas en el aula* [en línea]. España: Comunicar. Consulta el 1 de marzo de 2017, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/634180.pdf>
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Díaz Moreno, G.C. y Salamanca Cabrera, N.N. (2013). *La pedagogía del afecto. Una mirada al contexto escolar de la institución Educativa Distrital Fe y Alegría San Ignacio*. Trabajo de grado. Licenciadas en educación infantil, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Díaz, D. (2013). *El análisis DAFO y su aplicación en educación* [en línea]. Consultado: 26 de octubre de 2017, disponible en: <http://www.educadictos.com/el-analisis-dafo-y-su-aplicacion-en-educacion/>
- Diez, M.L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad" (pp. 191-213). En revista *Cuadernos de Antropología Social*, 1 (19).



- Domínguez, X.M. (2007) *El valor de la afectividad, amor y sexualidad*. México: Progreso Editorial
- Educarchile (2006). *Resolución pacífica de conflictos: conceptos clave*, [en línea]. Chile: Educarchile. Consulta el 8 de diciembre de 2016, disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=116759alaconvivencia.pdf>
- Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México (2016). *Mariano Escobedo*, [en línea]. México: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Consultado el 14 de octubre de 2016, disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM30veracruz/municipios/30101a.html>
- Espinosa Manso, C., Maverino, W. y Paymal N. (2014). *Los niños y jóvenes del tercer milenio*. México. Sirio.
- Ferreiro Gravié, R y Espino Calderón, M. (2013). *El abc del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Ferreiro Gravié, R. (2014). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- García Raga, L. y López, Martín, R. (2011). “Convivir en la escuela: Una propuesta para el aprendizaje por competencias” (pp. 531-555). En *Revista de Educación*, 356.
- García Salord, S. y Vanella, L. (2006). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI editores.
- Gil del Pino, M. (2005). *Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social en la escuela*. España: Eduforma.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. (Trad. F. Mora y D. González Raga). Barcelona, España: Kairós.
- Grinder, R. (1999). *Adolescencia*. México: LIMUSA.
- Guerra García, E. y Meza; M. E. (2008). “Sobre la pedagogía de la diferencia y la semejanza”. En *Simpo Sium Internacional*.
- Gutiérrez Sáez, R. (2000). *Introducción a la ética*. México: Esfinge.
- Healthy Children, (2015). *Etapas de la adolescencia*, [en línea]. España: Healthy Children. Consultado el 22 de enero de 2016, disponible en: <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Bautista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Horrocks, J. (1990). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Iglesias Diz, J.L. (2013). "Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales" (pp. 88-93). En *Pediatría Integral*, XVII (2).
- INEGI (2010). *Cartografía geoestadística rural, Cierre del Censo de Población y Vivienda 2010. Mariano Escobedo* [en línea]. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consulta el 14 de octubre de 2016, disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/ficha.aspx>
- ITESM (2013). *Mediación escolar como alternativa de resolución de conflictos en el aula* [en línea]. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Consulta el 8 de Octubre de 2016, disponible en: <http://www.chi.itesm.mx/investigacion/wp-content/uploads/2013/11/EDU49.pdf>
- Ituarte de Ardaín, A. (1997). *Adolescencia y personalidad*. Orientación educativa. México: Trillas.
- Josselyn, I. (1974). *El adolescente y su mundo*. Trad. E. F. Savransky. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Lang, P. (1998). *Reflexiones sobre la música*. Trad. Francisco Páez de la Cadena. España: Debate, pensamiento.
- Leiva Olivencia, J.J. (2009). "El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural" (pp. 93-110). En revista *Aula Abierta*, 37(2).
- Leiva Olivencia, J.J. (2010). "Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente" (pp. 251-274). En revista *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3).
- LLECE y UNESCO (2008). *El clima escolar es la variable que más influye en el rendimiento de los estudiantes de América Latina* [en línea]. España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consulta el 4 de noviembre de 2016, disponible en: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=9076&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9076&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia, la psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona, España: Herder.
- Mármol, P. (2016). *Recomienda 60 cortometrajes para educar en valores* [en línea]. España: Educa3.0. Consulta el 28 de febrero de 2016, disponible en: <http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/familias2/cortometraj eseducar-en-valores/ 16455.html>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Chile: Doleman.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en la política y la educación*. Chile: Doleman.
- Melián, I. (2017). *Historias de un pueblo*. España: Safe Creative.
- Mena Edwards, M. Romagnoli Espinosa, C. y Valdés Mena, A. (2009). “*El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela*” (pp. 1-21). *En Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3).
- Merino Xotlanihua, L. (2015). *Las relaciones interpersonales en el desarrollo de las competencias para vida en sociedad y el mejoramiento del aprendizaje grupal-afectivo en sexto grado de educación primaria*. Trabajo de grado. Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 304 Orizaba, Veracruz, México.
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Conceptos clave para la resolución de conflictos*. Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Monroy, M. (1998). *La planeación didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montero, L. García, J. H. y Rincón, L.C. (2008). “Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana”, (pp.183-198). *En Educación y educadores*, 11 (1).
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Trad. Mercedes Vallejo-Gómez). París, Francia: Santillana/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Muñoz Sedano, A. (s.f.) *Enfoques y modelos de la educación multicultural e intercultural*, [en línea]. España: Educación. Consultado el 30 de noviembre de 2016, disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308 /57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>

- Muñoz, A. (2016). *Teoría del desarrollo moral de Kohlberg* [en línea]. En Cepvi. Consultado el 14 de diciembre de 2016, disponible en: <http://www.cepvi.com/index.php/psicologia-infantil/articulos/la-teoria-del-desarrollo-moral-de-kohlberg>
- OMS (2016). “Desarrollo en la adolescencia”, [en línea]. España: *Organización Mundial de la Salud*. Consulta el 7 de diciembre de 2016, disponible en: [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- ONU (1999). “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”, [en línea]. Organización de las Naciones Unidas. Consulta el 16 de febrero de 2017, disponible en: [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)
- Ortiz Rodas, A. M. (2014). *Mediación docente ante situaciones de conflicto en la IE*. Trabajo de grado, Magister en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Perrenoud, P. (2004). *Las diez nuevas competencias docentes*. México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán.
- Pintado Málanga, E. (2016). *Proyecto del emocionario musical* [en línea]. España: Aula de Elena. Consulta el 14 de enero de 2017, disponible en: <http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario-musical.html>
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo algunas ideas prácticas* [en línea]. España: Universidad de Vic. Consulta el 4 de abril de 2017, [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC\\_Algunasideas practicas\\_Pujolas\\_21p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideas practicas_Pujolas_21p.pdf)
- Pujolàs, P. (2006). “Aprender juntos alumnos diferentes (1). El “qué” y el “cómo” del aprendizaje cooperativo en el aula”, [en línea]. España: Facultad de Educación. Laboratorio de Psicopedagogía. Consulta el 4 de abril de 2017, disponible en: [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos\\_Alumnosdiferentes\(1\)\\_Pujolas\\_25p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos_Alumnosdiferentes(1)_Pujolas_25p.pdf)
- RAE (2017). *Diccionario de la lengua española, edición del tricentenario* [en línea]. España: Real Academia Española. Consultado el 7 de noviembre de 2017, disponible en: <http://www.rae.es/>
- Rodríguez Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España: Graó.
- Salinas de la Vega. J.J. (2013). *La organización escolar y su relación con el clima de convivencia en las escuelas secundarias en el municipio de Querétaro*. Trabajo de grado. Maestro en ciencias de la educación, *Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México*.

- Schmelkes, S. (2005). *Interculturalidad, Democracia y ciudadanía desde la primera infancia* [en línea]. México: Buenos profesores. Consulta el 9 de noviembre de 2016, disponible en: <http://buenosprofesores.blogspot.com/archive/2005/11/25/interculturalidad-democracia-y-ciudadanía-desde-la-primera.html>
- SEP (1982). “Acuerdo 97 de secundarias técnicas de organización y funcionamiento”. En *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP (2011a). “Acuerdo 592, Articulación de la Reforma Integral de Educación Básica”. En *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP (2011b). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011c). *Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013a). “Acuerdo 711, Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa”. En *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP (2013b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014a). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014b). *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2014c). *La Ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2015a). *Diagnóstico ampliado. Programa Nacional de Convivencia Escolar(S-271)*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2015b). “Acuerdo número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016”. En *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP (2016a). *Cuaderno de Actividades para los Alumnos, Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016b). *Guía para el Docente, Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2016c). *Manual para el Docente de Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016d). *Manual de Trabajo para Talleres para Madres, Padres y Tutores, Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016e). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SNIE (2010). *Secundaria Técnica Industrial Num. 98* [en línea]. México: Sistema Nacional de Información de las Escuelas. Consulta el 10 de octubre de 2016, disponible en: [http://www.sniesep.gob.mx/SNIESC/cartelsecundaria.aspx?vcct=30DST0098D&vsubn=110&vturno=1&vlcon=http://www.sniesep.gob.mx:80/SNIESC/images/locate\\_icon.png](http://www.sniesep.gob.mx/SNIESC/cartelsecundaria.aspx?vcct=30DST0098D&vsubn=110&vturno=1&vlcon=http://www.sniesep.gob.mx:80/SNIESC/images/locate_icon.png)
- SNIM (2010). *Mariano Escobedo* [en línea]. México: Sistema Nacional de Información Municipal. Consulta el 10 de octubre de 2016, disponible en: <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM30veracruz/municipios/30101a.html>
- Stanford, G. (1981) *Desarrollo de grupos efectivos en el aula, guía práctica para profesores*. (Trad. R. Cárdenas Barrios). México: Diana. (Original en inglés, 1977)
- Torrella, G. (1993). *Aprender a vivir*. México: Nuestro tiempo.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Sudáfrica: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valoras UC (2008). “Dilemas morales”, [en línea]. Chile: *Educarchile*. Consulta el 19 de abril de 2017, disponible en: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion\\_Integral%2068.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral%2068.pdf)
- Vázquez Gutiérrez, R.L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Trabajo de grado. Doctorado en intervención social y mediación, Facultad de Trabajo Social, Murcia, España.
- Viché González, M. (2014). “La dialogicidad. Metodología de una animación socio-cultural liberadora”. En revista *Quadernsanimacio.net*, 20.
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P. y Martín-Solbes, V. (2017). “La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética”. En *MODULEMA*, 1, 5-20.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Mapa de Mariano Escobedo, Veracruz



**Fuente:** Google Maps (2016). Mariano Escobedo, Veracruz, [en línea]. Consulta el 19 de octubre de 2016, disponible en: <https://www.google.com.mx/maps/place/Mariano+Escobedo,+Ver./@18.9260625,97.2468214,12z/data=!4m5!3m4!1s0x85c51c75b644ea0f:x4dbc16b1873003f7!8m2!3d18.9129165!4d-97.1304038>



**Anexo 2**  
**Desarrollo psicosocial durante la adolescencia**

<b>Desarrollo psicosocial (12 a 14 años)</b>	<b>Desarrollo psicosocial (15 a 17 años)</b>	<b>Desarrollo psicosocial (18 a 21 años)</b>
<b>Dependencia-independencia</b> – Mayor recelo y menor interés por los padres – Vacío emocional, humor variable.	<b>Dependencia-independencia</b> – Más conflictos con los padres.	<b>Dependencia-independencia</b> –Creciente integración. Independencia. “Regreso a los padres”.
<b>Preocupación por el aspecto corporal</b> – Inseguridad respecto a la apariencia y atractivo. – Interés creciente sobre la sexualidad.	<b>Preocupación por el aspecto corporal</b> – Mayor aceptación del cuerpo. – Preocupación por su apariencia externa.	<b>Preocupación por el aspecto corporal</b> – Desaparecen las preocupaciones.
<b>Integración en el grupo de amigos</b> – Amistad. Relaciones fuertemente emocionales. – Inicia contacto con el sexo opuesto.	<b>Integración en el grupo de amigos</b> – Intensa integración. Valores, reglas y modas de los amigos. Clubs. Deportes. Pandillas	<b>Aceptación Integración en el grupo de amigos</b> – Los valores de los amigos pierden importancia. Relación con otra persona, mayor comprensión.
<b>Desarrollo de la identidad</b> –Razonamiento abstracto. Objetivos vocacionales irreales. – Necesidad de mayor intimidad. Dificultad en el control de impulsos. Pruebas de autoridad.	<b>Desarrollo de la identidad</b> –Mayor empatía. Aumento de la capacidad intelectual y creatividad. Vocación más realista. Sentimientos de omnipotencia e inmortalidad: comportamientos arriesgados.	<b>Desarrollo de la identidad</b> – Conciencia racional y realista. Compromiso. Objetivos vocacionales prácticos. Concreción de valores morales, religiosos y sexuales.

**Fuente:** Iglesias Diz, J.L. (2013). “Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales” (p.93).En *Pediatría Integral*, XVII (2).

## **Anexo 3**

### **Grupos de acuerdo con su funcionalidad**

#### **Grupos en función a su dirección**

- Grupo “T” o *training*: se centra en el desarrollo de habilidades en el manejo de relaciones humanas, así como en las competencias relacionadas con lo afectivo o actitudinal.
- Grupo de encuentro básico: se centra en el desarrollo de habilidades en las relaciones interpersonales e incremento de la comunicación.
- Grupo de sensibilización o sensitivity training, la finalidad es que los miembros se perciban a sí mismos y a los demás de forma diferente.
- Grupo centrado en una tarea o de tarea: se aplica más en la industria en donde se busca desarrollar las competencias en relación a funciones u operaciones particulares.
- Grupo de conciencia sensorial: conciencia sensorial e incremento el manejo sensitivo de los individuos, es una variable del grupo de sensibilización.
- Grupo de conciencia corporal: Desarrollo de competencias para el manejo del cuerpo humano.
- Grupo de movimientos corporales: similar al anterior, pero se centra en la conciencia física, la expresión y percepción y manejo óptimo del cuerpo.
- Laboratorios de expresión creativa: Desarrollo de la habilidad en el manejo de los comunicados, incrementa la espontaneidad y libertad de expresión.
- Grupo de desarrollo organizacional: se enfoca en el análisis y práctica del liderazgo, competencias tanto directivas como administrativas.
- Grupo de integración de equipos: se centra en desarrollar la organización, tiene fines operativos, de cohesión, rendimiento y eficiencia.
- Grupos gestálticos: enfoque terapéutico.
- Grupo o “juego” synanon: Objetivo principal atacar de de manera casi violenta las defensas de los participantes (similar al modelo de alcohólicos anónimos).
- Grupo artístico: se caracteriza por ensayos intensivos.
- Grupo deportivo: programas de educación no formal.
- Grupo de teatro- encuentro: taller o laboratorio del comportamiento, analiza y estudia la flexibilidad situacional de los intercambios personales.

#### **Grupos en función a su composición:**

- Grupos de extraño: Individuos que no se conocen entre sí, su fin es proporcionar de actualización y formación profesional.
- Grupos de conocidos: tienen el mismo propósito que el anterior pero la diferencia es que la mayoría se conoce.
- Grupos de grupos: se conforma por personas de áreas ocupacionales similares.
- Grupos de parejas: mejorar la calidad de las relaciones conyugales.
- Grupos de familiares: desarrollar las relaciones humanas y de aprendizaje en el seno del hogar.

### **Grupo en función a su tiempo**

- Grupos horizontales: programan sus sesiones de trabajo en el calendario, realizando reuniones quincenales, semanales, cada tercer día o diarios.
- Semiverticales o de semiretiro: una programación diaria con un horario de ocho a diez horas y un promedio en el calendario de tres a cinco días.
- Verticales o de retiro: su reunión dura entre tres y cinco días, su horario de actividades reserva tiempos destinados a la convivencia recreativa.
- Maratón: calendarización varía entre dos y cinco días, pero su peculiaridad es la convivencia en un solo recinto. Se asigna tiempo a las relaciones socio-emocionales y menos a la tarea específica.

### **Grupos en función de su tamaño**

- Hasta diez miembros: es el tamaño ideal para algunos especialistas para lograr cambios significativos e intensos en las actitudes.
- Hasta de veinte miembros: este grupo normalmente se orienta al desarrollo de habilidades y conocimientos.
- Mayores a veintiún miembros: Se da un deterioro que va desde la dificultad, mayor esfuerzo, entorpecimiento, hasta ineficiencia, lo cual, limita al facilitador a sólo proporcionar modelos positivos.

**Fuente:** Acevedo Ibáñez, A. (2016). *Aprender jugando 4: Tips y tópicos para procesar dinámicas vivenciales*, (pp. 92-98). México: LIMUSA.

**Anexo 4**  
**Ilustraciones usadas en el *Emocionario musical***



Felicidad y alegría



Tensión



Melancolía



Celos y envidia



Irritación



Vergüenza



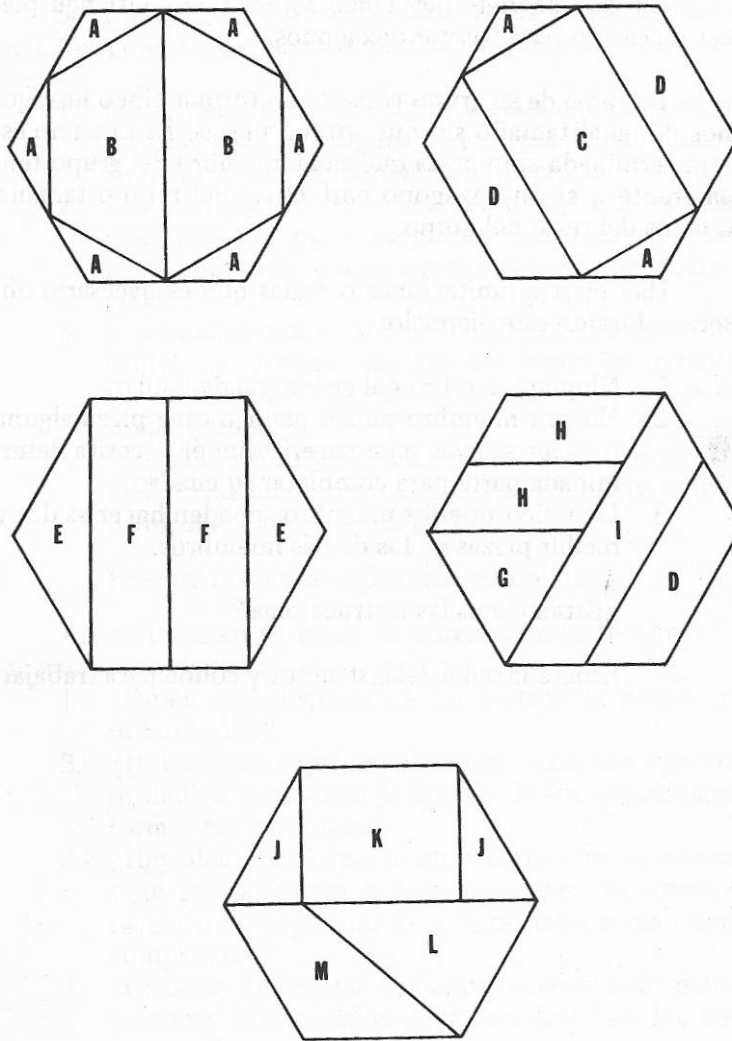
Alivio



Euforia

**Fuente:** Pintado Málanga, E. (2016). "Proyecto del emocionario musical", [en línea]. Consulta el 14 de enero de 2017, disponible en: <http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario-musical.html>

## Anexo 5 Modelo para hacer el rompecabezas



EL SOBRE A	CONTIENE LAS PIEZAS	A, A, C, E, I, L
EL SOBRE B		A, A, B, F, H, M
EL SOBRE C		A, A, D, E, J
EL SOBRE D		A, D, J, H
EL SOBRE E		A, B, D, F, G, K

**Fuente:** Acevedo Ibáñez, A. (2016). *Aprender jugando 2: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, (163). México: LIMUSA.

## **Anexo 6**

### **Dilemas éticos y morales**

#### **Dilema 1**

En la casa de Nicolás no hay plata para comer.

Un vecino le ofrece que venda unos pitos de marihuana para obtener unos pesitos.

Nicolás no sabe si aceptar o no el ofrecimiento.

Sabe que si vende esos pitos habrá comida en casa, y la angustia de su madre disminuirá.

Pero, por otra parte, sabe que vender marihuana no es algo legal ni bueno.

**¿Qué harías tú en su lugar?**

#### **Dilema 2**

Roberto ve a unos amigos robando el examen final de Lenguaje, sin que ellos lo notaran.

Roberto se queda callado porque piensa que nunca es bueno delatar. Pero, cuando le echan la culpa a un alumno que no tuvo nada que ver, se siente impulsado a decir la verdad.

**¿Qué debería hacer, de acuerdo con tu opinión?**

#### **Dilema 3**

La mejor amiga de Iris le confiesa que no está comiendo nada porque quiere adelgazar, y que cuando come, porque ya no da más de hambre, se provoca vómitos para que su cuerpo no aproveche el alimento.

Iris siente ganas de llamar a la madre de su amiga para contarle, pues tiene miedo que se enferme. Pero piensa que su amiga le contó lo que hacía, porque siente confianza en ella. De manera, que no sabe ya qué hacer.

**¿Cuál debería ser su conducta por qué?**

#### **Dilema 4**

La mamá de Paula le pide que vaya a comprar al supermercado. En el camino, Paula se encuentra con un vendedor que le ofrece unos cosméticos que ella necesita, a muy buen precio.

Comprar los cosméticos significaría comprar menos alimentos y, además, mentir u omitir el gasto propio. Paula sabe que de otra manera no podrá llegar a tener los cosméticos deseados; además, está interesada en verse bien, pues hay un compañero que le gusta, pero aún no se ha fijado en ella.

**¿Qué debiera hacer Paula, según tu propio juicio? ¿Por qué?**

#### **Dilema 5**

Francisco es muy amigo de Carlos. Este último anda de novio con una chica que es amiga de ambos, desde niños. Carlos le cuenta que la chica está embarazada y que le produce mucha emoción saber que entre ambos han creado una nueva vida. Pero, que aún son muy jóvenes y que no desea que ese niño nazca. Le pide, además, que le ayude a buscar un médico o matrona que le practique un aborto.

Francisco está algo desconcertado. Por una parte, quiere ayudar a su amigo, pero, a la vez, le parece espantosa la idea del aborto.

**¿Qué harías tú en su lugar?**

**Fuente:** Valoras UC. (2008). "Dilemas morales", *Educarchile* [en línea]. Consulta el 19 de abril de 2017, disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion Integral%2068.pdf>

## **Anexo 7**

### **Lectura “El poder de la abrazoterapia”**

#### **“Hay momentos donde lo único que nos calma es un abrazo”**

El abrazo es terapéutico y es capaz de demostrar amor, cariño y comprensión. Es una medicina que alivia problemas físicos y emocionales. Un abrazo puede eliminarle una gran tristeza a una persona y hacer que el sistema de inmunidad de la misma se fortalezca.

Una persona que se haya sentido sola en algún momento dejará de sentirlo con el abrazo de alguien, ya que nos proporciona consuelo y por ello nos ayuda a recuperarnos de la nostalgia y la tristeza. La ausencia de contacto físico amoroso aísla al individuo emocional y socialmente. Y en la relación de pareja es fundamental abrazarse de vez en cuando, ya que la conexión física y mental que sentimos al abrazarnos con el otro es muy importante y beneficiosa para nuestra salud.

Ayuda a conectar con los demás, facilita la comunicación afectiva y el sentimiento de empatía. Mejora nuestro humor y nos sentimos más felices y con más energía. Todos en algún momento de nuestra vida sentimos la necesidad de dar y recibir un abrazo para sentirnos bien con nosotros mismos, sentir apoyo, felicidad y amor. Sin embargo se ha demostrado que los beneficios de los abrazos van más allá de las emociones e influyen directamente en nuestra salud sin importar la edad en que nos encontremos.

Muchos especialistas asocian la autoestima con el contacto físico que recibimos desde que somos niños. Las sensaciones que experimentamos a temprana edad nos marcan de por vida y con esto se incrementa nuestra capacidad de querernos y respetarnos por el resto de nuestra vida.

Cuando abrazamos nos sentimos amados, seguros, especiales e importantes para las personas a nuestro alrededor, gracias a esto nuestra autoestima se alimenta y el amor propio se mantiene.

#### **¿Qué beneficios tiene un abrazo?**

- Reduce el estrés y la ansiedad.
- Incrementa tu confianza y seguridad. Eleva la autoestima.
- Reduce los sentimientos de enojo y apatía.
- Favorece la felicidad y mejora tu estado de ánimo al elevar la serotonina.
- Fortalece tu sistema inmune al aumentar la producción de glóbulos blancos.
- Relaja los músculos.
- Libera la tensión del cuerpo al equilibrar el sistema nervioso.
- Disminuye la presión arterial.
- Reduce el riesgo de padecer demencia.
- Rejuvenece tu cuerpo al estimular el nivel de oxígeno en la sangre.
- Nos ayuda a vencer el miedo.
- Combate el insomnio.
- Favorece la comunicación afectiva entre las personas.
- Nos ayuda a sentirnos mejor con nosotros mismos.
- Fomenta la empatía y la comprensión.

*“Millones y millones de años y todavía no tengo suficiente tiempo para describir ese pequeño instante de eternidad en que colocas tus brazos alrededor mío y yo coloco mis brazos alrededor tuyo”.*

Jacques Prevert

**Fuente:** “El poder de la abrazoterapia”. (2016). En la revista *La Rioja.com*, [en línea]. Consulta el 29 de marzo de 2017, Disponible en <http://blogs.larioja.com/ganas-de-vivir/2016/01/03/el-poder-de-la-abrazoterapia/>

## Anexo 8

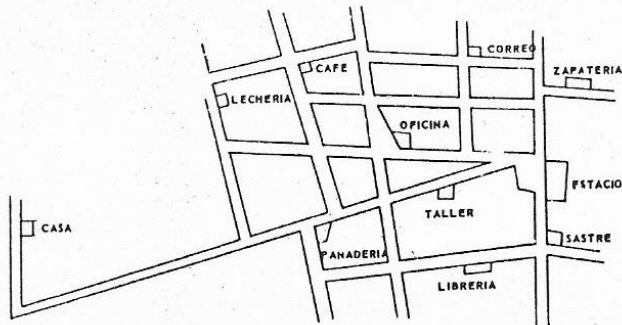
### Hoja de instrucciones de las *Diligencias*

Usted debe salir de su casa a las 9:15 hs., hacer una serie de diligencias y estar de regreso a las 13:00 hs.

Para recorrer el camino de su casa a la estación, se tarda 30 minutos. La oficina donde debe pagar los impuestos cierra a las 10:00. Los comercios y el correo, cierran a las 12:00, y la panadería abre después de las 11.

El recorrido debe hacerse a pie. Las diligencias que debe hacer son las siguientes:

- 1) Llevar unos zapatos al zapatero;
- 2) Recoger una máquina de escribir del taller;
- 3) Llevar un saco al sastre;
- 4) Mandar un paquete de 10 kgs. por correo;
- 5) Pagar los impuestos en la oficina;
- 6) Comprar \$2.00 de pan;
- 7) Comprar medio kilo de café;
- 8) Esperar a unos amigos que llegan en el tren a las 12:30 hs.;
- 9) Comprar un libro;
- 10) Comprar 1/4 kg. de mantequilla en la lechería.



Este plano le indica la ubicación de los lugares donde tiene que hacer las diligencias. En las líneas numeradas de la siguiente hoja, escribirá al lado del número 1, el lugar adónde le conviene ir primero; en el número 2, el segundo lugar al cuál llegará, y así sucesivamente, hasta terminar todas las diligencias, teniendo cuidado y planeando bien su recorrido, para que a las 13:00 hs. esté de regreso en su casa.

**Fuente:** Acevedo Ibáñez, A. (2016). Aprender jugando 1: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría, (155). México: LIMUSA.



## Anexo 9

### Evidencia de la Resolución de dilemas éticos y morales, etapa juicio crítico

En nuestra opinión Paula no debería comprarse los cosméticos porque si lo hace no solo quedaría menos alimentos para ella, si no para toda (sol) su familia y eso sería algo egoísta de parte de Paula, sería mejor que hablara con su mamá sobre aquella oferta y ella le diera dinero para que los comprara o Paula podría ahorrar para comprárselos.

Además no debería preocuparse tanto por su apariencia, mejor debería fijarse en alguien que si la tome en cuenta y la quiera tal y como es.

#### Dilema 4. Resolución del Equipo 1

Después de haber analizado y discutido la situación que vivían Carlos y su amiga Francisca, llegamos a la conclusión de que nosotros jamás seríamos partícipes de un acto como ese, ya que, inhumano e inhumano, y despiadado que por la irresponsabilidad de dos jóvenes ignorantes, un pequeño ser debe ser privado del derecho de vivir, ya que, ahora, en pleno siglo XXI, es algo estúpido no conocer sobre cuidados y métodos anticonceptivos con toda la información y ejemplo que se tienen. Y si nosotros nos encontráramos en el lugar de Francisca rechazaríamos su petición de ayudarlo con la realización del aborto, sin embargo, recomendaríamos que consideraran la opción de dar en adopción al bebé y dejarlo con una familia que si lo desea y lo ama.

#### Dilema 5. Resolución del Equipo 3

No debe de vender los pitos de marihuana por que es ilegal y sería dinero sucio para su familia, por tanto, debería buscar un empleo digno de ganar dinero honradamente y evitar problemas con la autoridad.

#### Dilema 1. Resolución del Equipo 4

## Anexo 10

### Instrucciones del Rompecabezas

#### INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES

En este paquete hay cinco sobres que contienen piezas de cartón para formar hexágonos.

La tarea de su grupo consiste en formar cinco hexágonos de igual tamaño sin que sobren piezas. La tarea no estará terminada sino hasta que cada miembro del grupo tenga frente a sí un hexágono perfecto y del mismo tamaño que los del resto del grupo.

Hay ciertas limitaciones o reglas que es necesario observar durante este ejercicio:

1. Ningún miembro del grupo puede hablar.
- 2.- Ningún miembro puede pedir a otro pieza alguna o hacer señales para sugerir que él necesita determinada parte para completar su cuadro.
- 3.- Lo único que los miembros pueden hacer es dar y recibir piezas de los demás miembros.

¿Están claras las instrucciones?

Espere la señal del instructor y comience a trabajar.

#### INSTRUCCIONES AL JUEZ-OBSERVADOR

Su trabajo es parte como observador y parte como juez. Asegúrese de que cada participante obedezca las reglas.

- 1.- No se permite hablar, hacer señales con las manos o con la vista, ni ninguna otra forma de comunicación entre los cinco miembros del grupo.
- 2.- Los participantes pueden dar piezas a los otros miembros del grupo pero no podrán tomar por su propia voluntad piezas que no les hayan sido ofrecidas.
- 3.- Los participantes no podrán arrojar sus piezas al centro de la mesa para que los demás las tomen; tienen que dar las piezas directamente a una persona definida.
- 4.- Un miembro del grupo podrá dar todas las piezas de su hexágono, aún cuando ya lo hubiere terminado, si así lo considera pertinente.

Procure que estas reglas sean cumplidas.

Ahora bien, en su papel de observador, trate usted de guiarse por lo siguiente:

- 1.- ¿Quién está dispuesto a dar a otros las piezas de su hexágono?
- 2.- ¿Hubo alguien que terminara su hexágono y luego se dedicó a observar la batalla de los demás para formar sus hexágonos?
- 3.- ¿Hay algún participante que batalle con sus piezas y no pueda formar su hexágono, pero se muestra reacio a entregar una o más de ellas a sus otros compañeros?
- 4.- ¿Cuántos de los participantes parecen estar mentalmente involucrados en la formación de los hexágonos?
- 5.- Verifique periódicamente el nivel de frustración y ansiedad. ¿Quién está literalmente jalándose el cabello?

**Fuente:** Acevedo Ibáñez, A. (2016). *Aprender jugando 2: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, (pp. 164-165). México: LIMUSA.



## Anexo 12

### Evidencias de una autobiografía <sup>17</sup>

*Nací el 5 de agosto del 2002 en Orizaba Ver. Mis padres se llaman Jovita López Martínez y Elías Caña Solís, vivo en Atzacan con mis padres y mi hermana mayor Danna Ximena.*

*Empecé a cursar el primer grado de kínder a los 3 años, al terminar, mis padres tomaron la decisión de irse a trabajar a Estados Unidos, mi hermana y yo quedamos a cargo de mi abuela y mis tías.*

*Viví con mi abuelita por 6 años, pase toda mi primaria viviendo ahí, mis padres decidieron regresar antes de que mi hermana y yo nos graduemos. A la semana de que regresaron me fui con ellos a vivir a mi nueva casa.*

*Cursé el grado de primaria en la escuela Elvia Leonila Olaya Lezama, pero después mis tías se dieron cuenta que la escuela estaba muy lejos de mi casa así que me dejaron terminar primero, me dejaron terminar primero, me cambiaron a la escuela Jorge De Castro Cancio ahí me quede a terminar la primaria.*

*El día de hoy curso tercer grado en la secundaria Técnica Industria N. 98 donde estudió el taller de corte y confección, estoy a días de terminar el ciclo escolar para graduarme e ingresar a la preparatoria.*

*Hasta ahora he pensado en estudiar algo relacionado con la cocina o repostería, esta es mi primera opción y la segunda es el Turismo, ya que, me gustaría viajar mucho y aprender diferentes idiomas.*

Ejemplo de una autobiografía realizada por una de las alumnas de 3 "D"

-----  
*Nací el 10 de septiembre. Del 2002 a la 1:40 am, mi madre se llama María Carolina Álvarez Sosa, es contadora de la operadora Cafiver.*

*Entre al kínder a los 3 años de edad, siempre lloraba cuando me dejaban, y la maestra me prestaba unos libros para calmarme. Entre a la primaria a los 6 años de edad, allí aprendí muchas cosas, también hice muchas amistades, en la clase de Deportes me iba a otro lado con una amiga, ya que a ambos nos daba flojera., pero no siempre fue así.*

*Actualmente estoy estudiando en la secundaria en la escuela secundaria Técnica Industrial No. 98, el primer año fue divertido, aprendí muchas cosas nuevas, también conocí personas nuevas e hice nuevos amigos, asimismo, me interesaron las computadoras tanto que estudié sobre ellas como su procesador, su sistema operativo; ahora ya no me interesan tanto las computadoras y prefiero cumplir mi meta de volverme musculoso.*

Ejemplo de una autobiografía realizada por uno de los alumnos de 3 "D"

---

<sup>17</sup> Las autobiografías fueron realizadas por los alumnos en *Word*, sólo copie y pegué el archivo tal y como lo escribieron, lo único que modifiqué fue los nombres de los alumnos para mantener el anonimato.

### **Anexo 13**

#### **Evidencias de una autobiografía.**

*Nací el 29 de abril de 2002 en la ciudad de Orizaba, Veracruz. Mis padres son Gerardo Gómez Benítez y Ximena Huerta Reyes. Tengo dos hermanos, una mayor; Brenda y uno menor; Gael. Cuando nació mi último hermano, sentía envidia de él y no lo trataba muy bien porque de cierta manera sentía que mis padres me habían desplazado. Con el tiempo, entendí que todos esos pensamientos solo estaban en mi cabeza y ahora ya tengo una relación algo estable con él.*

*Mi relación con mi hermana es la mejor del mundo, nos contamos casi todo y siempre estamos la una para la otra, tal vez antes nos la pasábamos peleando pero ahora siento como si todos esos malos momentos que pase con ella se hubieran esfumado.*

*Es raro hasta para mí tener la dicha de contar con tantas mejores amigas porque antes no tenía ni una, antes simplemente tenía amigas pero ahora la vida me ha dado el regalo de tener muy buenas compañías a mi lado da la vida”.*

*El kínder lo cursé en el jardín de niños Roberto Owen y la primaria en la escuela Abelardo L. Rodríguez, realmente lo único bueno que puedo rescatar de esos años en la primaria son las buenas calificaciones que obtuve, porque aunque hice buenas amistades, comprendí que a veces estas no duran para siempre, tal vez sea bueno recordarlas pero ya no darles el mismo significado que tenían cuando sentías que esas amistades serían “para toda la vida”.*

*Solía tener muchos pasatiempos pero actualmente a pesar de la poca edad que tengo, poseo una agenda algo apretada, tanto que leer un libro, escuchar música e incluso ver televisión son actividades que no llegan a estar ni en segundo plano debido a que hoy en día mi prioridad es la danza.*

*Mi vida en la danza años atrás es algo trágica para mí, a los 3 años de edad ingresé por primera vez a esta disciplina, lamentablemente el nacimiento de mi hermano se interpuso y tuve que dejar esta actividad. A los 9 años volví a ingresar pero por motivos que desconozco tuve que volver a dejarla.*

*Finalmente a los 12 años mi papá volvió a cumplirme el deseo de inscribirme a este bello arte y actualmente estoy decidida a luchar contra todo lo que se me interponga entre mi sueño de ser una de las bailarinas más reconocidas, bailando en cualquiera de los mejores teatros que existen en el mundo o participando en películas, series o videos musicales. Gracias al esfuerzo de mis padres he asistido a 2 competencias y me he presentado en 2 teatros diferentes*

*Aunque mi papá sea el que menos me apoya, sé que al verme bailar olvida todos los malos pensamientos que tiene sobre la danza, pero a pesar de eso estoy dispuesta a seguir soñando en grande y cumplir todo lo que me proponga.*

Ejemplo de una autobiografía realizada por una de las estudiantes de 3 “D”

## Anexo 14

### Evidencia de rendición de cuentas



Exposición de logros académicos la asignatura de Español en el ciclo escolar 2016-2017



Muestra de los anuarios realizados para finalizar el ciclo escolar 2016-2017



Durante la exposición a padres de familia de 3 "C" y 3 "D"

## Anexo 15

### Evidencias del *Emocionario musical*, etapa afectiva



Alumnos de 3 "D" mientras escuchaban las piezas musicales: *Make it shine* y *Pay day*.

Son hermanas gemelas. Pero una es más dulce, tierna, comprensiva y amable que la otra, así que no siempre se llevan bien pero ~~así~~ la hermana tierna quería bastante a su hermana mala, porque los padres siempre les compraban lo mismo a ambas, la hermana mala nunca quería lo mismo o lo pedía de otro color porque no quería parecerse a su hermana, un día los padres decidieron darles un globo a ambas y esta vez hubo una diferencia pues el globo de la hermana buena era mucho más grande que el de la hermana mala y los padres dijeron que el globo grande se lo dieron a la hermana que tenía el corazón más grande y la hermana mala tenía el globo más pequeño porque así estaba de pequeño su corazón, así que ella se sintió muy triste por esa situación que se ocultó en su cuarto así que luego la hermana buena y le dio su globo gigante por que sabía que en día el corazón de su hermana sería así de grande.

#### Celos y envidia

Irritación  
Había un gato que estaba tranquilo durmiendo y una mosca o abeja lo empezó a seguir, él se miró y se movió a otro lugar y la mosca o abeja lo seguía molestando, él huyó de la mosca o abeja, ella lo seguía todo el día hasta que el gato la pudo cazar.

#### Irritación

Que había una vez una abeja que siempre molestaba a sus compañeros entonces un día todos a las que había molestado se pusieron de acuerdo para raparla por todo lo que les han ha hecho entonces en la madrugada la empezaron rapar y ella no sintió nada, al día siguiente que salió de su casa, cuando fue a comer se dio cuenta que estaba rapada y pasó una horrible vergüenza. Y desde ese día a nadie molestaba.

#### Vergüenza

Sentimiento alivio,  
Un zape estaba jugando tranquilamente, pero de repente llegó un cacodilo con la intención de comerse a zape, pero el zape de un brinco agarró del globo con el que estaba jugando y se alejó del cacodilo, sintió alivio al saber que no moriría ese día.

#### Alivio

Euforia.  
Ya he sentido euforia cuando bailo, cuando estoy enseñando y he sentido más euforia ya cuando es el baile.  
Pues yo con la imagen que nos es enseñó la maestra  
Había una vez en la selva varios animales flores, monos, aves etc. Pero ninguno de ellos se llamaban nada que un día un mono encontró una bocina que se encendió tirada y puso música y los animales empezaron a bailar felices todos.

#### Euforia

Algunas de las historias realizadas por los alumnos de 3"D"

**Anexo 16**  
**Evidencia del Cortometraje, etapa afectiva**

Vida Fácil

Es sobre una niña que no quiere hacer su tarea de la escuela, así que encontró a una muñeca que se la hiciera por ella, la muñeca le hizo la tarea y la niña jugaba con su aparato electrónico, la muñeca se convirtió en una niña, y la niña se convirtió en una muñeca.

A mí me hizo una reflexión de que tenemos que hacer por nosotros mismos la cosas.

Idiots

Yo entendi que, hemos estado actuando como los robots que ahí aparecen, es decir, que no podemos estar sin utilizar el teléfono, computadora o tablet, cada vez actuamos como unos idiotas que a fuerza necesita el celular, ~~además~~ además nos volvemos más inútiles gracias a esos aparatos.

El puente

En este (comenta) cortometraje pude darme cuenta que el trabajo en equipo es fundamental para realizar alguna actividad que requiera la coordinación de 2 personas, aunque el trabajo en equipo no es solo coordinarse y llevarse bien, es aprovechar las cualidades que cada integrante del equipo tiene para que el trabajo sea mejor.

Algunos de los trabajos realizados por los estudiantes durante esta actividad



Anexo 17  
Evidencia de *La línea de la vida*, etapa afectiva



Muestra de los trabajos realizados por los alumnos en esta actividad

Anexo 18  
Evidencia de la *Abrazoterapia*, etapa afectiva



Collage de la actividad de la abrozoterapia en la escuela y las calles

Anexo 19  
Evidencia de la dinámica *Mis zonas ocultas*, etapa afectiva

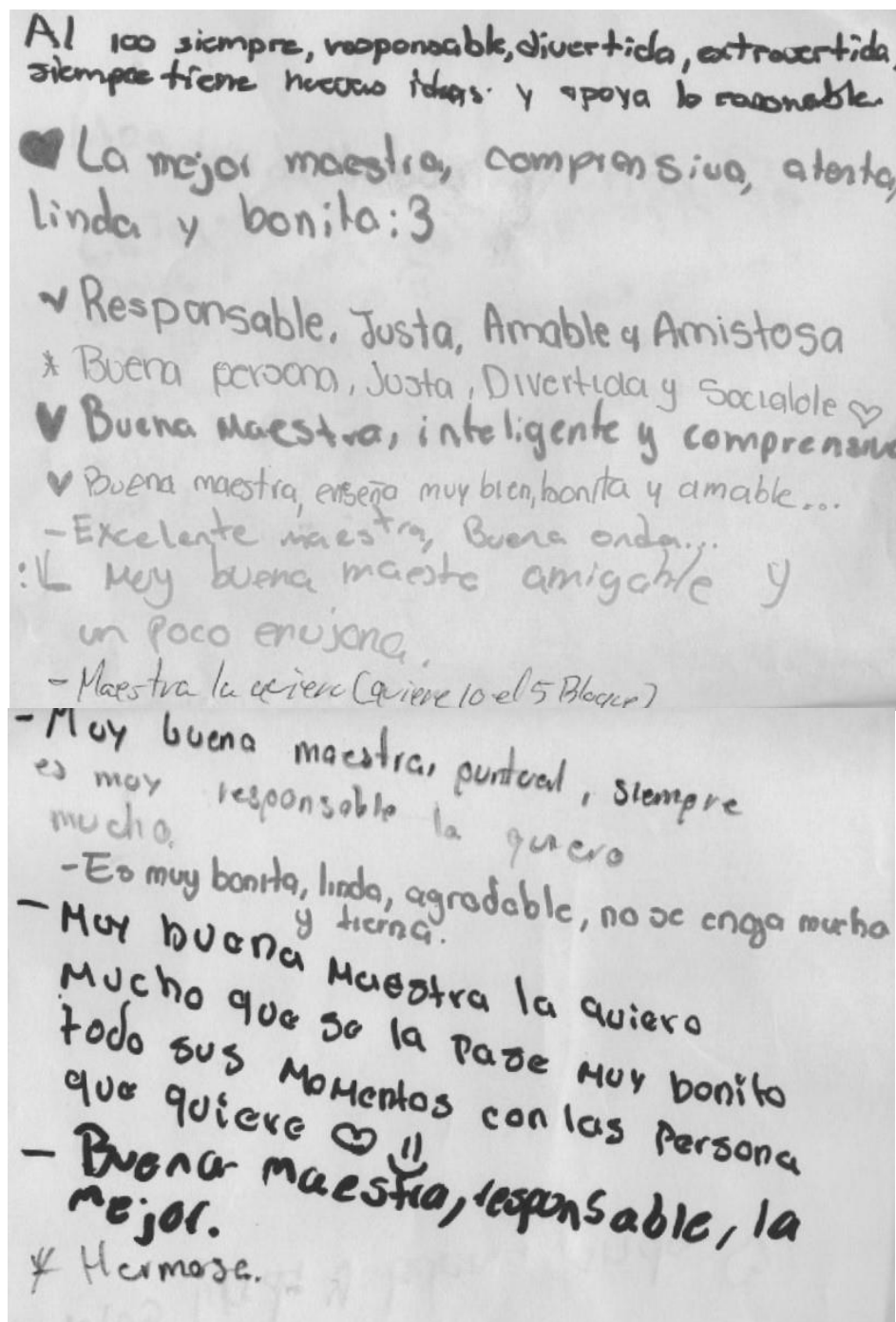


Durante la actividad de zonas ocultas.

Reflexión  
Para mí, la verdad, nunca pensé que las personas pensarán de mí así, me sentí nervioso por que pense que me pondrían "raro", tanto o algún insulto, pero me di cuenta que piensan bien de mí.  
La verdad ya estoy agradecido con el grupo de tercero que me tocó el hecho nuevas amistades, nuevas lazos y más que nada, pienso que todos son un buen grupo.  
A todos los días los saludo.  
Porque nunca tuve a personas que piensan así de mí.  
En esta dinámica, me di cuenta que hay gente que así no le hablo y dicen cosas muy buenas de mí.  
Me da gusto que apesar de que solo los conozco unos meses digan cosas positivas.  
[[Es bueno que el grupo este unido y no haga pensamientos negativos]] Creo que muchos no me conocen porque es muy callada, pero los quiero.

Algunas de las reflexiones realizada por un alumno de 3 "D"

Anexo 20  
Evidencia de la dinámica *Mis zonas ocultas*, fase afectiva



Lo que escribieron mis alumnos sobre mí

## Anexo 21 Instrumento de evaluación: Fase afectiva

### Autoevaluación en inteligencia emocional

(Test Emily Sterrett)

*Con este cuestionario podrás identificar las fases de inteligencia emocional que tienes más desarrolladas y cuales tienes la oportunidad de mejorar.*

**Lee con atención y coloca una cruz según la frecuencia con la que te ocurran las situaciones.**

*Frecuencia: Siempre (5) Generalmente (4) A veces (3) Rara vez (2) Nunca (1)*

	5	4	3	2	1
1. Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos...) que señalan una reacción emocional en mi cuerpo.					
2. Admito de buena gana mis errores y me disculpo.					
3. No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado y soy capaz de dejarlos atrás para avanzar.					
4. Normalmente tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.					
5. Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman y lo hago patente.					
6. Tengo facilidad para conocer e iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.					
7. Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi energía cuando noto que mi nivel de energía está decayendo.					
8. No me cuesta demasiado asumir riesgos prudentes.					
9. Me abro a las personas en la medida adecuada, no demasiado pero lo suficiente como para no dar la impresión de ser frío y distante.					
10. Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo con base en las señales no verbales que me envía. negativas al trabajo					
11. Normalmente otros se sienten inspirados y animados después de hablar conmigo.					
12. No tengo ningún problema a la hora de hacer una presentación a un grupo o dirigir una reunión.					
13. Cada día dedico algo de tiempo a la reflexión.					
14. Yo tomo la iniciativa y sigo adelante con las tareas que es necesario hacer.					
15. Me abstengo de formarme una opinión sobre los temas y de expresar esa opinión hasta que no conozco todos los hechos.					
16. Cuento con varias personas a las que puedo recurrir y pedir su ayuda cuando la necesito.					
17. Intento encontrar el lado positivo en cualquier situación.					
18. Soy capaz de afrontar con calma, sensibilidad y de manera proactiva los despliegues emocionales de otras personas.					
19. Normalmente soy capaz de identificar el tipo de emoción que siento en un momento dado.					
20. Por lo general me siento cómodo en las situaciones nuevas.					
21. No escondo mi enfado pero tampoco me desquito con otros.					
22. Puedo demostrar empatía y acoplar mis sentimientos a los de la otra persona en una interacción.					

23. Soy capaz de seguir adelante en un proyecto importante a pesar de los obstáculos.					
24. Los demás me respetan y les caigo bien incluso cuando no están de acuerdo conmigo.					
25. Tengo claro cuáles son mis propias metas y valores.					
26. Expreso mis puntos de vista con honestidad y ponderación, sin agobiar					
27. Puedo controlar mis estados de ánimo y muy raras veces llevo las emociones					
28. Centro toda mi atención en la otra persona cuando estoy escuchándole.					
29. Creo que el trabajo que hago cada día tiene sentido y aporta valor a la sociedad.					
30. Puedo persuadir eficazmente a otros para que adopten mi punto de vista sin coaccionarles.					

**Suma las puntuaciones según se te solicite**

<b>AUTOCONCIENCIA</b>	<b>EMPATÍA</b>
1 _____	4 _____
7 _____	10 _____
13 _____	16 _____
19 _____	22 _____
25 _____	28 _____
<b>TOTAL:</b> _____	<b>TOTAL:</b> _____
<b>AUTOCONFIANZA</b>	<b>MOTIVACIÓN</b>
2 _____	5 _____
8 _____	11 _____
14 _____	17 _____
20 _____	23 _____
26 _____	29 _____
<b>TOTAL:</b> _____	<b>TOTAL:</b> _____
<b>AUTOCONTROL</b>	<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>
3 _____	6 _____
9 _____	12 _____
15 _____	18 _____
21 _____	24 _____
27 _____	
<b>TOTAL:</b> _____	<b>TOTAL:</b> _____

**Cómo interpretar las puntuaciones**

Tu puntuación en cada una de las seis facetas oscilará entre 5 y 25 puntos. Rodea con un círculo cualquier faceta cuya puntuación sea inferior a 20, esta puntuación indica un área en que puedes mejorar. También puedes encontrar otras oportunidades de mejora en cualquier pregunta individual cuya puntuación sea de 4 o inferior.

**Fuente:** Arbos, C. (2016). "Test de Inteligencia Emocional: descubre tus principales fortalezas y áreas de mejora", *Vivir sin límites* [en línea]. Consulta el 18 de abril de 2017, disponible en: <http://vivirsinlimites.es/test-de-inteligencia-emocional>.

**Anexo 22**  
**Evidencia de la dinámica *Diligencias*, etapa juicio crítico**

- 1: Primero pasaría a comprar el pan, porque es lo más cerca.
- 2: Pasaría a pagar los impuestos, porque sería algo torcido hacerlo de regreso con las bolsas.
- 3: Subiría a comprar el café, porque está cerca de la oficina.
- 4: Pasaría por leche porque queda enfrente de la cafetería.
- 5: Mandaría en paquete por correo.
- 6: Bajaría a dejar los zapatos, porque queda abajo.
- 7: Recogería la máquina porque está abajo de la zapatería.
- 8: Compraría el libro porque queda cerca.
- 9: Llevaría el saco, porque el sastré está en frente.
- 10: Por último iría a esperar a (mi) los amigos a la estación.

- 1.- Primero tiene que ir ~~ir~~ a pagar los impuestos de la oficina porque sería muy temprano y no le daría tiempo.
- 2.- Compraría el pan
- 3.- Iría al taller porque queda de paso en su camino.
- 4.- Se iría en una sola calle donde está el sastré, la zapatería y el correo.
- Después de ir a esos lugares, iría a la lechería y por último al café a tiempo.

Algunos trabajos del ejercicio realizado

## Anexo 23

### Evidencia de la dinámica de *Rompecabezas*, etapa juicio crítico



Durante la aplicación de la dinámica.

• Se miran entre sí para buscar o pedir piezas pero no dan el primer paso para hacerla.

1. Diego Abelino está muy dispuesto pero nadie le toma las piezas.
3. Emanuel Algalán aunque no podía formar el hexágono no se veía con la disponibilidad de dar o recibir alguna pieza lo mismo María Guadalupe.
4. Luis Colahua
5. Algalán está ansioso
- 2.

Abelino dio todas sus piezas sin recibir ni una a cambio.

Jesús no tenía la intención de dar o recibir piezas María al notar que no pudo realizar el hexágono simplemente se queda mirando a sus compañeros.

Algalán es el que literalmente se está jalando el cabello María decidió dar todas sus piezas pero a diferencia de Pablo, ella sí recibió otras.

Nadie simplemente observa a sus compañeros.

Colahua era el más tranquilo pero de repente se le comenzó a ver ansioso.

Algalán definitivamente ya estaba colado.

Jose se dio por vencido pero aún así no obedece sus piezas.

Nadie o logró terminarlo.

María solo volteó y mira sus piezas.

Colahua no está muy ansioso, y sigue intentando aún no lo logró.

Nadie lo logró.

1. Esta actividad me permitió ver como funciona un trabajo en equipo en ocasiones.
2. La actividad me hizo saber que necesitamos una comunicación y que la forma de pensar de los demás.
3. Pues ya no le había entendido pero después que la maestra nos dijo que como era ya le entendí.
4. La actividad me hizo darme cuenta que la comunicación es muy importante en un equipo.

5. La comunicación para mí es importante porque es la razón de porque no logre completar nada aún así es mejor comunicarse.

6. La actividad era un poco estresante porque no teníamos comunicación, la cual era la clave.

7. La actividad fue muy rara no sabía que hacer.

A la izquierda ejemplo de la narración de un juez-observador y los comentarios del equipo después de la actividad. A la derecha comentarios de los alumnos después de la actividad.



## Anexo 24

### Evidencia del Proyecto 1 *Realicemos un programa de radio, etapa socialización*

Parte del programa	Líneas	Contenido
Entrada	5 segundos Música de la era antigua cuyo volumen va disminuyendo poco a poco.	
Presentación	10 segundos Poner música instrumental antigua de fondo	Carolina: Bienvenidos a la emisión de este programa conocido como "¿crees que sabes sobre tu cultura?" Frida: Buenos tardes, queridos radioescuchas. Hoy, realizaremos una emisión en donde daremos a conocer algunos datos sobre la cultura Tarahumara. Para poder realizar esta emisión están conmigo Carolina Argumedo y su invitada Frida Gonzales, como locutores; Gina Lozano y Nadia Martínez como encargadas de sonido.
Portada o caratula	10 segundos Poner de fondo música instrumental antigua, volumen bajo	Carolina: Como mi compañera Frida dijo, en esta emisión daremos a conocer datos sobre la cultura Tarahumara, datos que tal vez no conocías, ¿Por qué realmente conoces todo sobre esta gran cultura?
	5 segundos Música instrumental de los Tarahumaras	
Introducción	1 minuto Sigue la música Tarahumara, ahora como fondo	Frida: La denominación "Tarahumara" es la castellanización de la citada palabra raramuri. Etimológicamente significa "que correder" y en el
		sentido más amplio quiere decir "los de los pies ligeros". Ocupan una cuarta parte del territorio en el suroeste del estado de Chihuahua. ¿Quieres saber más de esta cultura? Sigue escuchando esta emisión.
Capitulo uno	1.5 minutos Sigue música de Tarahumaras, en volumen bajo.	Carolina: Según algunos estudios, es posible que los indígenas Tarahumaras provienen de Asia (Mongolia). La economía se basaba en la agricultura, la caza, y la recolección. Cultivaban maíz, calabaza, chile y algodón. Ahora vamos a unos cortes comerciales y regresamos con más información.
	10 segundos Suena música instrumental antigua.	
Corte comercial	10 segundo Música alegre de fondo	Nadia: Mc Donalds te ofrece las mejores hamburguesas, papas fritas y más; para todas las edades desde grandes a pequeños. ¡Te esperamos!
	20 segundos Sigue música alegre al fondo	Gina: ¡Vengan amigos! a divertirse! Plaza faro le ofrece todo tipo de entretenimiento, desde tiendas de ropa y calzado, hasta Cinemex ¡corre!
Capitulo dos	10 segundos Suena música instrumental antigua	
	1.5 minutos Suena de fondo música de los Tarahumaras	Carolina: Continuamos. Los Tarahumaras eran belicosos y politeístas. Creían en la vida después de la muerte y existencia de seres benévolos y malévolos. Benévolos: sol, la luna, las serpientes, y las
	2.5 minutos Sigue música de fondo se los Tarahumaras	
Capitulo tres	Sigue música de fondo de los Tarahumaras	piédras. Malévolos: los seres del inframundo. Adoraban al sol y a la luna, celebraban victorias bélicas, la caza de animales y la cosecha agrícola. Frida: Los Tarahumaras imponen la existencia de las familias pequeñas, sus parcelas difícilmente pueden mantener a más de 4 o 5 miembros de la familia, a los 14 años de edad, es considerado un adulto por el resto del grupo, pero ¿cómo vivían estas personas? Esto de lo diremos cuando regresemos del corte comercial.
	Suena música instrumental antigua.	
Corte comercial	10 segundos Música alegre de fondo	Nadia: Para este día de las madres Gina: Danzarte te regala 3 boletos Nadia: Para presenciar la obra "El lago de los cisnes" Gina: No dudes más y llama Nadia: 272-172-29-29 Gina: ¡Llámanos!
	20 segundos Sigue música alegre	Gina: Zapateria 3 hermanos tenemos todo tipo de calzado, consiénte a tu mamá este 10 de mayo con el 30% de descuento. ¡Te esperamos!
Capitulo cuatro	10 segundos Música instrumental antigua	
	Música de fondo de los Tarahumaras	Carolina: Que bien que estemos de regreso, ahora sí continuamos. Sus chozas de troncos de árbol trabadas horizontalmente. La parte superior se deja
		abierta en un lado para que salga el humo del fuego que constantemente arde en la pieza. No se acostumbra las sillas, mesas o camas. En invierno viven en cuevas. Frida: El padre utiliza el término "Nala" para su hijo y "Mala" hija. La madre utiliza "Ranaia" para ambos. Los hijos usan "Baretty y Zing" para sus padres. La joven Tarahumara nunca expone su cuerpo después de los 6 años de edad, así casada, no se quita la ropa frente a sí marido incluso hace el amor vestida.
Capitulo cinco	Sigue música de fondo Tarahumara	Carolina: En la vejez, el Tarahumara vive en una casa separada, a donde sus hijos le llevan presentes de comida y ropa. Cuando mueren se incineran en alguna cueva o cementerio. Finalmente es primordial en la filosofía raramuri, el respeto a la persona. Frida: Realmente esta es una cultura muy interesante y forma parte de las culturas más reconocidas en México. Tenemos mucho que aprender de ellos ¿no?
Capitulo seis	Sigue música de fondo Tarahumara	Carolina: Espero que se hayan divertido tanto como nosotros. Soy Carolina Argumedo y les mando mis mejores deseos Frida: Buenos deseos para todos. Soy Frida Gonzales, Buenas tardes
Conclusión	Sigue música de fondo Tarahumara	
Créditos y agradecimientos	Música instrumental antigua como fondo	
Cierre	10 segundos	Nivel medio de volumen de la música de cultura japonesa. Fin de la emisión. <i>Tarahumara</i>

Ejemplo un guion de radio realizado por 3 "D"

**Anexo 25**  
**Evidencia de cuaderno del equipo, etapa socialización**

5 de Abril del 2017

1. Normas del equipo

- Pedir permiso previamente.
- Pedir la palabra antes de hablar.
- Aceptar las decisiones de la mayoría.
- Pedir ayuda cuando se necesite.
- Trabajar en silencio.
- Cuando sea necesario hablar en voz baja.
- Cumplir con los materiales.
- Puntualidad.
- Aportar ideas.
- Respetar ideas y opiniones.

2. Composición del equipo

- Gina : Limpia, le gusta hablar mucho, buena en la escritura, social y buena persona.
- Carolina : Buena recabando ideas, Inteligente, le gusta leer, social y Fiestera
- Frida : Buena ortografía, barbarina, Inteligente, aplicada, y Fiel
- Nadia : Aplicada, buena persona, imaginación, Limpia y ordenada; le gusta hacer mandos y es buena dibujando

Compromisos :

1. [Redacted] : yo me comprometo a siempre entregar las actividades en tiempo y forma como secretaria.

2. [Redacted] : Yo me comprometo a colaborar en las actividades del equipo y a respetar las ideas del equipo.

3. [Redacted] : Me comprometo a contribuir positivamente en el equipo. Frida se

4. [Redacted] ?

El diario de sesiones

Fecha de la sesión : 5 de Abril del 2017

Relator : Nadia Josef Martínez Cid

¿Que llevamos hecho?

R: Se establecieron normas para hacer orden, se hizo la distribución de los roles, se crearon papóncitos, y compromisos.

¿Cómo lo hicimos?

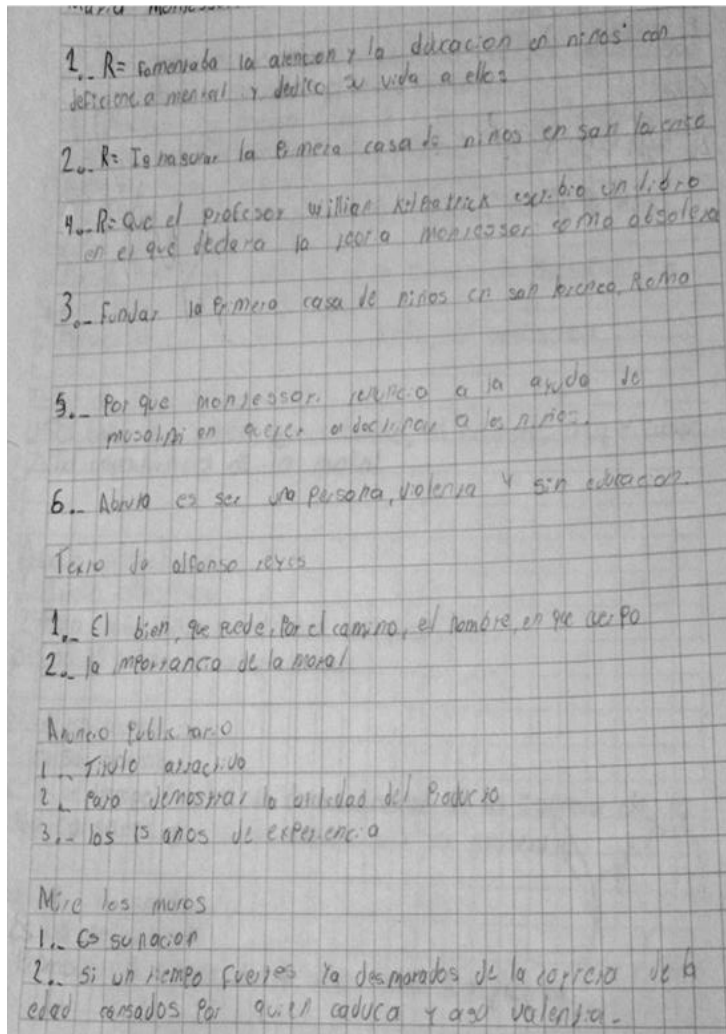
R: Todos aportamos ideas para poder hacer los mandos, los papóncitos y los compromisos, hubo mucha comunicación para poder asignar los roles que cada uno iba a tener durante este proyecto.

Fragmentos de un cuaderno de trabajo del equipo "Dinamita" de 3 "D"

**Anexo 26**  
**Evidencia de Pre-PLANEA**



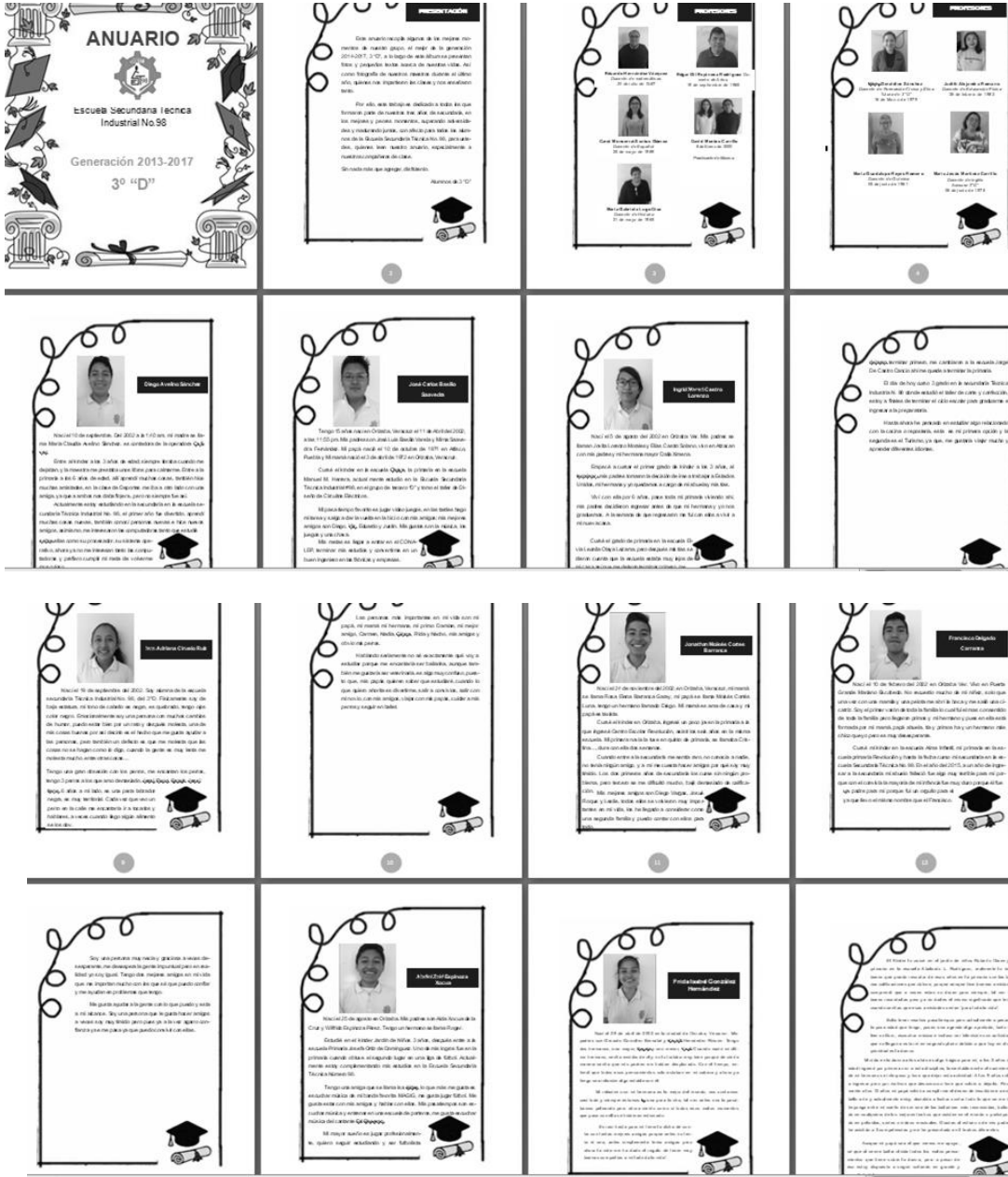
Durante la aplicación de la actividad



Ejemplo de una de las actividades

# Anexo 27

## Evidencia del proyecto 3 *Creemos nuestro anuario*, etapa de socialización



Muestra de un fragmento del anuario digital

## Anexo 28 Muestra de Escala de actitud

### Valoración de la práctica educativa

*Esta encuesta tiene la finalidad de conocer el desempeño docente de tu profesora de Español, y a partir de los resultados obtenidos logre mejorar su trabajo en el aula.*

*Tu sinceridad es muy importante, por lo que tu participación es anónima.*

Lee atentamente cada criterio de la columna izquierda y coloca una (X) en la columna de la derecha que consideres es la más adecuada.

Proceso de mediación pedagógica					
Criterios	Nunca (1)	Casi Nunca (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
Promueve el trabajo tanto individual como trabajo cooperativo en el aula.					X
Cuestiona sobre qué saben del tema que van a ver o el proyecto a realizar.					X
Relaciona temas vistos en otras clases, asignaturas u otros ciclos escolares con el tema a tratar.		X			
Precisa el aprendizaje esperado de la actividad.					X
Ofrece ayuda ante alguna dificultad.					X
Guía, orienta o aclara dudas cuando se le solicita.					X
Da libertad responsable y comprometida para hacer y crear.					X
Brinda los elementos necesarios para comprender la información.					X
Permite el error y con él la autorregulación.			X		
Usa el diálogo como instrumento para comunicar y/o solucionar problemas en el aula.					X
Fomenta el uso del diálogo para comunicar y/o solucionar problemas en el aula.					X
Motiva a que se involucren en clase.					X
Muestra solidaridad, respeto y tolerancia.					X
Promueve solidaridad, respeto y tolerancia.					X

Sugerencias y/o comentarios:

*Es buena maestra jamás cambie siga así.*

¡Gracias por tu colaboración!

Muestra de una de las encuestas respondidas por los alumnos de 3 "D"

# APÉNDICES

Con ayuda de tu madre, padre o tutor responde el siguiente formato.

FICHA PSICOPEDAGOGICA					
Nombre de estudiante:		Fecha de nacimiento		Lugar(es) donde ha vivido	
				_____ tiempo:____	
				_____ tiempo:____	
		Día	Mes	año	Religión
				Lengua materna: _____	
DATOS FAMILIARES					
Nombre de la madre:			Escolaridad:		Religión:
			Preparatoria o carrera técnica		
			Licenciatura		
			Maestría / doctorado		
			Otro: _____		
Edad:	Ocupación:				Lengua materna:
Nombre de la padre:			Escolaridad:		Religión:
			Preparatoria o carrera técnica		
			Licenciatura		
			Maestría / doctorado		
			Otro: _____		
Edad:	Ocupación:				Lengua materna:
Estado civil de los padres (ENCIERRA)					
Casados Divorciados Separados Unión Libre Viuda(o) Madre/Padre soltero(a)					
Vives con... (ENCIERRA)					
Ambos padres Madre Padre Otros Especificar: _____					
Número de hermanos (ENCIERRA)				Lugar que ocupas entre tus hermanos:	
Ninguno 1 2 3 4 más: _____					
Nombre y edad de tus hermanos que viven en casa				Nombre y edad de tus hermanos que NO viven en casa	
¿Quién se hace cargo de ti estudiante fuera del horario escolar?					
¿Realizas alguna actividad extraescolar? (especificar)					

Ficha psicopedagógica

Apéndice A

ANTECEDENTE DE DESARROLLO							
¿Tu madre tuvo algún problema durante el embarazo?				¿Existió algún problema en el parto?			
	Sí	No	Especifique		Sí	No	Especifique
Caídas				Prematuro			
Infecciones				Fórceps			
Preeclampsia				Cesárea			
Problemas emocionales				Falta de oxígeno			
Amenaza de aborto				<b>Edad aproximada que comenzaste a:</b>			
Intoxicaciones				Gatear			
Radiaciones				Caminar			
Drogas				Emitir sus primeras palabras			
Incompatibilidad sanguínea				Aprendió a ir al baño			
Otros							
HISTORIA MÉDICA							
Peso al nacer		Peso actual		Estatura actual		Grupo sanguíneo	
Horas diarias de sueño		Horario de sueño		¿Has presentado algunos de los siguientes padecimientos?			
		De _____ a _____		Problemas visuales			
¿Padece dificultades para dormir?				Problema auditivos			
		Sí	No	Especifique	Problemas motrices		
Pesadillas					Pie plano		
Temores nocturnos					Asma		
Sonambulismo					Alergias		
Exceso de sueño					Convulsiones		
Ronquidos					Hospitalización		
Insomnio					Cirugía		
<b>El estado de salud es :</b>		Bueno ( )		Regular ( )		Malo ( )	
¿Padeces actualmente alguna enfermedad? (específica)							
¿Tomas actualmente algún medicamento? (especifique)							
¿Presentas anomalías en su apetito? (especifique)							
¿Qué desayunas habitualmente?							
¿Has recibido algún apoyo o terapia? (especifique)				Edad que inició		Duración	
PERSONALIDAD, CONDUCTA Y ADAPTACION SOCIAL							
¿Presentas temor especial hacia alguna cosa o evento particular? (específica)							
¿Presentas atracción especial hacia alguna cosa o evento particular? (específica)							



¿Qué responsabilidades tienes en casa?						
¿Qué hacen tus papás cuando no obedeces?						
<b>Actualmente :</b>			<b>Siempre</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Alguna veces</b>	<b>Casi nunca</b>
Emprendes proyectos nuevos :						
Eres original en tus trabajos:						
Procuras buscar el éxito:						
Cumples con tus encargos :						
Eres organizado :						
Cooperas al orden :						
Trabajas con método :						
Cuidas y guardas sus cosas:						
Haces amigos :						
Tienes buena relación con los adultos :						
<b>HÁBITOS DE ESTUDIO</b>						
¿A qué edad ingresaste a primaria?		¿Repetiste algún grado?		¿Cuál?		¿Por qué motivo?
¿A qué edad ingresaste a secundaria?		¿Repetiste algún grado?		¿Cuál?		¿Por qué motivo?
¿Has tenido problemas conductuales en los últimos dos años? ( <i>específica</i> )						
¿Tienes un lugar específico para hacer la tarea y estudiar? ( <i>específica</i> )						
¿Tienes acceso a internet y a computadora fácilmente? (en casa o ciber específica)						
¿Haces solo la tarea?					¿Quién te ayuda?	

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## Apéndice B

### Cuestionario de clima áulico

El objetivo de este cuestionario es conocer cómo es la convivencia entre el alumnado en la clase de Español.

Te pido tu colaboración, es muy importante que contestes con la máxima sinceridad, si tienes alguna duda levanta la mano y pregunta. El cuestionario es anónimo, así que no necesitas escribir tu nombre, pero antes de empezar a completarlo responde lo siguiente:

<b>Sexo:</b>	Femenino	Masculino	
<b>Edad:</b>	13	14	15

#### **INSTRUCCIONES ENCIERRA LA LETRA CORRECTA.**

**1) Los problemas más frecuentes en mi grupo son:** (Señala sólo dos respuestas).

- a) Malas maneras y faltas de respeto de los alumnos hacia los profesores.
- b) Agresiones verbales, gritos, malos modos entre alumnos y alumnas.
- c) Agresiones físicas, golpes, empujones entre alumnos y alumnas.
- d) Vandalismo o destrozo de objetos y materiales.
- e) Malas maneras y faltas de respeto de la profesora hacia los alumnos y las alumnas.
- f) Alumnos/as que impiden que se dé la clase.
- g) Otros. Por favor, escribe cuáles: .....

**2) Desde que empezó el curso, ¿algún compañero/a o grupo de compañeros/as se ha metido contigo, se ha reído de ti, te ha agredido o han hablado mal de ti, o sientes que te han maltratado o abusado de ti?**

- a) Una o dos veces b) De vez en cuando c) Con mucha frecuencia d) Me ocurre siempre e) No

**3) ¿Cómo te tratan tus compañeros desde que empezó el curso?** (Señala las que creas necesarias).

- a) Me ignoran      b) No me dejan participar      c) Me insultan      d) Me ponen apodos  
e) Hablan mal de mí      f) Me esconden las cosas      g) Me roban las cosas  
h) Me agreden (física y/o verbal)  
i) Me acosan e) Ninguna de las anteriores

**4) Desde que empezó el curso, ¿Te has reído de alguien, has agredido o has hablado mal de alguien o sientes que has maltratado o abusado de algún compañero/a?**

- a) No, nunca lo he hecho.      b) Una o dos veces      c) De vez en cuando.  
d) Con mucha frecuencia.      e) Siempre lo hago.

**5) Consideras que las agresiones y los problemas en la clase son:**

- a) Muy frecuentes.      b) Bastante frecuentes.      c) Relativamente frecuentes.  
d) Poco frecuentes      e) Nada frecuentes.

**GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

**Apéndice C<sup>18</sup>**  
**Instrumento de observación del clima áulico**

Grado: \_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_ Docente: Carol Monserrat Santos Gómez

<b>Los problemas más frecuentes en mi grupo el día _____:</b>					
	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Nunca</b>
Malas maneras y faltas de respeto de los alumnos hacia la docente.					
Malas maneras y faltas de respeto de la profesora hacia los alumnos y las alumnas.					
Agresiones verbales, gritos, malos modos entre alumnos y alumnas.					
Agresiones físicas, golpes, empujones entre alumnos y alumnas.					
Alumnos que impiden se dé la clase.					
Otros: _____					

<b>Alumnos con más actitudes negativas en el aula el día _____</b>		
<b>Nombres</b>	<b>Cantidad de veces</b>	<b>Tipo de actitud</b>

<sup>18</sup> Para fines de este trabajo se usaron seudónimos.

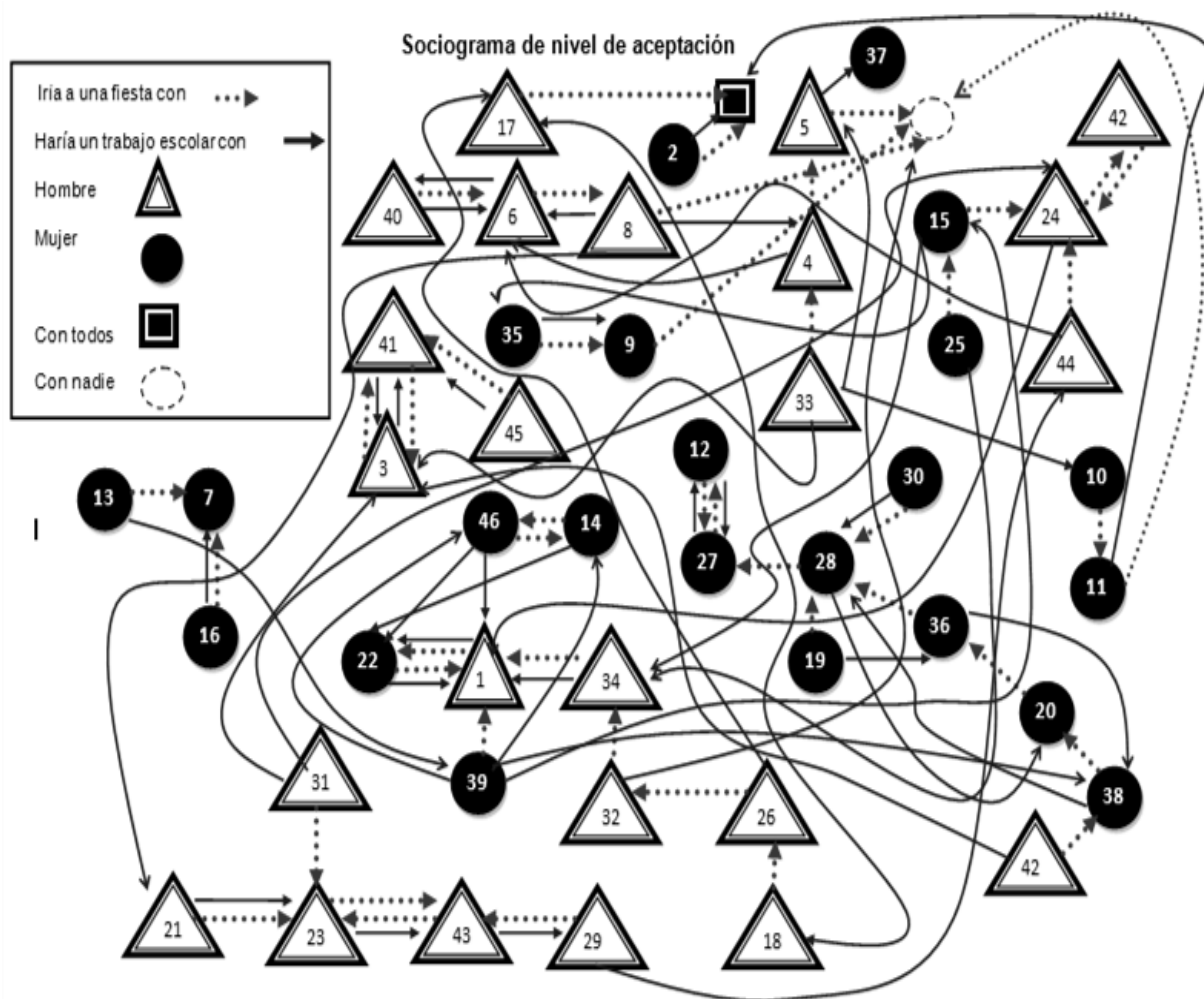
**Apéndice C.1**  
**Resultados guion de observación**

<b>Los problemas más frecuentes en el aula semana del 7 al 11 de noviembre de 2016</b>											
	<b>Tercero "C"</b>						<b>Tercero "D"</b>				
	Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca		Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Malas maneras y faltas de respeto de los alumnos hacia la docente.	0	0	0	1	4		0	0	1	2	2
Malas maneras y faltas de respeto de la profesora hacia los alumnos y las alumnas.	0	0	0	0	5		0	0	0	1	4
Agresiones verbales, gritos, malos modos entre alumnos y alumnas.	0	0	2	1	2		0	0	4	1	0
Agresiones físicas, golpes, empujones entre alumnos y alumnas.	0	0	0	2	3		0	0	4	1	0
Alumnos que impiden se dé a clase	0	0	3	2	0		0	3	2		0
Otros	0	0	0	0	0		0	1	1		3
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>14</b>		<b>0</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>9</b>

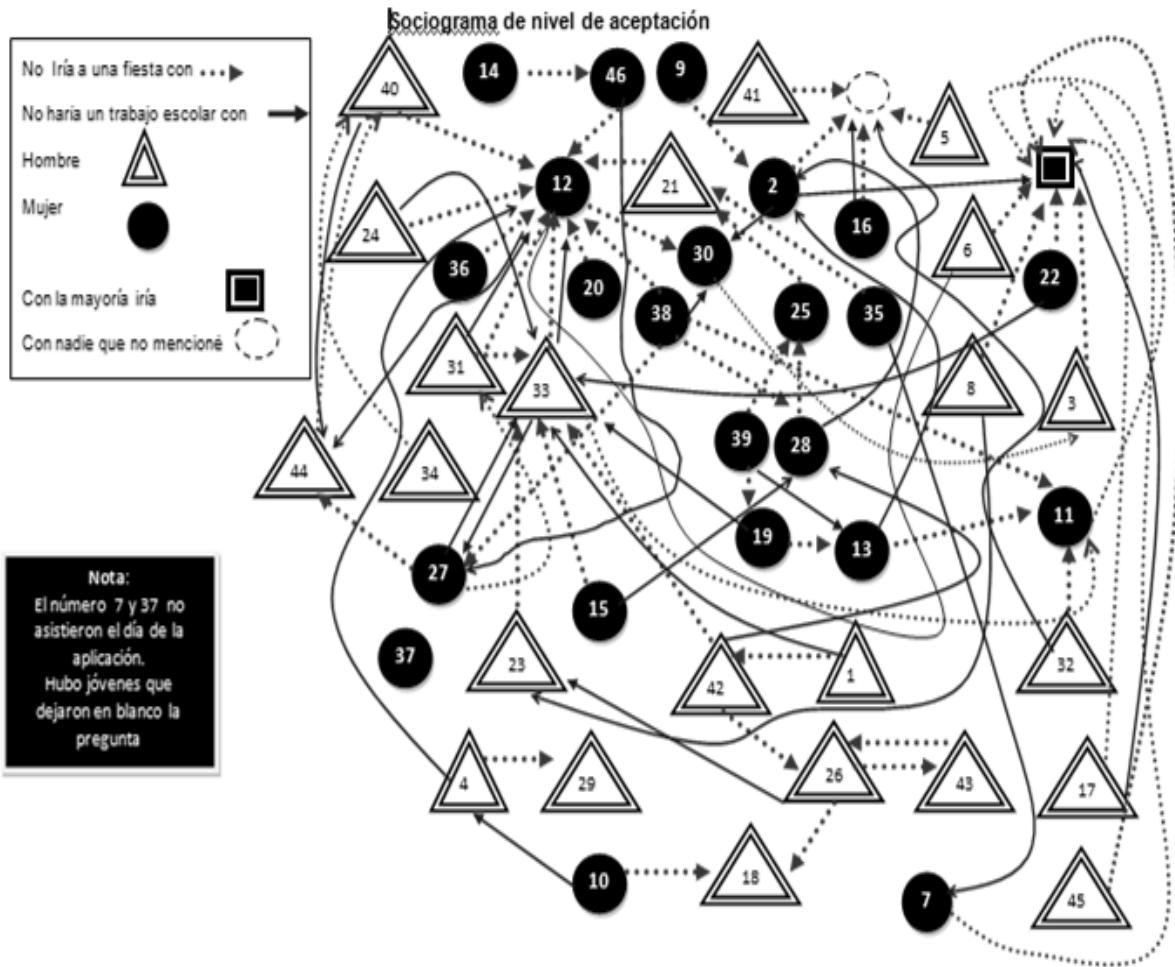
**Apéndice C.2**  
**Alumnos con más actitudes negativas**

<b>Alumnos con más actitudes negativas en el aula semana del 7 al 11 de noviembre de 2016</b>					
<b>Tercero "C"</b>			<b>Tercero "D"</b>		
<b>Nombres</b>	<b>Cantidad de veces</b>	<b>Tipo de actitud</b>	<b>Nombres</b>	<b>Cantidad de veces</b>	<b>Tipo de actitud</b>
1. Renata	4	Interrupciones en clase, malas maneras de responder a la docente.	1. Mariana	10	Interrupciones en clase y a sus compañeros mientras trabajan, agresividad verbal y física hacia sus compañeros; así como, malos modos de responder a la docente.
2. Roberto	3	Agresión física y verbal hacia sus compañeros.	2. Fernando	5	Interrupciones en clase y agresividad física hacia sus compañeros
3. Elisa	3	Interrupciones en clase y agresión verbal a sus compañeros.	3. Juan	2	Interrupciones en clase y agresión física hacia sus compañeros.
4. David	2	Interrupciones y agresión verbal.	4. Manuel	2	Agresión física y verbal hacia sus compañeros.
			5. Enrique	1	Agresión física hacia sus compañeros.
			6. Carla	1	Interrupción en clases.
			7. David Andrés	1	Agresión física hacia sus compañeros.
			8. Leonel Alberto	1	Agresión física hacia sus compañeros
			9. Bernardo	1	Interrupciones a sus compañeros mientras trabajan.
			10. Benito	1	Agresión física hacia sus compañeros.
			11. Santiago	1	Interrupciones a sus compañeros mientras trabajan.
			12. Irma	1	Interrupciones a sus compañeros mientras trabajan.

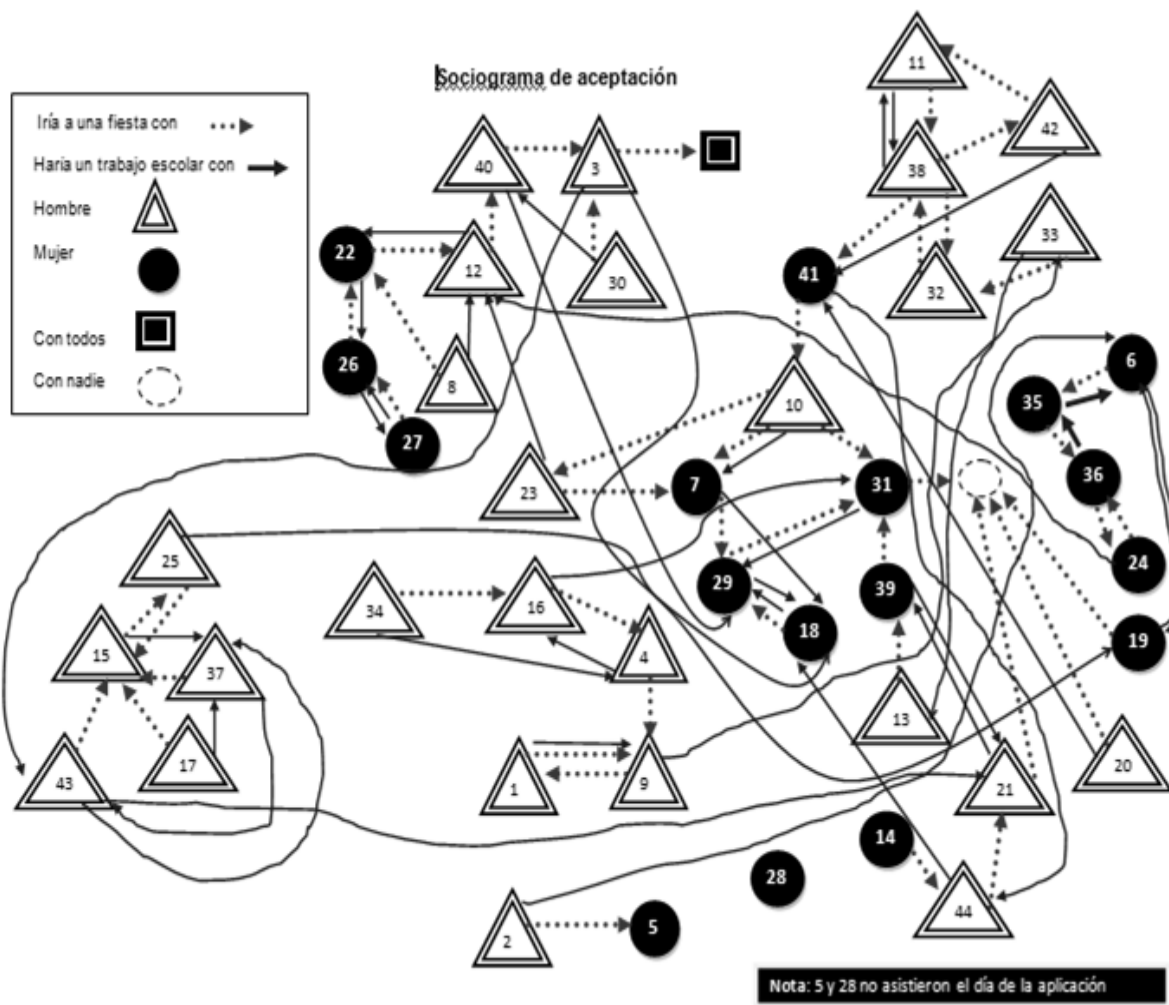
## Apéndice D Sociograma de aceptación de Tercero "C"



## Apéndice D. 1 Sociograma de rechazo de Tercero "C"

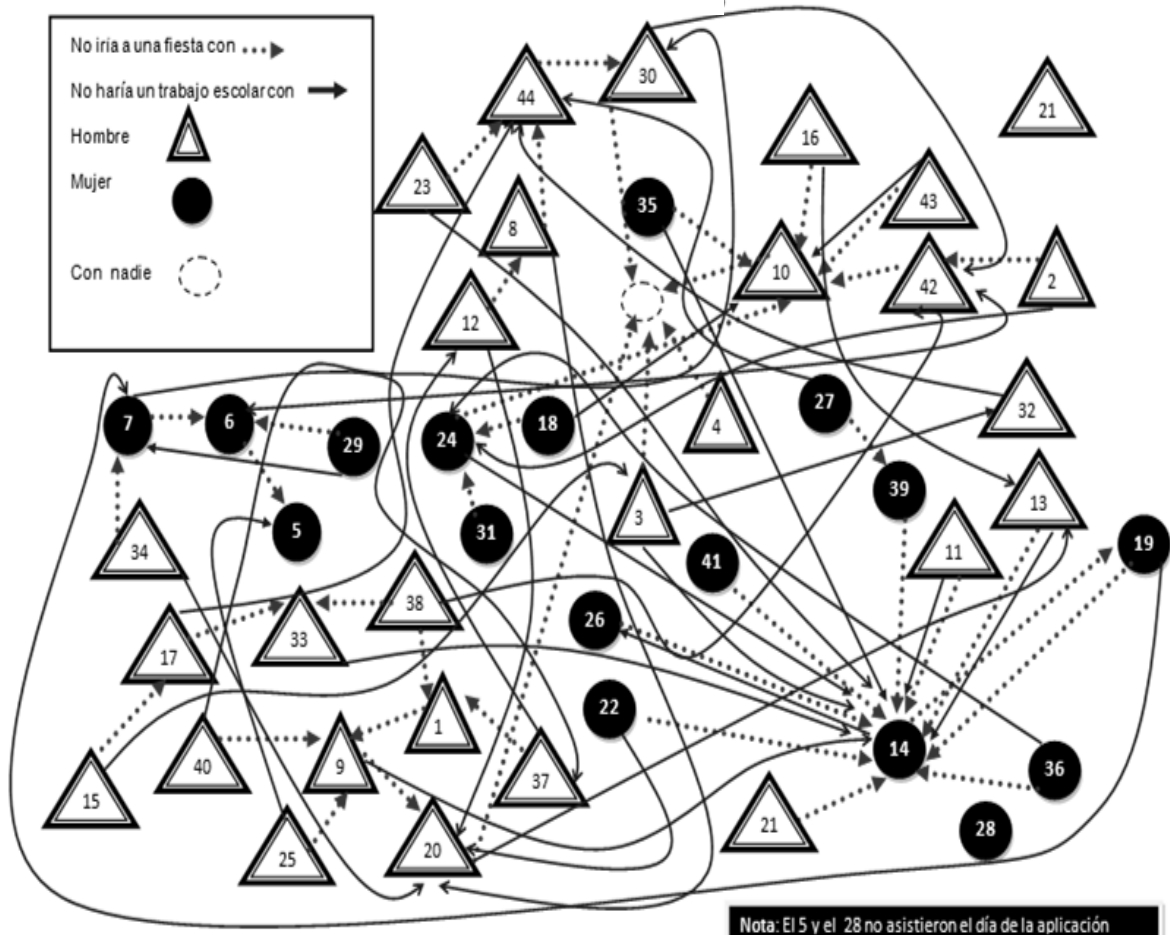


## Apéndice D. 2 Sociograma de aceptación de Tercero "D"





### Apéndice D.3 Sociograma de rechazo de Tercero "D"



**Apéndice E**  
**Estrategia: Desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas para la mejora de la convivencia escolar en secundaria**

FASE AFECTIVA							
Actividades	Descripción	Propósitos	Sujetos	Responsable	Lugar y fecha	Tiempo	Recursos
<i>Emocionario musical</i>	Se escucharán piezas musicales instrumentales que permitan experimentar diversas emociones, identificarán la emoción que provoca y compartirán sus experiencias de cuándo han experimentado esa emoción.	Reconocer las emociones de los otros y de sí mismos a través de la música.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes y enseñante	Aula 3 15 de marzo 17 de marzo 22 de marzo 29 de marzo 31 de marzo 5 de abril 7 de abril 26 de abril	8 sesiones  25 min	Paliacates Imágenes Piezas musicales Bocinas Laptop
<i>Línea de la vida</i>	Una dinámica vivencial que permite a los aprendientes conocer a sí mismo y a sus compañeros a través de dibujos de 3 momentos importantes de su vida, el pasado, presente y futuro.	Permitir que cada participante hable de su vida. Conocer a los demás y a sí mismos.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes y enseñante	Aula 3 22 de marzo	1 Sesión  45 min	Hojas Blancas Lápiz con goma Colores
<i>Cortometrajes</i>	Se proyectará cortometrajes que inviten a reflexionar sobre las relaciones humanas.	Desarrollar la sensibilización. Analizar el mensaje del cortometraje.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 21 de marzo 28 de marzo 4 de abril 25 de abril	4 sesiones  15 min	Cortometrajes: "Easy life", "Idiots", "Cambio de pilas", "El puente". Bocinas Laptop proyector
<i>Abrazoterapia</i>	En grupo se leerá un artículo sobre abrazo-terapia, se comentará y se encomendará practicar abrazo-terapia en la escuela y el hogar mediante carteles con la leyenda: "Abrazos gratis", "¿Me regalas un abrazo?" o "Regalo abrazos".	Desarrollar la sensibilización por el otro. Autoconocimiento de emociones.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Escuela y hogar 5 de abril al 25 de abril	Dos días practicar la abrazoterapia. Dos sesiones de 25 min	Pieza musical Hojas Lapiceros
<i>Mis zonas ocultas</i>	Dinámica vivencial que permitirá a los estudiantes saber las habilidades, actitudes, valores y conocimientos que poseen y muchas veces no ven pero los otros sí perciben.	Propiciar la comunicación intragrupal de manera espontánea y abierta. Permitir un conocimiento personal acerca de la percepción que el grupo tiene de uno.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 7 de abril	1 sesión  1 h 25 min	Cinta adhesiva Hojas tamaño oficio. Lapiceros Plumón de agua punta fina.

FASE DEL JUICIO CRÍTICO							
Actividades	Descripción	Propósitos	Sujetos	Responsable	Lugar y fecha	Tiempo	Recursos
<i>Rompecabezas</i>	Los alumnos tomará decisiones para lograr el objetivo de armar un rompecabezas, uno de los integrante será un observador de sus conductas y acciones, al final dará una reflexión del proceso, si hubo democracia, acuerdos o no.	Analizar la cooperación en la resolución de problemas en grupo. Mostrar a los participantes ciertas características de su comportamiento, las cuales podrán contribuir u obstruir la solución del problema.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 4 de abril	1 sesión 45 min	Pizarrón Plumones Juego de hexágonos cortados Hojas Lapiceros
<i>Diligencias</i>	Se repartirá una hoja con instrucciones que deberá contestarse individualmente. Finalizado el ejercicio, se iniciará una discusión en grupo.	Observar la capacidad de planeación y organización del material. Analizar el sentido común, lógica y juicio práctico de los participantes. Practicar las competencias comunicativas.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 25 de abril	1 sesión 30 min	Facsímiles de las instrucciones para cada participante Lápices.
<i>Resolución de dilemas éticos y morales</i>	A cada equipo se le entregará dos dilemas éticos para resolver; posteriormente, un representante de cada equipo indicará cómo solucionaron cada caso. Finalmente, se reflexionará sobre la actividad de forma colectiva.	Desarrollo de la empatía. Practicar las competencias comunicativas. Expresar emociones y sentimientos de modo asertivo.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 28 de abril	1 sesión 50 min	Facsímiles con los dilemas. Hojas Lapiceros
<i>Cine debate</i>	Se proyectarán dos películas "La decisión más difícil" y "Rumbos paralelos", primero se observarán, se analizará y debatirá sobre cada una, al final de ver las dos; se realizará un debate sobre las dos películas vistas.	Desarrollo de la empatía. Expresar emociones y sentimientos de modo asertivo. Practicar las competencias comunicativas.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 16 de junio 21 de junio 23 de junio	7 sesiones 4 h 16 min	Películas Laptop Proyector

FASE DE SOCIALIZACIÓN							
Actividades	Descripción	Propósitos	Sujetos	Responsable	Lugar y fecha	Tiempo	Recursos
<i>Programa de radio</i>	Discutirán sobre las distintas culturas del mundo que conocen. Seleccionarán las culturas sobre las que les gustaría investigar y harán un programa de radio bajo esa temática.	Aplicar el trabajo cooperativo. Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad y empatía.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 29 de marzo al 12 de mayo	10 Sesiones 8 h 20 min	Libreta Lápices y lapiceros Celular Laptop Proyector Bocinas
<i>Hagamos una historieta</i>	Se discutirá sobre los problemas sociales de la comunidad, se buscará una solución al problema y se hará una historieta sobre dicha situación.	Aplicar el trabajo cooperativo. Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad y empatía.	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 17 de mayo al 24 de mayo	7 Sesiones 4 h 30 min	Libreta Lápices y lapiceros Hojas Laptop Proyector
<i>Creemos nuestro anuario</i>	Los alumnos planificarán su autobiografía que considere el pasado, presente y futuro.	Aplicar el trabajo cooperativo. Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad y empatía. Demostrar el autoconocimiento	Aprendientes y enseñante	Aprendientes	Aula 3 30 de mayo al 9 de junio	8 sesiones 5 h	Libreta Lápices y lapiceros USB Laptop Proyector
FASE DE MEDIACIÓN							
Actividades	Descripción	Propósitos	Sujetos	Responsable	Lugar y fecha	Tiempo	Recurso
<i>Mediación</i>	El enseñante acompañará y guiará durante el proceso de aprendizaje social, afectivo y ético.	Practicar la negociación con el alumno. Organizar situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan el desarrollo de las potencialidades conocimiento, destrezas, valores y afecto del sujeto. Interactuar cordialmente con los aprendientes.	Aprendientes y enseñante	Docente	Aula 3 15 de marzo al 23 de junio	55 sesiones 55 h	Libreta

## Apéndice F

### Planeación fase afectiva: Actividad 1. Emocionario musical

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  Ciclo escolar 2016-2017</p>
<b>Actividad 1: <i>Emocionario Musical</i> Sesiones: 8 Escenario: Aula 3</b>
<b>Propósito:</b> Reconocer las emociones de los otros y de sí mismos a través de la música.
<b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
<b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</i> -Exponer de manera clara y lógica un tema y utilizar un lenguaje adecuado a sus interlocutores.
<b>Competencias comunicativas:</b> Emplea el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
<b>SESIÓN 1 Tiempo: 30 min Fecha: 15 de marzo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se les dice a los estudiantes que durante 8 sesiones de marzo a abril los días miércoles y viernes antes de iniciar clases se hará una actividad llamada <i>Emocionario musical</i> , la cual tiene la finalidad de conozcan y entiendan sus emociones a través de la música. Posteriormente, se les mostrará una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la "felicidad", y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué están haciendo la luna, el caballo, el sol y la tierra?
<b>DESARROLLO:</b> Se repartirán paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical <i>Make it shine y Pay day</i> , se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará sobre: ¿Qué imaginan sucede en la imagen? y ¿qué le pasó al personaje?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginan. Posteriormente, se les cuestionará sobre: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.
<b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?
<b>SESIÓN 2. Tiempo: 25 min Fecha: 17 de marzo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> El docente les mostrará una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la "Tensión", y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué están haciendo los elefantes?
<b>DESARROLLO:</b> Se repartirán paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical Tipo Hollywood de Carrasco, se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará sobre: ¿Qué imaginan sucede en la imagen? y ¿qué les pasó a los personajes?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginan. Posteriormente, se les cuestionará sobre: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.
<b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?
<b>SESIÓN 3. Tiempo: 25 min Fecha: 22 de marzo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se les mostrará una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la "Nostalgia", y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué emoción te trasmite?

<p><b>DESARROLLO:</b> Se repartirán los paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical <i>Sincerely Abbey</i>, se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará sobre: ¿Qué creen que sucedió?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginen. Posteriormente, se les cuestionará sobre: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?</p>
<p align="center"><b>SESIÓN 4. Tiempo: 25 min Fecha: 28 de marzo de 2017</b></p>
<p><b>INICIO:</b> Se les mostrará a los estudiantes una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la “envidia y celos”, y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué están haciendo las perras?</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se repartirán los paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical <i>Estaciones de verano de Vivaldi</i>, se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará sobre: ¿Qué imaginan sucede en la imagen? y ¿qué les pasó los personajes?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginen. Posteriormente, se les cuestionará sobre: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?</p>
<p align="center"><b>SESIÓN 5. Tiempo: 25 min Fecha: 29 de marzo de 2017</b></p>
<p><b>INICIO:</b> El docente les mostrará una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la “irritación”, y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué están haciendo el animal?</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> El docente repartirá paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical <i>El duelo de mascardón, de Rimsky</i>, se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará sobre: ¿Qué imaginan sucede en la imagen? y ¿qué le pasó al personaje?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginen. Posteriormente, se les cuestionará: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?</p>
<p align="center"><b>SESIÓN 6. Tiempo: 25 min Fecha: 5 de abril de 2017</b></p>
<p><b>INICIO:</b> Se les mostrará una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la “Vergüenza” y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué están haciendo las ovejas?</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se repartirán paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical <i>Preludio de Chopin</i>, se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará sobre: ¿Qué imaginan sucede en la imagen? y ¿qué le pasó al personaje?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginen. Posteriormente, se les cuestionará: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?</p>

<b>SESIÓN 7. Tiempo: 25 min Fecha: 7 de abril de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se les mostrará a los estudiantes una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la “alivio”, y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué están haciendo la rana y el cocodrilo?
<b>DESARROLLO:</b> Se repartirán los paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical <i>La mañana de Grieg</i> , se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará: ¿Qué imaginan sucede en la imagen? y ¿qué les pasó a los personajes?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginen. Posteriormente, se les cuestionará: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.
<b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?
<b>SESIÓN 8. Tiempo: 25 min Fecha: 26 de abril de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se les mostrará una ilustración de la emoción (Anexo 4) que se va a trabajar ese día sin decir que se trata la “euforia”, y les preguntará: ¿Qué elementos aparecen en la imagen? y ¿qué están haciendo los animales?
<b>DESARROLLO:</b> Se repartirán paliacates y los adolescentes cubrirán los ojos, escucharán la pieza musical <i>Concierto para piano no. 5 de Beethoven</i> , se quitarán los paliacates. Después les volverá a enseñar la imagen, se les cuestionará: ¿Qué imaginan sucede en la imagen? y ¿qué le pasó a los personajes?, se escuchará algunas historias de lo que los alumnos imaginen. Posteriormente, se les cuestionará: ¿Qué emociones les ha despertado la pieza musical?, se les solicita asignen un nombre a la emoción de manera consensuada.
<b>CIERRE:</b> Por último, se les preguntará si han sentido alguna vez esa emoción, explicarán la razón y cuándo fue la última vez que la sintieron, después el docente preguntará si alguien más estado bajo esa situación y les hará tres preguntas a los alumnos: ¿Qué aprendieron durante la actividad?, ¿cómo se sintieron? y ¿de qué se dieron cuenta?
<b>PRODUCTO:</b> La narración de una historia a partir de la imagen y la música.
<b>EVALUACIÓN:</b> -Ficha de observación durante cada sesión (Apéndice R). -Autoevaluación de inteligencia emocional basado en el test de Emily Sterrett (Citado en Arbos, 2016) al término de la fase afectiva (Anexo 20). -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).
<b>RECURSOS:</b> Paliacates, imágenes, piezas musicales, bocinas y laptop.
<b>REFERENCIAS:</b> Pintado Málanga, E. (2016). “Proyecto del emocionario musical”, [en línea]. Consulta el 14 de enero de 2017, disponible en: <a href="http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario-musical.html">http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario-musical.html</a> SEP (2011). Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación <i>Básica, Secundaria, Asignatura Español</i> . México: Secretaría de Educación Pública.

**Apéndice G**  
**Planeación fase afectiva: Actividad 2. Línea de la vida**

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  Ciclo escolar 2016-2017</p>
<p><b>Actividad 2: Línea de la vida Sesiones: 1 Escenario: Aula 3</b></p>
<p><b>Propósitos:</b>  -Permitir que cada participante hable de su vida.  - Conocer a los demás y a sí mismos.</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</i>  -Exponer de manera clara y lógica un tema y utilizar un lenguaje adecuado a sus interlocutores.</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b> Emplea el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</p>
<p><b>SESIÓN 1. Tiempo: 45 min Fecha: 22 de marzo de 2017</b></p>
<p><b>INICIO:</b> El docente hará equipos de 5 o 6 participantes, de forma azarosa; dará a conocer la dinámica a realizar, la intención y las indicaciones generales.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Los participantes dibujarán los puntos más importantes de su vida, sobre su pasado, presente y futuro. Los dibujos pueden ser de cualquier tipo (simbólicos, surrealista, etc.). El dibujo debe hablar por sí mismo.  Cada alumno mostrará el dibujo a su compañero de equipo, lo explicará. Habrá libertad para preguntar y responder.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Cuando la mayoría haya terminado se hará una mesa redonda general para recoger impresiones y una reflexión.</p>
<p><b>PRODUCTO:</b> Dibujos de los tres puntos importantes de su vida.</p>
<p><b>EVALUACIÓN:</b>  -Ficha de observación durante cada sesión (Apéndice I).  -Autoevaluación de inteligencia emocional basado en el test de Emily Sterrett (Citado en Arbos, 2016) al término de la fase afectiva (Anexo 20).  -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice L).</p>
<p><b>RECURSOS:</b> Hojas bond blancas, lápiz con goma, lapiceros y/ o colores.</p>
<p><b>REFERENCIAS:</b>  Acevedo Ibáñez, A. (2016). <i>Aprender jugando 1: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría</i>. México: LIMUSA.  SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i>. México: Secretaría de Educación Pública.</p>



**Apéndice H**  
**Planeación fase afectiva: Actividad 3. Cortometrajes**

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  <i>Ciclo escolar 2016-2017</i></p>
<b>Actividad 3: Cortometrajes Sesiones: 4 Escenario: Aula 3</b>
<p><b>Propósitos:</b>  -Desarrollar la sensibilización.  -Analizar el mensaje del cortometraje.</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos analicen, comparen y valoren la información que generan los diversos medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b> <i>Procesos de lectura e interpretación de textos.</i>  -Analiza los mensajes que transmiten los diversos medios de comunicación.</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b> Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.</p>
<b>SESIÓN 1. Tiempo: 15 min Fecha: 21 de marzo de 2017</b>
<p><b>INICIO:</b> Se preguntará a los estudiantes si saben que es un cortometraje y a partir de esto darles una explicación.  Se notificará a los discentes que durante cuatro sesiones se proyectará un cortometraje el cuál se analizará y se realizará una reflexión.  Se comunica que el cortometraje a ver "Cambio de pilas", se les cuestionará sobre qué imaginan tratará dicho video.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se proyectará el cortometraje "Cambio de pilas", posteriormente, se les preguntará sobre qué trato y qué mensaje les deja.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se les pedirá a tres estudiantes realicen una reflexión a partir de los comentarios dichos por sus compañeros.</p>
<b>SESIÓN 2. Tiempo: 15 min Fecha: 28 de marzo de 2017</b>
<p><b>INICIO:</b> Se indica a los estudiantes que el cortometraje a ver se titula "Easy life", se les cuestionará sobre qué imaginan tratará dicho video.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se proyectará el cortometraje "Easy life", posteriormente, se les preguntará sobre qué trato y qué mensaje les deja.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se les pedirá a tres estudiantes realicen una reflexión a partir de los comentarios dichos por sus compañeros.</p>
<b>SESIÓN 3. Tiempo: 15 min Fecha: 31 de marzo de 2017</b>
<p><b>INICIO:</b> Se indica a los estudiantes que el cortometraje a ver se llama "Idiots", se les cuestionará sobre qué imaginan tratará dicho video.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se proyectará el cortometraje "Idiots", posteriormente, se les preguntará sobre qué trato y qué mensaje les deja. De forma individual realizarán una reflexión del video.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se les pedirá a tres estudiantes realicen una reflexión a partir de los comentarios dichos por sus compañeros.</p>
<b>SESIÓN 4. Tiempo: 15 min Fecha: 4 de abril de 2017</b>
<p><b>INICIO:</b> Se indica a los estudiantes que el cortometraje a ver se llama "El puente", se les cuestionará sobre qué imaginan tratará dicho video.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se proyectará el cortometraje "El puente", posteriormente, se les preguntará sobre qué trato y qué mensaje les deja. De forma individual realizarán una reflexión del video.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se les pedirá a tres estudiantes realicen una reflexión a partir de los comentarios dichos por sus compañeros.</p>

**PRODUCTO:** Reflexiones orales.

**EVALUACIÓN:**

- Ficha de observación durante cada sesión (Apéndice R).
- Autoevaluación de inteligencia emocional basado en el test de Emily Sterrett (Citado en Arbos, 2016) al término de la fase afectiva (Anexo 20).
- Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).

**RECURSOS:** Cortometrajes, bocinas y laptop.

**REFERENCIAS:**

- BLR. [BLR VFX]. (2013, noviembre 19). *Idiots*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NCwBkNgPZFQ>
- Chian Tey, T. [yesHEis Latin America]. (2011, septiembre 21). *El puente*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICltn3MM>
- Mármol, P. (2016). "Recomienda 60 cortometrajes para educar en valores", [en línea]. Consultada el 28 de febrero de 2016, disponible en: <http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/familias-2/cortometrajes-educar-en-valores/16455.html>
- Ng, C. [Alexs Tabares]. (2015, mayo 5). *Cambio de Pilas - Animado 3D HD1~1 video*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hG bmoMKHXVc>
- SEP (2011). *Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Xiong, J. [Juan Dav]. (2017, enero 10). *The easy life - la vida fácil || corto animado*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lbNI Smq-6TU>

**Apéndice I**  
**Planeación fase afectiva: Actividad 4. Abrazoterapia**

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  Ciclo escolar 2016-2017</p>
<b>Actividad 4: Abrazoterapia Sesiones: 2 Escenario: Aula 3 Aplicación: 4 días</b>
<p><b>Propósitos:</b>  -Desarrollar la sensibilización por el otro.  -Autoconocimiento de emociones.</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos analicen, comparen y valoren la información que generan los diversos medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b> <i>Procesos de lectura e interpretación de textos.</i>  - Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.  - Utiliza la información de artículos de opinión para ampliar sus conocimientos y formarse un punto de vista propio.</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b> Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.</p>
<p><b>Actividad permanente:</b> Club de lectores</p>
<b>SESIÓN 1. Tiempo: 30 min Fecha: 5 de abril de 2017</b>
<p><b>INICIO:</b> Se preguntará a los estudiantes qué significa abrazar, de acuerdo con las respuestas se generará una definición, después se les cuestiona si han escuchado hablar de la abrazoterapia, con base en lo que sepan, se dará una explicación brevemente.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se solicitará leer en voz alta el artículo "El poder de la abrazoterapia" (Anexo 7), después, se realizará un análisis de la lectura en colectivo.  Después se les solicitará que por equipos el jueves se pongan un cartel "¡Reparto abrazos!, ¿Quién quiere uno? durante la hora del receso, y en vacaciones deben hacer lo mismo pero con su familia o en la calle. Como evidencia deben tener fotografías o video.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Para finalizar, se les preguntará si tienen alguna duda o sugerencia a la actividad.</p>
<b>SESIÓN 2. Tiempo: 25 min Fecha: 25 de abril de 2017</b>
<p><b>INICIO:</b> Se les preguntará cómo les fue con la dinámica de la <i>Abrazoterapia</i> realizada en la escuela y en la calle o con la familia.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se les preguntará si les gustó la actividad, con base en la lectura que realizaron "El poder de la abrazoterapia" consideran que la abrazoterapia es efectiva, porque argumentar su respuesta.  Se les dirá a los alumnos que durante la canción <i>Another day of sun</i> aplicarán la técnica de abrazoterapia y abrazaran a todos o la mayor cantidad sus compañeros incluido el docente. Realizará un escrito en el que reflexionen sobre la abrazoterapia.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se compartirán al grupo el texto de tres alumnos, a los cuales el docente preguntará si seguirán aplicando la abrazoterapia sí o no, por qué.</p>
<p><b>EVALUACIÓN:</b>  -Ficha de observación durante cada sesión (Apéndice R).  -Autoevaluación de inteligencia emocional basado en el test de Emily Sterrett (Citado en Arbos, 2016) al término de la fase afectiva (Anexo 20).  -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).</p>
<p><b>PRODUCTOS:</b> Fotografías o video de la abrazoterapia y reflexión escrita.</p>
<p><b>RECURSOS:</b> Pieza musical, facsímiles, hojas y lapiceros</p>

**REFERENCIAS:**

“El poder de la abrazoterapia”. (2016). En la revista *La Rioja.com*, [en línea]. Consulta el 29 de marzo de 2017, Disponible en <http://blogs.larioja.com/ganas-de-vivir/2016/01/03/el-poder-de-la-abrazoterapia/>

Córdoba, P. (2016). Abrazoterapia: beneficios del abrazo, [en línea]. Consulta el 28 de febrero de 2016, disponible en: <https://www.tupsicologia.com/abrazo-terapia-beneficios-del-abrazo/>

SEP (2011). *Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español*. México: Secretaría de Educación Pública.

**Apéndice J**  
**Planeación Fase Afectiva: Actividad 5. Mis zonas ocultas.**

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  <i>Ciclo escolar 2016-2017</i></p>
<p><b>Actividad :</b> <i>Mis zonas ocultas</i> <b>Sesiones:</b> 1 <b>Escenario:</b> Aula 3</p>
<p><b>Propósitos:</b>  -Practicar la comunicación intra-grupal de manera espontánea y abierta.  -Conocer la percepción que el grupo tiene de uno y el auto conocimiento.</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</i>  -Exponer de manera clara y lógica un tema y utilizar un lenguaje adecuado a sus interlocutores.</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b> Emplea el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</p>
<p><b>SESIÓN 1. Tiempo:</b> 1 hora y 25 min <b>Fecha:</b> 7 de abril 2017</p>
<p><b>INICIO:</b> Se indicará que realizará la actividad "Mis zonas ocultas", asimismo, dará a conocer las intenciones de la dinámica.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se solicitará a cada alumno doble por la mitad las hojas oficio. En la parte superior de la hoja se anotará la leyenda "Yo soy" y se dará 5 minutos para que los participantes anoten 6 características que mejor definan su personalidad, en la parte inferior se anotará la leyenda "Creemos que eres".  Los adolescentes colocarán la hoja en la parte trasera de su espalda.  Se colocan de pie, todos deben hacer cuando menos 20 comentarios a diferentes compañeros (15 min).  Regresan a su lugar, desprenden sus hojas y leen de manera individual.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Al final todos leen sus hojas y se reflexiona sobre la actividad.</p>
<p><b>PRODUCTO:</b> Hoja de "Yo soy" y "creemos que eres" acompañada de la reflexión al reverso.</p>
<p><b>EVALUACIÓN:</b>  -Ficha de observación durante cada sesión (Apéndice I).  -Autoevaluación de inteligencia emocional basado en el test de Emily Sterrett (Citado en Arbos, 2016) al término de la fase afectiva (Anexo 20).  -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice L).</p>
<p><b>RECURSOS:</b> Hojas bond blancas, lápiz con goma, lapiceros y/ o colores</p>
<p><b>REFERENCIAS:</b>  Acevedo Ibáñez, A. (2016). <i>Aprender jugando 2: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría</i>. México: LIMUSA.  SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i>. México: Secretaría de Educación Pública.</p>

## Apéndice K

### Planeación fase Juicio Crítico: Actividad 1. Rompecabezas

<b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b> Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D" <i>Ciclo escolar 2016-2017</i>
<b>Actividad 1 <i>Rompecabezas</i> Sesiones: 1 Escenario: Aula 3</b>
<b>Propósitos:</b> -Analizar la cooperación en la resolución de problemas en grupo. -Mostrar a los participantes ciertas características de su comportamiento, las cuales podrán contribuir u obstruir la solución del problema.
<b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
<b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos orales y participación eventos comunicativos</i> Expresa y defiende opiniones e ideas de una manera razonada, empleado el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos. Expone de manera clara y lógica un tema y utiliza un lenguaje adecuado a sus interlocutores. Respeta diversos puntos de vista y recupera las aportaciones de los otros para enriquecer su conocimiento.
<b>Competencias comunicativas:</b> Analizar la información y emplear el lenguaje en la toma de decisiones.
<b>SESIÓN 1. Tiempo: 45 min Fecha: 4 de abril de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se iniciará una discusión sobre qué es la colaboración. Se introducirán ideas como la contribución del individuo para resolver una tarea o hacer una tarea.
<b>DESARROLLO:</b> Terminada la discusión se efectuará la actividad para poner a prueba, se integrarán los subgrupos (6 equipos de 6 y uno de 7), en cada equipo se asignará un juez-observador que anotará cada detalle en una hoja, se entregará un paquete de cinco sobre que contienen las piezas revueltas de cinco hexágonos (Anexo 5) y la hoja con instrucciones (Anexo 10). Las instrucciones serán leídas en voz alta por algún voluntario. El docente monitorea, resuelve dudas, conflictos y/o da orientaciones.
<b>CIERRE:</b> Trascurridos 10 minutos se terminará el ejercicio y se pasará a una discusión general, que se centrará en los sentimientos ocurridos en el ejercicio. Los jueces-observadores leerán sus observaciones.
<b>PRODUCTO:</b> Escrito de los jueces.
<b>EVALUACIÓN:</b> -Ficha de observación (Apéndice R). -Escala estimativa para evaluar escrito (Apéndice R). -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).
<b>RECURSOS:</b> Pizarrón, plumones, juego de hexágonos cortados, hojas y lapiceros.
<b>REFERENCIAS:</b> Acevedo Ibáñez, A. (2016). <i>Aprender jugando 2: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría</i> . México: LIMUSA. SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i> . México: Secretaría de Educación Pública.

## Apéndice L

### Planeación fase Juicio Crítico: Actividad 2. Diligencias

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  Ciclo escolar 2016-2017</p>
<b>Actividad 2: <u>Diligencias</u> Sesiones: 1 Escenario: Aula 3</b>
<p><b>Propósitos:</b>  -Observar la capacidad de planeación y organización del material.  -Analizar el sentido común, lógica y juicio práctico de los participantes.</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos orales y participación eventos comunicativos</i>  -Expresa y defiende opiniones e ideas de una manera razonada, empleado el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos.  -Expone de manera clara y lógica un tema y utiliza un lenguaje adecuado a sus interlocutores.  -Respetar diversos puntos de vista y recupera las aportaciones de los otros para enriquecer su conocimiento.</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b> Analizar la información y emplear el lenguaje en la toma de decisiones.</p>
<b>SESIÓN 1. Tiempo: 45 min Fecha: 25 de abril de 2017</b>
<p><b>INICIO:</b> Se les preguntará si han escuchado el término diligencias y qué saben sobre él, se les explicará y dará un ejemplo; posteriormente, se les indica en qué consiste la actividad de las Diligencias.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se reparte la hoja de instrucciones (Anexo 8) que deberán contestar individualmente, en ella, los estudiantes plasmarán cómo organizarían su ruta para cumplir con las diligencias.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Finalizado el ejercicio, se inicia una discusión en grupo sobre las diferentes soluciones con el objetivo de analizar la conducta de liderazgo y resistencia al cambio.</p>
<p><b>PRODUCTO:</b> Hoja con la solución de las diligencias.</p>
<p><b>EVALUACIÓN:</b>  -Ficha de observación (Apéndice J).  -Escala estimativa para evaluar escrito (Apéndice J).  -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice L).</p>
<p><b>RECURSOS:</b> Facsímiles de las instrucciones para cada participante, lápices y /o lapiceros.</p>
<p><b>REFERENCIAS:</b>  Acevedo Ibáñez, A. (2016). <i>Aprender jugando 1: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría</i>. México: LIMUSA.  SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i>. México: Secretaría de Educación Pública.</p>

**Apéndice M**  
**Planeación fase Juicio Crítico: Actividad 3. Resolución de dilemas**

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  Ciclo escolar 2016-2017</p>
<p><b>Actividad 3: Resolución de dilemas éticos y morales Sesiones: 1 Escenario: Aula 3</b></p>
<p><b>Propósitos:</b>  -Desarrollo de la empatía.  -Practicar las competencias comunicativas.  -Expresar emociones y sentimientos de modo asertivo.</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos orales y participación eventos comunicativos</i>  Expresa y defiende opiniones e ideas de una manera razonada, empleado el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos.  Expone de manera clara y lógica un tema y utiliza un lenguaje adecuado a sus interlocutores.  Respeto diversos puntos de vista y recupera las aportaciones de los otros para enriquecer su conocimiento.</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b> Analizar la información y emplear el lenguaje en la toma de decisiones.</p>
<p><b>SESIÓN 1. Tiempo:</b> 50 min <b>Fecha:</b> 28 de abril de 2017</p>
<p><b>INICIO:</b> Se cuestionará a los estudiantes qué es un dilema, qué saben de lo ético y lo moral. Se dará a conocer la actividad e intenciones, se formaran equipos de 3 integrantes de forma azarosa.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> A cada equipo se le entregará un dilema ético (Anexo 6) diferente para resolver, se asignará un lector del caso a resolver; posteriormente, anotarán cómo solucionarían, seleccionarán a un representante de cada equipo que indicará sus soluciones.  Se compartirán las soluciones y se preguntará a los demás si están de acuerdo o no, dando siempre una argumentación.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Cada representante dará una reflexión sobre la actividad.</p>
<p><b>PRODUCTO:</b> Escrito con soluciones de los casos.</p>
<p><b>EVALUACIÓN:</b>  -Ficha de observación (Apéndice R).  -Escala estimativa para evaluar escrito (Apéndice R).  -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).</p>
<p><b>RECURSOS:</b> Facsímiles con los dilemas, hojas y lapiceros.</p>
<p><b>REFERENCIAS:</b>  SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i>. México: Secretaría de Educación Pública.  Valoras UC. (2008). "Dilemas morales", <i>Educarchile</i> [en línea]. Consulta el 19 de abril de 2017, disponible en:  <a href="http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral%2068.pdf">http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral% 2068.pdf</a></p>



**Apéndice N**  
**Planeación fase Juicio Crítico: Actividad 4. Cine debate**

<b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b> Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D" Ciclo escolar 2016-2017
<b>Actividad 4: Cine debate Sesiones: 10 Escenario: Aula 3</b>
<b>Propósitos:</b> -Desarrollo del juicio crítico. - Practicar las competencias comunicativas.
<b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> Que los alumnos expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
<b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos orales y participación eventos comunicativos</i> -Expresa y defiende opiniones e ideas de una manera razonada, empleado el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos. -Expone de manera clara y lógica un tema y utiliza un lenguaje adecuado a sus interlocutores. -Respeto diversos puntos de vista y recupera las aportaciones de los otros para enriquecer su conocimiento.
<b>Competencias comunicativas:</b> Analizar la información y emplear el lenguaje en la toma de decisiones.
<b>Actividad permanente:</b> Cine debate.
<b>SESIÓN 1 y 2. Tiempo: 100 min Fecha: 16 de junio de 2017</b>
<b>INICIO:</b> El docente indicará que van a realizar la actividad del cine debate, por lo que verán dos películas en dos módulos, al siguiente harán un debate sobre la película. Se dará a conocer el título de la película que se verá: "La decisión más difícil" por lo que deberán investigar algunos datos como director, nacionalidad, año, actores principales, realizarán una sinopsis y una crítica sobre la misma, además, identificarán los valores, actitudes, creencias y sentimientos de cada personaje (el docente les dará un formato para llenar). Se les aconsejará anotar los elementos que consideren importantes.
<b>DESARROLLO:</b> Exhibirá la película "La decisión más difícil" y realizarán anotaciones
<b>CIERRE:</b> Se terminará de ver la película.
<b>SESIÓN 3. Tiempo: 50 min Fecha: 21 de junio de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se les indicará a los estudiantes saquen su ficha de la película, se colocarán círculo para hacer un debate.
<b>DESARROLLO:</b> Se solicitará a los estudiantes que compartan su información, posteriormente, comienza a interrogarlos sobre el dilema ético y mora al que se enfrentaron los personajes, se les cuestiona que hubieran hecho si fueran ellos.
<b>CIERRE:</b> Se le solicitará a uno de los estudiantes de las conclusiones de la actividad. Se les informa sobre cuál será la siguiente película a analizar "Rumbos paralelos".
<b>SESIÓN 4 y 5. Tiempo: 100 min Fecha: 22 de marzo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se dará a conocer que la película que se verá es "Rumbos paralelos", por lo que, para la siguiente clase deberán traer la investigación algunos datos como director, nacionalidad, año, actores principales, realizarán una sinopsis y una crítica sobre la misma, además, identificarán los valores, actitudes, creencias y sentimientos de cada personaje (el docente les dará un formato para llenar). Se les aconsejará anotar los elementos que consideren importantes.
<b>DESARROLLO:</b> Exhibirá la película "Rumbos paralelos" y realizarán anotaciones.
<b>CIERRE:</b> Se terminará de ver la película.

<b>SESIÓN 6. Tiempo: 50 min Fecha: 23 de junio de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se les indicará a los estudiantes saquen su ficha de la película, se colocarán círculo para hacer un debate.
<b>DESARROLLO:</b> Se solicitará a los estudiantes que compartan su información, posteriormente, comienza a interrogarlos sobre el dilema ético y mora al que se enfrentaron los personajes, se les cuestiona que hubieran hecho si fueran ellos.
<b>CIERRE:</b> Se le solicitará a uno de los estudiantes de las conclusiones de la actividad. Se les informa sobre cuál será la siguiente película a analizar "Rumbos paralelos".
<b>SESIÓN 7. Tiempo: 50 min Fecha: 23 de junio de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se solicitará a los alumnos mencionen las dos películas que se vieron y que comenten brevemente de qué trataron cada una.
<b>DESARROLLO:</b> Los alumnos realizarán un análisis de las dos películas, sus diferencias y semejanzas, a partir de ello, se analizará los dilemas éticos que se presentan en las películas y se les cuestionará si estos pueden suceder en la vida real, deben argumentar su respuesta.
<b>CIERRE:</b> Se reflexionará si en la vida diaria los adolescentes se enfrentan a los dilemas éticos y morales.
<b>PRODUTOS:</b> Reseñas cinematográficas después de leer cada película.
<b>EVALUACIÓN:</b> -Ficha de observación (Apéndice S). -Escala estimativa para evaluar escrito (Apéndice S). -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).
<b>RECURSOS:</b> Películas, proyector, bocinas y fichas de cine.
<b>REFERENCIAS:</b> SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i> . México: Secretaría de Educación Pública.

## Apéndice O

### Planeación fase socialización: Proyecto 1. Realicemos un programa de radio

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>                  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"                  Ciclo escolar 2016-2017</p>
<p><b>Proyecto 1: Realicemos un programa de radio Sesiones: 10 Escenario: Aula 3</b></p>
<p><b>Práctica social del lenguaje:</b> " Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo"</p>
<p><b>Propósitos:</b>                  -Aplicar el trabajo cooperativo                  -Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad, responsabilidad...</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> que los alumnos...                  -Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.                  -Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b>  <i>Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.</i>                  -Expone de manera clara y lógica un tema y utiliza un lenguaje adecuado a sus interlocutores.  <i>Actitudes hacia el lenguaje</i>                  -Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b>                  Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.                  Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.</p>
<p><b>Aprendizajes esperados:</b>                  -Identificar y realizar los cambios necesarios para transitar del lenguaje escrito al oral.                  -Jerarquizar y discriminar información para un programa de radio.                  -Valorar la utilidad de las TIC como fuente y medio de información al producir un programa de radio.                  -Valorar y respetar las diversas manifestaciones culturales del mundo.</p>
<p><b>SESIÓN 1 Tiempo: 50 min Fecha: 29 de marzo de 2017</b></p>
<p><b>INICIO:</b> Se preguntará a los estudiantes si se dice la radio o el radio, qué saben sobre la radio, qué es la cultura y cómo se relacionará con el proyecto a partir de las finalidades del proyecto.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se realizará una presentación mediante diapositivas del tema sobre la radio y los estudiantes irán tomando los apuntes de lo que consideren más importante. Los adolescentes realizarán de tarea un cuadro sinóptico sobre "¿Cómo hacer un guion radiofónico? de la página 152 de su libro de texto <i>Español 3 Conecta palabras</i>.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Uno de los estudiantes dará las conclusiones de la clase.</p>
<p><b>SESIÓN 2. Tiempo: 50 min Fecha: 4 abril de 2017</b></p>
<p><b>INICIO:</b> Se solicitará que de acuerdo al cuadro sinóptico realizado comenten qué se necesita para elaborar un guion radiofónico.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Los alumnos junto con el profesor revisarán el ejemplo de la página 153 de su libro de texto, e identificarán la parte técnica y literaria, el tema, el número de locutores, duración del programa, para finalmente discutir sobre el efecto que busca producir, los efectos sonoros que usaron y el público que está dirigido.                  Posteriormente, se verá un video del ejemplo de un guion radiofónico.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Por último, se dará un cierre de la clase con las conclusiones sobre lo visto por uno de los estudiantes.</p>
<p><b>SESIÓN 3. Tiempo: 50 min Fecha: 5 de abril de 2017</b></p>
<p><b>INICIO:</b> Se solicitará a los estudiantes se integren en equipos considerando que se va trabajar juntos durante los tres proyectos a realizar.</p>

<p><b>DESARROLLO:</b> Se pedirá que nombren a un jefe y secretario, así como sus suplentes, armarán su plan de trabajo del proyecto. Los adolescentes seleccionarán el país, ciudad o estado sobre el cuál van hablar, asimismo repartirán tareas para la siguiente clase. El secretario será responsable que al termino cada sesión redactará su cuaderno de equipo.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se preguntará si existen dudas sobre la forma de trabajo y revisará los planes de trabajo.</p>
<p><b>SESIONES 4,5, 6 , 7 y 8 Tiempo:</b> 250 min <b>Fecha:</b> 26 y 28 de abril, 2, 3 de mayo de 2017</p>
<p><b>INICIO:</b> Se solicitará saquen el material para trabajar por equipos.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se monitorea a cada equipo, revisa qué avances llevan respecto a sus planes.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se preguntará si existen dudas sobre la forma de trabajo y recuerda a los secretarios realizar sus anotaciones.</p>
<p><b>SESIONES 9 y 10 Tiempo:</b> 100 min <b>Fecha:</b> 9, 12 de mayo de 2017</p>
<p><b>INICIO:</b> Solicitará a los alumnos los audios mp3, ya sea en celular, USB o CD.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se escucharán cada audio de 5 a 10 min cada uno, después el docente solicitará a tres alumnos hagan observaciones al trabajo acorde con lo solicitado, por su parte el docente realizará una escala estimativa del trabajo 5 min.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Realizarán reflexiones de la actividad realizada, mediante las tres preguntas de la bitácora de reflexión.</p>
<p><b>PRODUCTO:</b> Programa de radio para compartir con la comunidad educativa.</p>
<p><b>EVALUACIÓN:</b> -Plan de equipo al inicio y al final del proyecto (Anexo 5). -Cuestionario: Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora al final del proyecto (Anexo 5.1). -Rúbrica del producto final del proyecto (Apéndice T). -Fichas de observación en cada clase y diario de sesiones (Apéndice W). -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).</p>
<p><b>RECURSOS:</b> cuaderno de equipo, apuntes, hojas, lapiceros, bocinas y laptop.</p>
<p><b>REFERENCIAS:</b> Castillo Rojas, A., et. (2016). <i>Español 3, conecta palabras</i>. México: SM. SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i>. México: Secretaría de Educación Pública.</p>

**Apéndice P**  
**Planeación fase socialización: Proyecto 2. Hagamos una historieta**

<p><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b>  Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz  <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D"  Ciclo escolar 2016-2017</p>
<p><b>Actividad 2:</b> <i>Hagamos una historieta</i> <b>Sesiones:</b> 5 <b>Escenario:</b> Aula 3</p>
<p><b>Práctica social del lenguaje:</b> "Elaborar una historieta para su difusión"</p>
<p><b>Propósitos:</b>  - Aplicar el trabajo cooperativo.  - Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad, responsabilidad...</p>
<p><b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> que los alumnos...  - Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.</p>
<p><b>Estándares curriculares:</b>  <i>Producción de textos escritos.</i>  - Produce textos en los que analiza información.  - Produce textos adecuados y coherentes con el tipo de información que desea difundir.  - Produce un texto con lógica y cohesión.  <i>Actitudes hacia el lenguaje</i>  - Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo</p>
<p><b>Competencias comunicativas:</b>  Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.  Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.</p>
<p><b>Aprendizajes esperados:</b>  - Reconoce la importancia de recabar información sobre los antecedentes del problema para resolverlo.  - Emplea las onomatopeyas y aliteraciones.  - Emplea recursos gráficos y visuales.</p>
<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN 1. Tiempo:</b> 50 min <b>Fecha:</b> 17 de mayo de 2017</p>
<p><b>INICIO:</b> Se cuestionará a los discentes qué saben acerca de las historietas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Has leído alguna vez una historieta? ¿Cuál?</li> <li>• ¿Qué elementos recuerdas hay en una historieta?</li> <li>• ¿Qué es para ti una historieta?</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO:</b> Se realizará una presentación del proyecto mediante diapositivas, mientras los estudiantes preguntan, definen y toman sus apuntes. Se les solicita realizar un mapa conceptual de la pág. 193 del libro de texto sobre las historietas.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se les preguntará a tres estudiantes qué es una historieta y sus características principales.</p>
<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN 2 y 3. Tiempo:</b> 100 min <b>Fecha:</b> 19 de mayo de 2017</p>
<p><b>INICIO:</b> Se solicitará a los discentes que se formen en equipos base para la realización del proyecto.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> Los alumnos discutirán sobre los problemas sociales de la comunidad y harán una lista de acciones para solucionar el problema, guiándose de la página 195 de su libro de texto. Elaborarán su plan de trabajo en el cuaderno del equipo.  Planifican de qué tratará la historieta.  Se monitoreará y resolverán dudas.</p>
<p><b>CIERRE:</b> Se preguntará a los aprendientes si tienen alguna duda y recordará que deben llevar su cuaderno de equipo.</p>

<b>SESIÓN 4 Tiempo: 50 min Fecha: 23 de mayo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se solicitará a los estudiantes compartan la información para realizar la historieta.
<b>DESARROLLO:</b> Los alumnos realizarán el borrador de la historieta. Se monitoreará y resolverán dudas, además se les recuerda que debe hacer sus anotaciones en el cuaderno del equipo.
<b>CIERRE:</b> Cada equipo deberá terminar su borrador.
<b>SESIÓN 5. Tiempo: 100 min Fecha: 24 de mayo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Con los borradores y el material solicitado, harán su historieta.
<b>DESARROLLO:</b> Los alumnos harán la historieta. Se monitoreará y resolverán dudas, además se les recuerda que debe hacer sus anotaciones en el cuaderno del equipo.
<b>CIERRE:</b> Deben tener el producto final concluido.
<b>SESIÓN 6. Tiempo: 100 min Fecha: 26 de mayo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se solicitará a los equipos pasen por número de lista.
<b>DESARROLLO:</b> Los aprendientes muestran sus trabajos y los leen en voz alta a la clase, dos de los compañeros realizan breves comentarios relacionados con su trabajo, mientras el docente evalúa.
<b>CIERRE:</b> Los alumnos realizan su bitácora de reflexión del proyecto.
<b>PRODUCTO:</b> Un historieta para compartir con la comunidad educativa.
<b>EVALUACIÓN:</b> -Plan de equipo al inicio y al final del proyecto (Anexo 5). -Cuestionario: Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora al final del proyecto (Anexo 5.1). -Rúbrica del producto final del proyecto (Apéndice U). -Fichas de observación en cada clase y diario de sesiones (Apéndice W). -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).
<b>RECURSOS:</b> diapositivas, apuntes, lapiceros, lápices, hojas y laptop.
<b>REFERENCIAS:</b> Castillo Rojas, A., et. (2016). <i>Español 3, conecta palabras</i> . México: SM. SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i> . México: Secretaría de Educación Pública.

## Apéndice Q

### Planeación fase socialización: Actividad 3. Creemos nuestro anuario

<p style="text-align: center;"><b>Escuela Secundaria Técnica Industria Número 98</b> Clave: 30DST0098D Sector: 04 Zona Escolar: 06 Orizaba, Veracruz <b>Asignatura:</b> Español III <b>Docente:</b> Carol Monserrat Santos Gómez <b>Grado:</b> 3 <b>Grupo:</b> "D" <i>Ciclo escolar 2016-2017</i></p>
<b>Actividad 3: Creemos nuestro anuario Sesiones: 9 Escenario: Aula 3</b>
<b>Práctica social del lenguaje:</b> "Elaborar un anuario que integre autobiografías"
<b>Propósitos:</b> -Aplicar el trabajo cooperativo. -Practicar el uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad, responsabilidad. -Demostrar el autoconocimiento.
<b>Propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria:</b> que los alumnos amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.
<b>Estándares curriculares:</b> <i>Producción de textos escritos.</i> -Produce textos en los que analiza información. -Produce textos adecuados y coherentes con el tipo de información que desea difundir. -Produce un texto con lógica y cohesión. <i>Actitudes hacia el lenguaje</i> -Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo.
<b>Competencias comunicativas:</b> Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
<b>Aprendizajes esperados:</b> -Sistematizar los pasajes más relevantes de su vida para la autobiografía. -Identificar las repeticiones excesivas y las evita mediante la solución léxica pronominal. -Jerarquiza acciones de la autobiografía. -Pone en práctica el trabajo cooperativo, uso del diálogo y los valores como la tolerancia, solidaridad y empatía.
<b>SESIÓN 1. Tiempo: 50 min Fecha: 30 de mayo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> El enseñante les pregunta a los alumnos si recuerdan el tema de las biografías visto en segundo año, se les cuestiona sobre qué tratan y cómo se redactan, después se les pregunta si han escuchado hablar de las autobiografías.
<b>DESARROLLO</b> El profesor realiza una presentación del tema mediante diapositivas, los alumnos cuestionan y realizan sus apuntes. Se leen en colectivo algunos ejemplos, se les recomendará revisen 208 a la 217 para complementar lo visto en clase.
<b>CIERRE:</b> Se le preguntará a tres aprendientes sobre lo visto en clase.
<b>SESIÓN 2 y 3. Tiempo: 100 min Fecha: 31 de mayo de 2017</b>
<b>INICIO:</b> Se solicitará que se integren en equipos, volverán asignar roles (no pueden ser los mismos que ya fueron) y harán su plan de trabajo con base en el proyecto.
<b>DESARROLLO:</b> Los aprendientes leerán el ejemplo de la página 218 a la 119, a partir de esto realizarán su plan de trabajo. Se monitoreará y resolverán dudas, además se les recuerda que debe hacer sus anotaciones en el cuaderno del equipo. Comienzan el borrador cada quien de sus autobiografías.

<b>CIERRE:</b> Se les preguntará a los aprendientes si tienen dudas y se les recordará a los secretarios de ir anotando en el cuaderno del equipo.
<b>SESIÓN 4 y 5. Tiempo:</b> 100 min <b>Fecha:</b> 2 de junio de 2017
<b>INICIO:</b> Se solicitará a los estudiantes que intercambien entre los miembros del equipo sus autobiografías para leer y hacer sugerencias.
<b>DESARROLLO:</b> Los alumnos realizan las correcciones necesarias de su trabajo. Se monitoreará y resolverán dudas, además se les recuerda que las autobiografías deben estar listas para la siguiente clase, impresas de acuerdo con las características solicitadas.
<b>CIERRE:</b> Se les preguntará a los aprendientes si tienen dudas y se les recordará a los secretarios de ir anotando en el cuaderno del equipo.
<b>SESIÓN 6. Tiempo:</b> 50 min <b>Fecha:</b> 6 de junio de 2017
<b>INICIO:</b> Se solicitará todas las autobiografías. E indicará que realizarán un anuario.
<b>DESARROLLO:</b> En colectivo se leerá la página 220, a partir de esto en colectivo planearán el diseño, cada equipo realizará una propuesta.
<b>CIERRE:</b> Todos llevarán diseños que puedan ser útiles para la siguiente clase.
<b>SESIÓN 7 y 8 Tiempo:</b> 100 min <b>Fecha:</b> 7 de junio de 2017
<b>INICIO:</b> Se solicitará los diseños, mostrará mediante el proyector, y elegirán uno.
<b>DESARROLLO:</b> Dos alumnos guiados por el docente reorganizarán el anuario.
<b>CIERRE:</b> Se subirá al grupo de <i>Facebook</i> para que todos puedan tenerlo y compartirlo.
<b>SESIÓN 9 Tiempo:</b> 50 min <b>Fecha:</b> 9 de junio de 2017
<b>INICIO:</b> Se pedirá a los alumnos realicen su bitácora de reflexión.
<b>DESARROLLO:</b> Elaborarán su reflexión y la compartirán.
<b>CIERRE:</b> Se darán las conclusiones del proyecto.
<b>PRODUCTO FINAL:</b> Un anuario digital.
<b>EVALUACIÓN:</b> -Plan de equipo al inicio y al final del proyecto (Anexo 5). -Cuestionario: Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora al final del proyecto (Anexo 5.1). -Rúbrica del producto final del proyecto (Apéndice V). --Fichas de observación en cada clase y diario de sesiones (Apéndice W). -Valoración de la práctica educativa al final de las tres fases (Apéndice X).
<b>RECURSOS:</b> Proyector, USB, CD, hojas, lapiceros, y laptop.
<b>REFERENCIAS:</b> Castillo Rojas, A., et. (2016). <i>Español 3, conecta palabras</i> . México: SM. SEP (2011). <i>Programas de Estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Asignatura Español</i> . México: Secretaría de Educación Pública.



**Apéndice R**  
**Instrumento de evaluación: Fase afectiva. Ficha de observación**

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN DE LOS APRENDIENTES</b>	
<b>Fase Afectiva</b>	
<b>Actividad 1, 2, 3, 4 Y 5</b>	
Fecha: _____ Actividad: _____	
Propósito: _____	
<b>Indicadores a observar</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Empatía entre los alumnos.</li><li>• Capacidad de autoconocimiento.</li><li>• Entendimiento de las emociones a través de la música.</li><li>• Capacidad de comunicación.</li><li>• Nivel de participación.</li></ul>	
Descripción	Reflexión

**Apéndice S**  
**Instrumentos de evaluación de la Fase de Juicio Crítico**

<b>ESCALA ESTIMATIVA</b>					
<b>Fase Juicio Crítico</b>					
<b>Actividad 1, 2, 3 y 4</b>					
<b>Competencia:</b> Analizar la información y emplear el lenguaje en la toma de decisiones.					
<b>Frecuencia:</b> Siempre (5) Generalmente (4) A veces (3) Rara vez (2) Nunca (1)					
Indicador	5	4	3	2	1
Pone en práctica el análisis y juicio crítico.					
Toma decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas de distintos contextos.					
Se sustenta en diferentes fuentes de informaciones orales y escritas.					
Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona ideas, negocia y toma acuerdos en grupo.					
Emplea el potencial del lenguaje para la resolución de conflictos.					

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN DE LOS APRENDIENTES</b>	
<b>Fase Juicio Crítico.</b>	
<b>Actividad 1, 2, 3 y 4</b>	
Fecha:	
Actividad:	
Propósito:	
Indicadores a observar	
Analizan la información presentada.	
Argumentan sus opiniones.	
Usan el diálogo como instrumento para comunicarse y resolver conflictos.	
Asumen actitudes positivas ante los juicios de los demás (tolerancia, respeto, solidaridad...)	
Descripción	Reflexión

**Apéndice T**  
**Instrumentos de evaluación de la fase de socialización**

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN DE LOS APRENDIENTES</b>	
<b>Fase socialización. Actividad 1, 2 y 3</b>	
Fecha: Proyecto: Propósito:	
<b>Indicadores a observar</b>	
Asumen la responsabilidad individual y colectiva. Usan el diálogo como instrumento para comunicarse y resolver conflictos. Asumen actitudes positivas ante los juicios de los demás (tolerancia, respeto, solidaridad...)	
Descripción	Reflexión

**Diario de sesión (Reflexión de los alumnos por equipo)**

Fecha de la sesión: \_\_\_\_\_

Relator: \_\_\_\_\_

¿Qué llevamos hecho?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo lo hicimos?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fuente:** adaptado de Pujolàs, 2003.

**Apéndice U**  
**Instrumento de evaluación de la fase de socialización:**  
**Rúbrica del producto del proyecto 1**

<b>Criterios</b>	<b>Experto (4)</b>	<b>Avanzado (3)</b>	<b>Estándar (2)</b>	<b>Novato (1)</b>
Calidad y contenidos del programa	El tema es abordado a profundidad y se muestra el dominio.	El tema es abordado a poca profundidad y se muestra el dominio.	El tema es no abordado a profundidad y se muestra poco dominio.	El tema no es abordado a profundidad ni se muestra el dominio.
La voz de los locutores: volumen, claridad, pausas, tono y modulación	Los locutores mantienen un buen volumen, claridad, pausas, tono y modulación	Los locutores mantienen un buen volumen, claridad, pausas, tono y modulación, sin embargo, cometen algunos errores.	Los locutores presentan varias dificultades en volumen, claridad, pausas, tono y modulación	Los locutores no mantienen un buen volumen, claridad, pausas, tono y modulación
La expresividad y su impacto en el auditorio	Se expresan correctamente e impactan al auditorio.	Comenten dos o tres errores en su expresividad, pero impactan al auditorio.	Presentan problemas para expresarse y en impactar al público.	No se expresan bien ni logran impactar al público.
Organización del trabajo en el equipo.	Muestran seguridad y organización durante su transmisión.	Tienen algunos problemas de seguridad y organización durante su transmisión.	Muestran serios problemas de seguridad y organización durante su transmisión.	Muestran inseguridad y falta de organización durante su transmisión.

**Apéndice V**  
**Instrumento de evaluación de la fase de socialización:**  
**Rúbrica del producto del proyecto 2**

<b>Criterios</b>	<b>Experto (4)</b>	<b>Avanzado (3)</b>	<b>Estándar (2)</b>	<b>Novato (1)</b>
Planteamiento de un problema relevante.	Se presenta claramente la situación.	Se presenta la situación de forma inconclusa.	Se presenta la situación, pero es confusa.	No se presenta la situación.
División clara en cuadros, de la secuencia de las acciones que conforman el inicio, el nudo y el final de la historia presentada.	División clara en cuadros, de la secuencia de las acciones que conforman el inicio, el nudo y el final de la historia presentada.	División es poco clara entre algunos de los cuadros, de la secuencia de las acciones que conforman el inicio, el nudo y el final de la historia presentada.	División es poco clara en cuadros, de la secuencia de las acciones que conforman el inicio, el nudo y el final de la historia presentada.	División no es clara en cuadros, de la secuencia de las acciones que conforman el inicio, el nudo y el final de la historia presentada.
Inicio. Se da información básica para ubicar el tema o asunto (o la opinión) sobre el que se hablará a lo largo del texto verbo icónico.	Se da información básica para ubicar el tema o asunto.	Se da alguna información básica para ubicar el tema o asunto.	Se da información básica para ubicar el tema o asunto pero es confusa.	No se da información básica para ubicar el tema o asunto
Desarrollo: a) Los personajes están bien caracterizados. b) Las situaciones relacionadas con el problema o conflicto son entendibles. c) Los diálogos y los textos verbales están bien usados porque ayudan a entender mejor situaciones planteadas.	Los tres elementos se cumplen a la perfección.	De los tres aspectos uno de ellos no se cumple.	De los tres aspectos dos de ellos no se cumple.	De los tres ninguno se cumple o los tiene pero no se entienden.
Cierre: al final se presenta un cuadro que cierra la historia y que es como una invitación para que el lector reflexione sobre lo expuesto en la tira o en la historieta.	Se presenta un cuadro que cierra la historia y una invitación a reflexionar al lector.	Se presenta un cuadro que cierra la historia y una invitación a reflexionar al lector, pero una de las dos está incompleta.	Se presenta un cuadro que cierra la historia y una invitación a reflexionar al lector, pero ambas están incompletas.	No se presenta un cuadro que cierra la historia y una invitación a reflexionar al lector.
Los dibujos fueron elaborados con cuidado y limpieza.	Los dibujos fueron elaborados con cuidado y limpieza.	Dos o tres dibujos no fueron elaborados con cuidado y limpieza.	La mitad de los dibujos fueron elaborados con cuidado y limpieza.	Más de la mitad de los dibujos no fueron elaborados con cuidado y limpieza.

**Apéndice W**  
**Instrumento de evaluación de la fase de socialización:**  
**Rúbrica del producto del proyecto 3**

<b>Rúbrica</b>				
<b>Criterios</b>	<b>Experto (4)</b>	<b>Avanzado (3)</b>	<b>Estándar (2)</b>	<b>Novato (1)</b>
Título que llame la atención y anuncie algo de lo que se va a comunicar.	El título es atractivo, original y /o creativo.	El título llama la atención pero no es creativo.	El título es simple y poco creativo.	El título es común.
Cuerpo de la autobiografía: Un párrafo inicial en donde se dan algunos datos de quien escribe la autobiografía (nombre del protagonista, dónde y cuándo nació) Una serie de apartados donde, por los subtítulos, se nota un ordenamiento lógico, secuencial, de lo que cuenta y lo que tiene que ver con diferentes etapas de la vida propia.	Cuenta con el párrafo inicial y la serie de apartados.	El párrafo inicial está incompleto o la serie de apartados incompleto,	No cuenta con alguna de las partes del cuerpo de la autobiografía.	No incluye ninguna de las partes del cuerpo de la autobiografía.
Un párrafo de cierre, a manera de conclusión, en donde se justifica la elección del proyecto de vida futura.	Cuenta con el párrafo de cierre.	Cuenta con el párrafo del cierre pero está incompleto.	Cuenta con el párrafo del cierre pero no habla de un proyecto de vida futura.	No cuenta con el párrafo de cierre.
Enunciación, en primera persona del singular o del plural.	La enunciación es en primera persona del singular o plural.	La mayoría de veces enuncia en primera persona, a veces en la segunda y la tercera.	Mezcla indistintamente una redacción en primera, segunda y tercera persona.	Enuncia en tercera o segunda persona
Cuidado en el uso de conectores, signos de puntuación, ortografía, tipografía y uso del espacio.	Todas las autobiografías incluyen el uso de conectores, signos de puntuación, ortografía, tipografía y uso del espacio.	2 o 3 autobiografías no incluyen el uso de conectores, signos de puntuación, ortografía, tipografía y uso del espacio.	La mitad de las autobiografías incluyen el uso de conectores, signos de puntuación, ortografía, tipografía y uso del espacio.	Más de la mitad de las autobiografías no incluyen el uso de conectores, signos de puntuación, ortografía, tipografía y uso del espacio.
Uso de fotografías, imágenes, dibujos	Todas las autobiografías incluyen las fotografías.	Sólo 2 o 3 autobiografías no tienen fotografías.	La mitad de las autobiografías no influye fotografías.	Más de la mitad de las autobiografías no incluye foto.

**Apéndice X**  
**Instrumentos de evaluación: Fase Mediación**

**Valoración de la práctica educativa**

*Esta encuesta tiene la finalidad de conocer el desempeño docente de tu profesora de Español, y a partir de los resultados obtenidos logre mejorar su trabajo en el aula.*

*Tu sinceridad es muy importante, por lo que tu participación es anónima.*

**Lee atentamente cada criterio de la columna izquierda y coloca una (X) en la columna de la derecha que consideres es la más adecuada.**

Proceso de mediación pedagógica					
Criterios	Nunca (1)	Casi Nunca (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
Promueve el trabajo tanto individual como trabajo cooperativo en el aula.					
Cuestiona sobre qué saben del tema que van a ver o el proyecto a realizar.					
Relaciona temas vistos en otras clases, asignaturas u otros ciclos escolares con el tema a tratar.					
Precisa el aprendizaje esperado de la actividad.					
Ofrece ayuda ante alguna dificultad.					
Guía, orienta o aclara dudas cuando se le solicita.					
Da libertad responsable y comprometida para hacer y crear.					
Brinda los elementos necesarios para comprender la información.					
Permite el error y con él la autorregulación.					
Usa el diálogo como instrumento para comunicar y/o solucionar problemas en el aula.					
Fomenta el uso del diálogo para comunicar y/o solucionar problemas en el aula.					
Motiva a que se involucren en clase.					
Muestra solidaridad, respeto y tolerancia.					
Promueve solidaridad, respeto y tolerancia.					

**Sugerencias y/o comentarios:**

---

**¡Gracias por tu colaboración!**