



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA
VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

**EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS COMO
MEDIO PARA GENERAR UNA MEJOR CONVIVENCIA**

Tesis que para obtener el Grado de
**Maestro en Gestión de la Convivencia. Violencia, Derechos Humanos y
Cultura de Paz**

Presenta

Alejandro Ortiz Rubio

Directora de Tesis

Dra. María Guadalupe Velázquez Guzmán

Ciudad de México, México.

Septiembre de 2017

AGRADECIMIENTOS

A mi madre Rosa María Rubio Navarrete, quien siempre me motivó a seguir adelante y poder lograr lo que más quiero. Agradezco infinitamente todas tus enseñanzas donde sea que te encuentres, sin duda tu recuerdo siempre permanecerá conmigo. Desearía que estuvieras aquí y poder celebrar juntos este gran logro. No hay día que no piense en ti.

A mi padre Alejandro Ortiz Cervantes de quien he aprendido la perseverancia. Gracias por mostrarme que tu amor siempre será incondicional y que estarás en las buenas y en las malas. No tengo palabras para agradecer todo lo que has hecho porque yo pueda llegar lejos. Este logro también es tuyo.

A mi hermana Esperanza Natali Ortiz Rubio por todo su cariño, apoyo y confianza. Por ser mi compañera de aventuras en una gran etapa de mi vida. También por darme a esas personitas a quienes desde el primer día robaron mi corazón, mis sobrinos Aldo, Paola y Gibrán, espero poder ser inspiración para ustedes.

A mi hermano Eduardo Ortiz Rubio, por demostrarme que no importa cuán dura sea la caída, siempre podemos levantar la cara y seguir adelante. Gracias por las pláticas llenas de confianza y honestidad que podemos tener.

A ese excelente compañero de aventuras. Gaspar Eduardo Vásquez Salamanca, con quien he podido compartir grandes experiencias de vida. Gracias por ser y estar, sin tu motivación e inspiración no habría logrado dar este paso. Nunca dejaré de aprender de ti.

A la familia Vásquez Salamanca: Tayde, Gaspar, Guillermo, Gomis y Cristina, por todo su cariño, confianza y apoyo. Siempre estaré agradecido con ustedes por todo lo que me han brindado.

A todas y cada una de las personas que me han acompañado en este camino al que llamo vida, mis amigos y amigas: Salvador, Ángel, Erika, Cynthia, Ana, Karen, Monse, Adriana, Linda, Jaid'lyn, Anabell, Nancy, Liz, Carmen, Mónica. Gracias por siempre saber cómo dibujar una sonrisa en mi rostro.

A la Dra. María Guadalupe Velázquez Guzmán por compartir todo su conocimiento y experiencia para lograr la realización de este proyecto. Gracias por su apoyo, orientación, compromiso, interés, disposición, motivación y acompañamiento. No pude haber sido más afortunado de contar con su apoyo.

Al Mtro. Iván Escalante quien me motivó desde el momento de la entrevista para ingresar a la Maestría. Gracias por sus aportaciones a este trabajo, sin duda lograron enriquecerlo.

Al Mtro. Adalberto por cada uno de sus comentarios y aportaciones al presente trabajo. Gracias por su interés, tiempo y dedicación en la revisión del mismo.

A la familia que se formó clase con clase durante la formación de la Maestría. Agradezco a Abraham por la confianza, las risas, los consejos y por su amistad, he aprendido mucho de ti. A Melina por demostrar que la amistad también puede ser incondicional y contar siempre con su apoyo. A Octavio por la confianza y por las pláticas y risas, mi admiración y reconocimiento para ti. A Susana por compartir su alegría y amistad. A Reyna por su honestidad y autenticidad en todas las pláticas que compartimos. También agradezco a Alfonso, Luz, Itzel, Fabiola, Maru, Laura, Rafael, Gabriela, Hugo y Paco.

A todos esos maestros y maestras que han sido pilares en mi formación personal y profesional: Rosa Hernández, Dante Vanegas, Karla Segura, Williams Juárez, Paolo Pagliai, Mónica Mendoza, Raúl Anzaldúa, Hugo Moreno, Lucía Rodríguez, Cecilia Navia, Leticia Ventura, Israel Leyva.

A las profesoras que con su participación, interés, compromiso, colaboración y disposición hicieron que este proyecto se pudiera realizar: Dayren Martínez, Nancy Oropeza, Rosa Isela Brenes, Ana Elisa Hernández, Blanca Galindo y Lilí Vargas. También agradezco a los alumnos y alumnas que al participar en las actividades de este proyecto brindan una chispa de esperanza para generar grandes cambios en la escuela.

ÍNDICE

Introducción	10
Justificación	11
Objetivos generales	12
Objetivos específicos	12

CAPÍTULO I

“Metodología”

1.1 Introducción	18
1.2 Diagnóstico participativo fase A, de los problemas de convivencia en el grupo de 5º “A” de educación primaria del Ciclo Escolar 2015–2016	19
1.3 Guion de preguntas	20
1.4 Procedimiento de aplicación del guion de preguntas	22
1.5 Diagnóstico participativo	23
1.6 Resultados del diagnóstico	24
1.6.1 Situaciones de tensión, acciones realizadas y propuestas educativas por parte de las profesoras	25
1.6.2 Acciones realizadas por las profesoras y resultados obtenidos	28
1.6.3 Lo que entienden las profesoras por mediación, diálogo y acuerdos	28
1.6.4 Relación de las profesoras con los alumnos y las alumnas	29
1.7 Integración de resultados del diagnóstico Fase A	31
1.8 Diagnóstico Fase B. Actitudes y aptitudes que tienen los alumnos y las alumnas del 5º “A” en las actividades escolares	32
1.9 Procedimiento participativo del diagnóstico Fase B	33
1.10 Resultados del diagnóstico Fase B	34
1.11 Análisis general del diagnóstico Fase B	38

1.12 Rumbo a la intervención educativa: Temas importantes a trabajar con los alumnos y alumnas identificados por las profesoras	38
1.13 Cambios escolares al inicio del Ciclo Escolar 2016-2017	39

CAPÍTULO II

“Fundamentos educativos del dispositivo de intervención – acción”

2.1 Introducción	42
2.2 Marco conceptual	43
2.2.1 Posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de los y las estudiantes de 11 y 12 años de edad	43
2.2.2 Convivencia escolar	47
2.3 Red de conocimientos, actitudes y habilidades que orientan educativamente la propuesta de intervención	49
2.3.1 Explicación educativa de la red de conocimientos, actitudes y habilidades en que se basa la propuesta de intervención	50

CAPÍTULO III

“Dispositivo de intervención. Estructura y sentido para el cambio educativo”

3.1 Introducción	56
3.2 Diagrama de los ciclos de planificación de la Fase A de intervención basado en el modelo de investigación – acción	58
3.3 Consideraciones en la primera fase de intervención	59
3.4 Temas curriculares	60
3.5 Estructura y sentido del dispositivo de intervención para provocar el cambio educativo	60
3.6 Actividades educativas de intervención: sesiones temáticas, secuencia de actividades, actitudes y habilidades a trabajar y evidencias	62
3.6.1 Sesión 01 “Organización de la clase”	64

3.6.2 Descripción y narrativa de los acontecimientos	66
3.6.3 Emergencias organizativas producidas por maestra, alumnas y alumnos	67
3.6.4 Evidencias educativas emergentes producida por alumnas y alumnos, con la organización la maestra	60
3.6.5 Autoevaluación y desarrollo	70
3.7 Sesión 02: “Construcción del muñeco”	71
3.7.1 Descripción narrativa de los acontecimientos	73
3.7.2 Evidencias de las acciones captada por la cámara	74
3.7.3 Autoevaluación de las actitudes y habilidades de las y los alumnos	78
3.8 Sesión 03: “Autoevaluación de los alumnos y alumnas”	79
3.8.1 Descripción narrativa de los acontecimientos	81
3.8.2 Autoevaluación de los alumnos y alumnas, guiada por la docente de grupo	81
3.8.3 Evidencias educativas captada por la cámara	82
3.8.4 Autoevaluación de las actitudes y habilidades de las y los alumnos	87
3.9 Informe analítico de la Fase A de intervención. Los procesos educativos para una convivencia deseable	88
3.10 Concentrado de autoevaluaciones de los y las alumnas, así como la evaluación de la maestra de grupo, posterior a la Fase A de intervención	92

CAPÍTULO IV

“¿Y la amistad entre los alumnos y las alumnas después de la Fase A de intervención?”

4.1 Introducción	95
4.2 Cualidades que las y los alumnos consideran importantes en sus compañeros (as) para realizar el trabajo en clase	95
4.2.1 Temas del diagnóstico	96
“Mis amigos/as son...”	96
“Con quien mejor trabajo es...”	96
“Con quien tengo más problemas es...”	97
4.3 Resultados del diagnóstico	98
4.3.1 Alumnos a quienes consideran sus amigos/as	99
4.3.2 Cualidades que los alumnos/as consideran importantes en el trabajo escolar	101
4.3.3 Alumnos y alumnas que tienen más problemas con sus compañeros del grupo	102
4.3.4 Lista de problemáticas que mencionan los alumnos/as	105

CAPÍTULO V

“Hacia la Fase B de intervención”

5.1 Introducción	107
5.2 Objetivos de la Fase B de intervención	108
5.3 Temas curriculares a desarrollar en la Fase B de intervención	109
5.4 Red de conocimientos, actitudes y habilidades de la Fase B de intervención	110
5.5 Plan de intervención Fase B	111
Sesión 01 “Participamos y tomamos acuerdos”	111
Sesión 02 “Escuchamos y nos apoyamos”	116
Sesión 03 “Todos cabemos”	121

Sesión 04 “Somos constructores”	126
Sesión 05 “La unión hace la fuerza”	130
Sesión 06 “Círculo de confianza”	133
5.6 Consideraciones importantes	137
5.7 Reflexiones finales	138
Cómo ha evolucionado la idea educativa orientadora con el tiempo	138
Cómo ha ido evolucionando nuestra comprensión del problema en el transcurso del tiempo	139
Qué etapas de acción se emprendieron a la luz de la propia comprensión cambiante de la situación	141
En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas y cómo se resolvieron los problemas de implementación	143
Anexo 1	146
Análisis detallado de la autoevaluación de alumnas y alumnos y evaluación de la maestra	146
Manejo de emociones	146
Respeto	151
Autoconocimiento	155
Participación	159
Solidaridad	164
Asertividad	167
Referentes bibliográficos	172

Introducción

La escuela en educación primaria es un núcleo muy importante de nuestra sociedad y está influida por los problemas que en ella acontecen, como son la clasificación y oposición de grupos sociales con características socioeconómicas y culturales, diversas, que dividen, clasifican, excluyen. Es por esto que una de las tareas impostergables de la escuela a donde concurren cotidianamente niños y niñas, adolescentes y jóvenes, es aportarles los recursos de socialización necesarios para una mejor convivencia en sus relaciones escolares, cuidando que éstas se difundan hacia otros círculos en los que conviven. La convivencia a la que se aspira en este siglo XXI, está fundada en los derechos humanos, en el respeto a las diferencias personales, a las diferentes maneras de pensar, apoyada en el diálogo y en la búsqueda de formas colaborativas de superar los conflictos, lo que conlleva a buscar procedimientos innovadores de intervención, con la participación de los diferentes actores escolares.

El presente trabajo de tesis de maestría se realiza en una escuela pública de educación primaria que vive frecuentemente diversos conflictos por las relaciones y percepciones que tienen las docentes de los alumnos y los alumnos hacia sus maestros(as), que afectan el convivir diario de la escuela. Las formas de interactuar de los profesores no permiten que se genere un espacio para el diálogo de manera horizontal con los alumnos y alumnas, sino que predomina el aspecto en el que el profesor representa la “autoridad” y, por ende, es el único que tiene la responsabilidad de solucionar las situaciones problemáticas, estas problemáticas no solamente tienen consecuencias en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, sino también en el desarrollo social y emocional de los mismos.

La manera de entender y atender las situaciones problemáticas, ha generado tensiones entre los mismos actores de la escuela: profesores, directora, alumnos, alumnas y padres de familia, tensiones porque no hay espacios en los que se propicie el diálogo y la toma de acuerdos en busca de una mejor convivencia, por lo que es necesario realizar un diagnóstico de las relaciones que existen entre profesores y alumnos (as), detenerse en las maneras en que se atienden las

diferentes situaciones problemáticas que se suscitan y revisar los resultados que obtienen con esto; porque es reflexionando sobre esto, que se podrá encontrar mejores caminos para atenderlas. Afirmamos que es responsabilidad de los profesores el generar climas que faciliten la sana convivencia dentro de la escuela, pero es importante que esta responsabilidad sea compartida entre los diferentes actores de la escuela, y que a partir de un trabajo colaborativo y con disposición, puedan lograrse grandes resultados.

Justificación

Sin duda, la forma deseable en la relación maestro-alumno sería como mediador y facilitador, para que con el tiempo sean los mismos alumnos y alumnas quienes logren autorregular sus propias conductas para afrontar las diversas situaciones problemáticas que se les presenten haciendo uso de habilidades que les faciliten emplear el diálogo como recurso para afrontar los conflictos.

Es de suma importancia atender las situaciones problemáticas que se presentan en la escuela, ya que son relevantes para gestionar una convivencia sana y pacífica en la dinámica escolar, pues con frecuencia estas problemáticas no solamente tienen consecuencias en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, sino que también en el desarrollo social y emocional de los mismos.

Un procedimiento necesario para trabajar las diferentes asignaturas de manera transversal y optimizar los tiempos escolares en la realización de las diferentes actividades académicas, está en integrar contenidos curriculares de más de una asignatura para tratar un tema de manera global y facilitar que se atiendan mayor cantidad de contenidos en el mismo tiempo. De acuerdo con esto, es necesario, organizar e implementar transversalmente contenidos curriculares del Plan de Estudios, en la estrategia de intervención para la convivencia deseable en la escuela.

También es relevante mencionar la importancia que tiene el gestor de la convivencia en la escuela, al abrir espacios para generar entre la comunidad escolar el diálogo al tratar los problemas en común, crear las posibilidades de colaboración no

obstante las respuestas inmediatas que exigen los problemas cotidianos. Esto traerá con el tiempo importantes cambios en la convivencia deseable en la escuela.

Tomando en cuenta los problemas mencionados, este estudio, se propuso los siguientes objetivos.

Objetivos generales

Construir y gestionar formas innovadoras de participar y tomar acuerdos entre profesoras (es), para una mejor convivencia en la escuela.

Organizar y gestionar formas innovadoras de participar y tomar acuerdos entre alumnas (os) y profesores, para una mejor convivencia en la escuela.

Objetivos específicos

Implementar en las actividades escolares con la orientación de las docentes, el diálogo, la mediación y la toma de acuerdos, entre las y los alumnos.

Realizar el diagnóstico del problema de forma participativa, entre las docentes y el gestor de la convivencia, así como el diseño, organización, implementación y seguimiento del dispositivo de intervención para mejorar la convivencia en las y los alumnos

Implementar un plan de intervención para mejorar la convivencia, y así fortalecer la actitud y habilidad de vincularlo transversalmente con el desarrollo del plan de estudios de educación primaria por parte de las docentes.

Este estudio se enfocará en la problemática de los alumnos y las alumnas del 5° “A” del Ciclo Escolar 2015-2016, con las profesoras Titular, de Educación Física y de inglés, que atienden directamente a este grupo. Así como con la profesora del 6° año y los alumnos y alumnas del grupo.

El desarrollo del trabajo dio lugar a los siguientes seis capítulos.

El primer capítulo trata sobre el enfoque que siguió el presente estudio y que estuvo basado en los principios metodológicos de la investigación-acción

participativa. De acuerdo con este enfoque la participación de las docentes con la guía del gestor de la convivencia fue muy importante porque tiene como principios la indagación autorreflexiva de los participantes involucrados, para conocer, analizar, intervenir y mejorar las situaciones socio educativas existentes. En este capítulo se presentan los procedimientos del diagnóstico participativo, los resultados descritos en diferentes tablas, y las propuestas de las docentes hacia la elaboración de un dispositivo de intervención.

También este capítulo contiene una fase B del diagnóstico que fue realizado con la observación participante de las maestras con el fin de que identificaran no solamente las problemáticas de convivencia que existían entre los y las alumnas, sino que también reflexionaran sobre las cualidades que mostraban sus alumnos y alumnas durante las actividades escolares que favorecían la convivencia como son: responsabilidad, autodisciplina, confianza en sí misma (o), autoevaluación, participación, respeto a compañeros.

Como resultado del procedimiento reflexivo que se llevó a cabo a través del diagnóstico de la identificación de las problemáticas de convivencia y del diagnóstico de las cualidades a desarrollar en los y las alumnas relacionadas con estas problemáticas, este capítulo en su última parte presenta los temas educativos que las maestras identificaron importantes de trabajar con los alumnos y alumnas.

En el segundo capítulo se tratan los fundamentos teórico - educativos que orientaron la intervención del dispositivo, en donde se especifica que la teoría la entendemos como una ayuda para analizar la situación social que se busca cambiar con la intervención – acción. Como uno de los objetivos del presente estudio fue que las docentes organicen durante el desarrollo del plan de estudios de educación básica, de manera transversal, el plan de intervención para mejorar la convivencia en las y los alumnos; se tomó en cuenta el Programa de Estudios 2011 de educación primaria emitido por la SEP, donde se exponen las posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes de 11 y 12 años de edad, así como las asignaturas y temáticas a través de las cuales se podría trabajar el dispositivo para la convivencia deseable. Esta revisión teórica conceptual se realizó entre la

profesora titular del grupo y el gestor de la convivencia. La formación de la resiliencia para la convivencia se entiende como la capacidad de aprendizaje y adaptación que ha de desarrollarse en los y las alumnas frente a situaciones que los perturben, desarrollando habilidades para su equilibrio emocional y por lo tanto para el buen convivir.

En este capítulo también se desarrolló una red educativa de actitudes y habilidades que forman para una convivencia deseable, entendida ésta como una articulación de cualidades que se complementan e interrelacionan, a manera de un sistema integrado por tres áreas de desarrollo: cooperación, asertividad y adaptabilidad. Se explican los significados de las actitudes y habilidades que la integran y que orientaron la propuesta de intervención. Se plantea la hipótesis de acción que orientó la intervención.

El tercer capítulo es el centro del trabajo de intervención, porque se presenta la organización del dispositivo de intervención, su estructura y sentido del cambio educativo deseado. Se explica que el dispositivo, es entendido como investigación – acción que busca provocar en los participantes el juicio reflexivo - práctico en las interrelaciones, en situaciones concretas y en la práctica. El dispositivo de intervención siguió el enfoque metodológico de la intervención, desde la investigación acción, que requiere seguir una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión de las evidencias, que muestren las emergencias educativas que va provocando el dispositivo. Fue participativo y buscó crear la autocrítica de los y las alumnas participantes en sus interrelaciones durante el trabajo escolar. Es por esto que en el presente capítulo se presenta un diagrama con los ciclos de planificación de la intervención. Cada ciclo de intervención fue elaborado con objetivos, contenidos de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, secuencia de actividades, actitudes y habilidades a trabajar, en donde las actividades que realizaban las y los alumnos se tomaron como evidencias que permitieron el seguimiento de lo que se iba logrando.

En este capítulo se presentan tres ciclos de intervención donde el gestor de la convivencia presenta la narrativa de los acontecimientos, la nueva forma de

organización a la que se llega con la participación de los y las alumnas, guiados por la maestra. Las definiciones de actitudes deseables precisadas grupalmente, los procedimientos que se proponen de autoevaluación y desarrollo, las evidencias educativas emergentes producidas por alumnas y alumnos durante el desarrollo de las actividades escolares y el ejercicio de las actitudes. Es por esta sucesión de dimensiones participantes, que también precisamos el concepto de emergencia y la ayuda que nos da para poder explicar el resultado educativo producido por el conjunto de las interrelaciones de todos estos aspectos, que no puede explicarse sólo por alguno de ellos.

Se presenta en cada ciclo la autoevaluación de los y las alumnas de sus actitudes y habilidades después del conjunto de actividades que realizaban. Asimismo, se presenta un concentrado comparativo de las autoevaluaciones de los y las alumnas, así como la evaluación del grupo por la maestra, al final de la Fase A de intervención.

El informe analítico de la Fase A de intervención está al final del capítulo, en el que se presenta, el *estado a inicial diagnosticado*, la sucesión de ciclos con acciones y procesos educativos para una convivencia deseable, y el *estado b*, al que se llega con esta primera fase.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del diagnóstico en el que se indagó las cualidades que las y los alumnos consideran importantes en sus compañeros (as) para realizar el trabajo en clase, lo cual permitió identificar cómo estaba la autoapreciación de los y las alumnas respecto a sus amigos y amigas. De igual manera se buscó conocer las actitudes que esperaban los y las alumnas de sus compañeros (as) con los que preferían trabajar, así como con quién de sus compañeros (as) tenían más problemas al realizar actividades escolares. También se da a conocer el procedimiento de aplicación del diagnóstico en mención, el cual fue dirigido por la profesora titular y el gestor, siendo los y las alumnas del sexto grado grupo B quienes respondieron a cada una de las cuestiones que se les presentaban.

En el quinto capítulo se retoma el enfoque de la intervención – acción participativa, del cual se destaca el concepto de la “espiral de intervención”, en el que se representan los procesos educativos como son: la introspección, los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. A partir de estas etapas se vislumbra la posibilidad de diseñar una segunda fase de intervención considerando los resultados de la Fase A de intervención, así como el conocimiento que nos proporcionó el diagnóstico a las y los alumnos del sexto grado grupo B sobre sus conceptos de amistad y las cualidades que distinguen en sus compañeros (as) con que la relacionan. De igual manera se tomaron en cuenta las necesidades de desarrollo y logros registrados en cada una de las autoevaluaciones realizadas durante la fase A de intervención.

En este capítulo se da a conocer el diseño de la fase B de intervención, a través de la cual se pretende retomar el trabajo de las actitudes y habilidades que favorecen el trabajo colaborativo, así como la convivencia, las cuales son: participación, solidaridad, asertividad, manejo de emociones, responsabilidad y autoconocimiento. Asimismo, se dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar al implementar las actividades diseñadas en esta fase B de intervención, en el que se busca organizar equipos de trabajo en que los y las alumnas puedan dialogar, participar y tomar acuerdos, además de reconocer y valorar de manera respetuosa las cualidades de sus compañeros (as). Propiciar el trabajo colaborativo entre pares para el logro de un objetivo en común. Para el trabajo de la fase B de intervención cada ciclo de intervención fue elaborado con objetivos, contenidos curriculares del Programa de Estudio vigente emitido por la SEP de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física, Educación Artística, Matemáticas y Español, así como la secuencia de actividades, actitudes y habilidades a trabajar. Dichos temas curriculares se proponen seis ciclos que conforman esta fase de intervención.

También se desarrolla una red educativa de conocimientos, actitudes y habilidades que se articulan en dos grupos, integrando al primer grupo la participación, la solidaridad y la asertividad, mientras que en el segundo grupo está

integrado por el manejo de emociones, el respeto y el autoconocimiento. Fue a través de esta red educativa que se orientó el diseño de la fase B de intervención.

Finalmente, se dan a conocer los seis ciclos de intervención que conforman esta fase B, los cuales están identificados bajo los siguientes títulos: “Participamos y tomamos acuerdos”, “Escuchamos y nos apoyamos”, “Todos cabemos”, “Somos constructores”, “La unión hace la fuerza” y “Círculo de confianza”. Sin embargo, por cuestiones de tiempo el trabajo de implementación de esta fase B de intervención queda como una gran posibilidad y oportunidad de dar continuidad a la intervención no solamente con estos ciclos educativos, sino en el trabajo cotidiano a lo largo del ciclo escolar.

CAPÍTULO I

“METODOLOGÍA”

1.1 Introducción

Se realizaron dos fases de diagnóstico, la fase A, consistió en un diagnóstico participativo de las docentes para identificar los problemas de convivencia en el grupo. La segunda fase consistió en el diagnóstico por las docentes de las cualidades y habilidades de los y las alumnas que observaban en el desempeño escolar. Tomando en cuenta los objetivos del presente estudio, a continuación exponemos la primer fase del diagnóstico, donde se tuvo como hemos mencionado la participación de las profesoras que atienden directamente al grupo, es decir, con la Profesora Titular, la Profesora de Educación Física y la Profesora de Inglés, donde cada una de ellas hizo mención, desde su perspectiva, de los problemas de convivencia que identifican en el 5º grado de primaria, grupo “A” del Ciclo Escolar 2015-2016.

El diagnóstico, fase A, fue realizado con el paradigma de la Investigación acción participativa, porque contiene la perspectiva de conocimiento que conduce al planteamiento de un problema escolar como es el problema de convivencia que nos preocupa, con la participación de las docentes y del gestor de la indagación-acción/intervención. Como afirma Stephen Kemmis (1988) la investigación – acción se constituye como una ciencia práctica y moral, como ciencia crítica, porque es una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes profesores, estudiantes o directores, para conocer, analizar, intervenir y mejorar las situaciones sociales educativas, y la racionalidad con que se realizan. Desde esta perspectiva, la investigación – acción, nos ayuda a distinguir tres focos de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma y la situación social en la que tiene lugar.

En esta etapa de la investigación acción participativa, lo que se busca es indagar con las maestras participantes, la situación social de convivencia en los alumnos de 5º año de primaria, para mejorar las interrelaciones de las alumnas y alumnos en el aula, cómo se ha procedido y qué resultados han tenido con las acciones realizadas. Revisar y reflexionar conjuntamente los resultados que se han tenido, identificando las oportunidades educativas centradas en las cualidades de los y las alumnas y replantear nuevos procedimientos educativos de intervención, para organizar mejores ambientes de trabajo en el salón de clase y en otros espacios escolares, como para dotar a los alumnos de actitudes y habilidades que los formen para una convivencia basada en el respeto, la colaboración y asertividad. La indagación fue acompañada de recursos como la observación participativa de las docentes y un diagnóstico de la problemática de convivencia en los y las alumnas por medio de un cuestionario.

1.2 Diagnóstico participativo de los problemas de convivencia en el grupo de 5º “A” de educación primaria del Ciclo Escolar 2015–2016

Se procedió a elaborar un guion de preguntas que indagara acerca de las percepciones de las actuales profesoras que atienden a este grupo: la titular del grupo, la profesora de inglés y la profesora de educación física. Fue necesario indagar sobre temáticas que involucraran los problemas de convivencia que perciben en el grupo, como son: las relaciones entre alumnos y alumnas, la relación profesora con los y las alumnas, así como los procedimientos educativos que han seguido para atender dichas problemáticas y los resultados que obtenían al implementar dichos procedimientos.

Es importante mencionar que de cada problemática que indicaban las profesoras, se les solicitaba su propuesta para atender cada uno de los problemas que mencionaban.

Asimismo, se indagó sobre cómo toman los acuerdos en el grupo, y la idea o concepto que tienen de: mediación y diálogo, así como de las formas que consideran propicias para tomar acuerdos en el grupo. Fue importante también

indagar la idea que tienen sobre la relación con sus alumnos y alumnas, además de considerar la importancia de la comunicación afectiva.

Las respuestas de las profesoras, procedentes de sus experiencias y percepciones, permitieron tener un panorama de las problemáticas de convivencia de este grupo dentro del aula, en el recreo y durante las clases de educación física e inglés.

Es entonces que a partir de la aplicación de esta primera fase del diagnóstico se pueden conocer aquellas problemáticas que se han presentado y que requieren mayor atención, así como las acciones realizadas por parte de las profesoras para atender dichas problemáticas y los resultados obtenidos al actuar de esa manera.

Otro aspecto que se consideró en esta primera fase del diagnóstico fue conocer cómo las profesoras captan la atención de alumnos y alumnas para la realización de las actividades en su clase, y cuáles son las reacciones de alumnos y alumnas ante dichas acciones para lograr su atención.

A continuación, se presenta el guion de preguntas que se empleó para realizar esta indagación con la participación de las profesoras que atienden directamente al grupo de 5° “A” durante el Ciclo Escolar 2015-2016.

1.3 Guion de preguntas

Relaciones alumnos – alumnas

- Maestra. Desde su punto de vista, ¿qué problemas de convivencia escolar observa en general, en el grupo de 5° A?
- Mencione las actividades que pueden llevarse a cabo para atenderlas.
- ¿Qué problemáticas se presentan con mayor frecuencia entre las niñas de su grupo en el salón de clase y en el recreo?
- Mencione las actividades que pueden llevarse a cabo para atenderlas.

- ¿Cuáles son las problemáticas que se presentan con mayor frecuencia entre los niños de su grupo, en clase y en el recreo?
- Mencione las actividades que pueden llevarse a cabo para atenderlas.
- ¿Cuáles son las problemáticas más comunes entre alumnos y alumnas del grado que atiende?
- Mencione las actividades que pueden llevarse a cabo para atenderlas.
- ¿Qué problemáticas se han presentado en su grupo, que requieren de mayor atención?
- Mencione las actividades que pueden llevarse a cabo para atenderlas.
- ¿De estas problemáticas, mencione los pasos que ha seguido para tratar de atenderlas?

Relación docente – alumnos/as

- Desde su punto de vista ¿qué importancia tiene la comunicación afectiva con los alumnos y alumnas del grupo?
- ¿Cómo describiría su relación con los y las alumnas de su grupo?
- ¿Cómo logra captar la atención de los alumnos y alumnas en sus actividades?
- ¿Cuáles son las reacciones de los alumnos y las alumnas con estos procedimientos?
- ¿Cuáles de las acciones realizadas para mejorar la convivencia, le han dado resultados?

Procedimientos para tomar acuerdos con los integrantes del grupo

- Describa procedimientos sobre cómo se lleva a cabo la toma de acuerdos en su grupo.
- Escriba lo que entiende por: mediación, diálogo y acuerdos

1.4 Procedimiento de aplicación del guion de preguntas

El guion de preguntas para conocer sus experiencias y opiniones tuvo el sentido de iniciar un movimiento reflexivo respecto a sus acciones como docentes este sentido se entiende como afirma Kemmis y McTaggart (1988), citado por Bisquerra (2004) para recoger versiones, percepciones y problemáticas de las participantes en el diagnóstico. Sin embargo, la investigación de las acciones no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basado en las respuestas correctas o equivocadas, sino en afirmaciones basadas en los puntos de vista e interpretaciones de los participantes involucrados en la indagación”.

Las preguntas que se formularon a las profesoras siguieron el orden de los temas indicados en el guion y se les solicitó que sus respuestas se refirieran a los alumnos y alumnas del 5º “A”, ya que es la población con la que se llevara a cabo las actividades educativas de intervención para mejorar la convivencia.

Las respuestas dadas por las profesoras a cada una de las preguntas de las temáticas del guion, las escribieron en tarjetas tamaño media carta. Al terminar cada tema, el grupo de tarjetas correspondiente se incluyeron en un sobre tamaño carta, con el título de la temática. Las propuestas dadas por las profesoras, correspondientes a cada pregunta de la temática tratada, también siguieron el mismo procedimiento.

Cabe destacar que las preguntas a las temáticas indicadas fueron respondidas en más de una sesión, por cuestiones de trabajo y por disponibilidad de tiempo. Asimismo, se aplicó dicho instrumento en diferentes espacios y horarios, donde no siempre coincidieron las tres profesoras.

1.5 Diagnóstico participativo

Como se mencionó anteriormente, al inicio de la investigación se propuso realizar una primera fase del diagnóstico donde se contará con la participación de las profesoras que atienden directamente al grupo, es decir, con la Profesora Titular, la Profesora de Educación Física y la Profesora de Inglés, donde cada una de ellas hace mención, desde su perspectiva, de los problemas de convivencia que identifican en el 5º grado de primaria, grupo “A”.

En esta primera fase del diagnóstico, se puede apreciar la percepción que tiene cada profesora acerca del grupo, así como de los problemas de convivencia que consideran se presentan con mayor frecuencia entre niños y niñas, en los diferentes espacios comunes donde suelen trabajar con el grupo: en el salón de clase y en el patio; de igual manera durante otras actividades como el recreo, ceremonias cívicas y formaciones.

También se expresaron por escrito aquellas problemáticas que se han presentado y que requieren mayor atención, así como las acciones realizadas por parte de las profesoras para atender dichas problemáticas y los resultados obtenidos al actuar de esa manera.

Durante la aplicación de esta fase del diagnóstico también interesó conocer la idea o concepto que tienen de mediación, diálogo, así como la forma de tomar acuerdos y la idea que tienen sobre la relación con sus alumnos y alumnas, además de considerar la importancia de la comunicación afectiva. Otro aspecto que se consideró en esta primera fase del diagnóstico fue conocer cómo las profesoras captan la atención de alumnos y alumnas para la realización de las actividades en su clase, y cuáles son las reacciones de alumnos y alumnas ante dichas acciones para lograr su atención.

1.6 Resultados del diagnóstico

Los objetivos de conocimiento de la investigación participativa son que, a través de la revisión de las prácticas, las docentes puedan ir reflexionando críticamente sobre el problema de convivencia con sus alumnos, sobre las acciones que han tomado y analizar cuáles han sido sus resultados en el problema educativo que les preocupa. Es un proceso de aprendizaje orientado a la praxis. En este sentido, las respuestas expresadas por cada una de las profesoras a las preguntas fueron agrupadas por ellas mismas, con la guía del gestor, en tres aspectos generales:

- Problemáticas de convivencia.
 - Situaciones de tensión en el grupo.
 - Acciones realizadas por las profesoras y resultados obtenidos.
 - Propuestas de las profesoras para mejorar la convivencia.
- Significaciones acerca del concepto de mediación, diálogo y acuerdos.
- Relación de las profesoras con los alumnos y las alumnas.

Tomando en cuenta a Kemmis y McTaggart (1988) la investigación acción busca comprender e interpretar las prácticas sociales para cambiarlas y mejorarlas, es una acción informada. De acuerdo con esto, el diagnóstico realizado tuvo como objetivo profundizar en la problemática educativa que se desea mejorar, esta indagación implica registrar los propios juicios e impresiones respecto a lo que ocurre, analizarlos y buscar nuevas prácticas. Es por esto que cada una de las profesoras registró las situaciones de tensión, acciones realizadas, resultados obtenidos y propuestas de aquellos temas que consideraba prioritarios trabajar durante la primera fase de su praxis, con un dispositivo de intervención. Es importante destacar que cada una de las respuestas dadas por las profesoras a las interrogantes, les permitió conocer a mayor profundidad, cuál era la situación de los alumnos y alumnas ante los problemas de convivencia en el salón de clases y en otras actividades escolares.

A continuación, se presenta de manera organizada las respuestas de las profesoras, de acuerdo al guion de preguntas que se aplicó a cada una de ellas. Cabe señalar que las respuestas están registradas tal y como las mencionaron las mismas profesoras.

1.6.1 Situaciones de tensión, acciones realizadas y propuestas educativas por parte de las profesoras

¿Qué problemas de convivencia escolar se observan, de manera general, en el grupo de 5° “A”?		
SITUACIONES	ACCIONES REALIZADAS	PROPUESTAS
- Burlas entre compañeros del grupo. - Actitudes poco respetuosas.	- Plática con los alumnos y alumnas a manera de sensibilizarlos. - Separar a los alumnos inquietos o que muestran poco respeto hacia los demás.	- Mejorar la inteligencia emocional de los alumnos y alumnas. - Intercambio de papeles. - Organización planeada de grupos.

¿Qué problemáticas se presentan con mayor frecuencia entre los niños del grupo 5° “A” en el salón de clases y en el recreo?		
SITUACIONES	ACCIONES REALIZADAS	PROPUESTAS
- Efectos negativos del lenguaje utilizado de programas televisivos en el salón de clases. - Inadecuada orientación sobre la información sexual.	- Platicar con los alumnos para procurar sensibilizarlos. - Hacerles notar que mucha de la información a la que tienen acceso no siempre es adecuada.	- Practicar la empatía, el respeto y la amistad. - Realizar asambleas grupales para tratar situaciones emocionales y de interés sexual.

• No muestran respeto a las diferencias de habilidades hacia sus compañeros.	• Agruparlos de manera que interactúen con sus compañeros con quienes muestran menos empatía.	• Formar equipos de trabajo entre opuestos.
--	---	---

¿Qué problemáticas se presentan con mayor frecuencia entre las niñas del grupo 5° “A” en el salón de clases y en el recreo?		
SITUACIONES	ACCIONES REALIZADAS	PROPUESTAS
• Segregación entre ellas. Formación de grupos exclusivos. • Actitudes de afrontamiento entre grupos. • Los grupos afectan la dinámica de la clase a través de murmullos, ademanes y contestaciones. • Existencia de líderes.	• Platicar con las niñas que insultan a sus compañeras. • Separar a las niñas que platican con frecuencia entre ellas. • Condicionar el comportamiento de las alumnas para que obtengan lo que ellas quieren.	• Promover el diálogo entre las niñas. • Llegar a acuerdos. • Reflexiones a través de medios audiovisuales. • Canalizar emociones. • Fortalecer amistad. • Realizar trabajo entre opuestos. • Platicar individualmente con las niñas que presenten alguna situación problemática.

¿Qué problemáticas se presentan con mayor frecuencia entre las niñas y los niños del grupo 5° “A” en el salón de clases y en el recreo?		
SITUACIONES	ACCIONES REALIZADAS	PROPUESTAS
• Comentarios hirientes. • Poca empatía. • Se etiquetan unos a otros. • No aceptan comentarios de mejora. • Comparan a los profesores.	• Platicar con ellos cada vez que se presenta una situación problemática. • Hacer énfasis en que no hagan lo que no les gustaría que les hicieran a ellos. • Realizar actividades de control y disciplina en la clase.	• Trabajo permanente de manejo de emociones con los alumnos. • Trabajos grupales que impliquen la investigación, cuidando la organización del grupo.

¿Cuáles son las problemáticas que se han presentado en el grupo de 5° “A” y que requieren de mayor atención?		
SITUACIONES	ACCIONES REALIZADAS	PROPUESTAS
• La poca empatía mostrada entre compañeros. • Las burlas y faltas de respeto hacia sus compañeros.	• Favorecer el diálogo para que lleguen a acuerdos grupales. • Trabajar el respeto y la empatía hacia los otros.	• Apoyarse en profesionales de la institución. Por ejemplo, la Maestra Especialista de la UDEEI. • Solicitar apoyo de psicoterapeutas.

1.6.2 Acciones realizadas por las profesoras y resultados obtenidos

¿Cuáles son algunas de las acciones que han realizado para atender las situaciones problemáticas previamente mencionadas y, qué resultados han obtenido?	
ACCIONES REALIZADAS	RESULTADOS OBTENIDOS
• Pláticas individuales con los alumnos para llevarlos a reflexionar sobre la empatía. • Utilizar recursos audiovisuales para explicar tareas y reflexionar sobre tolerancia, apatía y humildad. • Plática personal con los padres de familia, así como solicitar de su presencia en la realización de las actividades de las clases.	• Cuando los padres están durante la realización de las actividades, los alumnos y alumnas muestran buen comportamiento. • Se nota influencia de los personajes de los videos proyectados en clase en algunas actitudes de los alumnos y alumnas. • En la clase de inglés sí han dado resultado las asambleas grupales. • Con la profesora titular no han generado resultados positivos las pláticas con padres de familia.

1.6.3 Lo que entienden las profesoras por mediación, diálogo y acuerdos.

¿Qué entienden por mediación, diálogo y acuerdos?		
MEDIACIÓN	DIÁLOGO	ACUERDOS
Titular: Confrontación y toma de acuerdos entre dos partes con un interventor. Educación Física: Controlar el conflicto, tomando en cuenta la	Titular: Externar puntos de vista sobre una situación donde se está en desacuerdo. Llegar a consensos. Educación Física: Platicar con los alumnos y	Titular: Forma de llegar a una decisión común, llegar a compromisos. Educación Física: Todo el grupo opina para llegar a una solución favorable para todos.

opinión del grupo y tomar la mejor solución sin pelear. Inglés: Intervención adecuada.	considerar el punto de vista de todos para buscar soluciones en el grupo. Inglés: Escuchar y hablar entre los participantes. Saber y respetar los diferentes puntos de vista.	Inglés: Los implicados en un problema realizan acciones a favor de la mayoría para una convivencia sana.
---	--	--

1.6.4 Relación de las profesoras con los alumnos y las alumnas

Las preguntas para indagar la relación de las profesoras con los y las alumnas son las siguientes.

¿Cómo describe su relación con los alumnos y alumnas del grupo 5° “A”?

- Cuando a los alumnos y alumnas les agradan las actividades, suelen ser atentos y muestran interés y respeto.
- Cuando se les regaña a los alumnos y alumnas, la maestra suele ser vista como enemiga y mala.
- La profesora de inglés hace mención de que su relación con los alumnos y alumnas de este grupo es favorable para el trabajo.

¿Qué importancia tiene la comunicación afectiva?

- Las palabras y actitudes del profesor van a definir el tipo de relación con el alumno, por lo cual es muy importante la comunicación afectiva con los alumnos.

¿Cómo logra captar la atención de los alumnos y alumnas para la realización de las actividades de su clase?

Titular:

- Con actividades que reten y deban resolverlas los alumnos y alumnas.
- Demandando atención de manera individual.
- Con materiales audiovisuales.

Inglés:

- Realizando ejercicios de gimnasia cerebral.

Educación física:

- Recurriendo a monitores para poner el ejemplo de cómo realizar el ejercicio.
- Uso del silbato.

¿Cómo reaccionan los alumnos y alumnas antes las acciones que realiza para lograr su atención en clases?

- Hay pocos resultados, al menos no los que se esperan.
- Les interesa realizar ejercicios y juegos, pero se genera desorden.
- Respetan al monitor, pero critican sus errores.

¿Cómo se lleva a cabo la toma de acuerdos en el grupo de 5° “A”?

Titular:

- Variación de recursos: acuerdos propios entre alumnos y alumnas, por votación, por papelitos, los toma la maestra.

Educación Física:

- Mediante un reglamento que regula las acciones de los alumnos, acordado por todos.

Maestra de Inglés:

- Por votos o mediante juegos.

1.7 Integración de resultados del diagnóstico Fase A

El diagnóstico participativo de las docentes y el gestor de la convivencia, llegan a precisar problemáticas en el grupo 5º “A”, así como las acciones que se han realizado, confirmando las docentes que muchas de estas acciones no suelen lograr su objetivo, pues los alumnos repiten estas actitudes que no favorecen la convivencia en el grupo.

Entre las problemáticas que se identifican en el diagnóstico se puede notar que muchas de ellas tienden a ser generadas por la segregación en diferentes grupos de alumnas y alumnos que, al interactuar, presentan ciertas situaciones de tensión entre los mismos, provocando que en frecuentes ocasiones salgan afectados en sus emociones. También se puede observar, que al ser las niñas la mayoría en el grupo, suelen buscar el dominio de un grupo sobre otro, sin importar la forma de lograrlo, generando tensiones y conflictos en el grupo.

Otras problemáticas que se presentan con mayor frecuencia son las burlas y faltas de respeto entre compañeros (as), y hacia las profesoras, actitudes poco favorables para el trabajo en el salón de clases.

Entre las acciones educativas que han realizado las profesoras, se puede observar que con frecuencia se tienen pláticas individuales con los alumnos y alumnas que presentan algún tipo de conducta disruptiva en las diferentes clases, se tienen reuniones con los padres de familia para solicitar su apoyo respecto a las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en clase, de igual manera comentan que utilizan medios audio visuales para propiciar la reflexión de valores que ayuden a mejorar la convivencia en el grupo. Sin embargo, con frecuencia muchas de estas acciones no suelen lograr su objetivo, pues los alumnos recurren a repetir actitudes que no favorecen la convivencia en el grupo.

Como hemos mencionado, el diagnóstico en la investigación acción, forma parte de un proceso asociado con el trabajo docente y con la reflexión sistemática de las acciones, relaciones y significaciones de la práctica educativa, que busca detectar problemáticas propias del quehacer educativo, explicar las causas y buscar

alternativas de transformación bajo una perspectiva innovadora. Es por esto que como resultado de la reflexión de las docentes y del gestor sobre la persistencia de problemáticas, consideraron que era importante conocer detenidamente las actitudes y habilidades que favorecen el buen convivir, que mostraban las 12 niñas y 9 niños.

Las docentes consideraron que las actitudes y habilidades para el buen convivir, están presentes cotidianamente en el trabajo escolar, por lo que, de acuerdo a la experiencia de las maestras con sus alumnos y las alumnas, estas actitudes son: responsabilidad, autodisciplina, metas, disposición, autoevaluación, participación y respeto a sus compañeros.

El diagnóstico B, se orienta en la búsqueda de este conocimiento que orientará en consecuencia, un dispositivo de intervención.

1.8 Diagnóstico Fase B. Actitudes y aptitudes que tienen los alumnos y las alumnas del 5° “A” en las actividades escolares.

Un enfoque metodológico que se introdujo en el diagnóstico participativo fue identificar también las áreas de oportunidad educativa en el problema. Este enfoque parte de la afirmación de que el fenómeno educativo tiene diversas dimensiones que se interrelacionan y no podemos considerar solamente algunos aspectos particulares del problema, proceso o situación (Rolando García, 2006:21) por lo que tomando en cuenta este principio en el diagnóstico, la observación se amplió reconociendo las cualidades de los alumnos y no sólo sus problemas de relación.

De acuerdo con lo anterior el diagnóstico buscó las posibilidades, o áreas de oportunidad que orientarán la propuesta de intervención-acción, por lo que fue importante que las docentes observaran y registraran aquellas las aptitudes y actitudes ya indicadas por ellas en un nivel de desarrollo cada uno de los y las alumnas al interrelacionarse con sus compañeros durante la realización de las actividades en la clase de inglés, con su maestra titular y en educación física.

1.9 Procedimiento participativo del diagnóstico Fase B

El diagnóstico de esta Fase B fue hecho con la observación participante de las maestras, porque observaron a su grupo, para tener un punto de partida y reflexionar en cómo intervenir para mejorar las relaciones de sus alumnos. Es importante destacar que hay una diferencia importante que se introdujo en sus observaciones, porque ahora registraron cualidades y posibilidades de desarrollo en sus alumnos (as). De acuerdo con esto, la observación aquí no se rige por principios de la investigación positivista que busca controlar la veracidad de las observaciones, porque lo que se busca es encontrar los lugares de donde cómo mejorar las habilidades y actitudes para una convivencia deseable, habiendo enfocado ya, de acuerdo a su experiencia docente, las actitudes que la favorecerían. (Díaz Sanjuán, 2010: 8).

Con esta perspectiva metodológica, las profesoras registraron en un cuadro por medio de colores, el dominio que, desde sus observaciones los alumnos y alumnas tenían respecto a las actitudes y aptitudes que permiten un mejor desarrollo de las actividades escolares y un ambiente favorable de convivencia dentro del salón de clases. Las mencionamos nuevamente: iniciativa para aprender, responsabilidad, motivación y disposición, autodisciplina, metas, confianza en sí misma (o), autoevaluación, participación, respeto a compañeros. Los colores que emplearon las docentes para distinguir el nivel de dominio observado en los alumnos y alumnas de las diferentes aptitudes y actitudes fueron el color verde para indicar que observaban de manera adecuada dicha habilidad o valor, el color amarillo si se observaba de manera incipiente y, el color rojo si es que dicho aspecto se presentaba como área de oportunidad en el desarrollo educativo del alumno o alumna. La información registrada por las profesoras se presenta en los siguientes cuadros.

1.10 Resultados del diagnóstico Fase B

En los siguientes cuadros se presentan los resultados que identificaron las profesoras que atienden directamente al grupo de 5° “A”, integrado por 12 niñas y 9 niños. En el primer cuadro se presentan las observaciones de la profesora de inglés, el segundo las observaciones de la profesora titular, y el tercer cuadro corresponde a las observaciones de la profesora de educación física.

NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Iniciativa por aprender	Responsabilidad	Motivación	Autodisciplina	Metas definidas	Disposición	Confianza en sí mismo (a)	Autoevaluación	Participación	Respeto a compañeros
HIROKO GRETELLE IRAIDA										
LIA EMILY										
GUSTAVO										
Yael ALEJANDRO										
JEFFRYE										
DIEGO URIEL										
CARLOS ALBERTO										
VALENTINA										
KARLA ESTEFANIA										
CARLOS SANTIAGO										
INGRID SILVANA										
CAMILA										
ALAN										
ASTRID YAMILE										
LAURA NAYELLI										
ISRAEL ANDRE										
JENNIFER										
VALERIA										
MARIA FERNANDA										
LESLY SOFIA										

NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Iniciativa por aprender	Responsabilidad	Motivación	Autodisciplina	Metas definidas	Disposición	Confianza en sí mismo (a)	Autoevaluación	Participación	Respeto a compañeros
HIROKO GRETELLE IRAIDA										
LIA EMILY										
GUSTAVO										
Yael ALEJANDRO										
JEFFRYE										
DIEGO URIEL										
CARLOS ALBERTO										
VALENTINA										
KARLA ESTEFANIA										
CARLOS SANTIAGO										
INGRID SILVANA										
CAMILA										
ALAN										
ASTRID YAMILE										
LAURA NAYELLI										
ISRAEL ANDRE										
JENNIFER										
VALERIA										
MARIA FERNANDA										
LESLY SOFIA										

NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Iniciativa por aprender	Responsabilidad	Motivación	Autodisciplina	Metas definidas	Disposición	Confianza en sí mismo (a)	Autoevaluación	Participación	Respeto a compañeros
HIROKO GRETELLE IRAIDA										
LIA EMILY										
GUSTAVO										
Yael ALEJANDRO										
JEFFRYE										
DIEGO URIEL										
CARLOS ALBERTO										
VALENTINA										
KARLA ESTEFANIA										
CARLOS SANTIAGO										
INGRID SILVANA										
CAMILA										
ALAN										
ASTRID YAMILE										
LAURA NAYELLI										
ISRAEL ANDRE										
JENNIFER										
VALERIA										
MARIA FERNANDA										
LESLY SOFIA										

1.11 Análisis general del diagnóstico Fase B

Los registros describen de forma analítica el nivel de las actitudes y habilidades deseables que muestran los alumnos (as) y que pueden incidir en una mejor convivencia en las actividades escolares. Los cuadros tienen una perspectiva clasificada del dominio y por lo tanto aportan el punto de partida para que a través de una propuesta de intervención se organicen la estrategia y las hipótesis de acción.

Cómo puede observarse hay dos alumnos Diego Uriel y Carlos Alberto en que las evaluaciones de las maestras coinciden en que requieren una mayor atención en el desarrollo de sus habilidades y sus actitudes. En las y los demás alumnos hay aproximación de resultados. Es de esperarse que, siendo actividades docentes distintas, los alumnos muestren actitudes relativamente diferentes en sus actitudes, sin embargo, no se registraron diferencias notorias en las observaciones registradas.

1.12 Rumbo a la intervención educativa: Temas importantes a trabajar con los alumnos y alumnas identificados por las profesoras.

La reflexión de los resultados de los diagnósticos A y B, hecho por las docentes y el gestor de la convivencia, fueron una fase de la investigación para la acción muy importante, porque indujo a pensar en cómo mejorar el problema social de que se trata, con la práctica docente e indujo a teorizar sobre la práctica. Kemmis y McTaggart (1988), citado por Bisquerra (2004), afirman que el proceso de investigación-acción, se inicia con “ideas generales” con el propósito de mejorar las acciones docentes. Asimismo, Elliott, (2005:88) afirma que estas ideas consisten en enunciados que relacionan las ideas, con la acción, donde la situación identificada es el campo de la acción. En este sentido, las profesoras propusieron temas educativos con los que buscaban provocar cambios en las interrelaciones y acciones de los y las alumnas, para una mejor convivencia.

Los siguientes temas fueron el punto de partida para orientar la organización y el sentido educativo del dispositivo de intervención para los alumnos que podían mejorar la convivencia entre ellos y con las docentes.

Los temas que las profesoras sugirieron se presentan en el siguiente cuadro.

TEMAS A TRABAJAR	
PROPUESTAS DE TEMÁTICAS EMITIDAS POR LAS PROFESORAS	• Valores (tolerancia, respeto, solidaridad). ○ Discriminación. • Resiliencia. ○ Autoestima. • Importancia del estudio en la escuela.

Las temáticas que proponen las profesoras son aquellas que se relacionan con la resiliencia, los valores, la discriminación, la autoestima. También las profesoras se proponen como objetivos educativos promover el diálogo entre alumnos y profesoras, el trabajo colaborativo y atender de manera permanente la situación emocional del grupo para generar ambientes agradables.

Los temas identificados, provocaron preguntas respecto a qué estrategias serían las adecuadas, para el dispositivo de intervención, aplicado por ellas.

Los intereses de las profesoras fueron comunes, pues coincidieron con lo que consideraban temáticas prioritarias para atender el grupo de 5° "A".

1.13 Cambios escolares al inicio del ciclo escolar 2016-2017.

¿Cómo considerar metodológicamente los cambios provenientes del medio ambiente escolar, cuando los principios de la intervención es que el diseño de la propuesta de intervención es consecuencias de los resultados obtenidos en la

aplicación de los diagnósticos? Los diagnósticos que se habían hecho habían investigado la problemática del grupo 5° “A” de educación primaria durante el ciclo escolar 2015-2016. Sin embargo, en el grupo diagnosticado, en su tránsito al sexto grado del ciclo escolar 2016-2017, se suscitaron diferentes cambios. Estos cambios se debieron a la reorganización que se lleva a cabo en la escuela al inicio de un nuevo ciclo escolar, los cuales se mencionan a continuación.

Al iniciar el ciclo escolar 2016-2017, las autoridades escolares acordaron que las alumnas y alumnos de cada grado se mezclarían para conformar dos nuevos grupos, por lo que de los integrantes del grupo que se diagnosticó, 8 permanecieron en el grupo “A” y 10 de ellos quedaron en el grupo “B”, por lo que en este grupo fue donde quedaron la mayoría de las alumnas y alumnos que habíamos considerado en nuestro diagnostico el semestre anterior.

Otro de los cambios que resultó ser relevante y resultado de la reorganización de la escuela al inicio del ciclo escolar, fue que la profesora titular, la profesora de inglés y la de educación física, con las que se desarrolló el diagnóstico, también fueron cambiadas. Esto es, había cambiado una buena parte del grupo de estudio y también las tres profesoras participantes.

El problema que se presentaba era el de la validez de los diagnósticos hechos para la siguiente etapa correspondiente a la intervención. La pregunta que nos hicimos fue ¿los problemas de convivencia que se habían diagnosticado en el grupo 5oA, como son la formación de diferentes grupos de alumnas y alumnos que interactúan en oposición, provocaron desequilibrio en las emociones y situaciones de tensión entre los mismos? Otro problema fue que al ser las niñas la mayoría en el grupo, suelen buscar el dominio de un grupo sobre otro, sin importar la forma de lograrlo, generando conflictos en el grupo.

Actitudes que también se presentan con mayor frecuencia, son las burlas y faltas de respeto entre compañeros (as), y hacia las profesoras, actitudes poco favorables para un medio ambiente que favorezca el trabajo en el salón de clases.

Sostuvimos la hipótesis de acción de que es importante potenciar siempre, como un principio educativo, las actitudes y habilidades de las y los alumnos que contribuyan a una mejor convivencia en el grupo, en la escuela y como efecto mayor, en el entorno social, por lo que se vislumbró la posibilidad de continuar con la construcción y aplicación de la primera fase de intervención con todos los niños y niñas del 6º B, es decir 10 niñas y 8 niños.

Para la construcción de la propuesta de intervención 2017, también se consideró importante retomar las cualidades y necesidades de desarrollo en las y los alumnos identificadas por las profesoras del ciclo escolar anterior.

Por otra parte, esta situación nos plantea la presencia de la contingencia del medio ambiente o entorno, inevitable y siempre presente en la intervención, porque la realidad siempre está cambiando y en ella estamos. Ante estos hechos la pregunta que nos hicimos fue ¿este cambio influyó en los objetivos principales de la intervención, limitan la organización del dispositivo? Nuestra respuesta fue que NO, el objetivo educativo era el mismo por lo que continuaríamos aprovechando la oportunidad de intervenir para mejorar las actitudes y aptitudes en los y las alumnas para una mejor convivencia. Por supuesto que haríamos el seguimiento de los alumnos de 5º, que habían sido diagnosticados y estaban en el 6º B.

La profesora titular que fue asignada al grupo 6º B, se le explicó el trabajo que se venía haciendo con el grupo de 5º A, quién mostro muy buena disposición hacia el proceso de intervención, por lo que es ella y el gestor de la convivencia son quienes realizarán la intervención en el grupo.

Una vez concluido el diagnóstico participativo en sus Fases A y B, como se ha expuesto en el presente capítulo, ya se identificó de manera fundamentada el rumbo educativo para orientar la intervención, por lo que fue importante fundamentar teórica y conceptualmente el dispositivo de intervención, por lo que en el siguiente capítulo se desarrollan los fundamentos educativos del dispositivo de acción-intervención.

CAPÍTULO II

“FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DEL DISPOSITIVO DE ACCIÓN – INTERVENCIÓN”

2.1 Introducción

En este estudio la teoría se va a entender como un recurso posterior al diagnóstico, es decir, no iniciamos con un planteamiento teórico del problema, sino con un diagnóstico analizado y participativo de la situación. Ahora, es la teoría la que ayuda a analizar la situación social que se busca cambiar con la acción-intervención, que en este caso es, que las y los alumnos adolescentes no se agredan, se descalifiquen o formen subgrupos de oposición, sino que tengan las habilidades y actitudes a través de un proceso educativo, para saber convivir. Esta afirmación se sustenta en la perspectiva de Elliott (2005:88), quién afirma que la validez de las teorías e hipótesis, que genera una situación social dada que se desea cambiar, no depende tanto de pruebas “científicas” que busque la verdad teórica única, sino su utilidad está en ayudar a actuar a las personas de modo más inteligente y acertado en la acción. En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

Tomando en cuenta lo anterior, en este apartado se expondrá la perspectiva educativa que dio sustento al trabajo de intervención, tomando en cuenta los temas educativos mencionados por las profesoras del 5° “A”, como son: que los y las alumnas lleguen a ser resilientes para saber convivir, aprendiendo a dialogar y a tomar acuerdos, así como adquirir actitudes y habilidades de cooperación, asertividad y adaptabilidad, por medio del trabajo en equipo.

Se tomó en cuenta el Programa de Estudios 2011 de educación primaria emitido por la SEP, donde se expone las posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes de 11 y 12 años de edad.

Esta revisión teórica conceptual se realizó entre la profesora titular del grupo y el gestor de la convivencia.

2.2 Marco conceptual.

2.2.1 Posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de los y las estudiantes de 11 y 12 años de edad.

Es importante tomar en cuenta para el logro de los objetivos y la realización de las actividades de la estrategia de intervención educativa para mejorar la convivencia, algunos aspectos teóricos generales respecto a las posibilidades de madurez de estudiantes de 11 y 12 años, por ser la edad en que se encuentran los alumnos y alumnas de este estudio, en cuanto a posibilidades de comprensión, razonamiento y desarrollo emocional, ya que la convivencia implica habilidades emocionales y conocimiento para distanciarse del egocentrismo y tomar en cuenta a los otros, desarrollando relaciones de respeto, colaboración, responsabilidad consigo mismo, con el medio social y con el mundo.

Los alumnos y alumnas de sexto grado se encuentran en una etapa caracterizada por el tránsito de la infancia a la pubertad, lo que conlleva la presencia de cambios físicos, intelectuales y emocionales que, orientados educativamente, ofrecen oportunidades para favorecer el desarrollo de la identidad personal y social.

Para el desarrollo personal y para la convivencia de los alumnos y alumnas de sexto grado de educación primaria, fue importante retomar el Programa de Estudios 2011 de educación primaria emitido por la SEP, donde se hace hincapié en que “en el alumnado de este periodo se incrementa la necesidad de realizar actividades con sus pares y sentirse identificado con su grupo de iguales. Por ello, es importante la realización de actividades colectivas y fortalecer el trabajo participativo, en equipo, las cuales favorecen la acción motriz en colectivo, así como la capacidad de reconocer y apreciar el esfuerzo de los demás (SEP, PPE, 2011: 450).

En cuanto a la actividad física, el juego deportivo adquiere especial relevancia en este contexto. La manifestación de valentía se puede orientar a partir del fortalecimiento de la capacidad motriz como respuesta para superar el miedo y adversidad en las actividades para las que antes se creían limitados. La intervención oportuna y el apoyo en la realización de las actividades juegan un papel primordial, pues en este periodo consolidan el respeto y la responsabilidad mediante el reconocimiento y autoaceptación del cuerpo (SEP, PPE, 2011: 450).

Las alumnas y alumnos de sexto grado muestran mayor conciencia de sí y de su esquema corporal, además de que son capaces de comprender y reconocer las diferencias físicas y afectivas entre ellos y los demás. Este momento representa una oportunidad para fortalecer la formación de valores y favorecer una mejor relación con sus compañeros, así como para contribuir en la construcción de un autoconcepto y una identidad corporal basadas en la valoración de sí mismos, del autocuidado y en una autoestima cada vez más sólida.

Estas condiciones posibilitan que los alumnos identifiquen la utilidad del deporte educativo, ya que existe un avance hacia un pensamiento más abstracto que al final del periodo permite a los estudiantes comprender mejor las reglas y normas de los juegos, por lo que son capaces de proponer cambios haciendo gala de su creatividad y habilidad de expresión. Si se les brinda oportunidad, muestran mayor iniciativa y capacidad para hacer planes y organizar actividades, por ello se recomienda construir ambientes participativos y de colaboración. (SEP PPE.2011: 254).

Durante este periodo, los criterios morales de los alumnos están centrados en la satisfacción de las necesidades personales, sin embargo, pese a esta posición egocentrista, son capaces de percibir las necesidades de los demás y comprenden que también deben ser satisfechas. De esta manera, se abre la posibilidad de que unos y otros intereses entren en conflicto. Cuando así sucede, es posible conciliar mediante acuerdos o intercambios, aunque no siempre estén basados en una

intención solidaria sino en la idea de obtener algún beneficio inmediato en términos de reciprocidad: yo te doy, tú me das.

A esta edad, en las alumnas y alumnos comienzan a cobrar fuerza las nociones de equidad e igualdad, los estudios de Piaget (1967) mostraron que, para las niñas y niños de estas edades, la noción de justicia suele significar un trato igual para todos, sin tener en cuenta las particularidades de cada sujeto, pero también prevalece la tendencia de que cada quien debe velar por sus intereses particulares, sin tomar en cuenta los que pudieran ser intereses o necesidades colectivas. Lawrence Kohlberg afirma que la adolescencia se ubica en un estadio instrumental o individualista, en el que la importancia de las reglas está en función de que resulten de los propios intereses y no como reguladoras de la convivencia, de la vida en sociedad. (SEP. PPE; 2011: 256).

Tomando en cuenta el debate de los autores anteriores, educativamente consideramos que, para favorecer el desarrollo de la dimensión de convivencia deseable, las alumnas y los alumnos de este periodo requieren desarrollar experiencias de aprendizaje que favorezcan:

- El tránsito de una posición individualista hacia una en la que se comprendan los problemas y necesidades de su comunidad escolar tomando en cuenta la importancia de su colaboración en la solución de estos.
- La resolución no violenta de conflictos por medio de acuerdos e intercambios.
- La colaboración y la solidaridad.
- El sentido de pertenencia a diversos grupos.
- El reconocimiento de las reglas como herramientas para una convivencia responsable y pacífica, así como la solución de problemas para una mejor convivencia.

En cuanto al desarrollo estético, en este periodo los alumnos muestran avances en la percepción de la realidad, lo que puede ser aprovechado en la

escuela para fortalecer el pensamiento artístico mediante experiencias formativas que estimulen la reflexión, la sensibilidad, la percepción, la creatividad y la imaginación a través de la representación de lugares y objetos, el lenguaje corporal y visual, el manejo de espacios diversos, la manipulación de objetos y la observación del entorno para promover la capacidad interpretativa de diferentes contextos.

Asimismo, en la medida en que las alumnas y los alumnos trascienden la etapa literal de interpretación de la realidad, se observa mayor avance en su capacidad de comprender y responder a las obras creadas por otros. Entonces, cualidades como la sensibilidad, estilo, expresividad, equilibrio y composición se hacen más evidentes. Por esto es recomendable construir ambientes que favorezcan el disfrute y el desafío, y que, además, recuperen y aprovechen las emociones de los alumnos (SEP. PPE, 2011: 258).

Es en sexto grado que las alumnas y los alumnos avanzan gradualmente en el manejo de sus emociones y la comprensión de normas para la convivencia. Para lo cual la Educación Artística contribuye en ese aspecto mediante el aprovechamiento del entusiasmo y energía naturales de los alumnos para crear y disfrutar diferentes lenguajes artísticos. Nuevamente el trabajo en equipo se constituye en un medio adecuado para producir y socializar actividades y ejercicios, aprovechando que en esta etapa los estudiantes se relacionen mejor.

Al final de este periodo y al iniciar la adolescencia, la preocupación de las niñas y los niños por su imagen y la construcción de su identidad, se vinculan con un mayor interés por lo que ocurre en su entorno y en participar en actividades colectivas de sus pares. Por ello, las actividades y ejercicios en esta materia deben ser desafiantes y atractivos.

2.2.2 Convivencia escolar

En primera instancia es necesario conocer el significado preciso pero general que nos da La Real Academia Española quien menciona que convivencia se refiere a la “acción de convivir”, y define convivir como “vivir en compañía de otro u otros” (RAE. 2016). Los autores Ianni y Pérez mencionan que “la convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, la convivencia no se puede separar del conflicto”. Asimismo, también mencionan que “para construir convivencia se requiere: disposición para el diálogo, participación, trabajo en equipo, búsqueda de consenso y confianza” (Ianni y Pérez, 1998:140).

Ahora bien, respecto a la definición de convivencia escolar, encontramos que los autores Ortega y Rosario mencionan que es un “entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de una comunidad, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder. La convivencia tiene una connotación de valor positivo para la cooperación”. (Ortega y Rosario, 2008:128). Aportando a este concepto los autores Ortega y Martín mencionan “hemos definido la convivencia como acción de vivir con otros, compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética”. (Ortega y Martín, 2003).

Relacionamos **la resiliencia** con la convivencia porque de acuerdo a la Real Academia Española define resiliencia como la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”. (RAE, 2016). El autor Martiña menciona que la resiliencia es “cierta capacidad que oponen los cuerpos a su ruptura por choque o percusión”. (Martiña, 2003:120).

En este sentido, y retomando ambas definiciones podemos decir que la resiliencia implica capacidad de aprendizaje y adaptación que tendría que desarrollarse en los y las alumnas frente a personas o situaciones que los perturben,

desarrollando habilidades para su equilibrio emocional y por lo tanto en el convivir. De acuerdo con esto, es una competencia nuclear para la prevención y manejo de la violencia, ya que formaría conocimientos, actitudes y habilidades para superar los eventos conflictivos e inesperados en las actividades escolares y en sus relaciones cotidianas. De acuerdo a estos autores, es un elemento intrínseco, sin embargo, para desarrollarse requiere de un conjunto de conocimientos y habilidades. La formación de la resiliencia para una convivencia pacífica, en los y las alumnas, les dará conocimientos y habilidades para adaptarse, responder con asertividad, manejar sus emociones, autoestima, autocontrol, saber dialogar, para no caer en situaciones de violencia, o provocaciones.

A continuación, presentamos una red que articula a manera de sistema interrelacionado tres áreas de desarrollo que agrupan un conjunto de actitudes y habilidades relacionados con la formación de la resiliencia para una convivencia pacífica, tomando en cuenta las precisiones de los autores anteriormente expuestos.

2.3 Red de conocimientos, actitudes y habilidades que orientan educativamente la propuesta de intervención.



2.3.1 Explicación educativa de la red de conocimientos y habilidades en que se basa la propuesta de intervención.

A partir de la identificación de los conocimientos, actitudes y habilidades que se pretenden desarrollar en los alumnos y alumnas durante la aplicación de la propuesta de intervención, será necesario integrarlos de manera que éstos no se trabajen de manera aislada, por lo que al momento de diseñar las actividades se buscará en todo momento desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los alumnos y alumnas construir nuevas formas de relacionarse entre pares.

La hipótesis de acción para la intervención es que dichos conocimientos, habilidades y actitudes se agruparán en una red integrada por tres áreas, que forman conjuntos, a partir de la relación que tienen entre sí. Fungirán como guías para desarrollar en los alumnos y alumnas aquellos conocimientos que por medio del trabajo colaborativo en el grupo favorezcan la convivencia en la escuela y, por ende, un ambiente armónico y pacífico.

Ahora bien, retomando las características que presentan las y los alumnos de sexto grado, será de gran relevancia crear oportunidades de aprendizaje significativo, donde se favorezcan mediante el trabajo en grupo cada una de las áreas. Cooperación, asertividad, adaptabilidad, la resolución no violenta de conflictos por medio de acuerdos, el diálogo e intercambios.

De igual manera será importante que se trabajen habilidades socio – emocionales que permitan desarrollar en las y los alumnos la resiliencia por medio de las tres áreas. Es entonces que las tres áreas que fungirán como ejes para agrupar los conocimientos, valores y habilidades, a través de las actividades de la estrategia de intervención serán las siguientes:

Vamos a exponer las definiciones de las actitudes y habilidades que integran la red, y que se distingue por en tres áreas con fines con la intención de precisar

conceptos. Afirmamos que las definiciones que den entre maestra y alumno son las que importan para la investigación acción-intervención.

Área 1 el núcleo de la cooperación

Tenemos en la red que en el Área 1 el núcleo es la *cooperación*, y articula actitudes de solidaridad, respeto, manejo de emociones y participación. *Cooperación, se entiende como acción y efecto de cooperar*, esto es “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. (RAE, 2016).

La Solidaridad, se entiende como “adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros”. (RAE, 2016). Por otra parte, Jares considera que la solidaridad “es una cualidad del ser humano que nos lleva a compartir los diferentes aspectos de la vida, no solamente materiales, sino también los sentimientos” (Jares, 2006:23). Siendo entonces la solidaridad, un conocimiento para saber participar en un conjunto de actividades en grupo o en la comunidad.

Respeto a compañeros

“El respeto es una cualidad básica e imprescindible que fundamenta la convivencia en un plano de igualdad [...], supone la reciprocidad en el trato y en el reconocimiento de cada persona” (Jares, 2006:22). Dicho esto, es importante retomar esta cualidad para fomentar el trabajo colaborativo en el aula, lo que ayudará a promover la convivencia entre pares, principalmente en lo que respecta a las relaciones entre compañeros de grupo.

Manejo de emociones Adaptabilidad

Son las habilidades de una persona, basadas en su autoconocimiento, para identificar cualquier cambio beneficioso para afrontar las exigencias del medio. Además, tiene que ver con las habilidades que permitan desarrollar la autoestima (DCE, 2002: 46)

Tomando en cuenta estos conceptos, en la primera agrupación, la cual tiene como eje la cooperación será importante retomar la definición donde se hace énfasis en que cooperar requiere de obrar colectivamente para lograr un fin común. Por esta razón, es que la cooperación es el contenido eje, el cual se complementará con la solidaridad, el manejo de emociones, la participación y el respeto. Sin duda, es imprescindible tener presente que todos y cada uno de los elementos de este conjunto son complementarios y que esto conlleva a desarrollar un trabajo integral con los alumnos y alumnas. En este sentido, al fomentar la solidaridad, será necesario que los alumnos participen en el logro de los propósitos de cada una de las actividades propuestas, esto siempre en un ambiente de respeto entre iguales. Tampoco se deja de lado el constante trabajo con las emociones, pues será importante desarrollar permanentemente esta habilidad en los alumnos y alumnas para favorecer la convivencia en el aula.

Participación con Intercambios. En este punto es importante retomar la teoría del intercambio de Blau, quien afirma que las relaciones de intercambio dan lugar a la diferenciación personal y a la organización. En los intercambios hay momentos de adecuación, de acuerdo a mi acción, y a la reacción que se provoca. En las relaciones entre alumnos (as) como entre maestros y alumnos, hay compensaciones que se dan unos a otros que mantienen y refuerzan los vínculos. Cuando las compensaciones conducen al debilitamiento se fragmentan las relaciones. Las compensaciones o apoyos pueden ser intrínsecas como son de afecto, amor, respeto. O bien extrínsecas como cooperación en el trabajo, compartir un libro, etc. ((Blau, 1964: 349-355).

De esta manera, se pueden identificar diferentes formas de intercambios entre las y los alumnos al momento de interactuar en lo cotidiano en los diversos espacios escolares, lo cual, sin duda, lleva a generar nuevos aprendizajes y formas de interactuar entre pares.

En el Área 2 el núcleo es la *asertividad*, que se articula con manejo de emociones, autocontrol, diálogo y acuerdos e intercambios., en la que el diálogo, se entiende como la capacidad y habilidad para intercambiar opiniones y aclarar conceptos. El diálogo es también una dinámica que consiste en una discusión llevada a cabo por dos personas capaces de sostener una conversación equilibrada y expresiva sobre un tema específico o con el apoyo de un mediador. Mediador y diálogo permiten y ayuda a los expositores a presentar sus ideas, para explorar en detalle diferentes puntos de vista y obtener acuerdo sobre dos o más de ellos. (DCE, 2002:405). Los acuerdos son resoluciones tomados por dos o más personas o adoptados en asamblea (Diccionario básico Larousse, 1984: 9).

La asertividad como eje, se destaca por su impacto en las relaciones e interacciones que existen entre los alumnos y alumnas para una buena convivencia, por lo que los intercambios que resulten en las actividades escolares el diálogo y los acuerdos serán un medio educativo que favorezca el aprendizaje en el grupo. Esta Área está estrechamente relacionada con el Área 3 de Adaptabilidad, en la que se retoma de manera permanente el manejo de emociones en el trabajo colaborativo para lograr objetivos en común, a partir de las aportaciones que cada alumno y alumna realicen.

En el Área 3 el núcleo es la *adaptabilidad*, que se articula con manejo de emociones, autoestima, autoconocimiento, la adaptabilidad es un complejo de habilidades interrelacionadas, cuyo conjunto expresa un modo de relación interpersonal socialmente aceptable. Una de las actitudes de la autoestima implica no dañarse emocionalmente. La autoestima está relacionada con la confianza en sí mismo.

El desarrollo de la confianza en los alumnos y alumnas de esta edad se construirá a partir de las relaciones interpersonales con los compañeros de su misma edad. De igual manera, las comparaciones positivas y constructivas con quienes le rodean suelen tener impacto en la construcción de la confianza, pues de

esta manera comienzan a distinguir lo que les agrada, así como las áreas en las que reconocer sus habilidades. (Palacios, Marchesi y Coll, 1999:358-361). Por lo tanto, se destacan los siguientes autoconocimientos y habilidades en el proceso de construcción de la confianza en sí mismos de los alumnos y alumnas de 11 y 12 años: (Palacios, Marchesi y Coll, 1999: 362): Capacidad para integrar conceptos opuestos, rasgos referidos a destrezas y a relaciones interpersonales, comparación con otros niños y niñas. Profundización en los rasgos internos. Valoración de sí mismo que incluye tanto aspectos positivos como negativos. Mayor exactitud en la autodescripción.

Un recurso implícito en la estrategia de intervención para la formación de criterio moral personal es *la autoevaluación*, porque está relacionada con los tres núcleos anteriores, pues implica desarrollar la habilidad de valorar las propias actitudes, las cualidades, pero también las necesidades de desarrollo persona, en el trabajo, en las actividades realizadas por uno mismo. Es la educación de los y las estudiantes para diagnosticar sus logros respecto de la consecución de determinados objetivos. (DCE, 2002: 157). La autoevaluación de los y las alumnas de su propio trabajo, la autoevaluación de las profesoras que atienden al grupo respecto al trabajo realizado en clase. Esto permitirá que los alumnos y alumnas identifiquen por sí mismos aquellos aspectos en los que requieren mejorar o en cuáles han logrado presentar algún avance, esto con el fin de fomentar el autoconocimiento y la autorregulación de los mismos. Por su parte, a la profesora le permitirá identificar la efectividad de las actividades implementadas para reforzar aquellas que han dado los resultados esperados o realizar las adecuaciones correspondientes para llevar a cabo el logro de los propósitos planteados durante el diseño de la estrategia de intervención.

En este capítulo hemos expuesto los principios educativos para diseñar el dispositivo de intervención, considerando que las y los estudiantes tienen 11 y 12 años de edad, por lo que fue importante retomar la teoría de desarrollo cognitivo y emocional y articularla con la red de conocimientos, actitudes y habilidades a

desarrollar. Asimismo se definieron los principios de convivencia que orientarán la acción educativa.

Como hemos expuesto en el apartado 1.12 del primer capítulo, la reflexión por las docentes y el gestor de los resultados de los diagnósticos A y B, llevaron a las preguntas de cómo mejorar el problema de convivencia de las y los alumnos, en y a través de su práctica docente, es decir intracurricularmente. Esto es, vincular temas educativos del plan de estudios, con los cambios en las interrelaciones y acciones de los y las alumnas, para una mejor convivencia. En este sentido, la profesora asignada en la nueva organización para el ciclo escolar 2016-2017, estuvo de acuerdo en continuar con las propuestas que hicieron las profesoras

Tomando en cuenta lo anterior, en el siguiente capítulo se presenta la organización del dispositivo de intervención, su estructura y sentido del cambio educativo deseado. Las temáticas que se proponen son aquellas que se relacionan con los planteamientos del marco conceptual expuesto. Es decir la red educativa de actitudes y habilidades que forman para una convivencia deseable, entendida ésta como una articulación de cualidades que se complementan e interrelacionan, a manera de un sistema integrado por tres áreas de desarrollo: cooperación, asertividad y adaptabilidad, para atender las problemáticas que se identificaron en el diagnóstico como son la segregación en diferentes grupos de alumnas y alumnos afectación de sus emociones, como también el problema de que las niñas, por ser mayoría en el grupo, suelen buscar el pre dominio de unos sobre otros, sin importar la forma de lograrlo, generando tensiones y conflictos entre compañeros.

Otras problemáticas que se presentan con mayor frecuencia son las burlas y faltas de respeto entre compañeros (as), y hacia las profesoras, actitudes poco favorables para el trabajo en el salón de clases.

También la maestra asignada, se propone como objetivos educativos promover el diálogo entre alumnos y profesoras, el trabajo colaborativo y atender de manera permanente la situación emocional del grupo para generar ambientes agradables

CAPÍTULO III

“DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN. ESTRUCTURA Y SENTIDO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO”

3.1 Introducción

En este capítulo, presentamos en qué consistió la primera fase de intervención desde el inicio, hasta el análisis de lo que se logró respecto de los objetivos del dispositivo. Se deja planteada la continuación de la segunda fase de intervención, que no se pudo realizar por falta de tiempo, pero que la maestra la deja elaborada para dar seguimiento al trabajo realizado en la primera fase. Esto muestra su interés e involucramiento.

La Fase A de intervención al grupo de sexto grado “B”, crea una organización intencional para la práctica entre los y las alumnas en las actividades escolares, de actitudes y habilidades para la convivencia deseable, en donde habían practicado también su autoevaluación en estas cualidades. Pero después de estas experiencias en los y las estudiantes ¿cómo estaba la autoapreciación de los y las alumnas respecto a sus amigos y amigas? Las actitudes que esperaban de sus compañeros (as) con los que preferían trabajar. ¿Con cuáles compañeros (as) tenían más problemas al realizar actividades escolares?

Es importante retomar en este lugar la definición de investigación – acción que propone Elliott porque acorde con nuestros propósitos, considera que es el “estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma”. Además, el objetivo de la investigación – acción está en “proporcionar elementos que sirvan para facilitar a los participantes el juicio práctico en situaciones concretas, a través de la práctica” (Elliott, 2008; p. 88). Asimismo, Barraza (2010; p. 24) coincide con Elliott en que “es una estrategia de planeación y actuación

profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación – solución”.

El enfoque metodológico de la intervención, desde la investigación acción, requiere seguir una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión de las evidencias que muestren las emergencias educativas provocadas. Es participativa, busca crear la autocrítica de los actores que participan y somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones. (Kemmis y McTaggart (1988). De acuerdo con esto, exponemos la planificación de actividades a considerar en la primera fase de intervención, los temas curriculares en que se basan, la red educativa para la convivencia que orienta la intervención.

3.2 Diagrama de los Ciclos de Planificación de la Fase A de Intervención basado en el modelo de investigación – acción.



3.3 Consideraciones a la primera fase de intervención.

En este apartado se preparó una serie de acciones y estrategias que permitieran ir generando un cambio de actitudes y habilidades en los alumnos y alumnas del grupo, para una mejor convivencia en el grupo. El dispositivo se sustentó en el marco conceptual que se desarrolló previamente en el capítulo 2 y en el trabajo colaborativo, practicando actitudes y habilidades mencionadas en la Red Educativa para la Convivencia

Retomando a Barraza (2010; p. 20) “la elaboración de la propuesta de intervención busca promover el trabajo colegiado que involucre la cooperación y el diálogo en la construcción de problemas y soluciones innovadoras”. De acuerdo con esto hubo un trabajo colaborativo reflexivo e integrativo, entre la profesora titular y el gestor de la convivencia, por lo que el diseño del dispositivo de la Fase A de intervención, se articuló con los contenidos mencionados del Programa de estudios vigente de Sexto Grado de Educación Primaria, de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. La participación de la profesora titular fue decisiva en la construcción, aplicación, seguimiento y revisión del dispositivo.

En cada ciclo se aplicaron hipótesis de acción y estrategias en las que los objetivos educativos fueron la guía para ir generando la auto-organización en la definición participativa de criterios cualitativos (red educativa para la convivencia), en el desempeño de sus actividades para el trabajo escolar. La autoevaluación de sus cualidades aplicadas en el trabajo escolar, buscando el ideal de seguirlas desarrollando. Las producciones así generadas serán las evidencias para conocer los procesos educativos para la convivencia, y dará información para la siguiente fase.

3.4 Temas curriculares

Los siguientes temas curriculares que se encuentran en el Programa de estudios vigente de Sexto Grado de Educación Primaria, de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, son los medios para trabajar los objetivos educativos de la propuesta de intervención y se relacionarán con la red de conocimientos, valores y habilidades de la estrategia de intervención para una mejor convivencia:

- Mi crecimiento y desarrollo.
- Aprendemos de los cambios en nuestro cuerpo y nuestra persona.

La Red de conocimientos y habilidades en que se basa la propuesta de intervención.

3.5 Estructura y sentido del dispositivo de intervención para provocar el cambio educativo.

Objetivo General del dispositivo de intervención: Formar en las y los alumnos por medio del trabajo escolar relacionado con las Asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, los conocimientos actitudes y habilidades para una mejor convivencia.

Los problemas de convivencia: Se habían diagnosticado entre los alumnos y alumnas, que las interrelaciones que afectaban la convivencia son: la formación de diferentes grupos de alumnas y alumnos que interactúan en oposición, provocando desequilibrio en las emociones y situaciones de tensión entre los mismos. Otro problema fue que al ser las niñas la mayoría en el grupo, suelen buscar el dominio de un grupo sobre otro, sin importar la forma de lograrlo, generando conflictos en el grupo. También las interrelaciones descalificadoras frecuentes, como son las burlas y faltas de respeto entre compañeros (as), y hacia las profesoras, poco favorables para un medio ambiente de trabajo en el salón de clases.

Hipótesis de acción, para provocar el cambio: Los recursos educativos con los que la docente, y el gestor de la convivencia se buscan provocar un cambio, están **en el ejercicio de la Red de conocimientos, actitudes y habilidades**, por los alumnos que se practicarán en las clases y actividades de las Asignaturas arriba mencionadas y, particularmente en los temas: Mi crecimiento y desarrollo. ¿Cómo mantener un estilo de vida saludable? Aprendemos de los cambios en nuestro cuerpo y nuestra persona, contenidos curriculares correspondientes al Programa de estudios vigente de sexto grado de educación primaria.

Las actitudes deseables para una mejor convivencia se formarán en las y los alumnos, en las interacciones en grupo, orientadas por la cooperación, basadas en el intercambio y complementariedad en los participantes. Esta formación no es una relación de una en una, sino en conjuntos de conocimientos y habilidades que se ponen en juego en la acción, es por eso que se entienden como núcleos de conocimiento actitudes y habilidades relacionadas con la: cooperación, asertividad y adaptabilidad, como se explican en el esquema de la Red. (Velázquez 2017:8)

Los recursos necesarios para los cursos de acción del dispositivo: se entienden como secuencia de actividades guiadas por la docente, basadas en contenidos curriculares y la práctica de la red de habilidades para la convivencia, practicadas en las interacciones de trabajo, están interrelacionadas y van a generar procesos diversos en los y las alumnas, dada sus particulares cualidades y disposiciones de desarrollo (Kohlberg, SEP. PPE; 2011: 256).

Es por esto que hay autoevaluaciones individuales, como también procesos de socialización cooperativo en interacciones. Las producciones en cada actividad son evidencias muy importantes de los resultados educativos alcanzados y serán objeto de análisis de la docente y del gestor de la convivencia.

Acuerdos con la maestra y el gestor de la convivencia: Es preciso mencionar que, previo a la aplicación del dispositivo de intervención, la profesora titular fue primordial en esta etapa de investigación-acción, pues constantemente aportó ideas que facilitaron tanto el diseño como la aplicación de la propuesta de intervención.

Además del papel de la profesora titular, también los alumnos y alumnas del grupo, aportaron ideas en el transcurso de la intervención.

Recursos necesarios para los cursos de acción del dispositivo: Se mencionan en el dispositivo de intervención educativa.

3.6 Actividades educativas de intervención: Sesiones temáticas, secuencia de actividades, actitudes y habilidades a trabajar y evidencias.

Como se expone a continuación, el trabajo articulador de los objetivos curriculares, con los conocimientos, habilidades y actitudes para el buen convivir durante el trabajo escolar, estuvo centrado en la elaboración y cuidado compartido entre dos compañeros (as) de un ser pequeño, representado en un muñeco. Durante estas actividades se llevó a cabo el seguimiento de las acciones colaborativas realizadas entre cada pareja de compañeros en una bitácora personal, desde la elaboración del muñeco hasta los cuidados y atenciones que éste conllevaba durante la realización de actividades, de esta manera a través de sus producciones, se puede observar y analizar cómo valoraban su autoconocimiento.

Estas evidencias fueron muy importantes para el seguimiento del logro de los objetivos educativos del dispositivo de intervención aplicado. A continuación, se presentan cada una de las tres sesiones. Las sesiones describen de manera detallada: los propósitos a trabajar, las secuencias de actividades, actitudes y habilidades deseables en el desarrollo del trabajo, así como las producciones. Las producciones son evidencias, cuyo contenido muestran las acciones hechas. El código elaborado de manera participativa es evidencia Las autovaloraciones de las actitudes y habilidades hechas por los participantes fueron registradas y son evidencias. Los colores elegidos indican el nivel: verde bueno, amarillo regular, rojo necesario de desarrollar, así como la identificación de lo que autoperciben y afirman necesitan avanzar y fueron criterios valorativos que han definido entre maestra y alumnos (as) Estas evidencias son muy importantes porque aquí se reúne

objetivamente el producto educativo de la intervención, sin una valoración externa, sino privilegiando la autorreflexión y el autoaprendizaje de cada quien. Son evidencias educativas emergentes.

El dispositivo de intervención se integró por tres sesiones que describen de manera detallada: los propósitos a trabajar, secuencia de actividades, actitudes y habilidades deseables en el desarrollo del trabajo, así como las producciones.

Técnicas y procedimientos para mostrar las evidencias. Las técnicas y procedimientos para mostrar las evidencias son: la descripción y narrativa de los acontecimientos por los y las alumnas en la bitácora, la elaboración participativa del código de principios de convivencia por maestra y grupo, el semáforo de evaluación de habilidades, los datos fotográficos y el informe analítico elaborado por el gestor de la convivencia y la docente.

Como puede verse, a continuación, en la Sesión 1, dedicada a la organización de la clase el diseño está orientado al ejercicio de los conocimientos, actitud y habilidades del Área 1 cuyo núcleo es la cooperación, integrada por la red de interrelaciones con el manejo de emociones, respeto, participación, solidaridad. El medio educativo central fue la elaboración de un ser pequeño, representado en un muñeco, que dio lugar a la práctica del diálogo entre los y las alumnas, tomar acuerdos y al trabajo colaborativo.

3.6.1 DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN FASE A		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	01 “Organización de la clase”	17 de octubre de 2016
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas conozcan los objetivos curriculares de la actividad a realizar e identifiquen cuáles son los aspectos en los que requieren poner mayor atención. • Que los alumnos y alumnas conformen parejas de trabajo en las cuales se provoque la responsabilidad compartida a través del logro de un objetivo en común, a partir de la solidaridad, el respeto y el compromiso. • Que los alumnos y alumnas se organicen para comenzar con la elaboración de un muñeco, lo que facilitará el diálogo, la toma de acuerdos y el trabajo colaborativo.		
Temáticas a trabajar • Mi crecimiento y desarrollo.		
Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Con ayuda de la profesora se platicará acerca de la importancia de dialogar entre iguales para tomar acuerdos, para lo que se llegará a una lluvia de ideas	• Manejo de emociones. • Respeto. • Participación. • Solidaridad.	• Papel con ideas de los alumnos. • Parejas de trabajo.

y se plasmarán en un papel que se tendrá a la vista de todos. 2) Se organizará a los alumnos y alumnas en parejas de trabajo, procurando que dichas parejas sean mixtas. 3) Se comentará que en los próximos días se elaborará un muñeco con la participación de ambos integrantes de cada equipo de trabajo, para lo cual se organizarán para llevar el material a clase y comenzar con la elaboración del muñeco. 4) Se hará una reflexión acerca de lo importante que resulta trabajar colaborativamente, al igual que realizar el trabajo de manera respetuosa y el compromiso que se requiere en el transcurso de la actividad. 5) Se procederá a plasmar cada idea en papel y se mantendrá a la vista de todo el grupo.	• Cooperación.	• Reflexión de trabajar colaborativamente. • Semáforo de evaluación de habilidades.
--	--	--

3.6.2 Descripción y narrativa de los acontecimientos.

Sesión 01: Organización participativa de los y las alumnas por la profesora

Objetivos: Durante la realización de las actividades, el acompañamiento de la profesora titular fue muy importante, ya que ella orientaba cada una de las actividades y explicaba a las alumnas y los alumnos del grupo cuáles eran los objetivos a lograr, así como los aspectos en los que requerían poner mayor atención. **Reflexión grupal:** Constantemente se llevaba a la reflexión de cada uno de los temas a trabajar durante cada actividad, procurando retomar aspectos cotidianos que se suscitaban en el actuar de las alumnas y alumnos. **Participación grupal y conceptos.** Por eso fue necesario escuchar constantemente las participaciones de los alumnos, sus puntos de vista y las aportaciones que hacían a las actividades, además de que cada concepto que se considerara importante para el desarrollo del plan de intervención fue plasmado en hojas que se tenían a la vista de todo el grupo, como puede observarse en las fotografías que se tomaron.

1. **Integración de parejas para el trabajo.** En esta primera sesión se integraron parejas de trabajo, las cuales fueron conformadas por la profesora titular, quien procuró que dichas parejas de trabajo se integraran por un niño y una niña, con el propósito de que al realizar la actividad se complementaran y buscaran lograr el objetivo de manera colaborativa. Sin embargo, debido a que el número de alumnas es mayor que el número de alumnos en el grupo, algunas parejas fueron integradas por dos niñas. Una vez realizado esto. Ambos integrantes compartirían la responsabilidad tanto de la construcción, como del cuidado del muñeco.
2. **Responsabilidades compartidas.** Dado que las responsabilidades fueron compartidas, fue necesario que cada pareja acordara llevar los materiales necesarios para la elaboración del muñeco, lo cual debía ser en la manera más equitativa posible y comprometiéndose a realizarlo de manera completa en tiempo y forma.
3. **Práctica del diálogo y las reflexiones de los alumnos y alumnas.** Fue importante escuchar a las y los alumnos constantemente para conocer cuáles

eran sus puntos de vista, pero sobre todo sus reflexiones acerca del trabajo que se estaba realizando. Esto lo fue coordinando la profesora titular en cada una de las actividades para orientar el trabajo hacia el logro de los objetivos planteados.

3.6.3 Emergencias organizativas producidas por maestra, alumnas y alumnos.

Una vez que se comentó con todo el grupo cada una de las habilidades y valores que se estarían trabajando en la realización de este proyecto, se plasmaron todas y cada una de las ideas para conformar lo que en el grupo llamarían “**Nuestro Código**”, el cual estaba a la vista de todos los alumnos y alumnas y que se enriquecería con las aportaciones que se hacían día con día.

1. El código de conducta elaborado de manera colaborativa:

Quedando contruidos los conceptos de la actividad llamada “Nuestro Código” de la siguiente manera:

- a. **Trabajo colaborativo:** Trabajo con apoyo de mis compañeros y compañeras de manera respetuosa para lograr un objetivo en común.
- b. **Cooperación:** Apoyo y colaboro con mis compañeros y compañeras en los acuerdos que tomamos en el grupo.
- c. **Solidaridad:** Apoyo a mis compañeros y compañeras para lograr un objetivo en común.
- d. **Participación:** Expreso y comparto mis ideas con los demás. Hago propuestas para alcanzar el objetivo. Comparto responsabilidades con los demás.
- e. **Respeto:** Cuido y protejo a mis compañeros y compañeras. Comparto mis ideas con los demás. Cumpló con los acuerdos que se tomaron en el grupo.
- f. **Asertividad:** Tomo decisiones adecuadas que me benefician a mí y a mis compañeros y compañeras.

- g. **Autoconocimiento:** Sé lo que puedo y no hacer para tomar decisiones que contribuyan al logro de un objetivo común.
- h. **Manejo de emociones:** Controlo lo que siento y tomo decisiones apropiadas que me ayuden a actuar de la mejor manera.
- i. **Autocontrol:** Me conduzco de manera adecuada y respetuosa al convivir con mis compañeros y compañeras.
- j. **Diálogo:** Expreso mis ideas con respeto y escucho atentamente las ideas de los demás.
- k. **Acuerdos:** Dialogo con mis compañeros y compañeras para tomar decisiones que nos lleven a lograr un objetivo común.
- l. **Autoevaluación:** Valoro mi propio esfuerzo e identifico qué puedo hacer bien y en qué puedo mejorar.

Para entender esta evidencia organizativa emergente producida por la participación de los alumnos y alumnas coordinada por la maestra, nos ayuda el concepto de la *emergencia*, entendida como producto de las interrelaciones de las acciones de la docente y grupo, que no pueden explicarse sólo por el agregado de cada uno. Esto es muy importante porque en el fenómeno educativo hay diversas dimensiones que se interrelacionan y no podemos considerar solamente algunos aspectos particulares del problema, proceso o situación (Rolando García, 2006:21, Velázquez, 2017:8)

De acuerdo con esto, hay una interrelación de partes: alumnos, maestros, objetivos, acciones, interrelaciones, y un núcleo articulado de conceptos de cualidades y habilidades que se desean desarrollar en las y los alumnos a través de las acciones. Así, hay una interrelación entre el manejo de emociones, el respeto y el autoconocimiento. También entre la participación y la solidaridad.

3.6.4 Evidencias educativas producidas por alumnas y alumnos, con la organización la maestra.

1. Evidencias de las acciones captada por la cámara.



S
E
M
Á
F
O
R
O

PROYECTO "CIENCIAS NATURALES"

Sesión 01

NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Cooperación	Solidaridad	Manejo de emociones	Participación	Respeto
FERNANDO	★	★	★	★	★
HIROKO GRETTELE IRAIDA	★	★	★	★	★
LIA EMILY	★	★	★	★	★
GUSTAVO	★	★	★	★	★
CRISTOPHER GAEI	★	★	★	★	★
YAEI ALEJANDRO	★	★	★	★	★
CARLOS ALBERTO	★	★	★	★	★
KARLA ESTEFANIA	★	★	★	★	★
LUZ ELENA	★	★	★	★	★
GRETCHEN	★	★	★	★	★
INGRID SILVANA	★	★	★	★	★
DIEGO	★	★	★	★	★
AXEL JESUS	★	★	★	★	★
ISRAEL ANDRE	★	★	★	★	★
JENNIFER	★	★	★	★	★
FLOR CAMILA	★	★	★	★	★
KARLA MARIANA	★	★	★	★	★
IRVIN ADRIAN	★	★	★	★	★
LESLEY SOFIA	★	★	★	★	★

FFA01

3.6.5 Autoevaluación y desarrollo.

A continuación, se presenta la autoevaluación y desarrollo de las y los alumnos de sus actitudes y habilidades después del conjunto de actividades que implicó este primer ciclo de intervención.

Fue importante utilizar como referencia los colores para facilitar la valoración que se realizaba ante cada uno de los aspectos en mención, los cuales representaban la siguiente valoración:

- Color verde: Si el alumno o alumna consideraba que había mantenido un buen desempeño respecto a dicha habilidad o valor.
- Color amarillo: Si el alumno o alumna valoraba que había tenido un desempeño regular y que aún requería mejorar en el aspecto en mención.
- Color rojo: Si el alumno o alumna identificaba que su desempeño había sido bajo en el aspecto en mención y por lo cual era necesario continuar desarrollándolo.

PRIMERA AUTOEVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DEL GRUPO SEXTO “B” 2016-2017 FASE “A” DE INTERVENCIÓN, SESION 1					
NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Cooperación	Solidaridad	Manejo de emociones	Participación	Respeto
FERNANDO					
HIROKO GRETELLE IRAIDA					
LIA EMILY					
GUSTAVO					
Yael ALEJANDRO					
CARLOS ALBERTO					
KARLA ESTEFANIA					
LUZ ELENA					
GRETCHEN					
INGRID SILVANA					
DIEGO					
AXEL JESUS					
ISRAEL ANDRE					
JENNIFER					
FLOR CAMILA					
KARLA MARIANA					
IRVIN ADRIAN					
LESly SOFIA					

3.7 CONTINÚA DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN FASE A		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	02 “Construcción del muñeco”	18 de octubre de 2016
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas inicien con la elaboración del muñeco de manera colaborativa, manteniendo actitudes de respeto, solidaridad, así como el manejo de sus emociones. • Que los alumnos y alumnas expresen de manera grupal sus ideas y emociones durante la realización de la actividad, llegando a acuerdos sobre el cuidado del cuerpo y reconocimiento del desarrollo del mismo.		
Temáticas a trabajar • Mi crecimiento y desarrollo.		
Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Se comenzará con la elaboración del muñeco, para lo cual cada integrante de cada equipo tomará acuerdos para que al momento de dicha elaboración el trabajo sea equitativo y ambos contribuyan al logro del objetivo. 2) Con el apoyo de la profesora cada equipo diseñará el muñeco de la manera en que hayan	• Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento. • Participación. • Asertividad. • Autocontrol. • Solidaridad.	• Organización para la elaboración del muñeco. • Muñeco elaborado. • Semáforo de evaluación de habilidades.

acordado y con las características que elijan dar a su muñeco. 3) Se reflexionará acerca de la importancia y cuidados que deben tener los niños de la edad de los muñecos y la manera en que pueden ellos contribuir en el cuidado de los mismos. 4) Cada equipo presentará al grupo el muñeco que elaboró y pensará en un nombre para identificarlo de los demás, de igual manera dará una breve descripción de por qué su muñeco es único. 5) Los alumnos y alumnas tomarán acuerdos para compartir las responsabilidades y cuidados del muñeco que elaboraron durante su estancia en la escuela, así como en los distintos espacios de la misma, procurando siempre estar atendiendo al muñeco en todo momento.		
--	--	--

3.7.1 Sesión 02: Descripción narrativa de los acontecimientos

Construcción del muñeco.

1. **Actitudes y Habilidades.** Previo a la elaboración del muñeco fue importante recordar cuáles serían las habilidades y valores a trabajar en esta sesión: que conjugaban las tres Áreas, articulando el conjunto de actitudes mencionadas en la Sesión 02: manejo de emociones, respeto, autoconocimiento, participación, autocontrol y solidaridad, ya que en esta actividad era necesario decidir entre pares, si su muñeco sería niño o niña, cuál sería el nombre y quién se encargaría de elaborar algunas partes del muñeco (cabeza, brazos, piernas, etc.), con el propósito de que participaran equitativamente en la construcción del muñeco (representativo de un ser vivo).

2. **Contenidos curriculares acerca del cuerpo y su cuidado, de bebe a niño (a).**

El acompañamiento de la profesora titular durante la actividad fue importante y complementario, pues durante la realización de esta actividad se retomaron contenidos curriculares acerca del cuerpo y su cuidado, lo cual brindaba información relevante para que los alumnos y alumnas tuvieran más elementos para reflexionar acerca de los contenidos que se trabajaban en este proyecto.

3. **Responsabilidades compartidas.** En la realización de esta actividad, los cuidados que deben tener los niños y niñas con un ser vivo (el muñeco), en la edad de la lactancia, se compartieron la responsabilidad de alimentación, recreación y atenciones a los bebés, para lo cual se establecieron horarios de cuidado dentro del salón de clases, en el patio y fuera de la escuela, es decir, en sus casas.
4. **Práctica de diálogo.** Además de darle un nombre a cada uno de los muñecos se hicieron los registros correspondientes, tales como acta de

nacimiento, CURP y certificado de nacimiento, para lo cual ambos integrantes de cada equipo tuvieron que dialogar para elegir el nombre que le darían al muñeco, poniendo en práctica el respeto, el diálogo, la toma de acuerdos y la responsabilidad.

5. **Roles de participación.** Se definieron entre maestra y alumnas y alumnos los roles de cuidado del muñeco y se acordaron horarios, actividades y días en que se cuidaría. Esto lo registraron en un documento que llevaba por título “Bitácora”.

3.7.2 Evidencias de las acciones captadas por la cámara.









FFA07

PROYECTO "CIENCIAS NATURALES"

Sesión 02

NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Autoconocimiento	Solidaridad	Manejo de emociones	Participación	Respeto	Alegría	Autocontrol
FERNANDO	★	★	★	★	★	★	★
HIROKO GRETELLE IRAIDA	★	★	★	★	★	★	★
LIA EMILY	★	★	★	★	★	★	★
GUSTAVO	★	★	★	★	★	★	★
CRISTOPHER GAEI	★	★	★	★	★	★	★
YAEI ALEJANDRO	★	★	★	★	★	★	★
CARLOS ALBERTO	★	★	★	★	★	★	★
KARLA ESTEFANIA	★	★	★	★	★	★	★
LUZ ELENA	★	★	★	★	★	★	★
GRETCHEN	★	★	★	★	★	★	★
INGRID SILVANA	★	★	★	★	★	★	★
DIEGO	★	★	★	★	★	★	★
AXEL JESUS	★	★	★	★	★	★	★
ISRAEL ANDRE	★	★	★	★	★	★	★
JENNIFER	★	★	★	★	★	★	★
FLOR CAMILA	★	★	★	★	★	★	★
KARLA MARIANA	★	★	★	★	★	★	★
IRVIN ADRIAN	★	★	★	★	★	★	★
LESLEY SOFIA	★	★	★	★	★	★	★

FFA08

3.7.3 A continuación se presenta la autoevaluación de las y los alumnos de sus actitudes y habilidades después del conjunto de actividades que implicó este segundo ciclo de intervención.

SEGUNDA AUTOEVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DEL GRUPO SEXTO "B" 2016-2017 FASE "A" DE INTERVENCIÓN, SESION 2							
NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Autoconocimiento	Solidaridad	Manejo de emociones	Participación	Respeto	Asertividad	Autocontrol
FERNANDO							
HIROKO GRETELLE IRAIDA							
LIA EMILY							
GUSTAVO							
CRISTOPHER GAEI							
YAEI ALEJANDRO							
CARLOS ALBERTO							
KARLA ESTEFANIA							
LUZ ELENA							
GRETCHEN							
INGRID SILVANA							
DIEGO							
AXEL JESUS							
ISRAEL ANDRE							
JENNIFER							
FLOR CAMILA							
KARLA MARIANA							
IRVIN ADRIAN							
LESLY SOFIA							

3.8 FINALIZA DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN FASE A		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	03 “Autoevaluación de los alumnos”	Del 19 de octubre hasta la primera semana de 2016.
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas den seguimiento a los cuidados y responsabilidades que requiere el muñeco, trabajando de manera colaborativa. • Que los alumnos y alumnas compartan su experiencia al tener al cuidado a un muñeco, considerando que se trata de otro ser, así como la importancia de dialogar y tomar acuerdos cuando se trata de colaborar con otros compañeros.		
Temáticas a trabajar Mi crecimiento y desarrollo.		
Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Cada equipo compartirá cómo ha sido su experiencia desde el momento en que se inició con la elaboración del muñeco, al trabajar con otro compañero y al compartir responsabilidades.	• Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento. • Participación.	• Presentación del cuidado del muñeco. • Lista de acuerdos sobre el cuidado del

2) Se reflexionará acerca de las ventajas que tiene participar de manera grupal, así como trabajar con las emociones y valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. 3) De manera grupal se acordará la forma en que continuará esta actividad en las próximas semanas, para lo cual se plasmarán las ideas a las que lleguen los alumnos, de manera que puedan evaluar si están cumpliendo con lo acordado.	• Asertividad.	muñeco en los próximos días. • Bitácora de registro de actividades. • Semáforo de evaluación de habilidades.
--	--	--

Nota: A partir del ciclo dos y tres se continuó hasta la primera semana de diciembre.

Cabe destacar que gran parte de la Fase A de intervención fue enriquecida con las aportaciones de los alumnos y las alumnas del grupo, pues al mostrar interés por cada una de las actividades que la integraban, los alumnos aportaban ideas sobre cómo realizar las actividades y lo que a ellos les gustaría hacer, principalmente cuando correspondía al cuidado y atención de las necesidades de los muñecos.

3.8.1 Sesión 03: Descripción narrativa de los acontecimientos.

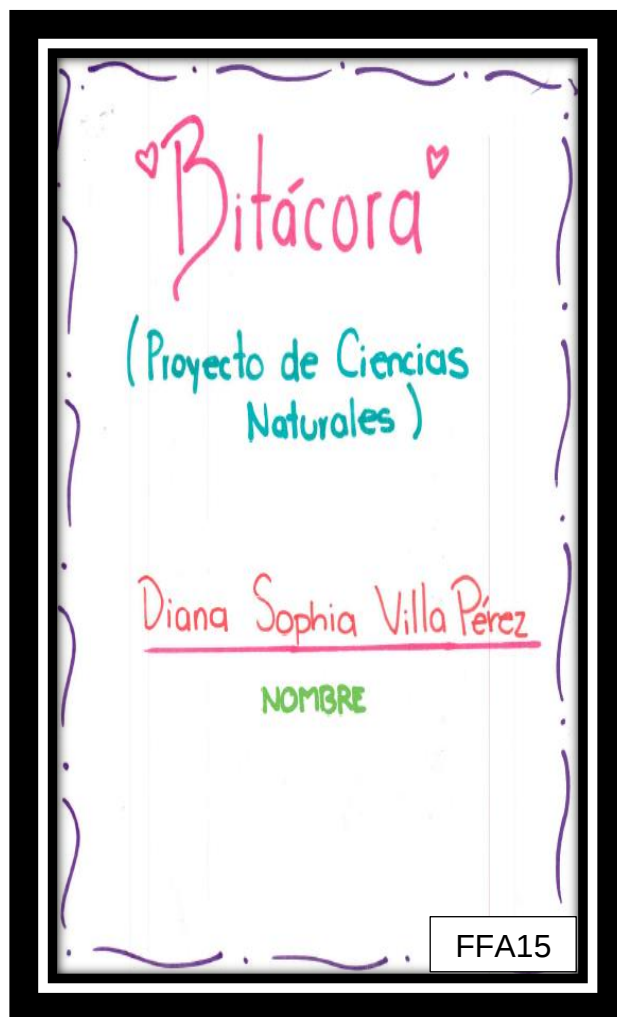
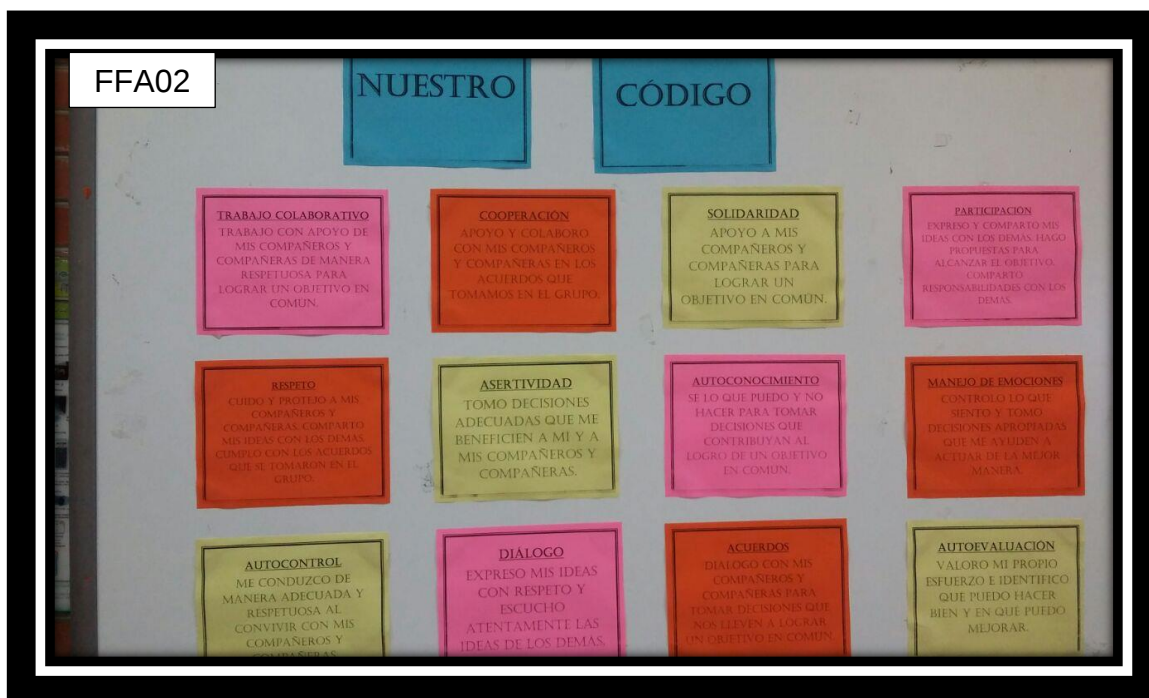
En esta tercera sesión, se dio continuidad a la elaboración del muñeco, y seguimiento de las actitudes que implicaban los cuidados y responsabilidades que requiere el muñeco (un ser vivo), por medio de una atención colaborativa.

También esta sesión implicó que los alumnos y alumnas compartieran su experiencia al tener al cuidado a un muñeco

3.8.2 Autoevaluación de los alumnos, guiada por la docente de grupo

1. **Habilidades y retos.** El compartir la experiencia entre los integrantes del grupo, permitió que los alumnos y alumnas identificaran cuáles habían sido las dificultades a las que se habían enfrentado en el desarrollo del proyecto, así como las formas que utilizaron para enfrentar dichas dificultades y procurar darles una solución.
2. **Avances y necesidades.** La reflexión que se llevó a cabo por parte de los alumnos y alumnas del grupo permitió que ellos mismos se autoevaluaran al identificar cómo fue su desempeño y participación en el desarrollo del proyecto, dando pie a conocer cuáles son las habilidades y valores en los que han tenido avances y en cuáles requieren seguir trabajando para lograr mejorías.

3.8.3 Evidencias educativas captada por la cámara.



Viernes 25 de Noviembre del 2016

Se levanto a las 6:00 am se baño, se vistio y guardo sus utiles, hoy desayuno pan y leche de fresca, entro a las 8:00 am a la escuela, la maestra le otorgo un diploma por puntualidad y se la pasaron haciendo actividades en el cuaderno, salio a las 2:00 pm, fuimos a la plaza al recorralis y ahí comimos hamburguesas y papas a la francesa, despues fuimos al cine a la función de las 5:00 pm vimos la de la leyenda del chupacabras, llegamos a la casa a las 8:00 pm cenó capé con leche y galletas y se durmió a las 9:00 pm.

FFA16


CERTIFICADO NACIMIENTO

Nombre: WILSON RUIZ Jaramila
Sexo: MALE
Peso: 3.500 KG
Longitud: 50 cm
Fecha: 25/11/16
Lugar: República de Paraguay


CERTIFICADO NACIMIENTO

Nombre: WILSON RUIZ Jaramila
Sexo: MALE
Peso: 3.500 KG
Longitud: 50 cm
Fecha: 25/11/16
Lugar: República de Paraguay

FFA10

FFA11

FFA12

FFA13



FFA14





FFA17

S
E
M
Á
F
O
R
O

PROYECTO "CIENCIAS NATURALES"					
					Sesión 03
NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Asistencia	Autoconciencia	Manejo de emociones	Participación	Riesgo
FERNANDO	★	★	★	★	★
HIROKO GRETELLE IRAIDA	★	★	★	★	★
LIA EMILY	★	★	★	★	★
GUSTAVO	★	★	★	★	★
CRISTOPHER GAEI	★	★	★	★	★
Yael ALEJANDRO					★
CARLOS ALBERTO					
KARLA ESTEFANIA	★	★	★	★	★
LUZ ELENA	★	★	★	★	★
GRETCHEN	★	★	★	★	★
INGRID SILVANA	★	★	★	★	★
DIEGO					
AXEL JESUS	★	★	★	★	★
ISRAEL ANDRE	★	★	★	★	★
JENNIFER	★	★	★	★	★
FLOR CAMILA	★	★	★	★	★
KARLA MARIANA	★	★	★	★	★
IRVIN ADRIAN	★	★	★	★	★
LESBY SOFIA	★	★	★	★	★

FFA09

3.8.4 A continuación se presenta la autoevaluación de las y los alumnos de sus actitudes y habilidades después del conjunto de actividades que implicó este tercer ciclo de intervención.

TERCERA AUTOEVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DEL SEXTO GRADO GRUPO “B” 2016-2017 FASE “A” DE INTERVENCIÓN, SESION 3					
NOMBRE DEL ALUMNO (A)	Asertividad	Autoconocimiento	Manejo de emociones	Participación	Respeto
FERNANDO					
HIROKO GRETELLE IRAIDA					
LIA EMILY					
GUSTAVO					
CRISTOPHER GAEL					
Yael ALEJANDRO					
CARLOS ALBERTO					
KARLA ESTEFANIA					
LUZ ELENA					
GRETCHEN					
INGRID SILVANA					
DIEGO					
AXEL JESUS					
ISRAEL ANDRE					
JENNIFER					
FLOR CAMILA					
KARLA MARIANA					
IRVIN ADRIAN					
LESLY SOFIA					

3.9 Informe analítico de la Fase A de los procesos educativos para una convivencia deseable.

Avances importantes en los conocimientos, las habilidades y actitudes de los alumnos y las alumnas, respecto a los problemas de convivencia iniciales

¿Qué cambios organizativos se gestionaron, que procesos educativos para la convivencia se generaron, y que cambios emergentes en las actitudes y habilidades de los y las alumnas y en el grupo se evidenciaron?

Para responder a esta pregunta tomaremos en cuenta el problema inicial o estado A y lo compararemos con el estado B, distinguiendo que entre esos dos estados se intervino con el dispositivo educativo, durante un tiempo, del ciclo escolar. El dispositivo inició con la reorganización del grupo, esta reorganización generó procesos educativos durante el desempeño de las actividades escolares en las que se practicaron actitudes y habilidades de la red educativa para la convivencia y con medios y autoevaluación-

El problema diagnosticado: la formación de diferentes grupos de alumnas y alumnos que interactúan en oposición, provocando desequilibrio en las emociones y situaciones de tensión entre los mismos. Otro problema fue que al ser las niñas la mayoría en el grupo, suelen buscar el dominio de un grupo sobre otro, sin importar la forma de lograrlo, generando conflictos en el grupo. También las interrelaciones descalificadoras frecuentes, como son etiquetas entre alumnas (os) y comentarios hirientes y hacia las profesoras, poco favorables un medio ambiente de trabajo en el salón de clases.

En este punto de partida las interrelaciones no estaban organizadas grupalmente para la convivencia. Las sanciones eran individuales y permanecían las mismas actitudes individuales y grupales.

Los ciclos organizados de intervención y las evidencias educativas emergentes de alumnas y alumnos, con la organización de la maestra.

Las acciones educativas de intervención se iniciaron con una nueva organización del trabajo escolar en el grupo, con un sentido educativo declarado en las Áreas de la RED de actitudes y habilidades que buscó dar una orientación diferente a las interacciones entre los y las alumnas. Con este sentido educativo de reorganización del grupo, emergió una reorganización resultado de la participación y reflexión grupal, de la integración de parejas para el trabajo, de la práctica del diálogo ¿Cuáles fueron los componentes de esta reorganización emergente? Vemos en la sesión 1 que de manera grupal y participativa definen con la orientación de la docente **“nuestro código”**, que dio un significado orientador a sus interrelaciones, significó el conocimiento que en la práctica guiaría el diálogo, la comunicación entre ellos y ellas durante las actividades.

En sus actividades escolares y relaciones las y los estudiantes, practican su código y al final del día escolar se autoevalúan anotando un color en **“el semáforo”** (bueno, regular, en desarrollo), en: la cooperación, solidaridad, participación, respeto, asertividad, autoconocimiento, manejo de emociones, autocontrol, que practicaron. En el código están presentes las actitudes y habilidades deseables de practicar para una mejor convivencia escolar. En las relaciones está la práctica del deber ser en situación, porque en la situación se toma una opción, una elección, proceso donde está presente la comprensión, ponderación y aplicación del principio, que se convierte en un saber práctico sustentado en **“mi código”** que orienta las acciones de todos. (Velázquez, 2006)

El proceso de seguimiento de desarrollo de sus actitudes y habilidades fue creado también de manera participativa entre alumnos-maestra-alumnos, y tuvo como expresión creativa la figura del semáforo, en colores que significó la autoevaluación y el nivel logrado en el manejo de sus cualidades. La autoevaluación que anotaba cada niña o niño fue resultado de todo el conjunto de acciones: los conceptos presentes en **“mi código”** que estaba frente al salón, el ejercicio de estas cualidades durante el trabajo escolar con sus compañeras (os), el semáforo, el

diálogo, las explicaciones de la maestra. Este conjunto de condiciones educativas, que vivieron los y las alumnas, constituyó una “masa crítica” como diría Mason M. (2008) entendida como un conjunto de interrelaciones en movimiento; perspectiva que contribuye a un entendimiento de lo continuo y el cambio. Hay momentos de reflexión individual en el trabajo en grupo, criterios colectivos con los que se auto observaba cada uno o una; que también.

En el ciclo de la sesión 2, se trabajó con la organización creada y se trataron los temas del plan de estudios para el cuidado del cuerpo y reconocimiento del desarrollo del mismo. En este ciclo, la organización generada de manera muy creativa por la docente y el gestor de la convivencia se caracterizó por la elaboración colaborativa y el cuidado de un muñeco, que representó a un bebé y posteriormente a un niño o niña de la misma edad que los y las alumnas. Este símbolo constituyó un núcleo articulador de conocimiento y práctica de la red de actitudes, y habilidades como son manejo de emociones, respeto, autoconocimiento, participación, autocontrol y solidaridad, de contenidos curriculares, de responsabilidades compartidas y de roles de participación. El diálogo y los acuerdos formaron parte también de manera importante en la organización. Las evidencias de los procesos educativos emergentes quedaron registradas en “la bitácora de actividades” que es un recurso muy importante para la memoria de los sucesos y que fue escrita por los mismos alumnos (as). Asimismo, quedó un registro de cómo los y las alumnas habían practicado el desarrollo de sus cualidades.

Las evidencias del movimiento de significaciones que se está dando en las interrelaciones, en la práctica de las actividades, en las diferentes situaciones están en los registros de autoevaluación. En ese lugar se abre un espacio de autorreflexión porque tienen que decidir si tuvo un buen desempeño y elegir el color verde, o que no había estado del todo bien en algunas de las actitudes y se anotaba un color amarillo, o que de plano le faltaba practicar, varios de las actitudes deseables. Tal es el caso de Cristopher Gael (ya no continuó asistiendo), de Luz Elena quién se auto califica en rojo y la maestra sí reconoce avances. De Carlos Alberto, que se autocalifican en rojo todo pero que la maestra si ve avances en sus

actitudes. Estos registros llevados a la vida diaria del aula, da información muy importante para relacionarse con los y las alumnas de una forma más comprensiva.

Por otra parte, la autoevaluación de Hiroko es perfecta, sin embargo, contrasta un poco con la de la maestra quien sí le observa un buen ejercicio de cualidades, pero que indica algunas en que tiene que atender. Karla Estefanía, y Axel, coincide su autoapreciación con la observada por la docente, mientras que Karla Mariana se auto califica con buenas actitudes en la mayoría, pero la maestra observa que necesita poner atención en el manejo de emociones y su autoconocimiento y participación.

Se observa en los registros, como hay movimiento de procesos de auto-observación, en donde un día mejoran en unas actitudes y otro día tienen que mejorarlas y en donde la mayor parte de los y las alumnas tienen una visión autocrítica respecto de las habilidades que tienen que desarrollar en cuanto a su manejo de emociones, respeto, autoconocimiento, participación, solidaridad y asertividad. Afirmamos que lo importante está en que tienen una guía de orientación de su comportamiento, está dado el momento cotidiano de autorreflexión y que está organizado el proceso de desarrollo personal en interacción con sus compañeros y compañeras, que tendría que seguir en el año escolar.

El análisis detenido de las autoevaluaciones de los y las alumnas, así como el de la maestra, se puede consultar en el Anexo 1.

3.10 Concentrado de autoevaluaciones de los y las alumnas, así como la evaluación de la maestra de grupo, posterior a la Fase A de intervención

La siguiente tabla es el concentrado de las autoevaluaciones que los alumnos y alumnas del 6° “B” del Ciclo Escolar 2016-2017 realizaron durante las tres sesiones de la Fase A de intervención. De igual manera se plasman las evaluaciones que realizó la profesora titular respecto a la red de habilidades y valores que guiaron el trabajo de los alumnos que se elaboró, implemento y se analizaron los resultados en cada uno de los ciclos de intervención del dispositivo, que como hemos mencionado se intervino educativamente para:

- Primer grupo: Manejo de emociones, respeto y autoconocimiento.
- Segundo grupo: Participación, solidaridad y asertividad.

Se analizó detalladamente la autoevaluación que los alumnos hicieron de sus actitudes y habilidades y comparativamente con la evaluación que la profesora titular hizo.

A continuación, presentamos el cuadro que concentra las autoevaluaciones de los y las alumnas y la evaluación que por separado realizo la docente.

CONCENTRADO DE EVALUACIONES DE LA FASE A DE INTERVENCIÓN																																			
NOMBRE DEL ALUMNO O ALUMNA	AUTOEVALUACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS															EVALUACIÓN TITULAR DEL GRUPO																			
	MANEJO DE EMOCIONES			RESPECTO			AUTOCONOCIMIENTO			PARTICIPACIÓN			SOLIDARIDAD			ASERTIVIDAD			MANEJO DE EMOCIONES			RESPECTO			AUTOCONOCIMIENTO			PARTICIPACIÓN			SOLIDARIDAD			ASERTIVIDAD	
FERNANDO	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow				
HIROKO GRETELLE IRAIDA	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green				
LIA EMILY	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green				
GUSTAVO	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green				
Yael ALEJANDRO	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green				
CARLOS ALBERTO	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green				
KARLA ESTEFANIA	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green				
LUZ ELENA	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow				
GRETCHEN	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green				
INGRID SILVANA	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green				
DIEGO	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green				
AXEL JESUS	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green				
ISRAEL ANDRE	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green				
JENNIFER	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green				
FLOR CAMILA	Green	Yellow	Yellow	Red	Red	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green				
KARLA MARIANA	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green				
IRVIN ADRIAN	Red	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Yellow				
LESly SOFIA	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green				

En el anexo 1 presentamos el análisis detallado de este cuadro que concentra los resultados correspondientes a la autoevaluación de las alumnas y alumnos, y la evaluación de la maestra, en la fase A de intervención. La autoevaluación de sus avances, logros y necesidades de desarrollo, de habilidades y actitudes en el desempeño de sus actividades escolares colaborativas. Consideramos que este cuadro ofrece una importante información de los procesos educativos desencadenados en las y los alumno por medio de la re-organización con el dispositivos para aprender a convivir a través del trabajo escolar; después de realizados los ciclos sucesivos y actividades de las Sesiones 1, 2, y 3, en las que guiaron de manera importante la red educativa de conocimientos, actitudes y habilidades.

CAPÍTULO IV

¿Y LA AMISTAD ENTRE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS DESPUÉS DE LA FASE A DE INTERVENCIÓN?

4.1 Introducción

La Fase A de intervención al grupo de sexto grado “B”, crea una organización intencional para la práctica entre los y las alumnas en las actividades escolares, de actitudes y habilidades para la convivencia deseable, en donde habían practicado también su autoevaluación en estas cualidades. Pero después de estas experiencias en los y las estudiantes ¿cómo estaba la autoapreciación de los y las alumnas respecto a sus amigos y amigas? Las actitudes que esperaban de sus compañeros (as) con los que preferían trabajar. ¿Con cuáles compañeros (as) tenían más problemas al realizar actividades escolares?

Para aclararnos el estado de la amistad en el grupo, realizamos el siguiente diagnóstico.

4.2 Cualidades que las y los alumnos consideran importantes en sus compañeros (as), para realizar el trabajo en clase.

Diagnóstico

Se recurrió al dibujo en una hoja, con una carita de niño y niña, que representaría a algún compañero (a). En la hoja anotarían su nombre y la fecha. La hoja tenía la frase “mis amigos son” y tres líneas donde anotarían el nombre de él o ella. “con quién tengo más problemas es” y “con quién trabajo mejor es”. Los y las alumnas registraron sus respuestas en las diferentes hojas que se les fueron entregando de acuerdo a la temática correspondiente.

Las hojas se entregaron de manera individual a los 18 alumnos (as) que integran el grupo y se les solicitó que registraran sus respuestas.

4.2.1 Temas del diagnóstico

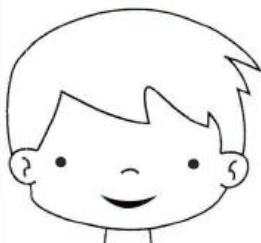
“Mis Amigos/as son...”

Una vez que todos los integrantes del grupo respondieron esta primera hoja, se concentraron todas y se guardaron en un sobre con el nombre “Amigos/as”. En este instrumento se indagó de los alumnos y alumnas que ellos mismos consideraban sus amigos/as. **(Véase fotografía)**

Nombre: Fernando Avila Perez

Fecha: 13/12/17

MIS AMIGOS SON...



1. Diego

2. Carlos

3. Gustavo

FFA18

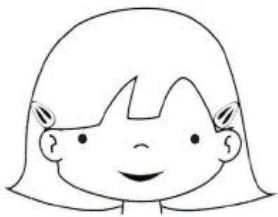
“Con quien trabaja mejor...”

A continuación, se les entregó a todos los alumnos y alumnas la segunda hoja con el cuestionario titulado “Trabajo”, en el que cada uno de los estudiantes

completaba la frase “Con quien trabajo mejor es...”, además se les solicitaba explicar el porqué de su respuesta. De igual manera se concentraron todos los cuestionarios y se guardaron en un sobre con el nombre “Trabajo”.

Nombre: Hiroko Giselde Trauco Cerón Morales
Fecha: Viernes 13 de Enero de 2017.

CON QUIEN TRABAJO MEJOR ES...



1. Lia
¿Por qué? por que considimos mucho

2. Lesly
¿Por qué? por que es responsable

3. Ingrid
¿Por qué? por que aporta ideas

FFA19

“Con quien tengo más problemas es...”

Finalmente, se les entregó la tercera hoja con el título “Problemas”, en el que los alumnos y alumnas completaron la frase “Con quien tengo más problemas es...” en el que registraron aquellos compañeros/as con quienes consideran tienen más problemas en el grupo y mencionaron cuáles son esos problemas. Cuando se registraron todas las respuestas por parte de los alumnos y alumnas se concentraron todas las hojas en un sobre con el nombre “Problemas”.

Nombre: Jennifer

Fecha: _____

CON QUIEN TENGO MÁS PROBLEMAS ES...



1. Axel
¿Cuáles? Me desespera rápidamente
2. Fernando
¿Cuáles? Me desespera que se irresponsable a veces
3. Ingrid
¿Cuáles? no me tiene paciencia y se molesta rápido

FFA20

4.3 Resultados del diagnóstico

De las respuestas de los alumnos y las alumnas se elaboraron diferentes cuadros con la información correspondiente a cada uno de los temas indagados y se realizó una lista con las problemáticas que identifican los alumnos y alumnas en el grupo. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

4.3.1 Alumnos a quienes consideran sus amigos/as

A continuación, se presenta una tabla con el número de alumnos y/o alumnas que mencionan como amigos, se identifica con cuántas niñas o niños consideran tener una relación de amistad.

NOMBRE DEL ALUMNO (A)	¿CUÁNTOS AMIGOS Y AMIGAS LE MENCIONAN DE ACUERDO AL GÉNERO?	NÚMERO DE AMIGOS Y/O AMIGAS QUE LE MENCIONAN
FERNANDO	2 H 1 M	3
HIROKO	0 H 6 M	6
LIA	1 H 4 M	5
GUSTAVO	1 H 0 M	1
Yael	3 H 1 M	4
CARLOS	4 H 1 M	5
KARLA	0 H 4 M	4
LUZ	1 H 0 M	1
GRETCHEN	0 H 1 M	1
INGRID	0 H 4 M	4
DIEGO	6 H 2 M	8
AXEL	0 H 0 M	0
ISRAEL	4 H 0 M	4
JENNIFER	0 H 0 M	0
CAMILA	0 H 0 M	0

MARIANA	0 H 1 M	1
IRVIN	1 H 1 M	2
LESLY	0 H 4 M	4

Esta tabla nos permite identificar cuántos son los amigos (as) que tiene cada uno en el grupo. Siendo Hiroko la niña que más amigos tiene (6), y le sigue Lía con 5 amigos. Y en los niños Diego es el que más amigos tiene (8), y le sigue Carlos con 5 amigos.

Tienen un amigo Gustavo (se calificó rojo en respeto y participación) Luz, (se autocalifica todo en rojo (la maestra la observa sólo baja en respeto y solidaridad) o Gretchen (coincide con la maestra en buenas actitudes) y Mariana (se autocalifica en verde y la maestra la califica mediano en manejo de emociones y en participación)

Axel y Jennifer no tienen amigos, aunque si tienen buena autoevaluación en las actitudes de trabajo escolar. Son sus características personales que no agradan a sus compañeros, como puede verse en la tabla de abajo (grita, hace ruido, se comporta como chiquito. Encimosa, mira feo). Son importantes estos resultados porque se buscará apoyarlos con una mayor integración al grupo.

Hipotéticamente puede afirmarse que la amistad es selectiva en los niños y niñas, hay características personales que influyen. Puede también influir en la amistad favorablemente, las actitudes y habilidades practicadas para una convivencia deseable.

4.3.2 Cualidades que los alumnos/as consideran importantes en el trabajo escolar

A partir de la aplicación de esta etapa del instrumento diagnóstico se identificaron aquellas cualidades que los mismos alumnos y alumnas consideran importantes en sus compañeros para desarrollar el trabajo en clase.

TIPO DE CUALIDAD	FRECUENCIA CON QUE SE MENCIONA
Apoyo/Ayuda/Cooperación	13 veces.
Buenas ideas.	8 veces.
Amistad.	5 veces.
Responsabilidad.	5 veces.
Orden en el trabajo.	4 veces.
Sabe escuchar.	4 veces.
Dedicación.	3 veces.
Empatía.	3 veces.
Sabe explicar	3 veces.
Es paciente.	3 veces.
Inteligencia.	2 veces.
Bonita letra.	1 vez.
Cooperativo/a.	1 vez.

Como podemos ver **el apoyo o ayuda es la cualidad que más valoran. En segundo lugar, están las buenas ideas y en tercer lugar la amistad y la**

responsabilidad. Le siguen en cuarto lugar el orden en el trabajo y saber escuchar. Destacan por su mismo valor en el mismo número de veces que citan la dedicación, la empatía, el saber explicar y el ser pacientes. Finalmente quedan la inteligencia y bonita letra con el mínimo valor.

4.3.3 Alumnos y alumnas que tienen más problemas con sus compañeros del grupo.

De la pregunta a los alumnos y alumnas del sexto grado “B” del ciclo escolar 2016-2017 sobre quiénes son los compañeros con quién tienen más problemas y cuáles son estos problemas, encontramos que hay alumnos y alumnas que son mencionados con mayor frecuencia (tres o más veces) que el resto de sus compañeros del grupo, por lo que en la siguiente tabla se pone atención a estos alumnos y alumnas y se mencionan, cuáles son las problemáticas que sus compañeros indicaron que tienen con cada uno de ellos.

A continuación, se presenta la tabla con la información obtenida a partir de la aplicación del cuestionario:

ALUMNOS Y ALUMNAS CON QUIENES TIENEN MÁS PROBLEMAS Y QUE SON MENCIONADOS MÁS DE TRES VECES POR SUS COMPAÑEROS			
Alumnos y alumnas más mencionados	Tipos de problemas tienen con él o ella	Autoevaluación en el trabajo escolar (¿en qué considera el mismo alumno o alumna que debe mejorar?)	Evaluación de la titular en el trabajo escolar (¿en qué considera que debe mejorar el alumno o alumna?)

Carlos	• Porque se burla de los demás. • Juzga la forma de ser de Axel. • Dice muchas groserías.	• Solidaridad. • Respeto. • Manejo de emociones y participación. • Autoconocimiento. • Asertividad. • Autocontrol.	• Cooperación. • Solidaridad. • Manejo de emociones. • Participación. • Respeto. • Autocontrol.
Axel	• Grita mucho, a veces. • No le hablo porque no me agrada. • Es muy especial, hace mucho ruido y me molesta. • Me desespera rápidamente. • Porque se sigue comportando como un niño chiquito, o sea, hace cosas que a mí no me agradan.	• Asertividad. • Manejo de emociones. • Participación.	• Manejo de emociones.

Ingrid	• Porque le pone apodos a Axel. • No me tiene paciencia y se molesta rápido. • Se desespera rápidamente.	• Manejo de emociones. • Participación. • Respeto. • Autoconocimiento. • Autocontrol. • Solidaridad. • Asertividad.	• Cooperación. • Manejo de emociones. • Respeto. • Asertividad. • Autocontrol.
Jennifer	• Tengo problemas. Es muy encimosa y me molesta un poco. • Me enoja mucho con ella. • Me mira feo.	• Cooperación. • Participación. • Manejo de emociones. • Asertividad. • Respeto. • Autocontrol. • Autoconocimiento.	• Cooperación. • Manejo de emociones.
Irvin	• Se siente presumido. Dice cosas que no me agradan. • Porque dice mentiras. • De que nos peleamos por el lugar y más.	• Solidaridad. • Manejo de emociones. • Participación. • Respeto. • Autoconocimiento. • Asertividad. • Autocontrol.	• Cooperación. • Solidaridad. • Manejo de emociones. • Participación. • Respeto. • Asertividad. • Autocontrol.

Es importante observar en estos resultados que los y las alumnas saben en qué tienen que mejorar y coincide con su maestra, pero no saben cómo lograrlo, por lo que hay que tener una atención más cuidadosa para apoyarlos en su desarrollo.

4.3.4 Lista de problemáticas que mencionan los alumnos/as

TIPO DE PROBLEMÁTICAS	FRECUENCIA CON QUE SE MENCIONA
Se desespera.	4 veces.
Me molesta.	3 veces.
No me agrada.	3 veces.
Grita/Hace ruido.	2 veces.
Mira feo.	2 veces.
Insultos/Discusiones.	2 veces.
Irresponsabilidad.	1 vez.
Burlas.	1 vez.
Juzga a los demás.	1 vez.
Dice groserías.	1 vez.
Me distrae.	1 vez.
Pone apodos.	1 vez.
Presume.	1 vez
Dice mentiras.	1 vez.

Las cualidades que mencionan los y las alumnas atribuidas a la amistad son: En un amigo (a) **el apoyo o ayuda** es la cualidad que más valoran, en segundo lugar, están **las buenas ideas** y en tercer lugar **la responsabilidad**.

En las respuestas de los y las alumnas, encontramos que la amistad es selectiva hay características personales que influyen como son: ser ruidoso, mirar feo, ser encimoso, desesperarse.

También está relacionada con la amistad, **el respeto en el trato** que les da su compañero (a) ya que no les gusta que se burlen, juzguen, digan groserías, ponga apodos. Estos resultados informan de matices en el concepto de respeto, que en “mi código” dice: “cuido y protejo a mis compañeros y compañeras. Comparto mis ideas con los demás. Cumpló con los acuerdos que se tomaron en el grupo”.

También la amistad la relacionan con aspectos culturales como “que sea presumido” o socio-morales: decir mentiras, esto es, no les gusta que sean presumidas o que digan mentiras.

Estos aspectos pueden ser incluidos también para favorecer la amistad en la convivencia escolar.

CAPÍTULO V

“HACIA LA FASE B DE INTERVENCIÓN”

5.1 Introducción

Como mencionamos en la parte metodológica, la investigación – acción participativa, es un conjunto de estrategias para ir mejorando los problemas educativos que se presentan en la acción educativa, como puede ser la relación docente-alumnos, alumnos-alumnos. Reconocemos como un principio muy importante de este enfoque el concepto de “la espiral de intervención” que enfoca el estudio de los procesos generados con el dispositivo de intervención, en situaciones que van cambiando, dispositivo con el que se busca provocar el cambio educativo deseable. Es por esto que los recursos que nos propone son: la introspección-ciclos de planificación- acción, observación- reflexión. Las evidencias son muy importantes para saber cómo está emergiendo el cambio, qué rumbos, creatividades, reiteraciones de relaciones no favorables para la convivencia se presentan. Esto es, el estudio de procesos dinámicos educativos.

De acuerdo con este enfoque metodológico, y tomando los resultados de la Fase A de intervención, como son: la auto-organización generada, los procesos autorreflexivos provocados en los y las alumnas con la red educativa para la convivencia, en sus interacciones cotidianas, cuando están realizando sus actividades escolares. Sus necesidades de desarrollo y logros registrados en el semáforo, nos proponemos seguir con la Fase B de intervención.

Tomaremos también en cuenta el conocimiento que nos proporcionó el diagnóstico a las y los alumnos de sus conceptos de amistad y las cualidades en sus compañeros con que la relacionan. Se tratará la relación respeto-empatía entre las alumnas (os) que por sus aspectos personales no son aceptados. También se tomará en cuenta los apoyos particulares que necesitan aquellos alumnos y alumnas en el manejo de sus emociones, **porque saben qué tienen que mejorar, pero no logran avanzar.**

La siguiente fase B de intervención, tendrá como uno de los propósitos principales retomar el trabajo de las actitudes y habilidades que favorecen el trabajo colaborativo, así como la convivencia:

- Participación.
- Solidaridad.
- Asertividad.
- Manejo de emociones.
- Responsabilidad.
- Autoconocimiento.

5.2 Objetivos de la Fase B de intervención

Como parte de la construcción de la Fase B de intervención resultó necesario plantearse los siguientes objetivos particulares de esta fase de intervención, los cuales se mencionan a continuación:

- Que los alumnos y alumnas conformen equipos de trabajo en los cuales puedan dialogar, participar y tomar acuerdos para lograr un objetivo en común.
- Que los alumnos y alumnas reconozcan y valoren de manera respetuosa las cualidades de sus compañeros y compañeras e identifiquen de qué manera pueden contribuir al aprendizaje de los demás.
- Que los alumnos y alumnas reflexionen acerca de la importancia de trabajar colaborativamente para lograr un objetivo común.
- Que los alumnos y alumnas continúen con el desarrollo de habilidades y valores como el manejo de emociones, el respeto, la solidaridad, la participación, la asertividad y el autoconocimiento.

5.3 Temas curriculares a desarrollar en la Fase B de intervención

Los temas curriculares tomados del Programa de estudios vigente de sexto grado de educación primaria a desarrollar en esta fase de intervención son los siguientes:

- El papel de la participación en la toma de acuerdos. (Formación Cívica y Ética).
- Cómo puedo expresar mis sentimientos y emociones de manera que no me dañe y no dañe a otras personas. (Formación Cívica y Ética).
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. (Formación Cívica y Ética).
- Generar propuestas motrices asertivas para plantear y solucionar problemas en juegos modificados para el desarrollo del pensamiento creativo. (Educación Física).
- Reflexión acerca del trabajo colaborativo al participar en funciones y tareas establecidas. (Educación Artística).
- Resolución de problemas con valores fraccionarios mediante procedimientos no formales. (Matemáticas).
- Justo es apoyar a quienes se encuentran en desventaja. (Formación Cívica y Ética).
- Descripción de figuras geométricas. (Matemáticas).
- Recuperar información y redactar textos expositivos utilizando conectivos lógicos. (Español).
- Ejercer los derechos y responsabilidades que le corresponden como integrante de una colectividad. (Formación Cívica y Ética).
- Capacidades y actitudes que deben ponerse en práctica para resolver conflictos. (Formación Cívica y Ética).

Dichos temas curriculares se trabajarán durante las seis sesiones que conforman esta fase de intervención.

5.4 Red de conocimientos, actitudes y habilidades de la Fase B de intervención



5.5 Plan de intervención Fase B

PLAN DE INTERVENCIÓN FASE B		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	01 “Participamos y tomamos acuerdos”.	-- de marzo de 2017.
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas establezcan el código de convivencia a llevar a cabo en las próximas sesiones, retomando los conceptos que se construyeron previamente en la Fase A de intervención. • Que los alumnos y alumnas conformen equipos de trabajo en los cuales puedan dialogar, participar y tomar acuerdos para lograr un objetivo en común. • Que los alumnos y alumnas plasmen en un cuaderno de trabajo las ideas, emociones y acuerdos que comparten con los integrantes de su equipo a partir de la elección del nombre e imagen que los represente.		
Temáticas curriculares a trabajar • El papel de la participación en la toma de acuerdos. (Formación Cívica y Ética).		Recursos • Hojas blancas. • Hojas de colores. • Lápices de colores.

Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
6) Con ayuda de la profesora se retomarán cada uno de los conceptos que se construyeron previamente durante la actividad “Nuestro Código”. 7) Se analizará y comentará la importancia que tiene llevar a cabo dicho código en cada una de las siguientes sesiones. 8) Con apoyo de la profesora se conformarán los equipos de manera que todos estén integrados equitativamente en cuanto a número de alumnos y alumnas. 9) Se dará la indicación de que en cada ocasión que se trabaje en equipos, será importante que todos y cada uno de los integrantes del mismo participen escuchando y dialogando las ideas y opiniones de todos. 10) De igual manera se dará a conocer que será necesario dar pautas de tiempo a los alumnos y alumnas para que en un primer momento dialoguen sobre el tema propuesto, y en el segundo momento, se dé oportunidad para que se plasmen por escrito aquellas ideas, acuerdos u opiniones que todo el equipo expresó al momento de dialogar.	• Participación. • Solidaridad. • Asertividad. • Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento.	• Cuaderno de trabajo por cada uno de los equipos conformados. • Nombre y logotipo de cada equipo. • Lista de comisiones de cada integrante del equipo. • Compromisos y acuerdos tomados dentro del equipo. • Lista de fortalezas de cada uno de los integrantes del equipo y del equipo en general. • Autoevaluaciones de los alumnos y alumnas.

11)Una vez que se den las indicaciones sobre cómo se llevará a cabo la dinámica, se pedirá a cada equipo que elijan un nombre y un logotipo que los represente, por lo que deben participar todos y cada uno de los integrantes del mismo. 12)Al finalizar el tiempo para dialogar y acordar sobre el nombre y el logotipo, se dará un nuevo lapso de tiempo para que lo plasmen en el cuaderno de trabajo. 13)Se mencionará que el cuaderno de trabajo se ocupará cada vez que haya un espacio para compartir ideas o tomar acuerdos. 14)Una vez que todos los equipos hayan elegido su nombre y logotipo, se procederá a elegir un secretario por equipo, quien será el encargado de registrar todas las ideas y acuerdos que se expresen en el momento de dialogar. Es importante que se discuta el por qué se elige a ese integrante para desempeñar dicho papel. 15)Se pedirá a cada equipo que compartan cuáles son las cualidades y fortalezas que tiene cada uno de los integrantes y que pueden aportar al trabajo realizado en clase cuando se conformen los equipos.		• Evaluación de la titular sobre el trabajo realizado.
--	--	--

16)Seguido a esto, se registrará en el cuaderno de trabajo una lista de fortalezas y cualidades que los represente como equipo. Iniciando dicha lista con la frase: “En nuestro equipo somos...” 17)Nuevamente se dará un tiempo para que dialoguen sobre los compromisos que tomarán al trabajar en equipo, así como aquellos aspectos en los que les gustaría que fueran apoyados. 18)Finalmente se plasmará una lista con los compromisos que se comentaron, los cuales irán acompañados por los nombres de cada uno de los integrantes a modo de firma. 19)Se cierra la sesión reflexionando de manera grupal sobre la importancia de participar, la relevancia que tiene escuchar y dialogar para poder tomar acuerdos. Se comentará qué fue lo más difícil al compartir sus ideas y qué es lo que aprendieron al trabajar de esta manera en la clase. 20)Cada secretario del equipo registra en el cuaderno de trabajo las conclusiones a las que llegaron como grupo al cerrar la sesión.		
---	--	--

21)Cada alumno y alumna autoevaluará su desempeño en esta sesión en el habilitómetro con los colores correspondientes.		
--	--	--

PLAN DE INTERVENCIÓN FASE B		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	02 “Escuchamos y nos apoyamos”.	-- de marzo de 2017.
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas expresen ideas, opiniones y sugerencias hacia la mejora del aprendizaje de sus compañeros y compañeras a través del diálogo entre iguales. • Que los alumnos y alumnas reflexionen y analicen acerca de la importancia del diálogo, la escucha activa y la participación como medio para mejorar la convivencia en salón de clases. • Que los alumnos y alumnas reconozcan y valoren de manera respetuosa las cualidades de sus compañeros y compañeras e identifiquen de qué manera pueden contribuir al aprendizaje de los demás.		
Temáticas curriculares a trabajar • El papel de la participación en la toma de acuerdos. (Formación Cívica y Ética). • Cómo puedo expresar mis sentimientos y emociones de manera que no me dañe y no dañe a otras personas. (Formación Cívica y Ética).		Recursos • Cuaderno de trabajo. • Bolígrafos. • Lápices de colores. • Hojas con frases para completar. • Sobres para guardar las hojas de respuestas de los alumnos y alumnas.

Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Se integrarán los equipos de trabajo como se acordaron en la sesión anterior. 2) Se comentará de manera grupal la importancia de escuchar con atención a nuestros compañeros y respetar las opiniones de los demás. 3) Se dialogará acerca del poder que tienen las palabras para hacer sentir bien o no a las personas, haciendo énfasis en que los alumnos y alumnas tienen la habilidad de apoyar a sus compañeros con ideas, opiniones y sugerencias cuando se hacen de manera positiva. 4) Cada equipo conversará sobre este tema y el secretario/a de cada equipo registrará las conclusiones a las que hayan llegado en el cuaderno de trabajo. TEMÁTICA CURRICULAR 1 5) Se procederá en cada equipo a entregar una hoja a cada integrante con una actividad que tendrá que realizar sobre un contenido de la asignatura de geografía. 6) las frases:	• Participación. • Solidaridad. • Asertividad. • Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento.	• Cuaderno de trabajo por cada uno de los equipos conformados. • Sobres con las hojas que contienen las respuestas de los alumnos y alumnas al completar las frases indicadas. • Autoevaluaciones de los alumnos y alumnas. • Evaluación de la titular sobre el trabajo realizado.

a. Lo que más me hace feliz al participar en este grupo es... (compañero 1) b. Lo que más me agrada de ti al trabajar contigo es... (compañero 2 al 1) c. Puedes aportar al trabajo en grupo con... (3 al 1) 7) En la actividad que realizamos con el tema X podríamos mejorar como grupo para escuchar, participar y dialogar es... 8) Una vez que el alumno 1 reciba la hoja, se les dará la indicación de cada uno realizará la actividad de completar la primera frase. Seguido de esto se pedirá que roten la hoja hacia el compañero/a que esté a su lado derecho y así sucesivamente en cada integrante del equipo, hasta que todos hayan participado. 9) La última frase "Al leer lo que mis compañeros/as me escriben pienso que (compañero 1), la responderá el compañero (a) 1. 2ª TEMATICA CURRICULAR 10)Nuevamente se le entregará a cada alumna (o) una hoja con las siguientes frases: Contestar en grupo		
--	--	--

a. Lo que más me cuesta trabajo hacer es... b. Lo que tenemos que mejorar en trabajo colaborativo es... 11) De igual manera la última frase la responderá el alumno o alumna, 1 12) En esta tercera hoja también la última frase será completada por el alumno o alumna 1. REFLEXIONES POR EQUIPO 13) Se dará un tiempo de 10 minutos para que cada equipo de trabajo comente de qué manera le ayudaron las respuestas de sus compañeros y compañeras para conocer lo que piensan los demás de sobre la respuesta a cada una de las primeras frases y cómo pueden aplicar ese tipo de ideas en su propio aprendizaje. 14) Una vez que finalice el tiempo para dialogar en equipo, el secretario/a de cada equipo de trabajo registrará las conclusiones a las que llegaron respecto a cada actividad en el cuaderno de trabajo.		
---	--	--

15)Se pedirá a todos los equipos de trabajo que coloquen cada una de las hojas que contienen las frases que completaron en un sobre. 16)Para cerrar la sesión se reflexionará acerca de las habilidades que se trabajaron durante la actividad: participación, solidaridad, asertividad, manejo de emociones, responsabilidad y autoconocimiento. Se dialogará la forma en que éstas nos ayudan para convivir mejor en clase. 17)De manera grupal se discutirá sobre lo que aprendieron en esta sesión y el secretario de cada equipo de trabajo lo registrará en el cuaderno de trabajo. 18)Cada alumno y alumna autoevaluará su desempeño en esta sesión en el habilitómetro con los colores correspondientes.		
--	--	--

PLAN DE INTERVENCIÓN FASE B		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	03 “Todos cabemos”.	-- de marzo de 2017.
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas participen libremente al dialogar entre iguales para lograr un objetivo común. • Que los alumnos y alumnas realicen propuestas creativas que les permitan encontrar diferentes maneras de dar solución a algún problema o situación. • Que los alumnos y alumnas reflexionen acerca de la importancia de trabajar colaborativamente para lograr un objetivo común.		
Temáticas curriculares a trabajar • Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. (Formación Cívica y Ética). • Generar propuestas motrices asertivas para plantear y solucionar problemas en juegos modificados para el desarrollo del pensamiento creativo. (Educación Física). • Reflexión acerca del trabajo colaborativo al participar en funciones y tareas establecidas. (Educación Artística).		Recursos • Cuaderno de trabajo. • Hojas de periódico. • Lápices de colores.

• Resolución de problemas con valores fraccionarios mediante procedimientos no formales. (Matemáticas).		
Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Se iniciará la sesión retomando de manera grupal los conceptos del código elaborado previamente por el grupo: participación, trabajo colaborativo, asertividad, cooperación, solidaridad, diálogo y toma de acuerdos. Los cuales se reflexionarán y analizarán con el propósito de identificar cómo éstos pueden ser empleados para dar solución a algún reto que se nos presente. 2) El secretario de cada equipo de trabajo registrará las conclusiones en el cuaderno de trabajo. 3) Se les pedirá a los alumnos y alumnas que se integren por equipos de trabajo y se ubiquen en algún espacio del salón libre de mobiliario. 4) Se les indicará que la actividad pondrá a prueba su capacidad de trabajar colaborativamente haciendo uso de su creatividad y comunicación asertiva para lograr el objetivo.	• Participación. • Solidaridad. • Asertividad. • Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento.	• Cuaderno de trabajo por cada uno de los equipos conformados. • Objetivo que desean lograr y listas de acciones que consideran necesarias para realizarlo. • Autoevaluaciones de los alumnos y alumnas. • Evaluación de la titular sobre el trabajo realizado.

5) Se entregarán dos hojas de periódico a cada uno de los equipos de trabajo y se les dará indicación de que en todo momento el reto será lograr que todos los integrantes de cada equipo deben estar dentro del área que permita el espacio indicado por las hojas de periódico durante 10 segundos. 6) Para este primer intento se dará un minuto para que cada equipo de trabajo dialogue y decida cuál será la estrategia para lograr que todos los integrantes quepan totalmente en el espacio indicado. 7) Al terminar el tiempo para acordar la estrategia se dará la indicación para que la lleven a cabo y se contarán 10 segundos para comprobar que haya funcionado. 8) Se dará retroalimentación acerca de qué fue lo que funcionó y qué no de acuerdo a los resultados obtenidos. 9) Seguido de esto se dará la indicación de que ocuparán solamente la cantidad de $\frac{3}{4}$ del total de espacio que tenían en un principio con las hojas del periódico. 10) Para esto se dará un minuto para que cada equipo dialogue y elija la estrategia para colocar solamente la cantidad indicada de las hojas de periódico y elijan la		
--	--	--

manera en que todos los integrantes puedan colocarse dentro del área establecida durante 10 segundos. 11)Al terminar el tiempo para acordar la estrategia se dará la indicación para que la lleven a cabo y se contarán 10 segundos para comprobar que haya funcionado. 12)Se dará retroalimentación acerca de qué fue lo que funcionó y qué no de acuerdo a los resultados obtenidos. 13)Nuevamente se dará la indicación de que ahora solamente podrán ocupar $\frac{1}{2}$ de la cantidad total que conformaban las dos hojas de periódico para lograr que todos los integrantes del equipo puedan colocarse dentro del área. 14)Se realizará el mismo procedimiento mencionado anteriormente hasta que se tengan que colocar todos los integrantes del equipo en $\frac{1}{4}$ parte del total del área que conformaban las dos hojas de periódico al iniciar la actividad. 15)Al finalizar la actividad se reflexionará acerca de la importancia de trabajar de manera colaborativa y cómo la participación de todos los integrantes es fundamental para lograr un objetivo en común.		
--	--	--

16)Cada secretario de equipo de trabajo registrará las conclusiones a las que se llegó de manera grupal 17)Se pedirá que en cada equipo de trabajo dialoguen acerca de algún reto que les gustaría lograr juntos y qué es lo que necesitan hacer para realizarlo. Lo registrarán en el cuaderno de trabajo. 18)Cada alumno y alumna autoevaluará su desempeño en esta sesión en el habilitómetro con los colores correspondientes.		
---	--	--

PLAN DE INTERVENCIÓN FASE B		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	04 “Somos constructores”.	-- de marzo de 2017.
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas expresen ideas y sugerencias que den soluciones creativas que permitan alcanzar un objetivo en común. • Que los alumnos y alumnas reconozcan la importancia de trabajar colaborativamente con el resto de sus compañeros y compañeras aun sabiendo que no pertenecen al mismo equipo de trabajo. • Que los alumnos y alumnas valoren e identifiquen en qué situaciones es justo que todos tengamos lo mismo y en qué situaciones es equitativo dar más a quien menos tiene.		
Temáticas curriculares a trabajar • El papel de la participación en la toma de acuerdos. (Formación Cívica y Ética). • Reflexión acerca del trabajo colaborativo al participar en funciones y tareas establecidas. (Educación Artística). • Justo es apoyar a quienes se encuentran en desventaja. (Formación Cívica y Ética).		Recursos • Cuaderno de trabajo. • Cartulinas. • Cinta adhesiva. • Lápices. • Reglas graduadas. • Tijeras.

	• Sacapuntas. • Reproductor de música. • Modelo de casa a elaborar.	
Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Al iniciar la sesión se pedirá que conformen los equipos de trabajo como se organizaron previamente. 2) Se les hará entrega de una bolsa con los siguientes materiales: a. Equipo 1: 2 cartulinas, 1 cinta adhesiva, 2 lápices con punta y 1 regla graduada. b. Equipo 2: 1 cartulina, 2 tijeras, 2 lápices (uno sin punta) y 1 cinta adhesiva. c. Equipo 3: 10 cartulinas, 1 sacapuntas, 2 reglas graduadas y 50 centímetros de cinta adhesiva. d. Equipo 4: 8 cartulinas y 1 metro de cinta adhesiva. 3) Se dará la indicación de que el objetivo para lograr el reto es hacer la mayor cantidad de casitas posible con el material que se les entregó. Se mostrará al grupo un ejemplo para que tengan la imagen de las características que debe poseer la casita respecto a tamaño y forma.	• Participación. • Solidaridad. • Asertividad. • Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento.	• Cuaderno de trabajo por cada uno de los equipos conformados. • Registro de lo observado durante la realización de la actividad. • Autoevaluaciones de los alumnos y alumnas. • Evaluación de la titular sobre el trabajo realizado.

4) La única regla es comunicarse asertivamente entre los integrantes de cada equipo, así como con los demás. 5) Se dará un tiempo de 30 minutos para realizar la actividad y durante este tiempo se reproducirán diferentes melodías de música instrumental. 6) Se observará con detenimiento la forma en que dialogan los alumnos y alumnas y las maneras en que realizan la toma de acuerdos, así como la participación de cada uno de los integrantes del equipo y las interacciones que tienen con los demás equipos. 7) Al finalizar el tiempo indicado para la realización de la actividad, se reflexionará acerca de los resultados obtenidos y cuáles fueron las decisiones que ayudaron u obstaculizaron el logro del objetivo. De igual manera se comentará cómo se sintieron y qué opinan de que no se repartieron los materiales por igual a cada equipo. 8) En cada equipo de trabajo se reflexionará acerca de las oportunidades que se brindan a diferentes personas y en qué casos se requiere ser equitativos. 9) Cada secretario de equipo registrará sus conclusiones en el cuaderno de trabajo.		
---	--	--

10) Para finalizar la sesión, de manera grupal se comentará si los alumnos y alumnas han observado mejoría en su forma de trabajar colaborativamente con sus compañeros y compañeras y qué es lo que consideran que les ha ayudado a mejorar y qué es lo que aún les falta trabajar más como grupo. 11) Las conclusiones se registrarán en cada cuaderno de trabajo. 12) Cada alumno y alumna autoevaluará su desempeño en esta sesión en el habilitómetro con los colores correspondientes.		
---	--	--

PLAN DE INTERVENCIÓN FASE B		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	05 “La unión hace la fuerza”.	-- de marzo de 2017.
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas describan e identifiquen diferentes figuras geométricas a partir de sus características: número de lados, ángulos, etc., y los representen gráficamente. • Que los alumnos y alumnas trabajen colaborativamente y propongan soluciones creativas ante cierta problemática que requiere de la participación de cada integrante del equipo. • Que los alumnos y alumnas se comuniquen de manera asertiva para lograr un objetivo en común.		
Temáticas curriculares a trabajar • El papel de la participación en la toma de acuerdos. (Formación Cívica y Ética). • Descripción de figuras geométricas. (Matemáticas).		Recursos • Hojas de rotafolio. • Plumones de colores. • Listón. • Cuaderno de trabajo.

Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Se pedirá a los alumnos y alumnas que conformen los equipos de trabajo como se organizaron previamente. 2) Se explicará que a cada equipo se le entregará una ficha con el nombre de una figura geométrica: pentágono, hexágono, trapecio y rombo. 3) Para lo cual se les dará un tiempo de 3 minutos para que en otra ficha escriban las características de la figura asignada sin registrar el nombre de la misma. 4) Una vez que se tengan las listas con las características de cada figura geométrica, se intercambiarán entre los diferentes equipos de trabajo. 5) Ahora se le proporcionará a cada equipo una hoja de rotafolio, un plumón y cuatro tiras de listón de 50 centímetros cada una. 6) Se les pedirá que aten al plumón uno de los extremos de cada listón que se les entregó. 7) Se dará la indicación de que entre todos los integrantes del equipo deben representar gráficamente la figura geométrica de la que se está hablando en la tarjeta que	• Participación. • Solidaridad. • Asertividad. • Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento.	• Cuaderno de trabajo por cada uno de los equipos conformados. • Representaciones gráficas de diferentes figuras geométricas. • Autoevaluaciones de los alumnos y alumnas. • Evaluación de la titular de grupo.

recibieron, para lo cual deben utilizar solamente el extremo del listón que no está atado al plumón. 8) Será necesario que cada uno de los integrantes tome uno de los extremos de los listones estén sujetos al plumón y que busquen la forma de que sin soltar el listón puedan dibujar sobre la hoja de rotafolio la figura indicada. 9) Se dará un tiempo de 30 minutos para lograr el objetivo y presentar al grupo cada una de las figuras geométricas que representaron. 10) Cada equipo de trabajo compartirá al grupo cómo se pusieron de acuerdo para elegir la estrategia que utilizarían para realizar la actividad. De igual manera mencionarán lo que ayudó u obstaculizó la realización de la misma. Y qué es lo que aprendieron respecto a trabajar colaborativamente con esta actividad. 11) Cada secretario de equipo registrará las conclusiones a las que haya llegado su equipo durante esta actividad. 12) Cada alumno y alumna autoevaluará su desempeño en esta sesión en el habilitómetro con los colores correspondientes.		
--	--	--

PLAN DE INTERVENCIÓN FASE B		
Participantes	No. de sesión	Fecha
Alumnos y alumnas del 6° “B”	06 “Círculo de confianza”.	-- de marzo de 2017.
Propósitos de la sesión • Que los alumnos y alumnas valoren y reconozcan la importancia de trabajar colaborativamente en la escuela para aportar ideas y contribuir al aprendizaje propio y colectivo. • Que los alumnos y alumnas retroalimenten el desempeño realizado durante las sesiones al identificar y comparar sus fortalezas, áreas de oportunidad y aprendizajes adquiridos con lo que registraron en la primera sesión. • Que los alumnos y alumnas recuperen y plasmen de manera escrita la información aprendida durante las sesiones en un texto expositivo y lo compartan con el resto de sus compañeros y compañeras.		
Temáticas curriculares a trabajar • Recuperar información y redactar textos expositivos utilizando conectivos lógicos. (Español). • Ejercer los derechos y responsabilidades que le corresponden como integrante de una colectividad. (Formación Cívica y Ética).		Recursos • Hojas blancas. • Cuaderno de trabajo.

• Capacidades y actitudes que deben ponerse en práctica para resolver conflictos. (Formación Cívica y Ética).		
Secuencia de actividades	Habilidades a trabajar	Producciones
1) Al iniciar la sesión se pedirá a los alumnos y alumnas que formen un círculo en el salón solamente con las sillas. Una vez que esté formado el círculo se pedirá que cada alumno y alumna ocupe un lugar. 2) Se pedirá que cada uno de los alumnos y alumnas que: a. Comparta algo que le agrade sobre el grupo en el que está. b. Comparta cómo se siente actualmente al trabajar con sus compañeros y compañeras. c. Realice un agradecimiento por lo que desee expresar. 3) Por parte de la titular del grupo se reconocerá cada una de las fortalezas que ha observado en el grupo al trabajar colaborativamente y las ventajas que ha encontrado al poner en práctica cada una de las habilidades que se trabajaron durante cada sesión.	• Participación. • Solidaridad. • Asertividad. • Manejo de emociones. • Respeto. • Autoconocimiento.	• Cuaderno de trabajo por cada uno de los equipos conformados. • Textos expositivos de cada alumno y alumna. • Autoevaluaciones de los alumnos y alumnas. • Evaluación de la titular sobre el trabajo realizado.

4) Se mencionará de manera grupal la importancia de ser constantes al trabajar de manera colaborativa, pero sobre todo la importancia de confiar en cada uno de sus compañeros y compañeras, para lo cual se pedirá a cada alumno y alumna que recargue su espalda sobre las piernas del compañero que esté atrás de manera que todos estén formando un círculo apoyándose y confiando solamente en que el compañero o compañera no le dejará caer. 5) Se hará mención de que el ejercicio solamente funcionará si confían en sus compañeros y compañeras. Por lo que se retirarán una a una las sillas en las que estaban sentados los alumnos y alumnas hasta que no quede ninguna. 6) Una vez que todos los alumnos y alumnas estén formando el círculo solamente apoyándose el uno en el otro, se contará hasta cinco y se les indicará que extiendan la mano que da hacia el centro del círculo y que a la cuenta de tres todos al mismo tiempo girarán hacia el centro del círculo para lograr reincorporarse.		
---	--	--

7) Se pedirá que regresen a su lugar y cada uno de los alumnos y alumnas escribirá un texto en el que exponga sus ideas sobre por qué apoyarse entre compañeros ayuda a convivir mejor y a sentirse mejor en la escuela. Describirán cuáles fueron las experiencias que más les agradaron de las sesiones y mencionarán cómo cada una de las habilidades que se trabajaron fue importante para trabajar con sus compañeros y compañeras. 8) Finalmente se realizará la autoevaluación de las habilidades trabajadas en la sesión registrando en el habilitómetro con los colores correspondientes de acuerdo a cómo valoren su desempeño. 9) Cada equipo de trabajo entregará a la titular el cuaderno de trabajo.		
---	--	--

5.6 Consideraciones importantes

Por cuestiones de tiempo el trabajo queda como una gran posibilidad y oportunidad de dar continuidad a la intervención no solamente con estas sesiones, sino en el trabajo cotidiano a lo largo del ciclo escolar.

5.7 Reflexiones finales

Cómo fue evolucionado la idea educativa orientadora del dispositivo durante el tiempo de intervención.

Durante el trabajo realizado desde el diagnóstico, la estrategia de intervención con la perspectiva educativa, el diseño del dispositivo integrada por tres ciclos, la implementación y el seguimiento, se han presentado diferentes cambios que a continuación se mencionan y que han permitido matizar la propuesta de intervención, y con ello diversas posibilidades tanto para continuar con el trabajo, como oportunidades positivas de continuar implementando diversos proyectos que provoquen una mejor convivencia entre alumnos y alumnas, así como entre docentes.

Al inicio de este trabajo se identificaban pocos espacios para que los y las docentes pudieran compartir estrategias para mejorar el aprendizaje de diversos conocimientos de los y las alumnas, dejando de lado temas de gran relevancia como lo es la convivencia en la escuela. Sin embargo, cuando el gestor de la convivencia abre la posibilidad de que entre las docentes de quinto grado plantearan las inquietudes que tenían respecto al grupo, llegaron a identificar la relevancia que tiene la convivencia en el aula. Fue entonces que se inicia un diagnóstico participativo para identificar las problemáticas que se suscitaban en el aula, logrando revisar las acciones que realizaban para atenderlas y reflexionando en cuáles eran los resultados que obtenían al llevarlas a cabo. A partir de este análisis participativo, se dieron la tarea de proponer algunas estrategias y temáticas que consideraron podían favorecer el desarrollo de una mejor convivencia entre los y las alumnas del grupo.

De este trabajo de reflexión inicial entre las docentes que atendían directamente al grupo de quinto grado, se puede reconocer que las profesoras al realizar una valoración de las acciones que realizaban para atender las diferentes problemáticas de convivencia que se suscitan en el aula, surgió la necesidad de implementar estrategias innovadoras y complementarias entre ellas, que integraran

ideas que promovieran el desarrollo de habilidades de convivencia en las y los alumnos de la escuela. Fue entonces necesario considerar las aportaciones de cada una de las profesoras respecto a las problemáticas de convivencia del grupo de quinto grado atendido por ellas.

El cambio del entorno escolar. La reorganización por parte de la Dirección de la escuela de los grupos que conformarían el ciclo escolar 2016-2017, configuró una nueva integración de alumnos en sexto grado, en el que los y las alumnas diagnosticadas quedaron repartidos en diferentes grupos. No obstante, esto, se decidió dar continuidad a la idea educativa de intervención con el grupo de sexto grado en el que habían quedado la mayoría de alumnas y alumnos diagnosticados en 5º año, implementando la estrategia de intervención con todo el grupo, así el impacto a sería en beneficio de todo el grupo.

Además de la nueva organización de los grupos de sexto grado, también la profesora que atendía al grupo ya no eran la misma, por lo que resultó imprescindible mantener una comunicación constante con ella para informar acerca del trabajo realizado y contar con su apoyo para las etapas de diseño, implementación y evaluación de la estrategia de intervención, para lo cual la participación y disposición de la actual profesora asignada de sexto grado fue un factor que favoreció la continuidad del trabajo realizado.

Afrontamos este cambio sosteniendo que la idea orientadora educativa para preparar a los alumnos en las actitudes y habilidades para una mejor convivencia atendería las necesidades de todos las y los alumnos de sexto grado y no solamente de aquéllos y aquéllas que habían sido diagnosticados porque consideramos que en cualquier grupo escolar debería trabajarse la convivencia.

Cómo ha ido evolucionando nuestra comprensión del problema en el transcurso del tiempo.

La importancia de que deben de abrirse por un gestor de la convivencia espacios de participación, diálogo y reflexión entre docentes. El hecho de brindar espacios de participación, diálogo y reflexión entre docentes abre la puerta a que

las inquietudes que se comparten respecto a las problemáticas de convivencia que se suscitan en la escuela, se puedan compartir, analizar y buscar cambios educativos. Es algo que se deberá gestionar constantemente en los diferentes espacios escolares. Es a partir del diálogo y la constante reflexión de las prácticas educativas, así como del análisis y valoraciones de los resultados obtenidos al llevarlas a cabo, que se pueden identificar aquellas áreas en las que se requiere trabajar más, para poder buscar estrategias que resulten innovadores para el trabajo en el aula con las y los alumnos.

Fue mediante la intervención del gestor de la convivencia que las docentes pudieron darse la oportunidad de abrir la etapa diagnóstica, compartir ideas y reflexiones en diversas ocasiones, aunque no siempre había la facilidad de que las tres profesoras que atendían al grupo estuvieran presentes en el mismo espacio para dialogar acerca de las temáticas del diagnóstico. La forma en que el gestor de la convivencia resolvió este problema fue por medio de una guía temática que coordinó las preguntas y respuestas de cada una de las maestras que podían asistir de manera alternada, a veces dos o en ocasiones de manera individual, pero que de las respuestas obtenidas por cada una de ellas al conjuntarlas se obtuvo un diagnóstico. Los resultados de este diagnóstico fueron conocidos por todas, lo que permitió que cada una de ellas conociera las respuestas de las otras. Esto permitió llevar a cabo la reflexión y el análisis de la información que se obtenía. Además, el interés en común fue el eje central en el trabajo realizado, la preocupación de mejorar la dinámica de trabajo con el grupo de quinto grado, así como la disposición de las profesoras fueron facilitadores para buscar los espacios y momentos adecuados para dar continuidad al trabajo. Fueron también muy importantes las ideas y acciones que consideraban necesarias de implementar para favorecer la convivencia con los y las alumnas del grupo.

Tanto el gestor de la convivencia, como la maestra de sexto grado comprobaron que a través del trabajo transversal se pueden optimizar tiempos escolares, al vincular diferentes asignaturas del Plan de Estudio con un dispositivo de intervención para la convivencia. Se pudieron incluir temáticas de diferentes

asignaturas del programa de estudios emitido como Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales y Educación Artística correspondiente al sexto grado. En la etapa del diseño de la estrategia de intervención, la disposición de la docente que atendió al grupo de 6º grado fue un factor imprescindible en la implementación de estos objetivos en el dispositivo, pues sus aportaciones de estrategias educativas para favorecer la convivencia en el grupo de alumnos y alumnas generaron un trabajo innovador y creativo, del cual se puede rescatar el trabajo transversal al involucrar temáticas. En todo momento las estrategias implementadas fueron parte del trabajo cotidiano escolar y no una estrategia aparte en la que se tuviera que tomar tiempo adicional destinado a las actividades programadas para la jornada escolar.

Esta experiencia de transversalidad fue uno de nuestros objetivos de la tesis, por lo que afirmamos que sí es posible seguir desarrollando estrategias para tratar los problemas de socialización para una mejor convivencia, a través del contenido de las materias de los Planes de Estudio.

Se identificó la importancia de la organización para la convivencia por medio del dispositivo. Se pudo crear de manera participativa el procedimiento de autocuidado para el desarrollo de actitudes y habilidades en los y las alumnas para una mejor convivencia, a través del ciclo escolar, porque entre maestra y alumnos (as) se definieron las cualidades deseables para el trabajo colaborativo, el semáforo de autoevaluación y desarrollo, que ofrecía una idea de las fortalezas y áreas de oportunidad a desarrollar, por medio del diálogo, la colaboración, el respeto y la toma de acuerdos entre los y las alumnas del grupo, coordinado por la docente.

Qué etapas de acción se emprendieron a la luz de la propia comprensión cambiante de la situación.

El cambio de grupos que se originó al inicio del ciclo escolar 2016-2017 por parte de la dirección, planteaba un problema de continuidad entre el diagnóstico y la intervención, hecho que es imposible de evitar durante el desarrollo de la intervención, por lo que tomando en cuenta la reconfiguración del grupo de sexto,

en el que había una parte de los alumnos y alumnas diagnosticadas se decidió dar continuidad al objetivo educativo que perseguíamos ahora para todos y todas las alumnas. En el ciclo escolar 2015-2016 se habían identificado por parte de las profesoras temáticas necesarias como son: respeto, solidaridad, resiliencia, diálogo, acuerdos y trabajo colaborativo, por lo que en el ciclo escolar 2016-2017 la maestra del grupo de sexto grado y el gestor de la convivencia estuvieron de acuerdo en que estos temas eran importantes para formar a los y las alumnas. Se planteó entonces la necesidad de realizar un diagnóstico a los y las alumnas de las actitudes y habilidades.

De acuerdo a lo anterior y tomando en cuenta las posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de los y las estudiantes de 11 y 12 años de edad afirmamos que la formación para la convivencia deseable es un proceso permanente de desarrollo a lo largo de su permanencia en la escuela.

Las actitudes deseables definidas participativamente al inicio por maestra y alumnas (os), se continuarán practicando a través de las actividades escolares.

Identificados los procedimientos de autodesarrollo, se continuará con la práctica de ellos. Estos procedimientos implican las autoevaluaciones de los y las alumnas en una hoja de registro en el salón de clase, nombrado “semáforo”, en el que por medio de colores ellos y ellas valoran el nivel de desarrollo que van logrando en cada una de las habilidades y actitudes a través en las actividades escolares implementadas. Esto va favoreciendo que los mismos alumnos y alumnas logran identificar cuáles son aquellas habilidades y actitudes que dominan y cuáles son aquellas en las que requieren mejorar.

La participación de los y las alumnas fue otro aspecto necesario en el desarrollo de la estrategia de intervención, pero ésta no habría tenido el mismo impacto si la profesora no hubiera mostrado disposición y apertura a considerar las aportaciones de los y las alumnas hacia el trabajo realizado, lo que favoreció que las estrategias implementadas resultaran ser enriquecidas por las ideas y sugerencias de los y las alumnas al ser las actividades del interés los mismos.

A pesar de que se suscitaron cambios en la organización de la escuela, esto no afectó en la continuidad del trabajo realizado, al contrario, fue una oportunidad de poder impactar a alumnos y alumnas que no solamente fueron diagnosticados al inicio del trabajo, sino que formaron parte de un trabajo organizado y pensado a favor de crear ambientes que provocaran una mejor convivencia entre alumnos y alumnas a través de estrategias de trabajo colaborativo entre profesores y profesoras y, entre alumnos y alumnas.

En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas y cómo se resolvieron los problemas de implementación.

Un factor que fue importante considerar en el transcurso del presente trabajo sin duda es el manejo del tiempo, pues el tiempo escolar frecuentemente es destinado a actividades administrativas que no permiten el total desarrollo de actividades académicas o de creación de espacios en los que se puedan compartir ideas o reflexiones entre pares.

El tiempo fue en ocasiones una limitante, ya que a lo largo del ciclo escolar están considerados momentos de corte de actividades para realizar las evaluaciones bimestrales y esto implica hacer una pausa en la que con frecuencia se aplican diversos instrumentos de evaluación. Siendo sexto grado con el que se llevó a cabo la estrategia de intervención, es en este grado en el que se llevan a cabo diferentes pruebas de evaluación a lo largo del ciclo escolar, por lo que esto fue un factor que influyó en los tiempos que se podían destinar a implementar estrategias educativas innovadoras con los y las alumnas.

Sin embargo, se logró implementar una primera fase de intervención y otra más de diagnóstico respecto al concepto de amistad entre los y las alumnas. En la primera fase de intervención, con la organización implementada con el dispositivo de intervención lograron dar inicio al desarrollo de habilidades y actitudes que han continuado trabajando en las sesiones cotidianas de trabajo escolar con la profesora. La profesora ha logrado crear espacios de diálogo entre pares en los que los y las alumnas expresan ideas y emociones, generando ambientes de confianza

que han favorecido la convivencia en el aula, así como el trabajo colaborativo entre alumnos y alumnas.

El trabajo realizado facilitó el diseño de una segunda fase de intervención que buscaba dar continuidad con el trabajo realizado en la primera fase, sin embargo, de esta segunda fase solamente se hace mención hasta la etapa del diseño, ya que por cuestiones de tiempo ya no se logró dar el seguimiento a la implementación con los y las alumnas de sexto grado.

Es importante rescatar que el trabajo de evaluación tanto de la profesora, como de los y las alumnas respecto a los logros obtenidos a lo largo del trabajo realizado con la estrategia de intervención, es uno de los aspectos positivos que se lograron en este trabajo, pues el hecho de que los y las alumnas se mostraran autocríticos al reconocer que existían habilidades y actitudes que necesitaban reforzar fue una oportunidad para continuar en la búsqueda de estrategias que fueran de su interés, además de considerar las aportaciones que ellos y ellas mismas hacían respecto a las posibles actividades que realizaban para enriquecerlas.

Favoreció el trabajo realizado al poder optimizar el tiempo en actividades escolares fue el trabajo transversal, pues esto permitió que se trabajaran diferentes contenidos curriculares que se planteaban en el programa de estudios vigente de educación primaria de manera simultánea, tal es el caso de la primera fase de intervención donde se trabajaron contenidos de Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética y de Educación Artística. Siendo esta misma la línea lo que se buscaba trabajar en la segunda fase intervención en la que se pretendía integrar otras asignaturas como español y matemáticas.

Sin duda, el trabajo realizado deja muchas puertas abiertas para continuar construyendo nuevas estrategias de intervención en la escuela, que favorezcan y beneficien al mayor número de alumnos y alumnas posible en la escuela.

Una de las satisfacciones que me queda de este trabajo es saber que los profesores al mostrar disposición e interés por hacer algo diferente en su práctica,

se pueden lograr grandes resultados, al tomarse el riesgo de hacer algo diferentes, al darse la oportunidad de conocer lo que piensa el otro u otra compañera, al compartir lo que sabemos entre pares, al quitarnos esa idea de que lo que sabemos es la única manera de hacer las cosas.

En muchas ocasiones los prejuicios que se tienen de trabajar con algún compañero o compañera con quien no se suele simpatizar no permiten que el trabajo con los alumnos y alumnas sea la prioridad, sin embargo, al encontrar que las inquietudes que se tienen en el trabajo cotidiano escolar son compartidas, se dan la oportunidad de dialogar y enriquecer la propia práctica.

Ha sido un trabajo arduo el generar ambientes que provoquen una mejor convivencia, pero si buscamos que los y las alumnas desarrollen habilidades y actitudes que les permitan desarrollar esas competencias para el desarrollo personal y para la convivencia, sin duda tendrá impacto en todas las áreas de nuestra vida personal, emocional y social.

ANEXO 1

Análisis detallado de la autoevaluación de alumnas y alumnos y evaluación de la maestra

Para identificar los procesos educativos desencadenados en las y los alumnos, en sus actitudes y habilidades deseables para aprender a convivir a través del trabajo escolar, fue necesario llevar a cabo un análisis más detallado de las autoevaluaciones que alumnos y alumnas, así como la profesora titular habían realizado después de realizados los ciclos sucesivos de las Sesión 1, 2, y 3, en las que guiaron de manera importante la red de educativa de conocimientos, actitudes y habilidades. Se hace una comparación de la evaluación que realizó la profesora titular con las autoevaluaciones de los alumnos y alumnas del grupo.

Manejo de emociones

Fernando en las primeras dos evaluaciones, considera que requiere trabajar el manejo de sus emociones, pues las valora con bajo desempeño. Es hasta la tercera evaluación que logra identificar un avance en el manejo de sus emociones al valorar su desempeño como regular. Respecto a la evaluación que hace la profesora titular, coincide con Fernando en la valoración que hace el alumno, pues en las dos primeras evaluaciones considera que requiere trabajar el manejo de sus emociones y en la tercera evaluación identifica una mejora en el manejo de sus emociones. Se puede observar que las evaluaciones del alumno y la profesora coinciden en los tres momentos.

Hiroko considera en las tres evaluaciones que su desempeño en cuanto al manejo de sus emociones ha sido bueno. Sin embargo, la profesora titular difiere un poco en la valoración que hace la alumna, ya que en la primera evaluación ella valora como bueno el desempeño, mientras que en la segunda y tercera evaluación identifica un logro mediano respecto al manejo de emociones de la alumna. Se puede observar que la alumna sobrevalora su desempeño en comparación con el que expresa la profesora.

Lía considera que en la primera y tercera evaluación tuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones, mientras que en la segunda evaluación considera que requiere trabajar con dicha habilidad, pues la valoró como bajo desempeño. Por otra parte, la profesora titular manifiesta en las tres evaluaciones que la alumna ha mantenido un desempeño regular en el manejo de sus emociones. Se puede observar que la alumna es autocrítica en su evaluación, a pesar de que no coincide con lo que profesora manifiesta.

Gustavo considera en la primera y la tercera evaluación que presentó buen desempeño en el manejo de sus emociones, sin embargo, en la segunda evaluación considera que tuvo un desempeño regular en el manejo de sus emociones. Respecto a la evaluación que hace la profesora titular, coincide con Gustavo en la valoración que hace el alumno, pues en la primera y la tercera evaluación identifica un buen desempeño en el manejo de sus emociones y en la segunda evaluación identifica un desempeño regular en dicha habilidad. Se puede observar que las evaluaciones del alumno y de la profesora coinciden en los tres momentos.

Yael considera en las primeras dos evaluaciones que tuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones y en la tercera evaluación manifiesta haber tenido un desempeño regular en dicha habilidad. Sin embargo, la profesora titular considera en las primeras dos evaluaciones que el alumno tuvo un desempeño regular en el manejo de sus emociones, mientras que en la tercera evaluación identifica una mejora en dicha habilidad al valorarla con buen desempeño. Se puede observar que el alumno es autocrítico con su evaluación a pesar de ésta no coincide totalmente con lo que manifiesta la profesora.

Carlos considera en la primera y la tercera evaluación que presentó regular desempeño en el manejo de sus emociones, sin embargo, en la segunda evaluación considera que requiere trabajar el manejo de sus emociones ya que se valoró como un desempeño bajo en dicha habilidad. Respecto a la evaluación que hace la profesora titular, coincide con el alumno en la valoración que hace, pues en la primera y la tercera evaluación identifica un regular desempeño en el manejo de sus emociones y en la segunda evaluación identifica un desempeño bajo en dicha

habilidad. Se puede observar que las evaluaciones del alumno y de la profesora coinciden en los tres momentos.

Karla considera en las tres evaluaciones que mantuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones. Sin embargo, la profesora titular considera en la segunda evaluación que requiere trabajar el manejo de sus emociones al valorar con desempeño regular dicha habilidad, mientras que en la primera y la tercera evaluación coincide con la alumna en que manifestó un buen desempeño en el manejo de sus emociones. Se puede observar que la alumna valora su desempeño en esta habilidad como bueno en las tres evaluaciones, sin embargo, no coincide del todo con la profesora.

Luz considera en las tres evaluaciones que requiere trabajar el manejo de sus emociones, ya que se valoró con bajo desempeño en dicha habilidad. Mientras que la profesora titular en la primera evaluación coincide con la alumna en que mostró un desempeño bajo en el manejo de sus emociones, sin embargo, en la segunda y en la tercera evaluación identificó un avance en el manejo de sus emociones, pues la valora como regular desempeño. Se puede observar que la alumna es muy autocrítica en las evaluaciones a pesar de no coincidir del todo con la profesora, la alumna manifiesta reconocer que requiere mejorar en dicha habilidad.

Gretchen considera en las tres evaluaciones que mantuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones. De igual manera la profesora titular coincide en que la alumna mantuvo buen desempeño en dicha habilidad. Se puede observar que las evaluaciones de la alumna y de la profesora coinciden en los tres momentos.

Ingrid considera en la primera y en la tercera evaluación que requiere trabajar el manejo de sus emociones, pues las valora con un desempeño regular, mientras que en la segunda evaluación considera que tuvo un bajo desempeño de dicha habilidad. Por su parte, la profesora titular considera en las tres evaluaciones que la alumna mantuvo un desempeño regular en el manejo de sus emociones. Se

puede observar que la alumna es bastante autocrítica en su evaluación al identificar que requiere mejorar su desempeño en dicha habilidad.

Diego considera en las dos primeras evaluaciones que tuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones, sin embargo, en la tercera evaluación considera que debe trabajar dicha habilidad, pues la valoró con regular desempeño. Mientras que la profesora titular considera en las tres evaluaciones que el alumno mantuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones. El alumno manifiesta ser crítico con su evaluación a pesar de no coincidir del todo con lo que la profesora manifiesta.

Axel considera en las dos primeras evaluaciones que tuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones, sin embargo, en la tercera evaluación considera que debe trabajar dicha habilidad, pues la valoró con regular desempeño. Mientras que la profesora considera en la primera y en la tercera evaluación que tuvo buen desempeño en el manejo de sus emociones, sin embargo, en la segunda evaluación identificó un desempeño regular en el alumno respecto a dicha habilidad. Se puede observar que las evaluaciones del alumno en comparación con las de la profesora no son muy diferentes del todo.

Israel considera en la primera evaluación que tiene un regular manejo de sus emociones, sin embargo, en la segunda y tercera evaluación el alumno identificar una mejora en dicha habilidad ya que las valoró con buen desempeño. Por otra parte, la profesora en la primera evaluación considera que el alumno tiene un buen desempeño, en la segunda evaluación coinciden en que tiene un buen desempeño, pero es hasta la tercera evaluación que la profesora identifica que tiene un desempeño regular en el manejo de sus emociones. Se puede observar que las evaluaciones del alumno en comparación con las de la profesora no son muy diferentes del todo.

Jennifer coincide con la profesora en la primera evaluación al valorarla con buen desempeño en el manejo de sus emociones, sin embargo, la alumna considera en la segunda evaluación que tiene bajo desempeño en dicha habilidad, mientras

que en la tercera evaluación nota una mejora al valorar su desempeño como regular en dicha habilidad. Por su parte la profesora en la segunda evaluación considera que la alumna tuvo un desempeño regular en el manejo de sus emociones, mientras que en la tercera evaluación identifica una mejora en el desempeño de dicha habilidad, al valorarla con buen desempeño. Se puede observar que la alumna es autocrítica en sus evaluaciones al identificar que requiere mejorar su desempeño en dicha habilidad.

Camila considera en la primera evaluación que mantuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones, mientras que en la segunda y tercera evaluación identifica haber tenido un desempeño regular en dicha habilidad. De igual manera la profesora titular coincide en que la alumna mantuvo buen desempeño en dicha habilidad en la primera evaluación, y que en la segunda y tercera evaluación se identificó un desempeño regular en dicha habilidad. Se puede observar que las evaluaciones de la alumna y de la profesora coinciden en los tres momentos.

Mariana considera en las tres evaluaciones que mantuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones. Sin embargo, la profesora solamente coincide con la alumna en la primera evaluación al mencionar que tuvo buen desempeño en dicha habilidad, mientras que en la segunda y tercera evaluación la profesora valora que el desempeño de la alumna fue regular. Se puede observar que la alumna sobrevalora su desempeño en dicha habilidad respecto a la valoración que hace la profesora.

Irvin considera que tuvo un bajo desempeño en el manejo de sus emociones en la primera y segunda evaluación, mientras que en la tercera evaluación identifica una mejoría en dicha habilidad al valorarla con desempeño regular. Mientras que la profesora coincide solamente en la segunda evaluación donde menciona que el alumno tuvo un bajo desempeño del manejo de sus emociones, sin embargo, en la primera y tercera evaluación la profesora considera que Irvin tuvo un desempeño regular en dicha habilidad. Se puede observar que el alumno es muy autocrítico al valorar su desempeño en esta habilidad, pues identifica que tiene que mejorar en la misma.

Lesly considera en la primera evaluación que mantuvo un buen desempeño en el manejo de sus emociones, sin embargo, en la segunda y tercera evaluación la alumna valora su desempeño como bajo. Por otra parte, la profesora coincide con la alumna en la primera evaluación al valorar el desempeño del manejo de sus emociones como bueno, sin embargo, en la segunda y tercera evaluación encuentra que la alumna tuvo un desempeño regular en dicha habilidad. Se puede observar que la alumna es crítica en la evaluación que realiza de su propio desempeño, al identificar que requiere trabajar más en dicha habilidad.

Respeto

Fernando considera en las tres evaluaciones que presentó bajo desempeño respecto al respeto durante las sesiones de la intervención. Mientras que la profesora titular coincide con el alumno en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda y tercera evaluación valora el desempeño del alumno como regular respecto al respeto en el trabajo de la intervención. Se puede observar que, aunque las evaluaciones del alumno y la profesora titular no son muy diferentes, ya que ambos consideran que requiere continuar trabajando dicho valor en las clases.

Hiroko considera en las tres evaluaciones que tuvo un buen desempeño en cuanto al respeto durante la realización de las actividades de las tres sesiones de la intervención. Por su parte la profesora titular coincide con la alumna en que en las tres evaluaciones mostró buen desempeño. Se puede observar que hay coincidencia en la valoración que hacen la alumna y la profesora titular.

Lía considera en la primera y en la tercera evaluación que tuvo un buen desempeño en cuanto al respeto durante la realización de las actividades de la intervención, sin embargo, la alumna considera en la segunda evaluación que requiere trabajar dicho valor, ya que lo valoró como bajo desempeño. Mientras que la profesora titular coincide con la alumna en la primera evaluación al valorarla con buen desempeño, en la segunda y tercera evaluación considera que la alumna demostró un desempeño regular respecto a dicho valor. Se puede observar que la

alumna es crítica en la segunda evaluación, pues manifiesta que requiere trabajar el respeto durante la realización de las actividades en las clases.

Gustavo considera en la primera y en la tercera evaluación que tuvo buen desempeño en cuanto al respeto en la realización de las actividades de la intervención, sin embargo, el alumno valora en la segunda evaluación su desempeño como bajo. Por su parte la profesora titular valora el desempeño del alumno como bueno en las tres evaluaciones. Por lo que se puede observar que el alumno es autocrítico al identificar que requiere reforzar el respeto durante la realización de las actividades en clases.

Yael considera en la primera evaluación que su desempeño respecto al respeto fue bueno, sin embargo, en la segunda evaluación lo valora como regular y en la tercera evaluación lo valora como bajo. Mientras que la profesora titular considera que el alumno en las tres evaluaciones mantuvo un buen desempeño respecto al respeto en la realización de las actividades de intervención. Se puede observar que el alumno es muy autocrítico al identificar que requiere trabajar el respeto durante la realización de las actividades en clases.

Carlos considera en la primera y segunda evaluación que mantuvo un desempeño bajo respecto al respeto durante la realización de las actividades en las sesiones de intervención, sin embargo, en la tercera evaluación el alumno considera que tuvo un avance en este aspecto, pues valora su desempeño como regular. Por su parte la profesora titular coincide en las tres evaluaciones con el alumno. Se puede observar que hay coincidencia en las valoraciones que hacen el alumno y la profesora titular respecto a que el alumno requiere trabajar el respeto en la realización de actividades en clases.

Karla considera en la primera y la segunda evaluación que mantuvo un desempeño bueno en cuanto al respeto, sin embargo, en la tercera evaluación valora que tuvo un desempeño regular. Mientras que la profesora titular considera en las tres evaluaciones que la alumna mantuvo un buen desempeño respecto al

respeto durante la realización de las actividades de intervención. Se puede observar que la alumna es autocrítica al identificar que requiere mejorar en dicho valor.

Luz considera en las tres evaluaciones que mantuvo un desempeño bajo en cuanto al respeto durante la realización de las actividades de intervención. Mientras que la profesora coincide con la alumna en la primera evaluación al valorar su desempeño como bajo, sin embargo, la profesora titular valora el desempeño de la alumna en cuanto al respeto como regular y en la tercera evaluación lo valora como bueno. Se puede observar que la alumna se muestra muy autocrítica al identificar que requiere trabajar más el respeto durante la realización de las actividades en clases.

Gretchen considera en la primera y en la tercera evaluación que tuvo un desempeño bueno en cuanto al respeto, sin embargo, en la segunda evaluación la alumna considera que tuvo un desempeño regular. Mientras que la profesora titular valora que el desempeño de la alumna en las tres evaluaciones fue bueno. Se puede observar que la alumna es crítica al realizar la evaluación de su propio desempeño respecto al valor del respeto.

Ingrid considera en la primera y la segunda evaluación que mantuvo un desempeño regular, sin embargo, en la tercera evaluación identifica un avance en cuanto al respeto al valorar su desempeño como bueno. Por su parte la profesora titular valora el desempeño de la alumna como regular en las tres evaluaciones. Se puede observar que la alumna sobrevalora su desempeño en comparación con lo que menciona la profesora titular.

Diego considera en la primera evaluación que su desempeño en cuanto al respeto fue bueno, sin embargo, en la segunda y tercera evaluación el alumno valora su desempeño como bueno. Mientras que la profesora titular considera que el alumno mantuvo buen desempeño respecto al respeto en las tres evaluaciones. Se puede observar que el alumno se muestra autocrítico en la valoración de su propio desempeño, al reconocer que requiere mejorar en dicho valor.

Axel considera que mantuvo un buen desempeño respecto al respeto durante la realización de las actividades de la intervención en las tres evaluaciones. Por su parte la profesora titular coincide con el alumno en la valoración realizada en las tres evaluaciones al identificar un buen desempeño respecto al respeto. Se puede observar que existen coincidencias en las valoraciones que hacen el alumno y la profesora respecto al desempeño del alumno en clases.

Israel considera en la primera y la tercera evaluación que tuvo un bajo desempeño respecto al respeto en la realización de las actividades en clase, sin embargo, en la segunda evaluación el alumno considera que tuvo un desempeño regular. Mientras que la profesora titular considera que el alumno tuvo un desempeño bueno en la primera evaluación, y es en la segunda y tercera evaluación que identifica que el desempeño del alumno es regular. Se puede observar que el alumno se muestra autocrítico en la realización de su evaluación, al identificar que requiere mejorar en cuanto al respeto en las clases.

Jennifer considera que tuvo un buen desempeño en la primera evaluación, mientras que en la segunda y en la tercera evaluación valora su desempeño como regular. Por su parte la profesora titular considera que la alumna mantuvo un desempeño bueno en las tres evaluaciones. Se puede observar que la alumna es muy autocrítica en la realización de su evaluación al identificar que requiere mejorar en cuanto al respeto en clases.

Camila considera que su desempeño fue bajo en las tres evaluaciones. Sin embargo, la profesora titular considera que en la primera y en la tercera evaluación el desempeño de la alumna fue bueno, mientras que en la segunda evaluación lo valora como regular. Se puede observar que la alumna es autocrítica en la valoración de su propio desempeño, al identificar que requiere mejorar en cuanto al respeto en la realización de las actividades en las clases.

Mariana considera que mantuvo un buen desempeño durante las tres evaluaciones de la intervención. Mientras que la profesora titular valora en la primera evaluación como regular el desempeño de la alumna, sin embargo, existe

coincidencia con la valoración de la alumna en la segunda y tercera evaluación al mencionar que su desempeño fue bueno. Se puede observar que hay dos coincidencias y en la otra evaluación la alumna sobrevalora su desempeño en comparación con lo que identifica la profesora titular.

Irvin considera en la primera y en la segunda evaluación que su desempeño fue bajo, sin embargo, en la tercera evaluación identifica un avance al valorar como regular su desempeño en cuanto al respeto en clases. Por su parte la profesora titular valora el desempeño del alumno en las tres evaluaciones como regular. Se puede observar que hay una coincidencia, sin embargo, el alumno se muestra autocrítico al identificar que requiere mejorar el respeto en clases.

Lesly considera en la primera evaluación que tuvo un desempeño bueno en cuanto al respeto en clases, sin embargo, en la segunda y tercera evaluación la alumna considera que su desempeño fue bajo respecto al valor en mención. Mientras que la profesora titular considera que la alumna mantuvo un buen desempeño durante las tres evaluaciones. Se puede observar que solamente hay una coincidencia en la primera evaluación y que la alumna se muestra muy autocrítica al identificar que requiere mejorar su desempeño en cuanto al respeto en clases.

Autoconocimiento

Fernando considera en la primera evaluación que tuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento, sin embargo, en la segunda evaluación valora que tuvo un desempeño regular. Mientras que la profesora titular en la primera y en la segunda evaluación considera que el alumno mantuvo un desempeño regular respecto al autoconocimiento. Se puede observar que hay una coincidencia, pero en la primera evaluación el alumno sobrevalora su desempeño en comparación con lo que manifiesta la profesora titular.

Hiroko considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con la alumna al valorar con buen desempeño en cuanto al autoconocimiento. Se puede

observar que existe coincidencia en la valoración realizada por la alumna y por la profesora titular.

Lía considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con la alumna al valorar con buen desempeño en cuanto al autoconocimiento. Se puede observar que existe coincidencia en la valoración realizada por la alumna y por la profesora titular.

Gustavo considera que su desempeño fue bueno en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación lo valoró como regular respecto a dicha habilidad. Mientras que la profesora titular considera que el alumno en ambas evaluaciones mantuvo un buen desempeño respecto a dicha habilidad. Se puede observar que el alumno es autocrítico al identificar que requiere mejorar en dicha habilidad.

Yael considera que su desempeño fue bueno en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación lo valoró como regular respecto a dicha habilidad. Mientras que la profesora titular considera que el alumno en ambas evaluaciones mantuvo un buen desempeño respecto a dicha habilidad. Se puede observar que el alumno es autocrítico al identificar que requiere mejorar en dicha habilidad.

Carlos considera en la primera evaluación que su desempeño fue bajo, mientras que en la segunda evaluación identifica que tuvo un avance al valorar su desempeño como regular. Por su parte la profesora titular considera que el alumno tuvo un buen desempeño en ambas evaluaciones respecto a dicha habilidad. Se puede observar que el alumno es autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño en dicha habilidad.

Karla considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con la alumna al valorar con buen desempeño en cuanto al autoconocimiento. Se puede

observar que existe coincidencia en la valoración realizada por la alumna y por la profesora titular.

Luz considera que tuvo un bajo desempeño respecto al autoconocimiento en las dos evaluaciones. Sin embargo, la profesora titular considera que la alumna mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones respecto a dicha habilidad. Se puede observar que la alumna es muy autocrítica de acuerdo a la valoración que realizar acerca de su desempeño en las dos evaluaciones.

Gretchen considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con la alumna al valorar con buen desempeño en cuanto al autoconocimiento. Se puede observar que existe coincidencia en la valoración realizada por la alumna y por la profesora titular.

Ingrid considera que su desempeño respecto al autoconocimiento en la primera evaluación fue regular, sin embargo, en la segunda evaluación la alumna manifiesta que su desempeño fue bajo. Mientras que la profesora titular coincide con la alumna en la valoración del autoconocimiento en la primera evaluación, no es así en la segunda evaluación donde la profesora manifiesta que la alumna tuvo un desempeño bueno en dicha habilidad. Se puede observar que hay una coincidencia, sin embargo, la alumna manifiesta ser autocrítica al evaluarse, pues identifica que requiere mejorar en el dominio de dicha habilidad.

Diego considera en la primera evaluación que tuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento, sin embargo, en la segunda evaluación considera que su desempeño fue regular. Por otra parte, la profesora titular considera en ambas evaluaciones que el desempeño del alumno fue bueno respecto a dicha habilidad. Se puede observar que hay una coincidencia en la primera evaluación, mientras que en la segunda el alumno manifiesta ser autocrítico con la valoración que hace de dicha habilidad.

Axel considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con el

alumno al valorar con buen desempeño en cuanto al autoconocimiento. Se puede observar que existe coincidencia en la valoración realizada por el alumno y por la profesora titular.

Israel considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con el alumno solamente en la segunda evaluación, pues en la primera evaluación la profesora considera que el alumno tuvo un desempeño regular. Se puede observar que el alumno sobrevalora su desempeño en la primera evaluación en comparación con la valoración que hace la profesora titular respecto a esta habilidad.

Jennifer considera que tuvo un desempeño bueno en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación la alumna considera que su desempeño fue regular respecto a dicha habilidad. Mientras que la profesora considera que la alumna tuvo buen desempeño en ambas evaluaciones. Se puede observar que la alumna es autocrítica al identificar que requiere mejorar el dominio de dicha habilidad.

Camila considera en la primera evaluación su desempeño fue bueno, sin embargo, en la segunda evaluación la alumna considera que su desempeño fue regular respecto a dicha habilidad. Por su parte la profesora considera que el desempeño de la alumna en la primera evaluación fue regular y en la segunda evaluación valora su desempeño como bueno. Se puede observar que no, aunque no haya coincidencias entre las valoraciones que hacen la alumna y la profesora titular, la alumna sí es autocrítica al identificar que requiere mejorar dicha habilidad.

Mariana considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con la alumna al valorar con buen desempeño en cuanto al autoconocimiento. Se puede observar que existe coincidencia en la valoración realizada por la alumna y por la profesora titular.

Irvin considera en ambas evaluaciones que tuvo un desempeño regular. Sin embargo, la profesora titular solamente coincide con el alumno en la primera

evaluación, pues en la segunda evaluación la profesora considera que el alumno tuvo un desempeño bueno respecto a esta habilidad. Se puede observar que hay una coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la profesora, sin embargo, el alumno muestra ser autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño respecto a dicha habilidad.

Lesly considera en las dos evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto al autoconocimiento. Por su parte la profesora titular coincide con la alumna al valorar con buen desempeño en cuanto al autoconocimiento. Se puede observar que existe coincidencia en la valoración realizada por la alumna y por la profesora titular.

Participación

Fernando considera en la primera evaluación que tuvo un desempeño regular, mientras que en la segunda y la tercera evaluación valora su desempeño como bueno. Por su parte la profesora titular considera que el alumno mantuvo un desempeño regular en las tres evaluaciones. Se puede observar que solamente hay una coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la profesora en la primera evaluación, mientras que el alumno en sobrevalora su desempeño en la segunda y tercera evaluación en comparación con lo que manifiesta la profesora respecto a dicha habilidad.

Hiroko considera en las tres evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto a dicha habilidad. Mientras que la profesora titular solamente coincide con la alumna en las dos primeras evaluaciones, pues en la tercera evaluación la profesora considera que la alumna tuvo un desempeño regular. Se puede observar que hay dos coincidencias, sin embargo, la alumna sobrevalora su desempeño en la tercera evaluación respecto a lo que manifiesta la profesora.

Lía considera que su desempeño en la primera evaluación fue regular, mientras que en la segunda evaluación la alumna considera que su desempeño fue bajo y, en la tercera evaluación lo valora como bueno. Por su parte la profesora titular considera que la alumna tuvo un desempeño bajo en la primera evaluación,

mientras que en la segunda y la tercera evaluación valora el desempeño de la alumna como bueno. Se puede observar que solamente hay una coincidencia entre la evaluación que hace la alumna y la profesora en la tercera evaluación, sin embargo, la alumna manifiesta ser autocrítica al identificar su avance respecto a dicha habilidad.

Gustavo considera en la primera y en la segunda evaluación que su desempeño fue regular, mientras que en la tercera evaluación considera que tuvo un desempeño bajo. Por su parte la profesora titular considera que el alumno mantuvo un desempeño regular respecto a dicha habilidad. Se puede observar que hay dos coincidencias entre la valoración que hace el alumno y la que hace la profesora en los primeros dos momentos, sin embargo, el alumno se muestra más autocrítico en la tercera evaluación al identificar que requiere mejorar en dicha habilidad.

Yael considera en las dos primeras evaluaciones que mantuvo un buen desempeño respecto a dicha habilidad, sin embargo, en la tercera evaluación considera que tuvo un desempeño regular. Por su parte la profesora titular coincide con el alumno al valorar con buen desempeño en cuanto a la participación en las dos primeras evaluaciones y con desempeño regular la tercera evaluación. Se puede observar que existe coincidencia en la valoración realizada por el alumno y por la profesora titular.

Carlos considera que tuvo un desempeño regular en la primera y en la tercera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación el alumno considera que su desempeño fue bajo respecto a dicha habilidad. Por su parte la profesora coincide con la valoración realizada por el alumno en la primera y en la tercera evaluación, sin embargo, la profesora considera que el alumno tuvo un buen desempeño en la segunda evaluación respecto a dicha habilidad. Se puede observar que hay dos coincidencias entre la valoración realizada por el alumno y la profesora, sin embargo, el alumno se muestra autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño en la segunda evaluación.

Karla considera en la primera y en la tercera evaluación que tuvo un desempeño regular, mientras que en la segunda evaluación valoró su desempeño como bueno. Mientras que la profesora titular considera solamente coincide con la alumna en la tercera evaluación, pues la profesora considera que la alumna tuvo un desempeño bueno en la primera evaluación y regular en la segunda evaluación. Se puede observar que, aunque solamente hay una coincidencia entre la valoración realizada por la alumna y la profesora, la alumna manifiesta ser autocrítica al identificar que requiere mejorar el dominio de dicha habilidad.

Luz considera en las tres evaluaciones que su desempeño fue bajo respecto a dicha habilidad. Sin embargo, la profesora titular considera que la alumna tuvo un buen desempeño en la primera evaluación, mientras que en la segunda y en la tercera evaluación la valora con desempeño regular. Se puede observar que la alumna manifiesta ser muy autocrítica con la valoración que realiza respecto a su desempeño en dicha habilidad.

Gretchen considera que su desempeño en las tres evaluaciones fue bueno. Sin embargo, la profesora titular solamente coincide con la valoración de la alumna en las dos primeras evaluaciones, pues en la tercera evaluación la profesora considera que el desempeño de la alumna fue regular. Se puede observar que la alumna sobrevalora en la tercera evaluación su desempeño en comparación con lo que manifiesta la profesora titular en dicha habilidad.

Ingrid considera en las primeras dos evaluaciones que su desempeño fue regular, mientras que en la tercera evaluación la alumna identifica un avance en el dominio de dicha habilidad al valorarla con un desempeño bueno. Por su parte la profesora titular considera que la alumna mantuvo un desempeño bueno en las tres evaluaciones respecto de dicha habilidad. Se puede observar que la alumna manifiesta ser autocrítica al identificar su avance en el desempeño de dicha habilidad.

Diego considera que su desempeño fue regular en la primera y en la tercera evaluación, mientras que en la segunda evaluación el alumno considera que tuvo

un desempeño bueno. Por su parte la profesora titular considera que el alumno mantuvo un desempeño bueno en las tres evaluaciones. Se puede observar que solamente hay una coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la que hace la profesora titular, sin embargo, se manifiesta que el alumno es autocrítico al identificar que requiere mejorar en el dominio de dicha habilidad.

Axel considera que su desempeño fue bueno en las dos primeras evaluaciones, sin embargo, en la tercera evaluación considera que su desempeño fue regular. Por su parte la profesora titular considera que el alumno mantuvo un desempeño bueno en las tres evaluaciones. Se puede observar que hay dos coincidencias entre las valoraciones que hacen el alumno y la profesora, aunque también el alumno manifiesta ser autocrítico al identificar que requiere mejorar en el dominio de dicha habilidad.

Israel considera que su desempeño en las tres evaluaciones fue regular. Sin embargo, la profesora titular solamente coincide con la valoración que realiza el alumno en la primera evaluación, pues ella considera que el alumno tuvo un buen desempeño en la segunda y en la tercera evaluación respecto de dicha habilidad. Se puede observar que, aunque hay una coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la profesora en la primera evaluación, el alumno se muestra autocrítico al identificar que requiere mejorar en el dominio de dicha habilidad.

Jennifer considera que su desempeño en la primera evaluación fue regular, mientras que en la segunda y en la tercera evaluación la alumna considera que su desempeño respecto a dicha habilidad fue bueno. Por su parte la profesora titular considera que la alumna mantuvo un desempeño bueno en las tres evaluaciones. Se puede observar que la alumna manifiesta ser autocrítica al identificar su propio avance en dicha habilidad.

Camila considera que su desempeño en la primera y en la tercera evaluación fue bueno, mientras que en la segunda evaluación considera que su desempeño fue regular. Por su parte la profesora titular considera que el desempeño de la alumna en las primeras dos evaluaciones fue bueno, sin embargo, en la tercera

evaluación considera que demostró un desempeño regular. Se puede observar que solamente hay una coincidencia entre la valoración que hace la alumna y la profesora titular, sin embargo, la alumna demuestra ser autocrítica al identificar el momento en el que requería mejorar su desempeño, así como el momento en el que tuvo un avance respecto a dicha habilidad.

Mariana considera que su desempeño fue bueno en las tres evaluaciones respecto a la participación. Sin embargo, la profesora titular considera que el desempeño de la alumna fue regular en las tres evaluaciones. Se puede observar que la alumna sobrevalora su desempeño en comparación con lo que manifiesta la profesora respecto a dicha habilidad.

Irvin considera que su desempeño fue bajo en las dos primeras evaluaciones respecto a la participación, sin embargo, el alumno identifica haber tenido un avance en dicha habilidad al valorarla con buen desempeño en la tercera evaluación. Por su parte la profesora titular coincide con la valoración que realiza el alumno en las dos primeras evaluaciones al manifestar que identificó bajo desempeño en dicha habilidad, sin embargo, la profesora valora con regular desempeño al alumno en la tercera evaluación. Se puede observar que hay dos coincidencias entre la valoración que realizar el alumno y la profesora, sin embargo, el alumno sobrevalora su desempeño en la tercera evaluación en comparación con lo que manifiesta la profesora.

Lesly considera que su desempeño en la primera y en la tercera evaluación fue bueno, mientras que en la segunda evaluación considera que su desempeño fue regular. Por su parte la profesora titular considera que el desempeño de la alumna en las primeras dos evaluaciones fue bueno, sin embargo, en la tercera evaluación considera que demostró un desempeño regular. Se puede observar que solamente hay una coincidencia entre la valoración que hace la alumna y la profesora titular, sin embargo, la alumna demuestra ser autocrítica al identificar el momento en el que requería mejorar su desempeño, así como el momento en el que tuvo un avance respecto a dicha habilidad.

Solidaridad

Fernando considera que su desempeño en la primera evaluación fue regular, mientras que en la segunda evaluación el alumno valora su desempeño como bueno respecto a dicho valor. Por su parte la profesora titular coincide con la valoración que hace el alumno en la primera evaluación al valorar con regular desempeño, mientras que en la segunda evaluación la profesora considera que el alumno demostró también tener regular desempeño. Se puede observar que hay una coincidencia en la valoración que realiza el alumno y la profesora, sin embargo, el alumno sobrevalora su desempeño en comparación con lo que manifiesta la profesora en la segunda evaluación.

Hiroko considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con la alumna en valorar con buen desempeño a la alumna en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza la alumna y la profesora coinciden.

Lía considera que mantuvo un desempeño regular en la primera evaluación, mientras que en la segunda evaluación la alumna considera que tuvo un avance en su desempeño al valorarlo como bueno respecto a la solidaridad. Por su parte la profesora coincide con la alumna en la valoración que realiza en ambas evaluaciones. Se puede observar que en la valoración que realiza la alumna y la profesora coinciden.

Gustavo considera que tuvo un buen desempeño en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación el alumno considera que tuvo un desempeño regular. Por su parte la profesora considera que el alumno mantuvo un buen desempeño en dicho valor. Se puede observar que hay una coincidencia en la valoración que hace el alumno y la profesora en la primera evaluación, además de que el alumno manifiesta ser autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño en cuanto a la solidaridad.

Yael considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con el alumno en valorar con buen desempeño al

alumno en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza el alumno y la profesora coinciden.

Carlos considera que tuvo bajo desempeño en cuanto a la solidaridad en ambas evaluaciones. Mientras que la profesora considera que en la primera evaluación el alumno tuvo regular desempeño y en la tercera evaluación identifica un avance al valorar su desempeño como bueno respecto a dicho valor. Se puede observar que el alumno es muy autocrítico respecto a la valoración que hace del dominio que tiene de dicho valor.

Karla considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con la alumna en valorar con buen desempeño a la alumna en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza la alumna y la profesora coinciden.

Luz considera que tuvo un desempeño bajo en ambas evaluaciones. Sin embargo, la profesora titular solamente coincide con la alumna en la primera evaluación al valorarla con desempeño bajo, mientras que en la segunda evaluación la profesora identifica un avance en la alumna al valorarla con regular desempeño respecto a dicho valor. Se puede observar que hay una coincidencia, sin embargo, la alumna es muy autocrítica al identificar que requiere mejorar su desempeño respecto a la solidaridad.

Gretchen considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con la alumna en valorar con buen desempeño a la alumna en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza la alumna y la profesora coinciden.

Ingrid considera que tuvo un buen desempeño en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación la alumna considera que tuvo un desempeño regular. Por su parte la profesora considera que la alumna mantuvo un buen desempeño en dicho valor. Se puede observar que hay una coincidencia en la valoración que hace la alumna y la profesora en la primera evaluación, además de

que la alumna manifiesta ser autocrítica al identificar que requiere mejorar su desempeño en cuanto a la solidaridad.

Diego considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con el alumno en valorar con buen desempeño al alumno en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza el alumno y la profesora coinciden.

Axel considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con el alumno en valorar con buen desempeño al alumno en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza el alumno y la profesora coinciden.

Israel considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con el alumno en valorar con buen desempeño al alumno en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza el alumno y la profesora coinciden.

Jennifer considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con la alumna en valorar con buen desempeño a la alumna en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza la alumna y la profesora coinciden.

Camila considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con la alumna en valorar con buen desempeño a la alumna en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza la alumna y la profesora coinciden.

Mariana considera que tuvo un desempeño regular en la primera evaluación, sin embargo, la alumna identifica un avance en la segunda evaluación al valorarla con buen desempeño respecto a dicho valor. Por su parte la profesora titular considera que la alumna mantuvo buen desempeño en ambas evaluaciones respecto a la solidaridad. Se puede observar que hay una coincidencia, además de

que la alumna manifiesta ser autocrítica al identificar el avance que tuvo respecto a dicho valor.

Irvin considera que mantuvo un desempeño regular en la primera evaluación, mientras que en la segunda evaluación el alumno considera que tuvo un avance en su desempeño al valorarlo como bueno respecto a la solidaridad. Por su parte la profesora coincide con el alumno en la valoración que realiza en ambas evaluaciones. Se puede observar que en la valoración que realiza el alumno y la profesora coinciden.

Lesly considera que mantuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones. Por su parte la profesora coincide con la alumna en valorar con buen desempeño a la alumna en las dos evaluaciones. Se puede observar que la valoración que realiza la alumna y la profesora coinciden.

Asertividad

Fernando considera que mantuvo un desempeño regular en ambas evaluaciones. Mientras que la profesora titular coincide con la valoración que realiza el alumno pues también considera que tuvo un desempeño regular en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la que hace la profesora.

Hiroko considera que tuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones respecto a la asertividad. Mientras que la profesora titular coincide con la valoración que hace la alumna al valorar su desempeño como bueno en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay coincidencia en las evaluaciones que realizan la alumna y la profesora respecto a dicha habilidad.

Lía considera que tuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones respecto a la asertividad. Mientras que la profesora titular considera que la alumna tuvo un desempeño regular en la primera evaluación, sin embargo, coincide con la valoración que realiza la alumna en la segunda evaluación al identificar buen desempeño respecto a dicha habilidad. Se puede observar que hay una

coincidencia, además de que la alumna demuestra ser autocrítica con su avance respecto a dicha habilidad.

Gustavo considera que en la primera evaluación mantuvo un desempeño regular en cuanto a la asertividad durante la realización de las actividades de la intervención. Sin embargo, en la segunda evaluación el alumno considera que tuvo un avance al valorar con buen desempeño dicha habilidad. Por su parte la profesora considera que el alumno mantuvo un buen desempeño en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay una coincidencia en la segunda evaluación por parte del alumno y la profesora, sin embargo, el alumno se muestra autocrítico al identificar el avance que tuvo en dicha habilidad.

Yael considera que tuvo un desempeño bueno en la primera evaluación, sin embargo, el alumno en la segunda evaluación considera que su desempeño fue regular. Por su parte la profesora titular valora el desempeño del alumno en la primera evaluación como regular, mientras que en la segunda evaluación valora al alumno con un buen desempeño. Se puede observar que no hay coincidencia en la valoración que hace el alumno y la que hace la profesora, sin embargo, el alumno manifiesta ser autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño en dicha habilidad.

Carlos considera que su desempeño fue bajo en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación el alumno identifica que tuvo un avance al valorar su desempeño como regular. Por su parte la profesora titular considera que el alumno mantuvo un buen desempeño en ambas evaluaciones respecto a dicha habilidad. Se puede observar que el alumno es autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño en cuanto a la asertividad.

Karla considera que tuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones respecto a la asertividad. Sin embargo, la profesora titular considera que la alumna tuvo un desempeño regular en la primera evaluación, mientras que en la segunda evaluación coincide con la alumna al valorar su desempeño como bueno. Se puede

observar que la alumna sobrevalora su desempeño en la primera evaluación respecto a lo que manifiesta la profesora titular.

Luz considera que su desempeño en ambas evaluaciones fue bajo en cuanto a la asertividad. Sin embargo, la profesora titular considera que la alumna mantuvo un desempeño regular en cuanto a dicha habilidad. Se puede observar que la alumna manifiesta ser muy autocrítica al identificar que requiere mejorar su desempeño respecto a dicha habilidad.

Gretchen considera que tuvo un desempeño bueno en las dos evaluaciones respecto a la asertividad. Mientras que la profesora titular coincide con la valoración que hace la alumna al valorar su desempeño como bueno en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay coincidencia en las evaluaciones que realizan la alumna y la profesora respecto a dicha habilidad.

Ingrid considera que su desempeño en ambas evaluaciones fue bajo en cuanto a la asertividad. Mientras que la profesora titular considera que la alumna tuvo un desempeño regular en la primera evaluación y en la segunda evaluación considera que su desempeño fue bueno. Se puede observar que la alumna es autocrítica respecto a la evaluación que hace de dicha habilidad al identificar que requiere mejorar su desempeño.

Diego considera que tuvo un desempeño bueno en la primera evaluación, sin embargo, el alumno en la segunda evaluación considera que su desempeño fue regular. Por su parte la profesora titular considera que el alumno mantuvo un buen desempeño en ambas evaluaciones respecto a dicha habilidad. Se puede observar que el alumno es autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño en cuanto a la asertividad.

Axel considera que tuvo un desempeño bueno en la primera evaluación, sin embargo, el alumno en la segunda evaluación considera que su desempeño fue regular. Por su parte la profesora titular considera que el alumno mantuvo un buen desempeño en ambas evaluaciones respecto a dicha habilidad. Se puede observar

que el alumno es autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño en cuanto a la asertividad.

Israel considera que en la primera evaluación mantuvo un desempeño regular en cuanto a la asertividad durante la realización de las actividades de la intervención. Sin embargo, en la segunda evaluación el alumno considera que tuvo un avance al valorar con buen desempeño dicha habilidad. Por su parte la profesora titular coincide con la valoración que ha el alumno en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la profesora respecto a dicha habilidad.

Jennifer considera que mantuvo un desempeño regular en ambas evaluaciones. Sin embargo, la profesora titular considera que la alumna mantuvo un buen desempeño respecto a dicha habilidad en ambas evaluaciones. Se puede observar que la alumna es autocrítica al identificar que requiere mejorar su desempeño respecto a la asertividad.

Camila considera que mantuvo un desempeño regular en ambas evaluaciones. Por su parte la profesora titular valora el desempeño de la alumna en la primera evaluación como regular, mientras que en la segunda evaluación valora a la alumna con un buen desempeño. Se puede observar que hay una coincidencia entre la valoración que hace la alumna y la profesora en la primera evaluación, además de que la alumna se manifiesta autocrítica al identificar que requiere mejorar su desempeño en dicha habilidad.

Mariana considera que tuvo un desempeño bueno en la primera evaluación, sin embargo, la alumna en la segunda evaluación considera que su desempeño fue regular. Mientras que la profesora titular considera que la alumna mantuvo un buen desempeño respecto a dicha habilidad en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay una coincidencia entre la valoración que hace la alumna y la profesora en la primera evaluación, además de que la alumna se manifiesta autocrítica al identificar que requiere mejorar su desempeño en dicha habilidad.

Irvin considera que su desempeño fue bajo en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación el alumno identifica que tuvo un avance al valorar su desempeño como regular. Por su parte la profesora titular coincide con la valoración que hace el alumno en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la que hace la profesora, además de que el alumno se muestra autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño respecto a dicha habilidad.

Lesly considera que en la primera evaluación mantuvo un desempeño regular en cuanto a la asertividad durante la realización de las actividades de la intervención. Sin embargo, en la segunda evaluación la alumna considera que tuvo un avance al valorar con buen desempeño dicha habilidad. Por su parte la profesora titular coincide con la valoración que hace el alumno en ambas evaluaciones. Se puede observar que hay coincidencia entre la valoración que hace el alumno y la que hace la profesora, además de que el alumno se muestra autocrítico al identificar que requiere mejorar su desempeño respecto a dicha habilidad.

Referentes bibliográficos

- Abarca Obregón, Gloria María (2014) *Los docentes como constructores de prácticas de paz*. En Ra Ximhai, vol. 10, núm. 2, enero-junio, 2014. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.
- Antúnez, Serafín (2007) *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona. Graó.
- Barraza Macías, Arturo (2010) *Elaboración de propuestas educativas*. México. UPN Durango.
- Bilbao, María del Carmen y Velasco, Patricia (2014) *Aprendizaje cooperativo – colaborativo: para vivir juntos un mundo de aprendizaje innovador*. México. Editorial Trillas.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- 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.
- Caplow, Theodore (1972) *La investigación sociológica*. Barcelona. Ediciones Laia.

- Cascón, Paco (2001) *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos. España. UNESCO / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Con Gómez, Silvia Leonor y Chávez Martínez, Virginia de los Ángeles. *Metodología de la intervención educativa en la práctica docente del nivel medio superior*. Recuperado de: http://www.academia.edu/6315849/Metodolog%C3%ADa_de_la_intervenci%C3%B3n_educativa_en_la_pr%C3%A1ctica_del_docente_del_Nivel_Medio_Superior
- Curwin, Richard y Mendler, Allen (2003) *Disciplina con dignidad*. México. ITESO.
- Cyrulnik, Boris (2001), *La maravilla del dolor*. Barcelona. Ed. Granica.
- Dexter, D (1980) "Peer Group Socialization" en *Adolescent Behavior and Society*. New York: Random House.
- Díaz Sanjuán, Lidia (2010) *La observación*. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- Elliott, John (2005) *El cambio educativo desde la investigación – acción*. España. Morata.
- Ferreiro, R (2007) Aprendizaje cooperativo. Revista electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Consultado el 5 de julio de 2016 en <http://redie.uabc.mx>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. México. Paidós.

- Galtung, Johang (1998) *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz. Bilbao e Gernika Gogoratuz. Gernika – Lumo.
- Handel, G. et al (2007) “Peer Groups” en *Children and Society*. Los Ángeles, California: Roxbury Publishing Company
- Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena (1998) *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Argentina. Paidós.
- Jares, Xesús (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.
- Jares, Xesús (2004) *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao. Bakeaz.
- Jares, Xesús (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España. Graó.
- Kornblit, Ana Lía (2008), *Violencia escolar y climas escolares*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Latorre, Antonio (2003) *La investigación – acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Graó.
- López, Coral y Valls, Carmen (2013) *Coaching Educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje*. España. Ediciones SM.
- Magendzo, A. (2008) *La escuela y los derechos humanos*. México. Ediciones Cal y Arena.
- Martiña, Rolando (2003) *Escuela y familia: una alianza necesaria*. México. Ed. Pax.

- Mercado Maldonado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México. Fondo de Cultura Económica.
- MUUSS, R. (1980) "Adolescents and their peers" en *Adolescent Behavior and Society. A book of readings*. Random House. New York.
- Ortega, José A. (2004) *Diálogo escolar y Cultura de Paz, educando para la tolerancia, la no violencia y la resolución de conflictos*. España. Grupo Editorial Universitario.
- Ortega, R. y Martín, O. (2003) *Convivencia: A positive answer to prevent school violence through training for citizenship*. Oxford-Kobe Seminar: Measures to reduce bullying in school. Japón. Kobe.
- Ortega, Rosario y otros (2008) *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. España. Graó.
- Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro; Coll, César (1999) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. España. Alianza Editorial.
- Perrenoud, Philippe (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Chile. Océano.
- Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. SEP.
- Rawlins WK & Holl M. (1988). "Adolescents' Interactions with Parents and Friends: Dialectics of Temporal Perspective and Evaluation," *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol 5.
- SEP (2011) *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación primaria. Sexto grado*. México. SEP.

- Taylor S. J/ R. Bogdan (1992) *Introducción. Ir hacia a la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación.*
- Torrejo, Juan Carlos (2003) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.* España. Narcea.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe (2006) *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela.* Barcelona. Pomares.
- Velázquez, M.G. y Lara Rosano (2016). A Systemic Framework for Educational Intervention to Improve Dayli Living Together in Schools. Canada, Ontario. The International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics (IIAS). V.XIII, pp 37-42.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe (2017) *Complejidad y emergencia educativa en la intervención, para una mejor convivencia en la escuela.* En el II Congreso Internacional de Intervención Educativa. Puebla, México. UPN.