

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

DERECHOS HUMANOS, VIOLENCIA Y CULTURA DE PAZ



INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA FAVORECER UNA CONVIVENCIA PACÍFICA
E INCLUSIVA ENTRE PARES: PROCESOS Y TENDENCIAS DE CAMBIO

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Gestión de la Convivencia Escolar. Violencia, Derechos Humanos y

Cultura de Paz.

Presenta

María Isabel Rodríguez Valenzuela

Directora de Tesis

Dra. María Guadalupe Velázquez Guzmán

Ciudad de México, México.

Septiembre, 2019

AGRADECIMIENTOS

A Dios Padre-Madre, por la vida, por la oportunidad de iniciar y concluir este proyecto, por la sabiduría y la fuerza de voluntad para llevarlo a cabo.

A mis padres, Joaquín e Ignacia por su apoyo moral en cada instante, por su cariño y ejemplo de perseverancia. Por inspirarme a ser mejor persona y profesionista.

A mis hermanas Mariana, Valeria, Diana, Vilma y Natalia, por su escucha, por sus consejos y compañía durante este trayecto.

A la Doctora María Guadalupe Velázquez Guzmán, mi asesora, quien, con su vasta experiencia, disciplina y profesionalismo, me orientó en todo momento y colaboró con la culminación de este proyecto.

A mis alumnos y alumnas, por ser maestros de vida para mí. Porque ellos y ellas son mi motivo para continuar aprendiendo y mejorando como docente.

A mis maestros y maestras, por compartir sus enseñanzas y por su acompañamiento.

A mis amigos y amigas, Gustavo, Norma y Nayade, con quienes compartí no sólo momentos de aprendizaje académico sino también de aprendizaje personal. En especial a Gustavo Luna, con quien siempre pude debatir y construir nuevas maneras de mirar la realidad.

A mis compañeros y compañeras de clase, por los espacios en los que compartimos ideas, creencias, momentos y experiencias.

A todos, gracias.

ÍNDICE

Introducción	8
---------------------------	---

CAPÍTULO I. CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS

1.1. Introducción	17
1.2. Problema	19
1.3. Objetivos generales	23
1.4. Objetivos específicos	23
1.5. Preguntas de investigación	25
1.6. Justificación	26

CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DE CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA PRIMARIA

2.1. Introducción	33
2.2. Metodología. Técnicas utilizadas para recuperar datos.....	35
2.2.2. Cuestionario	35
2.2.3. Observación participante	45
2.2.4. Entrevista semiestructurada	49
2.3. Resultados y complementariedad entre técnicas	52

CAPÍTULO III. MARCO DE REFERENCIA

3.1. Introducción	56
3.2. Prácticas y creencias culturales y su relación con la convivencia	56
3.3. Diferencias socio-culturales como pretexto para discriminar y excluir	59
3.4. La diversidad como elemento clave para fomentar culturas escolares inclusivas	62
3.5. Cohesión grupal: estrategia para crear procesos afectivos entre pares	64
3.6. Aprendizaje social y emocional para cohesionar grupos	69
3.7. El trabajo cooperativo desde el arte como medio para generar aprendizaje significativo entre pares	71

CAPÍTULO IV. DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1. Introducción	76
4.2. Problemática que atendió el dispositivo	77
4.3. Objetivos	
4.3.1. General	78
4.3.2. Específicos	79
4.4. Metodología del dispositivo de intervención	80
4.5. Enfoque pedagógico	83
4.5.1. Espiral de intervención	92
4.6. Fases del dispositivo de intervención	
4.6.1. Fase 1. Significando exclusión y discriminación	93

4.6.1.1. Actividad 1. El prejuicio y el estereotipo en mi cotidianidad	93
4.6.1.2. Actividad 2. ¿He excluido a alguien de mi grupo?	101
4.6.1.3. Reflexiones fase 1	106
4.6.2. Fase 2. Cuentos para aprender a tratarnos bien	107
4.6.2.1. Actividad 1. No importa la apariencia	109
4.6.2.2. Actividad 2. No importa el nivel socioeconómico	114
4.6.2.3. Actividad 3. No importa el físico	121
4.6.2.4. Actividad 4. No importa que tengan preferencias distintas	128
4.6.2.5. Reflexiones fase 2	135
4.6.3. Fase 3. Juegos para una Educación para la Paz	136
4.6.3.1. Actividad 1. Entrevisto para conocer	138
4.6.3.2. Actividad 2. Conozcamos lo que tenemos en común	142
4.6.3.3. Actividad 3. Permito que me conozcan	147
4.6.3.4. Actividad 4. Comparto un poco sobre mi historia	151
4.6.3.5. Actividad 5. Nos abrazamos con respeto	155
4.6.3.6. Reflexiones fase 3	159
4.6.4. Fase 4. Actividades para reconocer y hablar de las emociones	160
4.6.4.1. Actividad 1. Pongo atención a mis emociones	161

4.6.4.2. Actividad 2. ¿Cómo respondo ante un conflicto?	166
4.6.4.3. Actividad 3. Aprendo a valorarme y a valorar a otros	173
4.6.4.4. Actividad 4. Reconozco mis fortalezas	179
4.6.4.5. Reflexiones fase 4	185
4.6.5. Fase 5. Una representación teatral	187
4.6.5.1. Actividad 1. Elegimos una situación de conflicto en la escuela	189
4.6.5.2. Actividad 2. Organizamos un guion de teatro	195
4.6.5.3. Actividad 3. Escribimos el guion de teatro	201
4.6.5.4. Actividad 4. Ensayamos la representación teatral	208
4.6.5.5. Actividad 5. Representamos un problema de convivencia escolar	211
4.6.5.6. Reflexiones fase 5	216
4.7 Logros y oportunidades	218
5. REFLEXIONES METODOLÓGICAS	222
6. REFLEXIONES FINALES	224
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA	238

INTRODUCCIÓN

La escuela como institución es uno de los espacios de socialización donde mayor tiempo pasan los niños y las niñas. La interacción constante, necesariamente, involucra, además de relaciones de amistad, choque de intereses que van surgiendo en la cotidianidad. Las causas son diversas, ya que se involucran valores, normas, creencias y modos de socializar con las que cada alumno y alumna cuentan de acuerdo con su historia personal y su contexto. Estos choques de intereses ocasionan conflictos; sin embargo, enseñar a percibirlos, entenderlos, y habilidades para resolverlos pueden aportar a los alumnos y alumnas ambientes libres de violencia, espacios sanos de socialización y aprendizajes sobre cómo resolver los conflictos de manera asertiva entre pares. De lo contrario, si estos conflictos entre pares no son atendidos de manera oportuna, justa y basada en los derechos y responsabilidades de la niñez, ocasionarán problemas de convivencia donde la violencia puede ser una manera de resolverlos. Esto último es lo que sucede en las escuelas actualmente, de ahí que hablar y atender el tema de la convivencia escolar sea una prioridad tanto en la agenda pública como en la de las escuelas en particular.

He estado 8 años frente a grupo en educación primaria, constatando esta situación. Alumnos y alumnas que no logran llegar a acuerdos cuando se les presenta un conflicto optan por la vía más “sencilla” que es agredir al otro, ofenderlo, minimizar sus necesidades o sus intereses. Ponen por encima las necesidades e intereses propios, dejando de lado lo que el Otro quiere. Este choque de intereses se observa desde edades tempranas y en situaciones tan básicas que abarcan tanto el juego como el trabajo escolar: que si uno quiere jugar a las atrapadas pero los demás quieren jugar luchitas; que, si unas quieren correr, pero las demás quieren jugar a las muñecas; que si uno quiere que trabajen en equipo cerca de la ventana y los demás quieren estar en el centro del aula. Que si a uno ya le cayó mal porque habla muy fuerte o al otro porque no aprende rápido; que

si él o ella es muy mandona entonces ya no le hablamos, que si él o ella tiene una barrera para el aprendizaje lo excluimos porque no se acopla a nuestras capacidades. Que si él o ella me cae mal sólo porque sí entonces la o lo ofendo. Que si él o ella tiene un “defecto físico” le ofendo y hago sentir mal. Así, un sinfín de pretextos que niños y niñas utilizan para preservar una cultura de falta de respeto y aprecio por el Otro como un ser humano diferente y valioso. Optan por la vía rápida que es excluir, etiquetar, ofender, desvalorizar. Solucionan estos conflictos visibles con los elementos y las herramientas que poseen, las que han aprendido en casa o en la misma escuela desde que iniciaron su proceso de socialización: “ya no le hables”, “aléjate”, “si te pegan se lo regresas”, “si te dicen tú también diles”, “evita problemas y júntate con los más aplicados”, “no te dejes”. Soluciones que parecieran acaban con el conflicto cuando en realidad lo aumentan y, además, no se utiliza como un recurso para enseñar a niños y niñas a socializar de manera pacífica e inclusiva.

Para ello, es claro, que primer debe mirarse al conflicto como una herramienta de aprendizaje, desde una perspectiva positiva y no negativa como suele entenderse en el grueso de la comunidad educativa, iniciando por los docentes. Es claro, también, que no todos los alumnos y alumnas solucionan de manera negativa sus conflictos, no todas y todos utilizan la violencia como medio para dar solución a los conflictos. Entonces es cuando debe utilizarse esas posibilidades, y crear otras tantas, que permitan al docente crear una cultura de paz en su aula, con sus alumnos y alumnas y, por qué no, compartirlo con los compañeros y compañeras docentes.

Construir ambientes seguros y estimulantes para el estudiante, es una tarea que como docentes tenemos para una mejor sociedad. Preparar en nuevas maneras de relacionarse entre pares es necesario para evitar que los malos tratos dejen de ser naturalizados. Cómo lograr que los alumnas y alumnos sean colaboradores/as de esos ambientes seguros, libres de violencia,

armónicos, pacíficos e inclusivos, fue mi interés principal por el cual tomé esta Maestría y dio origen al trabajo de investigación-acción que a continuación expongo.

El presente trabajo de tesis de maestría enfoca su atención en este sentido, lograr, mediante una intervención educativa, que alumnos y alumnas reflexionen, deconstruyan y construyan nuevas maneras de socializar con sus pares, donde las bases sean el respeto, la empatía, la cooperación, la afectividad y la comunicación; en lugar de la violencia.

También busca aportar elementos para que los docentes creen procesos educativos que favorezcan un clima de respeto y sana convivencia en sus aulas. Este trabajo de investigación se realiza en una escuela primaria pública en la alcaldía de Benito Juárez en donde se han presentado situaciones de malos tratos entre pares, especialmente en un grupo de quinto grado, en donde el rechazo por la apariencia, las posibilidades de aprendizaje y los “defectos” del Otro, son motivo de burla, risa, y exclusión en los trabajos escolares y en elección de subgrupos de juego. Las formas de interactuar entre niños y niñas se ven influenciadas por prejuicios y estereotipos que culturalmente han adoptado y los han utilizado en sus relaciones cotidianas. Por ello, es necesario reflexionar sobre el impacto de estas maneras de relacionarse en la convivencia diaria y cómo una cultura de mal trato daña la dignidad humana de las personas.

La manera en la que se favorece el desarrollo de capacidades para que niños y niñas aprendan a relacionarse y a tratar a sus pares de manera respetuosa, requiere de un proceso educativo que vaya transformando sus actitudes. En este trabajo de investigación se hace la propuesta de un proceso educativo a través de un Dispositivo de Intervención conformado por cinco fases o etapas.

Distinguimos fases de intervención en la elaboración del dispositivo. Fases se refiere a cortes en el tiempo para distinguir una sucesión de acciones educativas como son: actividades de re- significación, conceptualización, reflexión grupal e individual de experiencias, actividades simbólicas y significativas que movían la comprensión. La distinción de fases sucesivas nos permitió hacer el seguimiento de lo que se estaba comprendiendo, e identificar las necesidades de desarrollo, así como identificar los pequeños cambios educativos que se daban con las acciones de intervención. Las fases buscaron fortalecer con diferentes prácticas las expectativas educativas. En éstas se perseguían también procesos cada vez más elaborados, fortaleciendo y desarrollando lo comprendido, avanzando con reflexiones y acciones que provocaban una toma de posición; llevando hacia sus iniciativas y propuestas creativas.

Mediante estas fases, los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de deconstruir las formas e ideas en las que basan sus interacciones, a partir de la reflexión y análisis de conceptos como exclusión, estereotipo y prejuicio utilizando la conceptualización misma y el juego como recursos que lo permitan, y cómo éstos conceptos se materializan en acciones que muchas veces se naturalizan y conllevan a dar un trato irrespetuoso que daña la dignidad de las personas y vulnera sus derechos.

Después de lograr un análisis y reflexión de las conductas que excluyen, se trabaja la cohesión grupal como elemento principal para lograr relaciones afectivas a partir del conocimiento propio y del otro, donde habilidades como la comunicación efectiva, la empatía, la escucha activa y la cooperación se ponen en acción. Éste reconocimiento propio y del otro se favorece a través del juego.

Posteriormente, se favorece el trabajo de las emociones, donde reconocerlas en uno mismo y en el otro, son parte esencial para identificar maneras asertivas de expresarlas y regularlas en la

resolución de los conflictos que vayan surgiendo. Una vez que hayan vivenciado, a través de estas fases, la importancia del aprecio por el otro como un ser diferente pero valioso, se propone, como cierre, un trabajo en equipo donde involucren todos los elementos trabajados con anterioridad: escucha activa, cooperación, empatía, respeto, comunicación efectiva, reconocimiento de las emociones; con la intención de dar una muestra de los cambios significativos que logran en su manera de convivir.

Este estudio se realizó en un grupo de 8 alumnas y 12 alumnos de 5°B durante el ciclo escolar 2017-2018 y continuó hasta el ciclo escolar 2018-2019 cuando los y las alumnas se encontraban en sexto grado. La escuela está ubicada en la alcaldía de Benito Juárez.

En el primer capítulo, se describe la problemática observada en un primer momento, en el grupo de estudio e intervención, así como las iniciativas inmediatas que se tomaron. A partir de ello, se desarrolla un estudio detallado del problema que da lugar a los objetivos generales y específicos, a las preguntas de investigación y a la justificación fundamentada.

En el segundo capítulo, se describe el proceso de diagnóstico centrado en los y las alumnas para identificar las problemáticas de convivencia que se viven en el grupo de quinto año. Se explica la metodología que se utilizó y las técnicas para recuperar datos. Se utilizaron tres tipos de técnicas: cuestionario, observación participante y entrevista semiestructurada. De esas técnicas, el cuestionario se utiliza en dos momentos para identificar la mirada de cada niño y niña respecto de sus compañeros y compañeras, la manera en la que eligen a niños y niñas para conformar de manera natural sus subgrupos de trabajo y de juego e identificar qué prejuicios y estereotipos definían sus relaciones interpersonales y las maneras “naturalizadas” de convivir. Con los datos recuperados se organizó un gráfico del tipo sociograma para mirar sus interacciones y conocer

cómo estaban conformados esos subgrupos de juego y trabajo. Se identificaron a aquellos alumnos o alumnas que eran excluidos.

La observación participante y la entrevista semiestructurada complementaron el diagnóstico al aportar mayor fundamento y entendimiento a los datos arrojados en el cuestionario. Con el aporte de estas dos técnicas se logró conocer qué entienden ellos y ellas cuando mencionan que alguien es “molesto”, “rudo”, “grosero”, ya que una parte importante del diagnóstico fue identificar de manera clara los prejuicios que tienen unos con respecto de otros. Asimismo, se identificaron cómo entendían el respeto, empatía, comunicación, colaboración y amistad. La fase del diagnóstico cierra con la identificación de las cuatro problemáticas de convivencia que deben ser abordadas para favorecer una mejor convivencia.

En el tercer capítulo se ofrece un marco referencial que da sustento teórico al diagnóstico, a los procesos educativos que se proponen, una vez que fueron identificadas las problemáticas de convivencia. Este proceso educativo se organiza en un dispositivo de intervención que en el cuarto capítulo se explica a detalle.

En el marco referencial se revisaron autores como Pérez Gómez, Miquel Rodrigo, Galtung, José Luis Gutiérrez, Teresa Yurén para entender los estigmas y estereotipos presentes en la sociedad, y presentes también en la familia, y comprender el origen de las maneras de relacionarse de cada uno de ellos y ellas. Los autores Teresa Aguado, Leúnda, Paco Cascón, David Ospina y Camila Ospina, Vicent Fisas, y David Ausubel nos ayudaron a identificar que independientemente de la herencia cultural con la que cuenta cada uno, existen procesos de reconstrucción educativa y socialización para la convivencia que pueden irse construyendo en un espacio distinto a su familia, como es la escuela, núcleo fundamental de la socialización secundaria. La escuela, abre la oportunidad para promover el desarrollo que contribuya a la construcción de una nueva cultura de

paz. Los autores Berger, Rafael Bisquerra, Paco Cascón, Ospina, Ferreiro, y Jares nos aportaron procedimientos tales como juegos para la cohesión grupal, trabajo cooperativo, afectividad en las relaciones, comunicación asertiva, reconocimiento de emociones y creatividad para construir nuevos escenarios de convivencia, conforman la propuesta teórica trabajada en esta tesis.

En el cuarto capítulo, se describe a detalle el diseño y puesta en práctica del Dispositivo de Intervención. Se explica, nuevamente, la problemática de origen, los objetivos y las fases que contemplará el proceso educativo. La metodología a utilizar para el proceso de investigación es investigación-acción y la metodología a utilizar para el diseño de las actividades es la socioafectiva basada en la procuración de una Cultura de Paz. La metodología socioafectiva comprende tres momentos: experiencia, reflexión de lo aprendido en sus relaciones cotidianas, desarrollo de la empatía y propuestas creativas. Estos momentos, aunque diferenciados, están interrelacionados en las sucesivas fases y actividades realizadas.

En la primera fase del Dispositivo de Intervención se realizan actividades enfocadas a lograr que los alumnos relacionen los conceptos de prejuicio y estereotipo, como elementos clave en la exclusión y discriminación, con actitudes que han tenido dentro del grupo y que han imposibilitado una convivencia pacífica entre pares.

La fase dos se propone que los alumnos identifiquen y analicen por medio del cuento, cómo se llega a discriminar de distintas maneras. Que comprendan cómo algunas actitudes que parecen “normales”; es decir, naturalizadas en las interacciones con los pares, llegan a lastimar la dignidad de la persona; por ejemplo, las burlas a los gustos y preferencias de los demás, el quedarse callados cuando están viendo un acto injusto o basarse en los estereotipos para juzgar buena o mala una elección de juego o de actividad a practicar. Los cuentos fueron un recurso útil para que los alumnos y alumnas proyectaran algunas de las actitudes que han tenido en algún momento con

compañeros o compañeras, y que han estado basadas en un prejuicio o estereotipo, lo cual los llevó a excluir en determinado momento; de esta manera, iban logrando comprender que los términos prejuicio y estereotipo son componentes clave en la discriminación y exclusión.

La fase tres comprende actividades lúdicas; específicamente, juegos de confianza y cohesión para que los alumnos y alumnas logren conocerse y conocer a sus compañeros y compañeras, con la intención de generar cohesión grupal. Asimismo, permitir un espacio de confianza donde alumnos y alumnas descubran sus capacidades y habilidades, así como la de sus compañeros y compañeras, con la intención de estrechar lazos de amistad y afectividad entre los alumnos y alumnas.

La cuarta fase tiene como objetivo que, mediante ejercicios socioemocionales, los alumnos y alumnas logren identificar y reconocer sus emociones. Además de lograr crear un ambiente de confianza y afectividad donde alumnos y alumnas puedan hablar de las emociones que identifiquen y busquen estrategias para expresarlas asertivamente.

En la fase cinco se propone que alumnos y alumnas elaboren una representación teatral en la que expresen una situación de conflicto en la convivencia escolar y una posible solución y reflexión para otros compañeros y compañeras de la escuela. Con esta actividad, además, se procura que pongan en práctica la cooperación, la solidaridad, la empatía, el respeto y la tolerancia en el proceso de realización de la representación teatral, con el fin de fortalecer la cohesión grupal y con ello, mejorar la convivencia entre ellos y ellas. También se le s da la oportunidad de compartir con otros compañeros y compañeras la nueva mirada que han adquirido sobre cómo convivir sin violencia, respetando y valorando a cada uno de sus compañeros y compañeras. En cada fase se explica el desarrollo de la actividad.

El seguimiento de las evidencias fue una etapa fundamental del dispositivo, ya que, por medio de las respuestas escritas, sus afirmaciones y exclamaciones durante los ejercicios, nos permitía darnos cuenta de su interés, dudas y comprensión de los temas.

La observación y registro de los cambios significativos en las actitudes de ellos y ellas también nos aportaban importante orientación de sus procesos de socialización. Se recupera evidencias fotográficas de sus trabajos a lo largo de todo el proceso educativo.

Finalmente, basado en las evidencias de cada etapa, se ofrece una reflexión de los alcances logrados con la aplicación de las actividades del Dispositivo de Intervención. Se reflexiona sobre las posibilidades y cómo la metodología de recuperación de las propias palabras de alumnos y alumnas permitieron conocer los aprendizajes significativos en materia de convivencia.

De igual manera, se explica la calidad de la atención por parte del docente y lo que debe modificar en su actuar educativo para que las actividades del Dispositivo tengan un impacto mayor; es decir, que además de trabajar el respeto, la empatía, el trabajo colaborativo, la cohesión grupal, la participación y el reconocimiento de emociones entre pares, también es necesario que la actitud del docente sea congruente con lo que se está planteando y se permita irse deconstruyendo y construyendo a la par que los alumnos y alumnas. Es necesario que replantee su idea de autoridad y las habilidades que se requieren para conducir la solución de conflictos, ya que de su práctica cotidiana dependerá el mayor o menor éxito de la aplicación de un Dispositivo de Intervención.

CAPÍTULO I. CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS

INTRODUCCIÓN

La problemática de convivencia se ubica en una escuela primaria de la Ciudad de México, ubicada en la alcaldía Benito Juárez, en un grupo de sexto grado. Es un grupo de 20 alumnos, de ellos 8 son niñas y 12 son niños de entre 11 y 12 años. La zona en la que se encuentra la escuela está totalmente urbanizada y cuenta con todos los servicios necesarios: energía eléctrica, agua potable, servicio de internet y todo tipo de transporte público. La plantilla docente está completa, y cuenta con 12 maestros de grupo, 2 maestros de inglés, 2 maestras de educación física, una maestra de UDEEI y la directora.

El grupo 6° B, se caracterizaba por ser un grupo de alumnos y alumnas “problemáticos”, que tuvieron que ser separados de entre otro grupo para evitar situaciones de conflicto, ya que tenían el hábito de rechazarse entre ellos y ellas de manera agresiva, donde los insultos, las amenazas, el juego rudo y los malos tratos eran comunes. Además, estas actitudes no sólo eran entre ellos y ellas, sino que también lo hacían con otros compañeros y compañeras de otros grupos. Tal situación impedía que el aprovechamiento académico resultante fuera el deseable, ya que la profesora a cargo del grupo en el ciclo anterior, invertía más tiempo en regular las conductas de los alumnos y alumnas que en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando éste grupo es promovido a quinto grado me solicitan atender el problema de convivencia que tanto dificulta las relaciones entre pares y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Es importante mencionar que, en la escuela donde laboro, no se cuenta con una estrategia global para atender los problemas de convivencia entre pares. Hay sólo dos documentos que, oficialmente, son utilizados como consulta para atenderlos: el Marco para la Convivencia Escolar y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Sin embargo, el primero, es un documento que se limita a mencionar las sanciones que se deben implementar para cada falta que el alumno o alumna incurra, organizadas en niveles de gravedad, agregando unos anexos de compromisos los cuales debe firmar tanto el alumno o alumna como los padres o madres de familia, como garantía de que deberán evitarse ciertas conductas en un futuro. Considero que esta propuesta deja de lado la parte formativa de alumnos y alumnas en y para el conflicto desde una cultura de paz.

El segundo documento, el PNCE, es una propuesta de actividades para que el docente las ponga en práctica con su grupo de alumnos y alumnas. Aunque éstas actividades están dirigidas específicamente para cada grado y emplea elementos como el trabajo con la autoestima, el reconocimiento de las emociones, las reglas de convivencia y el manejo de conflictos como estrategia para mejorar la convivencia en las aulas, hace falta, previamente a las actividades, un proceso de sensibilización que permita resultados significativos y no únicamente, evidencias tangibles por parte de los y las alumnas.

Además de ello, la capacitación y sensibilización del docente hacia las tareas que implica un proceso educativo para mejorar la convivencia también son necesarias. De ahí, que, utilizando los conocimientos aportados en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, me di a la tarea de diagnosticar, comprender e intervenir en la problemática de convivencia del grupo a mi cargo, con el objetivo de lograr algunas modificaciones significativas en alumnos y alumnas en sus procesos de convivencia que, durante los siguientes capítulos iré mostrando.

PROBLEMA

La convivencia escolar es uno de los aspectos que mayor peso puede tener en las aulas cuando no se gestiona adecuadamente, ya que en todo tipo de relación puede surgir desacuerdos, inconformidades, comunicación inadecuada, roces, y otras actitudes que pueden desencadenar en situaciones de violencia. En las aulas escolares, es imposible que no existan este tipo de desacuerdos entre pares, cuando pasan gran parte del día conviviendo con una gran diversidad de niñas y niños. Por ello, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario.

Actualmente, vivimos “en una sociedad donde los conflictos, a veces, se resuelven violentamente y, aunque las situaciones violentas aparezcan de forma aislada, no podemos negar que existan” (FUNES, 1998; ROJAS, 1996 citado en CABALLERO, 201: 155). Esto es un reflejo de la sociedad y sus modos de resolver los conflictos, pues niños y niñas imitan las estrategias de los adultos y las reproducen en las aulas escolares. Algunos casos han salido a la luz pública, sobre todo cuando los medios de comunicación se encargan de difundirlo, donde alumnos y alumnas se violentan entre sí (FUNES, 1998; ROJAS, 1996 citado en CABALLERO, 201: 155). Dentro de las escuelas, en la vida diaria escolar, notamos que las maneras en la que niños y niñas suelen responder a los conflictos es mediante la burla, las ofensas, los chistes, las amenazas, el juego rudo, la exclusión, llegando a las amenazas y a los golpes (AYALA, 2015: 495).

Dado que la conflictividad escolar ha ido en aumento y ha desencadenado un número importante de casos de maltrato entre pares, se ha convertido en una de las preocupaciones de los docentes, de padres y madres de familia y del sistema educativo en general. Ser conscientes de abordar el tema de la convivencia escolar, es el primer paso para identificar hábitos y costumbres tan naturalizadas que violentan la dignidad de niños y niñas, las cuales deben ser deconstruidas y modificadas para generar nuevas maneras de convivir (CABALLERO, 2010: 156).

María del Rosario Ayala, en su artículo “Violencia Escolar: un problema complejo”, menciona que la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la UNICEF en el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009) considera que “los factores de riesgo en la violencia que se suscita en los salones de clases, se derivan de la falta de reglas y límites en la institución y de las relaciones poco afectivas entre compañeros, compañeras, docentes y directivos (as)” (AYALA, 2015: 496). Además de ello, determinadas características de la escuela tradicional también abonan al problema: minimizar la violencia entre iguales al considerarlas inevitables o como consecuencia de los conflictos que surgen y que ellos y ellas deben aprender a resolver solos; la resistencia a mirar la diversidad y atenderla, lo que provocaba que alumnos y alumnas que son percibidos por sus compañeros como “diferentes” fueran blanco fácil de burlas y rechazo; y la respuesta insuficiente de los docentes ante los conflictos entre pares al limitarse a aplicar una medida de control o una sanción; es decir, a intervenir de manera coercitiva y no educativa. Estas tres características de la escuela tradicional deben ser re pensadas y modificadas para atender las necesidades actuales de niños y niñas en materia de convivencia escolar. De otra manera, los conflictos seguirán siendo motivo de violencia y de agravios a los derechos de niños y niñas.

Bajo este contexto en la escuela primaria en cuestión se presentaban problemas de convivencia en uno de los grupos que la conforman. La problemática fue identificada en el grupo 6°B (antes 5°B). Al iniciar el ciclo escolar y conociendo, desde la perspectiva de la docente de UDEEI, cuál era la dinámica de convivencia entre ellos y ellas, se inició con observaciones para determinar de manera efectiva cómo eran las relaciones de convivencia entre niños y niñas de ese grupo. Las observaciones se realizaron en cada espacio escolar para determinar la frecuencia y el

momento. Se encontró que los espacios en los que presentaban problemas eran en el aula, en el receso, en la clase de educación física y en la clase de inglés; es decir, en cualquier situación que implicara trabajo en equipo y participativo era donde se notaba el rechazo hacia algunos alumnos y alumnas, así como la poca tolerancia a la diferencia y la dificultad para expresar emociones de manera asertiva.

Esto se notó en hecho específicos, tales como: cuando algún alumno o alumna participaba en clase o decía algo en voz alta, solía ser atacado por algunos de sus compañeros o compañeras diciéndole que no sabía lo que decía, que eso que él o ella estaba diciendo ya había sido dicho, que se “callara”, y otras ofensivas de ese estilo. Cuando tenían que hacer equipo de trabajo y se les permitía que ellos y ellas los conformaran, eran evidentes en su rechazo tanto en palabras como en expresiones gestuales ante algún compañero o compañera y les decían que ellos no podían integrarse porque no trabajaban o porque no sabían. Cuando alguno o alguna era tratado de esta forma, respondía con comentarios como “tu cállate”, “tú también lo eres”, “tú tampoco sabes”, “te voy a pegar”. Era muy común que ellos y ellas asumieran que era válido o que era una situación natural el evidenciarse sus defectos, errores y fallas, incluso haciendo referencia a aspectos físicos porque no se limitaban aun estando un docente frente a ellos.

El rechazo era más notorio cuando se trataba de trabajar con su compañero Yahir, quien es un alumno que tiene TDAH y una leve discapacidad para el aprendizaje. Esta dificultad para el aprendizaje del grado le impide aprender al mismo ritmo que sus compañeros y compañeras, de ahí que sea rechazado para hacer trabajo en equipo. Su situación biológica le impide, también, mantenerse quieto, hablar de manera fluida, ya que suele tartamudear y hablar muy alto, y concentrarse por períodos largos o equivalentes al período de concentración que logran sus compañeros y compañeras. La relación que lleva con su familia, en especial con su madre, tiende

a ser agresiva, por ello mismo él está “acostumbrado” a que lo traten mal, y su forma de responder es estando siempre a la defensiva ante cualquier comentario. De ahí que cuando sus compañeros y compañeras le insultan o rechazan, él responde de la misma forma. Debido a su situación toma medicamento que le ayuda a estar tranquilo, que le permite trabajar y poner atención en clase; sin embargo, la dinámica de socialización que ya viene trabajando con sus compañeros y compañeras se vuelve complicada ya que este ciclo escolar es el quinto año que permanecen juntos como grupo y en los que se ha permitido que ese tipo de socialización entre compañeros sea normal.

A partir de estas observaciones, se tuvo que elaborar, en un primer momento, las pautas de socialización esperadas, precisando las actitudes que no iban a ser toleradas en las relaciones con sus pares, pues de otra manera las reglas de convivencia continuarían siendo las mismas que venían utilizando. Los acuerdos de convivencia quedaron establecidos de la siguiente manera:

1. Evitaré evidenciar a cualquier compañero o compañera (evitar decir nombres) cuando quiera hablar de algo sobre él o ella.
2. Cuando tenga alguna situación particular con algún compañero y compañera me acerco a la profesora a comentarlo, utilizo el diálogo y evito exponerlo frente a todo el grupo.
3. Si deseo participar levantaré la mano y esperaré a que el compañero o compañera que tenga la palabra concluya. Evitaré hacer comentarios negativos a la participación de mi compañero o compañera.
4. Respetaré a todos y todas sin importar sus condiciones de aprendizaje.
5. Evitaré hacer gestos al momento de conformar equipos, ya que lastimo a mis compañeros y compañeras.

Estas reglas básicas surgieron de manera inmediata una vez que se observó la dinámica del grupo, ya que de no parar los hábitos que tenían sobre ofenderse en cualquier momento y decir las cosas sin mirar cómo dañaban al otro, eran fundamental para ir reduciendo los conflictos resueltos con violencia.

OBJETIVOS GENERALES

Realizar un estudio detenido, a partir de un diagnóstico, sobre las relaciones excluyentes entre alumnas y alumnos de sexto de primaria, como son el rechazo, burlas, ofensas y malos tratos entre ellos y ellas.

Diseñar un dispositivo de intervención educativa fundamentado en las propuestas teórico pedagógicas del aprendizaje significativo, la educación socioemocional y el juego, con la orientación de los derechos humanos y la cultura de paz.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Realizar un diagnóstico que permita identificar las problemáticas de convivencia en el grupo de sexto grado, así como los valores que ellas y ellos priorizan para elegir a sus grupos de trabajo y de juego, que orienten el proceso de intervención educativa.

2. Elaborar un dispositivo de intervención educativa que dé respuesta a las problemáticas de convivencia identificadas en el grupo de sexto grado, basado en la perspectiva de los Derechos Humanos y la Cultura de Paz.

3. Planificar procesos educativos sucesivos para que niños y niñas logren un aprendizaje significativo en relación con la convivencia entre pares.

3.1 Que los alumnos y alumnas conozcan los conceptos de estereotipo, prejuicio, discriminación y exclusión y logren identificarlos en actitudes cotidianas.

3.2 Que los alumnos y alumnas reflexionen mediante el cuento, cómo la discriminación, el rechazo y la falta de valoración de lo diferente repercute en la convivencia con sus iguales y puede dañar la dignidad de las personas.

3.3 Que los alumnos y alumnas experimenten mediante el juego la importancia de establecer relaciones afectivas, basadas en el respeto, la escucha activa y la cooperación; para que logren cohesionarse como grupo y establecer vínculos de afecto que les permita evitar malos tratos.

3.4 Que los alumnos y alumnas logren distinguir sus emociones, las situaciones que los provocan y las maneras de regularlas para promover que las relaciones con sus pares y la resolución de los conflictos estén basadas en una actitud asertiva.

3.5 Que alumnas y alumnos elaboren una representación teatral donde muestren a otros compañeros y compañeras algunas claves para relacionarse de manera pacífica y asertiva, así como sus reflexiones sobre cómo la convivencia con sus iguales basada en el respeto y la apertura a lo diverso, les permite crear un mejor clima escolar.

4. Realizar el seguimiento de los avances y logros de alumnas y alumnos mediante el análisis de sus respuestas verbales y actitudes que vayan mostrando durante el proceso educativo de intervención.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo realizar un diagnóstico centrado en los y las estudiantes para conocer los valores que conducen sus actitudes de exclusión y rechazo?

¿Qué características debe tener un dispositivo de intervención que ayude a ir modificando los prejuicios, etiquetas, estereotipos que impiden relaciones de convivencia?

¿Cómo llegar a formar una comunidad escolar en el salón de clase promoviendo el desarrollo de capacidades para que los alumnos puedan respetar y ser empáticos con las diferencias en las capacidades y formas de ser de sus compañeros?

¿Cómo desnaturalizar la agresividad hacia el compañero implícita en la exclusión y el rechazo?

¿Cómo enseñar a dialogar en el conflicto y recuperar éste como positivo, como una oportunidad para crecer?

¿Qué procedimientos educativos son necesarios para ampliar la percepción de los niños y niñas hacia sus pares y deconstruir sus estereotipos y etiquetas?

¿Qué recursos utilizar para apreciar los pequeños pero significativos cambios provocados por los procesos educativos del dispositivo de intervención en los y las alumnas?

JUSTIFICACIÓN

En toda institución en general, y en la escolar en particular, existen desacuerdos, conflictos y tensiones. Pueden ser de menor o mayor o menor intensidad, ya que hablar de armonía plena es una utopía. Sin embargo, cuando estas tensiones que necesariamente van a surgir en un colectivo sobrepasa ciertos límites, el conflicto se vuelve problema. Justamente esto es lo que sucede en muchas escuelas actualmente.

La escuela como institución formadora tiene como objetivo que niñas y niños (en el caso de primaria) adquieran las herramientas básicas y necesarias que les garanticen un desarrollo íntegro y les permitan resolver los retos que les presentará la vida, ya que la escuela es un espacio de formación y aprendizaje. Además de los conocimientos teóricos las habilidades sociales para relacionarse de manera pacífica también son importantes, ya que ellas les permitirán tener una buena convivencia con sus pares, maestros, padres, madres de familia y comunidad educativa en general; pero principalmente, con sus pares. Resultados que se ven reflejados en un buen clima escolar y, por ende, en resultados pedagógicos positivos.

Tratar el tema de la convivencia en la escuela, va de la mano con el planteamiento del Nuevo Modelo Educativo de 2017, al hacer énfasis en “la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida” (SEP, 2017: 15). Dicho planteamiento tiene su sostén en el artículo 12° Transitorio de la Ley General de Educación (LGE), y en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece que el sistema educativo deberá desarrollar “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los

derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. (SEP, 2017: 23).

Dentro del perfil de egreso de la educación obligatoria, organizado en once ámbitos, el ámbito 7 específicamente, habla sobre “convivencia y ciudadanía”. Para la educación primaria se espera que el alumno y alumna “Favorezca el diálogo, contribuya a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia” (SEP, 2017: 26).

Si se ha dado un espacio dentro de los documentos oficiales que rigen la educación en México para direccionar el tema de la convivencia escolar, es por la importancia del tema y por las situaciones de violencia que se han presentado en las escuelas, ya se sean en menor o mayor grado. Al respecto la UNESCO menciona que “la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas” (LÓPEZ, 2014, 1).

Ahora bien, la manera en la que cada alumno y alumna convive con sus pares tiene su base en la herencia cultural que poseen, y es a partir de esta herencia cultural que interpretan su experiencia y guían su acción (Pérez Gómez, 1998:16). Por ello, trabajar el tema de la convivencia escolar lleva implícito comprender la situación intercultural presente en cada escuela, comprender que cada alumno y alumna posee una serie de conocimientos, creencias y hábitos aprendidos desde su contexto cultural, los cuales serán expuestos al momento de socializar con sus pares. Sin embargo, estas diferencias culturales no son motivo de dificultad para crear procesos de aprendizaje en materia de convivencia. Además, de que, es una manera de garantizar los Derechos de Niños y Niñas de vivir en un ambiente libre de violencia, tal como lo enmarca el Artículo 46 de la Ley General de los Derechos de niñas, niños y Adolescentes (LGNNA, 2014).

Uno de los documentos principales que sustenta el trabajo en materia de convivencia escolar es el Artículo 3° Constitucional, ya que en él se plasma que todo niño o niña nacidos en México tiene el derecho a recibir una educación de calidad. menciona que la educación que impartirá el gobierno deberá ser laica, democrática, de carácter nacional, que contribuya a una mejor convivencia, de calidad, obligatoria (CPEUM).

Otro documento que da sustento al tema de la convivencia escolar es la Ley General de Educación, específicamente en el artículo 42, se menciona que en la impartición de educación se deben tomar las medidas necesarias que “aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad” (LGE, 1993). Para lograr lo anterior, en la misma Ley se establece que se brindarán cursos a los docentes sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra cualquier forma de maltrato. (LGE, 1993).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes es otro documento que sustenta cualquier dispositivo de intervención en materia de convivencia escolar. Esta Ley es de orden público, interés social y observancia general en el territorio nacional. Enuncia que se debe reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; en los términos que establece el artículo 1o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El artículo que considero sustenta a las políticas educativas que han surgido es el Artículo 2, el cual enuncia lo siguiente:

Para garantizar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, las autoridades realizarán las acciones y tomarán medidas, de conformidad con los principios establecidos en la presente Ley. Para tal efecto, deberán: Garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno” (LGNNA: 2014). La misma Ley en su artículo 57, corrobora lo enunciado por el artículo 3° Constitucional, al mencionar que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, término que ha causado reflexión en torno a lo que significa calidad. En este artículo se menciona que, además, la educación deberá estar basada en un enfoque de derechos humanos, que garantice el desarrollo armónico de sus potencialidades y garantice el respeto a la dignidad humana (LGNNA: 2014).

La importancia de trabajar el tema de la convivencia escolar no sólo está fundamentada por políticas educativas, documentos oficiales y perfiles de egreso de un Modelo Educativo, sino que también se debe atender por el hecho de que da respuesta a una de las problemáticas más generalizada en el ámbito escolar y que repercute en las formas de relacionarse a nivel sociedad. Prueba de ello, son las investigaciones que han realizado varios estudiosos del tema. Estudios realizados por Chica (2007) y Alba (2009), señalan lo importante de abordar “el tema de la resolución de conflictos como clave para la convivencia entre pares dentro de la escuela” (FURLÁN, 2013: 100). Rodríguez Mc Keon, en su artículo “Gestión de la diferencia en la escuela, un aspecto silenciado en la formación para la convivencia” en la revista DFensor de la CDHDF, habla sobre la situación actual del país en materia de violencia escolar y la “naturalización” de

ésta, por lo cual es necesario “propiciar un tipo de formación para la convivencia que contrarreste la violencia y las desigualdades en las relaciones...” (FURLÁN, 2013: 101). López y Ávila (2009), López, Herrera y Tome (2011) por su parte, señalan la necesidad de promover procesos participativos que contribuyan a mejorar los vínculos interpersonales y ver los conflictos como una oportunidad formativa” (FURLÁN, 2013: 101). Yañez (2011) complementa la idea de la mejora de los vínculos interpersonales mencionando que es necesario “poner énfasis en la forma de resolver los conflictos, la vida socioafectiva del alumnado, la normatividad y la interdisciplinariedad de los contenidos” (FURLÁN, 2013: 102).

Otros trabajos sobre el tema de convivencia escolar en las escuelas primarias que ofrecen un marco referencial teórico además de mostrar cómo se vive dentro de las escuelas son los de Cárdenas (2011), Cánovas (2011) y Zazueta y Rascón (2006). Cárdenas enfoca su investigación en el análisis de las formas en que las y los docentes actúan como mediadores ante el conflicto. Cánovas, por su parte, enfoca su atención en las “distintas manifestaciones de violencia dentro de la escuela, para después mirar los valores de los actores educativos relativos a la convivencia escolar” (FURLÁN, 2013: 102). Zazueta y Rascón aportan la idea de que “entre más herramientas tengan los actores escolares para mediar los conflictos, habrá más posibilidades de generar un ambiente de convivencia más armónico” (FURLÁN, 2013: 103).

De los trabajos y propuestas de intervención que han sido revisadas en el compendio “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011”, predominan las estrategias de formación, las cuales desarrollan modelos formativos en los actores educativos, pero sin alterar de fondo las estructuras escolares.

En el trabajo de Ortega, Ramírez y Castelán (2005), se sostiene que un ambiente escolar estimulante cálido y seguro es la base para impulsar la mejora académica, a la vez que para prevenir

la violencia...” (FURLÁN, 2013: 111). Esta idea resulta fundamental para sostener la importancia de trabajar en la mejora de las relaciones entre iguales en la educación básica. Tal como lo menciona Furlán y Saucedo (2010) es necesario fomentar una convivencia escolar que “permita a los actores educativos a vivir juntos por medio del diálogo, el respeto, la reciprocidad y puesta en práctica de valores democráticos y para la paz, a pesar de las diferencias, creencias, desacuerdos y puntos de vista distintos” (FURLÁN, 2013: 111).

A pesar de que se han realizado varios estudios sobre el tema, el estudio de la convivencia escolar en México se puede considerar aún un tema emergente en la investigación educativa, por el hecho de que “hace falta un enfoque bien establecido y un “corpus” de conceptos que ayuden a su comprensión” (FURLÁN, 2013: 113). Sin embargo; las experiencias innovadoras reportadas, muestran el “gran potencial de la intervención desde la escuela misma y que permitan acciones articuladas, con participación de estudiantes, docentes, padres y madres de familia que transformen estructuras y prácticas docentes” (FURLÁN, 2013: 113).

Es por ello que se construye un dispositivo de intervención educativa para atender un problema de convivencia identificado en una escuela primaria de la Ciudad de México, ubicada en la Alcaldía de Benito Juárez, en un grupo de sexto grado. Dicho dispositivo está basado en la metodología de investigación-acción; pretende ser una estrategia para resolver los conflictos entre pares suscitados en un aula escolar, desde la creatividad, la no violencia, la empatía, el juego y el aprecio hacia el otro como ser humano, con la finalidad de mejorar un clima escolar.

La metodología que se implementa en la elaboración del dispositivo es el modelo socio-crítico, el cual se basa en una concepción positiva de la paz, entendida bajo una perspectiva creativa del conflicto. Se enfoca en la concienciación y está orientada hacia la acción y la transformación. Da importancia a la lucha contra la violencia estructural y la simbólica en el sistema educativo y

requiere de un profesor que sea investigador y socio-crítico. Este modelo utiliza los métodos socioafectivos (JARES, 1999: 123).

Con esta metodología se logra que el niño o la niña logren una autoafirmación y un autoconcepto positivo, desarrollen la confianza en uno mismo y en los demás, refuercen el sentimiento de grupo, desarrollen la capacidad de toma de decisiones, refuerza la capacidad de análisis y desarrolla conductas prosociales, entre otras (JARES,1999:206). Para ello, se organiza un dispositivo de intervención que tenga como ejes de trabajo la creatividad, la cooperación, el juego, la reflexión, la deconstrucción de conceptos como estereotipo, prejuicio, discriminación y exclusión, y la cohesión del grupo mediante el fortalecimiento de los vínculos afectivos y el conocimiento de las emociones propias y ajenas. Este dispositivo se basa en contenidos de materias como Formación Cívica y Ética, Arte y Educación Socioemocional.

El aporte de esta investigación acción es dar a conocer un dispositivo de intervención educativa que puede ser aplicable en las aulas de sexto grado de primaria, ya que va ligado con los contenidos pedagógicos vigentes en el Modelo Educativo 2017, para mejorar las relaciones entre iguales, crear nuevas maneras de relacionarse basadas en el respeto a la persona, la cooperación, la comunicación, el conocimiento y regulación de las emociones y la resolución de conflictos de manera pacífica. Se busca una nueva manera de colaborar mediante la acción para ir eliminando conductas violentas entre niños y niñas de educación primaria, con la finalidad de que ellos y ellas conozcan y pongan en práctica nuevas maneras de relacionarse y el clima escolar sea el adecuado para que sus procesos pedagógicos se vean igualmente fortalecidos.

CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DE CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA PRIMARIA

INTRODUCCIÓN

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo realizar un diagnóstico que nos ayude a entender los valores que tienen ellos y ellas al elegir a sus grupos de trabajo y de juego que generan problemas de exclusión y rechazo? , se han utilizado las siguientes técnicas metodológicas de recogida de datos, las cuales me permitieron recuperar la información necesaria para comprender la problemática entre los alumnos y alumnas del grupo 6ºB de una escuela primaria en la alcaldía de Benito Juárez:

1. Dos cuestionarios de pregunta abierta.
2. Observación participante
3. Entrevista semiestructurada.

Un primer cuestionario estuvo conformado por 8 preguntas, fue utilizado para determinar la elección de compañeros y compañeras para jugar y trabajar y poder crear un sociograma que diera cuenta de estas relaciones naturales por subgrupo. El segundo cuestionario fue complemento del primero, en el que se identificaron de manera específica las cualidades que destacan unos compañeros o compañeras de otros u otras.

Las preguntas elaboradas para los cuestionarios cumplieron con las siguientes características:

- Fueron claras, precisas y comprensibles para los sujetos encuestados.

- El lenguaje se adaptó al habla de los alumnos y alumnas a los que fueron dirigidos (HERNÁNDEZ et. al, 2010: 225-226).

Fueron cuestionarios auto administrados, lo cual significa que se les proporcionó directamente a los alumnos y alumnas para ser contestado a su tiempo. No hubo intermediarios y las respuestas las marcaron ellos. Sólo a un alumno que tenía pequeñas dificultades para escribir de manera convencional, se le aplicaron los cuestionarios por entrevista personal, se le leía la pregunta y lo que el alumno respondía fue lo que se anotó en su cuestionario.

La segunda técnica metodológica fue la observación participante. Ésta técnica se utilizó para mirar cómo eran las relaciones entre pares, sus diálogos, sus maneras de reaccionar frente al trabajo en equipo principalmente, y complementar los hallazgos encontrados en los cuestionarios de preguntas abiertas.

La última técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada. Ésta técnica se utilizó para conocer a profundidad algunas respuestas de niños y niñas cuando se consideraban no específicas; por ejemplo, cuando decían “no me junto con él porque es molesto”, se recuperaban esas ideas y se les preguntaba en entrevista qué significaba para ellos o ellas ser molesto. De esta manera se logró identificar qué valores ellos y ellas no preferían en sus compañeros y compañeras o por qué los alejaban cuando se trataba de relacionarse.

Con la complementariedad de los resultados arrojados por las cuatro técnicas de recogida de datos fue posible identificar con certeza las problemáticas de convivencia que se presentaban en el grupo de sexto grado de una escuela primaria con la intención de utilizar dichos resultados para la elaboración e implementación de un dispositivo de intervención que permita atenderlas.

METODOLOGÍA. TÉCNICAS UTILIZADAS PARA RECUPERAR DATOS

1. CUESTIONARIO

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) un cuestionario es aquella técnica que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. Los hay de dos tipos, cuestionario con preguntas cerradas y preguntas abiertas. El tipo de preguntas elegidas fueron las abiertas, ya que, de acuerdo con el mismo autor “son útiles cuando no hay suficiente información sobre las posibles respuestas de las personas” ya que “...no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población” (HERNÁNDEZ et. al., 2010: 221).

La razón de haber elegido preguntas abiertas es porque interesa conocer de manera amplia las razones por las cuales entre alumnos y alumnas se eligen o no para conformar sus grupos naturales de trabajo o de juego, ya que se desconocían de manera específica esas razones y era necesario conocerlas de voz de los alumnos y alumnas. Los cuestionarios utilizados se complementaron con otras dos técnicas de recogidas de datos: la observación participante y la entrevista semiestructurada.

El primer cuestionario fue aplicado el 8 de septiembre de 2017. La forma de aplicación fue autoadministrado. Se les hizo entrega a alumnos y alumnas una ficha como la siguiente y ellos y ellas respondieron de acuerdo con su pensar.

La estructura del cuestionario es la siguiente:

NOMBRE: _____

Responde:

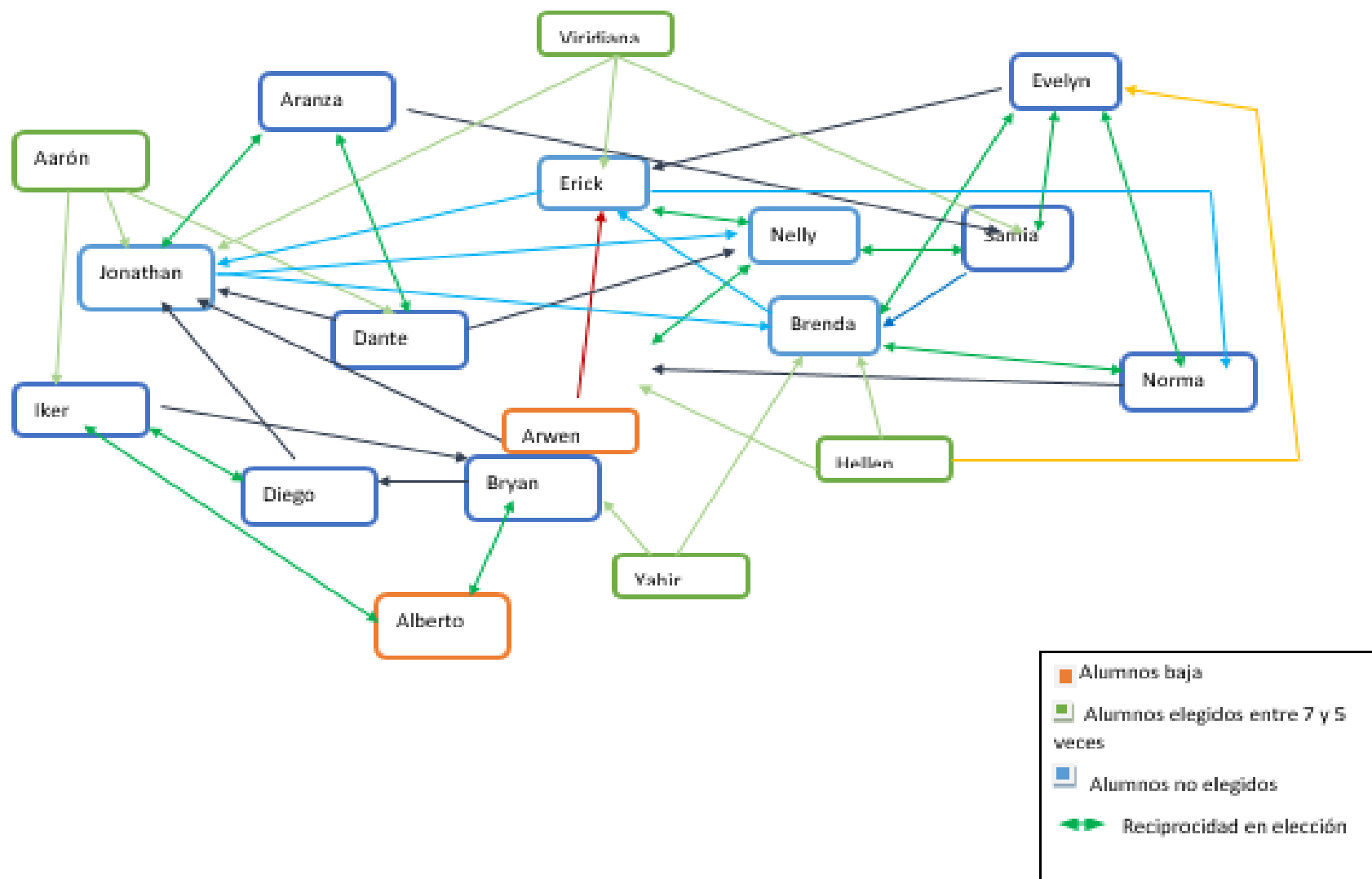
1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?
2. ¿Por qué te gusta jugar con ellos?
3. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **menos** te gusta jugar?
4. ¿Por qué no te gusta jugar con ellos?
5. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?
6. ¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?
7. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?
8. ¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

Con este instrumento se recuperaron las razones por las cuales eligen o no a sus compañeros o compañeras para jugar y trabajar; es decir, qué valores o cualidades priorizan para dicha elección. Con estos datos también se pudo elaborar un esquema tipo sociograma que diera cuenta de las relaciones y de las maneras de conformar subgrupos de manera natural para jugar y para trabajar.

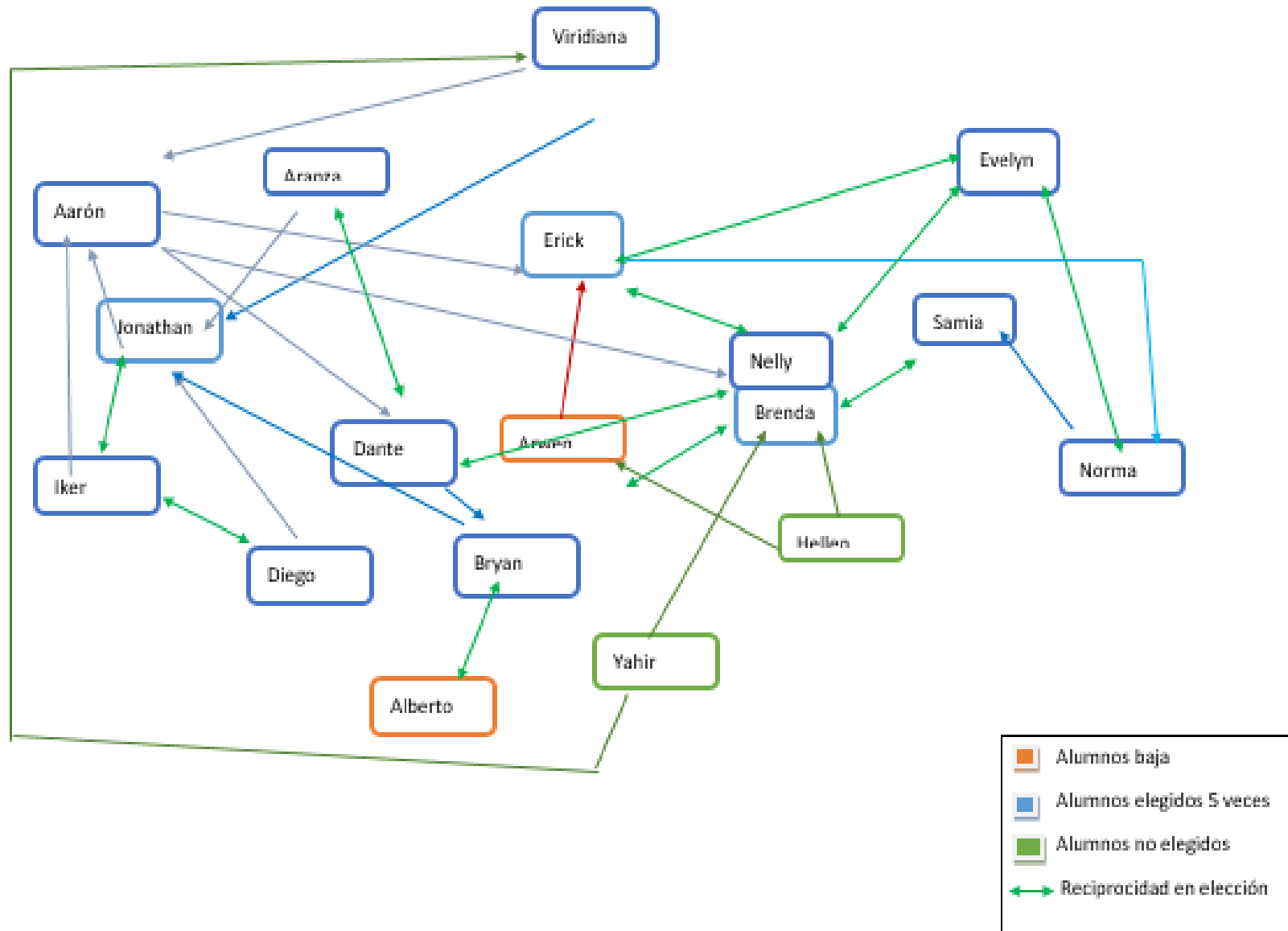
Resultados de los cuestionarios aplicados

Se muestra a continuación en un esquema tipo sociograma cómo quedaron conformados los subgrupos de trabajo y de juego.

SUBGRUPOS NATURALES PARA EL JUEGO



SUBGRUPOS NATURALES PARA EL TRABAJO



Con este primer instrumento se pudo observar que los subgrupos de juego tuvieron pequeñas diferencias respecto de los subgrupos de trabajo.

Los **subgrupos de juego** se conformaron de la siguiente manera:

1. Evelyn, Norma, Brenda y Samia
2. Nelly, Erick y Arwen
3. Dante, Aranza y Jonathan
4. Iker, Diego, Bryan y Alberto
5. Viridiana, Aarón, Yahir y Hellen fueron alumnos que quedaron sin subgrupos, ya que no fueron elegidos en ningún momento por sus compañeros o compañeras para jugar.

Los **subgrupos de trabajo** se conformaron de la siguiente manera:

1. Evelyn, Norma, Brenda y Samia
2. Nelly, Erick, Arwen, Dante
3. Dante, Aranza
4. Jonathan, Iker, Diego, Aarón
5. Bryan y Alberto
6. Yahir y Hellen, nuevamente quedan sin ser elegidos por sus compañeros o compañeras. Viridiana es elegida una vez por Yahir, pero no es recíproca la elección así que no se puede determinar que conformen un subgrupo.

Las diferencias que se encuentran entre los subgrupos de juego y de trabajo las clasifiqué en cuatro categorías:

1. Alumnos o alumnas que son elegidos o elegidas por más compañeros o compañeras para jugar que para trabajar: Jonathan, Brenda, Nelly, Aranza, Bryan y Alberto.
2. Alumnos o alumnas que son elegidos o elegidas por más compañeros o compañeras para trabajar que para jugar: Norma, Arwen, Dante, Aarón y Viridiana.
3. Alumnos o alumnas que son elegidos o elegidas por la misma cantidad de compañeros o compañeras para jugar que para trabajar: Erick, Evelyn, Iker y Diego.
4. Alumnos que no fueron elegidos para ningún subgrupo: Hellen y Yahir.

Cualidades que prefieren para conformar los subgrupos

De las respuestas que dieron se rescata que los valores o cualidades que prefieren para conformar de manera natural los **subgrupos de juego** se pueden agrupar en estas categorías:

- ✓ **Alegría:** “Porque son alegres y graciosos”, “Porque son graciosos”, “Porque me divierte”, “Son alegres”, “Porque son divertidos”, Porque son divertidos”. “Alegres y graciosos”, “Porque son divertidos”.
- ✓ **Respeto:** “No muy malos”, “Porque son buenas personas”, “Son amables”, “Porque no son desastrosos”, “Porque no dicen groserías”, “Porque juego bien con ellos, me caen bien”, “Porque son amables y me llevo bien con ellos”, “Porque son buenos conmigo”, “Buenas amigas, personas”, “juego bien”.
- ✓ **Confianza:** “les tengo confianza”, “Porque me siento seguro con ellos”, “Me caen bien”
- ✓ **Cooperación:** “Porque me hacen aprender”.

Con respecto a los valores o cualidades que prefieren para conformar sus **grupos de trabajo** de manera natural, se clasifican en las siguientes categorías:

- ✓ **Cooperación:** “Porque son cumplidos”, “Porque nos apoyamos y con otras personas me distraigo”, “Porque son inteligentes”, “Porque somos buen equipo”, “Porque son muy trabajadores”, “Porque me ayudan”, “Porque nos apoyamos mutuamente”.
- ✓ **Respeto:** “Es Inteligente y buena niña”, “Porque no son malas, no son groseras”, “Porque hacen las cosas sin pelear”, “Son buenas”, “Porque siempre me piden que guarde silencio”, “Porque son tranquilos”.
- ✓ **Alegría:** “Porque son inteligentes y chistosos”, “Porque son divertidos”, “Porque son divertidos”, “Son divertidos”.
- ✓ **Confianza:** “Estoy cómodo trabajando con ellos”.

Cualidades que no prefieren para conformar los subgrupos

Para los **subgrupos de juego:**

- ✓ **Falta de respeto:** “Son bruscos”, “Son medio bruscos”, “Porque son bruscos y groseros”, “Porque luego me dicen de cosas”, “Bruscos”, “Porque me molestan”, “...es grosero”, “Porque me molesta”, “Siento que son groseros conmigo”, “Porque son groseros”, “Porque me dicen que no soy listo”, “Porque son muy molestos”, “Porque son molestos”, “Porque me molestan”.
- ✓ **Poca comunicación entre ellos:** “Porque se me hacen callados”, “Porque no me hablan”, “Porque no los conozco perfectamente”.

Para conformar **subgrupos de trabajo** son:

- ✓ **Falta de respeto:** “Son latosos”, “Grosero, rudo”, “Porque son muy groseros”, “Porque se empiezan a pelear”, “Porque me molestan”, “Porque me hacen caras”, “Porque dicen groserías”, “Me molestan”.
- ✓ **No cooperen en el trabajo:** “Quiere poner todas las opiniones”, “Porque no dan ideas para el trabajo”, “Porque se distraen”, “No saben trabajar bien”, “Porque nos desconcentra”, “Casi no trabajan”, “Porque casi no trabajan”, “Porque son muy distraídos”, “Porque no trabajan”.
- ✓ **Falta de comunicación:** “Porque no me hablan”.

Posterior a la aplicación de este primer cuestionario, se utilizó la observación participante para complementar las respuestas de las alumnas y alumnos, y así conocer realmente qué valores priorizan para elegir o no a sus compañeros y compañeras para conformar subgrupos de trabajo y de juego.

Cuestionario “Adivina quién”

Para complementar el primer cuestionario, se les aplicó otro del tipo “completa la frase”, para conocer a qué compañeros o compañeras consideran tienen ciertas cualidades y así conocer de otra manera porqué no eligieron a algunos de ellos para la conformación de subgrupos para juego o trabajo. También se aplica con la intención de conocer si existen ciertos estigmas de unos con otros.

El segundo cuestionario fue igualmente autoadministrable, como el primero. Su estructura fue la siguiente:

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

- Tiene más amigos.....
- El más triste.....
- Al que más quiere la profesora.....
- El más alegre.....
- El que más ayuda a los demás.....
- El que más sabe.....
- El que menos amigos tiene.....
- El que más molesta a los demás.....
- El que menos sabe.....
- Al que menos quiere la profesora.....
- Tiene problemas para comunicarse.....

A pesar de que las cualidades fueron preestablecidas para que sólo eligieran al compañero o compañera que consideraran la tiene, fue importante encontrar cómo se miran unos a otros y de esta manera constatar los datos arrojados en el primer cuestionario. Estos datos se complementan con los resultados del primer cuestionario al arrojar qué alumnos o alumnas son más elegidos y por qué, o menos elegidos y por qué. En el establecimiento de las categorías para los datos del primer cuestionario, se identificó que ellos y ellas priorizan cualidades como el respeto, la cooperación, la confianza y la alegría, como primordiales para querer convivir. Con los datos de este segundo cuestionario se puede corroborar que a los compañeros o compañeras que no las “tienen” serán rechazados en sus subgrupos.

De ahí, que este análisis de resultados nos deje ver que Yahir es el alumno más rechazado por tener más cualidades que no entran en las “aceptables” por sus compañeros o compañeras. Consideran que es el compañero que menos amigos tiene, que más molesta a los demás y al que menos quiere la profesora, un dato importante, ya que el grupo está percibiendo un tipo de trato

hacia al alumno de mi parte que hace creer que “no lo quiero”. Será importante, en un segundo momento, utilizar la entrevista para conocer a qué se debe que piensan esto, así como otras respuestas un tanto ambiguas que han surgido de sus respuestas.

Otro dato importante es que se corrobora que el alumno Jonathan puede ser un líder positivo, y un aliado para el trabajo durante la aplicación del dispositivo para mejorar la convivencia en el grupo, ya que es elegido por varios compañeros tanto para jugar como para trabajar y considerado el compañero que más amigos tiene.

Cabe señalar que hay dos datos que llegan a chocar dentro del primer análisis realizado, ya que Erick es considerado un líder, puesto que es elegido por varios de sus compañeros, tal como se nota en el sociograma; sin embargo, la mayoría de los compañeros creen que tiene problemas para comunicarse porque es muy serio y efectivamente casi no habla. Pero lo eligen por ser un alumno cumplido, inteligente y atento a las clases. Otro dato importante es que Resulta Bryan ser considerado como “el compañero que menos sabe”, junto con Yahir, cualidad que será importante trabajar ya que Bryan también es un alumno que presenta una leve discapacidad para el aprendizaje.

De acuerdo con el análisis realizado de los dos cuestionarios anteriores, se rescata que en el grupo hay ciertas cualidades o valores comunes que prefieren de manera general, tales como solidaridad, amistad, cooperación, afecto, respeto, agradecimiento, autonomía, consideración al otro, reciprocidad y responsabilidad.

2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

De acuerdo con Hernández et. al. (2010), “la observación implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener en papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. El autor, reconoce varios papeles que puede tener el observador, dependiendo del propósito de su práctica. Considera que tener una “participación activa”, es una opción para participar “...en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador” (HERNÁNDEZ et. al., 2010: 417).

Se ha utilizado la observación participante para recuperar información sobre el estado del problema de convivencia en el grupo. La observación participante se utiliza ya que es una técnica privilegia en la investigación cualitativa. De acuerdo con la autora Lidia Díaz San Juan, es una técnica que permite observar el contexto desde la participación del propio investigador; es decir, se consigue información desde adentro. Con este tipo de observación se puede prolongar en tiempo y se realiza más desde la inmersión del contexto que desde la creación de un código estructurado. (DÍAZ, 2011: 8).

De ahí, que la observación que se realizó fue una observación activa, durante una actividad con el grupo, ya que se les solicitó reunirse para trabajar en equipo. Se les asignó una tarea y se observó cómo se desenvolvían durante la realización de la tarea. Los datos observados sirvieron para identificar la dinámica entre cada subgrupo de trabajo y corroborar los valores y cualidades que prefiere cada subgrupo para jugar y trabajar.

Resultados de la observación participante

Brenda, Evelyn, Norma y Samia. En este equipo destaca como líder Brenda, ya que la eligieron todas para trabajar y fue como se conformó el grupo. Mostraron trabajar de manera constante, aunque utilizaban algunos momentos para platicar y reír. Hubo homogeneidad en la estructura de su trabajo, trataban de hacerlo igual todas. En cuanto a conocimiento destaca Samia, así que Brenda y ella constantemente argumentaban sus ideas para decidirse por la respuesta correcta, por su parte Norma y Evelyn también entraban en la discusión del trabajo, aunque terminaban escribiendo lo que Brenda Y samia acordaban. En algunas ocasiones, sólo se reunieron Brenda y Samia; y Norma y Evelyn hacían otro equipo. No hubo situaciones de conflicto o roces, aun cuando argumentando sus respuestas no llegaban a estar de acuerdo, para ello pedían mi asesoría y de ahí definían qué respuesta escribir.

Arwen, Dante y Nelly, Erick. Mostraron estar concentrados en todo momento en la actividad, sabían el tema, conversaban sobre el tema, proponían ideas para realizar el trabajo y terminaron en tiempo y forma. La convivencia fue sana, y no se identificó como líder del grupo a alguno de ellos sino más bien entre los tres colaboraron con ideas y propuestas para realizar el trabajo.

Dante y Aranza, la alumna se quedaba en su silla hasta que alguien iba a pedirle que trabajaran juntos. Sólo dos compañeros trabajaron con ella siempre que hubo indicación de trabajar en equipo: Jonathan y Dante. Ellos conforman otro subgrupo, de ellos quien dirigía era Dante, indicaba cuáles eran las instrucciones de trabajo e iba dirigiendo las respuestas de los otros dos compañeros, destaca por ser participativo y comprender rápidamente el tema, actitud que a los otros dos compañeros les resultaba difícil. Cuando Jonathan y Dante trabajaban con otros equipos ella se quedaba en su lugar a hacerlo sola.

Aarón, Jonathan, Iker y Diego. Cabe señalar que a Jonathan lo eligen mucho sus compañeros para trabajar ya que lo consideran “divertido” de acuerdo con las preguntas que les realizaba para conocer el motivo por el cual lo elegían tanto. Sin embargo, él prefirió casi todas las veces trabajar con Aarón e Iker. Mostraron más disposición al juego que al trabajo y Jonathan figura como Líder. Ocupaban el tiempo primero para platicar, reír y finalmente para trabajar. De ellos destaca Aarón por conocimiento así que era él quien los guiaba en el trabajo. Jonathan apoyaba sus ideas e Iker escribía lo que ellos le decían. Mostraron ser inquietos, pero no hubo situaciones de mala convivencia. Diego, casi no hablaba con ellos, asumía lo que el resto sugería hacer en el trabajo. Diego muestra timidez para relacionarse, aunque sabe mucho del tema, cuando se le pregunta se queda callado o responde tardíamente.

Alberto y Bryan, siempre se eligieron para trabajar. Bryan es un niño con leve discapacidad intelectual pero que sabe y puede trabajar; sin embargo, requiere de un monitor y en los trabajos en equipo Alberto figura como tal. Es quien le explica el trabajo y quien le ayuda a hacerlo. Por su parte Bryan mostró siempre respeto a él, y le prestaba atención a lo que le decía. Es necesario destacar que ningún otro compañero eligió a este subgrupo, y cuando se les preguntó porque los elegían para trabajar la mayoría del grupo respondió que la razón es porque Bryan es grosero con ellos y porque no sabe por lo tanto no trabaja. En cuanto a Alberto no se refirieron de esa forma, pero al ser amigo de Bryan queda descartado como opción para trabajar.

Helen se unió al subgrupo de Norma y Evelyn cuando no estaban en grupo con Samia y Brenda, pero siempre se distraían platicando de otros temas no relacionados con el trabajo. En particular Helen tardaba mucho en escribir o en realizar los ejercicios por lo cual Norma y Evelyn se distraían y en algunas ocasiones se desesperaron, en especial Evelyn que mencionó no le gustaba trabajar con ella por la misma situación. Cuando Norma y Evelyn se unían al grupo de

Samia y Brenda, Helen prefería trabajar sola. Noté cierto rechazo hacia la alumna Helen porque suele decir en voz alta los errores de sus compañeros tanto de equipo como de otros equipos, haciéndolo evidente ante todo el grupo, actitud que me han manifestado los alumnos les molesta.

La alumna Viridiana siempre prefirió trabajar sola, me insistía en que la dejara trabajar por su cuenta, además de que sólo un compañero la elegía para trabajar: Yahir; pero ella no quería porque Yahir es un alumno con déficit de atención y no podía realizar el trabajo sin necesitar de ayuda constantemente, además de que se iba a otros equipos a distraer y regresaba hasta que Viridiana le llamaba.

Yahir, de igual manera fue un alumno en ningún momento fue elegido para trabajar. Dada su barrera para el aprendizaje, al alumno se le debe adecuar el trabajo. Ello hizo que fuera difícil integrarse. Cuando se llegó a integrar en algún equipo, fue por indicación mía, los compañeros a los que les tocaba trabajar con se oponían un poco, mencionando que si no trabajaba lo iban asacar; sin embargo, Yahir comenzaba a distraerlos platicando sobre otros temas que no estaban relacionados con la actividad o comenzaba a jugar con sus lápices lo que provocaba que los otros dos compañeros terminaran el trabajo sin esperarlo, le decían constantemente que se enfocara en el trabajo, que dejara de jugar con los lápices pero al ver que Yahir no respondía, optaron por continuar sin él.

De acuerdo con el Diccionario Filosófico-Aristóteles, una cualidad es un rasgo distintivo de la naturaleza o la esencia de una persona, es decir, es la manera de ser de una persona. Una habilidad, por su parte, proviene del término latino *habilitas*, y hace referencia a la destreza o facilidad para desarrollar algunas actividades o tareas.

De esta manera, durante el trabajo del diagnóstico, utilizaré el término “cualidades”, ya que lo que intento comprender es qué formas de ser de los alumnos prefieren entre compañeros y cuáles no. Un valor entendido también como cualidad se usa como concepto parecido, de ahí que durante el análisis de resultados se haga referencia a cualidad o valor.

3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

De acuerdo con las respuestas escritas por los alumnos y alumnas en el primero y segundo cuestionario aplicado, hubo algunas respuestas consideradas ambiguas; por ejemplo, cuando respondían a la pregunta ¿Por qué no te gusta jugar con ellos? o ¿Por qué no te gusta trabajar con ellos?, algunos respondían “porque me molesta”, “porque son groseros”, “porque me dicen de cosas”. Para ello, se aplicó una entrevista semiestructurada en la que se pudiera esclarecer a qué se refieren específicamente.

De acuerdo con Hernández et. al. (2010) “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”. Los autores plantean que las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas. Las entrevistas semiestructuradas son aquellas que se basan en una guía de temas que el entrevistador desea conocer, pero tiene la libertad de ir agregando preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema en cuestión (HERNÁNDEZ et. al., 2010: 418).

Se entrevistaron a algunos alumnos y alumnas para ampliar sus respuestas cuando escribían frases como “son molestos”, “se dicen de cosas”, “me molestan”, “son bruscos conmigo”. Dichas entrevistas se realizaron el 12 y 13 de febrero de 2018.

Resultados de la entrevista semiestructurada

Entrevista a Samia: Cuando escribe que elige a sus compañeras porque “Les tengo confianza”, se refieren a que “son niñas que guardan secretos”, es decir que prioriza la lealtad a las cuestiones que platican. También considera que debe juntarse “mucho con ellas mucho tiempo”, para poder generar la confianza. Un aspecto que obstaculiza este hecho es “si se portan mal no les tendré confianza”. Portarse mal significa para ella “que no hagan lo que les corresponde” que lo hagan “a su manera y no toman consecuencias”. Se puede asociar a que esta alumna prioriza dos valores, la confianza y la responsabilidad, las cuales van de la mano de acuerdo con sus valoraciones.

Cuando escribe que no se junta con compañeros que son “bruscos”, se refiere a que son compañeros que “se llevan pesado, sus juegos son con violencia y no piensan en las consecuencias. Luego se dicen groserías, se enciman entre ellos y luego como que quieren pelear”. Ella prioriza entonces, a aquellos compañeros que sean respetuosos y que sean responsables.

Cuando escribe que no le gusta juntarse con compañeros “latosos”, se refiere a aquellos compañeros que “...sólo se la pasa juegue y juegue y no hace el trabajo”. Siempre y cuando un compañero sea trabajador, realice lo que le corresponde, sea respetuoso y confiable, podrá entonces integrarlo en sus subgrupos de juego o trabajo.

Entrevista a Aarón: cuando el alumno escribe que prefiere juntarse con compañeros que lo hagan sentir confiable, se refiere a que “con ellos me sentía seguro porque sabía que los niños más grandes no nos iban a poder amenazar, porque ellos me protegen de los niños más grandes, pero ya no me siento seguro con ellos”. Sin embargo, ahora piensa que con quien se siente seguro es con aquellos compañeros que pueda aprender más cosas con ellos y jueguen cosas que son seguras,

es decir, “que no ponemos en riesgo a otros”. Para este alumno, entonces el valor del respeto va asociado con el de seguridad y el buen trato. Prefiere a sus compañeros que le hagan sentir seguro de esta manera y que trabajen.

Entrevista a Nelly: la alumna escribió en sus respuestas constantemente que prefiere a compañeros o compañeras que sean “divertidos y graciosos” así como “cumplidos” y que “no sean bruscos”, para ello se le preguntó cuándo una persona es graciosa y cuándo es rudo. En sus respuestas dijo que “Gracioso es que digan cosas chistosas que me divierten, y alegre es que sonrío mucho”. Cumplidos quiere decir “que cuando trabajamos en equipo traen su material, porque somos un equipo y se me hace injusto que unos no traigan su material, que no sean cumplidos”. Brusco para ella significa que el compañero “...es pesado, porque dice groserías, se pegan entre ellos y no me junto con ellos porque tengo miedo de que me lastimen”. Se puede entonces determinar que los valores que prioriza son la cooperación, la alegría y el cuidado de la persona.

Entrevista a Norma: la alumna escribió como respuesta en el primer cuestionario que prefiere a compañeros o compañeras que “no sean muy malos”. Entrevistándola mencionó que son aquellos compañeros o compañeras que “son divertidas, que casi no dicen groserías y que casi no hacen que te empujen, que te peguen”. De igual manera, mencionó que “ser brusco” para ella significa que le hablen fuerte o que le digan “ya cállate así gritando”. Puedo recuperar, que al igual que otros compañeros, el valor del respeto y el buen trato serán cualidades que van a preferir en todo momento para conformar sus subgrupos de trabajo o de juego.

Entrevista a Hellen: en sus respuestas escribió que prefería tanto para jugar como para trabajar a aquellos compañeros o compañeras con los que puede divertirse y hablar. Al entrevistarla enfatizó que para ella son importantes esos valores ya que es una forma de sentir que “siempre están conmigo, que comparten sus sentimientos”. Se refiere al valor de la confianza y la

reciprocidad, valores que también otros compañeros y compañeras priorizan, entre algunos otros. Valora a aquellos compañeros que la apoyan y le explican cuando “no entiendes una cosa” y con los que trabajan sin distraerse.

Entrevista a Erick: en sus respuestas escribió que elige a compañeros o compañeras para jugar o trabajar siempre y cuando sean buenos con él. En la entrevista se le preguntó qué significaba que fueran buenos con él y mencionó que quiere decir que “no me traten mal, no me ignoren, no me humillen”. Erick es un alumno con el que difícilmente puedo iniciar una conversación porque huye de mis preguntas, así que no quiso responder más allá de lo que se le preguntó y con cierta resistencia. Sin embargo, de sus respuestas se rescata que valora a aquellos que lo “tratan con respeto”.

RESULTADOS Y COMPLEMENTARIEDAD ENTRE TÉCNICAS

Los datos arrojados en las entrevistas se complementan con los datos de los dos cuestionarios y la observación, en donde valores como la cooperación, reciprocidad, respeto, confianza y la alegría, predominan en sus elecciones para trabajar y jugar de manera pacífica. Se puede determinar que son alumnos que valoran el trabajo en equipo siempre y cuando encuentren reciprocidad en ideas y en apoyo. Están conscientes de la importancia de dirigirse con respeto para lograr buenas relaciones, aunque también saben que no siempre se puede ya que no todos los compañeros lo tienen como cualidad, y en estos casos es en donde se originan relaciones no pacíficas y malos tratos entre ellos. Es un hecho que no siempre podrán encontrar a todos los compañeros con los mismos valores que ellos, o con los valores o cualidades que prefieren y que no por ello deberán de permitir malos tratos entre ellos. Por ello, el objetivo del dispositivo de

intervención que tengo pensando crear, tendrá dos objetivos: el primero será trabajar estos valores que prioriza la mayoría del grupo, para que aquellos compañeros o compañeras que aún no las tienen como sus habilidades puedan encontrarlas atractivas y benéficas para establecer relaciones sanas de convivencia, me refiero a valores como la cooperación, el respeto, la reciprocidad, la solidaridad y la responsabilidad. Sin embargo, para el valor de la alegría que tanto enfatizan, será importante trabajar con ellos en la aceptación de personalidades de algunos compañeros, ya que no todos tienen la chispa para ser “divertidos y graciosos”, pero no por ello deberán ser rechazados o no incluidos en sus equipos. El respeto a las diferencias será pieza clave en la elaboración del dispositivo.

Otros datos que se recuperan de la complementariedad de las técnicas de recogida de datos es que:

1. Responden constantemente que para formar grupos de juego prefieren estar con compañeros que sean alegres, divertidos y graciosos, que sean buenos o buenas, que puedan sentirse en confianza, que puedan jugar bien, que no sean desastrosos, que no digan groserías, que sean amables y que los hagan sentir seguros.
2. Para los grupos de trabajo prefieren que sean buenos o buenas, inteligentes, que sean buen equipo, que sepan trabajar, que se apoyen mutuamente, que hagan las cosas sin pelear, que sean cumplidos, que no los distraigan, que los apoyen, que sean divertidos y graciosos y que sean tranquilos.
3. Respecto a las cualidades que tienen hacia algunos de sus compañeras y compañeros, destacan las siguientes: Samia, Dante y Nelly como los que más ayudan, Arwen, Samia y Erick como los que más saben, Jonathan y Nelly como los que más amigos tienen, Bryan

y Yahir como los que menos saben, Yahir como el que más molesta a los demás y junto con Erick, el que tiene problemas para comunicarse.

Cabe señalar que hay dos datos que llegan a chocar dentro del primer análisis realizado, ya que Erick es considerado un líder, puesto que es elegido por varios de sus compañeros, tal como se nota en el sociograma; sin embargo, la mayoría de los compañeros creen que tiene problemas para comunicarse porque es muy serio y efectivamente casi no habla. Pero lo eligen por ser un alumno cumplido, inteligente y atento a las clases. Otro dato importante es que Resulta Bryan ser considerado como “el compañero que menos sabe”, junto con Yahir, cualidad que será importante trabajar ya que Bryan también es un alumno que presenta una leve discapacidad para el aprendizaje. A Diego se le considera como el alumno más triste y quizá por ello no ha sido elegido por sus compañeros de grupo.

De estos resultados se identifican cuatro problemáticas de convivencia a atender en el grupo de sexto grado de primaria:

1. Dificultad para aceptar las diferencias.
2. Dificultad para expresar sus emociones de manera asertiva.
3. Dificultad para realizar trabajo cooperativo y
4. Dificultad para resolver conflictos de manera asertiva.

Estas problemáticas identificadas darán guía para el desarrollo de un proceso educativo que promueva la no discriminación entre pares, desde y a partir de la reflexión de sus prácticas cotidianas, de sus discursos y las etiquetas que suelen poner a sus compañeros.

Aceptar la diferencia es la problemática principal ya que, “la construcción de la diferencia como algo negativo, que debe ser eliminado o ignorado por parte del sistema educativo, (ya que) genera desigualdad y exclusión. Es por esto que es necesario avanzar hacia una educación que reconozca las diferencias como elementos valiosos de (...) los integrantes de la comunidad educativa” (OEI, 2018: 22).

El valorar las diferencias permite “la complementariedad, el enriquecimiento y el despliegue de la creatividad humana”; ya que se posibilita el intercambiar de talentos, capacidades, perspectivas y conocimientos en los procesos educativos (OEI, 2018: 22).

De ahí, que se pretende valorar las diferencias de los alumnos y alumnas a partir del trabajo en cooperativo, el manejo asertivo de las emociones y ello desemboca en la resolución de conflictos de manera pacífica.

Si los alumnos han internalizado las cualidades necesarias para realizar las actividades escolares y saben que les gusta trabajar con compañeros tranquilos, divertidos, que formen buen equipo, que se apoyen y ayuden. ¿Cómo llegar a formar una comunidad escolar en el salón de clase enseñando a los y las alumnas a respetar y ser empáticos con las diferencias en las capacidades y formas de ser de sus compañeros? ¿Cómo desnaturalizar la agresividad hacia el compañero implícita en la exclusión y el rechazo? ¿Cómo enseñar a dialogar en el conflicto y recuperar éste como positivo, como una oportunidad para crecer?

CAPÍTULO III. MARCO DE REFERENCIA

INTRODUCCIÓN

A continuación, se exponen las perspectivas, teorías y conceptos que nos apoyan en la comprensión de la discriminación: prácticas y creencias culturales, subjetivación de la cultura, la violencia cultural, cómo las diferencias culturales pueden llegar a ser una justificación para discriminar y excluir. Asimismo, se exponen las perspectivas, teorías y conceptos que orientan la acción educativa de la intervención del dispositivo, las actividades, los procedimientos y el seguimiento: la socialización en la escuela, prácticas inclusivas, la diversidad como elemento clave para fomentar prácticas escolares inclusivas, el aprendizaje social y emocional para cohesionar grupos, los juegos de presentación y de conocimiento, el construccionismo social, la educación socioemocional y el trabajo cooperativo como medio para generar aprendizaje significativo entre pares.

PRÁCTICAS Y CREENCIAS CULTURALES Y SU RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA

Hablar sobre el tema de convivencia escolar y, mejor aún, gestionar condiciones que favorezcan un trato basado en el respeto y la corresponsabilidad entre niños y niñas, nos obliga a profundizar en el análisis de conceptos que son pieza clave y fundamental para comprender las dinámicas de relaciones sociales aprendidas y reproducidas entre alumnos y alumnas. Uno de estos conceptos fundamentales es el de “cultura”.

De acuerdo con Pérez Gómez, basado en los estudios de Malinowski, Sapir, Mead, afirma que una de las primeras formulaciones del término cultura se debe al antropólogo Edward B. Tylor, quien la define como “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes,

moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (PÉREZ GÓMEZ, 1998:13)

A partir de esta primera formulación, ha prevalecido la interpretación de la cultura como una compleja “herencia social, no biológica, de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la controvertida textura de la vida de los individuos y grupos humanos” (PEREZ GÓMEZ, 1998:13).

Es decir, a partir de la herencia cultural que cada alumno y alumna posee, interpreta su experiencia y guía su acción. Por ello, es necesario entender los mecanismos “explícitos y tácitos” de intercambio cultural, de significados para comprender y estimular los procesos de reflexión educativa (PEREZ GÓMEZ, 1998:16).

Para efectos del dispositivo de intervención que se pretende elaborar se recupera el concepto subjetivado de cultura propuesto por Miquel Rodrigo, ya que este autor parte de un concepto interaccionista de cultura, al determinar que “cada ser humano ha nacido en una comunidad de vida en la que se ha socializado” y, por lo tanto, tiene interiorizadas esas maneras de pensar, sentir y actuar que muestra cuando está interactuando (RODRIGO, 2014: 1).

Es fundamental retomar el problema de subjetivación de la cultura interiorizada, aprendida, y expresada ya que ello nos abrirá la mirada para comprender por qué algunos niños y niñas se comportan de determinada manera y cómo esas maneras que conocen ellos y ellas para interactuar están ligadas fuertemente a su socialización aprendida y a la cultura que poseen. El mismo autor menciona que a partir de la interiorización de determinadas formas de pensar, sentir y actuar, cada sujeto representa la manera de cómo va a comprender y relacionarse con el mundo, con su entorno social, como es la escuela (RODRIGO, 2014:1). Asimismo, por ser moldeable la persona y tener

la capacidad de reflexionar sobre su actuar, así como cultivar su sensibilidad, puede cuestionar críticamente formas aprendidas de su socialización relacionadas con la exclusión y discriminación, que no le favorecen en su desarrollo personal. Como también aprender actitudes como el respeto a sí mismo, y a las diferentes formas de ser, pensar y sentir, de los otros seres sociales que le rodean.

Galtung nos plantea el problema de la violencia cultural. De acuerdo con este autor en su texto “Tras la violencia: reconstrucción, reconciliación, resolución”, la violencia directa, la que puede ser visible, es sólo la punta del iceberg, ya que tras ese acto visible están las raíces del verdadero problema: una violencia cultural y una violencia estructural. Es decir, que para poder explicar el fenómeno de la violencia en cualquier entorno será necesario analizar a profundidad cómo la sociedad, sus patrones culturales y la estructura de algunas instituciones por las que ha pasado el sujeto, son la razón por la cual la conducta humana se ve modificada (GALTUNG, 1998: 1).

De ahí, que se debe reflexionar metodológicamente cómo re estructurar la interiorización de la cultura para dar pautas, claves, abrir sensibilidades de comprender al otro y, por ende, lograr una convivencia pacífica. Al poseer, cada alumno y alumna una herencia sociocultural y familiar distinta, será todo un reto que exista una comunicación intercultural satisfactoria que dé pie a una convivencia pacífica; es decir, que las formas de pensar, sentir y actuar de distintas comunidades de vida deberán estar más o menos próximas unas de otras para que compartan estilos de vida. suponemos que mientras más patrones culturales de las comunidades compartan, más comprensiva será la comunicación entre ellas. Tomando en cuenta lo anterior, afirmamos que un aspecto clave para ésta comunicación intercultural, será construir con ellos un lenguaje en común de patrones socio culturales con los que puedan comunicarse los alumnos y alumnas.

Regresando a los aportes de Miquel Rodrigo, él entiende que la subjetivación/interiorización de la cultura es dinámica y cambiante, ya que la cultura se va construyendo por la interacción de los seres humanos y por lo tanto nunca estará definitivamente construida (RODRIGO, 2014: 2).

Para llegar a esa comprensión es necesario hacer un esfuerzo para que la comunicación socio e intercultural sea un proceso respetuoso y una oportunidad para conocer otras formas de mirar a las personas que nos rodean. Se trata de tener una mirada “multicultural” a nuestro alrededor para darnos cuenta de la cantidad de manifestaciones de interiorización de la cultura. Para lograr una comunicación comprensiva es necesario un conocimiento más amplio y empático de la persona con la que se interactúa. Tener una empatía con sus gustos, intereses y formas de pensar. (RODRIGO, 2014: 2)

LAS DIFERENCIAS SOCIOCULTURALES COMO PRETEXTO PARA DISCRIMINAR Y EXCLUIR

Una de las consecuencias de no comprender las diferencias en los sujetos, o de creer que hay culturas mejores o peores, lleva a cometer actos de violencia, tales como actos de discriminación y/o exclusión. José Luis Gutiérrez en su texto titulado “¿Qué es la discriminación?”, enuncia que discriminar se refiere al hecho de “dar un trato de inferioridad, inmerecido y arbitrario a determinada persona o grupo social debido a rasgos sociales estigmatizados o poco valorados”, es decir, que la discriminación va a ser el resultado de la estigmatización social de rasgos no aceptados socialmente, ya sea por prejuicios y/o estereotipos (GUTIÉRREZ, 2007: 72-73.).

El mismo autor sostiene que la exclusión se da cuando se hace una “distinción injusta, inmotivada y arbitraria porque rasgos como color de piel, origen étnico, condición socioeconómica, apariencia, edad, discapacidad, preferencia sexual, condición migratoria, profesión, fe religiosa, ocupación y lengua (principalmente), superan los estándares culturales preestablecidos de lo que se considera estético, bueno, sano, deseable; y estos rasgos varían según la sociedad, la época” (GUTIÉRREZ, 2007: 72-73.). Esta distinción se da por tres motivos: cuando una persona o grupo quiere sentir y ejercer poder sobre otro (s); cuando dos grupos están en conflicto y uno de ellos desea que el otro no goce de sus derechos; y cuando las construcciones de esquemas sociales condicionan la forma de verse una persona a otra, o un grupo social a otro.

De acuerdo con el autor, se resume que la exclusión es resultado de una construcción social, política y cultural, es el resultado de estigmas sociales creados por el mismo ser humano a partir de las cuales se justifica la violación a los Derechos Humanos y a la dignidad de la persona. Otras consecuencias de la exclusión son que se “quebranta la igualdad, se ataca al principio de ciudadanía, se niega la diversidad, se produce desigualdad y no permite el desarrollo económico general” (GUTIÉRREZ, 2007: 72-73).

Otra autora que habla al respecto de la exclusión es Teresa Yurén. En su texto “Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas”, sostiene que la exclusión se refiere a “cerrar oportunidades a una persona o grupo social, a rechazarlo con relación a algo, a no tomarlo en cuenta para algo” (YURÉN, 2008: 39). Habla de la exclusión directa la cual se refiere al rezago escolar al no permitírsele al sujeto o grupo social “gozar de las mismas oportunidades que el resto ya sea porque presenten características específicas no aceptadas, no toleradas o que no se saben atender y por ende se dejan de lado, lo que lleva a los sujetos a una incapacidad para enfrentar la vida y no lograr los fines valiosos” (YURÉN, 2008: 39).

Otro tipo de exclusión que la autora nombra se da cuando se pretende “incluir a una persona mediante un bloqueo de su identidad y se considera que eso que se le da al sujeto es lo justo y lo conveniente sin importar los intereses del sujeto” (YURÉN, 2008: 40).

Para dejar de excluir, entonces, según la autora es necesario “respetar y tratar como seres humanos a todos los diferentes, impidiendo que sus diversidades sean vistas como factores de desigualdad” (YURÉN, 2008: 40).

Estos son elementos para el análisis del problema de la violencia escolar ya que, cada niño o niña proviene de una socialización con patrones socioculturales diferentes, con formas de pensar, actuar y sentir distintas, en donde, desafortunadamente, se le han enseñado formas de mirar a otros sujetos, a otros niños y niñas, a tener ciertos prejuicios que fueron construidos en la cultura a la que pertenece, y ciertos estereotipos que ya llevan impregnados, ello influirá de manera decisiva en la manera en la que interactúen con sus compañeros y compañeras de la escuela.

La falta de comprensión de cada sujeto como un sujeto con socializaciones familiares y contextuales distintas, influye en que se hagan distinciones injustas, inmotivadas por rasgos como pueden ser el color de la piel, el origen étnico, la condición socioeconómica, apariencia, edad, discapacidad, lengua, entre otros factores; por lo cual necesitan ser reconsideradas estas construcciones sociales y culturales ya que lo único que aportan son “daño a la dignidad de las personas, quebrantamiento de la igualdad, ataque al principio de ciudadanía, negación de la diversidad y desigualdad” (GUTIÉRREZ, 2007: 80)

La socialización en la escuela y a través de la acción educativa, es un recurso para poder transformar estos problemas, por medio de enseñar cómo relacionarse de manera pacífica. Es necesario promover prácticas inclusivas que eviten la discriminación de determinados alumnos y

favorecer la igualdad de oportunidades. Para ello, la autora Teresa Aguado, propone que es necesario un cambio en la cultura escolar, un cambio en la concepción de la palabra “diversidad” y que se considere “la heterogeneidad como norma”. Una vez que se reconceptualiza la sociedad como diversa y heterogénea, se podrá reflexionar y generar propuestas creativas para la complementariedad de lo diverso y heterogéneo de los alumnos por igual en un ambiente de convivencia pacífica e inclusiva (AGUADO, 2002: 188).

La misma autora reconoce que promover prácticas inclusivas, además de asegurar el éxito escolar y evitar la discriminación, promueve los derechos de igualdad, equidad y participación social (AGUADO, 2002: 188), de ahí que este tipo de prácticas estén basadas en un enfoque de Derechos Humanos.

LA DIFERENCIA COMO ELEMENTO CLAVE PARA FOMENTAR CULTURAS ESCOLARES INCLUSIVAS

La diferencia puede ser presentada como complementariedad o como asimetría y desajuste entre individuos y grupos. Son varias las respuestas o soluciones que se pueden dar según lo que se entienda por diferencias. En el ámbito educativo, a veces, se proponen modelos de déficit entendiendo las diferencias como “alejamiento con respecto a pretendidos modelos ideales”. Es decir, que para significar la diferencia y utilizarla como un elemento para fomentar culturas escolares inclusivas, es necesario reflexionar si a “lo diferente” se le da un valor negativo y se aspira a igualar a los alumnos o alumnas, o se entiende lo diferente como la oportunidad para enriquecer las relaciones interpersonales.

Este nuevo significado al término “diferente” implica evitar etiquetar a los alumnos y alumnas por sus “déficits” de atención, de aprendizaje, o de cualquier otra categoría enfocada sólo en lo conductual o psicológico, y sí permitir ver en la diferencia una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento, se pretende valorar lo diverso y asumir nuevos valores para promover un discurso democrático entre la comunidad escolar. El hecho de fomentar un trato democrático e inclusivo va a permitir que se vaya conformando una nueva cultura escolar, y, como lo menciona Miquel Rodrigo, la cultura al ser dinámica e irse construyendo a partir de las interacciones entre sujetos, permitirá que se instale en los alumnos y alumnas esa nueva manera de actuar, de pensar y de sentir, lo que resultará benéfico para fortalecer su socialización.

Al fomentar culturas escolares inclusivas se están valorando las distintas manifestaciones de la diversidad, bajo esta perspectiva se sitúan las denominadas “propuestas multiculturales o interculturales”, de acuerdo con Teresa Aguado (AGUADO, 2002: 191).

Este tipo de propuestas son las que pretendo retomar para la elaboración del dispositivo. Una propuesta en la que la herencia cultura de los alumnos y alumnas se consideren una oportunidad de crecimiento y una oportunidad para fortalecer la convivencia y no para obstaculizarla. Para lograrlo, es necesario una “asunción de nuevos valores”, de lo contrario no se producirán cambios reales o duraderos (AGUADO, 2002: 191).

Estos nuevos valores son necesarios una vez que la cultura, como conjunto de significados que adquiere un alumno o alumna al pertenecer a un grupo social, como puede ser su familia, amigos o escuela, son compartidos con los miembros del grupo al que pertenece y los lleva a adoptar una forma de actuar, de responder, de dirigirse a otros. Para entrar en sintonía con el resto del grupo, será necesario crear patrones de interacción basados en un “Código de valores” en el

que se establezcan significados comunes en el grupo, independientemente de que cada uno cuente con su propia socialización heredada (LEÚNDA, 2002: 148).

Este proceso en el cual el alumno o alumna comienzan a apropiarse de los nuevos significados que se van construyendo en el nuevo grupo, en el grupo escolar, se denomina “aculturación para una convivencia deseable”. La aculturación es “el conjunto de fenómenos que resultan del contacto directo o indirecto y de manera continuada entre grupos de individuos de cultura diferente, provocando cambios en los tipos de cultura de uno de los grupos o de los dos” (LEÚNDA, 2002:150). Para lograrlo será esencial que socialicen entre pares y que se establezcan lazos afectivos o de compañerismo, que socialicen nuevos significados y nuevos códigos de convivencia, esencial para fortalecer la convivencia en un grupo determinado.

COHESIÓN GRUPAL: ESTRATEGIA PARA CREAR PROCESOS DE PERTENENCIA ENTRE PARES

Sobre este tema de los procesos afectivos de identificación también habla Paco Cascón. Él explica que, para poder atender los conflictos, que son necesarios e inevitables durante la convivencia entre pares, es mejor “proveerlos” que “prevenirlos”; es decir, intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros momentos, sin esperar a que se desborde y para ello se debe favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que les permitan a niñas y niños enfrentar mejor los conflictos. El primer paso para lograr lo anterior es crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza, ya que Cascón explica que todas las personas tenemos dos necesidades básicas: el sentimiento de pertenencia a un grupo y el de identidad. De ahí que toda persona desea sentir que forma parte de un grupo y que es aceptado y valorado tal y como se es. Para ello se

utilizan juegos de presentación y de conocimiento que tiene como objetivo crear grupo, buscando afinidades y cohesiones (CASCÓN, 2001:15).

Otro autor que habla sobre el concepto de “cohesión del grupo” es Peter Blau, con su Teoría del Intercambio, él menciona que las personas se sienten atraídas hacia un grupo cuando se dan cuenta que su relación con ese grupo les aporta algo, ya sea identificándose en sus actividades o en sus objetivos. Si se identifican con el grupo y se sienten parte de él, buscarán aportar algo al grupo. Para que se logre una verdadera cohesión grupal, es necesaria la compensación y la necesidad de complementarse. Los intercambios estarán basados en la interacción social y estas interacciones entre dos niños o niñas se entienden considerando el contexto social donde se dan.

Lo anterior explica lo que pretendo para el diseño de mi dispositivo, lograr que, a partir de la socialización entre alumnos y alumnas, a partir de “crear grupo”, los alumnos y alumnas logren obtener las herramientas y los espacios necesarios para conocerse y apropiarse de una nueva cultura de grupo, de nuevas significaciones que les permitan mejorar sus relaciones de convivencia. La teoría del Intercambio Social de Blau me permite comprender por qué ciertos subgrupos pueden estar cohesionados, por qué otros están en constante cambio y por qué algunos alumnos no pueden lograr estar en un grupo en el que se le considere un miembro del mismo y se permitan los intercambios de cualquier tipo. Se trata de la reciprocidad entre los miembros, reciprocidad en intercambios que satisfagan sus necesidades. Se trata de encontrar fortaleza unos en otros y sobre todo, en tener una serie de valores en común que les permitan trazar metas comunes, objetivos comunes y que estén en constante intercambio.

Cuando un alumno o alumna logra aportar al grupo elementos que favorezcan su cohesión, éste alumno o alumna será aceptado y consolidado en la pertenencia de un grupo. Ésta cuestión de la cohesión del grupo, tiene que ver también con el concepto de cultura interiorizada y

exteriorizada de Leúnda, (LEÚNDA, 2002: 146), ya que dependiendo de los valores o la escala de valores que cada alumno o alumna posea, y de acuerdo a sus necesidades de satisfacción en el ámbito de las interacciones sociales, será la medida en la que logre integrarse o integrar un subgrupo de pares. Si es un alumno que no respeta las normas mínimas y básicas de convivencia (incivildades) será más propenso a estar cambiando de subgrupo o a ser rechazado con frecuencia, ya que la mayoría de los alumnos y alumnas prefieren a compañeros o compañeras que puedan aportar ideas al trabajo en equipo, apoyo en los trabajos en equipo y muestren una actitud de respeto, cordialidad y confianza.

Una vez que se entiende que cada alumno o alumna cuenta con una herencia cultural, es necesario reconocer que sus valores estarán condicionados por lo que él o ella considere importante y como tal, orientará sus decisiones y su conducta (LEÚNDA, 2002:152). La cultura interviene en las significaciones que cada alumno y alumna tiene, dando orientación a su actuar durante el proceso de socialización y de sus prioridades para relacionarse. Estas significaciones se encuentran “ordenadas de manera jerárquica, de acuerdo con la lógica de un pequeño número de valores centrales”. Estos valores centrales, muy relacionados entre sí, forman el núcleo característico propio de una cultura. El resto de los valores se organizan y van tomando sentido y valor como consecuencia de los valores centrales según una lógica de cascada (LEÚNDA, 2002:153). De ahí, que sea necesario conformar códigos que “fijen” los comportamientos y sea a través de ese código como se pueda juzgar un comportamiento. El objetivo será crear “una estructura de referencia compartidas (códigos y valores) que permitan la comunicación y la cooperación en una visión similar y unívoca de la realidad” (LEÚNDA, 2002:157). Ello favorecerá que, en un grupo escolar, donde conviven diferentes culturas, exista un canal de comunicación similar y que cobre significado por todos los miembros, lo cual les permitirá llevar una convivencia lo más pacífica e

inclusiva posible. Es decir, se lleve a cabo una comunicación intercultural, tal como lo explica Miquel Rodrigo en unas líneas más arriba. Esta comunicación intercultural de la cual también habla Leúnda, supone un reconocimiento del otro como igual, “una curiosidad por descubrir en la persona del Otro una fracción inédita de humanidad” (LEÚNDA, 2002:166).

Hablar sobre el tema de la cultura es necesario para poder comprender los procesos de violencia o de malos tratos que suelen darse en el grupo escolar. La cultura interiorizada es lo que cada alumno y alumna poseen de su historia familiar, social, lo que conocen, significan, lo que viven, lo que creen, sus normas y acuerdos; esa cultura interiorizada puede ser observada en sus actos, actitudes, emociones y sentimientos, es visible y se denomina cultura exteriorizada (LEÚNDA, 2002: 146). Muchas veces la forma de comportarse de un alumno o alumna tiene que ver con sus normas interiorizadas, con aquellas que fueron estipuladas en su ambiente familiar. Podemos tener en el salón reglas establecidas y pedir que todos las sigan, pero el significado que cada alumno o alumna tenga sobre esas reglas, determinará cómo respete la regla. Por ejemplo, decir simplemente “Respetar a tu compañero o compañera”. Si no se define en grupo y se establece un código común de significados sobre lo que implica respetar al compañero o compañera, cada quien entenderá la regla de acuerdo a lo que, de acuerdo a su herencia cultural, entiende por respetar al otro. Lo que se debe hacer entonces, es compartir significados en el grupo escolar para adoptar una forma de actuar determinada y deseable en el salón de clases.

Galtung, al hablar sobre la violencia y el conflicto en las relaciones de convivencia, menciona, justamente, que la acción humana no nace de la nada, sino que tiene sus raíces; él indica dos raíces: la violencia cultural (heroica, patriótica, patriarcal, etc) y una violencia estructural, que puede ser represiva y alineadora, que marca normas establecidas, patrones, modelos, que no da permiso a lo variado, a lo diverso. El autor sostiene que la violencia se da cuando la persona está

inmersa en una cultura violenta, lo define como "...la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa" (GALTUNG, 1998: 15). Entonces, la cultura que posee cada alumno determina su forma de comportarse ante el mundo que le rodea, determina la manera como comprenderá ciertos sucesos, cómo reaccionará ante ciertos estímulos, ante ciertos comportamientos de sus otros compañeros o compañeras. Su cultura interiorizada será su mapa de actuación y expresión con el entorno. Dependiendo del tipo de "programa" que cada alumno tenga "instalado" (en el tenor de la parábola cultura= programa de ordenador) será su manera de proceder ante ciertos actos que vea o experimente al salir de su grupo social y enfrentarse a la relación con otro grupo social (LEÚNDA, 2002:)

Sin embargo, la cultura puede ser modificada, puede ser transformada al entrar en contacto con otras personas, tiene esperanza de hacerse de otra manera, de conocer otras formas de actuar, de proceder. Lo relaciono con mi problemática en el sentido de que cada alumno y alumna tiene instalado su "programa", su cultura, la cual puede diferir o coincidir poco entre ellos y ellas, pero no por ello se limitan las posibilidades de lograr que algunos rasgos de esos "programas" (cultura), puedan encontrarse en significados (LEÚNDA, 2002:148)

Ya lo dice Galtung, al referir que la paz en las relaciones de convivencia, "debe construirse en la cultura y en la estructura, no sólo en la mente humana" (GALTUNG, 1998:17). Ya que la violencia entra en un círculo vicioso, si hay violencia cultural y estructural se manifestará en una violencia directa, que es la que se mira; esta violencia refuerza la violencia estructural y cultural, de ahí que proponer una estrategia superficial para atender sólo a la violencia directa, la que es visible, deja de lado mirar y poder atender la violencia que se ejerce desde la cultura y desde la estructura.

Aunque Galtung, hace referencia a la cultura como “aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia -materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas)” puedo hacer una comparación con el término de cultura que expone Leúnda, en el sentido de que cada alumno y alumna trae consigo una serie de significados que pueden permitir u obstaculizar nuevas formas de ver las relaciones sociales, pero que pueden ser trabajadas y complementadas con las otras formas de mirar de sus pares.

APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL PARA COHESIONAR GRUPOS

La **educación socioemocional**, como lo plantea el Nuevo Modelo Educativo 2017, tiene como propósito que niños y niñas desarrollen y vivan herramientas necesarias para tener bienestar consigo mismos, con los demás, que comprenden y logren regular estados emocionales impulsivos o aflictivos para que logren relaciones interpersonales constructivas. (SEP, 2017: 435).

Una vez que se trabaje esta área con alumnos y alumnas se contribuirá a una mejor convivencia humana, ya que se fortalece el aprecio y el respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (SEP, 2017: 435).

Esto se debe a que las emociones se conforman de elementos de tipo fisiológico expresados de manea instintiva y están relacionados con aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes; esto quiere decir que las emociones, principalmente las secundarias (sentimientos)

son aprendidas y moduladas por el contexto sociocultural del que provenga el alumno alumna, expresándose en el contexto pertinente. (SEP, 2017: 437).

Una vez que se ha definido que cada alumno y alumna trae de casa patrones culturales que definen su manera de relacionarse con sus pares y formas aprendidas para resolver conflictos, se busca desarrollar un proceso educativo que les permita cuestionar esas maneras aprendidas que provocan discriminación y exclusión, para desaprenderlas mediante la reflexión, y se construyan nuevas maneras en las que el respeto a la dignidad de la persona sean la base y así, se establezcan nuevos principios para socializar. Se apuesta entonces a trabajar el aprendizaje social y emocional, ya que este proceso ayuda a “desarrollar competencias sociales y emocionales básicas en los niños, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva” (BERGER, 2009: 24-25). Esto es porque se pone en juego el aprendizaje de ciertos valores, habilidades y conocimientos que permiten a niñas y niños conocerse tanto a sí mismos como a los demás, con la intención de utilizar esa nueva información para “resolver problemas con flexibilidad y creatividad” (BERGER, 2009: 24-25). Cuando un alumno o alumna tienen competencia emocional y social logran llevarse mejor con los demás, saben comunicarse efectivamente, suelen cooperar, utilizan la negociación para resolver los problemas y saben contribuir al bienestar del otro. De ahí que sea importante trabajar con el área socioemocional.

Las emociones se abordan desde varios enfoques, llamados teorías de las emociones: tradición filosófica, literaria, biológica, psicofisiológica y el psicoanálisis. Estas teorías y enfoques tienen en común que estudian a las emociones desde enfoques biopsicológicos y adoptan una

metodología científica clásica, de carácter cuantitativo, basados en investigaciones de laboratorio con grupos controlados. (BISQUERRA, 2009: 61).

Dado que la investigación presente es de corte cualitativo el enfoque o teoría de la emoción que se utiliza es el “construccionismo social”. Ésta teoría entiende que el estudio de las emociones se basa en factores sociales y culturales; poniendo énfasis en las características propias de los grupos. Defiende que las emociones son construcciones sociales que se “vivencian dentro de un espacio interpersonal”. (BISQUERRA, 2009: 62).

Para que las actividades en materia de educación socioemocional tengan efecto transformador en alumnos y alumnas no debe perderse de vista que la educación emocional debe seguir una metodología práctica: dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, entre otras, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias emocionales tales como la conciencia emocional y la regulación de las emociones. (BISQUERRA, 2009: 164). Para ello es necesario que el facilitador de las actividades, en este caso el docente, favorezca un ambiente de aprendizaje el que se den interacciones positivas entre los integrantes del grupo, basadas en acuerdos de convivencia, relaciones de respeto, afecto y solidaridad. El ejercicio de estas habilidades no debe limitarse a un espacio y a un horario, sino que deben estar ligadas con todo el trabajo que se realiza durante la jornada escolar, en las distintas asignaturas, áreas y momentos de convivencia en la escuela. (SEP, 2017: 439).

EL TRABAJO COOPERATIVO DESDE EL ARTE COMO MEDIO PARA GENERAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO ENTRE PARES

Otro elemento que favorece el trabajo de convivencia entre pares y que contribuye a que las diferencias entre pares sean motivo de enriquecimiento y no un obstáculo para el diálogo, es el

arte, específicamente hablando de las presentaciones teatrales. Mariela Barradas se refiere al arte como: “Un espacio liberador del hombre, donde través del acercamiento al arte. Con una propuesta que lejos de dispersarnos nos acerca hacia la búsqueda de una mejor integración y una manera interesante de abordar el proceso educativo” (BARRADAS, 2003: 41).

Por lo tanto, se piensa en el arte como una posibilidad para potenciar al ser desde lo individual hacia lo social. Para construir paz es necesario hacer uso de la creatividad, de la empatía y de la imaginación, puestos estos elementos permiten transformar los conflictos y buscar alternativas que faciliten la creación de nuevas realidades y de escenarios. (LANGOHR, H. & GUTIÉRREZ, V., 2011: 4). Una vez que alumnos y alumnas conocen este instrumento tienen la posibilidad de analizar situaciones de conflicto y utilizar el escenario para modificarlas y crear futuro posibles y distintos.

Además de que las representaciones teatrales permiten el análisis de conflictos y la creación de escenarios distintos, también pone el juego el trabajo cooperativo, o también conocido como aprendizaje entre iguales. El aprendizaje cooperativo es funcional ya que obliga al alumno o alumna a ser responsable y tener compromiso con la tarea común, además de que se le pone en confrontación con el objeto de aprendizaje. Esta tarea es retomada de la teoría de Vygostky: “la necesidad de otras personas para comprender lo que se aprende” (FERREIRO, 2007: 3).

El aprendizaje cooperativo es importante porque el alumno o alumna tienen la oportunidad de participar en la construcción social de su aprendizaje, además de que fortalece las relaciones que se establecen con sus iguales para aprender, un beneficio para mejorar la convivencia escolar. “Es imposible la educación en valores en un contexto formativo que no privilegia las relaciones de cooperación entre iguales. Favorece el desarrollo de las potencialidades del sujeto que aprende, especialmente su autonomía personal y social” (FERREIRO, 2007: 4).

El aprendizaje cooperativo, puede entonces, permitir un aprendizaje más significativo que la mera transmisión de saberes del docente al alumno. Es decir, que para tratar el tema de la convivencia escolar y lograr ciertas modificaciones en alumnos y alumnas es necesario que el aprendizaje que se proponga sea significativo para ellos y ellas. Ausubel es uno de los autores que expone las bases para lograr un aprendizaje significativo. Él menciona que el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr en el alumno aprendizajes de calidad (llamados significativos) o aprendizajes de baja calidad (memorísticos o repetitivos).

Las características de que un aprendizaje ha sido significativo se identifican cuando se incorporan los nuevos conocimientos de manera “sustantiva” en la estructura cognitiva de alumnos y alumnas; cuando éstos logran relacionar los nuevos conocimientos con los previos; cuando existe una implicación afectiva de alumnos y alumnas, es decir, que lo desea aprender por el hecho de considerarlo valioso (DÁVILA, s/f: 6).

De acuerdo a la teoría de Ausubel, para que se puedan lograr un aprendizaje significativo es necesario que exista una “significatividad lógica del material”, es decir, que el material que se presente a los alumnos y alumnas tenga una estructura interna organizada para que permita construir significados, que tengan una secuencia lógica y ordenada que el alumno o alumna puedan comprender. Una segunda condición es que exista una significatividad psicológica del material, es decir, que el alumno o alumna logre conectar con el conocimiento que se le presenta una vez que puede vincularlos con los aprendizajes previos con los que cuentan, lo cual permite que los contenidos sean comprensibles. Es importante que el alumno y alumna logren incluir en su estructura cognitiva esos nuevos conocimientos porque de lo contrario se guardarán en su memoria a corto plazo, convirtiéndose así en información memorística. La tercera condición es lograr una

actitud favorable en el alumno o alumna ante el nuevo aprendizaje, de lo contrario no se logra la significación lógica y psicológica del material. El docente sólo puede influir a través de la motivación (DÁVILA, s/f: 6). Por ello es necesario utilizar las herramientas necesarias para lograr esa motivación en el alumno y alumna.

Asimismo, Ausubel menciona tres tipos de aprendizaje significativos: el aprendizaje de representaciones, el cual refiere el aprendizaje de vocabulario nuevo a partir de la representación de objetos reales. El aprendizaje de conceptos, el cual se logra a partir de experiencias concretas, esto se logra cuando el alumno o alumna son sometidos al aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden los conceptos abstractos. El tercer tipo de aprendizaje significativo es el aprendizaje de proposiciones, el cual se da cuando el alumno o alumna conoce el significado de ciertos conceptos y logra utilizarlos en su lenguaje. Esto quiere decir, que un concepto nuevo es asimilado cuando lo integra en su estructura cognitiva con los conocimientos previos (DÁVILA, s/f: 7-8).

Para los fines que nos competen por ahora, y trabajar el tema de la convivencia escolar, es necesario lograr en alumno y alumnas un aprendizaje significativo de proposiciones, ya que aprender representaciones o conceptos no es suficiente para lograr modificaciones en las formas de actuar, de mirar y de pensar que se requiere para deconstruir conceptos y prácticas tales como estereotipo, exclusión y prejuicios. Para lograr que el alumno y alumna logren un aprendizaje significativo de proposiciones es necesario que se tomen en cuenta ciertas condiciones que, aunque ya se han mencionado se enfatizan a continuación:

- Asegurarse como docentes que el contenido que se va a presentar se pueda relacionar con las ideas previas de los alumnos y alumnas, lo cual implica un conocimiento sobre qué tanto saben ellos y ellas sobre el tema en cuestión. Como bien lo menciona Ausubel: "...el factor más

importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese en consecuencia".

- Es necesario poner énfasis en la organización del material que se va a utilizar para presentar el nuevo material. Éste deberá tener un orden lógico y jerárquico, recordando que no sólo es importante el contenido sino también la forma en la que se presenta; las secuencias ordenadas de acuerdo con su "potencialidad de inclusión" será pieza clave para lograr la significatividad.

- El último elemento a considerar es la importancia de la motivación del alumnado. Si el alumno o alumna no quiere, no aprende, entonces se deben buscar las motivaciones necesarias. Lograr que tengan una actitud favorable, que estén contentos con lo que se esté aprendiendo, que se muestre una tarea que implique un reto y no una simple reproducción (DÁVILA, s/f: 9-10).

Es de suma importancia tener como fundamento pedagógico las orientaciones de Ausubel para lograr que las actividades que se planeen en el dispositivo de intervención tengan un impacto significativo en las vidas de los alumnos y alumnas, ya que la convivencia escolar es vivencial y no conceptual. Si se desea una nueva manera de mirar las relaciones entre pares y nuevas maneras de resolver conflictos que surgirán en la cotidianidad, será indispensable, entonces, hacer uso de varias estrategias para fortalecer a los alumnos y alumnas: educación socioemocional, aprendizaje cooperativo, creatividad y juego. Herramientas no excluyentes sino complementarias que favorecerán un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO IV. DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

Las problemáticas que se precisaron en el diagnóstico, así como la construcción de la perspectiva teórica, nos condujeron al diseño conceptual y metodológico del dispositivo de intervención; a las fases sucesivas del dispositivo monitoreadas en los procesos educativos secuenciales. El monitoreo de los procesos secuenciales en las actitudes de los niños/as, era el recurso para conocer los avances significativos y las necesidades de retroalimentación necesarias.

El enfoque que siguió el dispositivo de intervención se identifica con la investigación-acción, porque busca tener una inmersión en la problemática a tratar, concibiendo a la realidad en dinámica cambiante con avances y retrocesos, cuestionando la expectativa de que se comprobará lo supuesto.

La investigación-acción está relacionada con los “problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores”, en lugar de enfocarse a atender "problemas teóricos" establecidos por los investigadores del tema. Es decir, que la investigación-acción permite atender problemas desde lo micro, desde la cotidianidad, con el objetivo de comprender las dinámicas, de que el profesor pueda profundizar en su comprensión hacia el problema y adoptar una “postura exploratoria” (ELLIOT, 1993: 5).

La comprensión del problema por parte del profesor indica o permite tomar una respuesta adecuada para dar solución a dicha problemática; ya que la “investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (ELLIOT, 1993: 5).

En este trabajo de tesis, se construye y se pone en práctica un dispositivo de intervención para trabajar una problemática de convivencia previamente identificada, haciendo uso, precisamente, de la investigación-acción.

Para ello se diseñan una serie de actividades, momentos y espacios que conformen un proceso educativo, el cual permitirá una pequeña transformación en las formas de mirar la convivencia de un grupo focal.

PROBLEMÁTICA QUE ATENDERÁ EL DISPOSITIVO

Una vez que se analizaron los datos encontrados en la fase de diagnóstico, se determinaron cuáles eran las problemáticas de convivencia existentes en el grupo de estudio.

Durante la aplicación de las técnicas de recogida de datos se encontró que los alumnos y alumnas priorizaban ciertas cualidades para la elección de sus subgrupos de trabajo y de juego, tales como: solidaridad, amistad, respeto, colaboración y empatía.

Estas cualidades, aunque los identificaban en las actitudes de los compañeros y compañeras, no lograban la congruencia con sus propias actitudes. Es decir, que, aunque sabían que el respeto, la amistad, la colaboración, la solidaridad y la empatía eran necesarios para la convivencia, y aunque lo solicitaban del otro, en su actuar propio no siempre lo reflejaban. No existía congruencia entre lo que pedían del otro con lo que daban al otro. Lograban en la interacción únicamente “Yo deseo que me trates bien, pero yo no siempre lo hago”.

Ello se notaba en sus actitudes de rechazo hacia ciertos compañeros o compañeras que, según ellos o ellas, no eran compatibles con lo que se deseaba. Esto se veía reflejado en la

convivencia diaria al hacer gestos al momento de formar equipos, al rechazar el trabajo o invalidar las opiniones, al reaccionar ante un conflicto de manera no asertiva, ya fuera con ofensas, apodos, gestos o incluso empujones. Estas actitudes dificultaban una relación de respeto, de solidaridad, de cooperación y de empatía que tanto pedían se tuviera en el aula.

Se identificaron, entonces, cuatro problemáticas a atender:

1. Dificultad para aceptar las diferencias.
2. Dificultad para expresar sus emociones de manera asertiva.
3. Dificultad para realizar trabajo cooperativo y
4. Dificultad para resolver conflictos de manera asertiva.

A partir de ellas, se fueron diseñando las actividades de intervención educativa y las fases necesarias para lograr un proceso educativo secuencial que permitiera lograr un avance significativo en las actitudes de los niños y niñas. Se buscó que estas problemáticas fueran atendidas de manera complementaria haciendo uso de varios elementos descritos en el marco de referencia: aprendizaje significativo, cooperación, educación socioemocional, creatividad y juego.

OBJETIVOS

General:

Organizar, ejecutar, analizar y dar seguimiento, a una serie de actividades distribuidas en fases de intervención, para deconstruir conceptos tales como exclusión, estereotipo y prejuicio y así modificar actitudes de exclusión y rechazo entre alumnos y alumnas de sexto grado, con la intención de lograr una convivencia pacífica e inclusiva entre pares.

Específicos:

Fase 1: Lograr que los alumnos relacionen los conceptos de prejuicio y estereotipo, como elementos clave en la exclusión y discriminación, con actitudes que han tenido dentro del grupo y que han imposibilitado una convivencia pacífica entre pares.

Fase 2: Que los alumnos identifiquen y analicen por medio del cuento cómo se llega a discriminar de distintas maneras. Que comprendan la relación entre la discriminación y el daño a la dignidad de la persona y cómo esto afecta las relaciones entre pares.

Profundizar y vivenciar los términos prejuicio y estereotipo como componentes clave en la discriminación y exclusión, y como actitudes que deben evitarse para facilitar una convivencia basada en el respeto, sin marcar diferencias.

Fase3: Que, mediante juegos de confianza y cohesión, los alumnos y alumnas logren conocerse y conocer a sus compañeros y compañeras con la intención de generar cohesión grupal.

Crear mediante la re-organización y la intención educativa, un espacio de confianza donde alumnos y alumnas descubran sus capacidades y habilidades, así como la de sus compañeros y compañeras, con la intención de estrechar lazos de amistad y afectividad entre los alumnos y alumnas.

Que logren poner en práctica desde la vivencia grupal, la comunicación efectiva, la empatía, el respeto y el aprecio por la otredad.

Fase 4: Que, mediante ejercicios socioemocionales, los alumnos y alumnas logren identificar y reconocer sus emociones.

Crear un ambiente de confianza y afectividad donde alumnos y alumnas puedan hablar de las emociones que identifiquen y busquen estrategias para expresarlas asertivamente.

Fase 5: Que los alumnos y alumnas elaboren una representación teatral en la que expresen una situación de conflicto en la convivencia escolar y una posible solución y reflexión para otros compañeros y compañeras de la escuela.

Que los alumnos y alumnas pongan en práctica la cooperación, la solidaridad, la empatía, el respeto y la tolerancia en el proceso de realización de la representación teatral, con el fin de fortalecer la cohesión grupal y con ello, mejorar la convivencia entre ellos y ellas.

Que tengan la oportunidad de compartir con otros compañeros y compañeras la nueva mirada que han adquirido sobre cómo convivir sin violencia, respetando y valorando a cada uno de sus compañeros y compañeras.

METODOLOGÍA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

La estrategia metodológica que se utiliza en este trabajo de tesis es la investigación-acción. De acuerdo con Bisquerra la investigación acción es una reflexión sobre un actuar educativo, con la intención de comprender, modificar y mejorar (BISQUERRA, 2006: 370).

Latorre, por su parte, menciona que la investigación-acción educativa se utiliza para describir una “familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito educativo, con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones” (LATORRE, 2003: 23).

Elliot menciona que el objetivo de la investigación-acción es transformar la cultura profesional y mejorar la práctica educativa (ELLIOT, 1993: 67).

Con base en estas tres aproximaciones, podemos asumir que la investigación–acción favorece la comprensión sobre la realidad educativa en un espacio-tiempo al implementar estrategias de acción que, después de ejecutadas, deben ser observadas, reflexionadas y modificadas en la medida de las necesidades, para dar respuesta a una situación educativa en particular.

Utilizar la investigación-acción para dar respuesta a una problemática de convivencia es una vía útil ya que la convivencia entre personas es un fenómeno cambiante, que se da en una realidad dinámica. La investigación-acción lo que permite es ir actuando, pero sometiendo esa actuación a una reflexión y a una modificación necesaria para seguir dando respuesta a la problemática de estudio. Además, de que se le considera a la investigación-acción como un “instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (LATORRE, 2003: 23).

Lewin (1946), elabora un esquema que bien da claridad a lo que se persigue al utilizarse la investigación-acción:



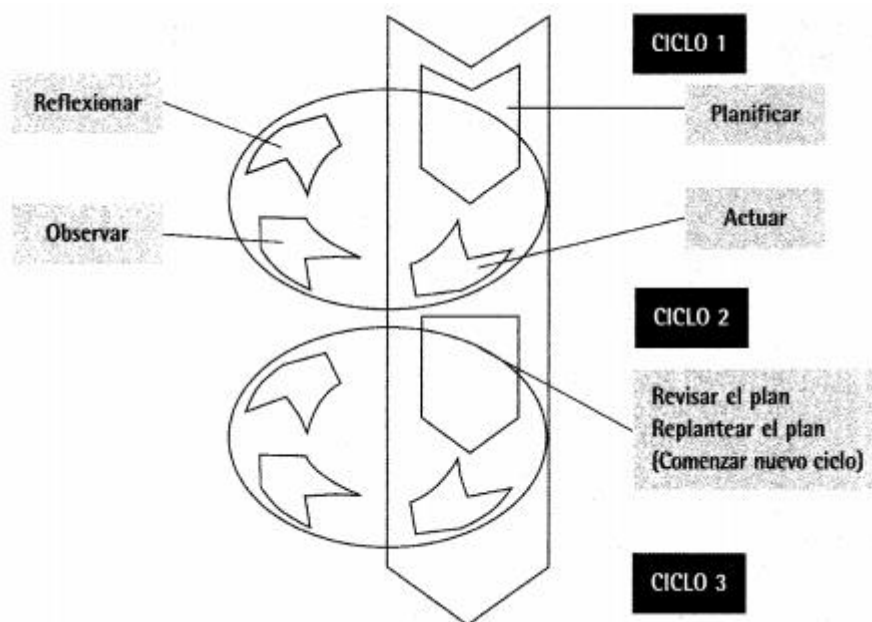
Triángulo de Lewin. Tomado de (Latorre, 2003: 24).

Una de las características de la investigación-acción es que sigue una espiral introspectiva; es decir, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Además de ello,

es una estrategia colaborativa, ya que no sólo participa quien lleva la investigación, sino que existe una participación del grupo de personas implicadas. Se trata de un aprendizaje sistemático, que induce a teorizar sobre la práctica y que implica un registro, recopilación, y análisis de juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que va ocurriendo durante el proceso.

Uno de los modelos que explica el proceso de investigación-acción es el modelo de Kemmis (1989), el cual, apoyado del modelo de Lewin, es aplicable a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, conformado por la acción y la reflexión, y otro eje organizativo conformado por la planificación y la organización. Ambas dimensiones, estratégica y organizativa, están en constante interacción, de manera que se establece una relación que permite resolver los problemas y, a la vez, comprender las prácticas cotidianas (LATORRE, 2003: 37).

De acuerdo con Kemmis, el proceso está conformado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. El esquema siguiente lo ejemplifica:



Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989). Tomado de (Latorre, 2003: 35)

La planificación consiste en enfocar el problema. Se comienza el plan de acción que consta de tres aspectos, identificar el problema o foco de atención, diagnosticar la situación haciendo una descripción comprensiva de la situación actual, y elaborar una hipótesis acción, la cual se refiere a formular una propuesta de cambio o mejora a partir de preguntas y respuestas.

La acción se refiere al momento de poner en marcha la hipótesis acción.

La observación es el momento en el que se supervisa el plan de acción, se observa la acción para recoger evidencias que marquen el avance.

La reflexión es el momento en el que se cierra el ciclo y se centra en pensar cómo interpretar la información, qué hacer con los datos que se han recogido (BISQUERRA, 2006: 369-372), para identificar los pequeños cambios logrados y realizar la retroalimentación necesaria para sucesivas intervenciones.

ENFOQUE PEDAGÓGICO

Con respecto a la metodología que se utiliza en el diseño de las actividades que componen al dispositivo de intervención es la metodología que expone Xesús R. Jares: metodología socioafectiva.

En su libro “Educar para la paz”: metodología para la educación para la paz. Jares, realiza un análisis de los tres tipos de modelos de Educación para la paz que proponían Novara y Ronda (1986) en torno al concepto de paz y violencia: modelo intimista, modelos conflictual-violento y modelo conflictual-noviolento (JARES, 1999:120). Sin embargo; Jares realiza una propuesta de pasar del término Educar sobre la paz a Educar para la paz, de ahí que propone tres modelos que giran en torno a reflexiones y experiencias de la educación para la paz. Define un modelo de Educación para la Paz como aquel que permite no solo informar sobre la forma de ver la paz, sino

que además exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual esté acorde con los valores de la paz (JARES, 1999:121).

Los tres modelos que propone son: técnico-positivista, el modelo hermenéutico-interpretativo y el modelo socio-crítico. En el modelo técnico-positivista se utiliza un concepto negativo de la paz, entendida como usencia de guerra. No cuestiona las estructuras actuales, sino que se centra en fenómenos externos observables y medibles; es decir, se enfoca en ser una asignatura más en el curriculum, ser un modelo cognoscitivo y dependiente en el que el alumno debe evitar todo conflicto en el aula y el profesor se debe enfocar en desarrollar esos objetivos cognoscitivos (JARES, 1999: 121). El modelo hermenéutico-interpretativo, define la paz como ausencia de guerra y de todo tipo de violencia, sin embargo, se centra en la subjetividad y en las relaciones interpersonales. Se enlaza con la concepción intimista que se expone anteriormente, en donde el profesor además de proveer información, también coordina las interacciones, ya que éstas son pieza clave para la puesta en marcha de este modelo (JARES, 1999: 122). El modelo socio-crítico, por su parte, se basa en una concepción positiva de la paz, entendida bajo una perspectiva creativa del conflicto. Se enfoca en la concienciación y está orientada hacia la acción y la transformación. Da importancia a la lucha contra la violencia estructural y la simbólica del sistema educativo y requiere de un profesor que sea investigador y socio-crítico. Este modelo utiliza los métodos socioafectivos (JARES, 1999: 123).

Es bajo el modelo educativo socio-crítico, trabajado con una metodología socioafectiva, la que retomaré para la fundamentación y puesta en marcha del dispositivo de intervención. Esta metodología parte de la idea de que la enseñanza supone algo más que la mera información y utilización de los métodos cognoscitivos, y que, en su lugar, elementos como la afectividad y la experiencia cobran mayor impacto. Un cambio en la manera en la que conciben y comprenden el

significado de “paz”, y, a su vez, dirijan sus actitudes hacia la construcción de paz entre sus pares, será cuando “vivan experiencias personales, se analicen los comportamientos propios y los ajenos”, será a partir de estos elementos como el niño o niña perciba mejor sus pulsiones, sus sentimientos y los de los demás. Además de la experiencia, la metodología socioafectiva se fundamenta en otras dos características: desarrollo de la empatía y contraste entre lo vivido y el mundo real (JARES, 1999: 204).

La metodología socioafectiva debe llevar tres momentos o pasos durante su desarrollo: debe haber experiencia, desarrollo de la empatía, es decir que analicen lo que les sucede y lo que les sucede a los otros, y que les permita contrastar lo vivido de lo real, que puedan aterrizar la experiencia vivida en lo real (JARES, 1999: 205).

Con esta metodología se logra que el niño o la niña logren una autoafirmación y un autoconcepto positivo, desarrollen la confianza en uno mismo y en los demás, refuercen el sentimiento de grupo, desarrollen la capacidad de toma de decisiones, refuerza la capacidad de análisis y desarrolla conductas prosociales, entre otras (JARES, 1999: 206).

Algunos ejemplos de actividades que están basadas en los principios del método socioafectivo son: juegos cooperativos, juegos y ejercicios de simulación, clarificación de valores, juegos de roles, estudios de casos, dilemas morales y textos literarios (JARES, 1999: 208-225). Por ello, y de acuerdo con los objetivos del dispositivo de intervención, se utilizará una metodología socioafectiva, en donde se aterricen los conceptos y las ideas sobre una convivencia pacífica y los alumnos y alumnas experimenten logrando un aprendizaje significativo y duradero.

Los objetivos anteriores responden a las posibilidades de socialización de los alumnos y alumnas, de acuerdo con la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson. La edad de los alumnos

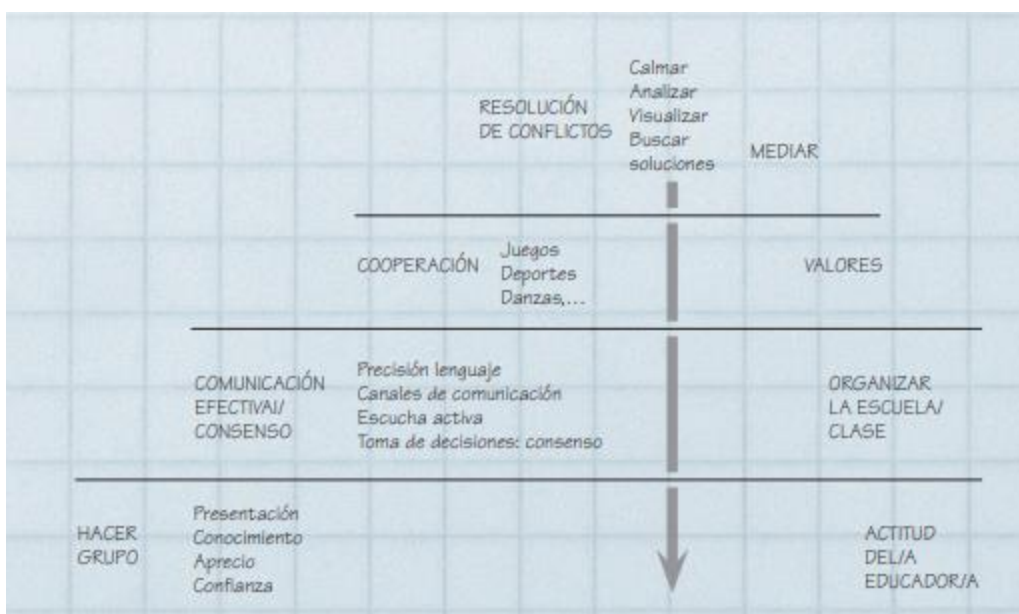
y alumnas con los que se trabajará oscila entre los 11 y 12 años, y de acuerdo con Erikson, se encuentran en la etapa escolar, esto representa el momento de la convivencia con otros seres humanos de su misma edad con quien compartir aspectos en común como jugar y comer, lo cual influye en el proceso de socialización (BORDIGNON, 2005: 56).

Son capaces de seguir instrucciones sistemáticas de los adultos, tienen condiciones para darse cuenta de los “ritos, normas, leyes y organizaciones del espacio en el que conviven para realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos” (BORDIGNON, 2005: 56). Es una etapa que permite el trabajo cooperativo, ya que en esta etapa deben aprender que cualquier plan no sólo debe concebirse sino también llevarse a cabo.

Las actividades que se realizarán al trabajar el dispositivo de intervención responden al enfoque de educación para la paz denominado por Jares “metodología socioafectiva”. De acuerdo con Paco Cascón, desde la educación para la paz se trabaja el conflicto principalmente en tres niveles consecutivos y uno paralelo: provención, negociación, mediación y acción no violenta. En las primeras edades, el trabajo de “educar en el conflicto” casi ocupa todo el tiempo en el nivel de provención (CASCÓN, 2001: 11), y dado el tiempo disponible para la aplicación del dispositivo, será el nivel que se trabajará.

En la provención son los propios alumnos y alumnas involucradas en una situación de conflicto quienes tratan de solucionarlo (CASCÓN, 2001:12), por ello es la etapa que pretendo trabajar, ya que a partir de un trabajo cooperativo, en donde surgirán conflictos al momento de organizar y poner en práctica las actividades, será necesario que sean ellos quienes resuelvan esos conflictos necesarios para avanzar en la tarea, para ello, previamente habrá un trabajo de sensibilización de aprecio al Otro y cohesión grupal.

El cuadro siguiente explica los 4 procesos que contendrá el dispositivo, de acuerdo con esta propuesta de Paco Cascón; de lado izquierdo se menciona los temas a trabajar con los alumnos y alumnas y de lado derecho se mencionan las implicaciones que tiene para mí como docente de llevar a cabo, para una satisfactoria provención de conflictos:



Temas a trabajar con el alumnado (izquierda) y las implicaciones que tiene para el profesorado (derecha). Cuadro tomado de Cascón, AÑO:15

Se trata de poner en marcha un proceso que cree las bases para atender cualquier situación de conflicto cuando se produzca. Es un proceso ya que “el desarrollo de cada una de estas habilidades está apoyado en el anterior y porque es fundamental que se trabajen de una forma planificada y sistemática” para que tenga efectividad (CASCÓN, 2001: 13).

El dispositivo de intervención tendrá como eje el trabajo cooperativo, ya que implica practicar los valores de responsabilidad, autonomía y por supuesto el de cooperación, así como permitir estrechar lazos de amistad y alegría. Se articulará con los contenidos del Nuevo Modelo

Educativo; de los campos de Formación Académica, se trabajará con la asignatura de Formación Cívica y Ética; y con el Área de Desarrollo personal y social, se trabajará con las asignaturas de Educación Socioemocional y Artes.

Las herramientas de cultura de paz que el dispositivo permitirá fortalecer en alumnas y alumnos son recuperadas de Ospina, Fisas y Cascón. Se pretende el desarrollo de estrategias de formación que permitan adquirir habilidades y mayores capacidades para afrontar la violencia y convivir de manera pacífica.

El potencial comunicativo, como medio para el fortalecimiento de los lazos relacionales será el principal, ya que, como lo menciono anteriormente, para ejecutar un adecuado trabajo cooperativo entre alumnos y alumnas será esencial una comunicación efectiva. De acuerdo con Ospina, el potencial comunicativo permite que “niñas y niños se reconozcan entre sí como interlocutores válidos” (OSPINA, 2017: 179). Va a tomar fuerza este potencial una vez que las relaciones de niñas y niños se basen en el diálogo, ya que las interacciones serán continuas y permanentes con otras y otros. La comunicación les ayudará a “desdibujar la realidad tal como la viven” y les permitirá “construir opciones de futuros deseados a través de diversos lenguajes que van transformando dinámicas relacionales con los niños y niñas con quienes conviven” (OSPINA, 2017: 179).

La comunicación será fundamental para conocer al otro y para trabajar con el otro. Ya que el trabajo cooperativo será considerado eje del dispositivo de intervención permitirá que niñas y niños puedan comunicarse de manera asertiva y efectiva y puedan construir relaciones y reconocer al otro y la otra en su diferencia.

El segundo potencial que pretendo desarrollar para crear una cultura de paz, de acuerdo con Ospina, es el potencial creativo, útil para crear nuevas realidades y reinventar el futuro. Ospina menciona que esta potencial permite “romper con los paradigmas de la realidad y crear alternativas para transformarse a sí mismos y transformar su contexto” (OSPINA, 2017: 181).

Pretendo trabajar un proyecto artístico en el que, necesariamente, los alumnos y alumnas tendrán que poner en práctica su creatividad, en compañía del trabajo colaborativo. Como lo plantea el autor, las creaciones de niñas y niños no necesariamente deben ser estéticas, sino sólo deben ser creaciones hechas por ellos. Siendo una oportunidad de conocer al Otro, y aceptar que en sus diferencias aportan elementos válidos al trabajo en común. Será una manera de poder mirar al Otro desde la complementariedad para lograr una convivencia pacífica.

La tercera habilidad que bien va de la mano con el potencial comunicativo y creativo del cual he hablado anteriormente, es el potencial afectivo. Este potencial es una herramienta que permite a niñas y niños establecer relaciones con el mundo en el que se desenvuelven. Al estar desarrollado este potencial, permite que rechacen las acciones de otros y otras que lastiman a los demás y a uno mismo. Con este potencial se puede desnaturalizar la violencia, debido a que permite que el niño o niña construya relaciones basadas en el afecto (OSPINA, 2017: 178-179). Considero fundamental que crear lazos afectivos entre pares es imprescindible para que entre ellos se permitan conocer al otro con sus diferencias; se den a la tarea de reconocer en el otro, capacidades y habilidades positivas; y puedan permitirse un diálogo asertivo cuando tengan que resolver conflictos. De ahí, que podría utilizar este potencial desde el tema de “cuidado de mi persona” y “cuidado del otro”, y realizar actividades que les permitan conocerse más allá del ámbito escolar, donde conozcan realmente a la persona, con sus gustos, aficiones y deseos.

Este potencial, a su vez, lo relaciono con el concepto de Paco Cascón denominado “crear grupo”, tal como explico más arriba. Al entender el conflicto como una situación ineludible e incluso positiva, vista como una oportunidad para crecer, es necesario dejar de hablar de prevención y cambiarla por “provención”, término que hace referencia al hecho de “favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos” (CASCÓN, 2001:14).

En este sentido, el autor comenta que la provención implica un proceso en el cual el alumno o alumna desarrolla ciertas habilidades fundamentales, trabajadas en forma planificada y sistemática para lograr la efectividad. Estas habilidades son: crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza, favorecer la comunicación, toma decisiones por consenso y trabajar la cooperación. (CASCÓN 2001:15-17).

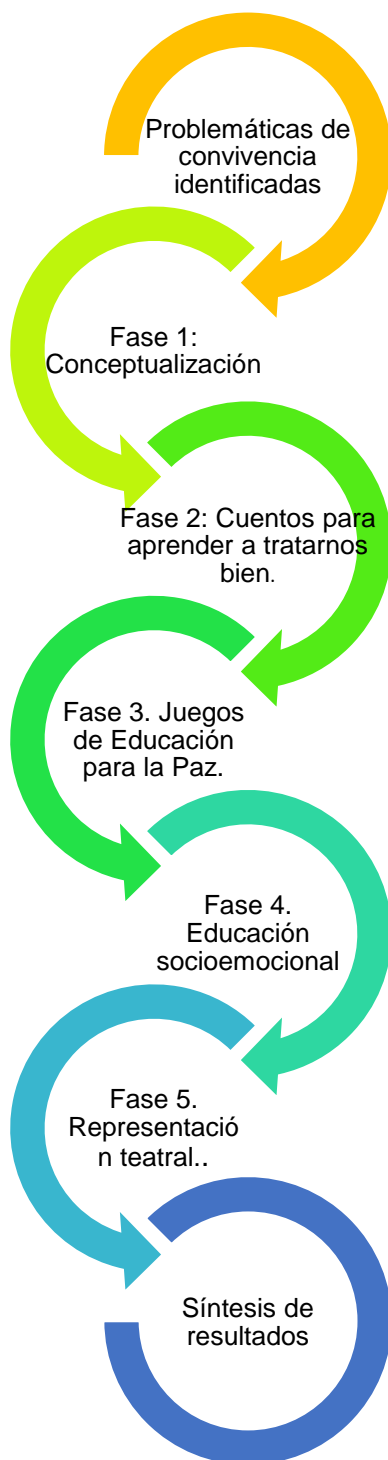
Para crear grupo, que es el primer paso que Cascón propone, será necesario realizar dinámicas que permitan crear un clima de confianza tanto con ellos/as mismos/as como con los demás, para sí poder enfrentar los conflictos sin miedo, hablando claro y dirigiéndose con la persona indicada en lugar de utilizar indirectas o intermediarios.

Esta habilidad es una de las que propone Paco Cascón como parte de la “provención” para los conflictos, proceso que tiene por objetivo intervenir antes de las crisis. El autor menciona que, todas las personas deseamos sentir que formamos parte de un grupo y que somos aceptados y valorados como somos. Por ello, el sentirnos rechazados y no integrados, será una de las principales causas de conflicto. (CASCÓN, 2001:15)

Será muy importante que los alumnos y alumnas se sientan que forman parte del grupo, que son aceptados y valorados tal y como son. Para ello, será fundamental que mediante los juegos

se les permita a los alumnos y alumnas conocerse e integrarse en un ambiente de aprecio y confianza, buscando afinidades y cohesión entre el grupo. A esto el autor llama: crear grupo. Son cuatro los rasgos a considerar para crear grupo: la presentación al grupo, el conocimiento del otro, el aprecio y la confianza (CASCÓN, 2001:15).

Espiral de intervención



FASES DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

FASE 1. SIGNIFICANDO EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN

Objetivo de la fase:

Lograr que los alumnos reflexionen, problematicen y comprendan la relación de los conceptos de prejuicio y estereotipo, como elementos clave en la exclusión y discriminación, con actitudes que han tenido dentro del grupo y que han imposibilitado una convivencia pacífica entre pares.

Actividad 1. El prejuicio y el estereotipo en mi cotidianidad.

Objetivo de la actividad 1

Lograr que los alumnos y alumnas relacionen los términos de prejuicio y estereotipo con las actitudes de rechazo a lo diferente que suelen usar en los momentos de socialización.

Contexto de intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6ºB, de edades entre 10 y 11 años, de una escuela primaria.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. Trabajando una de las lecciones que correspondía con uno de los objetivos del dispositivo de intervención.

Fecha: 11 de septiembre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 11:00 hrs.

Desarrollo de la actividad

Para reducir la **dificultad de aceptar las diferencias** entre compañeros y compañeras y que esas diferencias no fueran motivo para practicar malos tratos entre ellos y ellas, fue necesario, en un primer momento, analizar los conceptos de exclusión, discriminación y diversidad, con la intención de generar la reflexión en alumnos y alumnas sobre la importancia de ver en el Otro a un compañero o compañera diferente y que el hecho de ser diferentes no es motivo para otorgar un trato irrespetuoso.

Problemática	Objetivo	Actividad	Recurso	Evidencia
Los y las alumnas muestran dificultad para aceptar las diferencias de sus compañeros.	Identificar en los y las alumnas las ideas previas que tienen de prejuicio y estereotipo Explicarles el significado de prejuicio y estereotipo	Los y las alumnas respondieron un cuestionario de diagnóstico Los y las alumnas, aclararán qué es un estereotipo y por qué cada persona es única y diferente.	Cuestionarios Explicaciones Reflexión de sus experiencias Lección 4 “Relaciones basadas en el respeto a la dignidad	Se analizaron las respuestas verbales de los y las alumnas, a las preguntas de reflexión que la docente hizo.

	<p>Que los y las alumnas relacionen los conceptos de prejuicio y estereotipos con sus experiencias vividas.</p>	<p>Distinguir án cuándo se está excluyendo y discriminando a los compañeros y compañeras.</p> <p>Responde rán un cuestionario para conocer la comprensión en los alumnos y alumnas, tomando en cuenta que se procedió a tratarlas desde sus experiencias.</p>	<p>humana”, del libro de “Formación cívica y ética, plan 2011.</p>	
--	---	---	--	--

Tabla 1. Actividad 1, Fase 1.

Para tratar la problemática “dificultad para aceptar las diferencias de sus compañeros”, se utilizó la lección 4 del libro de Formación Cívica y Ética, del plan 2011. Como parte inicial de la

actividad, se les hicieron tres preguntas a los alumnos y alumnas para identificar qué sabían respecto del tema. Se les preguntó que entendían por lo siguiente: ¿qué son los prejuicios?, ¿qué son los estereotipos?, ¿por qué los prejuicios y los estereotipos limitan el conocimiento de las personas e influyen en las relaciones entre hombres y mujeres?

Posterior a la lectura, se hicieron las siguientes preguntas. Es importante mencionar, que muy pocos alumnos y alumnas respondieron, la mayoría se limitaba a asentir lo que los demás dijeron.

¿Qué son los prejuicios?: “Yo pienso que un prejuicio es cuando juzgas a una persona por su apariencia”, “A mí prejuicio me suena a interrogar a alguien”, “Prejuicio es para mí cuando criticas a una persona sin saber por qué”, “Prejuicio es cuando criticas sin antes conocer a esa persona”.

Es importante detenernos en sus respuestas porque la noción que algunos expresan, muestran que se dan cuenta que actúan sin pensar. La pregunta que seguiría es ¿por qué actuamos sin saber, sin conocer?

¿Qué son los estereotipos?: Al respecto mencionaron que: “Un estereotipo es lo que te dice la tele que así debes ser”, “Pienso que estereotipo es tener una moda”, “Yo creo que los estereotipos te dicen lo que debes hacer”, “Un estereotipo es cuando te dicen cómo debes usar el cabello o la ropa”.

Estas respuestas se vinculan a las anteriores de forma complementaria, porque se refieren a que actúan porque otros le dicen cómo actuar: la tele, una moda, les dice lo que tienes que hacer y la persona (el alumno) critica sin saber por sí mismo, por qué.

Estas respuestas abren la oportunidad educativa de recuperar por medio de la reflexión la propia voz de los y las alumnas.

¿Por qué los prejuicios y los estereotipos afectan la convivencia entre pares? Sus respuestas fueron: “Porque te dicen lo que deben hacer los hombres y las mujeres”, “Porque te puedes hacer enemigos cuando criticas a alguien”, “Porque todos tenemos gustos distintos”.

Nuevamente aquí tenemos una información importante para nuestro dispositivo, ya que en sus respuestas se dan cuenta que los prejuicios te dicen lo que debes hacer y estos hablan por ti, (se apropian de tus decisiones y no eres dueño de éstas).

Asimismo, fue muy importante darnos cuenta de que la mayoría no alcanza a relacionar sus actitudes con el ambiente de convivencia y apoyarnos en que otros se dan cuenta que provocan enemigos.

Resultados

En el ciclo anterior pasado, quinto año, también estuve a cargo del grupo y en alguna ocasión se trabajó este tema, sin embargo, aunque fueron pocas las participaciones, nos proporcionaron información muy importante, porque la noción no basta para provocar cambios en sus actitudes, hay que tratar educativamente la distancia entre este saber y llegar a cambiar actitudes, lo que se convierte en un objetivo educativo en este dispositivo. Asimismo, se presenta la oportunidad de recuperar su voz, su propia opinión y no la que repiten de la TV, o la moda.

La búsqueda está en que no sólo se recordará el significado del término, sino que ellos y ellas lo relacionarán con sus experiencias vividas en clase o en otros lugares.

Asimismo, tenemos que ayudarles a darse cuenta, por medio de analizar sus experiencias que los prejuicios y estereotipos sí generan un problema en el convivir.

Posterior a esto, realizamos una lectura del libro de texto para identificar la definición que ofrece sobre prejuicio y estereotipo. Al respecto, se leyó: “Un **estereotipo** es la imagen inmutable, compartida por muchas personas, acerca de cómo debe ser alguien o cuáles son las características y comportamientos de cierto grupo de personas. Un ejemplo es creer que las niñas deben vestir de color rosa, jugar sólo con muñecas, y ser delicadas, sumisas y frágiles. Estos estereotipos se basan en **prejuicios**, es decir, en la idea falsa de que la mujer es más débil que el hombre, que llora con facilidad. Los prejuicios y los estereotipos llevan a la discriminación y limitan el desarrollo pleno de las personas” (SEP, 2011: 37).

Se continuó con la lectura: “Cada persona es única y diferente a las demás, porque tiene rasgos físicos, conocimientos, experiencias de vida, costumbres, creencias, habilidades y capacidades que la hacen ser quien es, aunque comparta algo con otras o se parezca a alguien más”.

Al finalizar la lectura de este fragmento se les preguntó: ¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales, si no fuéramos diferentes? Y algunos respondieron: “Sería divertido porque así no pelearíamos”, “Estaría bien porque así ya sabría lo que piensa”, “Yo pienso que sería aburrido que seamos iguales” el resto del grupo permaneció en silencio. Esta pregunta se les hizo para poder establecer la relación entre ser diferente y perjuicio; es decir, que ellos y ellas lograran darse cuenta que cuando tienen prejuicios hacia sus compañeros o compañeras, que porque si me cayó mal nada más por verlo, que si porque casi no habla entonces es aburrido, que si porque “sabe mucho” entonces es el más inteligente, entre otros prejuicios que tienen a su edad; entonces dejan de lado que cada persona es diferente y que esas diferencias, una vez que se permiten conocerlas y apreciarlas pueden dar origen a un enriquecimiento en su amistad. Se les invita a reflexionar

que de continuar mirando lo diferente en sentido negativo, difícilmente podrían aceptar a la persona como es, con sus características y habilidades particulares, lo que conllevaría a tomar actitudes de exclusión, tal como se ha venido manifestando en el grupo. Estos resultados los relaciono con el diagnóstico inicial de la problemática cuando se identifica que suelen rechazar a ciertos compañero y compañeras por el hecho de ser diferentes.

Una vez que concluyen sus participaciones se les explica que: “Reconocer y valorar la diversidad enriquece a los seres humanos en lo individual y como grupo, ya que permite aprender de otras personas y trabajar en equipo aprovechando las características de cada uno. Por ejemplo, ¿qué pasa si rechazas a alguien que crees que es aburrido (prejuicio) porque no te has dado la oportunidad de conocerlo y resulta que es un gran jugador de futbol, o alguien que sabe dibujar muy bien, o alguien que sabe escuchar?, ¿qué pasaría? A lo que algunos levantaron la mano mencionando: “Ahh, podríamos formar un equipo si a ambos nos gusta dibujar”, “¿Entonces tengo primero que conocerlo?, es que a veces algunos parecen muy rudos”. Entonces se les explicó que esas ideas que ellos y ellas tiene respecto de otros compañeros y compañeras podrían estar basadas únicamente en prejuicios o estereotipos y que no saldrían de la duda hasta que se dieran la oportunidad de conocerse. Que para aprender a convivir era necesario reconocer que todas las personas son iguales en dignidad, que todas merecían un trato respetuoso y las mismas oportunidades para crecer.

Después se les volvió a preguntar: ¿Alguno de ustedes ha excluido a algún compañero o compañera por tener prejuicios? La mayoría quedó en silencio, los que levantaron la mano mencionaron lo siguiente: “Creo que alguna vez a mí me hicieron a un lado porque no traje el material para el trabajo”, “Yo una vez rechacé a un niño, pero porque me pegó”, “Una niña me copiaba mis tareas y entonces yo le dejé de hablar”.

De estas respuestas puedo recuperar lo siguiente. Como todo proceso educativo, un primer acercamiento a las experiencias cotidianas de los y las niñas a partir de términos que pareciera ya comprenden como lo es perjuicio, estereotipo y exclusión, no basta con una actividad. Se observa que se requieren continuar con actividades que les permitan significar estos términos a partir de sus actitudes cotidianas. Es decir, que cuando trabajen en equipo, efectivamente no rechacen a sus compañeros o compañeras por características personales o habilidades. También observo que es necesario que entre ellos y ellas se conozcan más, que tengan la oportunidad de saber sobre el otro para que un prejuicio o una idea previa no les impidan mirar sólo bajo esa idea a sus compañeros y compañeras.

La sesión se cerró con la siguiente pregunta que propone el libro de texto: “¿me cambio de lugar si se sienta a mi lado alguien diferente a mí o que no me cae bien? La mayoría respondió que sí, que sí se cambiaría. Lo que me indica que aún hay mucho por trabajar para que los niños y las niñas logren modificar ciertas ideas respecto de lo que es diferente.

Cambios significativos en las actitudes de las alumnas y alumnos

Durante los demás espacios de socialización de los alumnos y alumnas continuaban teniendo la misma forma de socializar, sobre todo en los momentos de trabajo en equipo era muy evidente que ellos y ellas rechazaran a ciertos compañeros que desde el diagnóstico se identificaron como alumnos y alumnas rechazadas por características de personalidad y de aprendizaje. En las clases especiales tanto de educación física con de inglés también era evidente este tipo de convivencia.

Esto me llevó a concluir que el trabajo de reflexión en torno a conceptos como prejuicio y estereotipo era poco significativo y que debía replantearse para generar un verdadero proceso educativo de deconstrucción.

Actividad 2. ¿He excluido a alguien de mi grupo?

Para continuar con el trabajo de la sesión anterior, donde el objetivo fue lograr que los alumnos y alumnas relacionaran los términos de prejuicio y estereotipo con las actitudes de rechazo a lo diferente que venían utilizando al momento de socializar, se lleva a cabo la siguiente actividad.

Objetivo de la actividad

Retomar los conceptos de prejuicio y estereotipo y relacionarlos con actitudes de exclusión que se han tenido dentro del grupo.

Identificar desde sus experiencias vividas, cómo el prejuicio y el estereotipo han ocasionado un trato irrespetuoso.

Contexto de intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años, de una escuela primaria.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. Se eligió una lección a trabajar que tuviera relación con el tema de la discriminación.

Fecha: 12 de septiembre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Concluye: 11:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 2	Recurso	Evidencia
<p>Dificultad para aceptar las diferencias.</p>	<p>Retomar los conceptos de prejuicio y estereotipo y relacionarlos con actitudes de exclusión que se han tenido dentro del grupo.</p> <p>Identificar desde sus experiencias vividas, cómo el prejuicio y el estereotipo han ocasionado un trato irrespetuoso.</p>	<p>La docente leyó una breve anécdota sobre una mujer indígena que fue discriminada. A partir del relato, se utilizan preguntas detonantes que permiten a los y las alumnas identificar casos de discriminación y exclusión en su vida escolar.</p>	<p>Lección 11 “Humanidad igualitaria sin racismos”, tomada del libro de formación cívica y ética, plan 2011, pág. 98.</p>	<p>Se analizaron los registros de las respuestas de los alumnos a las preguntas de reflexión que la docente hizo.</p>

Tabla 2. Actividad 2, Fase 1.

Desarrollo de la actividad

Se inició la sesión recordando la definición de prejuicio y estereotipo mencionados anteriormente. Posteriormente, se leyó el siguiente caso, tomado del Libro de Formación Cívica y Ética, sexto grado: “En noviembre de 2013, la persona encargada de una cafetería le negó la entrada a Ali Roxox, estudiante de doctorado del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmeca), de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, porque pensó que Ali quería vender algún producto. Ella pertenece al pueblo maya k'iche' de Guatemala y viste siempre con ropa tradicional” (SEP, 2011: 98)

Posterior a la lectura, se hicieron las siguientes preguntas: ¿Qué opinan de la actitud de la persona encargada? A lo que algunos respondieron lo siguiente: “La encargada de la cafetería fue muy grosera, ¿por qué no la dejó pasar?”, “¿Qué tiene de malo que vista como le enseñaron de niña?”, “A lo mejor pensó que no tendría dinero para pagar”. Para ello se les explicó que justamente un estereotipo son esas ideas que tenemos de las personas por su apariencia y con base en esas ideas es como actuamos con ellas. Se escuchó otro comentario como: “Es cierto, muchas personas que venden en la calle y visten así luego las tratan mal o les hacen caras”.

La siguiente pregunta fue: ¿por qué creen que actuó así? Y los que participaron dijeron: “Porque se dejaron guiar por estereotipos”, “Porque sin saber a qué iba la muchacha la trataron mal”, “Porque pensó que iba a robar”, “Porque no sabe que eso no se hace”.

A partir de estas respuestas pude observar que comenzaron a movilizar emociones, ya que algunos expresaban su participación con cierto enfado, y ello podría permitirme aterrizar esas acciones de la historia a las experiencias cotidianas cuando ellos han excluido a algún compañero o compañera.

La siguiente pregunta fue: ¿Qué hubieran hecho ustedes en el lugar de Ali? Sus respuestas fueron: “La hubiera demandado”, “Le hubiera gritado”, “Le hubiera dicho de cosas”. Con estas respuestas podemos notar que los hechos “injustos” les producen reacciones no asertivas y que las emociones son otra área que más adelante se deberá trabajar como parte de un proceso educativo donde no sólo intelectualicen las actividades, sino que también las vivan y las sientan para mejorar las relaciones con sus pares.

Posteriormente a estas preguntas se leyó otro fragmento del libro de texto de Formación Cívica y Ética, sexto grado: “La discriminación es un acto de negación de derechos en el que no se respeta la dignidad de las personas. Consiste en excluir, agredir, u ofender a las personas por su edad, apariencia, sexo, condición social o económica, orientación sexual, ideas o creencias, con el fin de lastimarlas, tratarlas como si valieran menos o segregarlas. Generalmente se discrimina porque los prejuicios hacen pensar que quienes tienen ciertas características son personas malas, peligrosas o que valen menos”,

Al concluir la lectura se les generó otra pregunta: ¿alguna vez han sido maltratados, ignorados o excluidos? A lo que varios respondieron que sí: “Una vez, en tercero, yo y otros niños que no voy a decir nombres, le decíamos a una niña “Rana” en lugar de “Rania” que era su nombre y creo que eso estuvo mal”, “Una vez yo no dejé que jugara en mi equipo a un compañero porque él siempre se tardaba para escribir”, “El año pasado a un compañero de aquí le decíamos “tonto” porque no hacía el mismo trabajo que nosotros”. Ésta última participación se refería al alumno que desde la fase del diagnóstico resultó ser el más excluido por el grupo, ya que tiene una barrera para el aprendizaje y un leve retraso en la maduración lo que le impide aprender al mismo ritmo que los demás. Considero, que fue importante que una compañera lo haya identificado como un caso

de discriminación y, sobre todo, que haya tenido la valentía de reconocer que lo hacía junto con otros compañeros.

Las últimas preguntas realizadas fueron: ¿qué hicieron?, ¿qué sintieron? Se observó que la participación fue mayor y organizando sus respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

¿Qué hicieron? Ocho alumnos y alumnas dijeron “Le dije de cosas, lo ofendí, lo insulté, le pegué”. Cinco alumnos y alumnas dijeron “Nada, sólo me enojé y me puse triste”, y tres más dijeron: “Lo acusé con la maestra”.

¿Qué sintieron? Para esta pregunta todos y todas dijeron que los puso triste y les dio coraje: “Me enojé y no le he vuelto a hablar”, “Me hizo llorar porque yo quería jugar”, “Me enojé y le acusé con la maestra”, “Dejó de ser mi amigo”.

Resultados

A partir de sus respuestas se pudo observar que varios de ellos y ellas habían pasado por situaciones de exclusión que los habían marcado en la manera de reconocerse a ellos/as mismos/as, que habían sido situaciones de su vida que aún recordaban. También pude observar que la mayoría no tenía un buen manejo de sus emociones o que sus reacciones no eran del todo asertivas. Se aprovechó el espacio que se creó de sensibilidad al respecto y se les comentó que los prejuicios y los estereotipos, estas ideas sobre el hecho de que quien es diferente a mí lo veo como malo o que el hecho de tener otros gustos, otras habilidades, otra religión, otra forma de ser, se consideren peores, son ideas de superioridad que nos llevan rechazar a las personas y en muchas ocasiones incluso a ofenderles o a agredirlas. Se retomó el tema de que ser distinto no es malo, o causa de conflicto, sino que basándonos en el respeto podríamos tratar a los demás como iguales. Se les

comentó que para prevenir la discriminación era preciso valorar a las personas y apreciar las diferencias como una oportunidad de aprender, no como una razón para excluir o maltratar.

Para cerrar la sesión se les pidió que mencionaran ¿qué actitudes debían tomar, de ahora en adelante, frente a un compañero o compañera que fuera distinta? Los que participaron mencionaron: “Yo creo que antes de que me enoje con alguien porque no es rápido como yo, debo tener calma y esperar”, “Ya no volveré a decirle a las niñas que no jueguen fútbol con nosotros los niños”, “Debo tener paciencia cuando algún compañero haga el trabajo más lento”, “Ya no le diré de cosas a Yahir”, “Me parece que no es justo que hagamos eso porque se siente feo”.

Cambios significativos en las actitudes

Después de haber trabajado esta actividad, se notaron ligeros cambios, aunque significativos al momento de relacionarse, ya en momento de trabajar en equipo. A partir de la lectura del relato que sugirió la lección 11, me percaté que “el cuento” podría ser un recurso que permitiera mayor reflexión y significación para que alumnos y alumnas se apropiaran de los conceptos y los aterrizaran en experiencias cotidianas. De tal manera que se optó por utilizar otros recursos que permitieran a los alumnos y alumnas darle otro sentido más específico a los términos con la intención de que pudieran identificar que ellos y ellas, en ocasiones, estaban excluyendo.

En efecto, el objetivo central del dispositivo de intervención es generar cambios de actitud en alumnos y alumnas para modificar ciertas prácticas de convivencia que venían teniendo entre pares, basadas en la falta de respeto; de ahí que una de las teorías del aprendizaje que guían este dispositivo es el aprendizaje significativo de Ausubel, ya que se pretende que los cambios que generen el proceso educativo sean perdurables y no meramente mecánico. El autor, plantea que, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva

del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que manejan, así como su grado de estabilidad”. Es por esto, que en esta primera fase se ha centrado el análisis en las palabras expresadas por los y las, la expresión de sus emociones y sus propuestas. A su vez, se van recuperado los conceptos en un nivel informativo. Desde el punto de vista emocional, el movimiento de sus experiencias y emociones fueron muy importantes para que conocieran que ciertas actitudes que han tenido con sus compañeros y compañeras tienen un nombre y afectan el sentir de los compañeros y compañeras, así como alteraciones en la convivencia pacífica.

FASE 2. CUENTOS PARA APRENDER A TRATARNOS BIEN

En la fase uno del dispositivo de intervención se logró que los alumnos y alumnas recordaran qué es un prejuicio, un estereotipo y cómo estos conceptos determinan la exclusión o discriminación hacia las personas. Se logró que pudieran relacionar el significado con experiencias cotidianas, tanto situaciones que han vivido como en las que han sido partícipes y generar un poco de reflexión en torno a porqué las ideas preconcebidas sobre el cómo debe ser una persona los llevó a tener un trato injusto con algunos de sus compañeros, lo mismo que los prejuicios.

Se logró crear un ambiente de reflexión y expresión de emociones cuando se les preguntó qué sintieron en las ocasiones que fueron excluidos por alguna razón.

Ya que se observó que la lectura de la anécdota que ofreció el libro de texto en la lección trabajada permitió mayor participación y apertura de los alumnos y alumnas, se pensó en un recurso que permitiera mayor significación para ellos y ellas y la búsqueda de la comprensión vivencial por alumnos y alumnas de lo que significa discriminar y excluir, se organizó una segunda

fase de intervención en la que el cuento fuera el recurso base para significarlos. Para ello, se eligieron los cuentos de Kipatla que propone la CONAPRED, ya que el diseño de los cuentos “se inspira en la educación en derechos humanos y en la propuesta de la filosofía para niños y retoma algunas de sus principales premisas” (CONAPRED, 2013: 14).

La colección Kipatla es una herramienta que sirve para vincular la igualdad y la no discriminación en los programas de educación primaria, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la convivencia respetuosa y la comprensión de las diferencias en la comunidad. El ejercicio reflexivo que propone en cada cuento resultó “atractivo y adecuado a las vivencias de niñas y niños”, además de que “fomenta la formación de niñas, niños y docentes para que cuestionen las prácticas discriminatorias prevalecientes en el orden social, político, cultural y económico de nuestro país” (CONAPRED, 2013: 14). Ésta herramienta se utilizó en el dispositivo de intervención porque parte de la perspectiva de la educación en derechos humanos, donde se mira al ejercicio educativo como un saber práctico y vivencial, mas no dogmático ni pasivo, ya que sólo de esa manera es posible formar en el respeto y el ejercicio de los derechos humanos a niños y niñas.

Objetivo de la fase:

Que los alumnos identifiquen y analicen por medio del cuento cómo se llega a discriminar de distintas maneras. Que comprendan la relación entre la discriminación y el daño a la dignidad de la persona y cómo esto afecta las relaciones entre pares.

Profundizar y vivenciar los términos prejuicio y estereotipo como componentes clave en la discriminación y exclusión, y como actitudes que deben evitarse para facilitar una convivencia basada en el respeto, sin marcar diferencias.

Actividad 1. No importa la apariencia.**Objetivo de la actividad**

Que, a través del cuento de Cristina, identifiquen cómo se llega a discriminar por la apariencia.

Que relacionen el ejemplo de discriminación que muestra el cuento con sus vivencias escolares y reflexionen sobre la importancia de evitar actuar de esa manera.

Contexto de intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años, de una escuela primaria.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para realizar la lectura de un cuento de Kipatla y se utilizaban preguntas para generar reflexión, tanto las que sugiere el Manual de lectura de los cuentos Kipatla, para tratarnos igual, como algunas que fueron innovación de la docente.

Fecha: 18 de septiembre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias.	Que, a través del cuento de Cristina, identifiquen cómo se llega a discriminar por la apariencia. Que relacionen el ejemplo de discriminación que muestra el cuento con sus vivencias escolares y reflexionen sobre la importancia de evitar actuar de esa manera.	La docente leyó el cuento de Cristina. Realizó preguntas reflexivas sobre cómo los personajes se relacionaban. Los y las escribieron sus reflexiones de los sentimientos que son afectados por la discriminación. Lectura y análisis a partir de preguntas detonantes.	Cuento “El secreto de Cristina”, de los cuentos de Kipatla de la CONAPRED y Manual de lectura para el docente.	Reflexiones escritas de las y los alumnos. Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

Tabla 3. Actividad 1, fase 2.

Desarrollo de la actividad

“El secreto de Cristina” es un cuento que habla de una niña de doce años que, por cuestiones laborales de sus padres, tiene que migrar al pueblo de Kipatla donde vive su tío. Cristina se enfrenta

a una nueva escuela donde sufre discriminación porque habla una lengua y viste de manera distinta a sus compañeros. Sufre discriminación por parte de un adulto, la Tía Balbina, quien es familiar de un compañero de la escuela, Frisco, y lo incita a que también la discrimine. Sin embargo, con ayuda del profesor de primaria, los compañeros y compañeras aprenden que el hecho de que Cristina sea distinta no es motivo para agredirla.

Éste cuento se eligió para trabajar el tema del prejuicio, las consecuencias de desconocer al otro y cómo se ve afectada la persona a la que se le discrimina.

Primero se les leyó el cuento y al finalizar se utilizaron las siguientes preguntas que dieron pie a la reflexión en grupo. De las participaciones de los y las compañeras se recuperan las siguientes respuestas:

¿Cómo es tu grupo?, ¿son todos iguales?: “No todos somos iguales, a veces tenemos gustos parecidos, pero todos somos distintos”, “No somos iguales, cada uno es como quiere ser”, “Todos somos muy distintos”.

¿Te gusta que tus compañeros y compañeras sean diferentes a ti? ¿Por qué?: “A veces me gusta que sí seamos diferentes, pero a veces es difícil porque no nos ponemos de acuerdo”, “A mí no me gusta, yo quisiera que a todos nos gustaran las mismas cosas”, en esta respuesta, por ejemplo, se puede observar que la alumna aún tiene dificultad para reconocer que la diferencia es parte de los seres humanos y que es una condición inevitable, que debe, en su lugar, utilizarse para enriquecerse. Dificultad que más adelante se trabajará.

¿Qué opinas de lo que hizo la tía Balbina?: “Estuvo mal porque fue muy grosera”, “Me cayó mal, ¿por qué le dijo eso si es una niña?”, “Yo pienso que estuvo mal, fue muy grosera y debería disculparse”.

Si tú fueras Cristina, ¿cómo te habrías sentido?: “Mal, muy triste”, “Enojada porque no tiene derecho a decirme eso”, “Me hubiera querido regresar a mi casa”, “Triste y ofendida”.

¿Qué habrías hecho?: “Yo le hubiera hecho caras”, “Yo le hubiera dicho que me respetara”, “Yo le hubiera dicho a mi tío para que le reclamara”, “Yo me hubiera ido a llorar”.

Resultados

Como evidencias de la sesión trabajada, cada alumno y alumna escribió una conclusión sobre la importancia de aceptar al compañero y compañera que es distinto/a y cómo discriminarlos puede afectarlos.

“Mi grupo es increíble, me hacen sonreír. No todos somos iguales, porque tenemos nuestros gustos diferentes, o en algunas ocasiones algunos tienen gustos iguales. Es importante valorar al compañero o compañera que es diferente porque se va a sentir triste excluida”. (Norma, 11 años)

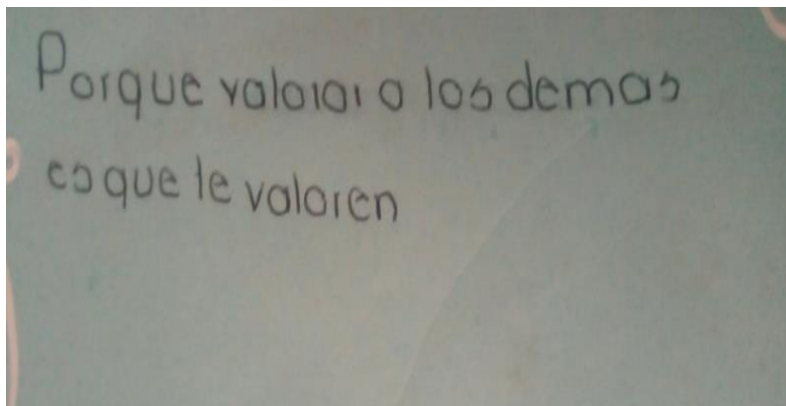
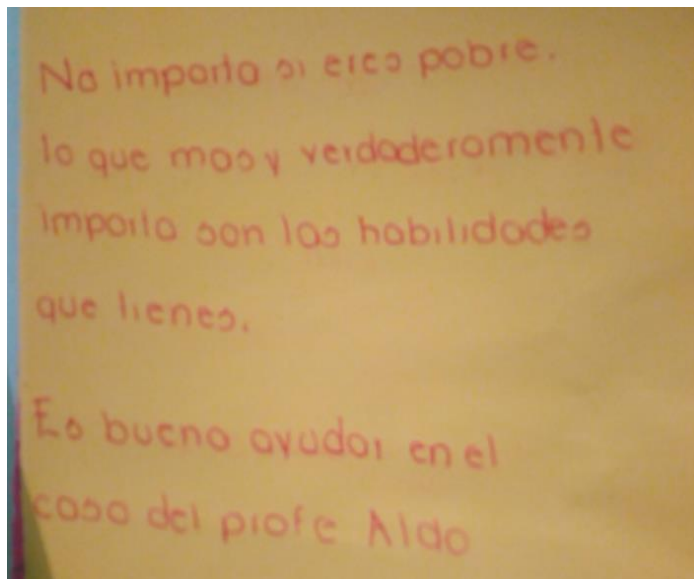
“Es importante valorar a quien es distinto porque si no lo valoras, nadie te va a valorar, al ser diferente no te afecta. Quieres que te valoren, valóralos primero” (Samia, 11 años).

“Cada uno tiene su carácter, su personalidad y sus propios gustos y eso nos hace ser nosotros mismos como somos” (Iker, 11 años).

“No todos somos iguales, porque tenemos diferentes personalidades y diferentes emociones, gustos etc., pero es importante valorarlos porque es una persona como todos o todas y se le debe tratar por igual” (Viridiana, 11 años).

“Es importante valorar al compañero que es distinto porque es una persona importante, podemos aprender cosas sobre ella”. (Hellen, 11 años).

De esta primera actividad, se logró que ellos y ellas identificaran cómo se manifiesta la discriminación, y cómo podemos colaborar para evitarlo.



Cambios significativos en las actitudes.

En otros espacios, distintos al destinado a la lectura del cuento de Kipatla, se observó que cada vez que se identificaba una acción de algún compañero o compañera que estaba rayando en la exclusión de algún integrante del grupo, ellos y ellas lo asociaban con los cuentos de Kipatla. Expresiones como “no tienes por qué hacerle caras, acuérdate del cuento de Cristina donde la excluían porque era distinta”, “acuérdate lo que sintió cuando nadie entendía lo que le pasaba”,

fueron dando muestra de que significaban más los cuentos que un concepto revisado en el libro de Formación Cívica y Ética.

Actividad 2. No importa el nivel socioeconómico

Objetivo de la actividad

Que, a través del cuento de Carlos, identifiquen cómo se llega a discriminar por condición social.

Que relacionen el ejemplo de discriminación que se vive en el cuento con sus vivencias escolares y logren un ejercicio de reflexión sobre lo que significa discriminar.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para realizar la lectura de un cuento de Kipatla y se utilizaban preguntas para generar reflexión, tanto las que sugiere el Manual de lectura de los cuentos Kipatla, para tratarnos igual, como algunas que fueron innovación de la docente.

Fecha: 20 de septiembre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 2	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias.	Que, a través del cuento de Carlos, identifiquen cómo se llega a discriminar por condición social. Que relacionen el ejemplo de discriminación que se vive en el cuento con sus vivencias escolares y logren un ejercicio de reflexión sobre lo que significa discriminar.	La docente leyó el cuento de Carlos. Realizó preguntas de reflexión sobre cómo los personajes se relacionaban. Los y las alumnas escribieron sus reflexiones sobre los sentimientos que son afectados por la discriminación y la vulnerabilidad a la dignidad de la persona.	Cuento “Los tenis de Carlos”, de los cuentos de Kipatla de la CONAPRED y Manual de lectura para el docente.	Reflexiones escritas de las y los alumnos. Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

Tabla 4. Actividad 2, Fase 2.

Desarrollo de la actividad

“Los tenis de Carlos”, es la historia de un niño llamado Carlos quien tiene un padre que se dedica a la albañilería. Constantemente cambia de lugar de residencia y al llegar a la escuela de Kipatla, lugar al que se muda, se enfrenta a una situación discriminación por parte de sus compañeros y compañeras de aula; ya que se enteran de que el padre de Carlos se dedica a la albañilería y, sus compañeros y compañeras, tienen el prejuicio de que con ese oficio se tienen

pocos recursos económicos. Sus compañeros comienzan a burlarse de él, hacen bromas con su forma de vestir, el tipo de ropa que lleva, le ponen apodosos y nadie quería jugar con él ni hacer trabajos. En especial, como a él le gustaba mucho jugar basquetbol y era muy bueno, lo excluyen sus compañeros por el sólo hecho de que debía llevar tenis blancos y como él no tenía dinero para comprarse unos tenis, tenía que estar fuera del equipo. Después de tanta desventura, finalmente Carlos, en colaboración de algunos buenos amigos, logra reunir dinero para comprar unos tenis blancos y logra entrar al equipo de basquetbol. Además, el profesor del equipo llama la atención al alumno que siempre molestó a Carlos, enfatizándole que debía reconocer el talento de los demás compañeros sin importar su condición social o sus posibilidades para adquirir productos. El resto de los compañeros que también lo molestaban escucharon la llamada de atención y se dieron cuenta del mal trato que le habían brindado a Carlos, ofreciéndole disculpas.

Al igual que el cuento que se leyó en la actividad anterior, con éste se pretende reflexionar sobre cómo un prejuicio los puede alejar de buenas amistades además de que vulneran los derechos de otros u otras al impedirles participar de las actividades escolares, también se enfatiza la actitud asertiva cuando son testigos de situaciones injustas.

Primero se les leyó el cuento y al finalizar se utilizaron las siguientes preguntas que dieron pie a la reflexión en grupo. De las participaciones de los y las compañeras se recuperan las siguientes respuestas:

¿Qué harías tú?, ¿serías amigo de Carlos?, ¿por qué?: “Yo sí sería su amigo, no tiene nada de malo que no tenga para comprarse tenis, los papás luego no tienen, pero eso no es malo”, “Yo sí sería su amigo porque es bueno para el basquetbol, lo metería a mi equipo”, “Yo pienso que es injusto que lo rechacen por unos simples tenis, no tiene nada que ver”. Otras respuestas fueron similares, ya que algunos compañeros y compañeras se limitaron a decir “sí”.

¿Cómo te sentirías sin fueras Carlos?:” Enojado porque me rechazan”, “Triste porque si soy bueno para algo por qué se fijan en otras cosas que no tienen importancia”, “Muy molesto por todo lo que me dicen de apodos por no tener para unos tenis, se siente feo”. Las demás participaciones también estuvieron enfocadas en estas dos emociones: enojo, tristeza.

¿Por qué lo molestaban?:” Porque según los niños malos Carlos era pobre”, “Porque no tenían dinero para comprar unos tenis”, “Sí tenía dinero su papá, pero le costaba juntar más rápido”, “Porque decían que era pobre, ¿eso es un prejuicio?”. Con esta participación de una alumna se les explicó que, efectivamente, el hecho de creer que por ser albañil el padre de Carlos ganaba menos dinero y por eso le daban un trato despectivo, era un ejemplo de cómo se llega a discriminar por condición social.

¿Cómo habrías ayudado a Carlos?: “Yo le hubiera dado dinero para que juntara más rápido”, “Yo le hubiera dicho que ignorara al que lo molestaba”, “Yo le hubiera dicho que le pegara al niño malo”, “Yo habría hecho lo que su amiga hizo por él, ayudarlo a buscar una solución para ahorrar dinero para sus tenis”, “Yo hubiera sido su amigo sin importar que no tuviera para unos tenis blancos.

¿Qué opinas de los apodos?: “Están mal, ya no lo voy a hacer, se siente feo”, “Lastiman a las personas y no nos damos cuenta”, “Yo creo que sí nos damos cuenta de que lastimamos a otros cuando les decimos apodos, pero no hacemos caso”, “A mí me dicen algunos y me siento mal”, “Es feo que nos burlemos de algo que consideremos un defecto de las personas”.

La siguiente pregunta fue:

¿Serías capaz de reconocer una cualidad en una persona que te molesta y se burla de ti?: “Yo creo que no, sería difícil”, “Si me hace cosas, no podría hablarle bien”, “Yo no, me caería

mal”. Con estas respuestas pude observar que a pesar de que están comenzando a tomar conciencia de lo que implica burlarse de otros y discriminar, también aún les está costando trabajo poder trabajar sus emociones de manera que no se conviertan en un pretexto para negarse a conocer al otro, o rechazar. Este es un punto que se trabajó más adelante, en otra fase del dispositivo.

Resultados

Como producto final, ellos y ellas escribieron algunas reflexiones en los que se puede observar cómo van cambiando su manera de mirar al Otro sin hacer distinciones:

“Aprendí que no debo discriminar a nadie, no decirle gordo o flaco, ni mirar sus tenis...y debo respetar a todos...” (Yahir, 10 años).

“Aprendí que no debo discriminar por las apariencias porque no me doy la oportunidad de conocer y me pueden caer bien y no sabemos si es algo mejor que nosotros a lo que voy es que no lo haré más” (Jonathan, 10 años).

“Que no debemos discriminar a ningún niño por su dinero o por su físico si no hay que conocerlo y no juzgarlo, ¡y conocerlo! No cómo es por fuera sino de cómo es por dentro” (Iker, 10 años).

“No importa si eres pobre, lo que más y verdaderamente importa son las habilidades que tienes” (Nelly, 10 años).

” Debemos de respetar a los demás, no importa si viste mal o bien hay que respetarla como sea, denunciar a los abusadores” (Yussel, 10 años).

“Aprendí que no debemos excluir, juzgar ni hacer de menos a las personas que no tienen dinero o que andan mal” (Viridiana, 11 años).

“Que las persona a veces pueden estar en situaciones difíciles y pueden tener una mala imagen desde el punto de vista de otra persona, y ella lo tiene que tratar como es, sin criticarla o juzgarla” (Hellen, 11 años).

“No importa si no tiene dinero, ropa o cosas caras aún sigue siendo igual que todos” (Erick, 10 años).

“Es mejor ser amigo que enemigo porque luego él va a ganar y el que juzga sale perdiendo” (Norma, 10 años).

“Puede que no lo veas, pero puede ser muy bueno (al que juzgas), nunca juzgues a una persona por su apariencia o físico” (Diego, 10 años).

Aprendí que no debemos excluir, juzgar ni hacer de menos a las personas que no tienen dinero o que andan mal.

En el caso de Carlos no tenía dinero para comprarse unos tenis y Elena nunca lo juzgo ni lo hizo de menos.

También aprendí que no importa su físico de alguna persona y que nunca debe ser juzgada.

Que no debemos juzgar a las personas porque no tengan dinero, al contrario, debemos ayudarlas en cualquier momento, para ganar un torneo de basquet baal.

No debemos ser sangrantes ni odiosos, burlones o discriminadores.

Samia

Cambios significativos en las actitudes.

Durante la lectura de este cuento se pudo observar que hubo cierta sensibilidad ya que algunos alumnos y alumnas hicieron exclamaciones como: “¡No es posible!”, “¡Qué grosero!”, “Ya no me lea maestra porque me estoy enojando”. Se despertó un sentimiento de empatía, ya que en sus comentarios fue notable que tomaron posición a favor de la víctima y sus respuestas estuvieron enfocadas a enfatizarlo que sentía el personaje cuando recibía los insultos tan despectivos.

En sus escritos, plasmaron la importancia de evitar los prejuicios y la discriminación por condición social y cómo las cosas materiales no son motivo para excluir a los compañeros. Este cuento en especial fue significativo ya que comentaron que algunos de ellos y ellas han hecho comentarios de desagrado hacia compañeros “pobres” y se burlaron de su ropa y sus zapatos. Mencionaron sentirse mal por haberlo hecho pero que ahora entendían que no era justo y que seguramente esos compañeros se habían sentido muy mal. Fue importante concluir que sin importar condición social todos merecemos respeto y un trato digno.

En la observación en otros espacios, pude recuperar que las relaciones entre compañeros y compañeras comenzaron a suavizarse ya que, a comentarios de ellos y ellas, valorar al que es diferente fue un aprendizaje que les quedó claro, ello a partir de las respuestas arriba escritas. Considero que este es un primer paso hacia la mejora de las relaciones de convivencia, ya que fue posible que ellos y ellas mencionaran que el ser diferentes no te hace menos y con ello se recuperó la definición que en la primera fase se revisó.

Actividad 3. No importa el físico.

Objetivo de la actividad

Que, a través del cuento de Matías, identifiquen cómo se llega a discriminar por apariencia.

Que relacionen el ejemplo de discriminación que se vive en el cuento con sus vivencias escolares y logren un ejercicio de reflexión sobre lo que significa discriminar.

Contexto de intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para realizar la lectura de un cuento de Kipatla y se utilizaban preguntas para generar reflexión, tanto las que sugiere el Manual de lectura de los cuentos Kipatla, para tratarnos igual, como algunas que fueron innovación de la docente.

Fecha: 25 de septiembre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 2	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar	Que, a través del cuento de Matías, identifiquen cómo se	La docente leyó el cuento de Matías.	Cuento “Matías en salto mortal”, de los cuentos de Kipatla	Reflexiones escritas de las y los alumnos.

<p>las diferencias.</p>	<p>llega a discriminar por apariencia.</p> <p>Que relacionen el ejemplo de discriminación que se vive en el cuento con sus vivencias escolares y logren un ejercicio de reflexión sobre lo que significa discriminar.</p>	<p>Realizó preguntas de reflexión sobre cómo los personajes se relacionaban y cómo el aspecto físico no puede ser determinante para otorgar un buen trato a una persona.</p> <p>Los y las alumnas escribieron sus reflexiones sobre los sentimientos que son afectados por la discriminación y la vulnerabilidad a la dignidad de la persona.</p>	<p>de la CONAPRED y Manual de lectura para el docente.</p>	<p>Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.</p>
-------------------------	---	---	--	--

Tabla 5. Actividad 3, Fase 2.

Desarrollo de la actividad

Es la historia de un niño llamado Matías a quien le gusta mucho la acrobacia en bicicleta; sin embargo, tiempo atrás sufrió una quemadura en la cara } las piernas. Esas cicatrices, una vez

que fueron vistas por sus compañeros y compañeras de escuela en Kipatla, fueron motivo para burlarse y excluirlo de las actividades. En especial un niño llamado Alex, no le permitió estar en un equipo de acrobacia el cual estaba preparándose para presentarse en un festival. El motivo fue: no quería ser la burla de los demás por estar en el equipo con “la momia de quinto”. Una amiga, Nadie, fue quien le ayudó a estar en un equipo y presentar un buen proyecto.

Este cuento se eligió para hablar de la importancia de no darse por vencidos cuando alguna actividad les gusta, reconocer en qué son buenos; la segunda razón para que reflexionaran sobre la importancia de no excluir a sus compañeros por apariencia, sino que deben valorar sus habilidades y respetarlos.

Primero se les leyó el cuento y al finalizar se utilizaron las siguientes preguntas que dieron pie a la reflexión en grupo. De las participaciones de los y las compañeras se recuperan las siguientes respuestas:

¿Crees que la actitud de Alex es correcta?, ¿qué habrías hecho en su lugar?: “Creo que la actitud de Alex no fue correcta, fue grosero, muy grosero haberlo rechazado sólo porque tenía quemaduras, eso no tiene nada que ver con que era bueno jugando”, “A mí me dio mucho coraje que le hicieran eso a Matías, él sufrió un accidente y no es motivo para que se burlen”, “Creo que no fue una actitud correcta, Alex es malo porque lo excluyó y lo ofendió”. Los demás compañeros y compañeras entre comentarios mencionaron lo mismo, que la actitud de Alex con respecto al trato que le dio a Matías no fue correcta. Consideran que es indignante rechazar a alguien o burlarse de él por tener unas marcas en las piernas y parte de la cara.

¿Qué te parece mejor, hacer equipo con alguien bueno en lo que hace o hacerlo a un lado sólo por su apariencia?: “Pues hacer equipo con quien sea bueno trabajando, yo al menos lo elegiría

a Matías, porque él es bueno para la bicicleta”, “Yo creo que preferiría a Matías por ser bueno con su bici que a Alex, porque aunque también es bueno en la bici, fue grosero con Matías y a mi no me gusta juntarme con las personas que son groseras”, “Yo pienso que nadie debería tratar mal a alguien por su apariencia, es feo, yo creo que se siente feo”, “Yo prefiero elegir a los que trabajan que a los groseros”. En sus respuestas se puede observar que, efectivamente, al menos en el discurso, reconocen que el trato hacia personas que tengan alguna marca o situación de apariencia, deben ser tratados por igual a quien no lo tiene, y también enfatizan que es mejor elegir a alguien que tenga habilidades para ciertas tareas.

¿En qué actividad eres hábil? En esta pregunta hubo un poco de resistencia o incredulidad al responder, se les notaba dudosos al querer expresarse, ya que decían: “Yo no sé en qué soy hábil”, “¿Qué es ser hábil”, “Yo no soy hábil en nada”, “Si me gusta hacer mandalas ¿eso es ser hábil?”. Se les explicó que todos y todas tienen habilidades distintas y que reconocerlas es un paso importante para aprender a valorarse y, por ende, poder valorar al otro. Se les comentó que se harían actividades posteriores que les permitieran aprender a reconocerse y a reconocer a otros, estas actividades se explican más adelante, ya que son parte de la siguiente fase del dispositivo de intervención.

En el lugar de Matías, ¿te hubieras dado por vencido, y ya no presentarías ningún proyecto?: “Yo dejaría de hablarle y ya no presentaría nada”, “Yo no sé qué haría, me hubiera dado mucha pena que me dijeran así”, “Yo hubiera pedido a mis papás que me cambiaran de escuela”, “Yo sí me hubiera dado por vencido”. En las respuestas se puede observar cierto grado de “fatalidad” ante un conflicto, ya que más que resolver ellos y ellas expresan que sería una situación que les afectaría. Es importante reconocer que pocas veces los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de trabajar sus emociones y de conocer herramientas o estrategias que les ayuden a

librar estas situaciones de conflicto. Por ello, la siguiente fase tendrá como objetivo, justamente, favorecer la expresión y manejo de las emociones, tanto para conocerse a sí mismos y conocer de lo que son capaces de manera positiva, así como para que aprendan a expresarse de manera asertiva ante situaciones de conflicto.

Las últimas preguntas que se realizaron fueron:

¿Crees que todos los niños y las niñas deben ser respetados?:” Yo pienso que sí, que todos debemos respetarnos porque como vimos la otra vez, todos somos diferentes”, “Yo creo que a todos nos deben de respetar, aunque seamos como seamos, a veces es difícil porque hay compañeros, no voy a decir nombres, pero luego son groseros entonces a ellos también se les tiene que respetar, pero ellos también lo tienen que hacer”. Con esta participación de una compañera se dialogó con el grupo, que, efectivamente, todos merecen ser respetados aún con sus diferencias pero que ello no se debe confundir con tolerar ciertas actitudes groseras de otros compañeros y compañeras, ya que no deben permitir que se les trate mal y debían denunciar cuando supieran de algún caso. Se habló que, independientemente de lo que un alumno o alumna haya hecho o la regla que haya incumplido también merece seguir siendo respetado, pero no por ello se le pasará por alto la consecuencia que debe acatar.

¿Qué pasa cuando juzgas a las personas por su apariencia?: “Pues se sienten mal, como Matías, pobrecito”, “Se siente uno triste que te digan cosas feas por un accidente”, “Les faltas al respeto y luego ya no quieren ser tus amigos”, “Estás usando tus prejuicios”, “Puedes discriminar a la persona al hacerlo a un lado en los juegos” Estas dos últimas respuestas en particular fueron muy importante, ya que estos dos alumnos recuperaron un tema que se había estado trabajando en las actividades anteriores y lograron vincularlo con una actitud en particular, lograron relacionarlo con una experiencia cotidiana.

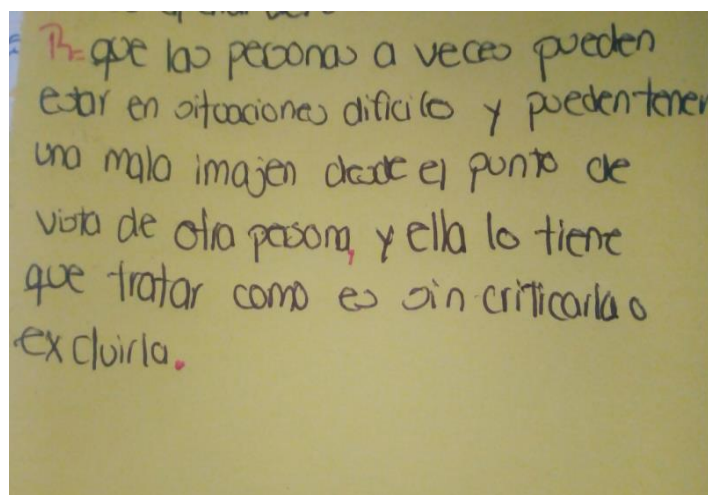
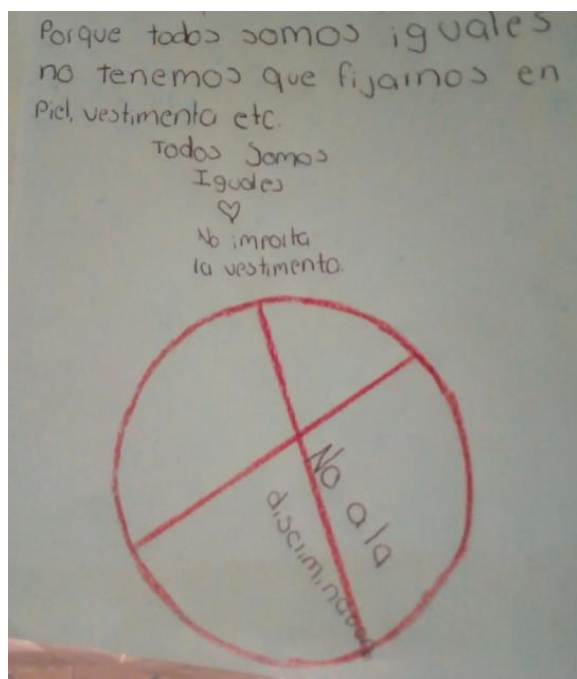
Resultados

Como evidencia y producto de la sesión trabajada, cada alumno y alumna escribió una conclusión sobre la importancia de evitar excluir a compañeros y compañeras por su apariencia, y en cambio, valorarlos por sus habilidades. Además de que la amistad es una herramienta importante para ayudar a quienes son víctimas de discriminación a que se puedan defender y no sentirse mal.

“No debemos excluir o rechazar a las personas con una apariencia física diferente, no importa eso, sino las capacidades que pueda tener”. (Nelly, 10 años).

“Puedes tener diferente apariencia y su propio carácter más no por eso la vamos a juzgar” (Iker, 10 años).

“No juzgar a la persona por su apariencia, darle otra oportunidad al compañero o a la persona. Conocer primero bien a la persona”. (Samia, 10 años).



Cambios significativos en las actitudes

Esta sesión en particular fue rica en contenido ya que dos alumnos lograron vincular los términos prejuicio y discriminación de manera concreta en las actitudes de los personajes del cuento. Lograron reconocer que al no respetar al otro con sus habilidades y con su apariencia en particular, caen en una actitud de rechazo y discriminación. Se habló de la importancia de valorar a las personas por sus habilidades y no por su apariencia. Hubo sensibilización de alumnos y alumnas ya que durante la lectura del cuento se observaron sus rostros inconformes con la manera en la que Alex ofende a Matías y por los apodos que usaba “Momia de quinto”, se trabajó también la reflexión sobre las habilidades de cada uno y queda pendiente ahondar más en este tema, ya que se observó cierta resistencia o poca participación cuando se trataba de reconocerse en sus habilidades.

En otros espacios se observó un mejor compañerismo. En particular, al alumno que más rechazaban al principio del ciclo escolar, dos compañeras lo integraron, por iniciativa propia, a uno de sus equipos de trabajo. Observando cómo fue su relación durante ese momento, una de ellas, en varias ocasiones, se acercaba a explicarle el ejercicio, ya que éste alumno presenta una barrera para el aprendizaje. Su trato fue cordial. Considero que fue un paso importante para estos dos alumnos, ya que en dos ciclos anteriores tuvieron un conflicto que terminó en agresión física de la niña al niño. En esta ocasión ahora, la niña se dio la oportunidad de integrarlo y lograron trabajar bien.

Actividad 4. No importa que tengan preferencias distintas.

Objetivo de la actividad

Que, a través del cuento de Pedro, identifiquen cómo se llega a discriminar por tener gustos y preferencias diferentes.

Que relacionen el ejemplo de discriminación que se vive en el cuento con sus vivencias escolares y logren un ejercicio de reflexión sobre lo que significa discriminar.

Contexto de intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para realizar la lectura de un cuento de Kipatla y se utilizaban preguntas para generar reflexión, tanto las que sugiere el Manual de lectura de los cuentos Kipatla, para tratarnos igual, como algunas que fueron innovación de la docente.

Fecha: 27 de septiembre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 4	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias.	Que, a través del cuento de Pedro, identifiquen cómo se llega a discriminar por tener gustos y preferencias diferentes. Que relacionen el ejemplo de discriminación que se vive en el cuento con sus vivencias escolares y logren un ejercicio de reflexión sobre lo que significa discriminar.	La docente leyó el cuento de Pedro y la Mora. Realizó preguntas de reflexión sobre cómo los personajes se relacionaban y sobre cómo los estereotipos de género son un obstáculo para el desarrollo pleno de las personas. Los y las alumnas escribieron sus reflexiones sobre los sentimientos que son afectados por la discriminación y la vulnerabilidad de la dignidad de las personas.	Cuento “Pedro y la Mora”, de los cuentos de Kipatla de la CONAPRED y Manual de lectura para el docente.	Reflexiones escritas de las y los alumnos. Registro de momentos donde los y las alumnas llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud en la convivencia diaria.

Tabla 6. Actividad 4, Fase 2.

Desarrollo de la actividad

Es la historia de un niño llamado Pedro a quien le gusta bailar y dar vueltas bailando, además de jugar fútbol. Sin embargo, sus compañeros lo molestaban porque decían que bailar era cosa de niñas. Un día en un campamento, lo molestaron más porque le encontraron “unas calcetas

favoritas, de ahí que le comenzaron a decir “maricón”, “Petrita”, “novia de fulano”, etc. Fue tan grave la manera de molestarlo que lo echaron de la cabaña de los niños en una noche fría y con el sólo pantalón. Le dijeron que se fuera a la cabaña de las niñas porque allí pertenecía. Nadie de los compañeros que miraron la escena lo defendió y quien se armó de valor para hacerlo fue también reprendido. Pedro, triste por la situación se echó a andar en el bosque y se perdió. Cuando los profesores se enteraron de lo sucedido salieron a buscarlo con ayuda de una perrita llamada Mora. Cuando lo encontraron los niños y niñas ya habían tenido una llamada de atención de los profesores y los habían responsabilizado de la situación de extravío de Pedro. Así fue como, al encontrarlo, se disculparon con él.

Esta historia se eligió por las siguientes razones: desmentir que ciertas actividades y gustos sólo pueden ser de niños y niñas, dialogar sobre cómo estos estereotipos de género influyen en la discriminación, y el valor de defender e intervenir cuando algún compañero o compañera está siendo agredida.

Se leyó el cuento al grupo, y posteriormente se trabajó la reflexión del mismo utilizando preguntas detonantes, las respuestas recuperadas en palabras de ellos y ellas fueron las siguientes:

¿Crees que algunas actividades o juegos son propios de niños y niñas?, ¿por qué?: “Yo pensaba que sí había juegos sólo para niños, por ejemplo, el fútbol, ¿quiere decir que si una niña quiere jugar fútbol puede hacerlo?”. Con esta primera respuesta se platicó con el grupo que todos y todas tienen las mismas posibilidades de desarrollo, que pueden hacer las actividades que les gusten sin importar que estén categorizadas como “para niña” o “para niño”, ellos y ellas comentaban que eso les parecía justo y que pedían que los niños las dejaran jugar fútbol la próxima vez. Algunos niños se disculparon y dijeron que prometían no volver a excluir a las niñas cuando quisieran jugar fútbol. Estos comentarios dan muestra de un pequeño cambio de conciencia que

los y las niñas están logrando con las actividades, ya que están reflexionando y cuestionando prácticas cotidianas que los llevaban a excluir sin saber por qué, a partir de las preguntas han tenido la oportunidad de mirar que hay otras formas de relacionarnos donde los estereotipos no tienen cabida.

Otras respuestas fueron: “Qué bueno que eso es verdad porque entonces cuando yo jugaba con las muñecas de mis primas me decían de cosas, ahora les podré decir que eso no es malo y me dejarán jugar”, “Entonces también dígales a las niñas que si alguien de los niños toma un hoja rosa no nos deben decir que somos niñas” Con esta participación también se habló en grupo sobre cómo la reciprocidad de trato mejorará las relaciones, que si a las niñas no les gusta que les prohíban jugar ciertos juegos de “niños”, tampoco deberán señalar a los niños que elijan “cosas de niñas”, ya que para ambos deberá existir el mismo respeto, el respetar sus gustos y preferencias además de que permitirá que sus relaciones sean más afectivas, también ellos y ellas podrán tener la libertad de elegir y de que su derecho a ambientes sanos sea cumplido.

¿Qué habrías sentido en el lugar de Pedro?, ¿cómo te habrías sentido si tus amigos o amigas te hicieran algo así? Esta pregunta hace referencia a los sentimientos, un área que se tiene programada trabajar para la siguiente fase; sin embargo, con esta pregunta se pretende conocer cómo reaccionarían ante situaciones de exclusión entre compañeros: “Yo me hubiera sentido muy mal y enojado por lo que me hicieron”, “Yo me hubiera peleado, les hubiera exigido que me dejaran ser como soy”, “Yo hubiera pedido que me cambiaran de escuela”, “Yo hubiera ido rápido a avisarles a mis maestros”, “Yo también hubiera ido a avisarles a los maestros”, “Yo les hubiera dicho a los demás niños que le decían de cosas a Pedro que lo dejaran en paz”. En estas participaciones se puede observar varias respuestas ante un conflicto y algunas no son asertivas como pelarse y cambiarse de escuela, sin embargo, otras compañeras ya mencionaron una actitud

asertiva la cual es denunciar cualquier acto de injusticia o de exclusión que vivan o vean. Es importante que ellos y ellas sepan que quedarse callados no es opción para tratar de resolver algún conflicto, y, aunque no es la única estrategia, sí es importante para comenzar a visibilizar los actos de exclusión y maltrato entre compañeros y compañeras. Más adelante, en otra fase, comenzaremos a trabajar las actitudes asertivas.

¿Por qué crees que le decían maricón, Petrita, chula, ¿bailarina? Sus comentarios fueron: “Porque tienen prejuicios”, “Porque les han enseñado que así deben ser las cosas”, “Porque creen que gustarle el ballet es cosa de niñas”, “Porque son groseros y no saben respetar”. En estas respuestas se pueden mirar dos cuestiones, la primera es que ya relacionan el concepto de prejuicio con actitudes de exclusión y ya lo mencionan como tal. La segunda es que están tomando conciencia que el hecho de no respetar va de la mano con el hecho de ignorar que ciertas actitudes no son comunes, es decir, que muchas prácticas e ideas de cómo deben ser niños y niñas (estereotipo), cuando no son reflexionadas o revalorizadas, los llevan a excluir a las personas y a lastimarlas. Me parece de suma importancia que ellos y ellas ya comiencen a cuestionar estas prácticas porque de esa manera comienzan a tener una mirada crítica hacia ciertas conductas naturalizadas de violencia entre pares.

Resultados

Como evidencia de la sesión trabajada, cada alumno y alumna escribió un compromiso de convivencia para dar a sus compañeros y compañeras un trato respetuoso, libre de prejuicios y estereotipos. En estos compromisos se logra observar que tienen clara la importancia de no discriminar a nadie por sus gustos y/o preferencias y que ser diferentes no los hace menos valiosos. También fue importante recuperar que deben intervenir denunciado los hechos de discriminación de los que sean testigos.

Algunas de sus compromisos fueron:

“Ahora entiendo que no debo volver a excluir a mis compañeros, ya sé que eso no es justo”
(Jonathan, 10 años).

“De ahora en adelante trataré con respeto a todos los de mi salón, respetaré sus gustos y los que quieran jugar” (Dante, 11 años).

“Me comprometo a que no me volveré a burlar de las niñas cuando quieran jugar fútbol, y las dejaré que jueguen con nosotros”. (Iker, 10 años).

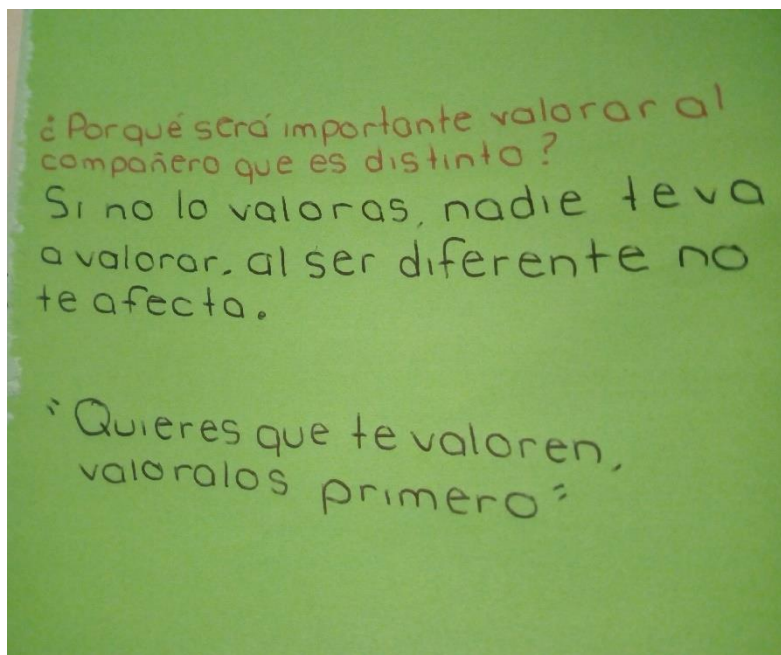
“Ya no voy a excluir al que sea diferente a mí, si no mejor voy a intentar conocerlo” (Luis, 11 años).

“Debemos tratarnos con respeto y por igual, somos diferentes y eso está bien” (Viridiana, 11 años).

“Todos merecemos respeto, aunque seamos diferentes porque somos seres humanos valiosos” (Hellen, 11 años).

Posterior a la actividad, ellos y ellas comenzaron a cuestionar ¿quién dijo que ciertos colores o juguetes o actividades eran exclusivos de niños o de niñas?, ¿por qué eran mal vistas las niñas que querían jugar fútbol a la hora de educación física?, ¿por qué los niños se asustaban si alguien les daba una hoja color rosa para trabajar las actividades?, ¿por qué a los niños se les dice débiles si lloran o tienen miedo? Estas preguntas dieron pie a un debate en donde ellos y ellas mismas confesaron que muchas veces estas ideas hacían que se burlaran de ellos si querían jugar a otras cosas que no fuera de su género, que era “mala onda” que alguien te ofendiera o te maltratara por tú querer ser distinto, por tener otros gustos que la sociedad dice que no debes tener.

Fue, realmente, muy alentador, escuchar que entre ellos y ellas se cuestionaran sobre esas prácticas, ya que alguien generaba una pregunta y entre ellos y ellas mismas se respondían, fue un debate entre grupo y llegamos a la conclusión, porque intervine en su debate, que la sociedad y las reglas que establece dicta cómo deben ser las cosas para hombres y mujeres pero que era importante cuestionar esas reglas cuando lastimaran los derechos y los sentimientos de otras personas, y que ellos y ellas tenían esa oportunidad de hacerlo consciente, de cuestionarlo y de buscar nuevas maneras de convivir.



Cambios significativos en las actitudes

A partir de las actividades trabajadas, se ha observado que el trabajo en equipo en otros espacios ha sido más fluido, además de que los subgrupos se han diversificado, pues a los alumnos Diego, Hellen y Yahir, que eran los que resultaron ser excluidos en el diagnóstico inicial de la problemática, se les ha notado integrados en equipos y contentos de que se les dé la oportunidad de mostrar sus cualidades. Cuando se les solicita que ellos y ellas sean quienes elijan a los equipos

de trabajo, se ha observado que no tardan tanto tiempo en la elección, comparadas con semanas anteriores.

Fue importante como segunda fase del dispositivo, revisar estos conceptos (discriminación, exclusión, diversidad, estereotipo, prejuicio) porque fueron el inicio de una reflexión sobre los mismos y ello permitió una sensibilización importante en relación al buen trato sus pares. Llevar a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre lo que implica excluir, discriminar y no aceptar las diferencias fue importante para comprender el hecho de que todos somos diferentes, pero no por ello más o menos valiosos. Estas actividades iniciales de reflexión además ayudaron a establecer de manera homogénea lo que se entendía por cada concepto y no se desvirtuara la información. Fue importante que entre todo el grupo construyéramos la reflexión sobre estos términos y estuviéramos en el mismo entendido de qué significaba discriminar, excluir y aceptar al otro con sus diferencias. De ahí que esta fase fue medular porque de aquí parte el resto del trabajo que se explica más adelante. Además de que los recursos que se utilizaron estaban al alcance de los niños y niñas para cuando quisieran regresar a revisar los temas. También fueron recuperados de los recursos que los propios docentes pueden utilizar estando en aula.

Reflexiones de la segunda fase de intervención

Se concluye esta fase del dispositivo con los siguientes logros: los alumnos y alumnas lograron poner en práctica el diálogo, la discusión respetuosa, la comprensión de las diferencias, el reconocimiento del respeto a los derechos de los demás y la sensibilización en cuanto a evitar excluir a sus pares, mediante la lectura grupal de los cuentos Kipatla y al comentar las preguntas que guiaron el análisis. También permitió que a través de las narraciones de vivencias de los

cuentos de Kipatla, los alumnos y alumnas relacionaron algunas de sus experiencias cotidianas sobre todo en la escuela y en el aula. Se concluyó que discriminación es excluir por razones como condición social, apariencia, capacidades, preferencias sexuales, religiosas y de origen étnico, que los estereotipos y los prejuicios son elementos que los llevan a excluir a sus compañeros y por tanto otorgar un trato irrespetuoso. En sus reflexiones y comentarios se identificó que fueron críticos al aceptar que han excluido a compañeros por ser distintos y reconocieron que si ellos o ellas hubieran sido víctimas también se habrían sentido lastimados/as. Se favoreció la escucha atenta, la comprensión de secuencias, la transmisión de valores como el respeto, la empatía y la cooperación, se favoreció el cuestionamiento a prácticas cotidianas que pueden llegar a ser agresivas, el diálogo y la escucha activa entre ellos y ellas cuando exponían sus comentarios.

FASE 3. JUEGOS PARA GENERAR COHESIÓN GRUPAL

Con la intención de poner en práctica los conceptos previamente revisados sobre no discriminar, no excluir, comprender las diferencias, dialogar y fortalecer los lazos de amistad, además de cohesionar al grupo y permitirles que se conocieran entre sí para fortalecer sus relaciones, se organiza la tercera fase de intervención a partir de la propuesta de juegos de Paco Cascón.

Una de las fuentes de conflicto que identificamos en el grupo 6ºB fue el rechazo y la falta de integración, lo que provocaba actos de exclusión. De acuerdo con Paco Cascón, una de las necesidades humanas más básicas es el sentirnos parte de un grupo (CASCÓN, 2001:15). Con base en ello, se pensó como segunda fase del dispositivo, trabajar algunos juegos de manera grupal

que permitieran a los alumnos y alumnas sentirse parte de un grupo, sentirse aceptados y valorados tal y como son. A esta posibilidad Cascón le llama “crear grupo” (CASCÓN, 2001: 15).

Los juegos que el mismo autor propone permitieron que alumnos y alumnas se conocieran y se integraran en un ambiente de aprecio y confianza, tal como ellos y ellas también lo comentaron durante las lecturas de los cuentos de Kipatla, cuando mencionaban que conocer al otro es una manera de evitar discriminar.

El autor propone distintos tipos de juego; sin embargo, aquellos que permiten crear grupo, buscando afinidades y cohesión son los juegos de presentación y de conocimiento. De ahí que para esta fase del dispositivo fueron los elegidos.

Se trabajó un juego cada semana durante los meses de agosto a septiembre del ciclo escolar 2018-2019, en total 6 juegos, para que fueran además el pretexto para iniciar el ciclo escolar con una nueva perspectiva de convivencia.

Los juegos se recuperaron del manual “La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz”. De Paco Cascón. Se eligieron los que implicaran, para alumnos y alumnas, un mayor reto en cuanto a conocer a los otros, ya que ellos y ellas ya llevaban varios ciclos escolares compartidos.

Cada juego se explicaba al grupo, las consignas, se observaban las reacciones de alumnos y alumnas durante la puesta en práctica del juego y al final, se realizaba una reflexión en plenaria sobre lo que les había enseñado, gustado o aportado en su convivencia, cada juego.

Objetivo de la Fase 3

Que, mediante juegos de confianza y cohesión, los alumnos y alumnas logren conocerse y conocer a sus compañeros y compañeras con la intención de generar cohesión grupal.

Permitir un espacio de confianza donde alumnos y alumnas descubran sus capacidades y habilidades, así como la de sus compañeros y compañeras, con la intención de estrechar lazos de amistad y afectividad entre los alumnos y alumnas.

Que logren poner en práctica desde la vivencia grupal, la comunicación efectiva, la empatía, el respeto y el aprecio por la otredad.

Actividad 1. Entrevisto para conocer.

Objetivo de la actividad

Que, a través del juego “Entrevistas mutuas” los alumnos y alumnas conozcan el auto concepto del compañero o compañera.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6ºB, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para un juego que permitiera cohesionar al grupo, el autoconocimiento y conocimiento y se utilizaban preguntas para generar reflexión.

Fecha: 9 de octubre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias y para expresar sus emociones de manera asertiva.	Que, a través del juego “Entrevistas mutuas” los alumnos y alumnas conozcan lo más posible del autoconcepto del compañero o compañera.	La docente explicó en qué consistía el juego y cómo se trabajaría. Se otorgó tiempo a los alumnos y alumnas para realizar el ejercicio de entrevistas mutuas. Los alumnos y alumnas compartieron sus entrevistas con el grupo.	Juego “Entrevistas mutuas” recuperado del manual “La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz”, de Paco Cascón.	Ejercicio escrito durante el juego. Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

Tabla 7. Actividad 1, Fase 3.

Desarrollo de la actividad

Se les explicó las consignas del juego, las cuales eran elegir a un compañero o compañera con la que no se convive de manera habitual. Una vez elegida, forman parejas, eligen un lugar dentro del aula para realizar la actividad y durante 10 minutos cada cual dice a su pareja la idea

que tiene de sí mismo/a; es decir, cuáles son sus gustos, sus hábitos, habilidades, qué le gusta comer, su color favorito, lo que les guste de la escuela, o cualquier otro aspecto que quieran compartir con sus compañeros y compañeras. El objetivo es que vayan creando un mundo en común a partir de características semejantes que vayan identificando en uno u otro compañero o compañera. Cada alumno y alumna tendrá 10 minutos para hablar; después cambiará el turno y se repetirá el ejercicio. Al concluir ambos, se conforman en grupo para comentar qué encontraron en las entrevistas mutuas.

Al finalizar el tiempo, nos reunimos en plenaria para comentar los hallazgos en la conversación del compañero/a y en qué difiere lo que se pensaba de cada compañero o compañera. Se finaliza la actividad completando la siguiente frase: Yo pensaba que mi compañero/a era _____ y ahora sé que él/ella es _____

Resultados

Esta actividad fue significativa para ellos y ellas porque en sus comentarios expresaban asombro de cómo no habían pensado otras posibilidades para los compañeros o compañeras con las que eligieron para dialogar. Mencionaron que al principio les costó trabajo hablar porque les daba pena y porque no conocían bien al compañero o compañera que habían elegido, que consideraban que necesitaban más tiempo para conocerse y que, aunque hablaron poquito, lograron conocer algo diferente de su compañero o compañera, algo que no sabía.

Expresiones como: “Miss, yo pensaba que Diego era muy serio, pero ya descubrí que también le gustan los videojuegos como a mí, ¡hasta jugamos el mismo!”, “A mí me sorprendió que Hellen también quiere ser diseñadora de modas como yo”, “Erick y yo compartimos el mismo

gusto por colorear mandalas, eso no lo sabía”, “Ay maestra, Bryan es bien chistoso, nada más me la pasé riendo”.



Cambios significativos en las actitudes

Las anteriores son expresiones importantes que recupero porque se refieren a los compañeros/as que, en el diagnóstico, resultaron ser los menos elegidos para conformar subgrupos de juego o de trabajo, porque les adjudicaron ciertas ideas (prejuicios) respecto de su forma de ser. Se observa en los comentarios de quienes tuvieron la oportunidad de trabajar con ellos y ellas que, después del juego lograron modificar un poco su mirada hacia el compañero y compañera, además de que esa nueva mirada o esa nueva “cualidad” del compañero o compañera fue compartida con todo el grupo.

Como todo proceso educativo que conlleva tiempo y diversos momentos pedagógicos, con este juego se da un paso significativo ya que los alumnos y alumnas que los alumnos y alumnas hayan tenido oportunidad de dialogar entre ellos y ellas sobre aspectos que tiene que ver más con

la persona que con lo laboral, fue importante también para ellos y ellas que se hayan dado la oportunidad de conocerse entre sí en sus gustos, preferencias y deseos.

Actividad 2. Conozcamos lo que tenemos en común.

Objetivo de la actividad

Que, a través del juego “El tesoro humano” se favorezca entre el grupo el conocimiento de los demás y conozcan lo que tienen en común para estimular la cohesión grupal.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para un juego que permitiera cohesionar al grupo, el autoconocimiento y conocimiento y se utilizaban preguntas para generar reflexión.

Fecha: 11 de octubre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias y para expresar sus emociones de manera asertiva.	Que, a través del juego “El tesoro humano” se favorezca entre el grupo el conocimiento de los demás y conozcan lo que tienen en común para estimular la cohesión grupal.	La docente explicó en qué consistía el juego y cómo se trabajaría. Se otorgó tiempo a los alumnos y alumnas para realizar el ejercicio de entrevistas mutuas. Los alumnos y alumnas compartieron sus “tesoros” con el grupo.	Juego “Entrevistas mutuas” recuperado del manual “La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz”, de Paco Cascón.	Ejercicio escrito durante el juego. Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

Tabla 8. Actividad 2, Fase 3.

Desarrollo de la actividad

Se les explica cómo se llevaría a cabo la actividad. Para ello se les entregó una ficha que tendrían que llenar con datos de sus compañeros y compañeras de grupo, de acuerdo con las consignas solicitadas, tal como se muestra en el ejemplo:

BÚSQUEDA DEL TESORO

Nombre: _____

Característica	Tú	Tus compañeros/as
Busca a tres personas que celebren su cumpleaños el mismo mes que tú.		
Busca a un compañero/a que tenga el mismo pasatiempo que tú.		
Busca a cinco compañeros/as que vivan en la misma delegación que tú.		
Busca a cuatro compañeros/as que les guste el mismo color.		
Busca a 3 compañeros/as que tengan la misma comida favorita.		
Busca a dos compañeros/as que les guste el mismo color.		
Busca a seis compañeros/as que les guste la misma materia.		
Busca a 5 compañeros/as que tengan el mismo género musical.		
Busca a dos compañeros/as que les guste el mismo deporte que a ti.		
Busca a tres compañeros que midan lo mismo que tú.		
Busca cinco compañeros que les guste el mismo sabor de helado.		

La consigna que se les dio fue que entrevistaran a todos sus compañeros y compañeras hasta completar la ficha. Fue así como ellos y ellas comenzaron a entrevistarse y se preguntaban lo solicitado hasta encontrar a compañeros y compañeras que compartieran los mismos gustos y preferencias.

Resultados

Una vez que llenaron la ficha, nos reunimos en grupo y comentamos las coincidencias, de acuerdo con la similitud de respuestas se iban conformando equipos: por ejemplo, se leía la primera instrucción: “¿Quiénes cumplen años en el mismo mes?”, y ellos y ellas comentaban “Descubrí que en diciembre también cumple años igual que yo, Jonathan y Nelly, somos tres los que cumplimos años, haremos una fiesta”. “¿A qué compañeros/as les gusta el mismo color que a ti?”, y ellos/as se reunían de acuerdo con las preferencias de su color. Lo mismo sucedió con las demás consignas: compañeros/as que viven en la misma delegación, que tienen el mismo pasatiempo, que tengan la misma comida favorita, que les guste la misma materia, que le gusta el mismo tipo de música, el mismo deporte, que midan lo mismo y que le guste el mismo sabor de helado.

Al finalizar de conformar los equipos por intereses comunes, se comentó en plenaria qué les había gustado de la actividad y qué rescataban de ella. De entre sus comentarios resaltaron: “Fue interesante conocer que a Nelly y a mí nos gusta el mismo color”, “Yo no sabía que Dante también prefiere el fútbol como yo”, “Somos varios a los que nos gusta el helado de chocolate”, “Yo no sabía que las enchiladas verdes también le gustan a Yahir”. Rescatan que les gustó la actividad porque les permitió conocer a sus compañeros y compañeras y que les daba emoción que fueran varios los que compartieran mismos gustos.

Característica	Nº	Los compañeros/as
Busca a tres personas que celebren su cumpleaños el mismo mes que tú.	Diciembre	Nelly, Jonathan y Yara
Busca a un compañero/a que tenga el mismo pasatiempo que tú.	Jugar con el celular	Brenda, Dago
Busca a cinco compañeros/as que vivan en la misma delegación que tú.	Benito Juarez	Astrid, Evelyn, Erick, Nelly y Jonathan
Busca a cuatro compañeros/as que les guste el mismo color.	Rosa	Evelyn, Brenda, Verónica
Busca a 3 compañeros/as que tengan la misma comida favorita.	Mala	Brenda
Busca a dos compañeros/as que les guste el mismo color.	Morado	Nelly, Herrera
Busca a seis compañeros/as que les guste la misma materia.	Arte	Brenda
Busca a 5 compañeros/as que tengan el mismo género musical.	Regueton	Brenda, Evelyn, Astrid, Verónica, Jonathan
Busca a dos compañeros/as que les guste el mismo deporte que a ti.	Basketball	Brenda, Evelyn
Busca a tres compañeros que midan lo mismo que tú.		Astrid, Yara
Busca cinco compañeros que les guste el mismo sabor de helado.	Limon	Ninguno Astrid, Jonathan Nelly, Aaron, Yara

Cambios significativos en las actitudes

Durante la plenaria se observó que practicaron lo que acordaron en la actividad cuatro de la fase dos, sobre los compromisos que adquirirían con respecto al buen trato hacia sus compañeros y compañeras para favorecer una convivencia basada en el respeto, ya que se mostraron respetuosos y libres de prejuicios cuando escuchaban las ideas, gustos y preferencias de sus compañeros y compañeras. En un comentario se escuchó: “Somos distintos y eso es interesante porque podemos conocer otras cosas”.

Tanto el primer juego como el segundo estuvieron enfocados en que el grupo pudiera conocerse entre sí, y además comenzara a practicar lo revisado en las fases anteriores del

dispositivo relacionado con la puesta en práctica del respeto a lo diferente, a mostrar empatía y respeto. Al menos durante estos dos juegos se observó que no hubo exclusión, ni comentarios ofensivos cuando expresaban aspectos personales. Si no que se mostraron receptivos a conocer a sus compañeros y compañeras y cuando era momento de compartir, mantenían silencio para poder escuchar qué se decía sobre el otro.

Actividad 3. Permiso que me conozcan.

Objetivo de la actividad

Que, a través del juego “Bazar mágico” los alumnos y alumnas logren profundizar en el conocimiento interpersonal, para favorecer la autoestima y la cohesión del grupo.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6ºB, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para un juego que permitiera cohesionar al grupo, el autoconocimiento y conocimiento y se utilizaban preguntas para generar reflexión.

Fecha: 16 de octubre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias y para expresar sus emociones de manera asertiva.	Que, a través del juego “Bazar mágico” los alumnos y alumnas logren profundizar en el conocimiento interpersonal, para favorecer la autoestima y la cohesión del grupo.	La docente explicó en qué consistía el juego y cómo se trabajaría. Se escucharon las respuestas de alumnas y alumnos durante el juego. Se realizó una reflexión final sobre las oportunidades de autoconocimiento que aportó el juego.	Juego “Entrevistas mutuas” recuperado del manual “La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz”, de Paco Cascón.	Ejercicio escrito durante el juego. Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

Tabla 9. Actividad 3, Fase 3

Desarrollo de la actividad

Para desarrollar este juego se tuvo que realizar, primero, un recuento de lo que llevábamos aprendido sobre reconocer como diferente al compañero a compañera, pero igual de valioso/a. Se le explicó al grupo que el juego consistía en imaginar que nos encontrábamos en un gran bazar donde había de todo. En este bazar mágico y especial, cada uno de ellos y ellas podría tomar la característica que más desearía tener y, en cambio, podría dejar aquella cualidad que menos les gustara de sí mismos. La única condición sería que sólo se puede entrar una vez al bazar, dejar una cosa y tomar otra, no más.

Cada alumno y alumna escribió en un papel lo que dejaría y en otro lo que tomaría. Después de anotar la cualidad que dejarían y la que tomarían, en el pizarrón se marcaron dos secciones: “Tomar” y “Dejar”. Una vez que todos y todas tenían su escrito “entraron al bazar” y colocaron su papel en el lugar respectivo. Al finalizar, se les dio un tiempo para que leyeran los escritos de sus compañeros y compañeras. Al concluir, nos reunimos en círculo para comentarlo.

Resultados

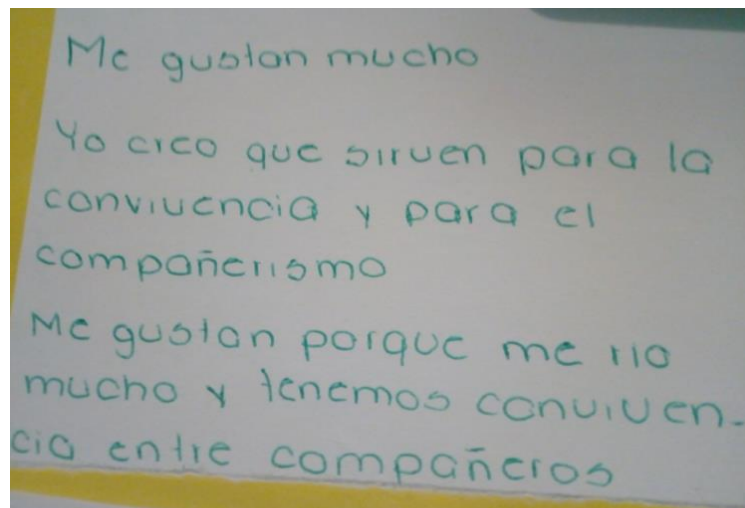
Al estar en círculo se les preguntó ¿qué cualidades tomaron y cuáles dejaron? Tardaron un poco de tiempo en desear responder. Cuando lo hicieron, comentaron lo siguiente:

“Yo dejé mi enojo y tomé la tranquilidad porque me he dado cuenta de que soy muy enojón y entonces reacciono de manera violenta y eso me lleva a perder amigos”

“Yo dejé mi flojera y tomé el juego, porque creo que debo ser más activo”

“Yo dejé el perfeccionismo y tomé la paciencia, porque querer hacer las cosas siempre bien luego me estresa y es que yo quiero dejar de hacerlo” El comentario de esta alumna en especial fue muy significativo ya que es la alumna que en otros juegos y en las actividades anteriores no había querido participar porque mencionaba que le “daba pena” expresar sus emociones. Cuando expresó la cualidad que dejaba y la que tomaba del bazar mágico se puso un poco sensible y dijo que ella quería dejar de ser así porque consideraba que eso le hacía enojarse y regañar a los compañeros o compañeras que no hacían las cosas como ella quería. Algunas de sus compañeras la abrazaron y le dijeron que ya no era tan exigente como antes y que entonces eso significaba que podía cambiar. Se les explicó que, efectivamente, todas las personas somos diferentes y tenemos características de personalidad que nos hace únicos, que muchas veces esas características nos alejaban de las personas o nos acercaban y que identificar qué cualidades son las que nos hacen

alejarnos de las personas es un primer paso para poder trabajar en transformar esa cualidad. Se le comentó que si ella ya había identificado que esa característica la estresaba sería importante que practicara la paciencia para reducir su malestar, sin embargo, el ser perfeccionista no era del todo negativo ya que también esa característica le ha permitido ser perseverante en su trabajo y dedicada, que las cualidades que uno tiene no son del todo malas si no que debemos encontrar el punto medio para utilizar esas cualidades o características de personalidad a nuestro favor.



Cambios significativos en las actitudes

Después de esta intervención, algunos más se animaron a comentar cualidades que tampoco les gustaban como “ser enojones”, “ser impulsivos”, “ser rudos”, “ser desesperadas”. Lo que se observó de estas participaciones es que, primero, ya comenzaron a logran identificar cualidades de su personalidad y, sobre todo, que se han sentido en confianza para expresarlas ante el grupo. En segundo lugar, que fue importante recuperar que estas cualidades “negativas” muchas veces determinan la manera de relacionarse con los pares e impiden convivir de manera respetuosa; sin embargo, también es cierto que esas “cualidades negativas” no determinan del todo su personalidad ya que pueden ser transformadas y así favorecer a mejorar la autoestima y la relación con los pares.

Fue un juego interesante ya que favoreció que algunos alumnos y alumnas se animaran a hablar de los rasgos que desearían cambiar por otros, que de acuerdo con ellos y ellas quisieran modificar. Fue un juego sensible, sólo participaron algunos, los demás comentaron que no deseaban compartir porque les daba pena.

Actividad 4. Comparto un poco sobre mi historia

Objetivo de la actividad

Que, a través del juego “Autobiografía” los alumnos y alumnas faciliten a sus compañeros y compañeras la información que cada uno/a considera más significativa sobre sí mismo/a.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para un juego que permitiera cohesionar al grupo, el autoconocimiento y conocimiento y se utilizaban preguntas para generar reflexión.

Fecha: 118 de octubre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias y para expresar sus emociones de manera asertiva.	Que, a través del juego “Autobiografía” los alumnos y alumnas faciliten a sus compañeros y compañeras la información que cada uno/a	La docente explicó en qué consistía el juego y cómo se trabajaría. Se otorgó tiempo a los alumnos y alumnas para realizar el ejercicio de escribir su autobiografía.	Juego “Autobiografía” recuperado del manual “La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz”, de Paco Cascón.	Ejercicio escrito durante el juego. Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

	considera más significativa sobre sí mismo/a.	Los alumnos y alumnas compartieron sus escritos con el grupo.		
--	---	---	--	--

Tabla 10. Actividad 4, Fase 3.

Desarrollo de la actividad

Se les explicó a los alumnos y alumnas que el juego de esta sesión consistiría en escribir un texto que hablara sobre su vida y que pudieran compartir que el grupo. Se les dijo que el objetivo de esta actividad era compartir datos significativos de sí mismos. Durante 20 minutos escribieron y, cuando finalizaron de escribir, nos sentamos en círculo para escuchar los relatos de la siguiente manera: a cada alumno y alumna se le entregó un escrito y lo leía, el grupo debía adivinar a qué compañero o compañera pertenecía ese escrito.

Resultados

Fue un juego, emotivo, ellos mostraron mucho entusiasmo cuando era la hora de que leyeran su autobiografía. Con algunos escritos, a la mitad de los mismos ya se había adivinado a quién pertenecía porque recordaban lo que se había trabajado en los juegos anteriores.

Cuando finalizó la lectura de todas las autobiografías, realizamos una reflexión en plenaria sobre lo que les había aportado la actividad de conocimiento sobre su compañero o compañera y cómo esto favorecía, o no, las relaciones de amistad.

Algunos de los comentarios que hicieron fue:

“Me dio mucha emoción que leyeran mi vida, me dio nervios, pero fue bonito que alguien me conozca más”.

“Evelyn y yo fuimos al mismo kínder y ni siquiera lo sabíamos, con razón se me hacía conocida desde que entramos a la primaria. ¡Entonces ya llevamos muchos años de conocernos!”

“Pues sí me hizo sentir bien que mis compañeros supieran cosas de mí porque casi ni me hablan o no les hablo de lo que me gusta”

“Me dio mucho nervio escuchar mi vida de otra persona y que adivinaran quién soy cuando dije que me gusta cuidar a los animales”.



Cambios significativos en las actitudes

Se observó que fortalece su autoestima el hecho de que se sientan parte de un grupo y que sepan que sus compañeros y compañeras los están conociendo. La actividad se extendió más tiempo porque ellos y ellas mismas crearon una dinámica de confianza importante. Propusieron que nos sentáramos en el piso para escuchar las redacciones y, como al principio, gritaban cuando creían adivinar el nombre del dueño de la autobiografía, se acordó que tendrían que levantar la mano para poder preservar la escucha atenta a quien estaba leyendo. Durante la actividad, cuando algún compañero o compañera no respetaba la regla de levantar la mano si adivinaba el nombre del dueño del escrito, los mismos compañeros/as lo regulaban mencionándole que respetara lo que se había acordado.

Actividad 5. Nos abrazamos con respeto.

Objetivo de la actividad

Que, a través del juego “Abrazos musicales” se favorezca entre alumnos y alumnas el sentimiento de grupo desde una acogida positiva.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6ºB, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Formación Cívica y Ética. De la hora y media que corresponde a la materia, se tomaron los primeros 30 minutos para un juego que

permitiera cohesionar al grupo, el autoconocimiento y conocimiento y se utilizaban preguntas para generar reflexión.

Fecha: 23 de octubre de 2018

Inicio de intervención: 9:30 hrs.

Terminación: 10:00 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para aceptar las diferencias y para expresar sus emociones de manera asertiva.	Que, a través del juego “Abrazos musicales” se favorezca entre alumnos y alumnas el sentimiento de grupo desde una acogida positiva.	La docente explicó en qué consistía el juego y cómo se trabajaría. Se seleccionaba los espacios de música para que los alumnos y alumnas dieran los abrazos. Se comentó, al finalizar la actividad, sus conclusiones y reflexiones.	Juego “Abrazos musicales” recuperado del manual “La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz”, de Paco Cascón.	Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

Tabla 11. Actividad 5, Fase 3.

Desarrollo de la actividad

El juego de abrazos musicales tuvo por objetivo favorecer el sentimiento de grupo desde una acogida positiva de todos y todas.

Se puso una melodía, y se les invitó a los alumnos y alumnas a que danzaran por el aula como les fuera cómodo. Cuando escucharon que la música se detenía, cada uno de ellos y ellas, abrazaría a un compañero o compañera. Después se soltaban y la música volvía a sonar, ellos y ellas volvían a bailar o caminar ya fuera solos/as o con algún compañero/a y la siguiente vez que se detenía la música abrazaban ahora a dos compañeros/as. Así sucesivamente se iba realizando el juego hasta que el abrazo se fuera haciendo cada vez mayor, y llegar a un abrazo grupal.

Resultados

Para finalizar esta fase del dispositivo de intervención, la cual tuvo como objetivo facilitar un ambiente de autoconocimiento y conocimiento de los miembros del grupo con la intención de cohesionar y crear ambientes de confianza, se desarrolló el juego de abrazos musicales.

Aunque los juegos se realizaron una vez a la semana, los acuerdos que iban surgiendo de su aplicación se procuraba se respetaran al largo de la semana: escucha activa, evitar ofender, poner apodos o hacer críticas por características específicas de compañeros o compañeras. Se observó que se organizaban de distinta manera para salir a comer, es decir, que comenzaron a integrar a compañeros que en un principio no lo hacía. Por ejemplo, en la fase del diagnóstico, al momento de elaborar el esquema tipo sociograma se identificó que al alumno Diego no lo elegían para conformar subgrupos de juego o de trabajo.

Posterior a los juegos, se observó que ya tenía un grupo de amigos conformado por Jonathan y Manuel, ya que identificaron que tenían en común el gusto por las lecturas del Universo y estuvieron compartiendo una enciclopedia que Diego llevaba.

Al momento de evaluar surgieron algunas inconformidades, por ejemplo, que algunos compañeros abrazaban muy fuerte y eso no les había gustado. Hablamos entonces de cómo nos gustaba que nos “apapacharan” los compañeros o compañeras para que la próxima vez que nos abrazáramos no se volviera un ejercicio de rechazo o inconformidad. Algunas niñas comentaron que no les gustaba que los niños les tocaran el cabello cuando las abrazaban y que tampoco lo hicieran tan fuerte. En especial con su compañero Yahir quien se ha caracterizado por expresar sus emociones de manera eufórica pero que en ocasiones llegaba a ser un poco molesto. Así que se acordó que era importante respetar el sentir de las compañeras y procurar que las próximas actividades que implicaran contacto físico tuvieran en cuenta las peticiones de sus compañeras. Hablamos también de la importancia de sentirse parte de un grupo, de sentirse aceptados y cobijados. Ellos y ellas mencionaron que eso los hacía sentir seguros y en confianza, que el trabajo en clase era más divertido cuando no estaban pendientes de que alguien se fuera a burlar de lo que hacían o decían.





Reflexiones de la fase 3

Con estas primeras tres fases de intervención se han trabajado tres valores básicos: el respeto, la empatía y la cooperación. Además de que se favoreció que el grupo se conociera más allá de lo meramente académico, que tuvieran un espacio para conocer al compañero en su individualidad, fue un espacio para que compartieran gustos, intereses, para que encontraran puntos en común y puntos distintos, pero siempre enfatizando que de lo diverso se obtenía aprendizaje.

FASE 4. ACTIVIDADES PARA RECONOCER Y HABLAR DE LAS EMOCIONES

La siguiente fase del dispositivo se organizó para atender otra problemática de convivencia identificada en el diagnóstico: dificultad para expresar emociones de manera asertiva.

Aunque ya se han tenido avances en cuanto a la cohesión grupal porque ya tuvieron una oportunidad de sentirse parte de un grupo, hacía falta complementarlo con la parte emocional, y es que hablar de lo que experimentan cuando están enojados, alegres, tristes o miedosos es también importante para poder expresar esas emociones de manera asertiva cuando se encuentren ante un conflicto. La intención fue también fortalecer la afectividad, la cooperación y la comunicación que se logró con la puesta en marcha de los juegos anteriormente explicados.

Trabajar la parte socioemocional es importante porque “les permite a los alumnos y alumnas comprender y manejar sus emociones, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva” (SEP, 2017: 434). De ahí, que se hayan retomado las fichas de educación socioemocional que el nuevo modelo educativo de la SEP propone trabajar en las aulas. Además de que es un trabajo que se debe realizar por estar frente a grupo como docente titular, es un trabajo que recupero para el dispositivo debido al impacto positivo que ha tenido en los alumnos y alumnas durante este corto tiempo.

Objetivo de la Fase 4

Que, mediante ejercicios socioemocionales, los alumnos y alumnas logren identificar y reconocer sus emociones.

Crear un ambiente de confianza y afectividad donde alumnos y alumnas puedan hablar de las emociones que identifiquen y busquen estrategias para expresarlas asertivamente.

Actividad 1. Pongo atención a mis emociones

Objetivo de la actividad

Que, a través de la ficha socioemocional ¡Atención!, los alumnos y alumnas pongan en práctica la habilidad de atención para auto conocerse e identificar sus emociones.

Contexto de intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Educación Socioemocional. Los lunes, durante una hora se trabajaron las actividades, como parte del Nuevo Modelo Educativo.

Fecha: 29 de octubre de 2018

Inicio de intervención: 8:30 hrs.

Terminación: 9:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para expresar emociones de manera asertiva.	Que, a través de la ficha socioemocional ¡Atención!, los alumnos y alumnas pongan en práctica la	La docente explicó cómo sería la dinámica de la ficha. Se solicitó adoptar postura de montaña para iniciar la actividad.	Ficha socioemocional ¡Atención! Del Nuevo Modelo de Educativo 2017.	Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños

	habilidad de atención para auto conocerse e identificar sus emociones.	Se realizó la comunidad de reflexión en torno al tema de la atención. Se comentó, al finalizar la actividad, sus conclusiones y reflexiones.		cambios de actitud.
--	--	--	--	---------------------

Tabla 12. Actividad 1, Fase 4.

Desarrollo de la actividad y resultados

La dimensión socioemocional que se trabajó con esta ficha fue el autoconocimiento, poniendo en práctica la habilidad de la “atención”, entendida ésta como aquella habilidad que les permite a alumnos y alumnas percatarse de lo que sucede tanto a su alrededor como en su interior. Es un primer acercamiento para poder reconocer sus emociones, ya que poner atención a lo que sienten y los factores que ocasionaron esa emoción, serán decisivos para poder expresarse de manera asertiva.

Como primera actividad tanto para esta ficha como para las siguientes fue conocer y poner en práctica la “postura de montaña”, la cual consiste en poner la cabeza erguida, espalda recta, cuerpo relajado, manos sobre los muslos y ojos cerrados suavemente. Posteriormente, se pone una canción relajante durante tres minutos para que los alumnos y alumnas puedan tener unos minutos

de calma antes de iniciar el trabajo. Al finalizar los tres minutos, se les pidió a los niños y niñas que completaran las frases siguientes: “Algo que no me gusta es...” y “Algo que me gusta es...”

Las respuestas de los alumnos y alumnas que participaron fueron:

Algo que me gusta es...

-Algo que me gusta es trabajar en silencio.

-Algo que me gusta es el chocolate.

-Algo que me gusta es estar con mis amigos.

-Algo que me gusta es que me respeten.

-Algo que me gusta es que me escuchen.

Algo que no me gusta es:

-Que me traten mal.

-Que hagan mucho ruido.

-Que sean groseros conmigo.

-Que no me hagan caso cuando hablo.

-Que no me dejen jugar en mi casa.

-Que mis amigas no me esperen para comer.

Después, comentamos que la atención es aquella habilidad que tiene una persona para enfocarse en algo y observar todo lo que pasa alrededor y que era la habilidad que se iba a trabajar en ese día. Se les explicó que al dirigir la atención a las sensaciones que se producen al respirar, el

cuerpo se relaja y la mente se calma, y que, cuando esta se encuentra serena, se observa con mayor claridad lo que pasa en uno mismo y en los demás, ya que cuando estamos agitados no vemos las cosas con la misma claridad que cuando estamos en calma. Cuando la mente está más clara se puede notar lo que está sucediendo en uno mismo, darse cuenta de qué emociones o pensamientos están presentes y así tomar mejores decisiones. Para ello se les contó la siguiente historia:

“El tazón de caldo”

Una señora llega con prisa a un restaurante, ordena un caldo y se lo lleva ella misma a una mesa. Se sienta, pero se da cuenta de que olvidó pedir pan y se levanta para pedirlo. Al regresar, se topa con una sorpresa; un hombre está sentado en su mesa con su tazón de caldo. ¡Esto es el colmo! —Piensa la señora—. ¡Pero no me dejaré robar! —Así que se sienta al lado del hombre, parte el pan y lo mete en el tazón. El hombre le sonríe y toman una cucharada cada uno hasta terminar la sopa. Hacen todo esto en silencio.

Terminada la sopa, el hombre se levanta y se despide de la señora. La mujer lo sigue con su mirada.

Una vez superada su sorpresa, busca con su mano la bolsa que había colgado en el respaldo de la silla, pero... ¡sorpresa! La bolsa había desaparecido. Entonces, aquel hombre... Iba a gritar “¡ladrón!” cuando, echando un vistazo a su alrededor vio su bolsa colgada de una silla dos mesas más atrás de donde estaba ella y, sobre la mesa, una bandeja con un tazón de caldo ya frío... Inmediatamente, se dio cuenta de lo sucedido. No había sido el hombre el que había comido de su sopa. Había sido ella quien, con las prisas, se había equivocado de mesa y se había comido la sopa de él.

Al concluir la historia se hizo una reflexión en plenaria a partir de las preguntas siguientes: ¿la señora de la historia estaba poniendo atención en el otro? ¿Para qué nos sirve poner la atención en las demás personas? ¿Cómo hubiera sido la historia si la señora hubiera puesto atención?



Postura de montaña adoptada para dar inicio a las actividades de socioemocional.

Cambios significativos en sus actitudes

Con estas respuestas se puede observar que los y las alumnas tienen claro la importancia de poner atención a las personas, a lo que dicen, a lo que sucede, antes de actuar de manera impulsiva y así agredir al Otro. Se observa que tienen claridad en que la atención es una habilidad necesaria de practicar para enfrentar los conflictos.

Algunos de los comentarios que surgieron de su comunidad de reflexión, tal como “creo que es importante practicar la atención de lo que sucede en mi cuerpo ya que muchas veces no

sabemos por qué estamos enojados o tristes”, habla que consideran necesario identificar principalmente cuándo se sienten enojados hacían cosas arrebatadas y no tener una sensación de arrepentimiento después, cuando se daban cuenta que no había sido lo correcto. Comentaron también que “a veces es difícil poner atención a nuestro cuerpo porque sólo sienten la emoción y ya”, lo cual explica que anteriormente desconocían algunas herramientas de cómo manejar sus emociones, sobre todo al no lograrlas identificar, primeramente. Algunos más comentaron que se habían identificado con la señora del cuento, porque muchas veces cuando andan haciendo las cosas a prisa les sale todo mal porque no ponen atención y concluyeron que poner atención a veces era difícil pero necesario. Como cierre a la ficha se les comentó que enfocar la atención es una habilidad que se desarrolla con práctica y llevando a cabo ejercicios que la favorecen, y que el trabajo con las siguientes fichas socioemocionales iba a ayudar al desarrollo de esta habilidad.

Actividad 2. ¿Cómo respondo ante un conflicto?

Objetivo de la actividad

Que, a través de la ficha socioemocional “Francisco el malhumorado”, los alumnos y alumnas reconozcan sus propias emociones en situaciones tensas.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6ºB, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Educación Socioemocional. Los lunes, durante una hora se trabajaron las actividades, como parte del Nuevo Modelo Educativo.

Fecha: 5 de noviembre de 2018

Inicio de intervención: 8:30 hrs.

Terminación: 9:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para expresar emociones de manera asertiva.	Que, a través de la ficha socioemocional “Francisco el malhumorado”, los alumnos y alumnas reconozcan sus propias emociones en situaciones tensas.	La docente explicó cómo sería la dinámica de la ficha. Se solicitó adoptar postura de montaña para iniciar la actividad. Se realizó la comunidad de reflexión en torno al tema del reconocimiento de las emociones. Se comentó, al finalizar la actividad, sus conclusiones y reflexiones.	Ficha socioemocional “Francisco el malhumorado”, Del Nuevo Modelo de Educativo 2017.	Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

Tabla 13. Actividad 2, Fase 4.

Desarrollo de la actividad y resultados

La dimensión socioemocional que se trabajó con esta ficha fue el autoconocimiento y la habilidad a practicar fue la conciencia de las propias emociones.

Para ello, se les pidió adoptaran la postura de montaña para iniciar las actividades con unos minutos de relajación y poder enfocar la atención en lo que se iba a trabajar. La postura de montaña consiste en poner la cabeza erguida, espalda recta, cuerpo relajado, manos sobre los muslos y ojos cerrados suavemente. Posteriormente, se pone una canción relajante durante cuatro minutos (un minuto más que en el trabajo de la ficha anterior, ya que el objetivo es que cada semana se vayan agregando minutos de concentración y lograr habilitar la atención por periodos más largos), para que los alumnos y alumnas puedan tener unos minutos de calma antes de iniciar el trabajo.

Al finalizar los cuatro minutos, de estar en calma prestando atención a su respiración, se les pidió completarán la siguiente frase: “Hoy me siento...”.

Sus respuestas fueron las siguientes:

“Hoy me siento cansado”.

“Hoy me siento enojado”.

“Hoy me siento tranquilo/a”

“Hoy me siento bien”

En esas cuatro categorías entran las respuestas que dieron alumnos y alumnas ya que varias de ellas se repetían, en ese orden que se presentan.

Uno de los objetivos de esta fase cuatro es justamente que alumnos y alumnas puedan expresar lo que sienten de una manera tranquila. Aunque durante el trabajo se procura un ambiente

de tranquilidad que pocas veces se podrá tener durante un conflicto, es importante que ellos y ellas se den cuenta que bien pueden seguir los pasos del trabajo de la ficha: tranquilizarse y expresar lo que sienten, como una estrategia para hacer frente a los conflictos a los que necesariamente se tendrán que enfrentar tanto con los compañeros y compañeras de la escuela como en su vida cotidiana.

Después se les preguntó ¿a quién en este grupo le gusta sentirse bien? para lo cual todos levantaron la mano, y cuando se les preguntó ¿a quién le gusta sentirse mal? Nadie levantó la mano, pues a nadie le gusta sentirse mal.

Se comentó que, efectivamente, a todos nos gusta sentirnos bien y a nadie le gusta sentirse mal, es por ello que era importante ser partícipes activos en crear las condiciones para estar bien, para sentirnos bien y, a su vez, ayudar a otros a sentirse bien.

Después se les contó la siguiente historia:

“Francisco el malhumorado”

Francisco era un niño que quería sentirse bien, pero un día se despertó muy asustado, pues había tenido un mal sueño. Angustiado salió corriendo de su cama en busca de su mamá, pero se topó con su hermanita, que le estaba rayando su patineta con unos colores. Él se molestó mucho y, por intentar empujarla y quitarle la patineta, no se fijó y tropezó con una mesa. Su hermanita se fue corriendo y Francisco se quedó enojado y adolorido.

En eso escuchó que su mamá lo estaba llamando, pues se le hacía tarde para irse a la escuela.

Desesperado regresó a su cuarto a vestirse rápidamente, no encontraba sus zapatos, se le caían las cosas; por buscar con prisa estaba dejando su cuarto todo revuelto, y su mamá le decía que se apresurara. Por fin encontró sus zapatos, ya no tuvo tiempo ni para recoger ni para desayunar, y así se fue a la escuela.

En la escuela, Francisco se la pasó de malhumor. Por estar pensando en todo lo que le sucedió en la mañana no escuchó lo que decía la maestra y le llamó la atención por estar distraído. Francisco regresó a su casa sintiéndose peor que cuando salió por la mañana. Empujó con una patada la reja de la entrada, la cual se le regresó y le pegó en la rodilla. Su enojo se convirtió en furia, sin pensar, lanzó su termo contra la ventana y la rompió.

Al finalizar la lectura se hizo la comunidad de diálogo a partir de las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintió Francisco al final de la historia? A lo que respondieron: “Siguió enojado porque no controló su emoción”, “Triste porque no fue correcto lo que hizo”, “Arrepentido porque no fue correcto lo que hizo”.

¿Cómo estaba su mente: tranquila o agitada? A lo que todos respondieron “Agitada”. Y un alumno agregó: “Es como el caso de la ficha anterior, donde por no poner atención te salen mal las cosas, o cuando tienes tu mente agitada no puedes pensar con calma”. Con esta participación se puede observar que la actividad anterior fue significativa ya que logran enlazar otro hecho con el tema de la atención y de tener en calma la mente cuando se está en una situación de conflicto.

¿Qué emociones agitaron su mente? A lo que respondieron: “Enojo”, “Frustración”, “Miedo”, “Tristeza”

¿El que su mente estuviera agitada afectó su comportamiento? Para lo que respondieron: “Sí, porque no pensó claramente”, “Sí, porque no controló su emoción”, “Sí, porque no pensó en

otras opciones”. Con estas respuestas se puede observar que las y los alumnos identifican que una actitud mal enfocada tiene su causa en una “mente agitada” es decir, en una emoción no regulada. Identifican que es necesario tranquilizarse, tener unos momentos de calma para pensar mejor las cosas antes de actuar impulsivamente.

¿Esto empeoró la situación? ¿lo ayudó a sentirse mejor o peor? A lo que respondieron: “Empeoró todo, se parece a mí”, “Todo se complicó y va a salir perdiendo”, “A lo mejor se sintió bien cuando le pegó a la puerta, pero se le regresó el golpe y ahora está peor de cuando inició”.

¿A alguien le ha pasado lo que a Francisco: que al tener su mente agitada por las emociones ha empeorado una situación? La mayoría dijo que si y comentaron algunas anécdotas: “A mí siempre me pasa que cuando me enoja con mi papá y exploto me sale peor porque me regañan dos veces y luego me arrepiento porque sí he aventado cosas o digo cosas feas”, “A mí me pasó hoy cuando mi mamá me regañó porque había mucho tráfico y yo no me apuraba a bajar del coche, azoté la puerta y ahora me siento triste porque ya no me despedí”, “A mí me pasa que digo cosas feas y luego ya me arrepiento”. En estas respuestas se puede observar que los y las alumnas han tenido situaciones donde no regulan sus emociones ni las expresan asertivamente, pero también, que son conscientes de que después de pasada la emoción viene sentimientos de culpa o de arrepentimiento que reconocen no les gusta sentir. Con la siguiente pregunta san algunas estrategias de cómo podrían haberlo resuelto.

¿Qué pudo haber hecho Francisco para mejorar su día? “Yo hubiera contado del uno al mil hasta que se me pasara el enojo y luego ya le decía a mi hermana que eso no se hace

“, “Yo le hubiera dicho que eso me enoja mucho y que me la despintara”, “Yo le hubiera dicho a mi mamá lo que hizo mi hermana y que eso me enojaba”, “Yo también le hubiera dicho a mi mamá”.

Con estas participaciones se identifica que ellos y ellas tienen claro que una manera de resolver conflictos es expresar lo que les molesta antes de actuar y que hablar con un adulto lo que les sucede también es opción antes de responder de manera agresiva o de guardar su emoción. Se enfatizó que no es bueno guardarse las emociones como tampoco lo es expresarlas agrediendo a otros, sino que la meta es buscar formas de resolver esos conflictos sin agredir al otro, pero tampoco haciéndose daño guardando lo que sienten. Se les comentó que es muy importante poner atención a lo que sienten cuando algo desagradable les sucede y expresarlo con quien tengan confianza o con la persona con la que deben resolver el conflicto.

Cambios significativos en sus actitudes

Se concluyó que el no tener una mente clara de las emociones los había orillado a hacer cosas que después se daban cuenta que no eran correctas. Comentarios como: “Me ha pasado como a Francisco que me levanto y todo me sale mal”, “A veces me pasa como a Francisco porque las personas son a veces injustas y eso enoja”, “A mí también me molesta que las personas me traten mal, entonces me enoja, o que me hagan caras como una niña del otro grupo que cada que pasa por el salón me hace caras”. Estos comentarios reflejan que se han sentido estar en el lugar de Francisco y que a veces es inevitable porque las personas hacen cosas que a ellos o ellas no les gustan como, por ejemplo, que sean injustos, que los traten mal, que les hagan caras. Se ha observado que, efectivamente, dentro del grupo estas situaciones ya no se presentan, pero, de

acuerdo con las quejas que se me han hecho llegar, con otros compañeros y compañeras de la escuela sí sucedía y eso les molesta. Mencionaron que también había situaciones en sus casas que les molestaban como por ejemplo “Mi mamá me solicita hacer quehaceres cuando estoy estabando haciendo la tarea y eso me molesta porque yo estoy ocupada”, “Mi mamá lo que hace es ponerme a hacer el quehacer cuando voy llegando de la escuela, ni me deja descansar”. Hablamos sobre estrategias para hacer frente a estas situaciones y se concluyó que lo primero sería estar en calma, la postura de montaña podría ser buena opción, respirar también ayudaría y lo más importante era hablar el tema con la persona, pero cuando ya se estuviera tranquilo o tranquila porque si no luego se complicaría más el conflicto. Retomamos, como se revisó en la semana anterior, que tener una mente más tranquila por medio de las prácticas de atención sería necesario para que las emociones no los dominen.

Actividad 3. Aprendo a valorarme y a valorar a otros.

Objetivo de la actividad

Que, a través de la ficha socioemocional “Poniendo mi granito de arena”, los alumnos y alumnas reconozcan qué es la autoestima y cómo ésta ayuda a valorarse a sí mismos y poder valorar a otros.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Educación Socioemocional. Los lunes, durante una hora se trabajaron las actividades, como parte del Nuevo Modelo Educativo.

Fecha: 12 de noviembre de 2018

Inicio de intervención: 8:30 hrs.

Terminación: 9:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para expresar emociones de manera asertiva.	Que, a través de la ficha socioemocional “Poniendo mi granito de arena”, los alumnos y alumnas reconozcan qué es la autoestima y cómo ésta ayuda a valorarse a sí mismos y poder valorar a otros.	La docente explicó cómo sería la dinámica de la ficha. Se solicitó adoptar postura de montaña para iniciar la actividad. Se realizó la comunidad de reflexión en torno al tema del reconocimiento de las emociones. Se comentó, al finalizar la actividad,	Ficha socioemocional “Poniendo mi granito de arena”, Del Nuevo Modelo de Educativo 2017.	Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

		sus conclusiones y reflexiones.		
--	--	---------------------------------	--	--

Tabla 14. Actividad 3, Fase 4.

Desarrollo de la actividad y resultados

La dimensión socioemocional que se trabajó con esta ficha sigue siendo el autoconocimiento, la habilidad que se practicó fue la autoestima.

Como en cada sesión, se les pidió adoptaran la postura de montaña para iniciar las actividades con unos minutos de relajación y poder enfocar la atención en lo que se iba a trabajar. La postura de montaña consiste en poner la cabeza erguida, espalda recta, cuerpo relajado, manos sobre los muslos y ojos cerrados suavemente. Posteriormente, se pone una canción relajante durante cinco minutos (un minuto más que en el trabajo de la ficha anterior, ya que el objetivo es que cada semana se vayan agregando minutos de concentración y lograr habilitar la atención por periodos más largos), para que los alumnos y alumnas puedan tener unos minutos de calma antes de iniciar el trabajo.

Al finalizar el tiempo de relajación, completaron la siguiente frase de manera verbal: “cuando estoy agitado por emociones... y “cuando estoy más tranquilo/a...”

De sus respuestas se recupera lo siguiente:

Cuando estoy agitado/a por emociones...

“No sé qué hacer”, “Me pongo a llorar”, “Me enoja mucho”, “Reacciono de mala manera”, “Me vuelvo agresivo”, “No sé reaccionar”.

De estos comentarios se puede observar que los niños y niñas van teniendo conciencia sobre lo que implica tener una mente llena de emociones y no lograr regularlas de manera asertiva, se nota que se van apropiando de las ideas de asertividad al mencionar que reaccionan de manera equivocada y que no saben cómo resolver un conflicto si están presos de sus emociones.

La siguiente frase fue:

Cuando estoy más tranquilo/a...

“Puedo pensar en una solución”, “Puedo entender qué me pasa”, “Puedo resolver el conflicto”, “Puedo buscar maneras de decir lo que me sucede”.

En su discurso queda evidente que van comprendiendo lo importante que es reconocer sus emociones y tranquilizarse para saber cómo expresarla y cómo resolver determinado conflicto.

Posteriormente, se les leyó la historia siguiente:

Malala es una niña que a los 11 años comenzó a luchar por sus derechos. Nació en un pequeño pueblo de Pakistán, en el cual un grupo llamado Talibán había prohibido que las mujeres recibieran educación. En 2009, ella creó un blog en el que comentaba que todos deberían tener derecho a la educación; mediante el blog muchas personas la conocieron e incluso fue entrevistada en la televisión de varios países.

Pronto ella y su familia comenzaron a recibir amenazas, pero Malala y su familia no se rindieron.

Un día, Malala iba en un camión y un señor con la cara cubierta lo abordó y le disparó. Malala resultó gravemente herida, pero por fortuna pudo salvarse.

Ella tuvo que salir de su país, pero desde el extranjero sigue luchando por el derecho a la educación de niños y niñas. En 2014, Malala ganó el premio Nobel de la Paz.

Posterior a la lectura, se reflexionó con los alumnos y alumnas a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué situación observó Malala en su comunidad? A lo que respondieron: “A las mujeres no se les dejaba estudiar, qué injusto”, “Que había injusticias hacia las mujeres”, “Que no toleraban que Malala estuviera ayudando a las mujeres”. En sus comentarios se centraron en el trato distinto que se les daba a las mujeres en el contexto que narra la historia.

¿Qué fortalezas consideran que ella tiene? “Malala fue valiente de ayudar a otras mujeres, aunque la amenazaron, a mí me hubiera dado miedo”, “Que era muy buena porque le gustaba ayudar a otras personas”, “Que es inteligente porque se le ocurrió una manera de ayudar a las mujeres”, “Tiene mi edad, entonces creo que es muy curiosa”.

¿De quién tenía apoyo? A lo que respondieron: “De sus padres”, “De sus amigos”, “De muchas personas”.



Cambios significativos en sus actitudes

Se les preguntó si creen que ellos y ellas de también 11 años podrían ayudar a resolver alguna situación problemática de su comunidad y varios respondieron que no, que ella era más inteligente: “No, yo no podría porque no soy tan inteligente”, “Yo tampoco podría porque me da pena hablar a mucha gente”, “Ella porque debe ser más grande, pero yo no”. Entonces se les habló de la autoestima, la cual es la valoración que se tiene cada persona al reconocerse valiosa, importante y capaz de realizar actividades y crear cambio. Entonces varios de ellos preguntaron: ¿nosotros podemos generar cambios”, a lo cual se les respondió que efectivamente, trabajando en equipo de las personas con quien tienen confianza, pueden identificar sus habilidades para ponerlas en acción para la mejora de alguna situación. Esta idea les gustó y refirieron un juego realizado en sesiones anteriores “Bazar mágico”, de la fase dos, en donde identificaron fortalezas y debilidades de sí mismos, mencionaron que efectivamente necesitaban reconocer en qué eran buenos para usarlo “a su favor”. Mencionaron que “Es que antes me parecía difícil darme cuenta en qué puedo ser bueno”, “¿En serio soy bueno en eso de la actuación como me dijeron en el juego del bazar?”, “Yo no sabía en qué podría ser buena”. Sus comentarios refieren que fue difícil para ellos y ellas identificar sus fortalezas, ya que no sabían en qué eran buenos/as; sin embargo, comenzaron a surgir ideas de cómo ellos y ellas con sus habilidades hubieran podido hacer algo como Malala: “Bueno, yo soy buena en los mandalas, así que hubiera hecho un álbum de mandalas con frases sobre la educación de las niñas, me hubiera ayudado Eric que también le gusta dibujar, ¿verdad Eric?”, a lo que Eric, un tanto apenado, le dijo que sí.

Otra alumna mencionó: “Yo hubiera hecho carteles donde dijera que todos tenemos los mismos derechos, porque me gusta dibujar y usar colores”. Otro alumno dijo: “Yo y Luis hubiéramos hecho comedia porque nos gusta hacer comedia, ¿verdad Luis?, hubiéramos actuado

para las personas y ahí decir cosas como por ejemplo que todos los niños deben ir a la escuela y que las niñas también porque son personas igual que los niños”. “Yo hubiera dado una plática, así como hacemos aquí cuando trabajamos socioemocional, que nos da una frase y nosotros tenemos que responder y luego hacemos comunidad de diálogo, eso me gusta y yo haría eso”. Ésta última participación me parece importante por dos razones: primero, porque habla que están siendo significativas las sesiones de socioemocional y, sobre todo, la metodología que implica crear comunidad de diálogo, ya que las refieren como una estrategia para resolver algún conflicto o situación problemática. Segundo, porque habla que esta alumna, que normalmente no comenta en las sesiones, sí está participando de las actividades al estarle siendo significativas.

En el resto de los comentarios también se puede notar que poco a poco, comenzaron a identificar qué les gusta, qué habilidades tienen y cómo pueden utilizarlas para mejorar alguna situación, también se observa que ya identifican algunos compañeros con gustos y habilidades parecidos y que en equipo bien pueden accionar.

Actividad 4. Reconozco mis fortalezas.

Objetivo de la actividad

Que, a través de la ficha socioemocional “¿Y yo qué puedo hacer?”, los alumnos y alumnas reconozcan sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Educación Socioemocional. Los lunes, durante una hora se trabajaron las actividades, como parte del Nuevo Modelo Educativo.

Fecha: 19 de noviembre de 2018

Inicio de intervención: 8:30 hrs.

Terminación: 9:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para expresar emociones de manera asertiva.	Que, a través de la ficha socioemocional “¿Y yo qué puedo hacer?”, los alumnos y alumnas reconozcan sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.	La docente explicó cómo sería la dinámica de la ficha. Se solicitó adoptar postura de montaña para iniciar la actividad. Se realizó la comunidad de reflexión en torno al tema del reconocimiento de las emociones. Se comentó, al finalizar la actividad,	Ficha socioemocional “¿Y yo qué puedo hacer?”. Del Nuevo Modelo de Educativo 2017.	Registro de momentos donde los y las llegan a dar muestra de pequeños cambios de actitud.

		sus conclusiones y reflexiones.		
--	--	---------------------------------	--	--

Tabla 15. Actividad 4, Fase 4.

Desarrollo de la actividad y resultados

Como en cada sesión, se les pidió adoptaran la postura de montaña para iniciar las actividades con unos minutos de relajación y poder enfocar la atención en lo que se iba a trabajar. La postura de montaña consiste en poner la cabeza erguida, espalda recta, cuerpo relajado, manos sobre los muslos y ojos cerrados suavemente. Posteriormente, se pone una canción relajante durante cinco minutos (un minuto más que en el trabajo de la ficha anterior, ya que el objetivo es que cada semana se vayan agregando minutos de concentración y lograr habilitar la atención por periodos más largos), para que los alumnos y alumnas puedan tener unos minutos de calma antes de iniciar el trabajo. Posteriormente se les solicitó escucharan la música que se les ponía. Que mantuvieran la atención en su cuerpo, en su respiración y en lo que sentían. Al finalizar los minutos de relajación, abrieron sus ojos y se les pidió completaran la siguiente frase: “Algo en lo que puedo mejorar es...” y “Algo para lo que soy muy bueno es...”.

Sus respuestas fueron:

Algo en lo que puedo mejorar es:

“En mi enojo, ya no ser tan explosivo y mejor irme a mi cuarto unos minutos para respirar y pensar o si estoy en el salón alejarme de la persona para que no le diga cosas feas y ya luego lo hablamos”.

“Yo podría mejorar en ya no tomar las cosas que no son mías, porque luego me llaman la atención y quiero verlas, pero ustedes se enojan entonces debo pedir las antes de tocarlas,

¿verdad?”. El alumno que mencionó esto es aquel que ha sido rechazado porque tiene la costumbre de tomar las cosas para verlas, porque no se las queda, pero es una actitud que a sus compañeros y compañeras les molesta, que haya reconocido que es algo en lo que debe mejorar y que lo haya hecho explícito frente al grupo, me parece un paso importante hacia la construcción de nuevas maneras de relacionarse desde la voluntad de los alumnos y alumnas.

Otro alumno mencionó: “Puedo mejorar en ya no hablar tan fuerte o reírme porque luego los de mi equipo se enojan”.

“Puedo mejorar en mi actitud cuando me enojo”,

“Algo para lo que soy muy bueno es...”

“Para pintar, hacer mandalas, dibujar”.

“Para escribir, tengo mi libreta donde ya escribo”.

“Para las matemáticas”.

“Para las cosas de tecnología, me gusta leer sobre eso”.

“Para leer libros sobre el universo, me gusta”.

“Para hacer reír a la gente, soy muy chistoso”.

En sus comentarios se puede notar que va siendo más fluido identificar sus fortalezas sin quedarse en la etiqueta de que ser buenos se observa sólo cuando van bien en la escuela, sino que ser capaces de hacer otras actividades que tal vez están fuera de lo escolar es igualmente valioso.

Posteriormente, se les habló de lo importante que es reconocer sus fortalezas y sus dificultades para de esa manera saber cómo pueden ayudar a resolver situaciones conflictivas en el aula. Se les contó la siguiente historia:

Historia del Sr. X.

Todas las mañanas, el Sr. X leía el periódico. En algunas ocasiones las noticias lo dejaban muy preocupado, de modo que el resto del día no podía pensar en otra cosa y pronto una pregunta empezaba a darle vueltas en la cabeza: “¿Y yo qué puedo hacer para mejorar mi vida y la de los demás?”.

Un día la pregunta le salió de la boca y rápidamente el Sr. X empezó a obtener respuestas: una vecina le pidió ayuda para llevar a su hijo al hospital; otro día, le dio de comer a una persona que tenía hambre; otro, acarició a un perro que encontró en la calle; otro, regó el jardín frente a su casa...

Al finalizar la historia se les preguntó: ¿de qué personas consideran que han recibido ayuda, por ejemplo, para estar hoy en la escuela y aprender? De manera individual, escribieron una lista de las personas que los hayan ayudado. De sus escritos, las personas de las que reciben ayuda en general son: de sus familiares, de sus amigos o amigas y de sus profesores o profesoras.

Después se les preguntó: ¿Y ustedes qué puedo hacer para agradecerles o ayudarlos?; para lo cual también lo escribieron, denominándole “ejercicio de gratitud” hacia las personas que les han ayudado o que les ayudan en momento importantes.

En sus escritos se leyó: “Obedecerlos”, “Cuidar lo que me compran mis papás”, “Comerme el lunch que me prepara mi mamá”, “Ir bien en la escuela”, “No darles problemas a mis padres”, “Sacar buenas calificaciones”, “Decirles que los quiero y que gracias”, “Abrazarlos”. En sus

respuestas se observa que sus actos de gratitud van desde cambios de actitudes que a la vista de los adultos son las correctas como muestras de afecto.

Al finalizar de escribir la lista de personas a las que le dedicarían un agradecimiento, en plenaria se concluyó que enviar buenos deseos y ser agradecidos con las personas que nos ayudan produce bienestar y que incluso los científicos han encontrado que llevar a cabo dichas prácticas también favorece la empatía, lo que hace que las personas se sientan más conectadas entre sí y que sean más hábiles para manejar el estrés.

Posteriormente, un compañero propuso que una manera de agradecer a los compañeros y a las compañeras por ayudarse cuando lo necesitaban, como, por ejemplo: cuando fungen como monitores en los ejercicios de matemáticas y les explican lo que no entienden, así como cuando comen juntos o se cuentan sus “cosas personales”, era mediante un abrazo sincero, y propuso que nos regaláramos abrazos. Los demás compañeros y compañeras mencionaron que era buena idea y que debía hacerse seguido para poder estar más felices. Así que desde esa fecha los alumnos y alumnas acostumbran a darse abrazos con quienes están agradecidos porque les han ayudado en algo o por el sólo hecho de que se caen bien. Cerramos la sesión con una ronda de abrazos.

Pequeñas actitudes de cambio

Es importante comentar que a partir de este hecho el grupo ha mantenido unas relaciones de compañerismo menos conflictivas, ya que se hablan cuando algo no les parece, denuncian cuando ven o escuchan situaciones que les parecen injustas, como por ejemplo, que a un compañero o compañera lo hagan a un lado en los equipos de trabajo o no quieran comer con él o ella en recreo, se acercan conmigo cuando tienen un conflicto de “amigas”, han pedido que

intervenga cuando están enfadados con sus amigos o cuando se han enojado por malentendidos. También se ha observado que son más claros cuando expresan sus emociones, es decir, que mencionan la razón de esa molestia y, sobre todo, que cuando expresan su sentir y lo hacen de manera general, es decir, lo mencionan estando en grupo, evitan decir el nombre del compañero o compañera para que no se le haga sentir mal, aunque posteriormente se acercan conmigo a decirme el nombre para que pueda mediar su situación. Algunos de ellos han tenido conflictos de malentendidos entre amigos y se han acercado a mí para comentar nada más que ya lo solucionaron porque hablaron entre ellos, otras veces me piden intervenir. Es decir, que ha habido un avance significativo en cuanto a cómo se relacionan entre ellos y cómo van resolviendo las dificultades durante las interacciones en la cotidianidad.

Reflexión final de la fase cuatro

Al finalizar esta fase del dispositivo de intervención se logra observar varios cambios tanto en su manera de concebir la convivencia como en la manera de relacionarse. Tienen claro el significado de excluir, ya que en sus relaciones cotidianas y en los momentos en los que deben conformar equipos para trabajo han evitado rechazos de cualquier tipo, ellos y ellas utilizan argumentos como “debemos aprender a trabajar con todos/as”, “él también tiene algo positivo que aportar”, “no podemos rechazar a nadie por ser diferente en su forma de aprender”, lo cual ha sido resultado de las fases trabajadas con anterior, ya que han aprendido a conocer sus habilidades, reconocer las de los demás y darse la oportunidad de trabajar con todos y todas en un ambiente de respeto. Han evitado excluirse entre ellos y ellas, reconocen que son distintos entre sí pero que no por ello valen menos o deben ser menos tomados en cuenta, ello lo detecto porque denuncian cuando algún compañero o compañera llega a hacer comentarios negativos al trabajo de otros

compañeros/as, y entre ellos/as mismos se han aclarado “Déjalo, él puede escribir lo que quiera”, o “él tiene derecho a ser diferente, pensar diferente”. En sus comentarios, durante el resto de las actividades escolares he detectado que enfatizan el hecho de respetar opiniones, ya que cuando participan en clase se han mostrado atentos y no hacen ningún comentario negativo hacia esas ideas, sino que ahora muestran más empatía al complementar las participaciones con frases como “A mí no me ha sucedido eso, pero si una vez...”, “No creo que sea la única razón porque a veces...”. Durante los juegos, se han observado menos subgrupos, es decir, que van formando grupos cada vez más grandes y mezclados entre sí. Por ejemplo, si se les da tiempo libre alguno o alguna lanza una propuesta como “¿Qué les parece que juguemos todos a las escondidillas?, ¿Qué les parece que mientras los niños juegan futbol (porque ya dijeron que jugarían futbol en el tiempo libre) nosotras juguemos encantados? Incluso me han pedido que les ponga un juego donde todos y todas participen.

La dinámica del grupo es más fluida, se siguen presentando conflictos como en toda interacción social pero lo rescatable es que ya han puesto en práctica estrategias para resolverlos, estrategias que han ido recuperando de todas las actividades que se han trabajado con ellos y ellas, en especial las realizadas durante los juegos de conocimiento y las estrategias de identificación y manejo de las emociones de la fase cuatro, con las fichas socioemocionales.

Hasta el momento, con estas cuatro fases de intervención se ha logrado hablar del significado de discriminación, exclusión, prejuicio y estereotipo, se ha hablado y se ha estado practicando el reconocimiento y valoración de lo diferente, se ha practicado el reconocimiento de las emociones y se ha hablado de formas para expresarlas de manera asertiva. Se ha trabajado la afectividad, la cooperación, el respeto, la empatía y la cooperación.

Para la siguiente fase, como cierre del dispositivo, los alumnos y alumnas se organizarán en equipos para crear una representación teatral en la que hablen de la resolución de conflictos, el aprecio a lo diferente y la expresión de sus emociones de manera asertiva. Con esta práctica artística, también se continuará fortaleciendo la cohesión grupal, como elemento clave para crear vínculos afectivos que permiten disminuir las relaciones violentas entre pares.

FASE 5. UNA REPRESENTACIÓN TEATRAL

Ésta última fase del dispositivo se organizó con el objetivo de que los alumnos y alumnas trabajaran en equipo poniendo en práctica valores como la empatía, la solidaridad, la cooperación, el respeto por las ideas y formas de trabajo, así como la solución de conflictos que fueran surgiendo durante la organización y puesta en práctica del proyecto: representaciones teatrales. Estos valores se trabajaron en las fases anteriores y con esta última se pretende cerrar un primer avance en las nuevas maneras de relacionarse de los alumnos y alumnas del grupo 6°B.

Un segundo objetivo de esta fase de intervención es que los alumnos y alumnas tuvieran la oportunidad de compartir con otros grupos la manera en la que ahora miran la convivencia y les aportaran algunas reflexiones sobre la importancia de tratarse por igual y sin diferencias entre ellos y ellas.

Se trabaja el teatro ya que es “una alternativa pedagógica para fomentar una cultura de paz en las aulas” (POSSO, P. et. al. 2017: 70). “El arte dramático puede generar acciones positivas y sentimientos colaborativos tanto a favor del ser humano como del ambiente que le rodea; por este motivo, el teatro se presenta como una opción de aprendizaje capaz de contrarrestar la pérdida de valores, la indiferencia y la violencia en general” (POSSO, P. et. al. 2017: 70).

Bajo este argumento, además de que se entreteje con una de las materias de sexto grado, es como se plantea a los alumnos y alumnas la consigna de crear representaciones teatrales que hablen sobre el tema de la convivencia en la escuela y la importancia de no discriminar, excluir o negar a los propios compañeros y compañeras opciones de desarrollo y aprendizaje.

Para esta actividad se dividen en tres subgrupos, cada subgrupo elige un tema a tratar y durante 4 sesiones se organizan para diseñar la situación problemática a representar y mostrarla a sus compañeros de grado, primeramente, y posteriormente, a los compañeros de otros grados.

Objetivo de la fase:

Que los alumnos y alumnas elaboren una representación teatral en la que expresen una situación de conflicto en la convivencia escolar y una posible solución y reflexión para otros compañeros y compañeras de la escuela.

Que los alumnos y alumnas pongan en práctica la cooperación, la solidaridad, la empatía, el respeto y la tolerancia en el proceso de realización de la representación teatral, con el fin de fortalecer la cohesión grupal y con ello, mejorar la convivencia entre ellos y ellas.

Que tengan la oportunidad de compartir con otros compañeros y compañeras la nueva mirada que han adquirido sobre cómo convivir sin violencia, respetando y valorando a cada uno de sus compañeros y compañeras.

Actividad 1. Elegimos una situación de conflicto en la escuela.

Objetivo de la actividad

Que, a través de la elección de una situación problemática de convivencia en la escuela, los alumnos y alumnas trabajen en equipo.

Contexto de intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Arte. Los martes, durante una hora, los alumnos y alumnas organizaron su representación teatral, a partir del trabajo cooperativo.

Fecha: 27 de noviembre de 2018

Inicio de intervención: 12:30 hrs.

Terminación: 13:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad 1	Recurso	Evidencia
Dificultad para realizar trabajo cooperativo y resolver conflictos de	Que, a través de la elección de una situación problemática de convivencia en la escuela, los alumnos y	La docente explicó cómo sería la dinámica de la actividad. Se solicitó que se organizarán en tres subgrupos de acuerdo	Lección 5 “El teatro es un espejo” del Libro de Educación Artística, plan 2011.	Registro de momentos donde los y las alumnas tienen avances de sus representaciones teatrales y dan

manera asertiva.	alumnas trabajen en equipo.	con sus preferencias y comenzarán la creación de una representación teatral que llevara como tema la convivencia entre pares y las situaciones de violencia y discriminación que consideran han visto en la escuela. Al finalizar el tiempo de preparación, se comentó las dificultades o posibilidades que encontraron durante el trabajo en equipo.		muestras de la manera en la que ponen en práctica la cooperación, el respeto y la tolerancia en el trabajo en equipo. Evaluaciones del trabajo en equipo por cada integrante.
------------------	-----------------------------	--	--	--

Tabla 16. Actividad 1, Fase 5.

Desarrollo de la actividad y resultados

En la primera sesión, se les explicó que iban a crear una representación teatral en la que hablaran sobre el tema de la convivencia en la escuela y mostraran en la misma representación una

manera de resolver esa situación problemática de manera asertiva. Se les explicó que, además, iban a tener la oportunidad de poner en práctica lo trabajado en las sesiones anteriores respecto a la tolerancia, la cooperación, la empatía y el respeto por las ideas y formas de ser de los compañeros y compañeras. Se les explicó que, durante 4 sesiones de la asignatura de Arte, ellos y ellas estarían trabajando en equipo con apoyo de la docente para crear esta representación teatral. Se podrían apoyar de la lección 5 del libro de Educación Artística del programa de estudios 2011, ya que en ella orientaciones para comenzar con la creación del guion teatral que, posteriormente representarían.

Se les otorgó un tiempo para que se organizaran en tres equipos. Ellos y ellas eligieron a aquellos compañeros y compañeras con los que desearan trabajar. La única consigna fue que ningún compañero o compañera podría quedar fuera de equipo. En esta primera actividad fue interesante observar que lograron integrarse en tres equipos sin mayor problema, hubo bastante empatía al momento de decidir a los integrantes de equipo ya que se eligieron por compatibilidad en caracteres y formas de trabajo.

Una vez que se organizaron en tres equipos, se les solicitó que pensarán en una problemática de convivencia que consideren necesite ser reflexionada y cuestionada, ya sea que hayan vivido en el aula o que hayan observado se presente en otros espacios de la escuela. Se les otorgó un tiempo para ello.

Después, con base en la lección 5 del libro de Educación Artística, la cual explica los pasos a seguir para escribir un texto teatral, en equipos comenzaron a definir: el tema a tratar, lugar de la obra, personajes, conflicto cómo se resolvería el conflicto y el desenlace de la representación teatral. Estos datos los fueron describiendo en hojas para que lograran dar inicio a la escritura de su guion teatral.

Se concluyó la sesión con la descripción de los elementos mencionados: tema, personajes, conflicto, manera de resolver el conflicto y desenlace.



Pequeñas actitudes de cambio

En esta primera sesión de trabajo se observó que lograron integrarse con mayor facilidad que antes, cuando se les solicitaba organizarse por equipo. Fue más fluida la elección. También se observó que, al momento de elegir los personajes y la temática de la representación teatral, comenzaron a darse situaciones de escucha no efectiva, ya que algunos o algunas deseaban tomar la palabra en cada momento y no escuchaban atentamente a los demás compañeros y compañeras. Cuando se observaba que sucedía esto se les comentaba de una estrategia para la escucha activa: tener un objeto en el centro y quien deseara hablar tomaría ese objeto, ningún otro compañero o compañera hablaría hasta que concluyera quien tenía el objeto en la mano. Además de permitir que terminara de hablar se les comentó que era necesario escuchar las ideas de cada uno y una ya que de ello se enriquecería el trabajo y sería más rápido su conclusión. Cada vez que algún o alguna

compañera aportaba una idea era necesario votar y elegir la idea que la mayoría considerara la adecuada. Es decir, que en esta primera sesión de trabajo en equipo fue importante definir las reglas de participación y toma de acuerdos para que el trabajo concluyera satisfactoriamente. En cada equipo se utilizó la misma estrategia de determinar el objeto como el símbolo de toma de la palabra y la votación como estrategia para elegir las ideas que la mayoría considerara adecuadas.

Al finalizar la sesión de trabajo, cada integrante del equipo evaluó los avances y las maneras de trabajar en equipo, con la doble intención de: conocer su experiencia en el trabajo en equipo y cuáles eran las situaciones que debían atenderse para que el trabajo en equipo fuera exitoso, situaciones que a veces no se lograban detectar en la observación.

De las evaluaciones que realizó cada equipo se identifican las siguientes cuestiones:

En el equipo 1, conformado por Aarón, Nelly, Norma, Brenda, Evelyn, Erick y Andrés, se comentó que “No hubo problemas, nadie quiso mandar, sí avanzamos, sólo que Brenda estuvo agarrando el cabello de las compañeras”, “A Andrés le falta aportar ideas, Brenda jugó con el cabello de Evelyn”, “Nelly ayudó mucho al equipo con ideas interesantes”, “Andrés es poco callado y aportó pocas ideas”. Con estas observaciones me pude percatar que Andrés es un integrante que está participando poco. Es un alumno que se integró en el mes de octubre además de que se ausenta mucho, por lo que tiene poca confianza y comunicación con los compañeros y compañeras, de ahí que su participación sea escasa. Sin embargo, se platica con él para que pueda aprovechar el trabajo en equipo para conocer y dialogar con sus compañeros y compañeras. En cuanto a Brenda quien estuvo agarrando el cabello de las compañeras, se estableció en acuerdos de trabajo que el tiempo se utilizaría para crear el guion teatral y después de eso podrían interactuar en otro sentido.

En el equipo 2, conformado por: Dante, Samia, Bryan, Yahir, Manuel, Jonathan y Yussel, se recuperaron los siguientes comentarios: “No pudimos avanzar demasiado porque de una idea que tuvimos se pasó a una discusión. También porque habían puesto: “por el sexo y religión”, entonces Yahir comenzó a inventar otras cosas con lo escrito (sexo). Aunque al final lo aprendió”, “Jonathan también estaba platicando y riéndose mucho. Samia estaba muy concentrada. Yussel también se reía. Yo aporté ideas” Con este equipo se establecieron acuerdos de trabajo desde el inicio por la situación que comentan los alumnos, estuvieron riéndose de manera frecuente lo que hizo que no avanzaran como los demás equipos. Con ellos se comenzó a utilizar el objeto como toma de palabra y se habló con Yahir sobre la importancia de enfocarse en el trabajo evitando distraerse o desviarse del tema. Sus compañeros le explicaron lo importante que era para ellos el trabajo y que deseaban que fuera cooperador con eso. El alumno Yahir, aceptó y dijo que iba a controlar la risa. Los demás compañeros que también se reían cada que hablaban de algo, también dijeron iban a regularlo pues no querían atrasarse en el trabajo.

En el equipo 3, conformado por: Iker, Luis, Viridiana, Astrid, Diego y Hellen, se comentó lo siguiente: “A Iker le falta aportar ideas, a mi me faltó no platicar porque estaba platicando con Hellen e Iker”, “Diego sí trabajó y también Viri, pero Astrid y Hellen estaban platicando”, “Casi no avanzamos porque algunos estaban platicando y jugando con una plastilina”. Al igual que con el equipo anterior, con este equipo se establecieron acuerdos de trabajo. Se les solicitó que se concentraran en el trabajo, ya que tenían poco tiempo para organizar su representación teatral y debían aprovecharlo.

A partir de estas observaciones realizadas por los alumnos y alumnas hacia sus compañeros y compañeras, se determina que para la siguiente sesión de trabajo será necesario abordar a los

compañeros y compañeras en cuestión, dialogar de manera particular para que el trabajo cooperativo sea más efectivo.

Actividad 2. Organizamos un guion de teatro

Objetivo de la actividad

Que los equipos de trabajo establecidos en la sesión anterior comiencen a escribir su guion de teatro sobre una problemática que consideren debe reflexionarse.

Que alumnos y alumnas continúen fortaleciendo sus relaciones entre pares a partir del trabajo en equipo.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Arte. Los martes, durante una hora, los alumnos y alumnas organizaron su representación teatral, a partir del trabajo cooperativo.

Fecha: 4 de diciembre de 2018

Inicio de intervención: 12:30 hrs.

Terminación: 13:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad	Recurso	Evidencia
		1		
Dificultad para realizar trabajo cooperativo y resolver conflictos de manera asertiva.	Que los equipos de trabajo establecidos en la sesión anterior comiencen a escribir su guion de teatro sobre una problemática que consideren debe reflexionarse. Que alumnos y alumnas continúen fortaleciendo sus relaciones entre pares a	La docente solicitó que se reunieran en equipo, de acuerdo con lo establecido en la sesión anterior, para iniciar la escritura de su guion teatral. Se les indicó que deberían organizar el guion en tres secciones: inicio, nudo y desenlace, y que el inicio debí quedar definido y escrito durante esta sesión.	Lección 5 “El teatro es un espejo” del Libro de Educación Artística, plan 2011.	Registro de momentos donde los y las alumnas tienen avances de sus representaciones teatrales y dan muestras de la manera en la que ponen en práctica la cooperación, el respeto y la tolerancia en el trabajo en equipo. Evaluaciones del trabajo en equipo por cada integrante.

	partir del trabajo en equipo.	Al finalizar el tiempo de preparación, se comentó las dificultades o posibilidades que encontraron durante el trabajo en equipo.		
--	----------------------------------	--	--	--

Tabla 17. Actividad 2, Fase 5.

Desarrollo de la actividad y resultados

Durante esta sesión de trabajo se retomaron los acuerdos de participación y elección de ideas para el trabajo que se establecieron en la sesión de trabajo anterior: objeto como símbolo de toma de la palabra y votación para elección de ideas.

Establecidos en equipo, comenzaron por definir a los personajes, sus nombres y características, definieron qué personaje representaría cada alumno y alumna, el lugar donde se desarrollaría la situación problemática, el conflicto a trabajar y se escribió el inicio de la representación teatral. Los alumnos y alumnas eligieron un espacio de trabajo dentro del aula. Escribieron la caracterización de cada personaje y quién de ellos o ellas lo elegiría de acuerdo con su personalidad.

Durante el desarrollo de la actividad la docente observó su manera de tomar decisiones para enriquecer el trabajo y la participación de cada integrante. Se guiaba a los niños y niñas para que sus ideas estuvieran encaminadas a representar el conflicto que habían elegido.



Cambios significativos en sus actitudes.

Durante esta sesión de trabajo se observó que los acuerdos para tomar la palabra y aportar ideas fue funcional ya que reguló las participaciones en los equipos además de que entre ellos y ellas se escuchaban con más atención.

Se observó que tienen muchas ideas e intentan cambiar el inicio de la obra varias veces, sin embargo, se les apoyaba en enfocarlos a aprovechar el tiempo. Utilizaban palabras como “discriminación”, “exclusión”, “respeto”, “prejuicio”, “aceptar lo diferente” y “estereotipo” durante su organización.

El equipo 1, conformado por: Aarón, Nelly, Norma, Brenda, Evelyn, Erick, Andrés. Hablarán sobre un caso de acoso escolar, donde un alumno es agredido por compañeras por ser “ñoño” y utilizar lentes. Las niñas tienen el prejuicio de creerlo indefenso y que debe ayudarles en sus tareas. Se basan en el estereotipo de que por usar lentes es un niño estudioso y deja que lo maltraten. Otros dos compañeros saben del caso y prefieren callar porque temen represalias de las niñas. Las niñas se caracterizan por ser “fresas”, otro estereotipo que incita actuar de determinada manera con las personas a su alrededor y pasar por alto los sentimientos de las personas cuando ellas los acosan.

El equipo 2, conformado por: Dante, Samia, Bryan, Yahir, Manuel, Jonathan y Yussel. Este equipo habla de un caso de discriminación por religión y por género. Es un grupo de niños varones que excluyen a otro compañero por practicar una religión distinta, no le permiten integrarse a sus juegos. El segundo caso es que no permiten a una niña jugar fútbol con ellos, por el sólo hecho de ser niña.

El equipo 3 conformado por: Iker, Luis, Viridiana, Astrid, Diego y Hellen. Plantean el caso de un niño que es violentado por ser tartamudo. Un grupo de niños lo lastima y lo agrede porque le dicen que es diferente y que no sabe hacer las cosas. Utilizan el momento de recreo para hacerlo.

Una vez que han determinado los personajes, que se han distribuido los papeles a desarrollar y han planteado el conflicto, se les solicita comiencen a escribirlo.

Se observa mucho interés por parte de todos en la elaboración de sus guiones teatrales, preguntan constantemente si su trabajo puede ser compartido con otros grupos. Se muestran entusiasmados de ver avanzando su trabajo. Las relaciones de convivencia se ven fortalecidas ya que se han reducido las situaciones de exclusión entre ellos y ellas. Se observa en otros espacios,

que se integran en subgrupos más grandes, a los compañeros Yahir, Hellen y Diego, que, al inicio en el diagnóstico resultaron ser los compañeros que más excluían, ahora se ven integrados. Utilizan otros espacios para hablar de su obra, ya que cuando les surgen ideas las comentan aun cuando no es sesión de trabajo de Arte. La cohesión grupal se nota fortalecida.

Como cierre de la sesión de trabajo, cada integrante registró una evaluación del trabajo en equipo.

De sus comentarios se rescatan los siguientes:

En el equipo 1, conformado por Aarón, Nelly, Norma, Brenda, Evelyn, Erick y Andrés, se comentó que “Hicimos bien el trabajo, nos distrajimos un poco pero sí trabajamos, nos gusta también platicar”. “Todos nos estuvimos riendo, pero participamos en las actividades para avanzar”. “Trabajamos, pero también nos reíamos, pero a la vez aportamos ideas”. En este equipo se observa buenas relaciones de trabajo, son alumnos y alumnas que platican y ríen, pero trabajan.

En el equipo 2, conformado por: Dante, Samia, Bryan, Yahir, Manuel, Jonathan y Yussel, se recuperaron los siguientes comentarios: “Bryan estaba tocando las cosas de Jonathan, Manuel habla muy poco, Yussel y Dante reían, Jonathan aportó buenas ideas”. “Samia trabajó bien, yo y Yussel sí platicamos y no aportamos muchas ideas”. “Yo admito que alcé la voz porque me desesperé que estuvieran hablando de otras cosas”. En este equipo en particular se está dificultando el trabajo ya que la mayoría son varones y se prestan mucho al juego, Samia la única niña, intenta enfocarlos a la actividad, pero no siempre lo logra. Se establecen nuevos acuerdos con el equipo sobre utilizar el tiempo para trabajar y después tendrán tiempo para platicar. En este equipo, se sigue de cerca el trabajo monitoreando sus participaciones.

En el equipo 3, conformado por: Iker, Luis, Viridiana, Astrid, Diego y Hellen, se comentó lo siguiente: “Viri y Hellen se secreteaban cosas y eso fue molesto2. “Sí supimos escuchar las ideas de los compañeros”. “Trabajamos bien, sólo dos niñas se secretearon”. En este equipo también está fluyendo el trabajo, sólo dos compañeras que son muy amigas estaban hablando de un niño del otro sexto que les gusta y por eso se “secreteaban. Se habló con ellas para que evitaran mezclar sus pláticas de amigas con el trabajo, ya que tenían otros espacios para realizarlo.

En general, hubo un avance en cuanto a las creaciones de sus representaciones teatrales y fue importante establecer acuerdos de trabajo con cada equipo, ya que la dificultad principal es la falta de atención y concentración en el trabajo, suelen mezclar las charlas de amistad con el trabajo. Por lo cual se dialoga con ellos sobre la importancia de trabajar en equipo y de cómo las acciones de unos u otros repercuten en el avance del trabajo del equipo.

Actividad 3. Escribimos el guion de teatro.

Objetivo de la actividad

Que los equipos de trabajo establecidos en la sesión anterior continúen con la escritura de su guion de teatro sobre la problemática de convivencia que han elegido. Que escriban el nudo y el desenlace de la representación teatral.

Que alumnos y alumnas continúen fortaleciendo sus relaciones entre pares a partir del trabajo en equipo.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Arte. Los martes, durante una hora, los alumnos y alumnas organizaron su representación teatral, a partir del trabajo cooperativo.

Fecha: 15 de enero de 2019

Inicio de intervención: 12:30 hrs.

Terminación: 13:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad	Recurso	Evidencia
		1		
Dificultad para realizar trabajo cooperativo y resolver conflictos de manera asertiva.	Que los equipos de trabajo establecidos en la sesión anterior continúen con la escritura de su guion de teatro sobre la problemática de	La docente solicitó que se reunieran en equipo, de acuerdo con lo establecido en la sesión anterior, para continuar con la escritura de su guion teatral.	Lección 5 “El teatro es un espejo” del Libro de Educación Artística, plan 2011.	Registro de momentos donde los y las alumnas tienen avances de sus representaciones teatrales y dan muestras de la manera en la que ponen en práctica la cooperación, el

	<p>convivencia que han elegido. Que escriban el nudo y el desenlace de la representación teatral.</p> <p>Que alumnos y alumnas continúen fortaleciendo sus relaciones entre pares a partir del trabajo en equipo.</p>	<p>Se les indicó que deberían organizar el guion en tres secciones: inicio, nudo y desenlace, y que el inicio debí quedar definido y escrito durante esta sesión.</p> <p>Al finalizar el tiempo de preparación, se comentó las dificultades o posibilidades que encontraron durante el trabajo en equipo.</p>	<p>respeto y la tolerancia en el trabajo en equipo.</p>
--	---	---	---

Tabla 18. Actividad 2, Fase 5.

Desarrollo de la actividad y resultados

Durante esta sesión, nuevamente se integran en equipos y eligen un espacio en el aula para trabajar. Continúan con la escritura del guion teatral. Ahora escriben el nudo y el desenlace de la representación teatral.

Utilizan nuevamente la estrategia del objeto como símbolo de toma de la palabra y la votación para elegir las ideas que dan forma a su trabajo. Se les monitorea durante la sesión. Apoyándoles en que la historia no se pierda del objetivo.

El equipo 1, integrado por: Aarón, Nelly, Norma, Brenda, Evelyn, Erick, Andrés, el cual habla sobre un caso de acosos escolar, eligen que la manera de resolver el conflicto será mediante la denuncia y la mediación de un adulto. Resuelven que el compañero y la compañera que ven los acontecimientos se deciden a denunciar cuando observan que el maltrato por parte de las niñas agresoras se repite. Deciden comunicarlo a la docente y solicitar que ayude a resolver el conflicto. Finalizan su guion con la estrategia del diálogo y la reflexión de parte de las alumnas agresoras, guiadas por la maestra quien escucha al compañero agredido y lo invita a expresar su sentir en esta situación de acoso frente a las niñas. Ellas se dan cuenta de lo que están haciendo y se comprometen a evitar rechazarlo o agredirlo nuevamente.

El equipo 2, integrado por Dante, Samia, Bryan, Yahir, Manuel, Jonathan y Yussel, trabaja el tema de la exclusión por practicar una religión distinta y por la condición de ser mujer en juegos “que no son para ellas”. Deciden que la trama girará en torno a las veces en las que el grupo de niños agresores rechazan a una compañera durante un juego de fútbol y a un compañero por practicar una religión distinta. Finalizan su obra con la intervención de la directora de la escuela, quien escuchando lo que tiene que decir cada uno, así como a los alumnos que han sido agredidos,

les explica la importancia de evitar burlarse o tomar como “defecto” las decisiones y los intereses de sus compañeros. También utilizan la estrategia de la denuncia por parte de los alumnos al docente, ya que ellos mismos han argumentado durante las sesiones de trabajo que una de las razones que no permite que se resuelvan los conflictos entre niños y niñas es que ni siquiera dan aviso a los maestros o maestras y entonces no tienen cómo ayudarse: “Miss, es que muchas veces nosotros no avisamos que hay un problema hasta que ya nos hartamos pero si avisáramos desde antes ustedes nos podrían ayudar a que el problema no se haga más grande”, comentó la alumna Samia.

El equipo 3 conformado por: Iker, Luis, Viridiana, Astrid, Diego y Hellen. Plantean el caso de un niño que es violentado por ser tartamudo. Un grupo de niños lo lastima y lo agrede porque le dicen que es diferente y que no sabe hacer las cosas. Utilizan el momento de recreo para hacerlo. Deciden que la trama gira en torno a las veces que este alumno es agredido, en cualquier momento de la jornada escolar cuando no están cercanos a un adulto. Una alumna que conoce el caso prefiere quedarse callada porque cree que así se llevan. El equipo argumentó que eligieron este desarrollo porque se han dado cuenta que a veces ven normal los juegos rudos y entonces cuando ven algo así no hacen nada: “Es que luego vemos que los niños más pequeños están tirados en el suelo y se pegan, pero creemos que es por juego, entonces nadie dice anda, pero entonces lo que pasa es que creemos que es normal, pero ya vimos que los juegos donde se lastiman no deben ser normales”, lo menciona Iker. Se observa entonces, que han logrado mirar que la naturalización de ciertas violencias o de ciertos juegos debe parar porque ello desemboca en situaciones de conflicto y de violencia más grandes. De ahí que hayan elegido que el desenlace de su obra fuera que la niña que ve cómo maltratan a su compañero le haga saber a su maestra lo que pasa y la profesora escucha las versiones de cada uno hasta encontrar la raíz del problema, cita a los padres y madres de familia

para encontrar una solución y dialoga con los alumnos en cuestión. Utiliza un cuento de los revisados en Kipatla para explicar por qué deben respetarse entre compañeros y que una característica física no debe ser motivo para agredir, sino que deben darse la oportunidad de conocer a la persona. Quien hace el papel de la docente que regula el conflicto es una alumna que se ha caracterizado por ser “mandona” con sus compañeros y compañeras y que solía alejar a las personas que no iban al ritmo de su trabajo. Fue interesante observar cómo ella aportó la idea de retomar un cuento de Kipatla que explica el hecho de aceptar al otro con sus diferencias y capacidades.



Cambios significativos en sus actitudes.

En esta sesión los equipos lograron concluir su guion de teatro, ya que no fue muy extenso y estaban más emocionados por comenzar a ensayar las obras. Se observó que raramente surgían situaciones donde no se pusieran de acuerdo en lo que debían escribir ya que, nuevamente, la estrategia de tomar un objeto cuando se tenía la palabra fue regulando sus participaciones y el utilizar la votación para definir las ideas también les funcionó, ya que aunque algunos compañeros o compañeras manifestaban que no estaban de acuerdo en que quedara elegida cierta idea, el argumento era que la mayoría había votado por la idea elegida y debía respetarse porque era un acuerdo de trabajo.

Fue significativo que los grupos lograran regular su trabajo y sus participaciones a partir de frases como “acuerdos de trabajo”, “escuchar atentamente a los compañeros o compañeras”, o “respetar las opiniones”. En algunos fragmentos que lograba transcribir durante la observación mencionaban: “No te enojés que esa idea haya quedado porque fue un acuerdo de todos y se debe respetar, acuérdate que los personajes también así se eligieron”, “Maestra, Yahir no está respetando las ideas de Manuel, le pedimos que escuche y sólo quiere estar riéndose”. Con el alumno Yahir en particular, varias ocasiones tuvieron que recordarle las reglas del trabajo ya que él se reía muy a menudo lo que hacía que el equipo se desconcentrara o se tardara más en elegir qué escribir. Como docente, tuve que retirarlo del equipo para platicar con él sobre las reglas del trabajo ya que es un alumno que suele reírse a menudo durante el trabajo y más cuando se trata de aportar ideas, le da nervio y lo traduce en risa. Sin embargo, el equipo se mostró bastante tolerante ya que cuando se reintegraba al trabajo le comentaban los avances que habían tenido.

Actividad 4. Ensayamos la representación teatral.

Objetivo de la actividad

Que los equipos de trabajo establecidos en la sesión anterior comenzaran a ensayar su representación teatral, haciendo énfasis en la problemática de convivencia elegida.

Que alumnos y alumnas continúen fortaleciendo sus relaciones entre pares a partir del trabajo en equipo.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Arte. Los martes, durante una hora, los alumnos y alumnas organizaron su representación teatral, a partir del trabajo cooperativo.

Fecha: 22 de enero de 2019

Inicio de intervención: 12:30 hrs.

Terminación: 13:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad	Recurso	Evidencia
Dificultad para realizar trabajo cooperativo y	Que los equipos de trabajo establecidos en	La docente solicitó que se reunieran en equipo, de	Los guiones de teatro de cada equipo para	Registro de momentos donde los y las alumnas

<p>resolver conflictos de manera asertiva.</p>	<p>la sesión anterior comenzaron a ensayar su representación teatral, haciendo énfasis en la problemática de convivencia elegida.</p> <p>Que alumnos y alumnas continúen fortaleciendo sus relaciones entre pares a partir del trabajo en equipo.</p>	<p>acuerdo con lo establecido en la sesión anterior, para continuar con la escritura de su guion teatral.</p> <p>Se les indicó que deberían organizar el guion en tres secciones: inicio, nudo y desenlace, y que el inicio debí quedar definido y escrito durante esta sesión.</p> <p>Al finalizar el tiempo de preparación, se comentó las</p>	<p>ensayar sus representaciones teatrales.</p>	<p>practican su representación teatral y la manera en la que ponen en práctica la cooperación, el respeto y la tolerancia en el trabajo en equipo.</p>
--	---	--	--	--

		dificultades o posibilidades que encontraron durante el trabajo en equipo.		
--	--	--	--	--

Tabla 19. Actividad 4, Fase 5.

Desarrollo de la actividad y resultados

Durante esta sesión de trabajo, cada equipo ensayó los diálogos que en las sesiones anteriores escribieron para su representación teatral. Cada equipo eligió un espacio en el patio de la escuela, ya que en el aula era imposible que se logaran escuchar todos los diálogos. Se hizo énfasis en la expresión corporal para representar al personaje, sobre todo en la articulación de gestos, ya que, si debían decir un diálogo en tono de enojado, debían también asumirlo con el cuerpo y el rostro. Algunos equipos quisieron modificar los diálogos durante el ensayo o cambiar la idea completamente, pero se les comentó que debían respetar el trabajo realizado en las sesiones anteriores.

Cambios significativos observados

Durante el ensayo de la representación teatral no hubo situaciones de conflicto ya que cada uno tenía claro los diálogos que debían decir durante su participación. Se mostraron divertidos, ya que mezclaron trabajo con risas, una actitud que el grupo en general valora mucho. Se mostraron pacientes con aquellos compañeros o compañeras que tenían dificultad para saber en qué momento

les tocaba participar. Fue gratificante observar que disfrutaron la actividad y que se mostraron empáticos.

Al cierre de la sesión de la sesión, se comentó que en la siguiente sesión se presentarían los trabajos al resto del grupo.



Actividad 5. Representamos un problema de convivencia escolar.

Objetivo de la actividad

Que los equipos de trabajo establecidos en la sesión anterior mostraran a sus compañeros y compañeras la representación teatral que habían creado.

Que logran mirar su trabajo concluido y que definieran el mensaje que darían a otros grupos sobre tratarse bien.

Contexto de la intervención

El grupo en el que fue aplicado el dispositivo de intervención está conformado por 11 niños y 8 niñas de 6°B, de edades entre 10 y 11 años.

La intervención se realizó en relación con la materia de Arte. Los martes, durante una hora, los alumnos y alumnas organizaron su representación teatral, a partir del trabajo cooperativo.

Fecha: 29 de enero de 2019

Inicio de intervención: 12:30 hrs.

Terminación: 13:30 hrs.

Problemática	Objetivo	Actividad	Recurso	Evidencia
Dificultad para realizar trabajo cooperativo y resolver conflictos de manera asertiva.	Que los equipos de trabajo establecidos en la sesión anterior mostraran a sus compañeros y compañeras la representación teatral que habían creado.	La docente solicitó que se reunieran en equipo, de acuerdo con lo establecido en la sesión anterior, para continuar con la escritura de su guion teatral. Se les indicó que	Los guiones de teatro de cada equipo para ensayar sus representaciones teatrales.	Registro de momentos donde los y las alumnas muestran su representación teatral y la manera en la que practican la cooperación, el respeto y la

	<p>Que lograran mirar su trabajo concluido y que definieran el mensaje que darían a otros grupos sobre tratarse bien.</p>	<p>deberían organizar el guion en tres secciones: inicio, nudo y desenlace, y que el inicio debí quedar definido y escrito durante esta sesión.</p> <p>Al finalizar el tiempo de preparación, se comentó las dificultades o posibilidades que encontraron durante el trabajo en equipo.</p>	<p>tolerancia en el trabajo en equipo.</p>
--	---	---	--

Tabla 20. Actividad 5, Fase 5.

Desarrollo de la actividad y resultados

Cada equipo presentó su representación teatral. Se grabaron fragmentos de las obras de acuerdo con las autorizaciones de los padres, madres y de los mismo niños y niñas, así como algunas fotografías.

Cuando mostraron sus trabajos, los demás compañeros y compañeras estuvieron atentos. Al finalizar cada representación, los equipos hablaron sobre por qué eligieron esa situación de conflicto y qué mensaje podrían dejar.

En el equipo 1, conformado por Aarón, Nelly, Norma, Brenda, Evelyn, Erick y Andrés, cerraron con el siguiente mensaje: “Nosotros representamos en esta obra la intolerancia que a veces se tienen a los compañeros que son diferentes, también mostramos un estereotipo que es creer que si alguien utiliza lentes es porque es un “nerd” y no sabe defenderse. Intentamos mostrar que tratar así a las personas las puede herir y sobre todo que no es justo que alguien sea tratado mal sólo por tener una habilidad, por ejemplo, ser muy estudioso”

En el equipo 2, conformado por: Dante, Samia, Bryan, Yahir, Manuel, Jonathan y Yussel, cerró con el siguiente mensaje: “Nosotros representamos en nuestra obra un caso de discriminación por religión y por ser mujer, quisimos mostrar que rechazar a alguien por tener una idea de religión distinta o por ser mujer no es justo, ya que todos somos personas y tenemos los mismos derechos. Queremos mostrar que no debemos tratar así a los compañeros. Y también quisimos mostrar que cuando sepamos de casos así debemos denunciar pues si no también nos volvemos cómplices como la maestra nos lo ha dicho”.

En el equipo 3, conformado por: Iker, Luis, Viridiana, Astrid, Diego y Hellen, comentó lo siguiente: “Con nuestra representación teatral queremos decir a los niños y niñas que nunca deben

rechazar y tratar mal a un compañero por tener alguna discapacidad como Iker que era tartamudo en la obra, sino que debemos darnos la oportunidad de conocer a las personas primero antes de juzgarlas. Usamos un cuento de Kipatla para explicar cómo nada nos hace diferentes como para ser tratados así. También, como el otro equipo, quisimos decir que debemos avisar de los hechos a los maestros para que ellos nos ayuden a resolverlos porque luego no decimos nada y nos quedamos callados”.



Reflexión Fase 5

Al finalizar los trabajos y comentar el objetivo de cada representación teatral nos reunimos en círculo para dar cierre a la actividad.

Se les preguntó que cómo a partir de las actividades que habíamos estado realizando durante varios meses (cuentos de Kipatla, juegos de cohesión grupal, fichas de socioemocional y representación teatral) ellos y ellas habían modificado algunas de sus actitudes respecto de la convivencia. Se les preguntó qué pensaban ahora, sobre el tema de la convivencia y la importancia de valorar a cada persona con sus habilidades y formas de ser.

Se recuperaron los siguientes comentarios: “Pues a mí me gustó conocer más a mis compañeros porque ahora puedo entender por qué son de cierta manera, también tengo como más cosas en común para platicar. Todas las actividades me gustaron porque hicieron que pudiéramos convivir más y ahora ya nos entendemos más que antes”. “A mí me gustó todo lo que hemos hecho, más cuando trabajamos las fichas de socioemocional porque ahí sacamos todo lo que traemos y podemos compartirlo con los del grupo. También me gustó porque podemos hablar de lo que sentimos sin que nadie se burle. Ya cuando vemos a alguien que está mal o que está llorando mejor lo abrazamos, pero no le criticamos ni nos burlamos. Eso me ha gustado”. “Bueno, pues yo pienso que hemos aprendido a cómo convivir mejor, ya no es como antes que nos mirábamos feo ahora puedo sentirme más a gusto con todos y me gusta que nos conozcamos y que podamos aprender juntos. Antes me enojaba mucho y me ponía todo agresivo, pero con socioemocional ya sé que puedo hacer postura de montaña y se me va bajando el enojo un poco”. “Yo aprendí que debo aceptar más a las personas que son distintas a mí, antes me enojaba que no trabajaran rápido, pero ahora ya me relajo y hasta puedo bromear con ellos”. “Yo pienso que con esta obra podemos decirles a los niños más pequeños cómo tratarse mejor porque luego veo que juegan muy pesado,

ahora sé que eso es violencia y que no debemos permitirla. También ya sé que debo decir todo lo que sucede ó sea cuando alguien me moleste no quedarme callado”, “Todas las actividades me gustaron, pero más los juegos porque fue divertido conocer a mis compañeros, ahora en recreo ya nos juntamos más y ya no rechazamos a Yahir porque sea diferente, ya le ayudamos a trabajar, aunque a veces vuelve a ser grosero y entonces es cuando le decimos a usted y ya hace algo”.

De estos pocos comentarios, se puede rescatar que las actividades de cada fase del dispositivo han sido significativas para cada alumno y alumna de distinta manera, mientras que para algunos el trabajo de las emociones fue más significativo como lo fueron los juegos para alguien más. Lo importante es que durante este proceso educativo los alumnos y alumnas del grupo 6°B hayan logrado reflexionar sobre su anterior manera de convivir, que hayan deconstruido esas viejas maneras de convivir donde no había respeto y aprecio por la persona y que logren tener una nueva mirada sobre cómo relacionarse y porqué excluir a algún compañero y compañera vulnera su dignidad.

LOGROS Y OPORTUNIDADES

Una vez que se ha concluido el proceso educativo propuesto mediante el dispositivo de intervención para dar respuesta a las problemáticas de convivencia identificadas en un inicio, se pueden identificar cambios significativos logrados en los alumnos y alumnas de sexto grado.

Durante la fase de diagnóstico se logró identificar las relaciones entre alumnas y alumnos de sexto grado, relaciones que en un inicio habían provocado exclusión, rechazo, burlas, ofensas y malos tratos entre ellos y ellas. Se logró identificar qué valores o cualidades preferían para elegir a sus subgrupos naturales de trabajo y de juego y por qué razones rechazaban a los demás. Se identificó lo que ellos y ellas entienden por “ser molestos”, “rudos”, “latosos”, calificativos que mencionaban en sus respuestas cuando se les preguntaba por qué no elegían a ciertos compañeros o compañeras. Con base en ello, se identificaron cuatro problemáticas: dificultad para aceptar las diferencias, dificultad para expresar sus emociones de manera asertiva, dificultad para realizar trabajo cooperativo y dificultad para resolver conflictos de manera asertiva. A partir de estas problemáticas, se organizó un dispositivo fundamentado en las propuestas teórico pedagógicas del aprendizaje significativo, la educación socioemocional y con la orientación de los derechos humanos y la cultura de paz.

El proceso educativo planteado permitió que los alumnos y alumnas conocieran, reflexionaran e identificaran en sus actitudes diarias los conceptos de estereotipo, prejuicio y exclusión. Que lograran percatarse cuando con una de sus actitudes estaban excluyendo a sus compañeros y compañeras y cómo su herencia cultural determinaba la manera en la que miraban y se relacionaban con sus pares. A través del cuento reflexionaron sobre cómo se ejerce

discriminación, rechaza y falta de valoración a lo diferente y lograron mirar su actuar cotidiano a la luz de esos conceptos.

Mediante el juego, lograron crear vínculos de afecto al lograr conocerse y conocer al otro, al lograr comunicarse de manera efectiva, cooperar y ser empáticos a las necesidades y diversidad de cada compañero y compañera. Los juegos fueron una oportunidad para cohesionar al grupo y que lograran mirar en el Otro más allá de un compañero o compañera sino un ser humano con igualdad de derechos y oportunidades.

El trabajo con las fichas socioemocionales permitió que alumnas y alumnos distinguieran y experimentaran emociones básicas como enojo, tristeza, alegría y miedo y cómo se desencadenan cuando están frente a un conflicto. Lograron identificar manera asertiva de resolver conflictos sin ser presas de sus emociones sino más bien regulándolas y conociendo que cuando ponen atención a ellas y trabajan por lograr un bienestar tanto propio como para los y las que los rodean, se mejoran las relaciones interpersonales.

Estos elementos: cuento, juego, aprendizaje socioemocional y representaciones teatrales permitieron crear un proceso de aprendizaje significativo para que alumnos y alumnas de sexto grado lograran modificar las maneras en las que estaban acostumbrados a convivir. A través de la reflexión sobre cómo los prejuicios y los estereotipos inhiben un acercamiento real y respetuoso hacia personas, mirar que el ser diferente y tener cualidades distintas no los hacen superiores ni inferiores sino diversos, fue un paso importante para que ellos y ellas comprendieran y reflejaran en sus actitudes cotidianas una nueva mirada sobre la convivencia entre pares.

Se observaron estas pequeñas pero significativas modificaciones en sus actitudes durante el trabajo colaborativo, al haber una mayor diversificación en los subgrupos de trabajo y de juego,

al acompañarse en sus tareas escolares sin importar si aquel o aquella comprendía más rápido o no el tema. Colaboraban de manera más fluida, sin etiquetas de “el más lento”, “el más serio”, “el más latosos”, sino que entendiendo que para lograr relacionarse debían respetar las reglas básicas y los acuerdos de convivencia, en especial durante el trabajo en equipo.

Lograron significar discriminación, exclusión, prejuicio y estereotipo. Desarrollaron habilidades prácticas del reconocimiento a lo diferente, además de que pusieron en práctica los valores y actitudes de afectividad, cooperación, respeto y empatía. Se logró el reconocimiento de emociones y la expresión de algunas de ellas, las más comunes: alegría, tristeza, miedo y enojo. De igual manera, se identificó el “deber ser”; es decir, lo que se espera de ellos y ellas como compañeros y compañeras pertenecientes a un grupo. Se logró una práctica del “autoaprecio recíproco”, entendiendo que se debe tratar bien a los demás para recibir lo mismo. Lograron reconocer que son personas con características individuales y que merecen ser valorados y respetados con esa diversidad. Esto último teniendo clara la necesidad de conocer al otro como elemento para fortalecer las relaciones de amistad y de compañerismo. Para ello se les dio la oportunidad de conocer los intereses de sus compañeros y compañeras y generar un respeto por ellos, logrando así una cohesión grupal significativa, donde los subgrupos son más variados. Reconocieron que “ser justos” es parte de las interacciones cotidianas y tener un interés por hablar de las situaciones que consideran alejados de sus propósitos de convivencia; es decir, involucrarse de manera más afectiva y no únicamente de manera escolar.

Es importante mencionar que este proceso educativo no es definitivo. Que haber diseñado una propuesta de dispositivo de intervención para atender una problemática inicial de convivencia tiene que ver con espacio y tiempo, tiene que ver con la realidad dinámica. Los procesos cambian, las personas cambian y las situaciones conflictivas y de necesidades de cada grupo van cambiando;

de ahí que se deba continuar con el proceso educativo para continuar generando cambios, incluso de mayor alcance, dependiendo del tiempo que se le apueste al proceso educativo de transformación. Este trabajo de investigación es la muestra de un fragmento de proceso educativo que puede lograrse cuando se tiene la intención de gestionar la convivencia en las escuelas.

Queda abierta la posibilidad de agregar a este dispositivo, o bien, elaborar otros, con una serie de actividades que continúe favoreciendo el proceso de transformación de alumnos y alumnas y que, dado que la investigación-acción se trabaja por ciclos, posterior al proceso de reflexión, se necesiten atender otras situaciones que vayan surgiendo. Trabajar y aportar maneras para gestionar la convivencia en las escuelas se va nutriendo también, de la colaboración con otros docentes, con la intención de educar en y para la resolución no violenta de los conflictos escolares. Lograron cambiar su percepción del conflicto, utilizando el diálogo como medio para resolverlo y la expresión del mismo; es decir, comprendieron que el conflicto se tiene que hablar y solucionar, buscar acuerdos, más no callar y tolerar, ya que esa es una postura pasiva ante el conflicto. Los alumnos y alumnas de sexto grado lograron conocer que la violencia o la agresión no es vía para resolver conflictos, y dado que los conflictos escolares son inherentes a las relaciones cotidianas, siempre habrá oportunidad para crear nuevas maneras de dar solución.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS

Se eligió trabajar con la metodología de investigación-acción ya que, es una estrategia que permitió generar mejoras en la práctica educativa y tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. Su aplicación permitió mejorar y comprender la práctica de la situación que se estudió: la convivencia escolar.

El hecho de que en la investigación-acción no sólo el investigador tenga participación, sino que también los involucrados, en este caso los alumnos y alumnas, fue enriquecedor, ya que el conocimiento se fue construyendo entre todos y todas. Ello implicó un compromiso con el proceso de desarrollo de los niños y niñas además de que aportó mayor rigor científico al evitar subjetividades del investigador. Esto porque cada resultado tuvo que ser reflexionado y analizado para continuar, detener o modificar las actividades del proceso educativo. Fue a partir de los avances y mejoras observadas en los alumnos y alumnas como la investigación iba dirigiendo su rumbo. El investigador tiene como tarea organizar las discusiones, facilitar el proceso, catalizar problemas y conflictos, pero siempre tomando en cuenta los aportes de los involucrados en el proceso de la investigación.

Fue, además, una oportunidad para que el pensamiento pedagógico del docente sobre la vida del aula, sobre sus creencias, sus actitudes, su rutina y su manera de proceder ante el aprendizaje y la convivencia escolar, entraran en una fase de reflexión y autocrítica necesarias para lograr consolidar una actitud de mayor autonomía profesional, libre de prejuicios y formas monótonas y no cuestionadas de ser docentes. Colaboró para un autoaprendizaje y una mirada nueva sobre lo que sucede en un grupo escolar en cuestión de convivencia escolar.

Durante el proceso de investigación se recurrió al análisis de datos, ya que la investigación es de corte etnográfica. El dato fue el elemento clave de esta investigación, de ahí que la mayoría de las evidencias se centran en las propias palabras de cada alumno y alumna durante su proceso educativo. El dato es entendido como el conjunto de “interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada”, que se van recogiendo durante el proceso de investigación y los cuales poseen un contenido de útil información (RODRÍGUEZ, 1999:198).

Los datos son el resultado de una elaboración de la realidad; es decir, que no dan muestra de la realidad de manera directa, si no que se da un “proceso de percepción de las realidades, identificando los elementos que las componen y, frecuentemente, enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas” (RODRÍGUEZ, 1999:198).

De esta manera, los datos en las evidencias de las acciones que se fueron recolectando durante el proceso de investigación, venían directamente de las ideas, percepciones y actividades de cada alumno y alumna ya que representan una “realidad simbólica y material” que encierra “una riqueza de significados que nos informan sobre determinadas realidades” (RODRÍGUEZ, 1999:198). Gracias a esos datos entendidos como evidencias objetivas que externalizan subjetividades, se logró comprender los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en el contexto educativo en cuestión. Permitted conocer los logros de cada alumno y alumna, la transformación de sus actitudes y formas de pensar, y construir así significados nuevos.

De acuerdo con la propuesta de Edwards, D. (1995), citado en Velázquez, M.G. (2006) las palabras, declaraciones, conversaciones, textos, se sustentan en la experiencia de la persona, por ello el interés, durante la investigación, de respetar cada comentario y enunciar de manera literal los aportes de los alumnos y alumnas. Dice Edwards que el investigador debe centrar el análisis en el discurso del alumno, construyendo con este, significados que lleguen a modificar las

situaciones iniciales ya que el discurso “expresa intencionalidad, tiene fines, utiliza medios, parte de necesidades, se basa en conocimientos y expresa prioridades ante una situación (VELÁZQUEZ, M.G., 2006: 22-23) Es la razón por la cual, este trabajo de tesis retoma el análisis del discurso, en contexto, para dar cuenta y sustento en las evidencias, de los procesos educativos provocados con el dispositivo, .

REFLEXIONES FINALES

Durante la aplicación de las actividades que conformaron cada fase del dispositivo de intervención, se fueron identificando de manera oportuna los pequeños cambios significativos que alumnos y alumnas iban mostrando a lo largo del tiempo de aplicación. Esos pequeños pero significativos cambios permitieron observar el avance del proceso educativo y poder ir reflexionando qué actividades y qué situaciones específicas de aprendizaje eran necesarias ir modificando, agregando y diseñando para lograr el objetivo para el que fue planteado el dispositivo de intervención de deconstruir conceptos tales como exclusión, estereotipo y prejuicio y así modificar actitudes de exclusión y rechazo entre alumnos y alumnas de sexto grado, con la intención de lograr una convivencia pacífica e inclusiva entre pares.

Las actividades comprendidas en el dispositivo de intervención fueron diversificadas, de acuerdo con el momento y el objetivo de intervención. Se procuró un proceso educativo continuo y permanente, basado en la acepción de paz positiva, en la perspectiva creativa del conflicto y

siguiendo una metodología socioafectiva para generar una nueva cultura de socialización entre pares.

Se comenzó por actividades que requerían del alumno y la alumna una recuperación de conocimientos previos y una conceptualización de términos como estereotipo, prejuicio y exclusión. En la segunda fase se diseñaron cuatro actividades que exigieron de los alumnos y alumnas una reflexión vinculada con sus experiencias personales y cotidianas con respecto a la exclusión de la que en algún momento habían sido víctimas o victimarios. En la tercera fase se diseñaron actividades que les permitieran desarrollar la habilidad afectiva, que logran crear vínculos de afecto y cohesión grupal, mediante el conocimiento de sí mismos y del otro, con la intención, además, de valorar la diversidad y mirarla como una oportunidad de crecimiento y un obstáculo para la convivencia. La siguiente fase permitió que alumnos y alumnas reconocieran sus emociones, hablaran de ellas y las identificaran cuando tenían que resolver un conflicto para poder regularla y ser asertivos y asertivas. La última fase fue una oportunidad para que ellos y ellas logran poner en práctica todos los elementos trabajados hasta el momento: el respeto, la inclusión, el aprecio por lo diverso, la regulación de las emociones, la comunicación afectiva y vincularlos con la última habilidad por trabajar: el trabajo cooperativo. En la quinta fase se fortaleció la habilidad creativa, la habilidad comunicativa y la habilidad afectiva al diseñar y ejecutar su representación teatral.

Es importante mencionar que en durante todas las fases de intervención se hizo énfasis en valores como el respeto, la cooperación, la empatía y la amistad, valores que ellos y ellas consideraron importantes para relacionarse de manera positiva. Cada actividad estuvo basada en dos principios: lo lúdico y lo vivencial.

Fue importante en la fase de análisis de datos recuperar las palabras de manera exacta de cada participación que tuvieron. Esto es un elemento importante porque los avances fueron recuperados desde sus propias palabras, considerando valioso escuchar de voz propia cómo fueron viviendo el proceso educativo y de transformación. Estas palabras propias también abrieron camino para ir direccionando el proceso educativo hacia las formas necesarias para seguir modificando y buscando situaciones significativas para ellos y ellas.

Una de las formas de intervenir para educar en el conflicto es la provención. Esta fase, la primera de un proceso educativo propuesto por Paco Cascón, requirió del trabajo de una serie de habilidades: crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza, favorecer la comunicación, tomar decisiones por consenso y trabajar la cooperación. Estas habilidades fueron desarrolladas en los alumnos y alumnas de sexto grado a través de las actividades diseñadas. Los recursos que se utilizaron fueron el juego, el cuento y el teatro.

El modo de intervención siguió un proceso educativo: inculturación, aplicación e interiorización, logrando así que lo trabajado se convirtiera en un aprendizaje significativo. Esto porque el proceso educativo se desarrolló desde la transmisión de información, pasando por el desarrollo de habilidades, hasta convertirse en un proceso de formación y de transformación de la realidad de cada alumno y alumna, de esta manera se logró hacer de los derechos humanos una realidad tangible.

Permitir que los alumnos y alumnas participaran en el proceso educativo, en el diseño de algunas actividades y la verbalización de algunos resultados aumentó su motivación y con ello su capacidad para crear nuevas maneras de relacionarse y de convivir, la participación es un elemento necesario además de un derecho fundamental que debe considerarse para cualquier proceso educativo.

Sin embargo, no sólo fue necesario que la participación de alumnos y alumnas fuera activa, ni tampoco que las actividades fueran diseñadas de la mejor manera posible, siguiendo una espiral educativa. Sino que también fue importante una modificación de actitud y de forma de mirar la convivencia y la autoridad de la docente a cargo. Fue necesario, primeramente, que la docente deconstruyera la manera de mirar, entender y afrontar el conflicto. Fisas menciona que el conflicto visto como algo negativo, como la disrupción del orden, como una experiencia negativa o un error en las relaciones, entorpece el trabajo hacia su transformación. En su lugar, es necesario, entender que el conflicto es un crecimiento de la diversidad que puede ser utilizado para clarificar las relaciones, proporcionar nuevos caminos para pensar, para actuar y abrir caminos para relacionarse (FISAS, 2011: 4). El conflicto visto como positivo abre posibilidades de resolución que de lo contrario no se lograría. Reconocer que el conflicto es inherente a toda relación interpersonal y que son momentos para resolver choques de intereses es importante para hacer uso de la creatividad en lugar de la violencia.

El docente frente a grupo, que pretenda generar pequeños cambios significativos en la manera de relacionar de un grupo de niños y niñas requiere de varios elementos a trabajar. Estos elementos los recupero de mi experiencia durante el proceso de investigación acción. Requiere, además de mirar el conflicto como una situación positiva, reconocer que los estereotipos y los prejuicios son elementos que, practicados en la cotidianidad y sin reflexión, llevan a actitudes de inclusión y discriminación hacia el Otro. Requiere tener claro que la autoridad que ejerza como facilitador de aprendizaje no debe estar basada en el miedo, sino más bien en el respeto y en el ejemplo. Necesita ser muy consciente de las necesidades de los alumnos y de las alumnas, requiere permitirse escucharlos, comprenderlos, dialogar y ser ejemplo de cómo deben resolverse los conflictos mediante el diálogo y la empatía hacia el Otro. Debe mostrar una actitud de apertura y

de confianza hacia los niños y niñas sin caer en un estilo de autoridad permisivo, porque también es necesario que organice y redacte acuerdos de convivencia y reglas que sin ellas no podría existir una convivencia positiva y un clima de seguridad. Sin embargo, no debe perder de vista que su función es acompañar más que dictaminar cómo resolver los conflictos. Más que trabajar bajo un modelo coercitivo donde imponga sanciones, trabaje bajo un modelo formativo donde utilice los conflictos que surgen para buscar soluciones con la participación de los alumnos y alumnas. Requiere observar cómo se relacionan los alumnos y alumnas, detener las situaciones conflictivas antes de que detonen en violencia. Debe hacerle saber a los niños y niñas que la denuncia temprana es clave para detener los conflictos, resolverlos de manera asertiva y evitar que se acrecienten junto con actitudes de venganza o desquite.

Es necesario, que tenga claro que el Interés Superior del Niño es una de sus prioridades como servidor público y como ser humano. Enseñar con el ejemplo que la violencia jamás es una vía para la resolución de un conflicto, sino más bien el diálogo, la empatía, la escucha activa y la toma de acuerdos.

Debe deconstruir su idea de autoridad, es necesario que se involucre en las actividades y en las relaciones de convivencia de sus alumnos y alumnas, no basta con seguir reglamentos que dictaminen qué sanción aplicar en caso de que se incumpla con una norma, porque esa resolución es meramente de carácter coercitivo, es necesario que escuche a los alumnos y alumnas y que busque maneras de resolver los conflictos provocando la reflexión de las partes involucradas, la toma de acuerdos que convengan a ambas partes. La negociación para resolver conflictos también deberá considerarse, conocerse y procurarse.

Otro elemento a considerar es el trabajo a realizar para cohesionar al grupo. El ser titular de un grupo de primaria, por ejemplo, abre una serie de posibilidades al estar a cargo de varias

materias, ya que de varias se pueden ir recuperando ejercicios que aporten a la cohesión de un grupo, desde el juego, el trabajo cooperativo, el arte y la educación socioemocional. Durante la aplicación de este dispositivo de intervención se observó que las actividades que lleven a un involucramiento y a la participación activa de los alumnos y alumnas son oportunidades para crear lazos afectivos entre iguales y esa afectividad será importante para reconocer al Otro, para valorar su diversidad y para evitar tratarlo de mala forma.

No basta con el discurso, es necesario que el docente se involucre en esa nueva manera de relacionarse. Desde evitar los insultos, los malos tratos, los apodos, la evidencia de los “defectos” de los alumnos y alumnas. Evitar que se excluya, que se haga menos, que se señale, que se burle, que se ría, que se utilice la diversidad del otro como un problema, como algo anormal. Es necesario que el docente se involucre en un cambio en sus maneras de relacionarse con sus propios alumnos y alumnas y con los que tenga alrededor. Dejar de creer en la postura adultocéntrica, apostar por una mayor participación del alumno y alumna, fomentar el trabajo en equipo en cada momento, fomentar el respeto a lo diverso, a lo distinto, desde las características físicas, las características de aprendizaje y las diferentes maneras de pensar, en una palabra, en el respeto a lo diverso en toda su extensión.

Si el docente frente al grupo pretende implementar actividades para inculcar una Cultura de Paz en un grupo de alumnos y alumnas, pero no tiene interés en modificar su manera de relacionarse y de dirigirse hacia los alumnos y alumnas difícilmente encontrará resultados positivos o duraderos. Debemos tener claro que, estando en la escuela básica, nos convertimos en un modelo de conducta para muchos niños y niñas, que ellos y ellas todo el tiempo observan nuestras actitudes y nuestras incongruencias entre los que decimos y lo que hacemos. Ellos y ellas

pueden identificar cuando están siendo tomados en cuenta o cuando se les limita en la participación.

Además de que está dentro de la función como docente el trabajar para favorecer ambientes de aprendizaje y clima de convivencia pacífica en un grupo de alumnos y alumnas, es urgente hacerlo por dos razones más: se respetan sus derechos al favorecer ambientes libres de violencia y ambientes de aprendizaje donde el alumno y alumna se sientan seguros y valiosos; y porque es una manera de aportar a la sociedad nuevas maneras de relacionarse e ir acortando los espacios para la violencia que tanto nos aqueja como sociedad. Ellos y ellas, van adquiriendo una mirada distinta, van encontrando nuevas maneras de solucionar un conflicto donde la violencia no sea opción.

Es importante tener claro que, esta intervención no concluye aquí, que las actividades ejecutadas, los momentos lúdicos y los pequeños cambios significativos en las actitudes y formas de relacionarse del grupo 6°B no concluye aquí, sino que es apenas un pequeño momento de intervención que requiere tener continuidad tanto en tiempo como en espacio. Es necesario continuar e ir agregando oportunidades de crecimiento. Sin embargo, que alumnos y alumnas logren hacer un alto, mirar sus maneras de relacionarse, reflexionar y mirar que lo “naturalizado” no siempre es lo correcto porque lastima la integridad y dignidad del Otro, y que la manera en la que ellos y ellas han estado conviviendo responden más a una herencia cultural y a un *modus operandi* imitado de los padres y madres de familia, que a una manera asertiva y basada en el respeto a los derechos del Otro. Que ellos y ellas, con sus palabras, reconozcan que la exclusión, que el rechazo, que las burlas y los apodosos no son actitudes que beneficien en nada ni la resolución de un conflicto ni la convivencia entre pares, es fundamental.

En este caso, la intervención fue en un grupo de sexto grado, alumnos y alumnas que están por egresar de la escuela primaria y que pronto ingresarán a otro nivel educativo donde las maneras

de relacionarse, de ser, de actuar, de convivir van a ser distintas de las que están viviendo. Éste hecho también marca la diferencia entre, que ellos y ellas lleven herramientas de trabajo para resolver conflictos y hayan vivenciado momentos de buen trato, amistad, afectividad, cooperación y respeto, a que no los lleven. Pues, aunque no es todos los planteles se trabaje el tema de la convivencia y se haga frente a la mala convivencia con actividades de tipo formativo, los niños y niñas que han vivido este proceso de transformación, sabrán y tendrán en su repertorio de experiencias que existen otras maneras de convivir, otras maneras de resolver conflictos y otras maneras que producir bienestar. Es decir, que sabrán que otras posibilidades alejadas de la violencia son posibles, y que sólo se requiere tener voluntad y creatividad para salirse del círculo de la violencia.

También es cierto, que no todos los docentes tienen la oportunidad de conocer y vivenciar estrategias en pro de una convivencia pacífica e inclusiva; elementos como el conocimiento de Derechos Humanos, de los elementos para una Cultura de Paz, de las causas de la violencia directa e indirecta, estructural y cultural, de la resolución de conflictos, de las potencialidades a desarrollar en niños y niñas para forjar un cambio en las relaciones y en la convivencia. De ahí que el trabajo que hacemos durante este proceso educativo y de investigación sea necesario compartir con otros docentes que tengan la voluntad y el interés por trabajar para mejorar la convivencia en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. (2002) Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria. REOP. Vol. 11, N° 20, 2° Semestre.

Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai [en línea] 11 (Julio-diciembre). Fecha de consulta: 30 de marzo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf> ISSN 1665-0441

Berger, C. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. Estudios sobre Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile: 21-43. Consultada en <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/22422/18651>

Bisquerra, R. (2006) XII. Metodología del cambio. Metodología de la Investigación Educativa. España. Ed. La Muralla. págs. 369-394.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía del as emociones”. Madrid: Síntesis,

Bordignon. N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Ericson. El diagrama epigenético del adulto. Revista Lasallista de Inestigación, vol. núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 50-63. Cooperación Universitaria Lasallista. Colombia. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas Revista de Paz y Conflictos, núm. 3, pp. 154-169 Universidad de Granada Granada, España Consultada en : <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf>

Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. España. Consultado en <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (CPEUM) Consultada el 4 de mayo de 2018 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

Dallorso, N. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. Vol. XIX No. 54. Mayo/Agosto. Espiral, Estudio sobre Estado y sociedad. Buenos Aires. Consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/esprial/v19n54/v19n54a2.pdf>

Dávila, S. (s/f). El aprendizaje significativo. México: UNAM. Consultado en http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf

Díaz Sanjuán, L. (2010) La observación. México. Facultad de Psicología. UNAM.

Elliot, Jhon (1993), *El cambio educativo desde la Investigación Acción*, Madrid, Ed.Morata J. Págs. 67-74.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. UNESCO. Consultado en: <http://www.kookay.org/Educar%20para%20una%20cultura%20de%20paz.pdf>

Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Consultado el 24 de agosto de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>

Furlán, A. & Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 1ª edición.

Galtung, Johan (1998) Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bakeaz.

Gutiérrez E. José Luis (2007) ¿Qué es la discriminación?, En: *Educación: Formación cívica y ética*. México: Editorial Cal y Arena.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México. Quinta edición.

Jares, Xesús (1999). *Educación para la paz*. Su teoría y su práctica. Madrid. Popular.

Langohr, H. & Gutiérrez, V. (2011). El teatro para la convivencia. Colombia: Cercapaz. Consultado en: <https://www.berghof->

foundation.org/fileadmin/redaktion/import_publications/COL_Cercapaz_El-teatro-para-la-convivencia.pdf

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Serie Investigación Educativa. Graó. España. Consultado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Leúnda, J. (2002). Convivencia y complementariedad en la diferencia. ¿Integración, asimilación? Hacia una práctica social integradora y no dominadora. En: De sur a sur. Análisis multidisciplinar del fenómeno migratorio en España. [online] Sevilla: Pilar Almoguera, pp.145-169. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/63942/Convivencia%20y%20complementariedad-Le%C3%BAnda%2C%20Javier.pdf?sequence=1&isAllowed=y> , acceso el 26 de enero de 2018.

Ley General de Educación. (1993). Consultada el 5 de mayo de 2018 en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). Consultada el 5 de mayo de 2018 en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/LeyGeneral_NNA.pdf

López, V. (2014). Convivencia Escolar. Apuntes Educación y Desarrollo. No. 4. UNESCO.

Consultada en

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>

Ospina, D. y Ospina, C. (2017) Futuros posibles, el potencial creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (1), pp. 175-192

Pérez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata. 4ta Edición.

Posso, P., Mejía, M., Prado, O. y Quiceno, L. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. Revista Ciudad Paz-ando, 10.1, 68-81. Consultada en: [file:///C:/Users/bel_r/Downloads/11695-Texto%20del%20art%C3%ADculo-58643-2-10-20170923%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bel_r/Downloads/11695-Texto%20del%20art%C3%ADculo-58643-2-10-20170923%20(1).pdf)

Rodrigo, M. (2014). La comunicación intercultural. Portal de la comunicación. Aula abierta. Lecciones básicas. Consultado de: <http://www.portalcomunicacion.com/download/1.pdf>

Rodríguez, G. & otros. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Capítulo XI. Ajibe Granada.

Santiago, N. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. Vol. XIX. No. 54. Mayo/Agosto. Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad. Buenos Aires. Consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v19n54/v19n54a2.pdf>

SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Primaria 6°. México.

RIEpS. (2013). Guía de dispositivos de intervención en Educación para la Salud. Reflexiones en torno a la práctica. Buenos Aires. Consultado en <https://www.fundadeps.org/recursos/documentos/620/Guia%20de%20dispositivos%20de%20intervencion%20en%20EPS%20-%20RIEPS.pdf>

Velázquez, M.G. (2006). La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela. UPN, Pomares, Barcelona-México.

Yurén, T. (2008) “Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas” En: *La formación de los jóvenes*. México, Juan Pablos Editores.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Antúnez, Serafín (2007) *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona. Graó.

Blau, P. (1993). “Teoría integrada del intercambio” en *Teoría Sociológica Contemporánea*. México, McGraw-Hill Inc.

Boggino, Norberto (2003) *Los valores y las normas sociales en la escuela: una propuesta didáctica institucional*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Boggino, Norberto (2007) *¿Cómo prevenir la violencia en la escuela? Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Cascón, P. & Beristaín, m. (2000). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Los libros de la Cararata. Madrid.

Cascón, P. & Beristaín, M. (2000). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Los libros de la Cararata. Madrid.

CONAPRED. (2013). *Manual de lectura de los cuentos Kipatla. Para tratarnos igual*. México.

SEP (2011). *Formación Cívica y Ética. Libro de texto sexto grado*. México