



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR DEL ESTADO DE MICHOACÁN



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL
“PROFR. J. JESÚS ROMERO FLORES”

**“LA FORMACIÓN DE UNA NUEVA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA CULTURA
DE PAZ: ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA EN UN
GRUPO DE PRIMER GRADO”**

Informe de prácticas profesionales

**que para obtener el Título de
Licenciada en Educación Primaria**

Presenta

MARÍA FERNANDA AGUILAR ALCANTAR.

Asesora:

DRA. NEREIDA VALLEJO ROJAS.

**Morelia, Michoacán
Julio de 2026**

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL
“PROFR. J. JESÚS ROMERO FLORES”

COMISIÓN DE TITULACIÓN
CICLO ESCOLAR 2025-2026

DICTAMEN

En apego a la Normatividad establecida para efectos de titulación, nos permitimos informar que la alumna: MARIA FERNANDA AGUILAR ALCANTAR ha concluido el documento en su modalidad de informe de prácticas profesionales denominado: “LA FORMACIÓN DE UNA NUEVA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA CULTURA DE PAZ: ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA EN UN GRUPO DE PRIMER GRADO”.

Una vez que se ha analizado y cumple los requisitos establecidos en las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2022, se DICTAMINA FAVORABLEMENTE. En consecuencia, se autoriza para ser programada a examen recepcional.

Morelia, Mich., julio de 2026

Atentamente

V.º B.º

Dra. Nereida Vallejo Rojas.
Asesora de Trabajo de Titulación

Mtro. Víctor Herrera Ramírez
Presidente de la Comisión de Titulación

AGRADECIMIENTOS:

Culminar este informe de prácticas profesionales y alcanzar el sueño de mi vida es un logro que no me pertenece en solitario. Detrás de cada una de estas páginas se encuentra el esfuerzo inmenso, el amor incondicional y la resiliencia de las personas que más amo en este mundo, quienes han sido mi refugio y mi guía en cada paso del camino, que hoy en conjunto conmigo logramos culminar una etapa tan importante.

A mis padres Irene Alcantar Bernal y Fernando Aguilar Méndez, mi motor y mi más grande bendición: Sin ustedes, simplemente no sería nada en esta vida. Primero que nada, quiero agradecerles con el corazón en la mano la gran oportunidad que me brindaron al permitirme prepararme y estudiar en la “Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores”, esa institución tan querida en la que desde hace años anhelaba con todas mis fuerzas estar. Gracias por motivarme siempre a seguir adelante, por enseñarme a no rendirme y por impulsarme a perseguir mis sueños sin importar los obstáculos.

A pesar de la distancia física que nos separaba, el camino no fue sencillo; la soledad y la nostalgia de estar lejos de casa como foránea se hicieron sentir en muchos momentos. Sin embargo, el saber que me apoyaban incondicionalmente desde lejos se convirtió en mi mayor impulso. Cada pensamiento hacia ustedes me daba las fuerzas para esforzarme más en mis estudios y en la vida. A pesar de las difíciles circunstancias en casa, jamás pasó por mi mente rendirme; al contrario, cada día me exigía más con el único objetivo de hacerlos sentir orgullosos y con la firme convicción de que todo sacrificio tiene su recompensa. Hoy regreso a casa con la promesa cumplida, el deber hecho y mis estudios culminados.

A mi padre Fernando Aguilar Méndez, mi ejemplo más grande de resiliencia: Quiero agradecerte desde el fondo de mi alma todo lo que has hecho y sacrificado por mí, a lo largo de los años. Tu amor incondicional es el regalo mas grande que poseo; me hace sentir una mujer profundamente querida, protegida y amada en cada momento de mi existencia. Sé muy bien que los últimos meses han sido sumamente difíciles y

que la vida que conocíamos cambió de manera repentina y dolorosa para todos, pero hoy le agradezco infinitamente a Dios y a la vida por el milagro de permitirnos seguir juntos. Eres una persona extraordinariamente fuerte, papá, y hoy quiero pedirte que sigas luchando con esa misma valentía, que le sigas echando muchas ganas porque todavía te queda una vida hermosa por recorrer a nuestro lado, y yo quiero que estés ahí conmigo para verla.

A mi madre Irene Alcantar Bernal, mi pilar inquebrantable: Me faltarían páginas y vida para agradecerte tantas cosas que haces por mí y que en ocasiones no las valoro como debería. Mamá te amo con todo mi ser, mi más grande anhelo es poder devolverte un poco de todo lo que nos has dado. Gracias por tu entrega absoluta, por ser el sustento de esta familia y por cuidar con tanto amor a mi padre, de mis hermanos y de mí, manteniéndote siempre fuerte a pesar de las adversidades.

Al ver tu esfuerzo diario, me nace el deseo profundo de trabajar incansablemente para el día de mañana poder darte todo lo que hoy no tengo, hacerte la mujer más feliz del mundo y lograr que tu carga sea mucho menor; te mereces un descanso por ser nuestra heroína y por ser quien siempre ha velado por los demás antes que por ella misma. Hoy te dedico este logro, recordándote que es momento de descansar y cosechar el fruto de tu amor incondicional. Este título de Licenciada es por y para ustedes; gracias a su enorme sacrificio, hoy estoy logrando mi sueño más grande: convertirme oficialmente en maestra.

A mis hermanos, Juan Aguilar Alcantar y Anet Michel Aguilar Alcantar, quienes fueron mi mayor motivación a la distancia. El anhelo de verlos cada fin de semana para compartirles mis logros y aprendizajes se convertía en el motor de mis días, impulsándome a ser el mejor ejemplo a seguir para ustedes. Gracias por ser parte fundamental de mi formación, ya que fueron los primeros en creer en mí y en mis capacidades frente a grupo, convirtiéndose en el motor de mi vida. Como su hermana mayor, siempre estaré para ustedes; quiero recordarles que son capaces de lograr todo lo que se propongan en la vida y que jamás olviden que siempre tendrán en mí a

alguien dispuesta a darlo todo por su felicidad y bienestar. Deseo con el corazón que sigan siendo personas de bien y que alcancen cada uno de sus sueños.

A mi escuela y a los maestros que formaron parte de mi formación, guías de mi vocación: Agradezco infinitamente a los grandes docentes que encontré en el camino dentro de mi escuela querida, quienes con su sabiduría y calidez hicieron que me enamorara perdidamente de la docencia. Me despido con nostalgia de sus aulas, sus pasillos y sus canchas, pues en cada uno de esos rincones dejo grabados los recuerdos más valiosos de mi vida y de mi formación.

De manera muy especial, agradezco a mi asesora, la Dra. Nereida Vallejo Rojas, quien me ha acompañado fielmente en este complejo proceso, siempre dispuesta a tenderme la mano, a guiarme con paciencia y a depositar su confianza en mis capacidades. Expreso mi más sincero agradecimiento, por su paciencia infinita y su guía incondicional a lo largo de este proceso. Gracias por escuchar con empatía cada uno de mis miedos, incertidumbres y dudas sobre el tema de estudio, y por brindarme los materiales y recursos clave para mi desarrollo tanto personal como profesional. Asimismo, agradezco profundamente el tiempo dedicado a cada revisión y la calidez con lo que me explicó aquello que me resultaba difícil de comprender. Su labor no solo guio este trabajo, sino que dejó huella en mi formación como docente.

A mi grupo de prácticas y a mi maestra titular Alejandra Yadira Ocegüera Vargas, el motor de mi experiencia: Finalmente, quiero expresar mi más sincera gratitud a mi maestra titular por abrirme las puertas de su salón de clases, de su espacio y de su corazón, ya que pude aprender de ella y de todo su trayecto como maestra frente a grupo.

Agradezco de forma muy amorosa, a mis niños de primer grado, grupo “A”. Gracias a ellos y a su pureza logré transformarme en la docente que soy ahora. Cada sonrisa, cada reto superado y cada experiencia vivida dentro de nuestro salón de clases no solo reafirmó que me apasiona esta profesión, sino que sembró en mí el deseo

inquebrantable de seguir preparándome para ser, cada día, una mejor maestra para las infancias.

Finalmente, me agradezco a mí misma por la fortaleza demostrada día con día, por no rendirme ante las adversidades y por mantener el compromiso con mi educación. Cierro esta etapa en mi estado más vulnerable, albergando en mi interior una duda tan grande sobre qué hacer en el futuro y la certeza de que una decisión transformará por completo mi futuro. Aunque el mañana aún es un camino incierto y lleno de preguntas sobre qué dirección tomar, abrazo este logro con la seguridad de que la resiliencia que me trajo hasta aquí, me guiará en los pasos por venir.

ÍNDICE:

Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema	12
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Justificación	17
1.3 Propósitos	22
1.3.1 Propósito general	22
1.3.2 Propósitos específicos	23
Capítulo 2. Contextualización	24
2.1 Diagnóstico Comunitario	26
2.2 Diagnóstico Escolar	37
2.3 Diagnóstico Áulico.....	48
2.3.1 Problemática detectada en el grupo	55
2.3.2 Objeto de estudio	67
Capítulo 3. Sustentos Teóricos	79
3. 1 Cultura de paz y tipos de violencia	80
3.2 Educación para la paz como un enfoque pedagógico	82
3.3 Desarrollo moral en las infancias	86
3.4 Aprendizaje social y mediación docente.....	89
3.5 Educación socioemocional e inteligencia emocional desde la primera infancia...93	
3.6 Convivencia escolar y relaciones interpersonales	96
3.7 Formación de la nueva ciudadanía desde la Nueva Escuela Mexicana	100
3.8 El papel de la familia y el contexto en la conducta escolar	103
3.9 Educación y paz desde Paulo Freire	107

Capítulo 4. Planeación, desarrollo y evaluación de la propuesta de mejora.	111
4.1 Metodología Investigación acción	112
4.2 Propuesta didáctica	119
4.3 Ciclo reflexivo de Smyth	121
4.4 Instrumentos de valoración de estrategias	125
4.5 Cronograma de estrategias	130
4.6 Desarrollo, reflexión y análisis de las estrategias didácticas	132
4.7 Primera Estrategia Didáctica: “Saludo de Bienvenida”	133
4.7.1 Planificación: Secuencia Didáctica “Saludo de Bienvenida”	134
4.7.2 Análisis de la estrategia No° 1: “Saludo de Bienvenida”	135
4.8 Segunda Estrategia Didáctica “Emocionómetro”	147
4.8.1 Planificación: Secuencia Didáctica: “Emocionómetro”	148
4.8.2 Análisis de la estrategia No° 2: “Emocionómetro”	150
4.9 Tercera Estrategia Didáctica: “Los Monstruos de Apoyo Emocional”	166
4.9.1 Planificación: Secuencia Didáctica “Los monstruos de apoyo emocional”	167
4.9.2 Análisis de la estrategia No° 3: “Los monstruos de apoyo emocional”	170
4.10 Cuarta Estrategia Didáctica: “Cultivando Amor”	180
4.10.1 Planificación: Secuencia Didáctica “Cultivando amor”	181
4.10.2 Análisis de la estrategia No°4: “Cultivando Amor”	184
4.11 Evaluación general de la intervención.	193
Consideraciones finales	198
Fuentes de información	203
Anexos	206

Introducción

El presente informe de prácticas profesionales titulado “La formación de una nueva ciudadanía a través de la cultura de paz: Estrategias para transformar la convivencia en un grupo de primer grado” documenta la intervención pedagógica y de investigación realizada durante los siete periodos de prácticas profesionales en el grupo de 1° “A”, de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”, ubicada en la comunidad de Jaripeo, municipio de Charo, Michoacán.

Este documento se elabora con el propósito fundamental de obtener el título de Licenciada en Educación Primaria, consolidando las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de mi formación académica en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal “Profr. J. Jesús Romero Flores”.

A través del informe se hace un ejercicio de articulación reflexiva entre los fundamentos teóricos adquiridos en la institución formadora y los desafíos reales de la práctica docente en contextos vulnerables; a través de él, se busca demostrar el logro de los rasgos del perfil de egreso, evidenciando la capacidad para transformar los entornos escolares, actuar con sentido ético y responder con pertinencia didáctica a las necesidades de aprendizaje y convivencia de los estudiantes de educación básica.

Bajo este enfoque, el informe constituye la culminación de un proceso de análisis crítico sobre mi intervención en el aula, permitiéndome demostrar la capacidad adquirida para diagnosticar entornos escolares complejos, diseñar y adecuar estrategias didácticas situadas y evaluar con rigor el impacto que estas tienen en el desarrollo integral de las y los alumnos de primer grado.

El proyecto de intervención se desarrolla mediante la metodología de la Investigación-Acción. Esta perspectiva metodológica, propia de las ciencias sociales y de la educación, permite diseñar, implementar y evaluar propuestas de mejora situadas, promoviendo una reflexión crítica constante sobre la práctica docente para dar solución a problemáticas específicas del aula. En este sentido, el objetivo central es fortalecer

las competencias profesionales orientadas a la mediación de conflictos, la gestión del clima áulico y la promoción de ambientes de aprendizaje armónicos.

Asimismo, la competencia del perfil de egreso que se prioriza y desarrolla a través de este estudio corresponde a la capacidad del docente para emplear la evaluación, el diagnóstico y el diseño didáctico de estrategias para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, respondiendo con pertinencia a las necesidades de los estudiantes de educación básica.

Para alcanzar dichos propósitos y mitigar el clima escolar fracturado por conductas disruptivas y conflictos recurrentes, se diseñó e implementó un plan de acción compuesto por cuatro estrategias didácticas progresivas y transversales que son: “Saludos de Bienvenida”, “Emocionómetro”, “Los monstruos de apoyo emocional”, y “Cultivando Amor”.

Estas propuestas buscaron dotar a los infantes de herramientas socioemocionales necesarias para consolidar la empatía y la resolución pacífica de problemas cotidianos. Para facilitar la lectura, comprensión y el rigor metodológico del proceso vivido, el presente informe se estructura de manera sistemática en los siguientes apartados:

Con el fin de guiar la lectura, el documento se estructura en cuatro apartados fundamentales. El primer capítulo expone el planteamiento del problema, la justificación y los propósitos generales y específicos de la investigación. En el segundo capítulo se desglosan los diagnósticos comunitario, escolar y áulico, delimitando con precisión la problemática detectada y el objeto de estudio.

Por su parte, el tercer capítulo integra los sustentos teóricos y pedagógicos que respaldan conceptualmente la intervención didáctica. El cuarto capítulo analiza la metodología de la Investigación-Acción y el Ciclo Reflexivo de Smyth, detallando la propuesta didáctica, el cronograma, los instrumentos de valoración, así como la

planeación y el análisis de cada estrategia; el informe concluye con las consideraciones finales, las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

Considero firmemente que la práctica profesional es el escenario por excelencia para la producción de saberes pedagógicos. Abordar la cultura de paz desde el inicio de la escolaridad primaria no solo previene el fracaso escolar y optimiza los procesos de aprendizaje, sino que permite redefinir el espacio escolar como un refugio de posibilidad, contención y esperanza. La escuela primaria actual no solo debe centrarse en la excelencia académica, sino que debe regirse como un refugio seguro y un escenario de contención que garantice una sana convivencia.

Transformar las dinámicas áulicas bajo el principio de la no violencia es la vía fundamental para interrumpir ciclos de agresión heredados y cimentar, desde el primer grado, a los ciudadanos democráticos, críticos y conscientes que nuestra sociedad actual requiere de manera urgente.



*“La educación debe formar
ciudadanos capaces de pensar
críticamente y actuar éticamente en
una sociedad democrática.”
— Martha Nussbaum.*

CAPÍTULO.1

*Planteamiento del
problema*

1.1 Planteamiento del problema

El Planteamiento del Problema es la piedra angular de cualquier investigación; su función es describir de manera clara, precisa y estructurada la realidad u objeto de estudio. Como bien señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), "plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación" (p. 42), lo que permite identificar con claridad las brechas o necesidades que justifican la intervención científica.

A través de este primer capítulo, se delimitará contextualmente la problemática a abordar y se expondrá la justificación, detallando la relevancia, viabilidad e impacto del proyecto. Asimismo, se trazarán las metas del estudio mediante la formulación de los propósitos, divididos rigurosamente en un propósito general que define el alcance macro y el fin último de la investigación y los propósitos específicos, los cuales actúan como la ruta estratégica y secuencial para dar respuesta al problema planteado.

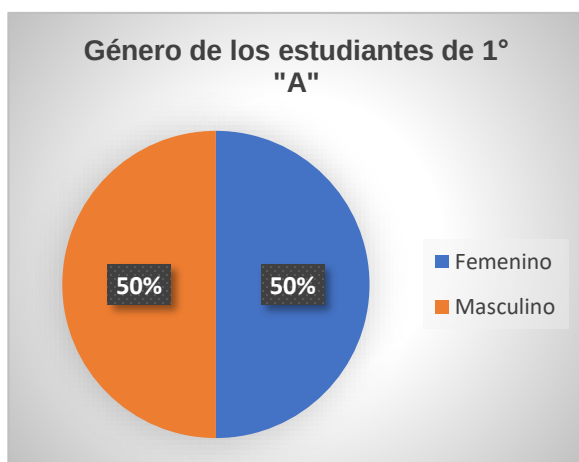
Es por ello que el planteamiento del problema es la descripción clara y precisa de la situación o fenómeno que se va a estudiar o abordar durante las prácticas. Implica exponer las características de la realidad que genera la necesidad de la intervención o investigación, señalando el vacío de conocimiento o la situación insatisfactoria que se busca resolver. Según Hernández Samperí, (2014), en metodología de la investigación plantear el problema es "afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación" y debe expresar la relación entre variables. En el contexto de prácticas se refiere a la necesidad o desafío de la organización donde se interviene.

"El planteamiento del problema consiste en describir de manera amplia la situación objeto de estudio, ubicándola en un contexto que permita comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder" (Arias, 2012, p.41). Tomando en cuenta lo mencionado y contemplando la importancia del planteamiento del problema en esta investigación se plantea lo siguiente:

Durante el periodo de prácticas profesionales llevadas a cabo en la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” ubicada en la comunidad de Jaripeo, municipio de Charo, Michoacán. En el grupo de 1° “A”, se ha identificado una problemática significativa sobre la conducta y relaciones interpersonales deficientes entre los alumnos. Por lo que, se observó una normalización de la violencia que se traduce en peleas constantes dentro del aula, lo que dificulta el desarrollo de las clases y el incumplimiento de los procesos de desarrollo de aprendizaje, lo que repercute directamente en su desempeño académico y hace que sea necesario atender dicho problema.

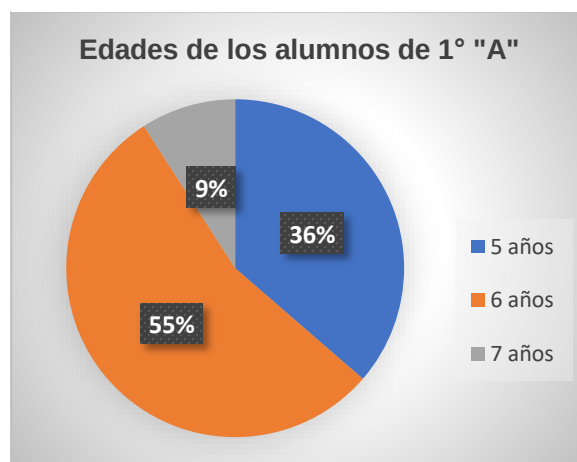
Es así como a partir de la observación y tomando en cuenta los resultados de diagnósticos aplicados en el aula, se reconoce la necesidad de trabajar con educación para la paz enfocada en mejorar la relación de las y los alumnos, ya que se busca crear nuevos ciudadanos críticos, por ello se contempla trabajar con las niñas y niños de 1° “A” de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”. Dicho grupo está conformado por 22 alumnos, de los cuales 11 son mujeres y 11 hombres, donde sus edades oscilan entre los 5, 6 y 7 años de edad.

Gráfica 1 Género de los estudiantes de 1° “A”



Elaborado por: María Fernanda Aguilar

Gráfica 2 Edades de los alumnos de 1° “A”



Elaborado por: María Fernanda Aguilar

Si bien la mayoría del alumnado muestra disposición al trabajo en el aula, se han detectado casos de alumnos que presentan dificultades significativas a la hora de relacionarse con sus demás compañeros. En este sentido, La Secretaría de Educación

Pública SEP (2023), señala que la escuela debe ser un espacio donde se construyen y se convergen saberes, valores y formas de convivencia, con el fin de fortalecer el tejido social.

Los estándares de La Nueva Escuela Mexicana (NEM) dictan que se deben formar ciudadanos con una visión crítica, solidaria y democrática. Además, la NEM coloca a la educación para la paz como un eje transversal para disminuir la violencia. Es por ello, que son alarmantes las situaciones observadas en el aula ya que afectan al desarrollo de las y los alumnos.

Estas situaciones han sido detectadas en el grupo, a pesar de las intervenciones de la maestra titular, ya que ella es quien se encarga de resolver y mediar las problemáticas que se presentan en el aula, con relación a la mala conducta y las relaciones interpersonales deficientes entre los alumnos. No obstante, la falta de aplicación de estrategias didácticas diversificadas y contextualizadas con el grupo podría estar influyendo en la mala relación que tienen los alumnos.

Por ello se hace necesario y de suma importancia que se investiguen y se apliquen estrategias para favorecer una sana convivencia, el reconocimiento de emociones y reconocer su valor como personas en sociedad a través de educación para la paz, enfocado en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades. De lo contrario, si no se trabaja con esta problemática impactaría de forma negativa en el desarrollo de las y los alumnos, donde el impacto negativo se manifestará en diferentes dimensiones críticas como lo es:

En el ámbito social y ciudadano, con la ausencia de una educación para la paz efectiva provocará la normalización de la violencia como el único mecanismo de interacción válido. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la falta de un ambiente armónico seguirá actuando como barrera cognitiva. Mientras que el clima escolar sea de tensión y peleas constantes, los alumnos de primer grado se mantendrán en un estado de alerta emocional que impide la consolidación de procesos básicos como la

lectoescritura y el pensamiento lógico. El aula dejará de ser un espacio de aprendizaje para transformarse en un escenario de constante contención de crisis.

Por ello, la investigación y aplicación de estrategias didácticas nos permite conocerlas, diseñarlas e implementarlas para que favorezcan el desarrollo de una cultura de paz y sana convivencia en los alumnos de primer grado grupo “A”, buscando garantizar el derecho humano de los niños y niñas a una educación de excelencia y una convivencia digna.

Tomando en cuenta las ideas mencionadas, la presente investigación plantea la siguiente pregunta **¿De qué manera el diseño y aplicación de estrategias basadas en la educación para la paz puede mejorar las relaciones interpersonales y fomentar la formación de una nueva ciudadanía en los alumnos de 1° “A” de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”?**

Por lo que a partir de esta pregunta general se derivan las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las principales causas y tipos de conflictos que se manifiestan en las interacciones diarias de los alumnos de 1° “A” de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”?
- ¿Qué tipo de estrategias didácticas favorecen la mejorada de la mala conducta y relaciones interpersonales deficientes en los estudiantes de primer grado grupo “A”?
- ¿Qué cambios se evidencian después de la aplicación de estrategias centradas en la educación para la paz y los principios de una nueva ciudadanía en los estudiantes de primer grado grupo “A”?

Derivado de la problemática identificada en el grupo de 1° “A” de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”, se hace necesario justificar la relevancia de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, así como la necesidad de intervenir para mejorarlas a través de la educación para la paz. A continuación, se presenta la justificación de esta propuesta de mejora.

1.2 Justificación

En este apartado se explicarán las razones, motivos y beneficios de realizar el proyecto de investigación “La formación de una nueva ciudadanía a través de la cultura de paz: Estrategias para transformar la convivencia en un grupo de primer grado”. Se argumenta la relevancia del trabajo desde la perspectiva teórica, práctica, social y metodológica. Tamayo (2004) en el proceso de investigación científica se establece que la justificación determina la importancia del proyecto, señalándolo ¿por qué se hace?, ¿para qué sirve? y ¿a quién le interesa? Es esencial convencer al lector de la validez y utilidad del estudio.

Por ello se ofrecen argumentos convincentes o razones suficientes para la realización de una investigación. Identificando cuál es su beneficio, su recompensa o su utilidad, que oportunidades ofrece, en qué fortalece la relación de investigación, o bien cuál es la consecuencia de no realizarlas, se presenta alguna debilidad o amenaza en no llevarla a cabo (Cavarrete Junguilla, 42)

Tomando en cuenta dichas definiciones, una de las razones fundamentales para realizar la presente investigación, se fundamenta en la necesidad urgente de transformar las dinámicas de convivencia con niños y niñas de primer grado. Ya que, al implementar estrategias de Educación para la Paz, se busca crear nuevos ciudadanos, lo que constituye una habilidad esencial para la transformación integral de los estudiantes, ya que resulta determinante para el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

Del mismo modo, se busca desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo desde las etapas tempranas de la escolaridad, promoviendo una sólida capacidad de relación entre los alumnos que se fundamente en la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Al brindarles estas herramientas pedagógicas, el aula se transforma en un espacio seguro que fomente la participación activa y consciente de los estudiantes, preparándolos no solo para su entorno escolar inmediato, sino para integrarse plenamente como agentes de cambio en la sociedad.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, la formación de una Nueva Ciudadanía es un mandato ético. Este informe busca alinearse al campo Formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, el cual establece que los alumnos deben desarrollar sentido de pertenencia y normas de convivencia basadas en el respeto y la justicia. No se trata solo de corregir la conducta, sino de cumplir con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que exigen que el niño de primer grado, aprenda a dialogar, a respetar reglas y a reconocer el valor de los demás, Sin una convivencia sana, el derecho a la educación de calidad se ve vulnerado.

Bajo esta misma línea, la propuesta pedagógica se vincula estrechamente con el campo formativo de Lo humano y lo Comunitario, el cual habla de la construcción de la identidad y el sentido de comunidad como ejes centrales del desarrollo infantil. Este campo establece Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) fundamentales para el primer grado, orientados a que los alumnos reconozcan sus emociones, experimenten la empatía y utilicen el diálogo asertivo para resolver conflictos cotidianos. No se busca únicamente la contención aislada de conductas disruptivas dentro del aula, sino la promoción de prácticas de cuidado mutuo y formas de organización solidarias que trasciendan no solo en la escuela sino también en su comunidad.

Otra de las razones para abordar esta temática con el grupo, se deriva de la observación que se vivió en las jornadas de prácticas profesionales realizadas en el grupo de 1° “A” de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”, ubicada en la comunidad de Jaripeo, municipio de Charo, Michoacán. Por lo que en dichas prácticas

se identificaron dificultades de manera directa en el clima del aula, el cual se ha visto fracturado por las relaciones interpersonales deficientes y los conflictos constantes que se presentan entre los alumnos ya sean conflictos físicos, verbales o psicológicos, lo que compromete severamente la armonía del espacio escolar y deteriora el ambiente de aprendizaje.

Del mismo modo otra de las razones por las que los estudiantes presentan dificultades a la hora de relacionarse y convivir de forma pacífica, es el contexto particular en el que se sitúa la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” en la comunidad de Jaripeo, municipio de Charo. Dicho contexto comunitario posee características culturales y sociales en las que diversas manifestaciones de violencia se han normalizado como parte de la vida cotidiana, lo que afecta directamente en la manera que las niñas y niños se relacionan entre sí.

Un factor determinante para la ejecución de este proyecto es la violencia estructural que permea el ámbito familiar de los estudiantes. Por lo que se han identificado casos críticos de violencia doméstica, rupturas parentales y carencias socioeconómicas que han provocado una normalización de la agresión en los infantes. Es por ello que la consecuencia de no realizar esta intervención pedagógica supondría una amenaza persistente como lo es la consolidación de conductas violentas como el único mecanismo de resolución de conflictos.

Si bien se reconoce que la intervención escolar tiene un alcance limitado frente a las dinámicas arraigadas en el hogar (espacios que están fuera del control pedagógico y del docente) la justificación de este informe reside en convertir la escuela en un espacio de posibilidad. Se busca que, durante la jornada escolar, el alumno logre distanciarse emocionalmente de su contexto adverso y encuentre en el aula un refugio de paz.

El objetivo no es solo corregir, sino ofrecer un entorno seguro que interrumpa el ciclo de violencia heredado, permitiendo que los estudiantes vislumbren formas alternativas de convivencia y se enfoquen en su desarrollo integral y mejora emocional,

transformando el aula en un escenario de contención, esperanza y reeducación, buscando siempre una sana convivencia y buena relación entre los infantes.

Esta normalización de conductas y violencia influye en su desarrollo socioemocional, en la construcción de su identidad y como es que conciben la convivencia, reproduciendo conductas que dificultan el diálogo, el respeto y la resolución de conflictos, lo que dificulta la formación correcta de nuevos ciudadanos en busca de una mejora educativa.

La problemática identificada en el grupo de 1° “A” trasciende el entorno físico del aula, constituyéndose como un obstáculo crítico para el desarrollo del currículo nacional. Si bien el impacto es más evidente en el Campo Formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades y de lo Humano y lo Comunitario, donde la conflictividad afecta de manera transversal a los demás campos de aprendizaje. Esto se debe a que las conductas disruptivas comprometen el tiempo efectivo de clase, obligando a priorizar la mediación de conflictos y el restablecimiento del orden por encima del abordaje de los contenidos académicos.

En consecuencia, se limita el avance en los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), lo que provoca retrasos en el cumplimiento de los propósitos educativos y afecta el logro de los aprendizajes esperados. Esta situación genera una dinámica de enseñanza fragmentada, en la que se prioriza el control de la conducta sobre el desarrollo integral de los estudiantes, impactando negativamente su formación académica, social y emocional.

Además del impacto académico, la conducta disruptiva y las relaciones interpersonales deficientes repercuten de manera significativa en el desarrollo personal y social de las y los alumnos. En este sentido, aquellos estudiantes que no logran desarrollar adecuadamente habilidades como el respeto, la empatía, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos presentan mayores dificultades para convivir y socializar de manera armónica en su vida cotidiana.

A largo plazo, esta carencia puede derivar en la reproducción de conductas violentas, actitudes de intolerancia y una participación social limitada, lo que afecta la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con el bien común. Por ello, resulta fundamental trabajar educación para la paz y la construcción de una nueva ciudadanía, que promueva valores, actitudes y prácticas orientadas a la convivencia pacífica, la justicia social y la transformación positiva de la comunidad.

Por lo que intervenir en este momento específico del desarrollo académico de las y los alumnos de primer grado resulta fundamental para prevenir el fracaso escolar, y favorecer su adecuado desarrollo personal y social. Actuar de manera oportuna permite sentar las bases de una convivencia respetuosa, fortalecer habilidades socioemocionales y promover valores que orienten la conducta de los estudiantes dentro y fuera del aula. De esta manera, se busca garantizar trayectorias educativas exitosas y la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con la convivencia pacífica.

Desde la perspectiva de la práctica docente, el diseño, la implementación y la evaluación de una intervención pedagógica situada resultan fundamentales para responder con pertinencia a las dinámicas del grupo. Este proceso no solo busca atender las necesidades detectadas, sino que permite al docente en formación consolidar una práctica reflexiva. A través del análisis crítico de la intervención, es posible diagnosticar áreas de oportunidad y diversificar el repertorio didáctico, adaptándolo a las particularidades del contexto áulico.

Bajo esta premisa, y reconociendo el impacto social y académico que subyace en las conductas disruptivas y la fragilidad de las relaciones interpersonales en el primer grado grupo “A” de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”, se vuelve imperativo establecer propósitos claros. Estos objetivos servirán como eje rector de la presente investigación e intervención educativa, orientando los esfuerzos hacia la construcción de una convivencia armónica y el fortalecimiento del tejido social escolar.

A partir de la problemática identificada en el grupo de primer grado “A” y de la relevancia que tiene el mejorar la sana convivencia y las relaciones interpersonales, es necesario establecer los propósitos que guiarán la intervención educativa. Consecuentemente, el diseño de estas metas no representa un mero requisito formal, sino el compromiso pedagógico de abrir espacios de diálogo y empatía en el aula. De esta manera, para dar rumbo a una propuesta que verdaderamente responda a la realidad del grupo y promueva un cambio significativo, se presenta la estructura de los propósitos que orientarán cada etapa de este proceso.

1.3 Propósitos

“La declaración del propósito establece la intención académica de esta investigación. Es el resumen de la idea central del estudio y proporciona el marco de referencia para las preguntas de investigación” (Creswell & Creswell, 2018, p.121).

Los propósitos de este proyecto se estructuran desde una perspectiva holística que articula la comprensión teórica con la práctica transformadora. Así, se formula un propósito general orientado a la resolución macro de la problemática, secundado por propósitos específicos que operan como las etapas analíticas y operativas indispensables para reconfigurar el entorno relacional de los estudiantes. Estos se enuncian de la siguiente manera:

1.3.1 Propósito general

De este modo, el horizonte principal de esta intervención se enfoca en atender de raíz las necesidades relacionadas con el alumnado, guiando la práctica docente hacia escenarios de respeto y colaboración. A partir de esta premisa, se establece el propósito general de este estudio:

- Aplicar estrategias didácticas basadas en la Educación para la Paz, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales, disminuir la violencia en el aula y fomentar los principios de una nueva ciudadanía en los alumnos de primer grado grupo “A” de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” durante el ciclo escolar 2025-2026.

1.3.2 Propósitos específicos

- Conocer las causas de los conflictos y la naturaleza de las interacciones violentas en el grupo, considerando el impacto del contexto comunitario de los estudiantes de 1° “A”.
- Diseñar, aplicar y analizar estrategias didácticas diversificadas que promuevan el reconocimiento de emociones, la empatía y la resolución pacífica de conflictos dentro del grupo de 1° “A”.
- Valorar el impacto de la intervención mediante instrumentos de seguimiento para identificar avances en la convivencia grupal y la disminución de conductas disruptivas.



*“La educación es un acto de amor y,
por tanto, un acto de valor que
implica comprometerse con la
transformación del mundo.”
— Paulo Freire.*

CAPÍTULO.2

Contextualización

La Contextualización es el apartado fundamental donde se sitúa geográficamente, socialmente y pedagógicamente el entorno en el que se desarrolla la investigación, permitiendo comprender cómo las variables externas influyen en la realidad observada. Al respecto, Latorre (2005) sostiene que el análisis del contexto "nos permite comprender la complejidad de las situaciones educativas y nos aporta la información necesaria para planificar la acción" (p. 45).

Bajo esta premisa, este segundo capítulo profundiza de manera concéntrica en el entorno del estudio a través de un diagnóstico comunitario, que examina las características del entorno social; un diagnóstico escolar, que describe las condiciones y dinámicas de la institución; y un diagnóstico áulico, enfocado en la interacción dentro del salón de clases. Esta información detallada revela de forma natural la delimitación de la problemática detectada en el grupo, permitiendo finalmente definir y recortar con precisión el objeto de estudio que será intervenido.

Sabemos que "El diagnóstico educativo es un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, que se encamina al conocimiento de una realidad educativa (persona o grupo) con el objetivo de mejorarla a través de una intervención" (Marí Mollà, 2001).

Es por ello que para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) define que "El diagnóstico es un ejercicio de lectura de la realidad que busca identificar las situaciones, problemas y características del contexto en el que se ubica la escuela, con el fin de contextualizar los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje para que tengan un significado real para los estudiantes" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Por lo que en el presente diagnóstico pretende mostrar todo lo observado en los contextos de Comunidad, Escuela y Aula. Conociendo a detalle algunas de las necesidades, dificultades y potencialidades de los diferentes lugares.

2.1 Diagnóstico Comunitario: “El entorno sociocultural como base del desarrollo ciudadano”.

Según Max Weber (1922-1964) define la comunidad como una relación social basada en el sentimiento subjetivo de los partícipes de constituir un todo. A diferencia de la "sociedad", donde impera el interés racional y el acuerdo por compromiso, la comunidad se sustenta en lo afectivo, lo emocional o lo tradicional.

Por lo que "Se entiende por comunidad a un conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes: no siempre ajenas a tensiones y contradicciones, que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación y el aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública [SEP],2022).

La comunidad de Jaripeo, perteneciente al municipio de Charo, Michoacán, se sitúa en un punto estratégico a 8.4 kilómetros de la cabecera municipal y a escasos 15 kilómetros de la capital del estado, Morelia. De acuerdo con el portal Pueblos de América (2024), la localidad se encuentra a una altitud de 2,037 metros sobre el nivel del mar y cuenta con un asentamiento poblacional de aproximadamente 1,734 habitantes.

Gracias a su ubicación se le otorga una posición estratégica entre la vida rural y la cercanía a un centro urbano importante, permitiendo que sus habitantes puedan tener acceso a servicios, comercios y grandes oportunidades de vida en ambas zonas.

Al realizar entrevistas a pobladores e informantes clave de la comunidad, se pudieron rescatar datos de gran relevancia sobre la memoria histórica de Jaripeo. De acuerdo con testimonios locales, el asentamiento humano no siempre ocupó el espacio geográfico actual; originalmente, la comunidad se ubicaba aproximadamente a dos kilómetros hacia el este.

Sin embargo, la constante cercanía y el riesgo latente de inundaciones provocado por las crecidas del río Grande, obligaron a la población a emprender una reubicación

hacia el emplazamiento actual. Este éxodo histórico se realizó bajo la premisa de buscar mayor seguridad, salvaguardar familias y asegurar mejores condiciones de vida y desarrollo para las futuras generaciones.

El nombre del pueblo tiene una raíz interesante, aunque proviene del purépecha Xarip-eo que significa “Lugar de alumbre”, fue adaptado como Jaripeo ya que relacionaron esta palabra con las actividades taurinas y espectáculos ecuestres que se realizaban en la comunidad para el entretenimiento de los hacendados españoles y sus trabajadores. En la cima del cerro de la comunidad aún existe un corral de piedras, el cual recuerda a los pobladores de la comunidad en lugar donde realizaban los jaripeos como entretenimiento aquellos años. (Centro de Estudios de la Revolución Mexicana [CERM], 1982).

La identidad comunitaria es el producto de una historia común, de un pasado compartido que se actualiza en el presente a través de la memoria colectiva, y que permite a los individuos reconocerse como miembros de un grupo con raíces y destinos similares" (Montero, 2004, p. 211). Es por eso que este espacio, historias y hechos no son solo simples testimonios de las actividades pasadas, de las festividades que se realizan o del origen cultural de la localidad, sino que también son un elemento identitario importante para los habitantes actuales de la comunidad. Lo que hace que estos relatos formen parte fundamental de su historia.

Ilustración 1: Imagen del pueblo.



Fuente: Archivo Personal.

En cuanto a la infraestructura habitacional, se registran aproximadamente 420 viviendas particulares, las cuales se encuentran distribuidas a lo largo del pueblo. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias se sitúa entre medio y bajo, lo que

refleja ciertas limitaciones en recursos económicos y materiales. Las casas son en su mayoría sencillas, construidas con materiales tradicionales como lo son el tabique, block o ladrillo.

Aunque claro algunas familias cuentan con casas de dos pisos o con mejores acabados, y esto se debe a que son aquellos que reciben un apoyo económico de familiares que viven en Estados Unidos. Sin embargo, muchos otros cuentan con viviendas modestas y con limitaciones en servicios.

Las actividades económicas principales de la localidad son la agricultura, la elaboración de ladrillo, la ganadería; enfocada principalmente en la crianza de vacas, borregos y aves de corral. Del mismo modo se trabaja en el comercio local como lo son pequeñas tiendas de abarrotes, ferreterías, carnicerías, tortillerías y otros negocios que abastecen a la comunidad.

Es así como se construye una base económica tradicional. Sin embargo, la migración hacia Estados Unidos se ha convertido en el motor económico más fuerte de la comunidad, ya que gran parte de las familias reciben apoyo financiero de parientes migrantes, lo que representa un porcentaje considerablemente alto en los ingresos de la localidad. A pesar del alivio económico que esto supone, dicho fenómeno demográfico genera repercusiones críticas en el tejido social y familias de los estudiantes.

La separación prolongada debido a los flujos migratorios fragmenta la estructura nuclear de los hogares, obstaculizando la consolidación de familias integradas. Esta dinámica debilita la función de la familia como un entorno protector. La ausencia física de las figuras parentales transfiere las responsabilidades de crianza y cuidado a abuelos, tíos, primos o hermanos mayores, lo que en ocasiones propicia vacíos de autoridad, carencias afectivas y una supervisión deficiente en la crianza de las infancias de la comunidad.

Para los niños y niñas de primer grado, esta inestabilidad familiar suele manifestarse en el aula mediante desajustes socioemocionales, conductas disruptivas o dificultades para autorregularse, lo que refuerza la urgencia de que la escuela primaria se construya como un espacio de contención, seguridad y resiliencia afectiva, con el único objetivo de buscar la formación de buenos ciudadanos; infantes que, desde el inicio de su trayecto escolar, aprendan a conducirse bajo principios de justicia, empatía y respeto mutuo.

Los pobladores de la comunidad mencionan que en los últimos años se ha visto una migración masiva, y esto se debe al programa CBP ONE (Oficina de Aduanas y Protección fronteriza), el cual permite a aquellas personas que quieren emigrar puedan entrar sin los documentos correspondientes para ingresar a los Estados Unidos a trabajar. Por lo que familias completas solicitaron y obtuvieron asilo político en los Estados Unidos. Esto provocó una disminución notable de la población, así como de la matrícula escolar, impactando directamente en la vida comunitaria y en los servicios educativos de dicha localidad.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (2010), la migración funciona como un catalizador del cambio social. Esto ocurre porque genera nuevos espacios de interacción no solo entre individuos, sino entre comunidades enteras de origen, tránsito y destino, alterando la dinámica local. Por lo que la comunidad de Jaripeo combina la preservación de sus raíces históricas y culturales con los retos contemporáneos que trae consigo la migración, lo que genera un escenario complejo pero rico en posibilidades para el fortalecimiento comunitario.

Asimismo, la economía de los habitantes de Jaripeo se ve fortalecida por las transferencias de programas sociales gubernamentales. Destacan el Programa para el Bienestar de las Personas Adultas Mayores y, de manera significativa para el ámbito escolar, la Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez. Esta última tiene cobertura en los diversos niveles educativos de la comunidad: Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), representando un soporte económico vital que busca reducir la

deserción escolar y fomentar la continuidad académica de los niños y jóvenes de la localidad.

Hablando del aspecto escolar en la comunidad, esta cuenta con niveles educativos desde lo que es preescolar hasta la telesecundaria, por lo que los jóvenes que quieren seguir estudiando el bachillerato o alguna licenciatura deben acudir a la ciudad de Morelia, o a comunidades vecinas.

A menudo se cree que irse a estudiar fuera, como a Morelia es abandonar la comunidad, pero en realidad solo es un factor que favorecer el crecimiento personal de los habitantes, ya que en un futuro esto se ve reflejado en la comunidad, trayendo grandes logros y beneficios en su desarrollo como lo es personal, económico o social. Además de que es una comunidad cercana a la ciudad tiene grandes beneficios que favorecen a todos aquellos que quieren seguir con el desarrollo de su vida profesional.

Por lo que “El seguimiento de la formación profesional, por parte de los habitantes de zonas rurales, es vital para la supervivencia de sus propias comunidades, pues la profesionalización permite que el conocimiento adquirido en las ciudades sea retornado al campo, optimizando procesos productivos y fortaleciendo el tejido social frente a la marginación histórica”. (Hernández, V., & Pérez, R. 2021).

La comunidad de Jaripeo no cuenta con un centro de salud propio. Según explican los habitantes del pueblo, ya que ante una situación médica deben de trasladarse a la comunidad más cercana, que en este caso es Irapeo, donde se encuentra una clínica de salud local, ya sea para recibir servicios de atención medica general, vacunación o emergencias. Esto implica que los servicios de salud no están disponibles de manera inmediata, lo que representa un gran desafío para la comunidad, especialmente para familias con niños pequeños o adultos mayores.

Aunado a lo anterior, la comunidad carece de servicios básicos de salud, tales como farmacias o consultorios médicos privados, lo que deriva en una atención médica

precaria para todos los habitantes. Esta carencia afecta primordialmente a los alumnos y padres de familia de la institución, quienes ante emergencias o complicaciones de salud deben trasladarse a la ciudad de Morelia. Dicho desplazamiento no solo representa un gasto económico oneroso que compromete la estabilidad financiera del hogar, sino que también genera un estado de indefensión y estrés constante en el núcleo familiar al no contar con una respuesta sanitaria inmediata.

La movilidad en la comunidad es restringida, debido a que el transporte público se limita a rutas de autobuses con una frecuencia aproximada de treinta minutos. Estos trayectos conectan principalmente con la ciudad de Morelia y la localidad de Irapeo, realizando paradas intermedias en las comunidades aledañas. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes de la Escuela Primaria “Eréndira”, el transporte público no representa una opción viable para el traslado diario; por ello, los alumnos deben desplazarse a pie desde sus hogares, enfrentando las condiciones climáticas y geográficas del entorno para llegar al plantel.

Los habitantes deben desplazarse a estos lugares para acceder a algunos de los siguientes servicios: ya sean médicos, educativos, compra y venta en los mercados ya sea para consumo propio o surtir sus negocios, trámites administrativos y otras necesidades básicas. Lo que genera desafíos logísticos en diversos aspectos y la vida diaria, especialmente se ven afectadas aquellas familias con recursos limitados.

Estas limitaciones repercuten directamente en la calidad de vida y en las oportunidades de desarrollo de niños y jóvenes. De acuerdo con Sen (1999). “la pobreza no se entiende solo como carencia de ingresos, sino como la privación de capacidades y oportunidades básicas para llevar una vida digna” (p.87). En este sentido, la ausencia de servicios básicos y esenciales constituyen una forma de vulnerabilidad que condiciona las posibilidades del bienestar comunitario.

Así mismo, como señala Blanco, E. (2019) “El acceso desigual a la educación no solo afecta el ingreso futuro, sino que modela las aspiraciones de los sujetos. En contextos

donde la oferta escolar es insuficiente, la estructura social impone un límite simbólico que convence al estudiante de que los niveles profesionales están fuera de su alcance, consolidando así ciclos históricos de marginación.”

Es así como la situación de Jaripeo refleja, por tanto, como la carencia de servicios básicos de salud y de educación, en particular la falta de una preparatoria, se convierte en un obstáculo estructural que requiere atención prioritaria para garantizar condiciones equitativas de desarrollo personal en los jóvenes y niños de dicha comunidad.

En el ámbito religioso, la gran mayoría de los habitantes se declara católica. La festividad patronal más significativa se celebra cada 15 de mayo en honor a San Isidro Labrador, patrono del pueblo. Este evento representa un espacio de aprendizaje no formal para los niños de la comunidad, quienes, a través de la observación y la participación activa, interiorizan tradiciones, símbolos y un sentido de pertenencia colectiva.

Ilustración 2: Iglesia del pueblo.



Fuente: Archivo Personal.

Es en estas celebraciones donde los infantes aprenden la importancia de la organización comunitaria y el valor de las raíces culturales que comparten. Esta festividad incluye peregrinaciones de comunidades cercanas, concursos como el de reina de belleza, celebraciones religiosas como misas, primeras comuniones, confirmaciones, bautizos, jaripeos, bailes y actividades populares que refuerzan la identidad de los pobladores de la comunidad. En esta celebración, muchas familias que viven en otras comunidades o incluso en Estados Unidos regresan para estar presentes, lo que convierte la fiesta en un recuento comunitario, conmemorando así su historia y reafirmando sus raíces.

Por lo que "El ritual y la conmemoración festiva permiten a la comunidad trascender las estructuras sociales cotidianas, creando un espacio de comunidad donde los individuos se reconocen mutuamente como iguales, reforzando así los lazos de identidad y pertenencia que sostienen al grupo" (Turner, 1969/1988, p. 103).

Hablando en términos de organización social y política, las autoridades locales se eligen mediante la votación comunitaria. El cargo de mayor relevancia en la comunidad es el de Jefe de tenencia, el cual es un funcionario municipal que actúa como enlace entre el gobierno y la localidad, está encargado de coordinar y supervisar actividades en su delimitación territorial.

Ilustración 3: Casa ejidal.



Fuente: Archivo Personal.

En el ámbito agrario, los propietarios de tierras eligen al comisariado ejidal el cual asume la responsabilidad de representar a la comunidad y tomar decisiones en su nombre. Además, de manera anual se forman comités ciudadanos y religiosos, para la organización de actividades como el de las fiestas patronales, que son integrados por habitantes de la comunidad y son elegidos por los mismos pobladores o se proponen de manera voluntaria, donde asumen responsabilidades colectivas por un bien común, lo que refuerza la participación social y el sentido de pertenencia de los pobladores.

Algunos de los habitantes de Jariepo consideran que su comunidad es un lugar seguro, ya que la mayor parte del tiempo no se presentan situaciones de delincuencia ni hechos violentos. Sin embargo, otros pobladores mencionan que, aunque estos hechos no se manifiestan de manera abierta ni son constantes, si existen problemáticas relacionadas con la presencia de personas vinculadas a actividades ilícitas, afectando directamente a los pobladores de la comunidad.

Esta situación ha derivado en hechos de violencia esporádicos que alteran la paz social, generando una percepción de inseguridad que limita el libre tránsito y la tranquilidad de las familias. Aunado a esto, el consumo y la comercialización de sustancias psicoactivas se presentan como factores de riesgo críticos para la juventud, fomentando una dependencia que suele derivar en la deserción escolar.

La problemática se ve agravada por la influencia de la cultura de la ilegalidad, donde el alumnado y los jóvenes pueden percibir actividades delictivas o el narcotráfico como vías de ascenso económico rápido y obtención de estatus, desplazando el valor del esfuerzo académico por la búsqueda de gratificación inmediata mediante actos ilícitos.

Es por ello que, estas dinámicas de violencia, consumo de sustancias psicoactivas y la vinculación temprana con actividades ilícitas tienen un impacto directo y profundo en el ámbito educativo de la comunidad. La normalización de violencia y la presencia constante de hechos violentos han ocasionado modelos de vida asociados al “Dinero fácil” que influyen en las aspiraciones y expectativas de niñas, niños y jóvenes, debilitando el valor que le otorgan a la escuela, ya sea como medio de superación personal o en busca de una mejor calidad de vida a través del estudio.

En este contexto, el proceso educativo se ve afectado por la usencia de alumnos a clases, la deserción escolar y la falta de interés y motivación por el aprendizaje, ya que muchos estudiantes han crecido en entornos donde la educación pierde sentido frente a opciones inmediatas que prometen beneficios económicos rápidos, además de un estatus social.

Asimismo, el miedo, la inseguridad y las experiencias de violencia generan afectaciones socioemocionales que se reflejan en dificultades de concentración, conductas disruptivas y problemas en la convivencia escolar, obstaculizando el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, la escuela enfrenta el desafío de formar a sus estudiantes en un entorno adverso, donde resulta indispensable fortalecer la educación para la paz, la formación en valores y la construcción de una nueva ciudadanía que contrarreste estas influencias negativas del contexto comunitario.

Dichas prácticas suelen mantenerse en silencio, ya que el miedo a posibles represalias inhibe a los habitantes de hablar abiertamente sobre ellas. Incluso se reconoce la existencia de un sector conocido como “El barrio chino” ubicado en la comunidad, el cual es evitado por los mismos pobladores y al que se les prohíbe acudir, lo que refleja una dinámica de miedo y temor que impacta en la vida comunitaria, privándolos de tener una vida tranquila en comunidad.

La presencia del sector conocido como “El barrio chino” y las dinámicas de control territorial que lo rodean impactan de manera directa en el ámbito escolar y en el desempeño académico de las y los estudiantes de la comunidad. El temor constante y la percepción de inseguridad influyen en el bienestar emocional de los alumnos, quienes asisten a la escuela cargando experiencias de miedo, tensión y alerta permanente, lo que dificulta su capacidad de concentración y disposición para el aprendizaje.

Por ello, se hace necesario atender estas problemáticas desde el aula, transformando el salón de clases en un espacio de contención emocional donde el niño encuentre la seguridad y confianza que su entorno externo le niega. Es imperativo diseñar estrategias que no solo aborden los contenidos académicos, sino que prioricen el bienestar socioemocional, permitiendo que el alumno desaprenda la cultura del miedo y comience a visualizar la escuela como un refugio de paz, donde el diálogo y la resolución no violenta de conflictos sean las herramientas principales para reconstruir su percepción del entorno.

Estas condiciones generan afectaciones socioemocionales que se manifiestan en el aula a través de conductas disruptivas, dificultades para seguir normas, conflictos interpersonales y bajo rendimiento académico.

Asimismo, el silencio impuesto por el miedo limita la comunicación entre escuela, familias y comunidad, impidiendo la atención oportuna de problemáticas que afectan directamente a los estudiantes. De este modo, el entorno comunitario marcado por la inseguridad se convierte en un factor de riesgo que obstaculiza la construcción de un clima escolar favorable, afectando la permanencia, el aprovechamiento académico y la formación integral de niñas y niños, lo que refuerza la necesidad de que la escuela implemente estrategias de educación para la paz y acompañamiento socioemocional.

"La presencia de vandalismo y otros problemas presentados en la comunidad transforman los procesos de socialización; la violencia se normaliza como mecanismo de ascenso social y resolución de conflictos, lo que erosiona el capital social y debilita el sentido de responsabilidad cívica en los individuos, dificultando su desarrollo como ciudadanos comprometidos con el Estado de derecho" (Dammert, 2012).

Es así como nos damos cuenta que la comunidad de Jaripeo puede percibirse como tranquila, y tiene demasiados aspectos positivos que buscan la mejora de la comunidad, sin embargo, encontramos problemáticas que afectan al desarrollo de esta.

Aunque en su mayoría los pobladores buscan promover la mejora ciudadana a través de clubes como lo son: grupos de danza, zumba y fútbol, siendo estas algunas de las actividades comunitarias que permiten que la comunidad se mantenga activa, en espacios de convivencia que fomentan las tradiciones y permite que hábitos saludables se sigan transmitiendo a las nuevas generaciones buscando promover una sana convivencia.

Jaripeo es una comunidad que combina tradición, historia y un fuerte sentido de identidad cultural y religiosa. Aunque enfrenta retos económicos, migratorios y educativos, mantiene una organización social demasiado activa en un entorno que permite a sus habitantes preservar sus costumbres y fortalecer la vida comunitaria.

Para Martínez Luna (2010), la importancia de la comunalidad radica en que constituye una alternativa civilizatoria. En el ámbito rural, los cuatro pilares que la sostienen (el territorio, el gobierno comunal, el trabajo y la fiesta) permiten que la comunidad mantenga su autonomía y su capacidad de decidir sobre su propio destino.

De este modo, nos damos cuenta que Jaripeo es una comunidad llena de historia, tradiciones y una gran relación entre pobladores, lo que demuestra que son ciudadanos que buscan la mejora de su pueblo a través del conjunto de herramientas que proporcionan como seres individuales demostrando sus habilidades, pero formando siempre parte de la comunidad, que es lo que hace que Jaripeo sea el que conocemos hoy en día.

A partir de las consideraciones anteriores, resulta fundamental examinar el contexto escolar, puesto que constituye un pilar integral en el desarrollo formativo de las y los alumnos. Asimismo, este análisis permite comprender las condiciones institucionales en las que se desenvuelven las niñas y los niños, así como la naturaleza de las interacciones que establecen con los diversos actores de la comunidad educativa.

2.2 Diagnóstico Escolar “La institución educativa como espacio formativo de la ciudadanía”.

Se dice que "La escuela es el lugar donde el niño, que sale de la familia, entra en la sociedad. Es el órgano de la vida social que tiene por objeto preparar al niño para la vida en grupo, transmitiéndole los valores y normas de la conciencia colectiva" (Durkheim, 1922/1975, p. 89).

Para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la escuela es un espacio social donde se busca la formación integral de ciudadanos con sentido de pertenecía, responsabilidad social y conciencia crítica. Por lo que "La escuela es un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia, cuya función es fortalecer el tejido social a través de la formación de ciudadanos con una visión crítica, solidaria y democrática" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Bajo esta misma línea, la escuela no solo se concibe como un agente de socialización y aprendizaje académico, sino como el espacio idóneo para la convivencia y construcción de una cultura de paz. Al respecto Jares (1999) sostiene que la educación para la paz dentro del ámbito escolar no debe limitarse a contenidos teóricos aislados, sino que debe construirse como un proceso educativo, dinámico e intencionado que impregne la vida del aula, fundamentado en los valores de la justicia, la solidaridad, la tolerancia y el respeto mutuo (p.124)

La institución escolar se transforma en un espacio de posibilidad donde los conflictos se asumen no como una amenaza, sino como oportunidades pedagógicas para el aprendizaje y la transformación positiva de las relaciones interpersonales. El entorno escolar es el escenario clave para desmontar la violencia cultural y estructural que los infantes suelen reproducir de sus contextos externos; lograr esto implica transitar hacia Galtung (2014) denomina una "paz positiva", la cual no significa la simple ausencia de disputas en el aula o recreo, sino la presencia activa de condiciones que garanticen el desarrollo socioemocional, la equidad, el diálogo y la armonía grupal (p. 43).

De este modo, la escuela que forma para la paz asume la responsabilidad ética de ofrecer un clima seguro y de contención que permita a los estudiantes experimentar formas alternativas de convivencia, convirtiéndose en el pilar fundamental para la edificación de una ciudadanía democrática y no violenta desde las etapas tempranas de la infancia.

El nombre de la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” recuerda a una famosa leyenda que se desarrolla en el estado de Michoacán hace aproximadamente 500 años. La cual menciona la historia de una princesa purépecha que trató de evitar la conquista española y defender sus tierras sin importar las circunstancias. Su nombre Eréndira significa “La que tiene mucho poder” o “la que domina”. Por lo que Eréndira está presente en la cultura michoacana y cuya memoria está presente en los estudiantes de la escuela.

Es así que la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”, con clave de centro de trabajo 16DPR0402S, pertenece a la zona escolar 187 y al sector 29. Se ubica en la Avenida Lázaro Cárdenas de la comunidad de Jaripeo, Municipio de Charo, Michoacán. Es una institución de tiempo completo, con un horario de 8:00 a 16:00 horas, que incluye dos recesos: de 10:30 a 11:15 de la mañana y de 13:30 a 14:15 de la tarde.

Ilustración 4: Entrada a la primaria.



Fuente: Archivo personal.

De acuerdo con datos obtenidos a través de entrevistas y proporcionados por el Director de la escuela, actualmente la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” cuenta con una matrícula de 225 estudiantes, organizados en 12 grupos, dos por cada grado escolar, lo que la convierte en una institución de organización completa.

La plantilla laboral está integrada por 18 trabajadores: De los cuales 12 son docentes titulares frente a grupo, un maestro de educación física, una maestra de apoyo, dos administrativos, un conserje y el director de la institución. La escuela primaria cuenta con un organigrama que distribuye las comisiones entre docentes, incluyendo áreas como acción social, higiene y seguridad, disciplina, puntualidad, tesorería y la comisión de técnico-pedagógica.

Esta estructura organizativa y la distribución de comisiones no solo regulan el funcionamiento administrativo del plantel, sino que configuran la cultura escolar en la que se desenvuelven los estudiantes. La interacción diaria entre el personal docente, administrativo y de apoyo genera un entramado de normas visibles y sutiles que modelan las conductas ciudadanas de los alumnos.

Organigrama “Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”

Cargo o grado que ocupan:	Nombre completo:	Comisión:
Director	Cristhian Jonny Román Calderón	Comisión técnico pedagógico
Maestra 1° “A”	Alejandra Yadira Ocegüera Vargas	Comisión de higiene y seguridad
Maestra 1° “B”	Edna Rico Calderón	Comisión técnico pedagógico
Maestra 2° “A”	Elia Carvajal Arzate	Comisión de acción social
Maestra 2° “B”	Juana Araceli Andrade García	Comisión de higiene y seguridad
Maestra 3° “A”	Laura Dennis Valdovinos Peña	Comisión de disciplina y seguridad
Maestra 4° “A”	Elitania Calderón Guerrero	Comisión de acción social
Maestro 5° “A”	Noé Israel Mendoza Maldonado	Comisión de puntualidad y asistencia
Maestra 5° “B”	Telma Sofía Rivera López	Comisión técnico pedagógico
Maestro 6° “A”	Juan Carlos Ruíz Nambo	Comisión de tesorería
Maestra 6° “B”	Elia Gutiérrez Cárdenas	Comisión de acción social

Tabla 1 Organigrama “Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”

Fuente: Elaboración propia.

La institución cuenta con una trayectoria histórica importante dentro de la comunidad. Ya que, en sus inicios, se encontraba cerca de la plaza del pueblo, donde solo contaba con tres aulas y una cocina donde atendían a los grados de primero a tercero. Mientras que los estudiantes deseaban seguir con sus estudios debían trasladarse a la ciudad de Morelia o visitar comunidades vecinas.

Posteriormente, gracias a la organización comunitaria y con apoyo de las autoridades estatales, la escuela fue trasladada a la ubicación a la que se encuentra actualmente, y esto sucedió durante el gobierno de Agustín Arriaga Rivera y la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz, hace aproximadamente 60 años. Este acontecimiento se recuerda mediante una placa que se encuentra ubicada en la entrada principal de la institución.

Hablando en cuanto a infraestructura, la escuela posee un terreno muy amplio que le permite disponer de extensas áreas naturales las cuales son utilizadas como espacios de recreación. Cuenta con doce aulas, una biblioteca, dirección escolar, un cubículo de educación física, comedor escolar, sanitarios de niñas y niños, un patio central el cual se encuentra techado y es donde se llevan a cabo las formaciones, dos patios adicionales, una cancha de futbol y otras áreas de juego. La infraestructura, aunque es funcional, presenta algunas necesidades que requiere rehabilitación, particularmente en la biblioteca y en el cerco perimetral.

Ilustración 5: Patio de la institución.



Archivo: Fuente personal.

Ilustración 6: Patio central.



Archivo: Fuente personal.

Duarte et al. (2011) señalan que existe una relación positiva y significativa entre la calidad de la infraestructura escolar y el aprendizaje de los estudiantes. El acceso a servicios básicos, laboratorios de ciencias y bibliotecas en las escuelas rurales y

urbanas reduce las tasas de deserción y mejora los puntajes en pruebas estandarizadas, proporcionando un entorno digno que fomenta la asistencia regular.

Es por ello que identificar y reconocer la infraestructura de la escuela es fundamental para crear un diagnóstico completo: “Las condiciones físicas de la escuela influyen directamente en la motivación y rendimiento académico de los estudiantes. (Earthman, G. 2005: p 11).

La organización y coordinación de la escuela primaria está a cargo del director, el profesor Cristhian Jonny Román Calderón, egresado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores (BCENUF), quien ingreso al servicio educativo en 2008 y desde 2022 encabeza la dirección.

Él es el responsable de la asignación de grupos, distribución de responsabilidades dentro de la institución y la conducción de las reuniones de consejo técnico que se realizan cada viernes último del mes, al presidir la comisión técnico-pedagógica. Estas responsabilidades resultan de suma importancia. Antúnez (2004) sostiene que la función directiva es clave para el éxito escolar, ya que “la coordinación consiste en asegurar la convergencia de los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa hacia el logro de los objetivos comunes”. (p.67).

La institución se rige por un reglamento interno basado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Acuerdo 96 de la SEP, publicado en 2022. Este reglamento establece las responsabilidades para alumnos y padres de familia, ya que garantizan un ambiente de respeto, seguridad y convivencia.

Para los estudiantes, se enfatiza en la asistencia puntual, el uso completo del uniforme, tener una buena higiene personal, la prohibición de objetos peligros o de valor y la obligación de respetar a sus demás compañeros como del personal docente. Al no

cumplir con lo anterior se contemplan sanciones progresivas, y del mismo modo para faltas como lo es el bullying, el robo de pertenecías o el daño a las instalaciones.

Por su parte, los padres de familia (entendidos como los primeros agentes socializadores y tutores legales de los infantes) desempeñan un rol de corresponsabilidad esencial en el triángulo educativo conformado por alumnos, docentes y familia. Su función trasciende el cumplimiento de trámites administrativos; se convierten en el soporte emocional y formativo que garantiza la continuidad del aprendizaje en casa.

Al participar en reuniones, supervisar el uso de tecnologías y colaborar en las faenas escolares, los padres asumen un papel de co-gestores del entorno escolar, asegurando que los valores de respeto y convivencia pacífica fomentados en el aula tengan un respaldo sólido en la dinámica familiar.

La relación entre la institución y la comunidad se mantiene cercana a través de los canales de comunicación establecidos; sin embargo, se percibe una participación heterogénea por parte de las familias. Mientras un sector de la comunidad demuestra un compromiso activo, respondiendo con prontitud y disposición a cada solicitud escolar, existe otro grupo que manifiesta cierto desapego hacia los procesos formativos de sus hijos. Esta falta de interés se traduce en una ausencia notable en las actividades y responsabilidades escolares, lo que genera una brecha en la corresponsabilidad necesaria para el éxito educativo.

Es ahí donde logramos comprender que el hogar es el primer espacio de aprendizaje. Como señala Grolnick (2015), cuando los padres se involucran activamente, facilitan la resiliencia educativa de sus hijos, permitiéndoles enfrentar con mejores herramientas los retos del sistema escolar.

En la primaria existe un comité de padres de familia el cual es elegido al principio del ciclo escolar en asamblea general, donde se eligen cargos como lo es el de presidencia

quien coordina las reuniones y representa a los padres ante la dirección; el cargo de vicepresidenta, tesorera quien recibe y administra el dinero que se destina a la escuela, secretaria es la encargada de llevar los registros y documentos del comité y vocales.

Así como las vocales, figuras que se eligen mediante el voto de los padres y madres de familia presentes en la asamblea. Estos cargos son asignados a miembros que muestran un alto compromiso con la institución y su selección busca garantizar que cada grupo académico tenga una voz activa dentro de la estructura organizativa. Las vocales fungen como el brazo operativo del comité, apoyando en la logística de eventos, la recaudación de cuotas y la organización de las faenas, siendo el vínculo humano que mantiene informada a la comunidad escolar sobre las decisiones tomadas en beneficio del plantel.

Además de representar a todos los padres de familia, sus responsabilidades van desde la toma de decisiones, las actividades de recaudación de fondos, la supervisión de obras de mejora entre otras. Dentro de sus funciones se encuentra decidir quién se encargará del desayuno escolar según lo que sea más conveniente para los estudiantes y colaboran en otras actividades que ayudan al buen funcionamiento de la institución. La participación auténtica de los padres y la comunidad mejora el aprendizaje y la cohesión escolar. (Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. 2007).

La elección de la mesa directiva queda asentada en un acta en la que se registran los votos obtenidos para cada cargo y se firma aceptando las responsabilidades. Durante el presente ciclo escolar, la presidenta de la mesa directiva es la ciudadana María del Carmen Chávez de domicilio conocido dentro de la localidad y quien se ha mostrado dispuesta a colaborar en las actividades a realizar en la escuela durante el presente año.

Al asumir estos cargos, los integrantes de la mesa directiva acatan responsabilidades legales y éticas que incluyen la transparencia en el manejo de los recursos, la

planeación de mejoras en la infraestructura del plantel y la gestión de apoyos ante autoridades municipales. Su función es vital para garantizar que las cooperaciones escolares se transformen en beneficios tangibles para el alumnado, asegurando siempre una rendición de cuentas clara ante la asamblea general de padres de familia.

El nivel socioeconómico que encontramos en la mayoría de los estudiantes es bajo, sustentado mayormente en actividades locales de los padres y madres de familia como lo es la agricultura, la ganadería, el comercio y el apoyo de la migración. La mayoría de los alumnos cuentan con becas como lo es la beca Rita Cetina y en algunos casos cuentan con apoyos municipales, como lo son despendas, útiles escolares, apoyos económicos, entre otros. Lo que contribuye al sostenimiento de sus estudios.

En el ámbito académico, la escuela primaria trabaja bajo el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), este se complementa con materiales de apoyo como lo son las guías de Montenegro y Santillana. Al ser una escuela de tiempo completo, el trabajo se rige bajo los lineamientos para la Operación del Modelo Escuelas de Tiempo Completo en el Estado de Michoacán de Ocampo, la Ley de Responsabilidades Administrativas para el Estado de Michoacán de Ocampo y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros.

Bajo estos lineamientos se establecen los marcos regulatorios que rigen aspectos fundamentales del servicio educativo. Esto incluye el cumplimiento irrestricto de la jornada escolar y sus horarios, la implementación de programas de seguridad alimentaria y nutrición, así como la consolidación de la estrategia pedagógica. Dichos ejes aseguran que la organización escolar funcione de manera sistémica, garantizando un entorno estructurado y propicio para el desarrollo integral de los alumnos.

Dicha propuesta del METC (Modelo de Escuelas de Tiempo Completo) deriva en diversas estrategias como los talleres, proyectos, ficheros y otras actividades. El trabajo por proyectos se realiza en torno al marco de NEM mientras que el trabajo de ficheros se realiza bajo siete ejes según este modelo: Jugar con números y algo más,

leer y escribir, aprender a convivir, vivir saludablemente, expresar y crear con arte, leer y escribir con lengua indígena y aprender con TICs. Estas líneas de trabajo orientan las actividades que se realizan en la escuela durante la jornada escolar.

Es por ello que las estrategias implementadas a través del Modelo de Escuelas de Tiempo Completo METC favorecen significativamente la formación de una nueva ciudadanía, ya que promueven una educación situada que trasciende los aprendizajes académicos tradicionales. Mediante el trabajo por proyectos y la integración de campos formativos, se impulsa la agencia de los estudiantes, permitiéndoles reconocerse como sujetos activos con capacidad de transformación.

Esto ocurre porque el modelo sitúa al alumno en el centro de problemas comunitarios reales, obligándolo a ejercitar el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Al enfrentar estos retos de manera colectiva, se fortalecen valores como el respeto y la solidaridad, consolidando la convivencia pacífica no como un concepto teórico, sino como una práctica de vida necesaria para el bienestar común.

El trabajar con los principios de la NEM, ayudan al alumnado a aprender a convivir, vivir saludablemente, expresar y crear a través del arte, lo que contribuye al desarrollo socioemocional y ético de las y los estudiantes. De esta manera la escuela se consolida como un espacio donde se forman ciudadanos críticos, conscientes de su entorno y comprometidos con el bienestar colectivo.

Las comunidades de aprendizaje profesional constituyen en un espacio que favorece la innovación y el desarrollo de mejores prácticas pedagógicas (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Claro ejemplo de esto es la colaboración de todo el colectivo docente de la primaria ya que han elaborado un plan de mejora continua que identifica áreas prioritarias en el aprovechamiento académico y la asistencia escolar, la mejora en la práctica docente y directiva, la infraestructura y equipamiento en aulas y espacios recreativos y la participación comunitaria.

Entre las problemáticas detectadas más notorias que se describen y que a través de la observación pudieron ser verificadas, se encuentra el rezago en la lectoescritura y la comprensión lectora en la mayoría de los grupos de la institución, así como la normalización de la violencia en los alumnos y la conducta negativa que tienen en el aula donde se ven afectados los mismos compañeros. Así como necesidades específicas en la infraestructura.

Por lo que tomando en cuenta lo descrito en la comunidad acerca de la normalización de la violencia y desintegración familiar, podemos darnos cuenta cómo afecta de forma directa el contexto en la formación de las y los alumnos. Ya que la conducta negativa descrita que fue observada, notoriamente fue vista en alumnos que necesitan de apoyo en casa o que viven situaciones difíciles.

Ya que "Los conflictos en el entorno familiar generan niveles de estrés que agotan los recursos cognitivos del estudiante, provocando una disminución en la atención, la memoria y, en consecuencia, un bajo rendimiento académico" (Jiménez y López, 2013, p. 154). Es por ello, que los alumnos con problemas de conductas son aquellos con menor aprovechamiento académico, ya que se ve reflejado en el ánimo que presentan dentro y fuera del aula al no trabajar.

De este modo nos damos cuenta que el desarrollo académico no depende exclusivamente de las capacidades intelectuales de los alumnos, ya que todos los problemas que se viven en casa o todo lo que observan en la comunidad actúan como una barrera que les impide concentrarse de manera efectiva en lo académico, lo que desemboca en un rendimiento bajo, conducta negativa y bajas calificaciones. Ya que al ser

Ilustración 7: Alumnos desfilando acompañados de padres de familia.



Fuente: Archivo personal.

problemáticas que sobrepasan a los estudiantes, se centran en ello y no en el aprendizaje.

Tras examinar las implicaciones del entorno escolar, es momento de focalizar la mirada en el aula de clases, escenario específico donde se diseñará e implementará la intervención pedagógica. El estudio detallado de este espacio resulta indispensable para descifrar las dinámicas grupales, los estilos de aprendizaje y las características socioemocionales del alumnado.

2.3 Diagnóstico Áulico: “El escenario vivo de la nueva ciudadanía y la construcción de cultura de paz”.

"El aula no es simplemente un recinto arquitectónico o un contenedor de alumnos, sino un nicho ecológico y social donde se cruzan dimensiones administrativas, pedagógicas y comunicativas. Es el escenario donde el currículum se convierte en acción y donde las interacciones entre docentes y estudiantes dotan de significado a la experiencia educativa" (Gimeno Sacristán, 1998).

“La ciudadanía no se aprende como un contenido aislado, sino que se construye desde las primeras experiencias escolares, en las interacciones diarias del aula, donde niñas y niños aprenden a convivir, dialogar, respetar normas y reconocer al otro como sujeto de derechos” (Tedesco, 2003, p. 47).

Por lo que para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) el aula se define como un escenario de aprendizaje que no se limita a las cuatro paredes del salón, sino que es un espacio de interacción donde se vinculan los conocimientos académicos con la realidad social. Es el primer nivel de concreción donde se ejerce el derecho a la educación, priorizando el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en la experiencia (SEP, 2022).

Se tuvo la oportunidad de practicar en la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” ubicada en la comunidad de Jaripeo, Municipio de Charo, Michoacán. Donde se me

asigno el grupo de primer grado grupo “A”, a cargo de la maestra titular Alejandra Yadira Ocegüera Vargas.

Maestra que cuenta con 22 años de servicio frente a grupo. Terminó la Licenciatura en Educación Primaria en el Colegio Motolinía en la ciudad de Morelia, Michoacán. Donde obtuvo su plaza base y al poco tiempo logro obtener su doble plaza. Dicha experiencia respalda su amplio dominio pedagógico y conocimiento de la práctica docente. Lo que evidencia una sólida trayectoria y un profundo conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe destacar que la mayor parte del tiempo ha trabajado en los grupos de primer y segundo grado enfocándose así en esta fase, y en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Realiza un trabajo muy interesante respecto al proceso de lectoescritura ya que implementa una diversidad de estrategias utilizando material didáctico llamativo para los discentes.

Ilustración 8: Alumnos de primero “A” con la maestra titular.



Fuente: Archivo personal.

El proceso de lectoescritura constituye un pilar fundamental en la formación de una nueva ciudadanía, ya que permite a las niñas y los niños desarrollar las habilidades necesarias para comprender, interpretar y transformar la realidad que los rodea a través de lo que leen. Es por ello la importancia que tiene la lectura y la escritura, ya que los estudiantes no solo adquieren herramientas básicas de comunicación, sino que fortalecen su pensamiento crítico, su capacidad de expresar ideas, emociones y opiniones, así como de participar de manera activa y responsable en la vida social.

En este sentido, la lectoescritura se convierte en un medio para el ejercicio de la ciudadanía, pues favorece el acceso a la información, el diálogo, la toma de decisiones y la construcción de acuerdos, elementos indispensables para la convivencia

democrática y la educación para la paz desde las primeras etapas de la escolaridad, además de que son herramientas fundamentales para la vida y enfocando el papel que desarrollarán en esta.

La docente Alejandra Yadira Ocegüera Vargas llegó en el año 2019 a la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira”, donde sus primeras interacciones fueron de manera híbrida, o presencial según correspondiera. Por lo que poco a poco se fue acoplando al trabajo de la institución, conociendo al personal docente. Cabe mencionar que su trabajo es muy bueno enfocado en los grupos de primero y segundo grado, porque trabaja primordialmente en el campo formativo de Lenguaje donde le da énfasis a lo que es la Lectoescritura, que en su caso utiliza el método silábico, obteniendo buenos resultados.

Al ser una técnica directiva y secuencial, ofrece un andamiaje sólido garantizando que todos los estudiantes adquieran las herramientas básicas de lectura bajo un mismo esquema de progresión. El uso del método silábico en los primeros grados inicia con la adquisición de la lectoescritura, ya que proporciona a las niñas y los niños una estructura clara y sistemática para reconocer la relación entre grafemas y fonemas, favoreciendo la decodificación y el dominio progresivo del código escrito.

No obstante, desde el enfoque del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, que prioriza la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el uso funcional del lenguaje, el método silábico puede presentar limitaciones si no se complementa con estrategias que promuevan la lectura con sentido. Cuando el trabajo se centra exclusivamente en la memorización de sílabas y planas, existe el riesgo de que los alumnos lean sin comprender, lo que puede dificultar el desarrollo de habilidades como la interpretación, la reflexión y la producción de textos.

Por ello, resulta fundamental que este método se articule con actividades significativas, contextualizadas y vinculadas a la realidad del alumnado, de modo que la lectoescritura no se reduzca a un proceso técnico, sino que se convierta en una

herramienta para la comprensión, la comunicación y la formación de una nueva ciudadanía, en coherencia con los principios de los nuevos planes de estudio.

El salón de primer grado grupo “A” se encuentra en el segundo patio de la institución. Es el primero de los cuatro salones que se encuentran en esa fila ya que estos normalmente son los que se asignan a los grupos de primero y segundo grado, porque tienen fácil acceso a lo que es el comedor, los sanitarios y a la sección de juegos donde también se encuentran varios desayunad

Es muy fácil ubicar el salón de clases ya que se puede acceder a través de la entrada principal atravesando el primer patio pasando por los juegos, o entrando de manera directa por la cochera que también se utiliza como puerta de entrada y salida tanto para alumnos como para maestros.

Ilustración 9: Alumnos fuera del aula.



Fuente: Archivo personal.

Hablando sobre la infraestructura del aula es un espacio muy amplio, donde las mesa-bancos caben a la perfección, permitiéndole a los alumnos moverse libremente otorgándole a cada uno su espacio para poder acomodar sus pertenencias. Cabe recalcar que existe el mobiliario suficiente para abastecer las necesidades de todos los alumnos, como lo son las mesas con sus bancos, dos pizarrones, escritorio, un rincón de lectura, algunas estanterías para guardar el material necesario como lo son libros, libretas, hojas blancas, de color y productos de limpieza.

Al ser un salón de primer grado, este cuenta con material didáctico suficiente para que las y los alumnos puedan apoyarse a través de esté para comprender contenidos claves que les ayudarán a su formación académica.

Ilustración 10: Trabajo con material didáctico.

Ya que "Los materiales didácticos cumplen una función mediadora entre el contenido y el aprendizaje, permitiendo que el alumno organice su pensamiento y desarrolle habilidades cognitivas específicas" (Morales, 2012, p. 10).



Fuente: Archivo personal.

El uso del material didáctico en el aula no solo favorece la comprensión de contenidos académicos, sino que también contribuye de manera significativa a la formación de una nueva ciudadanía desde los primeros años de escolaridad. A través de materiales diseñados para el trabajo colaborativo, el juego y la exploración, las y los estudiantes desarrollan habilidades como el respeto por turnos, la cooperación, la responsabilidad y el diálogo, elementos esenciales para la convivencia democrática.

Asimismo, el material didáctico permite que los alumnos participen activamente en su proceso de aprendizaje, tomen decisiones, resuelvan conflictos y expresen ideas, fortaleciendo su autonomía y sentido de pertenencia al grupo. De esta manera, el aula se convierte en un espacio formativo donde el aprendizaje va más allá de lo académico y se orienta a la construcción de valores, actitudes y competencias ciudadanas, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Al ingresar al salón de clases, lo primero que se puede observar es que es un aula que cuenta con demasiado material didáctico lo que beneficia al desarrollo de los alumnos. En esta ocasión mi titular comenta que decidió decorarlo de "Lilo y Stich" ya que es una película llamativa para los estudiantes, lo cual los motiva a trabajar.

La elección de esta temática no es meramente estética; el trasfondo de "Lilo & Stich" promueve el concepto de "Ohana", que significa familia, por lo que en este caso, es en la familia escolar, donde se dice que; "Permanece unida y nadie se queda atrás".

Al rodearse de este mensaje, los niños internalizan valores de aceptación, tolerancia y lealtad, lo que ayuda a mantener un ambiente sano. Esto permite que los estudiantes, a pesar de sus diferencias o conductas disruptivas iniciales, se reconozcan como parte de un grupo donde el apoyo mutuo es la base de la convivencia, transformando el aula en un espacio seguro y afectivo.

La motivación de las y los alumnos dentro del aula representa un elemento clave para la educación para la paz y la formación de una nueva ciudadanía, ya que un ambiente atractivo y significativo favorece el interés, la participación y el compromiso con el aprendizaje. Cuando los estudiantes se sienten motivados y emocionalmente seguros, desarrollan actitudes positivas hacia la escuela, fortalecen la convivencia respetuosa y muestran mayor disposición para el diálogo, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos.

Ilustración 11: Salón de clases



Fuente: Archivo personal.

Es por ello que la motivación contribuye al desarrollo de la empatía, la expresión de emociones y el sentido de pertenencia al grupo, aspectos fundamentales para la construcción de relaciones basadas en el respeto y la solidaridad. De esta manera, un aula que promueve la motivación se convierte en un espacio propicio para formar ciudadanos conscientes, participativos y comprometidos con una cultura de paz desde los primeros años de escolaridad.

Donde podemos encontrar el abecedario, las vocales, los números del uno al cincuenta y del uno al cien, varias láminas las cuales contienen sílabas, carteles con oraciones de cortesía, listas de cotejo, un rincón de lectura, carteles con las estaciones del año, cartel con los días de la semana, un espejo, cartel con los cumpleaños de los alumnos,

vitricas donde se guardan los libros y libretas de los alumnos, botiquín de emergencias, entre otros. Cabe mencionar que cada material ocupa un lugar específico en el salón, por lo que se encuentra ordenado y sirve de apoyo visual para los alumnos.

Además, el aula cuenta con una muy buena iluminación ya sea por las ventanas grandes con las que cuenta el salón o con la luz eléctrica ya que se tienen focos grandes que proporcionan buena fuente de energía, permitiéndole a los alumnos poder trabajar de manera cómoda. También la ventilación que hay en el aula es buena, ya que se deja la puerta abierta para trabajar a las ventanas dependiendo del caso, el piso que encontramos en el aula es de cemento, pero este no es peligroso ya que no tiene ningún desnivel y es seguro para los alumnos.

En el aspecto de higiene el salón de clases se encuentra muy limpio, ya que los espacios se encuentran bien distribuidos, lo que quiere decir que todo se encuentra ordenado y cada cosa cuenta con un lugar específico. Lo que ocasiona que visualmente todo se vea en orden. La maestra titular tiene un acuerdo con dos padres de familia los cuales se encargan de hacer el aseo todos los días finalizando la jornada escolar, por lo que esta se siempre se encuentra limpio.

Por lo que conociendo el conjunto de características con las que cuenta el aula, encontramos que son demasiado buenas para crear un ambiente propicio de aprendizaje, ya que ese se encuentra con las mejores condiciones de trabajo, buscando fortalecer las necesidades del grupo y tratando de motivarlos para una mejora académica y emocional.

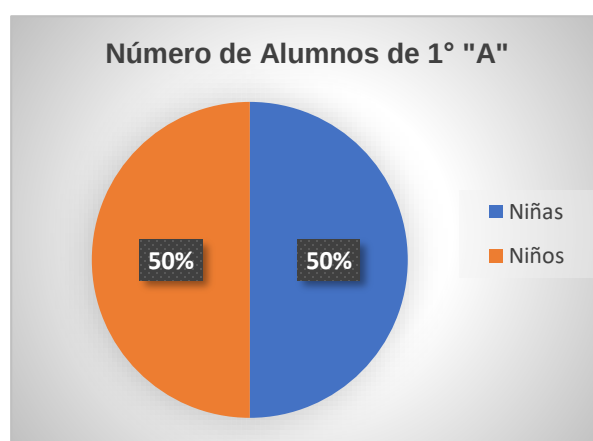
No obstante, la idea del espacio físico y la disponibilidad de recursos materiales constituyen apenas una dimensión del entorno escolar. La verdadera consolidación de un ambiente propicio para el aprendizaje depende de la calidad de las interacciones humanas que ocurren en su interior. En este sentido, contar con una infraestructura óptima ofrece un escenario idóneo, pero este debe ser aprovechado pedagógicamente.

Es así, como me doy cuenta que el espacio áulico es muy bueno tanto para el desarrollo de actividades académicas, como para las relaciones interpersonales de las niñas y niños del primero “A”. Donde nos deja ver que el salón de clase no es un impedimento para aprender o relacionarse, sino al contrario es un elemento esencial para lograr un ambiente armónico.

2.3.1 Problemática detectada en el grupo

El grupo de primer grado grupo “A” cuenta con 22 alumnos de los cuales 11 son mujeres y 11 son hombres donde sus edades rondan entre los cinco y seis años de edad. La mayoría de ellos son pertenecientes a la comunidad de Jaripeo, mientras que otros tantos pertenecen a comunidades cercanas, como “Las mesas”, por lo que tienen que transportarse diariamente a la institución.

Gráfica 3 Número de alumnos de 1° “A”



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Durante las semanas de prácticas de observación y ayudantía, pude conocer la interacción que existe en el grupo. Por lo que la relación entre los alumnos y la maestra titular se puede decir que es buena, ya que es de respeto. Donde los alumnos le tienen la confianza suficiente para tratar dudas sobre las sesiones de clase o temas personales, ya que los niños se acercan a ella, ante cualquier duda o circunstancia que se les presente, lo que demuestra que la titular les da la confianza necesaria para acercarse a ella.

La relación de respeto y confianza que se establece entre la maestra titular y las y los alumnos constituye un elemento fundamental para la formación de nuevos ciudadanos.

Cuando los estudiantes se sienten escuchados, valorados y acompañados, desarrollan seguridad emocional y aprenden a expresarse con libertad y responsabilidad.

Este tipo de vínculo favorece la construcción de valores como el respeto, la empatía y la honestidad, además de fortalecer la comunicación y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, la confianza depositada en la figura docente permite que el aula se consolide como un espacio seguro donde se promueve la participación, el diálogo y la toma de decisiones, elementos esenciales para el ejercicio de una ciudadanía democrática y la educación para la paz desde los primeros años de escolaridad.

Ilustración 12: Maestra resolviendo dudas.



Fuente: Archivo personal

Del mismo modo pude observar la relación que existe entre las y los alumnos del grupo, y me di cuenta que la mayor parte del tiempo es negativa, lo que provoca que las sesiones de clase sean difíciles de llevar a cabo. Por lo que algunos de los problemas que identifiqué fueron los siguientes:

El problema mayor que se identificó es la conducta negativa de los alumnos, en su mayoría hombres. Ya que constantemente se encuentran en conflicto entre ellos mismos. Donde situaciones pequeñas detonan en grandes peleas ya sea de carácter físico o verbal, lo que ocasiona que se creen bandos dentro del grupo creando así una ruptura en el ambiente áulico.

Esta problemática ha trascendido los límites del aula, escalando a instancias directivas debido a la gravedad de los incidentes presentados en el salón de clases. Como

consecuencia, se ha requerido la intervención constante del director del plantel, con reportes de incidentes y actas de acuerdo. Además, de la citación urgente a padres de familia para abordar las problemáticas ocurridas con sus hijos. Asimismo, se ha recurrido a la aplicación del reglamento escolar mediante suspensiones temporales debido a que los altercados han terminado en agresiones físicas severas, comprometiendo la integridad de los alumnos al provocar lesiones considerables.

Si bien la presencia de conductas conflictivas y enfrentamientos constantes representa una dificultad en el desarrollo del grupo, este problema también puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la formación de nuevos ciudadanos. Los conflictos que surgen en el aula permiten trabajar de manera intencionada habilidades socioemocionales como el autocontrol, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.

A través del acompañamiento docente y la implementación de estrategias orientadas a la educación para la paz, estas situaciones pueden transformarse en espacios de aprendizaje donde las y los estudiantes reconozcan sus emociones, respeten puntos de vista distintos y construyan acuerdos colectivos. De esta manera, el aula deja de ser un escenario de confrontación para convertirse en un espacio formativo que promueve la convivencia democrática, el respeto mutuo y la responsabilidad social, elementos fundamentales en la construcción de una nueva ciudadanía desde los primeros años escolares.

Otro problema que se logró identificar fue las relaciones interpersonales deficientes, ya que al estar todo el tiempo en conflicto las y los alumnos no quieren relacionarse entre sí, lo que ocasiona que excluyan a ciertos compañeros, ya sea en actividades dentro del aula y del mismo modo a la hora del receso.

La resistencia al interactuar entre sí, se manifiesta de manera explícita en las y los estudiantes para integrar a ciertos compañeros en los equipos de trabajo o dinámicas comunitarias por su personalidad grotesca y violenta. Lo que desemboca en un

rechazo colectivo y deliberado hacia alumnos específicos, quienes son marginados del proceso de aprendizaje colaborativo mediante conductas de evasión, menosprecio e indiferencia.

Esta segregación, lejos de limitarse al espacio estrictamente académico del aula, se replica, intensifica y agudiza durante el tiempo del receso escolar. Dicho periodo libre para jugar y convivir (que teóricamente debería fungir como un espacio seguro para el esparcimiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales) evidencia y visibiliza la vulnerabilidad de los estudiantes excluidos, manteniéndolos en un estado de aislamiento social, donde deben aguantar comentarios negativos a su persona.

Como consecuencia, esta ruptura en el tejido grupal priva a los alumnos la oportunidad de consolidar lazos afectivos con sus pares, lo que no solo deteriora el clima de convivencia escolar, sino que también repercute negativamente en su autoestima, motivación y sentido de pertenecía institucional.

Es por ello que se han identificado casos particulares de alumnos que debido a ciertas conductas disruptivas afectan significativamente la dinámica del grupo, Estos alumnos suelen detonar situaciones de conflicto y propiciar conductas inadecuadas en el aula. Gracias a su conducta no siempre se integran de manera positiva en el aula, lo que influye en que el resto de sus compañeros reproduzcan conductas similares o que se vea afectada la convivencia diaria.

Por lo que conociendo los problemas particulares que aquejan el aula, se identificaron a tres alumnos que presentan con mayor frecuencia este tipo de conductas y comportamientos en comparación al resto de sus compañeros. Entre ellos encontramos a Jesús C, Emanuel G y Cristopher G. Donde podemos describir lo siguiente:

Ilustración 13: Emanuel G.

El primer alumno identificado es Emanuel G. quien destaca por poseer un alto desarrollo cognitivo; comprende y asimila los contenidos curriculares con notable facilidad, posicionándose como el estudiante más reflexivo y consciente de la dinámica escolar. No obstante, esta agudeza intelectual y ventaja analítica que tiene son usadas de forma negativa, utilizándolas para influir, manipular y controlar las acciones de sus compañeros.



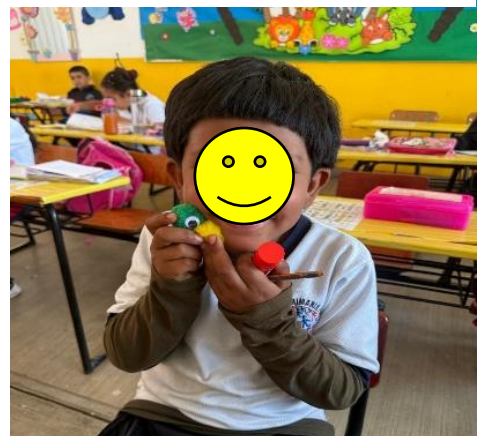
Fuente: Archivo personal.

Un ejemplo de este liderazgo negativo es la presión que ejerce sobre su compañero Christopher G, a quien condiciona para ejecutar conductas disruptivas bajo sus órdenes. Asimismo, Emanuel G, recurre frecuentemente a la distorsión de hechos para evadir responsabilidades y manifiesta conductas altamente agresivas, incurriendo en violencia física hacia compañeras y compañeros por igual.

En el ámbito familiar, al ser el único hijo varón, se observa un estilo de crianza sobreprotector y de indulgencia severa. La madre de familia muestra una total justificación hacia conductas del menor, otorgándole absoluta credibilidad a sus argumentos y desestimando los reportes escolares tanto dentro como fuera del aula. Esta defensa incondicional anula cualquier consecuencia formativa en el hogar, reforzando y perpetuando la impunidad de sus actos en el entorno áulico.

Ilustración 14: Christopher G.

El segundo alumno identificado es Christopher G. quien presenta un perfil conductual caracterizado por una marcada intolerancia a la frustración y una notable reactividad emocional. Ante cualquier estímulo mínimo del entorno, ya sean comentarios



Fuente: Archivo personal.

contacto físico accidental, lenguaje no verbal como lo son miradas, gestos o caras, el alumno responde de manera desproporcionada y violenta recurriendo a agresiones físicas y verbales hacia sus compañeros. Esta actitud hostil y su constante estado de hipervigilancia han generado un clima de temor generalizando en el grupo.

En el plano académico, Cristopher G. muestra un rezago significativo debido a su falta de concentración en las actividades escolares, ya que prioriza darle atención a las indicaciones de su compañero Emanuel. Por lo que es muy rara la vez que entrega o elabora un trabajo de manera correcta, ya que siempre se encuentra distraído ante las actividades académicas. Asimismo, su desarrollo físico sobresale al ser el alumno de mayor estatura en el aula; Cristopher es consciente de esta asimetría de fuerza corporal y la utiliza de forma deliberada como un mecanismo de poder para someter, intimidar e humillar a los demás.

En el entorno familiar, el alumno se encuentra en una situación de vulnerabilidad social, proviene de un hogar monoparental tras el abandono paterno, donde la madre es la encargada de proveer el sustento económico a través de extensas jornadas laborales, delegando el cuidado en la abuela materna. Al ser esta una persona de edad avanzada, se le dificulta establecer límites, supervisar al menor o atender de manera oportuna los llamados y requerimientos de la institución educativa por lo que nunca se enteran de todo lo que pasa dentro y fuera del aula con respecto a las actitudes del alumno.

El tercer alumno identificado como Jesús C, quien manifiesta un perfil lleno de conductas altamente disruptivas y con rasgos de agresividad severa sin distinción de género o de edad. Su interacción se caracteriza por una hostilidad constante hacia el grupo, empleando la provocación verbal y física como mecanismos

Ilustración 15: Jesús C.



Fuente: Archivo personal.

para captar la atención de sus compañeros, para posteriormente agredirlos.

El estudiante asume una conducta reiterada de tomar pertenencias que no son suyas, registrándose incidentes específicos de extravió forzado de útiles de trabajo y dinero en efectivo dentro del espacio escolar, lo que ha derivado en confrontaciones directas con la docente titular. Ante estos señalamientos el alumno recurre a la evasión sistemática de la responsabilidad y la distorsión de los hechos, sostenido siempre su postura incluso ante evidencias contundentes.

En el plano académico, Jesús C presenta un rezago escolar crítico; no ha consolidado de manera funcional el proceso de la Lectoescritura, lo que genera una marcada apatía y resistencia hacia el cumplimiento de las actividades de aprendizaje, optando por deambular constantemente en el aula, y esto se debe a que en casa no se recibe el ayuda suficiente para que pueda terminar de adquirir el proceso de lectoescritura.

Desde la perspectiva socio familiar, el menos se encuentra en un contexto de extrema vulnerabilidad y alto riesgo social; proviene de un núcleo familiar monoparental, inserto en un entorno criminógeno caracterizado por antecedentes de conductas delictivas, consumo de sustancias ilícitas y la vivencia de traumas profundos como la desaparición forzada de su hermano mayor. De este modo, la conducta violenta y transgresora del alumno es un claro reflejo del modelamiento y la normalización de patrones de conducta observados en su madre y hermanos.

A partir del análisis de estas individualidades, es posible determinar que, a pesar de poseer motivaciones y contextos familiares distintos, los tres alumnos convergen en rasgos conductuales específicos. Comparten una marcada resistencia a la autoridad, la normalización de la violencia como único mecanismo de resolución de conflictos y una severa dificultad para la autorregulación socioemocional. Esta coincidencia es conductas disruptivas genera un efecto de energía negativa dentro del aula, donde sus acciones particulares se potencian mutuamente, consolidando la ruptura del tejido social y el ambiente de hostilidad previamente descrito.

Es por ello que durante el proceso del diagnóstico se identificó que estos alumnos presentan factores de riesgo que afectan en la conducta y la dinámica del aula. Dichos alumnos registran inasistencias frecuentes, lo que dificulta en la continuidad de los aprendizajes y su integración con el grupo. Se han identificado que estos alumnos viven en contextos familiares complejos que impactan en su bienestar emocional y social.

De igual manera, suelen presentar dificultades a la hora de cumplir con tareas y actividades en el aula, así como en el uso y el cuidado del material de trabajo. También se ha notado la falta de hábitos adecuados de higiene y se nota el deterioro en sus pertenencias, lo que refleja que en casa hay poca atención por padres de familia. Estas situaciones, en conjunto, se reflejan en conductas de conflicto dentro del aula, como discusiones constantes y desacuerdos con sus compañeros, afectando la convivencia y el ambiente escolar.

La problemática detectada en el grupo de primer grado requiere de una intervención prioritaria y urgente, orientada a transformar las dinámicas de interacción actuales en un modelo de convivencia pacífica. El objetivo central es propiciar la construcción de lazos afectivos sanos que actúen como el fundamento de un entorno escolar seguro. Para ello, se propone la implementación de estrategias de Educación para la Paz, las cuales buscan formar ciudadanos conscientes de su propia identidad y de su impacto en el entorno, logrando así una armonía colectiva que favorezca el desarrollo integral de cada estudiante.

La delimitación y validación de los hallazgos descritos en este diagnóstico se sustentaron en la aplicación de un portafolio de instrumentos de evaluación diagnóstica. La técnica primordial fue la observación directa, cuyos hallazgos e incidencias se plasmaron puntualmente en el diario de clase para recuperar la memoria pedagógica de las jornadas de práctica. A la par se empleó el violentómetro como un

instrumento métrico y reflexivo para que el grupo logrará reconocer la escala de las conductas de acoso y agresión física experimentadas en el aula.

Complementariamente, el análisis individual se enriqueció mediante un cuadernillo de emociones, herramienta diseñada para explorar los canales de expresión afectiva, la empatía y los detonantes de frustración en los estudiantes. La aplicación y el llenado de este cuadernillo se efectuaron de manera sistemática durante toda la jornada de observación, permitiendo una aproximación directa a la subjetividad y el mundo afectivo de los alumnos.

El uso continuo de este recurso no solo sirvió como un registro diagnóstico para la maestra practicante, sino que funcionó como un espacio de andamiaje socioemocional; a través de él, los propios estudiantes desarrollaron un proceso paulatino de toma de conciencia sobre sus estados emocionales y reconfiguraron la percepción de sí mismos, favoreciendo el autoconocimiento y la autorregulación en el espacio escolar.

Se diseñó e implementó una entrevista semiestructurada de carácter oral aplicada de forma individual a cada uno de los estudiantes del grupo **Anexo 1**. Este instrumento permitió recopilar datos de la esfera sociofamiliar de los alumnos, así como identificar sus intereses particulares, motivaciones y gustos personales.

La entrevista fungió como un espacio de diálogo para explorar su nivel de alfabetización emocional y autoconocimiento; específicamente, se indagó en cómo los menores perciben, nombran y comprenden sus propios estados anímicos actuales (tales como la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo, desagrado, entre otras), aportando información valiosa sobre su madurez socioafectiva.

Por lo que el resultado de dichos instrumentos de diagnóstico aplicados en el grupo de 1° “A”. Se pudo obtener que aquellos niños que presentan mayormente conductas disruptivas, son los que sufren casos de violencia en casa. No se obtuvo un resultado

cuantitativo tan exacto, sino que más bien se obtuvieron mayor número de datos e información a través del carácter cualitativo ya que influye la perspectiva que tiene cada alumno acerca de las situaciones planteadas o que se desarrollan en su contexto.

Pero aun así se logró identificar que la mayoría de los niños ha normalizado tanto la violencia, que están creciendo en un ambiente de alerta, donde buscan estar siempre a la defensiva para no salir lastimados, donde pegar o agredir a sus compañeros es mejor que ser agredidos, donde no buscan una sana convivencia, sino que buscan no ser molestados ni agredidos, lo que crea un ambiente hostil dentro del aula. Es por ello que se busca trabajar con las problemáticas identificadas.

Como consecuencia de lo descrito, se constató que en el aula se genera un clima tenso y adverso, lo cual complejiza significativamente la práctica pedagógica tanto para los alumnos como para la docente titular. Por un lado, la titular del grupo debe focalizar gran parte de su atención y tiempo en la contención e intervención constante, con el fin de evitar que estas problemáticas escalen a situaciones de vulnerabilidad mayor.

Por otro lado, la necesidad de emitir llamados de atención permanentes para reconducir el orden interrumpe de manera sistemática la continuidad de las sesiones. Esta dinámica conflictiva y la falta de relaciones armónicas se traducen en un rezago académico evidente, puesto que los alumnos se distraen con facilidad, postergan sus actividades y no logran centrarse de manera óptima en el trabajo de clase, afectando directamente el logro de los aprendizajes esperados.

Ante la persistencia y recurrencia de estas problemáticas en el entorno áulico, la docente titular se vio en la necesidad de convocar a una reunión general de carácter urgente con los padres de familia. El propósito primordial de este encuentro fue establecer un canal de comunicación directo y transparente respecto a las dinámicas socioemocionales e incidentes que acontecen al interior del grupo. Con esta acción de gestión escolar, se buscó corresponsabilizar a los tutores, unificar criterios de

actuación y prevenir que los desacuerdos o fricciones entre los menores escalaran a conflictos de mayor riesgo, o trascendieran de forma negativa hacia el exterior del ámbito escolar.

Como resultado de dicha convocatoria, se registró una alta tasa de asistencia por parte de los padres de familia, quienes mostraron una actitud receptiva y de preocupación genuina ante las problemáticas expuestas. Esta respuesta participativa evidenció que la mayoría de los tutores mantiene un seguimiento cercano y constante sobre el desarrollo integral de sus hijos. No obstante, resulta imperativo señalar una contradicción crítica para el éxito de la intervención: los padres de aquellos alumnos que manifiestan los niveles más agudos de indisciplina y conductas disruptivas en el aula mostraron un ausentismo total en la reunión.

Está marcada desatención y la falta de vinculación con la institución escolar no solo reflejan una carencia de corresponsabilidad en el proceso formativo de sus hijos, sino que constituyen el principal obstáculo para la resolución efectiva de los conflictos, perpetuando el ciclo de violencia al privar a los educandos del andamiaje y la guía necesarios desde el entorno familiar.

Dentro de este panorama de ausentismo por parte de los tutores clave, es necesario particularizar el caso de la madre de familia del alumno Emanuel. Si bien ella asistió a la reunión de carácter urgente, su participación estuvo marcada por una postura defensiva y una actitud retante hacia la institución y la docente titular. A lo largo del encuentro, la tutora sostuvo de manera inflexible que su hijo no era partícipe de las conductas disruptivas señaladas, deslindándolo de cualquier responsabilidad en los conflictos del aula.

Esta resistencia a reconocer las áreas de oportunidad del menor y la falta de apertura al diálogo constructivo obstaculizaron de forma significativa la conciliación, haciendo sumamente complejo el establecimiento de acuerdos bilaterales o compromisos de corresponsabilidad orientados a la mejora del estudiante.

A pesar de la complejidad que fue conciliar las distintas posturas y de la resistencia inicial de algunos tutores, la sesión concluyó de manera favorable al lograrse un consenso generalizado. Al término del diálogo, la gran mayoría de las madres de familia presentes manifestaron su conformidad y respaldo absoluto hacia las medidas y observaciones planteadas en la reunión.

Este voto de confianza grupal se consolidó bajo la firme expectativa de que las familias asuman un rol más activo y vigilante desde el hogar, prestando una mayor atención a las conductas cotidianas y a las actitudes violentas o disruptivas que manifiestan sus hijos, con el fin de trabajar desde el núcleo familiar en la erradicación de estas dinámicas y favorecer un clima de aula óptimo para el aprendizaje.

Es a partir de estas dinámicas colectivas como se reafirma la existencia de una correlación directa entre los educandos que manifiestan los mayores índices de violencia en el aula y aquellos que carecen de un acompañamiento afectivo y conductual en el hogar. Este fenómeno visibiliza un desinterés sistémico por parte de ciertos padres de familia o tutores responsables, cuyas problemáticas familiares se proyectan de forma inevitable en las conductas disruptivas del menor dentro de la escuela.

En este sentido, el ausentismo de dichas madres a la reunión general representó una pérdida crítica de información; al no comparecer, desconocen por completo tanto la gravedad de las situaciones analizadas como las medidas formativas y preventivas que la comunidad escolar acordó implementar.

Como consecuencia, esta falta de vinculación institucional resulta en una preocupante tendencia a deslindarse de las acciones de sus hijos, fragmentando la corresponsabilidad indispensable entre el hogar y la escuela para la edificación de una cultura de paz.

2.3.2 Objeto de estudio

A partir del diagnóstico áulico integral realizado en el grupo de 1° "A" de la Escuela Primaria Rural Federal "Eréndira", se logró delimitar con precisión la problemática central que da origen a este informe de prácticas profesionales. Si bien la escuela cuenta con condiciones de infraestructura favorables y un entorno físicamente ordenado, el análisis profundo de las interacciones cotidianas que tienen los alumnos entre si revelo que el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resolución pacífica de conflictos y la cohesión grupal constituyen la principal área de oportunidad y el desafío pedagógico más urgente a atender.

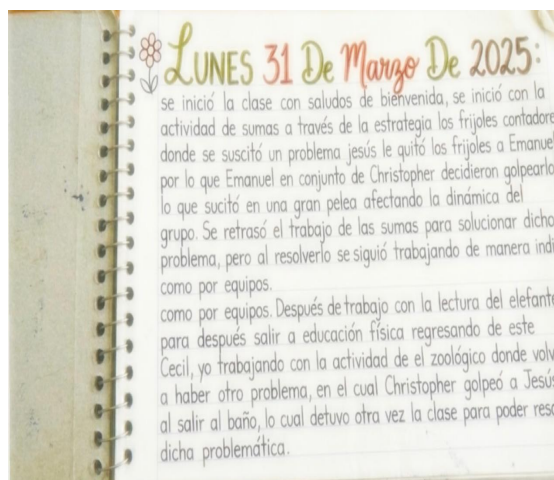
La Educación para la Paz en el escenario escolar no debe entenderse simplemente como la ausencia de violencia física o el cumplimiento impositivo de un reglamento, sino como un proceso dinámico, continuo y transversal de alfabetización emocional, empatía, diálogo y construcción de una convivencia democrática e inclusiva (Fisas, 1998; Jares, 1999).

En el grupo de estudio, las carencias en estas capacidades operan como una barrera invisible pero contundente que impacta de forma directa el clima de aula y el rendimiento académico; como se constató en las observaciones, las dificultades de los educandos para autorregularse, trabajar en equipo y escuchar activamente afectan el aprovechamiento en los diferentes campos formativos.

Para profundizar en la naturaleza exacta de esta problemática y obtener datos tanto cualitativos como cuantitativos, se implementó cuatro instrumentos de diagnóstico socioemocional y de convivencia aplicados entre los meses de septiembre y octubre de 2025 que fueron los siguientes: el diario de clase, un cuadernillo de registro de emociones, el violentómetro y la entrevista.

El primer instrumento fue el diario de clase del docente en formación, fungió como una herramienta de registro etnográfico esencial. A través de la observación, este instrumento permitió documentar de manera sistemática los diversos incidentes y conflictos presentados entre los alumnos, tanto en el desarrollo de las sesiones de clase como durante el periodo del receso escolar. Ya que de este modo se podían registrar y documentar datos de mayor relevancia.

Ilustración 16: Diario de clase



Fuente: Archivo personal.

El análisis cualitativo de estos registros fue fundamental para comprender a fondo las dinámicas internas del grupo; con ello, se constató que dichos espacios suelen detonar conductas impulsivas, violentas y agresivas, caracterizadas principalmente por la dificultad para respetar turnos, seguir normas de convivencia y falta de comunicación asertiva.

Cabe destacar que, de acuerdo con las recurrencias asentadas en el diario de clase, estas situaciones de confrontación tenían de forma persistente como protagonistas a los alumnos Jesús, Emanuel y Cristopher, quienes manifestaron la mayor necesidad de acompañamiento y focalización en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Por otra parte, es crucial señalar que estas manifestaciones de conflicto no se limitaron exclusivamente a los alumnos mencionados. Al analizar la totalidad de los alumnos de 1° "A", se observa que los 19 estudiantes restantes (excluyendo temporalmente de la focalización central a Jesús, Emanuel y Cristopher) también presentaron, en menor o mayor medida, casos de violencia verbal, desacuerdos constantes y problemas menores de convivencia. Estas incidencias, documentadas rigurosamente, se derivan

de una marcada dificultad para relacionarse de forma armónica, compartir materiales y resolver problemas mediante el diálogo.

Por lo tanto, el diagnóstico evidencia que no se trata de conductas disruptivas aisladas, sino de una necesidad dentro del aula; esto justifica plenamente que el diseño y desarrollo de las estrategias didácticas subsecuentes deban plantearse desde un enfoque inclusivo y grupal, dotando a la totalidad de los educandos de las herramientas socioemocionales indispensables para la coexistencia pacífica.

Para dar un soporte cuantitativo y esperando profundizar en las dimensiones afectivas, se aplicó el cuadernillo llamado “Conozco mis emociones” el cual incorporo un “Emocionómetro”, diseñado para habitar a los alumnos en el autoanálisis y la identificación de sus estados de ánimo diarios.

Este recurso presentaba una escala cromática y numérica de cinco niveles de intensidad, asociada a siete estados emocionales básicos: calma, amor, alegría, tristeza, miedo, enojo y confusión, cada uno ilustrado con personajes para facilitar su comprensión visual.

Ilustración 17: Emocionómetro.

Fuente: Archivo web.

Los estudiantes utilizaban este registro coloreando los termómetros correspondientes para plasmar la intensidad de lo que sentían durante la jornada escolar; sin embargo, la aplicación constante reveló que la mayoría tendía a saturar los niveles más altos de enojo y confusión ante el menor conflicto verbal con sus compañeros, evidenciando una falta de alfabetización emocional y serias dificultades para transitar hacia la autorregulación o mantener un estado de calma.

Por otro lado, se implementó de forma paralela el “Violentómetro” especialmente dirigido a niños de 6 a 11 años. Fue una herramienta de diagnóstico visual y escala gradual de alerta orientada originalmente a la detección de acoso escolar y la violencia que se podía presentar en el aula y fuera de ella.

Este instrumento se utilizó mediante la exposición de situaciones hipotéticas y cotidianas, segmentadas en tres grandes franjas de gravedad: la zona de "Atención" (niveles 1 al 3, referida a conductas como exclusión, apodos o desinterés), la zona de "Cuidado" (niveles 4 al 6, que abarca el aislamiento, el daño a pertenencias y la resistencia escolar) y la zona de nivel "Alto" (niveles 7 al 10, que alerta sobre cambios drásticos de conducta, lesiones físicas y situaciones extremas de violencia).

Ilustración 18: Violentómetro.



Fuente: Archivo web.

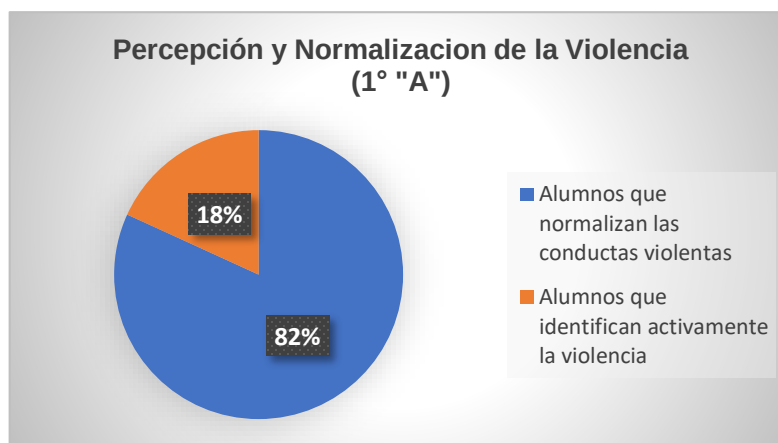
Al presentar estos escenarios al grupo, se constató que los educandos normalizaban e infravaloraban las conductas ubicadas en los primeros niveles tales como poner apodos o no tomar en cuenta a los demás, lo que corroboró que el grupo carecía de filtros asertivos para identificar las microviolencias cotidianas, justificando así la urgente necesidad de una propuesta centrada en la resolución pacífica de sus interacciones cotidianas.

Procesar de manera integral los datos obtenidos mediante la aplicación de estos instrumentos durante el periodo de observación, se alcanzaron resultados cuantitativos sumamente reveladores sobre la percepción de la convivencia en el aula. De una matrícula total de 22 alumnos evaluados, el 82% (18 estudiantes) reflejó una normalización de la violencia verdaderamente alarmante, manifestando a través de

sus respuestas y registros cotidianos que consideraban aceptable o natural recibir y ejercer este tipo de tratos de forma regular.

Dentro de este alto porcentaje, resulta imperativo destacar que los tres alumnos focalizados con anterioridad Jesús, Emanuel y Cristopher fueron quienes evidenciaron con mayor crudeza e intensidad estas conductas u concepciones distorsionadas en el aula. En contraposición a esta realidad, únicamente el 18% del grupo (4 alumnos) demostró un nivel óptimo de conciencia socioemocional, logrando comprender con claridad el trasfondo de las problemáticas presentadas e identificando con precisión los casos de violencia para proponer alternativas pacíficas.

Gráfica 4 Percepción y normalización de la violencia en 1° "A"



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

El panorama estadístico reflejado en la gráfica no solo cuantifica una problemática conductual, sino que revela una profunda necesidad de alfabetización ética y emocional, confirmando de manera categórica que la convivencia escolar es la principal área de oportunidad dentro del grupo. Estos hallazgos demuestran que trabajar la Educación para la Paz en este escenario no debe entenderse como una actividad emergente o complementaria, sino como un eje transformador de la práctica educativa.

Al evidenciarse que la violencia y el conflicto están arraigados en la cotidianidad de los alumnos, la educación para la paz se convierte en el único marco metodológico capaz de desmontar la normalización de la agresión y ofrecer a los educandos alternativas variables para la resolución asertiva de sus conflictos.

Por otro lado, con el objetivo de profundizar en las realidades contextuales de los educandos y rescatar sus voces en primera persona, se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada de corte cualitativo titulada "¿Cómo me siento?". Este instrumento estuvo conformado por cinco cuestionamientos estratégicos, cuidadosamente redactados con un lenguaje accesible para su nivel de desarrollo cognitivo.

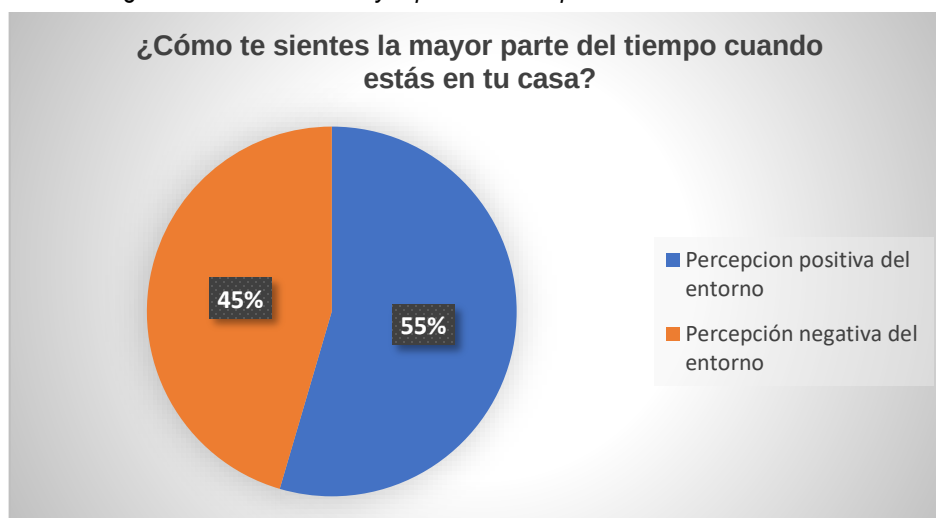
La intencionalidad de esta entrevista radicó en indagar sobre las percepciones emocionales de los alumnos y visibilizar posibles dinámicas de violencia o tensión que experimentan en su entorno familiar o en su vida diaria, sirviendo como un puente para comprender cómo el contexto externo influye en sus conductas dentro del aula.

En primer lugar, se indagó sobre el plano afectivo mediante la pregunta: ¿Cómo te sientes la mayor parte del tiempo cuando estás en tu casa?, cuyo objetivo radicó en diagnosticar el clima en general en el hogar y los factores de bienestar. Donde se obtuvieron respuestas con marcados contrastes; por un lado, poco más de la mitad del grupo, equivalente al 55% (12 alumnos) manifestó una percepción positiva de su entorno, utilizando términos asociados a sentirse cómodos, tranquilos y respaldados en su hogar.

En contraposición, la parte restante del alumnado que representa el 45% (10 alumnos) reveló un panorama preocupante al expresar el sentimiento predominante en sus casas es la tristeza y el miedo. Al profundizar en sus narrativas, los menores argumentaron que estos estados afectivos derivan directamente de dinámicas familiares hostiles, caracterizadas por ser frecuentemente regañados o castigados, ya sea mediante violencia verbal o agresiones físicas, este hallazgo pone en evidencia

que casi la mitad de la matrícula habita en ambientes de alta tensión emocional que merman su seguridad socioemocional.

Gráfica 5 ¿Cómo te sientes la mayor parte del tiempo cuando estás en tu casa?



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

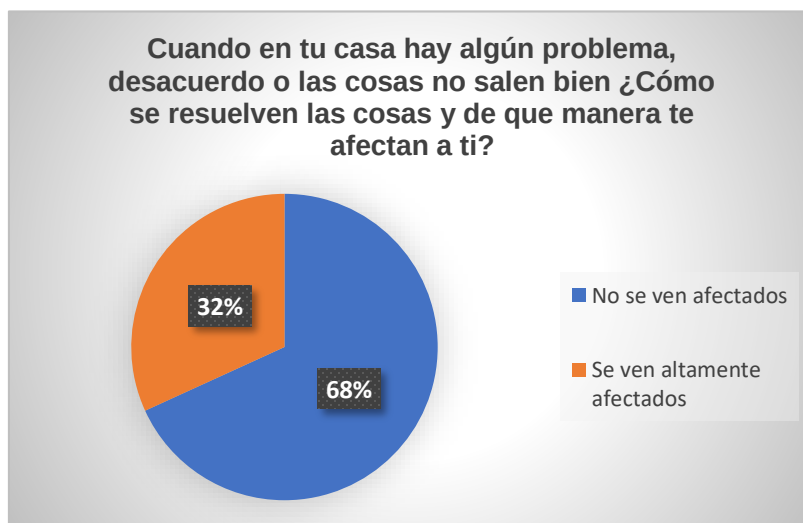
La segunda pregunta que se implementó en el diagnóstico fue la siguiente: *Cuando en tu casa hay algún problema, desacuerdo o las cosas no salen bien, ¿Cómo se resuelven las cosas y de qué manera te afectan a ti?*, buscando con ello identificar los modelos de resolución de conflictos que el alumno observa replicar en su cotidianidad.

Al analizar las respuestas correspondientes a este reactivo, los hallazgos revelaron que la gran mayoría de los alumnos, correspondiente al 62 % (15 alumnos), manifestó no percatarse de la existencia de problemas o desacuerdos dentro del hogar, argumentando que no se enteran de las discusiones, no se involucran en las decisiones de los adultos, lo que sugiere una barrera de protección o aislamiento generacional ante los conflictos conyugales.

En un contraste crítico y alarmante, el 32% restante (7 estudiantes) afirmó verse directamente afectado por las crisis familiares. Estos menores no solo son conscientes de las problemáticas, sino que se ven obligados a asumir roles de adultos al tener que intervenir o ayudar a sus padres en la resolución de las mismas; esta carga de responsabilidad doméstica se ve reflejada de manera inmediata en su historial

académico, convirtiéndose en una causa directa de ausentismo escolar debido a que los educandos deben faltar a clase para incorporarse a jornadas laborales o realizar los quehaceres del hogar.

Gráfica 6 Cuando en tu casa hay algún problema, desacuerdo o las cosas no salen bien ¿Cómo se resuelven las cosas y de qué manera?



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

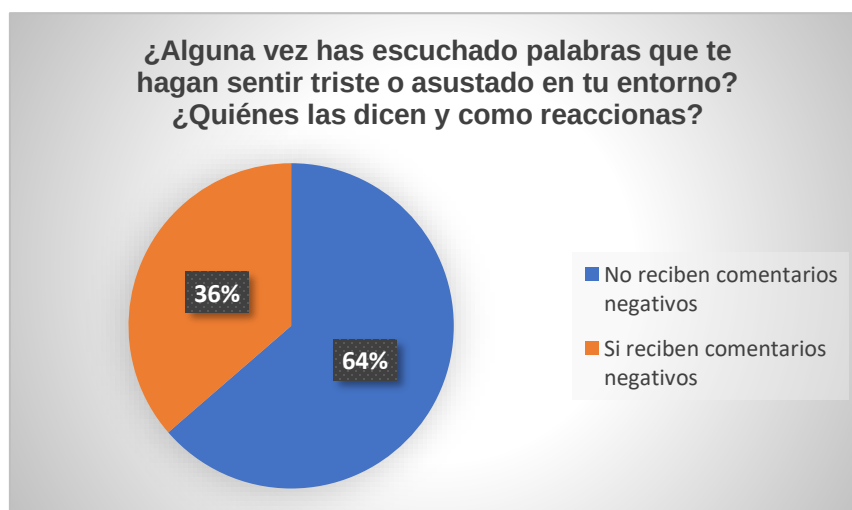
En un tercer momento, el instrumento profundizó en las expresiones de vulnerabilidad mediante la pregunta: *¿Alguna vez has escuchado palabras que te hagan sentir triste o asustado en tu entorno diario? ¿Quiénes las dicen y cómo reacciones?*, dicha pregunta se diseñó para detectar la presencia de violencia verbal o psicológica.

Al tabular las declaraciones de los educandos, los datos arrojaron que el 64% (14 alumnos) reportó no recibir comentarios negativos ni expresiones que vulneren su autoestima; al contrario, manifestaron desarrollarse en un ambiente seguro que fomenta la confianza y les permite expresarse libremente con sus progenitores.

En contraposición, el 36% del grupo (8 estudiantes) reveló una realidad opuesta al confesar experimentar profundos sentimientos de tristeza y frustración debido a la violencia psicológica latente en sus hogares. Al identificar las fuentes de agresión, los menores señalaron directamente a sus padres, tíos o abuelos quien funge como sus cuidadores principales son los emisores de comentarios negativos dirigidos hacia su

persona, los cuales atacan directamente sus aspectos físicos; este tipo de descalificaciones sistemáticas no solo afectan su percepción de sí mismos, sino que detonan en los alumnos en un estado de vulnerabilidad emocional que se manifiesta mediante la tristeza profunda y conductas de enojo dentro del espacio escolar.

Gráfica 7 ¿Alguna vez has escuchado palabras que te hagan sentir triste o asustado en tu entorno?



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

De forma complementaria, el análisis exploró la dimensión física a través de la interrogante: *En tu vida diaria, ¿Has vivido o visto situaciones donde se utilicen los golpes o gritos para corregir una acción?, ¿Cómo te hace sentir eso?*, lo cual funge como un indicador clave para visibilizar la normalización del castigo corporal o la violencia física como método disciplinario.

Los resultados derivados de esta interrogante indicaron que el 73% del grupo (16 alumnos) no experimentan agresiones físicas directas al cometer un error o una falta; si bien manifestaron que sus tutores emplean llamadas de atención verbales que en ocasiones escalan a los gritos, prevalece habitualmente el uso del dialogo como recurso correctivo, garantizándoles además la oportunidad de ofrecer una explicación sobre sus acciones antes de ser sancionados.

Por el contrario, el 27 % restante (6 estudiantes) describió un panorama de alta vulnerabilidad al ser víctimas de castigos corporales severos ante cualquier error. En estos casos críticos, los menores expresaron que se les priva por completo el derecho ser escuchados o a dar una explicación, sumado a que la violencia física ejercida en su contra incluye el uso de objetos que incrementan el daño y la gravedad de las lesiones, consolidando un esquema de crianza que impacta directamente en su integridad socioemocional.

Gráfica 8 Cuando en tu casa hay algún problema, desacuerdo o las cosas no salen bien
¿Cómo se resuelven las cosas?



Elaborado por: María Fernanda Aguilar

Finalmente, la entrevista cerró con una pregunta propositiva y de autorreflexión al consultar al menor: *Si pudieras cambiar algo de la forma en que conviven las personas con las que vives para sentirte más seguro y en paz ¿Qué te gustaría que cambiará?*, esto con la intención de explorar las necesidades afectivas de protección y las áreas de oportunidad latentes desde la propia perspectiva y voz del alumnado.

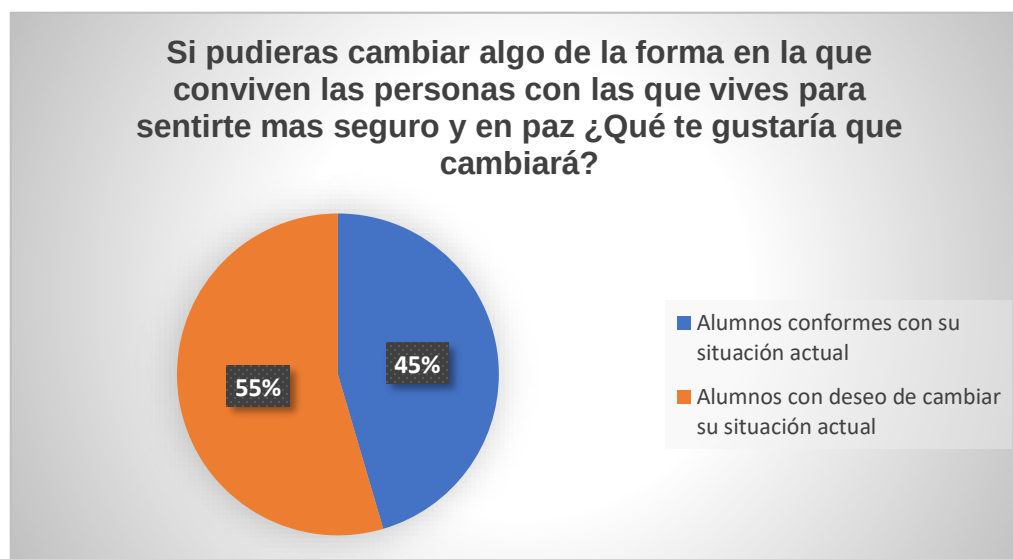
Las respuestas a este cierre propositivo dividieron las expectativas del grupo en dos vertientes muy marcadas. Por un lado, el 46% (10 alumnos) emitió comentarios orientados a la demanda de tiempo de calidad y fortalecimiento de los vínculos afectivos, externando su deseo de que sus familias pasaran más tiempo con ellos, se

salieran a pasear más seguido o les brindaran una atención más equitativa en comparación con sus hermanos.

Por otro lado, el 54% de la matrícula (12 alumnos) realizó planteamientos profundamente preocupantes que evidencian una marcada carencia de entornos seguros y asertivos en hogar. Este sector mayoritario centró sus peticiones en que sus padres disminuyeran sus niveles de enojo y agresividad, solicitando que no reaccionaran con irritabilidad inmediata y que les otorgaran la oportunidad de hablar para compartir las vivencias de su día a día.

La constante en sus discursos visibilizó una profunda sensación de abandono emocional y falta de escucha activa por parte de sus cuidadores; asimismo, los educandos manifestaron su inconformidad ante la prematura asignación de responsabilidades laborales y domésticas extenuantes, expresando un genuino deseo de transformar esas dinámicas para recuperar el derecho al juego.

Gráfica 9 Si pudieras cambiar algo de la forma en que conviven las personas con las que vives para sentarte más seguro y en paz ¿Qué te gustaría que cambiará?



Elaborado por: María Fernanda Aguilar

En conclusión, el objeto particular de estudio de esta informe queda definido como la urgencia pedagógica de diseñar e implementar estrategias situadas bajo el enfoque

de educación para la paz, orientadas a reparar la normalización de la violencia y a fortalecer la inteligencia socioemocional en el aula de 1° “A”. Este objeto de estudio se sustenta de manera directa en los alarmantes hallazgos de la entrevista, los cuales revelaron que casi la mitad del grupo habita en entornos familiares fracturados por la violencia psicológica, el castigo corporal y una marcada carencia de escucha activa.

Al evidenciarse cómo la deserción por responsabilidades adultas y el abandono afectivo en el hogar afectan de forma directa el desarrollo integral de los alumnos, la intervención docente se justifica plenamente no solo como un espacio de nivelación académica, sino como un refugio indispensable para la alfabetización emocional, la restitución del derecho al juego y la construcción de una convivencia escolar armónica, democrática y pacífica.

Para que dicha intervención sea efectiva y significativa, se tomará como punto de partida el marcado perfil del grupo, el cual refleja una profunda polarización entre un sector que goza de estabilidad afectiva y una contraparte mayoritaria que sobrelleva entornos familiares restrictivos, caracterizados por la violencia verbal, el castigo corporal y la asignación prematura de roles adultos.

Comprender este panorama permite que la intervención no se diseñe desde el escritorio o de forma genérica, sino de manera situada y empática. Al reconocer que las conductas disruptivas manifestadas en el aula son el eco de las tensiones emocionales y la falta de escucha activa que los alumnos experimentan en sus hogares, la propuesta didáctica se estructurará con base en las necesidades reales del menor. De este modo, las estrategias priorizarán la creación de un espacio seguro de expresión, el andamiaje para la resolución asertiva de conflictos y la restitución de su derecho al juego y a la infancia, garantizando así un aprendizaje significativo.



*“No hay camino para la paz, la paz
es el camino, y educar en ella implica
formar sujetos conscientes,
responsable y solidarios.”
— Mahatma Gandhi.*

CAPÍTULO.3

Sustentos Teóricos

Los Sustentos Teóricos constituyen el andamiaje conceptual y epistemológico que da validez, rigor y dirección científica a la investigación, permitiendo interpretar los datos recolectados bajo la luz de enfoques ya validados. Como explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el desarrollo de la perspectiva teórica implica "sustentar científicamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el problema de investigación" (p. 74), lo que evita cometer errores del pasado y guía al investigador en la interpretación de sus hallazgos.

De este modo, en este tercer capítulo se exponen las teorías, conceptos, enfoques pedagógicos y normativas legales que respaldan el diseño de la propuesta, sirviendo como el marco de referencia indispensable para analizar el objeto de estudio y fundamentar las decisiones metodológicas y didácticas que se implementarán en el aula. El presente apartado expone los sustentos teóricos que orientan esta investigación con el propósito de ofrecer una fundamentación que sea coherente y progresiva.

3. 1 Cultura de paz y tipos de violencia

La educación para la paz parte de una premisa fundamental: no es posible construir convivencia armónica si primero no se comprende qué es la violencia, cómo se manifiesta y de qué manera se reproduce en los espacios cotidianos. En este sentido, el pensamiento del matemático y sociólogo noruego Johan Galtung constituye el referente teórico central de esta investigación, pues ofrece un marco conceptual que trasciende la visión superficial de la violencia como un simple acto físico y visible entre personas.

De acuerdo con Calderón Concha (2009), quien sistematiza la obra de Galtung, la violencia es entendida como "la afrenta evitable a las necesidades humanas" (p. 73), es decir, existe violencia siempre que una persona no puede satisfacer sus necesidades básicas de supervivencia, bienestar, identidad o libertad cuando ello podría evitarse. Esta concepción resulta fundamental para comprender la realidad del

grupo de 1° "A", donde las conductas disruptivas no son simplemente actos de mala conducta, sino la expresión de necesidades insatisfechas en contextos de vulnerabilidad familiar y social.

Para analizar la complejidad del fenómeno observado en el aula, Galtung propone el triángulo de la violencia, que distingue tres tipos interrelacionados (Calderón Concha, 2009, p. 73):

La violencia directa es la más visible e inmediata y "su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica" (Calderón Concha, 2009, p. 75). En el grupo de primer grado, esta tipología se hacía presente de manera recurrente a través de peleas, empujones durante el recreo, apodos y conductas de hostigamiento entre compañeros. Al reproducirse cotidianamente, estas agresiones habían dejado de percibirse como un problema y comenzaban a normalizarse dentro del aula.

La violencia estructural, por su parte, "se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades" (Calderón Concha, 2009, p. 75). En el contexto de Jaripeo, esta violencia se manifiesta en la desigualdad de acceso a servicios de salud, la migración forzada que fragmenta las familias, la pobreza y la ausencia de redes de apoyo institucional. Estas condiciones estructurales llegan al aula en forma de estrés emocional, desapego y conductas disruptivas que sobrepasan la voluntad individual de los estudiantes.

Finalmente, la violencia cultural hace referencia a "aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (...) que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural" (Calderón Concha, 2009, p. 75). En el contexto observado, esta tipología se expresaba a través de los mandatos de masculinidad hegemónica presentes en la comunidad —evidenciados en comentarios como "eso es de niñas" ante el trabajo socioemocional— y en la naturalización del castigo físico como mecanismo de disciplina en el hogar.

La relevancia de este triángulo para la presente investigación radica en que permite comprender que las conductas violentas de los alumnos de 1° "A" no son producto de una mala voluntad individual, sino el reflejo de estructuras más amplias que condicionan sus formas de relacionarse. Como señala Calderón Concha (2009), "la violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural parezcan o se sientan como algo correcto" (p. 75), por lo que intervenir únicamente sobre las peleas visibles en el aula, sin atender las causas culturales y estructurales que las alimentan, resultaría insuficiente para generar un cambio real y duradero.

Frente a este panorama, Galtung plantea una distinción fundamental entre paz negativa y paz positiva. De acuerdo con Calderón Concha (2009), la paz negativa corresponde a la simple "reducción de la violencia directa" (p. 64), es decir, la ausencia de agresiones visibles. La paz positiva, en cambio, implica algo mucho más ambicioso: la construcción activa de condiciones de justicia, bienestar e igualdad que permitan el pleno desarrollo de todas las personas.

Trasladando este concepto al contexto escolar, no basta con que los alumnos "no se peleen"; es necesario que el aula se consolide como un espacio donde cada estudiante se sienta valorado, escuchado y capaz de participar plenamente. Bajo esta premisa, la propuesta didáctica implementada en el grupo de 1° "A" buscó precisamente transitar de una paz negativa hacia una paz positiva, donde las estrategias de bienvenida, autorregulación emocional y cuidado recíproco sentaran las bases de una convivencia democrática y humanista desde la primera infancia.

3.2 Educación para la paz como un enfoque pedagógico

La educación para la paz no surge como una moda pedagógica reciente, sino como una respuesta histórica y sistemática a los conflictos y violencias que han marcado a la humanidad. Para comprender su relevancia en el contexto del grupo de 1° "A" de la Escuela Primaria Rural Federal "Eréndira", es necesario conocer sus fundamentos, su

evolución histórica y la forma en que se traduce en práctica pedagógica dentro del aula.

Desde sus orígenes, la educación para la paz ha sido concebida como un proceso intencionado orientado a transformar las formas en que los seres humanos se relacionan entre sí. Al respecto, Gómez Arévalo y Gamboa Suárez (2017) señalan que la educación para la paz es un intento de responder a los problemas de conflicto y de violencia que caracterizan a las sociedades, proponiendo modelos didácticos basados en el conflicto como estrategia de aprendizaje, en el marco de una ciudadanía global comprometida con nuevas formas de ver, entender y vivir el mundo (p. 239). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el presente informe, ya que el diagnóstico del grupo evidenció que los conflictos cotidianos entre los alumnos no constituyen un obstáculo que deba eliminarse mediante la imposición de normas, sino una oportunidad pedagógica para desarrollar habilidades de convivencia desde la primera infancia.

En cuanto a su desarrollo histórico, Jares (2001, citado en Gómez Arévalo y Gamboa Suárez, 2017) propone cuatro momentos históricos del desarrollo de la educación para la paz, denominados "olas". La primera ola se enmarca en el movimiento de la Escuela Nueva, que señaló la necesidad de que la educación contribuyera al entendimiento entre las naciones. La segunda ola corresponde al nacimiento y desarrollo de la UNESCO tras la Segunda Guerra Mundial, que incorporó al proyecto educativo mundial el respeto a los derechos humanos. La tercera ola se caracteriza por los aportes invaluable de la no violencia como principio pedagógico.

La cuarta ola corresponde a la investigación para la paz como disciplina científica consolidada (p. 234). Este recorrido histórico demuestra que la educación para la paz es un campo de conocimiento sólido y fundamentado, no una propuesta aislada, lo que legitima su implementación en el aula de primer grado como una decisión pedagógica sustentada.

Desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública, la educación para la paz implica promover conocimientos, capacidades, actitudes y valores en las personas para resolver conflictos de manera pacífica, rechazar cualquier tipo de violencia y tratar de generar condiciones hacia la paz, tanto a nivel personal como social (SEP, 2023, p. 16). Esta definición resulta fundamental para el presente informe, ya que establece un vínculo directo entre los propósitos de la intervención didáctica y los lineamientos institucionales de la Nueva Escuela Mexicana, demostrando que trabajar la educación para la paz en primer grado no es una decisión discrecional del docente, sino un mandato curricular explícito alineado con los campos formativos de Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario.

Asimismo, la SEP (2023) precisa que los contenidos relacionados con la educación para la paz son vivenciales, más que solo discursivos (p. 9). Esta afirmación sustenta metodológicamente las estrategias implementadas en el grupo de 1° "A", pues cada una de ellas —los Saludos de Bienvenida, el Emocionómetro, los Monstruos de Apoyo Emocional y Cultivando Amor— fue diseñada desde una lógica experiencial y situada, donde los alumnos no aprendieron sobre la paz de forma abstracta, sino que la construyeron mediante la práctica cotidiana de la empatía, el cuidado recíproco y la autorregulación emocional.

En este sentido, la educación para la paz como enfoque pedagógico demanda condiciones específicas dentro del aula para poder operar de manera efectiva. Desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, recuperada por Gómez Arévalo y Gamboa Suárez (2017), se proponen pautas concretas para educar de manera efectiva para la paz en convivencia solidaria, entre las que destacan las siguientes: en primer lugar, la creación de un clima de seguridad, respeto y confianza, que implica articular un espacio educativo seguro basado en la apertura, la prevención y la atención inmediata a los incidentes de violencia desde temprana edad; en segundo lugar, el desarrollo de la educación emocional, mediante la cual se enseña a comunicar sentimientos, experiencias y preocupaciones, desarrollando la empatía como elemento indispensable para la vida; en tercer lugar, la resolución no violenta de

conflictos, asumiendo la pedagogía del conflicto en contraposición a la educación tradicional que persigue evitarlo o anularlo; y en cuarto lugar, la participación democrática, que implica fomentar la autonomía progresiva de los estudiantes (p. 237).

Cada una de estas condiciones estuvo presente de forma sistemática durante la intervención pedagógica documentada en este informe. El clima de seguridad se construyó desde el primer día mediante los Saludos de Bienvenida; la educación emocional se trabajó a través del Emocionómetro y los círculos de habla matutinos; la resolución no violenta de conflictos se promovió mediante el andamiaje afectivo y la mediación privada; y la participación democrática se garantizó al otorgar a los alumnos la libre elección de sus saludos, sus emociones y el cuidado de sus seres vivos.

Por otra parte, resulta importante destacar que la educación para la paz parte de una premisa antropológica fundamental: los seres humanos no están condenados por naturaleza a la violencia. Como lo establece el Manifiesto de Sevilla, recuperado por Morales-Quintero y González Martín (2024), es científicamente incorrecto considerar que la humanidad esté condenada a la violencia y a la guerra, o que la evolución haya operado únicamente a favor de ellas (p. 11). Aplicando este principio al contexto del aula, las conductas disruptivas de los alumnos de 1° "A" no son una condición permanente ni irreversible, sino el resultado de aprendizajes adquiridos en entornos de violencia normalizada que pueden ser transformados mediante una intervención pedagógica sistemática, empática y fundamentada.

En este mismo sentido, Morales-Quintero y González Martín (2024) afirman que la educación no solo constituye una fuerza transformadora de los conflictos existentes, sino que promete gran esperanza en su prevención y como antídoto frente a los grandes desafíos que representa nuestra condición humana (p. 14). Esta afirmación reafirma la responsabilidad ética del docente de educación primaria de asumir la educación para la paz no como un contenido adicional o periférico, sino como el eje articulador de toda su práctica pedagógica, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social como el de la comunidad de Jaripeo.

La educación para la paz como enfoque pedagógico requiere que el docente asuma una postura activa, reflexiva y comprometida con la transformación del entorno escolar. Como señala Freire (1993, citado en Gómez Arévalo y Gamboa Suárez, 2017), la educación para la paz implica desplazar la pedagogía autoritaria por una pedagogía de la pregunta, problematizadora y democratizante, por una pedagogía de la esperanza que, desde el imperativo existencial e histórico, contribuya a hacer posibles los sueños edificantes (p. 235). Esta visión se convirtió en el horizonte ético de la intervención pedagógica desarrollada en el grupo de 1° "A", donde el aula dejó de ser un espacio de contención de crisis para transformarse en un territorio de posibilidad, esperanza y construcción colectiva de una nueva ciudadanía.

3.3 Desarrollo moral en las infancias

Para comprender por qué los alumnos de 1° "A" de la Escuela Primaria Rural Federal "Eréndira" presentaban dificultades para regular sus conductas, respetar normas y relacionarse de forma armónica con sus compañeros, es necesario situarse en el desarrollo moral propio de la primera infancia. La teoría del desarrollo moral de Jean Piaget constituye el referente teórico fundamental para explicar estos comportamientos, pues permite comprender que las conductas observadas en el grupo no son producto de una mala voluntad individual, sino de una etapa natural del desarrollo que requiere acompañamiento pedagógico intencionado.

Piaget fue pionero en el estudio del desarrollo moral como campo de la psicología y estableció que "toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas" (Piaget, 1932, citado en Villegas de Posada, 1998, p. 224). Desde esta perspectiva, la educación moral no es un proceso espontáneo, sino una construcción progresiva mediada por el desarrollo intelectual y por las relaciones sociales del niño. Como señalan Fuentes et al. (2012), para Piaget "el comportamiento moral de una persona está orientado de acuerdo a los atributos propios del estadio de desarrollo cognitivo que ha alcanzado el individuo" (p. 58), lo que implica que el docente debe conocer en

qué etapa se encuentran sus alumnos para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y contextualmente situadas.

Piaget identificó dos grandes etapas en el desarrollo moral: la moral heterónoma y la moral autónoma, cada una con características que determinan la forma en que los infantes comprenden y obedecen las normas de convivencia. La moral heterónoma, también denominada realismo moral, corresponde a la primera infancia. En esta etapa las reglas son percibidas por el niño como de origen externo, divinas e inmutables, transmitidas por el adulto, y su obligatoriedad emana no de la regla en sí misma sino del respeto que el niño siente hacia la figura de autoridad, permaneciendo como algo externo al individuo (Villegas de Posada, 1998, p. 224).

En consecuencia, el niño obedece no porque comprenda el sentido profundo de la norma, sino porque teme al castigo o busca la aprobación del adulto. Esto explica también que los actos sean juzgados únicamente por sus consecuencias materiales, sin considerar las intenciones que los motivaron (Villegas de Posada, 1998, p. 225).

Fuentes et al. (2012) precisan que Piaget identificó estadios específicos dentro de la práctica de la regla en esta etapa. Entre los tres y seis años, el niño se encuentra en un estadio egocéntrico, donde juega solo e imita las reglas que observa en los demás, sin comprender su sentido social (p. 60).

Esta condición resulta especialmente relevante para el análisis del grupo de 1° "A", cuyos alumnos oscilaban entre los cinco y seis años de edad, etapa en la que la regla es todavía considerada sagrada e intangible y toda modificación de la misma es percibida como una transgresión (Fuentes et al., 2012, p. 61). Esta característica explica las reacciones desproporcionadas que presentaban los alumnos ante situaciones cotidianas mínimas dentro del aula, donde cualquier percepción de injusticia o transgresión a su espacio personal detonaba agresiones físicas o verbales inmediatas.

La investigación de Marín Rios et al. (2016) aporta evidencia empírica fundamental para comprender esta relación entre el contexto familiar y el desarrollo moral en niños de cinco y seis años. Su estudio con un grupo de características similares al de 1° "A" demostró que "las causas generadoras de la problemática, respecto al desarrollo del juicio moral, surgen según cómo se da el desarrollo socioafectivo, influenciado por progenitores, cuidadores y contexto" (p. 73).

Específicamente, encontraron que los niños provenientes de familias disfuncionales y ambientes violentos tendían a mentir para justificar sus actos, usaban palabras soeces para referirse a sus compañeros y manifestaban aceptación hacia situaciones no válidas éticamente (p. 76). Estos hallazgos se corresponden de manera directa con los perfiles conductuales de Jesús, Emanuel y Cristopher, quienes presentaban exactamente estas características en el aula y cuyo contexto sociofamiliar estaba marcado por la violencia intrafamiliar, el abandono parental y la exposición a entornos criminógenos.

Adicionalmente, Marín Rios et al. (2016) encontraron que las conductas de los adultos en el hogar impactan directamente el comportamiento de los niños con sus iguales, y que el escenario familiar caracterizado por actitudes de agresión e irresponsabilidad genera que los niños reproduzcan esas mismas pautas en el espacio escolar (p. 76). Este hallazgo refuerza la urgencia pedagógica de la intervención documentada en este informe, ya que al ser el hogar un espacio fuera del alcance del docente, la escuela se convierte en el único entorno posible para ofrecer al infante modelos alternativos de convivencia, basados en el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

La moral autónoma, por su parte, comienza a desarrollarse aproximadamente entre los seis y siete años, cuando el niño empieza a construir la noción de que las reglas pueden ser creadas y modificadas mediante el consenso entre iguales. En esta etapa la regla ya no es inviolable ni sagrada, pues se considera la posibilidad de su creación o cambio como producto del acuerdo recíproco entre las personas (Villegas de Posada, 1998, p. 224). Este tránsito no se produce de forma automática, sino que

depende de dos condiciones fundamentales: el desarrollo intelectual del niño y la calidad de sus relaciones sociales con sus pares.

Sobre este punto, Villegas de Posada (1998) explica que los padres y los pares juegan un papel definitivo en los tipos de moral: los primeros en la moral heterónoma, y los segundos en el surgimiento de la moral autónoma, ya que en el grupo de pares es posible la cooperación y la reciprocidad, condición indispensable para que el niño aprenda a crear normas por consenso y desarrolle un sentido de obligatoriedad basado en la confianza y el respeto mutuo (p. 227). Esta afirmación tiene implicaciones pedagógicas profundas, pues sitúa al aula como el espacio privilegiado para ofrecer a los infantes las interacciones entre iguales que el hogar no siempre puede garantizar.

En este mismo sentido, Fuentes et al. (2012) destacan que el logro de un nivel de desarrollo moral alto depende no solo de la madurez cognitiva, sino también de la estabilidad emocional y afectiva que puedan otorgar las figuras de adultos significativos y cercanos para el niño, quienes son claves a la hora de potenciar en ellos la resiliencia (p. 58). Esta afirmación fundamenta el rol que asumió la docente practicante durante la intervención pedagógica, al actuar como una figura de andamiaje afectivo que brindó a los alumnos la estabilidad emocional necesaria para avanzar hacia formas más autónomas de comprender las normas de convivencia.

De este modo, comprender la etapa del desarrollo moral en la que se encuentran los alumnos de primer grado no solo permite al docente interpretar con mayor precisión las conductas disruptivas del grupo, sino también diseñar estrategias pedagógicas pertinentes que acompañen el tránsito natural del niño hacia formas más autónomas, reflexivas y empáticas de convivir, constituyendo así un pilar fundamental en la formación de la nueva ciudadanía que promueve la Nueva Escuela Mexicana.

3.4 Aprendizaje social y mediación docente

La comprensión de las conductas de los alumnos del grupo de 1° "A" no puede limitarse al análisis del desarrollo moral individual. Para explicar por qué las

interacciones sociales y el papel del docente resultan determinantes en la transformación del clima áulico, es necesario recurrir al enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, uno de los referentes teóricos más importantes de la psicología educativa contemporánea, cuya obra ofrece fundamentos sólidos para comprender cómo el aprendizaje se construye a través de la interacción social y qué rol corresponde al docente como mediador de ese proceso.

La premisa central del pensamiento vygotskiano es que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico-cultural, de tal manera que las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural y no del desarrollo individual aislado (Chaves Salas, 2001, p. 60). Esta idea resulta esencial para el presente informe, pues implica que las conductas disruptivas, la normalización de la violencia y las dificultades para convivir que presentaban los alumnos de 1° "A" no son rasgos fijos de su personalidad, sino el resultado de los contextos sociales y culturales en los que han crecido, lo que abre la posibilidad de transformarlos mediante intervenciones pedagógicas situadas y sistemáticas.

Uno de los aportes más significativos de Vygotsky es su concepción sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, sintetizada en lo que denominó la Ley Genética General del Desarrollo Psíquico, según la cual toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social, entre las personas, y luego en el plano psicológico, al interior del propio niño (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43).

Aplicado al contexto del aula, este principio significa que las habilidades socioemocionales que se buscaba desarrollar en los alumnos la empatía, la autorregulación, la resolución pacífica de conflictos debían ser primero vivenciadas de forma colectiva e interactiva en el espacio escolar, antes de poder ser internalizadas de manera autónoma por cada estudiante. Esto explica la lógica de las estrategias implementadas en la intervención, que priorizaron las experiencias grupales, los círculos de diálogo y las rutinas compartidas como vías para construir aprendizajes socialmente significativos.

En este marco, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) constituye la aportación con mayor aplicabilidad educativa de la teoría vygotskiana. Chaves Salas (2001) la define como las acciones del individuo que al inicio puede realizar exitosamente solo en interrelación con otras personas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir de forma totalmente autónoma y voluntaria (p. 62). Más específicamente, Carrera y Mazzarella (2001) citan la definición original de Vygotsky, quien la describe como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (p. 43).

Este concepto ilumina directamente la práctica pedagógica documentada en este informe. Los alumnos de 1° "A" se encontraban en un nivel real de desarrollo socioemocional caracterizado por la impulsividad, la incapacidad para autorregularse y la normalización de la violencia como mecanismo de interacción. Sin embargo, poseían un nivel de desarrollo potencial que podía activarse mediante el andamiaje afectivo y pedagógico de la docente practicante. Cada estrategia implementada desde los Saludos de Bienvenida hasta el Emocionómetro operó precisamente en esa zona intermedia, ofreciendo a los alumnos el apoyo necesario para alcanzar logros que no habrían podido conseguir de forma independiente, transitando gradualmente hacia la autorregulación y la convivencia pacífica autónoma.

Para crear estas zonas de desarrollo próximo de manera efectiva, Chaves Salas (2001) señala que el docente debe establecer un nivel de dificultad desafiante pero alcanzable para el estudiante, proporcionar desempeño con ayuda a través de práctica guiada con un claro sentido del objetivo, y evaluar el desempeño independiente como resultado del proceso de andamiaje (p. 62). Estas tres condiciones estuvieron presentes de forma sistemática en la intervención pedagógica: las estrategias representaron un reto socioemocional para los alumnos, la docente practicante proporcionó acompañamiento constante y diferenciado, y los instrumentos de

valoración permitieron documentar los avances cualitativos y cuantitativos en la convivencia grupal.

En cuanto al papel del educador dentro del enfoque sociocultural, Chaves Salas (2001) establece que el docente es el encargado de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, debiendo provocar desafíos y retos que cuestionen los significados previos de los alumnos, pero acompañando esa exigencia con apoyos de todo tipo, tanto intelectuales como emocionales, que los posibiliten a superar esas exigencias y desafíos (p. 63). Esta concepción del docente como mediador trasciende el papel tradicional de transmisor de conocimientos para situarlo como un agente que facilita, acompaña y sostiene los procesos de aprendizaje desde una relación de confianza y respeto mutuo.

Esta perspectiva fundamenta de manera directa el rol asumido por la docente practicante durante la intervención en el grupo de 1° "A". Lejos de limitar su función a la imposición de normas o a la sanción de conductas disruptivas, la intervención pedagógica se orientó hacia la construcción de vínculos afectivos seguros con cada estudiante, la validación de sus estados emocionales y el modelaje constante de formas alternativas de convivencia. Como lo señalan Carrera y Mazzarella (2001), la intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil, ya que la escuela desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de la sociedad (p. 44).

Resulta importante destacar que para Vygotsky lo esencial en la enseñanza no es la simple transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993, citado en Chaves Salas, 2001, p. 62). En el contexto del grupo de 1° "A", esto implicó que la docente practicante no buscó simplemente "enseñar" reglas de convivencia de forma directiva, sino construirlas junto con los alumnos a través de la experiencia compartida, el diálogo reflexivo y el andamiaje afectivo, convirtiendo el

aula en el espacio privilegiado de interacción social que la teoría vygotskiana identifica como el motor fundamental del desarrollo humano.

3.5 Educación socioemocional e inteligencia emocional desde la primera infancia

El análisis del contexto áulico del grupo de 1° "A" reveló que uno de los factores más determinantes en la normalización de la violencia y las conductas disruptivas era la incapacidad de los alumnos para reconocer, nombrar y regular sus propios estados emocionales. Esta dificultad, lejos de ser un rasgo de personalidad irreversible, constituye una necesidad educativa que puede y debe ser atendida desde la escuela mediante estrategias pedagógicas intencionadas. Para fundamentar esta perspectiva, resulta indispensable recurrir al concepto de inteligencia emocional y a los fundamentos de la educación socioemocional en la primera infancia.

La educación emocional se impone como un imperativo actual que, puesta en práctica desde edades tempranas, contribuye al desarrollo de capacidades emocionales que ayudan a un mejor bienestar personal y social (Bello-Dávila et al., 2010, p. 36). Esta afirmación resulta especialmente relevante para el contexto del grupo de 1° "A", cuyos alumnos de cinco y seis años se encontraban en una etapa crítica del desarrollo donde las habilidades emocionales comienzan a forjarse y donde una intervención pedagógica oportuna puede generar impactos duraderos en su desarrollo integral.

El concepto de inteligencia emocional fue introducido por Peter Salovey y John Mayer en 1990, pero fue popularizado ampliamente por Daniel Goleman en 1995. De acuerdo con Goleman (1996), la inteligencia emocional implica el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la capacidad de motivarse a sí mismo, el conocimiento de las emociones propias y de otros (citado en Gómez Cardona, 2017, p. 178). Esta definición resulta fundamental para el presente informe, ya que cada una de estas habilidades constituye un área de oportunidad directamente observable en los alumnos focalizados: Emanuel presentaba dificultades para reconocer las consecuencias

emocionales de sus acciones sobre los demás; Cristopher mostraba una marcada incapacidad para autorregular sus impulsos; y Jesús manifestaba una desconexión profunda con sus propios estados afectivos.

Bello-Dávila et al. (2010) explican que la inteligencia emocional pretende la armonía entre emoción y cognición, ya que una visión de la naturaleza humana que no contemple su contenido emocional sería incompleta (p. 39). Esta premisa tiene implicaciones pedagógicas directas, pues señala que el aprendizaje académico no puede desvincularse del desarrollo emocional del alumno. En el grupo de 1° "A", esto se evidenciaba de forma clara: las conductas disruptivas y la agitación socioemocional con la que los alumnos regresaban del recreo actuaban como una barrera cognitiva que impedía el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, confirmando que atender la dimensión emocional no es un complemento opcional, sino una condición indispensable para el logro académico.

En cuanto a la importancia de trabajar la educación emocional desde la primera infancia específicamente, Gómez Cardona (2017) señala que el cerebro se desarrolla con más eficiencia durante la primera infancia, por lo cual resulta un periodo especialmente propicio para trabajar en el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo y, sobre todo, en lo emocional (p. 178). Además, destaca que si a este desarrollo natural del cerebro se le proveen experiencias estimulantes, las ganancias se producen a todo nivel, mejorando la capacidad cognitiva y aumentando la capacidad de relacionarse con otros y consigo mismo por medio de un adecuado manejo de las emociones (p. 178). Esto fundamenta científicamente la urgencia de implementar estrategias de educación emocional desde el primer grado de primaria, etapa en la que el cerebro está en su mayor periodo de plasticidad y receptividad.

Un aspecto central de la educación emocional es el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación emocional. Bello-Dávila et al. (2010) identifican entre las manifestaciones más frecuentes de una inteligencia emocional deficiente el desbordamiento afectivo ante situaciones de conflicto, la incapacidad para

incorporarse a un grupo, la falta de conciencia de las propias reacciones emocionales y sus causas, y el no saber lidiar con las diferencias (p. 38).

Cada uno de estos rasgos estuvo presente de manera recurrente en el grupo de 1° "A": los alumnos reaccionaban de forma desproporcionada ante estímulos mínimos, se excluían mutuamente, no lograban identificar qué los hacía sentir enojados o tristes, y resolvían sus diferencias mediante la agresión física o verbal. Reconocer estos patrones desde el marco teórico de la inteligencia emocional permite al docente diseñar intervenciones específicas y pertinentes, en lugar de limitarse a sancionar las conductas sin atender sus causas profundas.

En este sentido, Gómez Cardona (2017) destaca que la educación emocional, según Bisquerra et al. (2000), es un proceso formativo que ayuda al desarrollo de las emociones y va de la mano con los logros y aprendizajes cognitivos del ser humano y de su personalidad de manera integral, con el fin de que el sujeto pueda asumir de mejor manera las diferentes situaciones que nos pone la vida cotidiana, buscando alcanzar el bienestar personal y social (p. 179).

Esta definición se alinea plenamente con los propósitos de la intervención pedagógica documentada en este informe, cuyas estrategias buscaron dotar a los alumnos de herramientas emocionales concretas identificar sus emociones, expresarlas asertivamente y canalizarlas de forma pacífica que les permitieran transitar de la impulsividad hacia la autorregulación.

Resulta igualmente importante señalar el papel del docente como agente clave en el desarrollo de la inteligencia emocional durante la primera infancia. Gómez Cardona (2017) señala que los docentes o agentes educativos que atienden al niño en la primera infancia pasan a ser figuras sustitutas que favorecen el desarrollo integral, y que el vínculo afectivo que brinde el educador al niño se constituye en el medio para que este desarrolle confianza y estabilidad en sus relaciones futuras y en su manera de interpretar el mundo (p. 177).

Esta perspectiva fundamenta directamente el rol que asumió la docente practicante durante la intervención, quien buscó deliberadamente construir vínculos de confianza con cada estudiante como condición previa para el desarrollo de las habilidades socioemocionales trabajadas en el aula.

En el caso específico del grupo de 1° "A", las estrategias de educación emocional implementadas el Emocionómetro, la meditación guiada y los círculos de habla matutinos respondieron precisamente a estas necesidades identificadas en el diagnóstico. Bello-Dávila et al. (2010) afirman que la esfera escolar ha sido un ámbito de especial interés en la búsqueda de relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, y que hoy son muchos los trabajos que aportan fuertes evidencias que permiten asociar el rendimiento académico con varias dimensiones de la inteligencia emocional (p. 39).

Esto confirma que trabajar la educación emocional en el aula no solo mejora la convivencia, sino que tiene un impacto directo y positivo en el desempeño académico de los alumnos, creando las condiciones afectivas necesarias para que el aprendizaje significativo sea posible.

De este modo, la educación socioemocional e inteligencia emocional se consolidan como un pilar teórico indispensable para comprender y fundamentar la intervención pedagógica realizada en el grupo de 1° "A", reafirmando que formar emocionalmente a los alumnos desde los primeros grados de educación primaria no es un lujo pedagógico sino una responsabilidad ética e institucional que la Nueva Escuela Mexicana reconoce como parte esencial del desarrollo integral de los estudiantes.

3.6 Convivencia escolar y relaciones interpersonales

La convivencia escolar constituye uno de los ejes más importantes del proceso educativo, pues determina de manera directa las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos. Comprender qué es la convivencia

escolar, cuáles son los factores que la afectan y cuál es su relación con el clima áulico resulta indispensable para fundamentar la intervención pedagógica realizada en el grupo de 1° "A" de la Escuela Primaria Rural Federal "Eréndira", donde las relaciones interpersonales deficientes entre los alumnos constituían el principal obstáculo para el logro de los aprendizajes esperados.

La convivencia escolar puede entenderse como la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, generándose en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con una incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes (Sandoval Manríquez, 2014, p. 160). Esta definición resulta fundamental para el presente informe, pues sitúa a la convivencia no como un objetivo secundario o complementario de la educación, sino como una condición estructural sin la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede desarrollarse de manera plena ni significativa.

En este sentido, Sandoval Manríquez (2014) sostiene que en la medida que la convivencia escolar se verifique en un clima de respeto y tolerancia, sustentada en valores como la cooperación y la confianza, la gestión del conocimiento será más eficiente, redundando en mejores aprendizajes y contribuyendo a mejorar la calidad de la educación (p. 153). Esta hipótesis se corresponde de manera directa con los hallazgos del diagnóstico del grupo de 1° "A", donde la presencia de conductas disruptivas, peleas constantes y relaciones interpersonales fracturadas impedía sistemáticamente la continuidad de las sesiones académicas, obligando a la docente titular a priorizar la mediación de conflictos sobre el desarrollo de los contenidos curriculares.

Un concepto central para comprender la convivencia escolar es el de clima de aula, definido por Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un

proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo al centro, condicionando a la vez distintos procesos educativos (p. 3). En el contexto del grupo de 1° "A", el clima áulico observado durante el diagnóstico correspondía a lo que las autoras denominan un clima desfavorable o cerrado, caracterizado por relaciones de dominación y control, donde no se estimulan los procesos interpersonales ni la participación libre y democrática, produciendo comportamientos individuales y sociales hostiles que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006, párr. 18).

Las investigaciones revisadas demuestran de manera consistente que existe una relación directa y positiva entre el clima escolar y variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas y el aprendizaje afectivo (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006, párr. 11). Esto significa que el deterioro de las relaciones interpersonales en el aula no solo genera malestar emocional en los alumnos, sino que impacta de manera cuantificable en su desempeño académico. Este vínculo fue plenamente verificado en el grupo de 1° "A", donde los alumnos con mayor incidencia de conductas disruptivas eran precisamente quienes presentaban los mayores rezagos en el proceso de lectoescritura y el cumplimiento de los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Por otra parte, Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) señalan que la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales (párr. 4). Esta afirmación fundamenta el enfoque pedagógico adoptado en la intervención, que no separó la dimensión académica de la dimensión socioemocional, sino que las trabajó de forma transversal e integrada, reconociendo que un alumno que no sabe convivir tampoco puede aprender de manera óptima.

En cuanto al papel del docente en la construcción de un clima de convivencia favorable, Sandoval Manríquez (2014) cita a Casassus (2003) y Hanushek y Rivkin

(1997), quienes señalan que el resultado obtenido por los estudiantes dependerá directamente de las acciones pedagógicas que el docente realice para el logro de un clima de aula favorable al aprendizaje; dicho de otro modo, en la medida en que los profesores logren en el aula un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes aprenderán más y mejor (p. 159). Esta afirmación reafirma la responsabilidad central del docente como gestor del clima áulico, y fundamenta la decisión de diseñar estrategias específicas de contención emocional, bienvenida personalizada y regulación afectiva como herramientas pedagógicas para transformar las dinámicas del grupo de 1° "A".

Asimismo, Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) destacan que las relaciones interpersonales constituyen el factor que facilita u obstaculiza el logro de las metas educativas, y que el clima de aula se forma a partir de las relaciones sociales entre estudiantes y docentes, siendo estos últimos los principales responsables de orientar y organizar dichas relaciones (párr. 14). Esta perspectiva se articula directamente con el rol asumido por la docente practicante durante la intervención, quien se posicionó no como una figura de autoridad punitiva, sino como una mediadora afectiva capaz de reconstituir progresivamente las relaciones entre los alumnos, transformando un clima de hostilidad y desconfianza en un ambiente de seguridad, respeto y cuidado recíproco.

La convivencia escolar debe entenderse como una construcción colectiva y dinámica que no se impone desde arriba, sino que se construye a partir de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Sandoval Manríquez (2014) enfatiza que la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes (p. 160).

Bajo esta premisa, las estrategias implementadas en el grupo de 1° "A" buscaron precisamente construir esa convivencia de manera participativa, otorgando a los alumnos un rol activo en la consolidación de los acuerdos colectivos, en el cuidado del

espacio compartido y en el reconocimiento del otro como un sujeto digno de respeto y empatía, sentando así las bases para la formación de una nueva ciudadanía democrática y solidaria en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

3.7 Formación de la nueva ciudadanía desde la Nueva Escuela Mexicana

Uno de los pilares fundamentales que orientaron la intervención pedagógica documentada en este informe es el concepto de nueva ciudadanía promovido por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Comprender qué entiende la NEM por ciudadanía, cómo se vincula con la educación para la paz y cuál es el papel del Campo Formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades en su construcción, resulta indispensable para situar las estrategias didácticas implementadas en el grupo de 1° "A" dentro de un marco curricular sólido, pertinente y con respaldo institucional.

La Nueva Escuela Mexicana surge como una propuesta educativa orientada al desarrollo integral del ser humano dentro de la justicia, la libertad, la democracia y la felicidad, reconociendo a las personas como el centro que articula el quehacer educativo con la comunidad (SEP, 2022, p. 3). Este enfoque humanista trasciende la visión tradicional de la educación como transmisión de conocimientos académicos, para concebir la escuela como un espacio de formación integral donde la convivencia, los valores y el desarrollo socioemocional ocupan un lugar central y no secundario.

En este marco, la formación de una nueva ciudadanía se establece como uno de los propósitos fundamentales del sistema educativo mexicano. El Plan de Estudio 2022 define que su naturaleza busca la construcción de una ciudadanía democrática, garantizando a niñas, niños y adolescentes el derecho humano a una educación en la que desarrollen aprendizajes significativos para su vida, que los impulse tanto a aprender como a preocuparse por su desarrollo individual y el de su comunidad (SEP, 2022, p. 4).

Esta declaración resulta de especial relevancia para el contexto del grupo de 1° "A", cuyos alumnos provenientes de entornos de alta vulnerabilidad social necesitaban encontrar en la escuela no solo contenidos curriculares, sino un espacio que les permitiera desarrollar las competencias ciudadanas necesarias para convivir de manera pacífica y responsable.

El Plan de Estudio 2022 precisa que la base para una educación que propicie la formación de una nueva ciudadanía es aquella en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos; en particular, los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (SEP, 2022, p. 16).

Cada uno de estos principios se articula directamente con los propósitos de la intervención pedagógica: la solidaridad se trabajó a través del cuidado recíproco en las estrategias de los Monstruos de Apoyo Emocional y Cultivando Amor; la igualdad sustantiva se promovió al reconocer a cada alumno como un sujeto valioso independientemente de su conducta o contexto familiar; y los derechos de niñas y niños se reivindicaron al convertir el aula en un espacio seguro donde todos pudieran expresarse libremente y ser escuchados.

Asimismo, la NEM entiende la educación para la democracia como una formación de capacidades para que niñas, niños y adolescentes ejerzan una práctica social compuesta por el respeto a la legalidad, la autodeterminación para hacer visible su influencia en las decisiones en distintas esferas de la vida y el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales, así como su participación activa en la construcción del espacio público (SEP, 2022, p. 48).

Esta definición tiene implicaciones pedagógicas directas para el primer grado de primaria: la construcción de la ciudadanía democrática no comienza en la secundaria o en la vida adulta, sino desde los primeros años de escolaridad, donde los alumnos

aprenden a tomar decisiones, a respetar acuerdos colectivos y a reconocer al otro como un sujeto de derechos.

En este sentido, el Plan de Estudio 2022 señala que las escuelas son espacios en donde las y los estudiantes, en un proceso gradual, de amplia convivencia y diversidad, aprenden valores, saberes, conocimientos y habilidades para ejercer su ciudadanía de manera crítica, activa y solidaria, lo cual constituye el fundamento para construir diversas formas de vida en sociedad (SEP, 2022, p. 48). Esta perspectiva fundamenta la urgencia pedagógica de atender la convivencia escolar desde el primer grado, ya que es precisamente en estos primeros años donde los alumnos comienzan a construir los esquemas de relación que determinarán su forma de participar en la vida social, comunitaria y democrática a lo largo de toda su trayectoria de vida.

El Campo Formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades constituye el referente curricular específico bajo el cual se desarrolló la intervención pedagógica de este informe. Este campo favorece la comprensión histórica de los cambios que han vivido las sociedades, así como la creación de principios éticos que garanticen la convivencia entre personas y pueblos, basados en la dignidad humana, los derechos humanos, la cultura de paz y los valores y principios democráticos (SEP, 2022).

Desde sus finalidades, este campo establece que la capacidad de dialogar, la disposición a comprender, mediar y resolver conflictos, la elección de la paz y el rechazo a la violencia en todas sus formas son aspectos esenciales para la formación del alumno como ciudadano consciente y participativo.

De manera complementaria, el Campo Formativo de lo Humano y lo Comunitario aborda la construcción de la identidad y el sentido de comunidad como ejes centrales del desarrollo infantil desde los primeros grados. Ambos campos formativos establecen Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) fundamentales para el primer grado, orientados a que los alumnos reconozcan sus emociones, experimenten la empatía y utilicen el diálogo asertivo para resolver conflictos cotidianos, aspectos que

constituyeron el eje central de las cuatro estrategias implementadas durante la intervención.

La formación de la nueva ciudadanía en el contexto del grupo de 1° "A" no podía limitarse a la transmisión de conceptos abstractos sobre democracia o derechos humanos. Requería, en cambio, una pedagogía situada y vivencial que permitiera a los alumnos experimentar la ciudadanía en su dimensión más concreta y cotidiana: aprender a saludar al otro con respeto, a nombrar y expresar sus emociones sin recurrir a la violencia, a cuidar de un ser vivo y a asumir responsabilidades colectivas dentro del aula.

Como lo establece el Plan de Estudio 2022, se trata de que el sistema educativo encauce la formación de todas y todos en la dimensión colectiva de la vida humana, de nuestros vínculos comunitarios, de nuestra necesidad de coexistencia pacífica y de nuestra aspiración a construir una sociedad igualitaria (SEP, 2022, p. 3).

Bajo este horizonte ético y pedagógico, las estrategias didácticas implementadas en el grupo de 1° "A" se constituyeron como dispositivos concretos de formación ciudadana desde la primera infancia, contribuyendo a sentar las bases de una convivencia democrática, empática y solidaria que la Nueva Escuela Mexicana reconoce como el fundamento indispensable para la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el bienestar colectivo.

3.8 El papel de la familia y el contexto en la conducta escolar

Para comprender en su totalidad las conductas disruptivas observadas en el grupo de 1° "A" de la Escuela Primaria Rural Federal "Eréndira", es indispensable trascender el análisis del aula como espacio aislado y situar las manifestaciones de violencia dentro del contexto más amplio que las genera y las alimenta. La familia y el entorno comunitario constituyen los primeros y más poderosos escenarios de socialización del niño, y sus dinámicas tienen un impacto directo, verificable y profundo en el comportamiento que los alumnos reproducen dentro del espacio escolar.

Ayala-Carrillo (2015) señala que el aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades; sin embargo, lo que sucede en ella es un reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones familiares, en las calles o en la comunidad, de modo que las interrelaciones que se dan entre el alumnado se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada uno en relación con el mundo externo (p. 495).

Esta perspectiva resulta fundamental para el presente informe, pues permite comprender que las peleas constantes, las agresiones físicas y verbales y la normalización de la violencia observadas en los alumnos de 1° "A" no eran conductas surgidas espontáneamente en el aula, sino el reflejo de patrones relacionales aprendidos en sus entornos familiares y comunitarios, donde la violencia era el mecanismo cotidiano de resolución de conflictos.

En este sentido, la autora afirma que desde los primeros años, a través de patrones de conductas en los hogares, el individuo aprende que la violencia es una forma rápida y eficaz de solucionar conflictos, en el marco de un devenir histórico que la revela como un comportamiento aprendido que se transmite de una generación a otra mediante canales habituales como la familia, la escuela y la socialización (Ayala-Carrillo, 2015, p. 496).

Esta afirmación tiene implicaciones pedagógicas directas y urgentes: si la violencia es aprendida y no innata, entonces puede ser desaprendida y sustituida por formas alternativas de convivencia a través de una intervención pedagógica sistemática, intencionada y basada en la educación para la paz.

Asimismo, Ayala-Carrillo (2015) advierte que mientras más se vive en y con violencia, se aprende a tolerarla más e incluso se ve como algo natural, y que cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y es introyectada por quienes la viven como algo dado y normal (p. 495). Este proceso de

naturalización de la violencia fue precisamente uno de los hallazgos más alarmantes del diagnóstico del grupo de 1° "A", donde el 82% de los alumnos había normalizado las conductas violentas hasta el punto de no identificarlas como agresiones, respondiendo de manera defensiva y agresiva ante el menor estímulo como mecanismo de protección ante un entorno percibido como hostil.

Por su parte, Zambrano-Villalba (2017) aporta evidencia empírica contundente sobre el impacto de la violencia intrafamiliar en el comportamiento escolar. En su investigación con más de once mil escolares, encontró que las diferentes formas de violencia intrafamiliar afectan a la población más vulnerable e influye, de manera determinante, en el comportamiento de los escolares (p. 111). Los resultados de su estudio revelaron que un 77% de los escolares registraron conflictos y violencia de pareja de tipo físico y psicológico en sus hogares, y un 69% en las relaciones padre-hijo, evidenciando que la violencia intrafamiliar no es un fenómeno marginal sino una realidad que afecta de manera masiva a la población escolar (Zambrano-Villalba, 2017, p. 113).

Este hallazgo se articula directamente con el diagnóstico áulico del grupo de 1° "A", donde la entrevista aplicada a los alumnos reveló que el 45% manifestó sentir tristeza y miedo en su hogar, el 27% era víctima de castigos corporales severos y el 36% experimentaba violencia psicológica por parte de sus cuidadores. Los casos críticos de los alumnos focalizados Emanuel, Jesús y Cristopher confirmaron esta correlación: los tres provenían de núcleos familiares caracterizados por la violencia, el abandono parental o la normalización de conductas agresivas, y eran precisamente quienes manifestaban los mayores índices de interrupción dentro del aula.

Zambrano-Villalba (2017) también encontró que la violencia filio-parental promueve la agresión en las relaciones interpersonales, y que la frecuencia más alta de conflictividad se presenta en las relaciones de pareja, evidenciando la incidencia directa de este tipo de violencia en el comportamiento de los escolares (p. 113). Esto corrobora el planteamiento diagnóstico del presente informe, donde se identificó que

los alumnos con mayor incidencia de conductas violentas en el aula provenían de hogares donde observaban cotidianamente modelos agresivos de relación entre adultos, internalizando esos patrones como la única forma válida de interactuar con otros.

En cuanto a los factores de riesgo específicos que incrementan la probabilidad de conductas violentas en el entorno escolar, Ayala-Carrillo (2015) señala que estos incluyen el número de personas que habitan en el hogar, la pobre relación filial, el estrés, la desintegración familiar, el nivel socioeconómico bajo, la violencia intrafamiliar, el deficiente control y supervisión de los hijos, así como el desempleo (p. 496).

Cada uno de estos factores estaba presente en mayor o menor medida en el contexto de los alumnos del grupo de 1° "A", cuya comunidad de Jaripeo se caracterizaba por una economía precaria, flujos migratorios que fragmentaban las familias, presencia de violencia comunitaria normalizada y una supervisión parental limitada derivada de las extensas jornadas laborales de los cuidadores.

Frente a este panorama, la intervención pedagógica implementada en el grupo de 1° "A" asumió un posicionamiento claro: aunque el docente no puede transformar las realidades del hogar, sí puede convertir el aula en un espacio de contención, seguridad y reeducación emocional que interrumpa temporalmente el ciclo de violencia que los alumnos traen consigo al comenzar la jornada escolar.

Como lo señala Ayala-Carrillo (2015), para atender la violencia escolar de manera efectiva es necesario conocer los factores que la influyen, diseñando estrategias de prevención que optimicen tanto el ambiente como las posibilidades que tiene el alumnado en los diferentes escenarios donde transcurre su vida (p. 496). Bajo este principio, las estrategias de Saludos de Bienvenida, Emocionómetro, Monstruos de Apoyo Emocional y Cultivando Amor se diseñaron precisamente como mecanismos pedagógicos situados que ofrecieran a los alumnos experiencias cotidianas de

cuidado, respeto y resolución pacífica de conflictos, contrarrestando los modelos violentos aprendidos en sus contextos familiares y comunitarios.

3.9 Educación y paz desde Paulo Freire

La intervención pedagógica documentada en este informe no solo se sustenta en teorías del desarrollo moral o socioemocional, sino que encuentra en el pensamiento de Paulo Freire un horizonte ético y político que da sentido profundo a la labor docente en contextos de vulnerabilidad como el de la comunidad de Jaripeo. Freire ofrece una perspectiva que trasciende la técnica didáctica para plantear la educación como un acto de amor, de esperanza y de compromiso con la transformación de la realidad de los oprimidos, perspectiva que resulta esencial para fundamentar por qué trabajar la educación para la paz con niños de primer grado en entornos de alta vulnerabilidad no es una actividad complementaria, sino un imperativo ético e histórico.

Paulo Freire (1921-1997), pedagogo y filósofo brasileño, es considerado uno de los grandes educadores latinoamericanos del siglo XX. Su pensamiento se orienta fundamentalmente a dar un carácter político al problema educativo y a la necesidad de crear una educación que genere conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad y sobre la necesidad de una pedagogía de la liberación para alcanzar la justicia social (Ocampo López, 2008, p. 57).

Esta premisa resulta directamente aplicable al contexto del grupo de 1° "A", cuyos alumnos pertenecen a sectores de la población históricamente marginados, donde la violencia, la pobreza y la desigualdad han configurado formas de relacionarse que reproducen la opresión desde la primera infancia.

Uno de los conceptos centrales del pensamiento freireano es la crítica a la educación bancaria, entendida como aquella práctica educativa donde el educador es considerado como el sujeto que piensa, habla y sabe, mientras el educando es solo un receptor pasivo que escucha y memoriza (Cruz Aguilar, 2020, p. 199). En esta concepción bancaria, señala Cruz Aguilar (2020), el discurso del educador se aleja de

la realidad concreta del educando y su única función es llenar a los educandos de contenidos verbalistas alienados y alienantes, cuya función es pasiva-receptiva (p. 199).

Esta crítica tiene implicaciones directas para la intervención pedagógica documentada en este informe: si el grupo de 1° "A" presentaba conductas disruptivas, resistencia al aprendizaje y normalización de la violencia, una respuesta basada exclusivamente en la transmisión de contenidos curriculares y el control disciplinario habría resultado insuficiente e incluso contraproducente.

Frente a esta visión bancaria, Freire propone la educación liberadora como alternativa transformadora. Cruz Aguilar (2020) explica que la educación liberadora requiere buscar permanentemente la libertad y la responsabilidad, llevar a cabo la praxis, es decir, la acción y la reflexión como base fundamental de una práctica educativa problematizadora, a partir de la lectura del mundo de quien vive en condiciones de opresión (p. 201).

Aplicada al aula de primer grado, esta perspectiva implica que el docente no puede ignorar la realidad de violencia, fragmentación familiar y vulnerabilidad social que traen consigo los alumnos. Por el contrario, debe partir de esa realidad concreta para diseñar estrategias que permitan a los niños nombrarla, comprenderla y comenzar a transformarla desde su propio espacio de vida: el aula escolar.

El concepto de diálogo constituye el eje metodológico fundamental del pensamiento freireano y uno de los más pertinentes para fundamentar la intervención pedagógica de este informe. Para Freire, el diálogo no es la mera conversación, sino el modo de coordinar la acción entre las personas para alcanzar una finalidad común (Ocampo López, 2008, p. 63). Desde esta perspectiva, los círculos de habla matutinos, las asambleas reflexivas y los espacios de escucha activa implementados a través del Emocionómetro y los Saludos de Bienvenida no fueron simples actividades de rutina, sino dispositivos pedagógicos profundamente freireanos: espacios donde los alumnos

podían pronunciar su propia palabra, expresar su realidad emocional y comenzar a construir colectivamente formas alternativas de convivencia basadas en el respeto y la empatía.

Ocampo López (2008) destaca que para Freire la dialogicidad es colaboradora, no impone, no domina ni es manipuladora, y que el líder educativo no es el propietario del pensamiento de los demás, sino una persona comprometida con la libertad del otro (p. 63).

Esta concepción del docente como facilitador del diálogo y no como transmisor de verdades absolutas fundamenta el posicionamiento pedagógico asumido durante la intervención en el grupo de 1° "A", donde la docente practicante se posicionó como una mediadora afectiva que validaba la voz de cada alumno, respetaba sus tiempos y estados emocionales, y construía los acuerdos de convivencia de manera colectiva y participativa, en lugar de imponerlos de forma autoritaria.

Asimismo, Cruz Aguilar (2020) señala que el papel que juegan los educadores en la pedagogía de la liberación requiere de compromiso ético y antropológico, de coherencia entre el discurso y la práctica, no puede seguirse haciendo uso de prácticas domesticadoras donde enseñar resulta la mera transferencia de conocimientos y valores; más bien, de lo que se trata es de problematizar los contenidos, analizar la realidad, confrontar al educando por medio del diálogo crítico y enseñarle a pensar críticamente (p. 202).

Este principio se tradujo en la práctica pedagógica documentada en este informe como la decisión de no reducir la educación para la paz a un contenido curricular abstracto, sino de vivirla como una práctica cotidiana situada, donde los conflictos del aula se convertían en oportunidades de reflexión colectiva, los errores en momentos de aprendizaje y las estrategias en experiencias de construcción compartida de una nueva forma de convivir.

El pensamiento de Freire aporta al presente informe el concepto de esperanza pedagógica como categoría indispensable para trabajar en contextos de alta vulnerabilidad social. Como señala Ocampo López (2008), Freire consideró fundamental constituir y fortalecer la escuela popular como espacio de liberación de las masas, pues la educación, la alfabetización y la lectura del mundo son herramientas de liberación permanente del ser humano (p. 57).

Esta convicción constituye el fundamento último de toda la intervención pedagógica realizada en el grupo de 1° "A": la certeza de que, aun frente a la violencia intrafamiliar, la pobreza y la normalización de la agresión, la escuela primaria puede convertirse en un territorio de posibilidad donde los niños comiencen a escribir una historia diferente, aprendiendo desde sus primeros años de escolaridad a convivir con dignidad, a reconocerse como sujetos de derechos y a construir, junto con sus pares, los cimientos de una nueva ciudadanía democrática, crítica y solidaria.



*“La construcción de una nueva
ciudadanía requiere educar para la
participación, el respeto a la
diversidad y la responsabilidad
social.”
— UNESCO.*

CAPÍTULO 4

*Planeación, desarrollo y
evaluación de la
propuesta de mejora*

El Plan de acción, desarrollo y evaluación de la propuesta de mejora constituye la fase operativa, reflexiva y transformadora de la investigación, donde la teoría se traduce en praxis pedagógica para solucionar la problemática identificada. De acuerdo con Elliot (1993), la investigación-acción se entiende como "el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p. 88), lo que convierte al docente en un investigador activo de su propia aula.

El presente capítulo expone de manera detallada el plan de acción diseñado e implementado para dar respuesta a la problemática identificada en el grupo de 1° "A", la cual se caracteriza principalmente por las dificultades de los educandos para relacionarse entre sí, aunadas a una marcada carencia en su autoconocimiento y autopercepción emocional.

Con este propósito, se describen de forma sistemática la metodología de investigación empleada, las fases del ciclo reflexivo de Smith que orientaron el análisis crítico de la práctica, y los instrumentos de valoración utilizados para la recolección de datos. Asimismo, se detalla el cronograma de aplicación junto con el desarrollo y análisis de cada una de las estrategias didácticas implementadas durante las jornadas de práctica docente, consolidando así el sustento teórico y operativo de la intervención pedagógica.

4.1 Metodología Investigación acción

Con el propósito de garantizar la rigurosidad y el éxito del presente trabajo de intervención educativa, resulta imperativo delimitar el enfoque metodológico que orienta su desarrollo. Bajo esta premisa, la investigación se fundamenta en los principios de la investigación-acción, un marco metodológico que sumerge de forma directa al educador en un análisis sistemático de los fenómenos que acontecen en el aula.

De este modo, el docente en formación asume una postura dual y simultánea como profesor e investigador de su propio quehacer pedagógico; esta condición no solo propicia un ejercicio de reflexividad constante sobre la praxis, sino que persigue como fin último la transformación, optimización y mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el escenario escolar.

Para el desarrollo del presente informe de prácticas profesionales, se ha seleccionado la investigación-acción como la estrategia metodológica matriz. Esta decisión se fundamenta en la necesidad de trascender la mera descripción de los acontecimientos áulicos, optando por un enfoque que vincule intrínsecamente la producción de conocimiento con la transformación de la práctica docente.

De acuerdo con Latorre (2003), la investigación-acción en el ámbito educativo no se concibe como un ejercicio científico tradicional ejecutado por agentes externos, sino como una "indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas" (p. 23). En el contexto de las prácticas profesionales, este enfoque faculta al docente en formación para asumir un doble rol: el de actor que interviene en la realidad escolar y el de investigador que teoriza sobre su propio quehacer de manera sistemática.

La adopción de este método se justifica porque sitúa la reflexión en la acción como el motor del cambio. Latorre (2003) sostiene que el propósito de este paradigma no es el mapeo pasivo de regularidades, sino la optimización de la enseñanza a través de la resolución de problemas prácticos inmediatos. Así, el aula se transforma en un laboratorio pedagógico vivo donde el practicante evalúa críticamente sus supuestos, metodologías e interacciones, orientando su labor hacia una praxis educativa consciente y transformadora.

La investigación-acción, según Latorre (2003), es un término genérico que abarca una amplia gama de estrategias orientadas a mejorar el sistema educativo y social. Este

enfoque metodológico se caracteriza por vincular de manera permanente la teoría y la práctica, permitiendo que el docente analice las problemáticas presentes en el aula, implemente acciones para atenderlas y reflexione continuamente sobre los resultados obtenidos.

Dentro del ámbito educativo, la investigación-acción representa una herramienta fundamental para fortalecer la práctica docente, ya que favorece la identificación de necesidades reales en el contexto escolar y promueve la búsqueda de alternativas pedagógicas orientadas a mejorar los procesos formativos de los estudiantes. De esta manera, el docente no solamente observa y describe una problemática, sino que también participa activamente en la construcción de estrategias orientadas a su solución, convirtiendo la práctica educativa en un espacio de análisis, reflexión y mejora continua.

Desde esta perspectiva, Elliott (como se citó en Latorre, 2003, p. 24) define la investigación-acción como "el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma", concebida como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales que experimenta el profesorado en su práctica educativa, con la finalidad de ampliar su comprensión respecto a los problemas prácticos que enfrenta y generar transformaciones que favorezcan el mejoramiento de su labor docente.

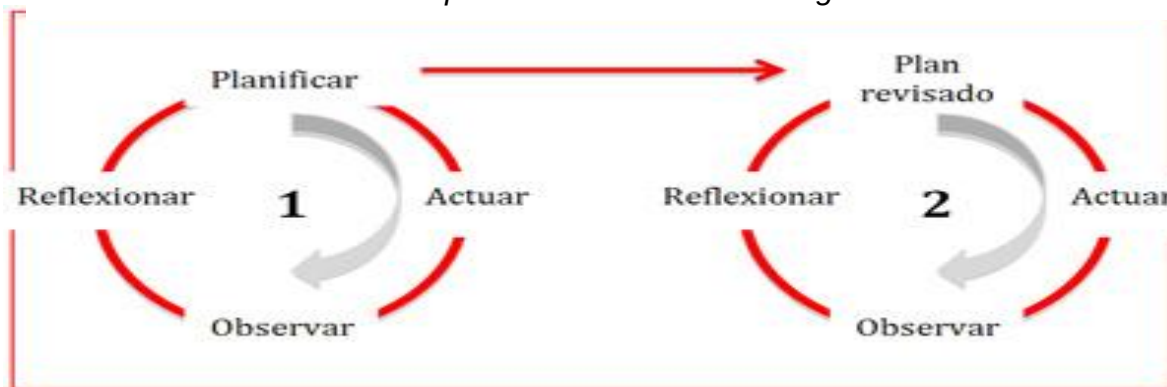
De manera complementaria, Kemmis (como se citó en Latorre, 2003, p. 24) señala que la investigación-acción es "una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales y educativas para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan". Para este autor, la investigación-acción no solo constituye una ciencia práctica y moral, sino también una ciencia crítica, debido a que promueve la reflexión colectiva sobre las prácticas educativas y las condiciones en las que estas se desarrollan.

Asimismo, Bartolomé (como se citó en Latorre, 2003) señala que la investigación-acción constituye un proceso reflexivo que relaciona de manera dinámica la investigación, la acción y la formación profesional, retomando el triángulo propuesto por Lewin (1946), el cual integra estos tres elementos como componentes estrechamente relacionados: el análisis de la realidad educativa conduce a la implementación de acciones de mejora y, al mismo tiempo, favorece el desarrollo profesional del docente.

En cuanto a su proceso, Latorre (2003) concibe la investigación-acción como una espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan de forma sistemática. Un solo ciclo no es suficiente para lograr una transformación real; lo que se requiere es una espiral de ciclos continuos que permitan profundizar progresivamente en la mejora de la práctica educativa.

Para el desarrollo de la presente investigación se tomó como referente el modelo propuesto por Kemmis (1988, como se citó en Latorre, 2003), estructurado en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión, las cuales se describen a continuación.

Ilustración 19: Espiral de ciclos de la investigación-acción.



Fuente: Latorre; 2003. La investigación-acción.

Fase 1. Planificar: Esta fase constituye el punto de partida del proceso de investigación-acción y tiene como finalidad diseñar una intervención pedagógica fundamentada y contextualizada. Se inicia con la identificación del problema o foco de investigación, surgido a partir de una situación problemática detectada en la práctica profesional y susceptible de mejora.

Posteriormente, se realizó el diagnóstico de la situación mediante el reconocimiento y análisis crítico del problema, lo que permitió describir y explicar de manera comprensiva la realidad socioemocional y de convivencia del grupo. Para dicho diagnóstico, se empleó la observación participante como herramienta de registro etnográfico, complementada con la aplicación de la entrevista cualitativa cuantitativa "¿Cómo me siento?", el "Violentómetro" para visibilizar las microviolencias y el cuadernillo de emociones basado en el "Emocionómetro".

Estos instrumentos permitieron identificar las dinámicas de convivencia escolar, los niveles de autorregulación emocional, los modelos de resolución de conflictos y el grado de acompañamiento afectivo o tensión familiar en el que se encontraban inmersos los estudiantes en su vida diaria.

A partir de este diagnóstico y tras una rigurosa revisión documental de autores referentes en la materia como Fisas (1998), Cascón Soriano (2001) y Jares (1999), se formuló la hipótesis de acción orientada a la transformación pacífica del aula. Al respecto, Elliott (como se citó en Latorre, 2003) señala que la hipótesis de acción es un enunciado que vincula una idea con una acción concreta, siendo el plan de acción el elemento central de la investigación-acción.

Finalmente, se definieron los elementos operativos del plan con un enfoque situado y pacífico: los roles de los participantes, las metas de convivencia, los tiempos de ejecución y las estrategias didácticas específicas a implementar para resarcir las conductas disruptivas identificadas.

Fase 2. Actuar: Esta fase corresponde al momento en que se pone en marcha la hipótesis de acción planteada en la planificación, representando el paso de la reflexión a la práctica. La acción debe ser meditada, controlada y fundamentada críticamente, registrando el proceso, las condiciones y los efectos previstos e imprevistos. McNiff et al. (como se citó en Latorre, 2003) señalan que la acción dentro de la investigación-acción debe reunir tres características esenciales: ser informada, comprometida e intencionada, es decir, planificada, ejecutada y evaluada con un propósito claro de mejora.

Fase 3. Observar: Esta fase consiste en supervisar, registrar y analizar sistemáticamente la acción puesta en marcha, con el fin de obtener evidencias que permitan valorar si la mejora planteada realmente ocurrió. Para ello se utilizan diversas técnicas de recogida de datos, como el diario del docente, los trabajos de los estudiantes, cuestionarios y fotografías o grabaciones, las cuales aportan información relevante sobre la calidad de la acción emprendida y sus efectos en el aprendizaje.

Fase 4. Reflexionar: Esta fase cierra el ciclo del proceso de investigación-acción y se centra en el análisis, la interpretación y la validación de los datos recogidos durante la observación. Implica la reducción y representación de la información para extraer significados relevantes y establecer relaciones entre la intervención realizada y los resultados obtenidos. A partir de este análisis, el docente construye su propia teoría práctica desde la experiencia vivida en el aula.

Para garantizar la credibilidad de los resultados, se incorporan criterios de validación como la triangulación de datos, el juicio crítico de colegas y la comprobación de resultados con los participantes involucrados. Finalmente, esta reflexión sistemática retroalimenta el proceso al identificar logros y áreas de oportunidad, permitiendo replantear el plan de acción e iniciar un nuevo ciclo orientado a la mejora continua de la práctica educativa (Latorre, 2003).

La metodología de investigación-acción resulta plenamente pertinente en el presente informe debido a que permitió intervenir de manera directa, situada y emergente en la problemática identificada relacionada con las conductas disruptivas, la falta de autoconocimiento emocional y las dinámicas de convivencia dentro del grupo de 1° “A”.

A través de este enfoque, fue posible analizar críticamente las tensiones socioemocionales del alumnado, diseñar estrategias didácticas fundamentadas en los principios de la Educación para la Paz, implementar actividades orientadas al desarrollo de la empatía, la regulación afectiva y la resolución asertiva de conflictos, y evaluar los avances cualitativos y cuantitativos obtenidos en el aula.

De este modo, se favoreció tanto la reconstrucción del tejido relacional de los estudiantes como el fortalecimiento del perfil profesional del docente en formación, consolidando la reflexión constante sobre la praxis y la búsqueda de alternativas pedagógicas socialmente significativas.

Bajo esta perspectiva, la fase de reflexión no solo clausura una etapa, sino que provee el sustento empírico y teórico imprescindible para formular una nueva planificación, es decir, un plan de acción revisado y reconfigurado. Este da continuidad a la espiral autorreflexiva característica del enfoque, perpetuando un proceso sistemático de indagación, concienciación y mejora permanente de la realidad escolar.

En estrecha correspondencia con esta lógica metodológica, el análisis crítico y la deconstrucción de cada estrategia didáctica implementada en el aula se articularon de manera rigurosa a partir del ciclo reflexivo de Smyth (1991). Las dimensiones, alcances y operatividad de este modelo analítico esenciales para examinar la praxis docente en torno a la educación para la paz, se detallan y describen minuciosamente en el siguiente apartado.

4.2 Propuesta didáctica

La propuesta didáctica se estructuró a partir de una organización secuencial por fases y momentos metodológicos, los cuales funcionaron como el eje articulador de las actividades implementadas durante la intervención educativa. Esta dosificación metodológica orientó de manera sistemática el desarrollo del proyecto, abarcando desde el diagnóstico inicial de la problemática hasta la evaluación crítica y reflexión de los resultados obtenidos.

Asimismo, este diseño por etapas facilitó un seguimiento riguroso del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, fue posible identificar con precisión las necesidades específicas del grupo, recuperar los conocimientos previos de los alumnos, guiar de manera situada las actividades de producción textual y valorar cualitativamente los avances alcanzados durante la ejecución de la propuesta.

A continuación, se detallan las fases y los momentos metodológicos que articularon el diseño y la ejecución de la propuesta didáctica:

- *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):*

Dicha metodología es pertinente, en primer lugar, porque orienta la solución de problemas reales que hacen del proceso de aprendizaje una experiencia de aprendizaje para la vida más allá del aula. En segundo lugar, al convocar distintas perspectivas interrelacionadas en la naturaleza de los objetos de estudio (problemas) que parecieran inconexos en los criterios y métodos de las diferentes disciplinas, pero que guardan relación, que conlleva a generar distintas propuestas de solución. En tercer lugar, porque lo anterior contribuye al desarrollo del pensamiento crítico que forma sujetos solidarios con su comunidad y responsables.

El proceso de indagación, diseño y solución de problemas a través del ABP se desarrolla en seis momentos, por medio de proyectos educativos para los tres escenarios sociocognitivos:

1. *Presentemos:*

Es el inicio que plantea la reflexión inicial. El objetivo es observarnos en lo individual y lo colectivo en torno al contenido que plantea el diálogo y los ejes articuladores que retoma el proyecto, en este momento se introduce el escenario a partir del cual se podrá reflexionar sobre una problemática; de acuerdo con la edad de los alumnos se sugiere usar una imagen o una lectura breve acompañada de preguntas detonantes que permitan situar el escenario en el contexto cotidiano de los alumnos.

2. *Recolectemos:*

En este momento se exploran y recuperan de manera general los saberes sociales y escolares previos respecto a la temática detectada en el momento uno. La recuperación de estos datos se realiza a partir de la selección y ejecución de distintas técnicas didácticas, con la intención de ir clarificando las definiciones que surgieron en el momento anterior, las necesidades de aprendizaje del grupo y los posibles factores que convergen en el problema a identificar.

3. *Formulemos el problema:*

Después de la exploración de los momentos anteriores es importante que se determine con claridad el problema sobre el cual se trabajará, así como las inquietudes y curiosidades de los alumnos en torno al mismo.

4. *Organicemos la experiencia:*

En este apartado se plantea una ruta de trabajo para el proceso de indagación contemplando los objetivos de aprendizaje, los acuerdos, los medios (observación directa, entrevistas, libros, revistas, videos, entre otros), los recursos, el tiempo, los responsables y otros actores que participan para argumentar una posible solución al problema planteado; dicha respuesta puede ir encaminada hacia dos direcciones que por sí mismas están relacionadas o bien tienen la capacidad de ser autónomas:

a) La construcción de conocimiento para comprender y resignificar la problemática identificada en el momento 3.

b) La construcción de conocimiento para transformar el fenómeno identificado en el momento 3.

5. *Vivamos la experiencia:*

En este momento se guía a los alumnos a una indagación específica de corte documental o vivencial con la intención de aportar elementos que lo lleven a comprender el problema y, en su caso, intervenir para transformarlo; poniendo en juego dentro de la discusión grupal, conocimientos relevantes, saberes comunitarios; así como, las habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje (individual y grupal) y el análisis de problemas de forma metódica.

6. Resultados y análisis:

Como parte del cierre, durante este momento se realiza un corte para visualizar los avances o bien el fin del proyecto, retomando el problema inicial, los hallazgos, el proceso de construcción de acuerdos, los aprendizajes obtenidos, así como la participación individual y colectiva de cada uno de los involucrados. Finalmente, se plantean los medios para divulgar los resultados obtenidos y en caso de ser necesario, se identifican problemas nuevos.

4.3 Ciclo reflexivo de Smyth

La reflexión sobre la práctica docente constituye un elemento fundamental dentro del proceso de investigación-acción, ya que permite al profesor analizar de manera crítica su actuación en el aula con el propósito de identificar áreas de mejora e implementar cambios significativos.

Para llevar a cabo el análisis y la reconstrucción de la práctica en el presente informe, se utilizó el ciclo reflexivo propuesto por Smyth (1991), el cual permite analizar de manera consciente las experiencias para comprenderlas, cuestionarlas y otorgarles sentido en relación con los saberes pedagógicos. Este modelo se estructura en una secuencia continua de cuatro fases interconectadas:

Descripción ¿Qué es lo que hago? Un primer paso de este ciclo es percibir las problemáticas de la práctica docente, para lo cual es de utilidad ser capaz de describir las propias prácticas y utilizar dichas descripciones como base para posteriores debates y desarrollos (Smyth, 1991, p. 279). En esta fase, el docente narra y documenta de manera detallada y objetiva lo ocurrido en el aula considerando las actividades, la participación de los alumnos y las actitudes observadas sin emitir juicios ni interpretaciones previas.

Explicación ¿Qué principios inspiran mi enseñanza? Para Smyth (1991, p. 282), esta fase se refiere a teorizar sobre la enseñanza en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones. El docente reflexiona sobre las causas, factores y razones que originaron ciertos comportamientos o dificultades dentro del proceso educativo, vinculando la experiencia práctica con el sustento teórico que la fundamenta para comprender el porqué de sus decisiones.

Confrontación ¿Cómo llegué a ser de este modo? En esta etapa, se busca relacionar críticamente los supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizados en el aula (Smyth, 1991, p. 285). Consiste en comparar la práctica realizada con teorías, enfoques pedagógicos o las expectativas planteadas inicialmente. Esta reflexión crítica permite cuestionar las creencias que orientan la labor docente e identificar las limitaciones, aciertos y contradicciones presentes en el ejercicio cotidiano.

Reconstrucción ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? Esta etapa implica repensar todo el proceso de manera integrada y revisar la teoría para planificar una nueva acción, que considere las posibilidades y comprensiones construidas en la

confrontación, evite los problemas pasados detectados y aborde la práctica futura con mayor calidad. Su propósito es transformar la práctica mediante la implementación de alternativas pedagógicas más pertinentes, innovadoras y acordes con las necesidades del grupo.

De manera complementaria, este proceso reflexivo se apoya en la narrativa pedagógica, entendida como una herramienta que favorece la construcción de conocimiento a partir de la experiencia docente, permitiendo relatar, analizar e interpretar la práctica para comprenderla y transformarla. A través de ella, las vivencias dentro del aula se convierten en una fuente valiosa de aprendizaje cuando se examinan de forma sistemática, tal como lo plantea Schön (1992) mediante el concepto del profesional reflexivo.

La narrativa no se limita a contar cronológicamente lo sucedido, sino que busca otorgar significado a las experiencias. Al respecto, Suárez (2007) señala que la documentación narrativa permite "hacer visible el saber de la experiencia docente y ponerlo en diálogo con otros saberes, favoreciendo procesos de reflexión crítica y transformación de la práctica" (p. 78).

En el presente informe, este andamiaje metodológico resultó pertinente debido a que permitió intervenir directamente en las problemáticas de convivencia identificadas en el grupo de primer grado. Posteriormente, se realizó el diagnóstico de la situación mediante el reconocimiento y análisis del problema, lo que permitió describir y explicar de manera comprensiva la realidad educativa.

Como diagnóstico, se aplicaron las pautas de observación de la convivencia escolar, así como un registro anecdótico que permitieron identificar las conductas disruptivas, los niveles de agresividad y las interacciones violentas verbales y físicas dominantes entre los estudiantes. Asimismo, se empleó un cuestionario dirigido a las familias para conocer el contexto de crianza y los estilos de resolución de conflictos en el hogar.

A partir de los hallazgos del diagnóstico y una rigurosa revisión de autores referentes en la pedagogía de la convivencia como Jares (1999), Torrego (2006) y Cascón Soriano (2001) se formuló la hipótesis de acción. Al respecto, Elliott (como se citó en Latorre, 2003) señala que la hipótesis de acción es un enunciado que vincula una idea con una acción concreta, siendo el plan de acción el elemento central de la investigación-acción. Con base en ello, se definieron los elementos operativos del plan: roles de los participantes, metas, tiempos de ejecución y las estrategias didácticas a implementar.

Durante las jornadas de prácticas profesionales del octavo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria, se diseñaron e implementaron cuatro estrategias didácticas dirigidas al grupo de primer grado, orientadas a la ejecución de actividades de educación para la paz y dinámicas de integración.

Guiar a los alumnos para que reconozcan sus emociones y resuelvan sus disputas de forma pacífica representa uno de los desafíos más complejos de la labor docente; una tarea que exige el desarrollo de habilidades de autorregulación y pensamiento crítico, y que solo puede afrontarse exitosamente mediante la observación, la reflexión constante y la toma de decisiones pedagógicas informadas.

El ciclo de Smyth y la narrativa pedagógica actúan como los ejes articuladores que permiten examinar minuciosamente cómo los alumnos responden a la innovación institucional y cómo la propia práctica debe reconstruirse para consolidar entornos escolares seguros y armónicos. Para llevar a cabo cada fase de este análisis durante las intervenciones docentes, fue necesario contar con instrumentos de valoración que permitieran documentar y recopilar la información, los cuales se describen de manera detallada en el siguiente apartado.

4.4 Instrumentos de valoración de estrategias

Con el propósito de evaluar el impacto y la pertinencia de las estrategias didácticas implementadas, se diseñó un sistema de evaluación mediante el uso de diversos instrumentos complementarios; esto permitió recuperar evidencias cualitativas y cuantitativas tanto del proceso de enseñanza como de los aprendizajes socioemocionales alcanzados por los educandos.

En consonancia con este despliegue operativo, Latorre (2003) sostiene que en el marco de la investigación-acción, la recogida de datos debe efectuarse a través de múltiples técnicas e instrumentos con el fin de garantizar la validez, la fiabilidad y la rigurosa triangulación de la información. Bajo este sustento metodológico, la presente intervención articuló de manera sistemática cuatro herramientas clave: el diario de clase del docente, las escalas y rúbricas de valoración, las producciones tangibles de los estudiantes y el registro fotográfico elaborado por la docente practicante.

- **Diario de clase:** El diario de clase también denominado diario de campo o diario del docente, es una de las herramientas de corte cualitativo más potentes y utilizadas en la investigación-acción. Dentro del marco de las prácticas profesionales, no es un simple registro de actividades, sino un instrumento narrativo y reflexivo donde el docente deposita sus observaciones, sensaciones, interpretaciones y análisis de la jornada escolar.

En este sentido, la implementación metodológica del diario de clase durante la presente intervención se estructuró a través de tres momentos reflexivos. En primera instancia, se realizaba una descripción detallada de la jornada, narrando de forma secuencial el desarrollo de la sesión, los temas abordados y las actividades lúdico-pedagógicas ejecutadas.

Posteriormente, el registro se enfocaba en un análisis crítico de los incidentes críticos observados en el aula, tales como conflictos, disputas o conductas disruptivas entre los estudiantes. De manera transversal, se destinaba un apartado

específico para evaluar el impacto diario de la estrategia pedagógica del "Emocionómetro". Finalmente, este instrumento permitió realizar un seguimiento focalizado sobre el comportamiento y la evolución socioemocional de los alumnos prioritarios (Jesús C., Cristopher G. y Emanuel G.), documentando tanto las problemáticas de convivencia presentadas como las respuestas particulares ante los andamiajes de contención afectiva implementados. Un ejemplo de ello se presentará en el **Anexo 2**.

Los diarios de clase son "documentos en los que los profesores recogen por escrito sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases" (p. 15). Zabalza sostiene que el diario no debe ser una bitácora burocrática, sino un instrumento de análisis que permite estructurar, explicitar y hacer consciente el pensamiento pedagógico del docente, convirtiendo la práctica rutinaria en un objeto de estudio.

Latorre define el diario como un registro narrativo que contempla observaciones, reflexiones, reacciones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ocurre en el aula. De acuerdo con el autor, el diario del docente permite "reconstruir la práctica pasada y planificar la acción futura" (p. 58), actuando como el soporte material indispensable para alimentar la fase de Observación y posterior Reflexión de los ciclos de investigación.

- **Rúbricas de evaluación y escalas estimativas:** Las escalas de estimación (o de rango) y las rúbricas de evaluación son instrumentos fundamentales en la investigación-acción cualitativa. A diferencia del diario, que registra la perspectiva del docente, estos instrumentos permiten sistematizar y medir de manera objetiva los cambios reales en las conductas, actitudes y aprendizajes de los alumnos de primer grado ante las estrategias de educación para la paz.

Para la presente intervención, el diseño y aplicación de estos instrumentos se alineó directamente con los proyectos didácticos trabajados, estructurándose bajo un enfoque de evaluación por competencias que contemplaba tres dimensiones

esenciales: el conocimiento (saber), las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser). Dado que el objetivo prioritario del plan de acción radicaba en la mejora de la conducta y el fomento de una convivencia armónica dentro del aula, el análisis se centró con mayor rigor en la dimensión del *saber ser* y el componente actitudinal.

Esta focalización cuantitativa y cualitativa facilitó un seguimiento sistemático para constatar el nivel de avance o transformación en las dinámicas del grupo en general, proporcionando asimismo una métrica precisa respecto a la evolución conductual de los alumnos identificados como casos focales. Un ejemplo de ello se presentará en el **Anexo 3**.

Andrade define la rúbrica como un documento que articula las expectativas para un trabajo o comportamiento a través de una lista de criterios y la descripción de los niveles de calidad, que van desde el desempeño excelente hasta el deficiente. La autora sostiene que la utilidad de la rúbrica radica en que "hace que los objetivos de aprendizaje y los estándares de evaluación sean explícitos y transparentes para los estudiantes" (p. 27), lo cual resulta vital en primer grado para modelar conductas de convivencia pacífica mediante referentes visuales claros.

Las escalas de estimación o de rango consisten en una serie de indicadores o rasgos a observar, ante los cuales el docente asigna una escala valorativa (que puede ser numérica, conceptual o gráfica) para registrar la intensidad o frecuencia con la que se manifiesta una conducta. Díaz-Barriga señala que las escalas y rúbricas son idóneas para evaluar "competencias socioafectivas y procesos de aprendizaje complejos" (p. 142), ya que permiten traducir observaciones cualitativas del clima de aula en registros sistemáticos listos para su análisis.

- **Evidencias y producciones de los alumnos:** Las producciones y evidencias de aprendizaje representan la materialización del proceso de los alumnos. En la investigación-acción, no se analizan como simples "tareas calificadas", sino como huellas del desarrollo cognitivo, actitudinal y socioemocional del estudiante.

En correspondencia con lo anterior, las producciones recolectadas operaron como un indicador directo de la disposición y el nivel de involucramiento de cada estudiante hacia las actividades propuestas, puesto que en ellas plasmaban de manera integral sus conocimientos, actitudes y habilidades.

A través del análisis de estos productos, se logró constatar un contraste significativo en el compromiso escolar: por un lado, se identificó a un sector del alumnado que manifestaba un alto esmero, dedicación y una respuesta favorable hacia las dinámicas de educación para la paz; por el otro, se visibilizaron casos de resistencia o apatía, donde los alumnos se negaban a trabajar o entregaban productos con un bajo nivel de elaboración.

En este sentido, el acopio sistemático de estas evidencias funcionó como un registro longitudinal de los avances individuales, permitiendo diagnosticar de forma continua los saberes adquiridos, el grado de apropiación conceptual y la evolución en el compromiso actitudinal de cada miembro del grupo. Algunos ejemplos de trabajos se presentarán en el **Anexo 4**.

Heritage sostiene que las producciones de los alumnos no son fines en sí mismos, sino "ventanas que permiten al docente observar el estado actual del entendimiento del estudiante" (p. 141). Desde su perspectiva, cualquier dibujo, texto o artefacto generado en el aula constituye una evidencia invaluable para identificar la brecha entre el desempeño real del alumno y la meta de aprendizaje esperada, sirviendo como el punto de partida directo para ajustar la enseñanza de manera inmediata.

En el marco de la investigación-acción, las producciones y evidencias de aprendizaje elaboradas por los alumnos de primer grado constituyeron el núcleo del análisis cualitativo. Asimismo, la recolección y análisis de estas evidencias se alineó con el enfoque de evaluación auténtica de Anijovich y Cappelletti (2017),

bajo el entendido de que las producciones tangibles muestran la naturaleza dinámica del aprendizaje y el desarrollo de competencias socioafectivas situadas.

Finalmente, se adoptó la postura de Díaz-Barriga (2023) al concebir los productos escritos y gráficos no como objetos pasivos de calificación, sino como espacios dinámicos de diálogo y retroalimentación formativa, donde las aproximaciones iniciales y los aparentes errores de los infantes se transformaron en oportunidades didácticas para construir ambientes de convivencia armónica.

- **Fotografías y videos:** Las fotografías y videos tomadas en el aula constituyen registros visuales y audiovisuales de alto valor para la investigación-acción. Dentro de un grupo de primer grado con dinámicas complejas de convivencia, estos instrumentos no se consideran simples capturas ilustrativas, sino evidencias objetivas y herramientas de autoobservación que permiten congelar interacciones, microgestos y respuestas conductuales que el docente no siempre logra registrar en la inmediatez de la clase.

En este contexto, el registro fotográfico y audiovisual fungió como un soporte analítico fundamental, ya que permitió capturar las reacciones espontáneas de los alumnos ante las diversas actividades implementadas. Más allá de constituir un testimonio visual de momentos significativos en el aula, estas capturas sirvieron como un registro empírico para evaluar el nivel de trabajo, disposición y compromiso del alumnado.

Metodológicamente, estos recursos facilitaron la identificación de las pautas de interacción entre los pares y la documentación oportuna de situaciones de conflicto o tensión en el momento exacto en que ocurrieron. Finalmente, la revisión posterior de este material audiovisual posibilitó un ejercicio de reflexividad y reconstrucción de la práctica docente, convirtiéndose en un insumo de autoanálisis para evaluar la pertinencia de las estrategias e introducir mejoras continuas en la conducción del grupo.

Latorre define los registros visuales y audiovisuales como técnicas de observación que permiten captar de manera fidedigna la complejidad del aula. Sostiene que el video "es un medio excelente para registrar el comportamiento verbal y no verbal, las pautas de interacción en el aula y los estilos de enseñanza" (p. 65). El autor subraya que estas herramientas permiten al docente-investigador distanciarse temporalmente de la acción para analizar con calma detalles que pasaron desapercibidos, garantizando la rigurosidad y objetividad de los datos recopilados durante la fase de Observación.

Elliott concibe la fotografía y las secuencias de video como herramientas de recopilación de datos de naturaleza reflexiva. Estos soportes permiten registrar las interacciones de los participantes en su contexto social, aportando una evidencia empírica directa sobre la calidad de las acciones humanas. El autor afirma que su principal virtud radica en hacer visible el comportamiento real del grupo ante una intervención, lo que permite al docente contrastar sus propias interpretaciones con las evidencias visuales y evaluar la eficacia de los cambios introducidos.

El despliegue de estos instrumentos se ejecutó de manera simultánea y sistemática durante el desarrollo de cada estrategia didáctica; el orden cronológico, los periodos de aplicación y la secuenciación de dichas actividades pedagógicas se detallan de forma pormenorizada en el cronograma estructurado en el siguiente apartado.

4.5 Cronograma de estrategias

Con base en la problemática identificada, se diseñaron y aplicaron de manera progresiva diversas estrategias didácticas situadas, orientadas a fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la consolidación de una convivencia armónica basada en la resolución asertiva de conflictos. A continuación, se presenta el cronograma detallado de aplicación ejecutado durante las jornadas de práctica docente.

Estrategia:	Fecha:
<i>“Saludos de Bienvenida”</i>	Estrategia realizada de manera recurrente en las siete jornadas de práctica.
<i>“Emocionómetro”</i>	Estrategia continua que se trabajó de manera recurrente en las siete jornadas de práctica.
<i>“Los monstruos de apoyo emocional”</i>	Dicha estrategia se trabajó de manera recurrente en todas las jornadas de práctica.
<i>“Cultivando Amor”</i>	Estrategia realizada del Martes 17 de marzo al Viernes 20 de marzo de 2026.

En estrecha correspondencia con las premisas anteriores, a continuación, se expone de manera sistemática el desarrollo, análisis crítico y reconstrucción de cada una de las estrategias didácticas implementadas. La estructura de este apartado aborda, en primer lugar, el diseño pedagógico y los fundamentos de la planeación orientada a la Cultura de Paz; posteriormente, se despliega el análisis a manera de narrativa reflexiva.

Dicho ejercicio de deconstrucción retoma de forma rigurosa las fases del ciclo reflexivo de Smyth (1991) descripción, explicación, confrontación y reconstrucción, lo que permite evaluar el impacto de la intervención en la transformación de las interacciones, la regulación emocional y la resolución asertiva de conflictos dentro del aula.

4.6 Desarrollo, reflexión y análisis de las estrategias didácticas

El apartado de Desarrollo, reflexión y análisis de las estrategias didácticas constituye el núcleo reflexivo de la investigación, donde se confronta la planeación pedagógica con la realidad del aula para transformar la práctica docente. Como bien señala Schön (1992), "el profesional reflexivo es aquel que piensa sobre lo que hace mientras lo hace, y después de haberlo hecho" (p. 54), convirtiendo la acción cotidiana en una fuente continua de conocimiento e innovación.

Bajo esta perspectiva, en esta sección se examina de manera analítica la ejecución de las secuencias didácticas. A través de este ejercicio, se desglosan los aciertos, los imprevistos y las respuestas del grupo, utilizando los registros e instrumentos de valoración para evaluar críticamente la efectividad de las estrategias y reconstruir el quehacer pedagógico en favor del aprendizaje situado.

De este modo, el análisis sistemático se organiza en torno al despliegue cronológico y transversal de las cuatro estrategias que estructuraron el plan de acción: "*Saludos de Bienvenida*", "*Emocionómetro*", "*Los Monstruos de Apoyo Emocional*" y "*Cultivando Amor*". En cada uno de estos apartados se contrasta las evidencias empíricas recuperadas en los diarios de clase, los registros audiovisuales y las producciones del alumnado. Este ejercicio de triangulación metodológica no solo permite visibilizar los avances cuantitativos y cualitativos en la convivencia y autorregulación del grupo, sino que también pone de manifiesto la resignificación de la práctica docente ante los desafíos emergentes de la realidad escolar.

Por consiguiente, la valoración de cada estrategia no se limita a una relatoría de hechos aislados, sino que se asume como un proceso evaluativo continuo y profundamente cualitativo. Al contrastar las intenciones pedagógicas iniciales con los emergentes y las contingencias del día a día, se logra dimensionar el verdadero impacto de la educación para la paz en un aula de primer grado. Así, este desglose crítico no solo valida la efectividad del plan de acción ejecutado, sino que además sienta las bases conceptuales y empíricas para la formulación de las conclusiones

generales, demostrando que la transformación del tejido social escolar es posible mediante la intervención oportuna, sistemática y afectiva de la práctica docente.

4.7 Primera Estrategia Didáctica: “Saludo de Bienvenida”

Campo Formativo: Ética, Naturaleza y Sociedades.

Grado y grupo: 1° “A”

Temporalidad: Se aplicó en los siete periodos de prácticas profesionales. Que abarcaron del mes del 08 septiembre de 2025 al 29 de mayo de 2026.

Tiempo: 10 minutos aproximadamente durante cada sesión de clase.

Propósito: Fomentar un clima áulico seguro, armónico y de contención emocional desde el inicio de la jornada escolar, promoviendo el reconocimiento del otro, la empatía y la libre elección como pilares de una nueva ciudadanía y la cultura de paz.

PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizajes): Analiza situaciones de conflicto como parte de la interacción humana de la comunidad de aula, e identifica los que se brindan de manera pacífica mediante el diálogo y el respeto mutuo, reconociendo el valor de las personas y sus derechos.

Recursos Didácticos:

- Cartel interactivo con los pictogramas de los saludos (abrazo, chocar los cinco, chocar los puños, saludo verbal/cordial, chocar los pies), cinta de montaje y música suave para la recepción.

4.7.1 Planificación: Secuencia Didáctica “Saludo de Bienvenida”

INICIO:

-La docente en formación coloca el cartel de los “Saludos de Bienvenida” en el marco exterior de la puerta del aula antes de las 8:00 horas, creando un espacio de transición física y emocional entre el contexto comunitario/familiar y el refugio de paz que representa el aula.

-Al sonar el timbre de entrada y después de realizar la formación, los alumnos forman dos filas de manera ordenada una de niñas y una de niños guardando la distancia en el pasillo, propiciando un momento de calma antes de ingresar al salón de clases.

DESARROLLO:

-La docente en formación recibe de forma individual a cada uno de los 22 estudiantes del grupo. Al llegar al umbral de la puerta, cada niño o niña señala autónomamente el cartel interactivo el pictograma que represente el saludo que desea recibir esa mañana según la emoción o sentimiento que tenga (Abrazo, chocar los cinco, chocar los puños, saludo de pies o saludo cordial).

-Se da especial focalización a los alumnos Jesús, Emanuel y Cristopher. Si alguno de ellos manifiesta resistencia, apatía o conductas defensivas derivadas de tensiones presentadas en casa o del contexto de alerta en el que viven, la docente valida su estado anímico con un tono de voz suave, empático y firme, recordándoles que el aula es un espacio seguro donde ellos deciden como interactuar.

-Se ejecuta el saludo elegido con respeto absoluto al espacio corporal del infante, acompañándolo de una frase personalizada de afirmación positiva. (Por ejemplo: “Que alegría que viniste hoy, Cristopher”, o “Hoy será un gran día para trabajar en equipo Jesús”), promoviendo la contención afectiva.

CIERRE:

-Una vez que la totalidad de los educandos ha ingresado al aula, se les invitará a tomar sus respectivos lugares de manera ordenada.

-Frente al grupo, la docente en formación abrirá una breve plenaria de dos minutos para reflexionar sobre la importancia de iniciar el día reconociendo a los compañeros de forma pacífica, cuestionando al grupo si el respeto al cuerpo y a las decisiones del otro ayuda a disminuir los conflictos y a construir una sana convivencia desde el primer momento de la jornada.

Evaluación

- **Técnica:** Observación participante.
- **Instrumento:** Escala estimativa diaria y registro de incidencias en el diario de clase.
- **Indicadores a evaluar:**

-Capacidad de libre elección.

-Respeto al espacio personal de sus pares.

-Manifestación de habilidades socioemocionales al ingresar al aula.

-Autorregulación conductual en el momento de la recepción.

4.7.2 Análisis de la estrategia No° 1: “Saludo de Bienvenida”

La construcción de un clima áulico armónico y seguro es un proceso metodológico complejo que implica la gestión de las emociones, la estructuración de interacciones pacíficas y la reflexión continua sobre la convivencia escolar. De acuerdo con la pedagogía de la cultura de paz, edificar un entorno de confianza no consiste únicamente en imponer normativas o reglamentos disciplinarios, sino en desarrollar un proceso relacional que incluye la contención socioemocional, la validación del otro y la libre elección (Galtung, 2014: 42).

Por ello, el docente debe proporcionar estrategias rutinarias que orienten al alumno de manera afectiva desde el inicio de la jornada escolar, permitiéndole transitar del estado de alerta de su contexto hacia la serenidad y seguridad del espacio de aprendizaje. Estas acciones constantes no solo estabilizan el clima áulico, sino que actúan como un soporte regulador que transforma la percepción del infante.

Bajo esta perspectiva, la estrategia "Saludos de Bienvenida" se constituyó como una intervención situada de tránsito emocional que desarticula las microviolencias normalizadas del entorno comunitario. Según los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, la escuela pública debe erigirse como un refugio de paz y equidad, donde el acto de dar la bienvenida adquiera un sentido profundamente humanista y democrático (SEP, 2022: 18).

Al establecer de manera sistemática un saludo basado en la libre elección corporal, el educador no solo valida los derechos y la autonomía del infante, sino que activa un dispositivo de soporte afectivo indispensable para aquellos alumnos cuyos contextos sociofamiliares son difíciles. Esta acción recurrente al ingreso del aula transforma el encuentro inicial en un espacio de validación humana donde el alumno se reconoce valioso y respetado en su individualidad. De este modo, la práctica diaria trasciende para convertirse en una estrategia de contención emocional que neutraliza las tensiones externas del entorno.

Para analizar que sucedió respecto al propósito se puede decir que se fomentó un clima áulico seguro, armónico y de contención emocional desde el inicio de la jornada escolar donde se promovió el reconocimiento de su persona y del mismo modo reconocer a los otros. Por lo que se puede decir que la estrategia didáctica se logró en un 90% siendo

Ilustración 21: Cartel de saludos.



Fuente: Archivo personal.

efectiva su aplicación. La estrategia denominada “Saludos de Bienvenida” se implementó como una actividad didáctica permanente orientada al fortalecimiento de la cultura de paz y la convivencia armónica dentro del aula.

Esta propuesta surgió como respuesta a las dificultades previamente detectadas en el grupo, principalmente la normalización de conductas violentas, la falta de autorregulación emocional y los conflictos recurrentes derivados de entornos sociofamiliares restrictivos, por lo que se diseñó una actividad que resultara significativa, atractiva y funcional para disminuir o eliminar dichos aspectos y construir un espacio de seguridad para las niñas y niños de respeto mutuo.

La implementación de esta estrategia didáctica se llevó a cabo de manera sistemática durante las siete jornadas de prácticas llevadas a cabo en la Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” ubicada en la comunidad de Jaripeo. Esta se llevaba a cabo al inicio de cada jornada escolar con el grupo de 1° “A”.

El proceso iniciaba puntualmente a las 8:00 horas de la mañana con la colocación estratégica del cartel de pictogramas en el acceso del aula. Esta herramienta visual funciona como un estímulo predictor para los educandos, señalando el inicio de la rutina del saludo personalizado; dicha acción generó altas expectativas y un notable entusiasmo en el grupo, debido a que los alumnos ya se encontraban familiarizados con la dinámica y mostraban una respuesta afectiva positiva ante esta actividad de bienvenida.

Cronológicamente, la dinámica se desarrolló de la siguiente manera: adaptándose a la asistencia diaria del grupo, los alumnos presentes se organizaban en dos filas conforme se

Ilustración 22: Alumnos regresando de la formación.



Fuente: Archivo personal.



incorporaban de la formación general. Al estar plenamente habituados a la rutina, los educandos aguardaban de forma ordenada su turno para ingresar de manera individual al salón de clases.

El protocolo de inicio comenzaba con un saludo personalizado y empático, empleando frases de apertura como: “¿Cómo amanecieron el día de hoy?” o “¿Vienen con toda la actitud de trabajar?”; estas intervenciones verbales no solo fungían como un recurso didáctico para captar la atención del alumnado, sino como una forma de evaluar de forma preliminar el estado de ánimo de los estudiantes al ingresar al aula.

Una vez focalizada la atención de los estudiantes, se procedía a su ingreso individualizado, otorgándoles la autonomía de seleccionar el saludo de su preferencia o aquel que mejor sintonizara con su estado de ánimo en ese momento. Este ejercicio respetaba el ritmo y el espacio personal de cada educando para tomar su decisión. Posteriormente, tras consolidar esta actividad ritual, los alumnos ingresaban de manera ordenada al aula para ubicarse en sus respectivos lugares, listos para comenzar la jornada escolar.

Por mi parte, la intervención docente consistía en brindar palabras de aliento y motivación a cada uno de los educandos, una acción estratégica diseñada para consolidar un clima de confianza mutua y acortar la distancia socioafectiva entre el profesor y el alumnado. Este acercamiento no solo facilitó la construcción de relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto, sino que operó como un termómetro socioemocional inmediato para identificar el estado de ánimo de los alumnos. Ya que gracias a este canal de interacción fue posible diagnosticar de manera preliminar el estado con el que ingresaba cada estudiante.

Durante las primeras aplicaciones de la estrategia, se observó una resistencia inicial por parte de los alumnos para participar activamente. Al estar inmersos en entornos familiares y sociales con altos índices de violencia, los educandos manifestaban sentimientos de inhibición y vulnerabilidad frente al grupo; realizar un saludo o gesto

afectivo ante sus compañeros les generaba temor a ser juzgados, ante la expectativa de que dicha exposición pudiera ser instrumentalizada como motivo de burla o exclusión posterior.

Ilustración 23: Saludo cordial (poca interacción)

No obstante, de manera paulatina esta dinámica se transformó conforme los educandos consolidaron un sentido de seguridad y confianza en el espacio escolar. En un inicio, la tendencia del grupo se inclinaba hacia saludos que demandaban una mínima interacción física o visual; sin embargo, mediante el modelaje continuo, el alumnado comenzó a habituarse a la práctica, arriesgándose a seleccionar opciones que implicaban un mayor grado de proximidad.



Fuente: Archivo personal

Un indicador significativo de este avance fue la elección del abrazo, un gesto que inicialmente generaba temor o rechazo por el nivel de vulnerabilidad que representaba, pero que terminó por normalizarse en el aula. A mediano plazo, se constató que esta estrategia no solo estrechó los vínculos afectivos entre el docente practicante y el grupo, sino que potenció de manera notable la confianza, la autoaceptación y la resiliencia socioemocional de los estudiantes, logrando que participaran con autonomía y sin temor al juicio o los comentarios de sus compañeros. En lo referente a los alumnos focalizados, el proceso de intervención evidenció las siguientes vertientes:

En el caso específico de Jesús C, y Christopher G, se constató que no presentaron dificultades persistentes para integrarse a la dinámica. Si bien en las sesiones iniciales manifestaron rasgos de inhibición, timidez o temor a la exposición social, ambos lograron adaptarse de manera paulatina al ritmo de trabajo del grupo. Mediante el andamiaje afectivo brindado, los estudiantes superaron de forma progresiva estas

barreras socioemocionales, lo que les permitió consolidar una mayor seguridad en sí mismos, fortalecer su autoconcepto y desarrollar un vínculo de confianza y cercanía con la docente practicante.

Por el contrario, Emanuel G, manifestó de forma persistente una actitud de resistencia y oposición hacia las pautas de autoridad establecidas, mostrando una marcada renuencia a integrarse a la actividad. Esta conducta se vio influenciada por prejuicios de género fuertemente arraigados, externalizados a través de comentarios explícitos como “ni que fuera una niña para hacerlo”.

Asimismo, el alumno ejercía dinámicas de desacreditación hacia sus compañeros mediante comentarios despectivos y burlas dirigidas a quienes sí participaban en la actividad. Su intervención en la dinámica fue esporádica y, en las pocas ocasiones en que accedía a integrarse, optaba deliberadamente por aquellos pictogramas que demandaban el menor grado de proximidad física e interacción socioafectiva con la docente practicante.

Al concluir el ingreso formativo del grupo, se solicitaba a los educandos ubicarse de manera ordenada en sus respectivos espacios. Acto seguido, la actividad se consolidaba mediante una asamblea de diálogo guiado, empleando detonadores verbales como: “¡Tienen ganas de trabajar!” o “¿Quién amaneció feliz y con ganas de venir a la escuela?”. Estas intervenciones no solo permitían realizar un encuadre y retroalimentar de manera colectiva la actividad de bienvenida previo, sino que fungían como un instrumento de evaluación cualitativa interna para contrastar y registrar el estado anímico general del grupo una vez transicionado al ambiente formal del aula.

La resistencia inicial del alumnado, la inhibición detectada ante el contacto afectivo y las conductas diferenciadas de los alumnos focalizados durante la implementación de los “Saludos de Bienvenida” no son hechos aislados; por el contrario, encuentran una explicación multifactorial desde la psicología humanista, las teorías del apego y la sociología de la educación. El diagnóstico previo arrojó que los 22 estudiantes

cohabitan en un entorno rural permeado por pautas de crianza restrictivas y violencia normalizada.

Al respecto, Erich Fromm (2007) señala que los individuos inmersos en ambientes de hostilidad sistemática desarrollan mecanismos de defensa orientados al aislamiento o la agresividad defensiva, interpretando el afecto como una condición de vulnerabilidad o debilidad.

Esto explica el temor inicial del grupo a ser juzgados o burlados al elegir el abrazo: para un infante que asocia el contacto físico con el castigo corporal en su hogar, la oferta de un saludo basado en la ternura pedagógica representa una ruptura radical de su esquema de predictibilidad, generándole una desconfianza natural que solo pudo disiparse mediante el modelaje continuo y la habituación del espacio escolar como un territorio seguro.

Por otro lado, la conducta persistente de oposición, desacreditación y resistencia manifestada por Emanuel G, exige un análisis desde la perspectiva de género y la teoría del aprendizaje social de Bandura. El comentario explícito del alumno (“ni que fuera una niña para hacerlo”) revela la existencia de un mandato de masculinidad hegemónica fuertemente arraigado en el contexto comunitario de Las Mesas.

Como apunta la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la escuela pública tiene la obligación ética de desarticular estos estereotipos de género que limitan el desarrollo socioemocional de los varones, asociando erróneamente la expresión afectiva con lo femenino.

La renuencia de Emanuel G, a participar y su necesidad de ejercer microviolencias verbales hacia sus pares eran, en realidad, conductas de validación identitaria ante sus propios prejuicios; al elegir pictogramas de mínima proximidad, el discente protegía su autoconcepto frente a una estructura escolar que desafiaba sus estructuras cognitivas previas.

El éxito de la estrategia al consolidarse como un "termómetro socioemocional" e intervenir favorablemente en la seguridad de Jesús C, y Christopher G, se respalda en el concepto de andamiaje afectivo derivado de los enfoques socioculturales.

Si el docente actúa como una figura de apego seguro en el aula (Bowlby, 1982), reduce los niveles de cortisol producidos por el estrés del entorno doméstico. Al institucionalizar las frases de apertura y la asamblea de diálogo guiado, se logró la transición cognitiva del estado de alerta exterior hacia la serenidad exigida por el aprendizaje, demostrando que la contención afectiva es el requisito indispensable para la construcción de una verdadera ciudadanía pacífica, democrática y liberadora dentro del aula de educación primaria.

La confrontación entre mis supuestos teóricos y las vivencias empíricas documentadas durante la aplicación de los "Saludos de Bienvenida" reveló profundas contradicciones entre mis preconcepciones sobre el control grupal y las necesidades reales de una práctica humanista. Al diseñar la estrategia, asumí de forma idealizada y un tanto ingenua que la introducción de un recurso visual y la libertad de elección corporal bastarían para generar una respuesta afectiva inmediata y homogénea en el aula.

Este supuesto partía de una visión de la docencia donde el maestro propone una dinámica atractiva y los alumnos, por simple naturaleza infantil, responden con entusiasmo y docilidad. Sin embargo, la resistencia inicial del 82% del grupo, el temor manifiesto a la exposición social ante sus pares y el rechazo inicial hacía gestos de alta vulnerabilidad como el abrazo, me obligaron a confrontar mi propia falta de sensibilidad histórica y contextual hacia el alumnado de Jaripeo. Comprendí que intentaba insertar un oasis de paz sin

Ilustración 24: Elección de saludo.



Fuente: Archivo personal

calibrar adecuadamente el peso del estrés tóxico y el estado de alerta con el que los discentes ingresaban diariamente al salón de clases.

Asimismo, mi intervención con los alumnos focalizados puso en jaque mi concepción tradicional de la autoridad docente y la gestión del tiempo escolar. En las primeras aplicaciones, cuando la fila de ingreso se detenía porque Jesús C, dudaba al elegir o porque Emanuel G, verbalizaba comentarios machistas, mi preocupación interna no se centraba en la contención emocional de sus crisis, sino en la prisa por iniciar la clase y cumplir con los tiempos de la planeación.

En esos momentos, operaba bajo el supuesto inconsciente de que la disciplina y la optimización del tiempo estaban por encima del proceso relacional. Al apurar a los discentes o al confrontar directamente la resistencia de Emanuel G, desde una postura impositiva, incurrí en una contradicción ética, pretendía construir un entorno de paz utilizando métodos directivos que anulaban la libre elección de la misma estrategia que promovía.

El registro en mi diario de clase y la posterior triangulación con los referentes teóricos me forzaron a reconocer que el liderazgo en la Nueva Escuela Mexicana no se ejerce mediante la supresión del conflicto, sino a través de la escucha activa y el respeto a los ritmos de asimilación afectiva de cada estudiante.

Esta fase de autoanálisis me permitió descubrir que mi práctica inicial estaba fuertemente influenciada por modelos pedagógicos tradicionales, donde se espera que todos los niños reaccionen al mismo tiempo y de la misma forma. El caso de Emanuel G, fue el espejo que me confrontó con mis propias limitaciones para mediar con la cultura de género arraigada en la comunidad. Entendí que su renuencia no era un simple acto de indisciplina dirigido hacia mi persona, sino una manifestación de su identidad en construcción.

Confrontar estos sesgos me llevó a una valiosa deconstrucción profesional: la labor formativa de una docente en práctica no consiste en "controlar" un grupo para que luzca ordenado ante el cartel de bienvenida, sino en sostener pacientemente el andamiaje afectivo, aceptando la incertidumbre, la resistencia y el conflicto como la materia prima indispensable para la transformación socioemocional del aula.

Ilustración 25: Elección de saludo.



Fuente: Archivo personal

La deconstrucción crítica de la estrategia “Saludos de Bienvenida” a una reconstrucción de la práctica, orientada a superar las contradicciones identificadas y a potenciar la cultura de paz desde un enfoque de equidad y flexibilidad metodológica. Para que esta intervención deje de ser una simple actividad a la prisa del tiempo escolar y se consolide como un verdadero espacio democrático, la primera línea de acción consiste en democratizar el rol de la recepción.

En futuras intervenciones, la ejecución del saludo no recaerá exclusivamente en la docente en formación; en su lugar, se institucionalizará la figura diaria del "Guardián de la Paz", cargo que será rotado entre los 22 alumnos del grupo.

Esta adecuación resulta idónea para canalizar favorablemente las conductas detectadas en Emanuel G; al colocarlo en una posición de liderazgo donde su agudeza cognitiva y energía se utilicen para acoger pacíficamente a sus pares en lugar de desacreditarlos, se promueve el desarrollo de la empatía, la responsabilidad cívica y se fisuran los prejuicios de género que limitaban su expresión afectiva. La segunda propuesta de reconstrucción se enfoca en flexibilizar el tiempo de transición y articular el saludo con un andamiaje metacognitivo.

Para mitigar el "estado de alerta" con el que alumnos como Jesús C, o Christopher G, ingresan al aula, el cartel de pictogramas se complementará con una escala visual de autorregulación emocional ("Emociómetro") instalada de manera permanente al

interior del salón. Tras elegir el saludo en la puerta respetando de manera estricta el ritmo y tiempo que cada infante requiera para decidir, el alumno colocará una pinza con su nombre en el color que represente su estado anímico actual.

Esta acción dotará de predictibilidad a la jornada y servirá como el insumo directo para la asamblea de diálogo guiado, transformando los detonadores verbales improvisados en un círculo de habla matutino estructurado, donde se valide el derecho a la voz de la primera infancia.

La reconstrucción implica una evolución en la concepción del espacio corporal y el contacto físico. Entendiendo que el temor inicial al abrazo respondía a la normalización de la violencia en el contexto comunitario de Jaripeo, la gama de pictogramas se diversificará para incluir opciones de baja, media y alta proximidad socioafectiva que involucren lenguajes artísticos y lúdicos. Con ello, la efectividad en el aula y se ofrece un abanico de posibilidades donde los discentes no se sientan vulnerables ni expuestos al juicio social.

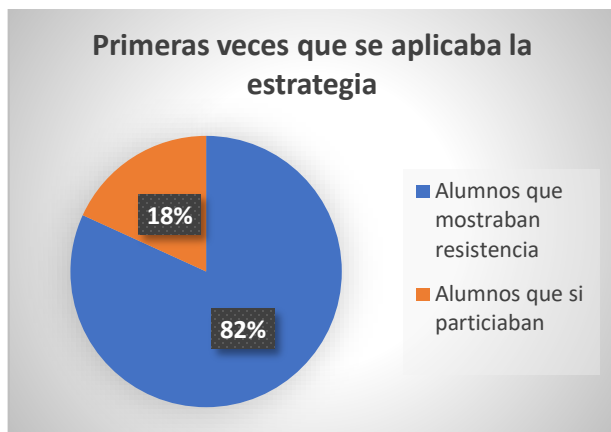
A través de estas modificaciones, la docente en formación asume una postura alineada a la Nueva Escuela Mexicana, convirtiendo el inicio de la jornada en un dispositivo flexible, humanista y verdaderamente inclusivo, capaz de transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje ciudadano.

Para evaluar el impacto real de los “Saludos de Bienvenida” en la mejora del clima áulico y la disminución de microviolencias, se realizó un contraste porcentual entre la línea base (registrada durante la primera semana de prácticas) y la evaluación final (obtenida en la última semana de intervención). Los resultados se dividieron en tres categorías de análisis conductual:

Durante las primeras sesiones, el 82% del grupo (18 alumnos) mostró resistencia, risas nerviosas o rechazo a elegir saludos afectivos como el abrazo, debido a la falta de habituación a entornos escolares con contención socioemocional. Tras la aplicación

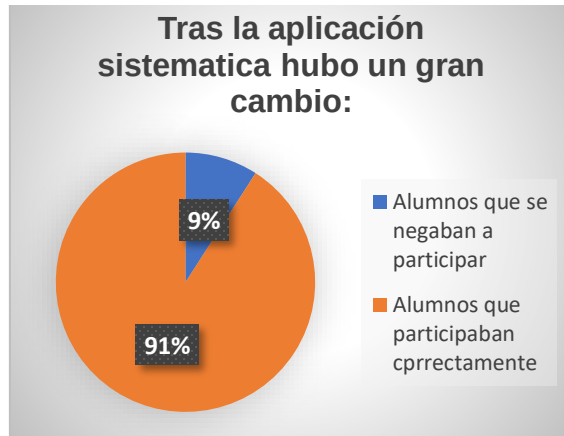
sistemática de la estrategia, este indicador disminuyó drásticamente al 9% (solo 2 alumnos), consolidando la rutina como un espacio seguro y esperado por la mayoría.

Gráfica 10 Primeras veces que se aplicaba la estrategia



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Gráfica 11 Cambio drástico en la aplicación de la estrategia



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Inicialmente, apenas el 18% de los discentes (4 alumnos) se arriesgaba a seleccionar opciones que implicaban cercanía afectiva. Al finalizar el periodo de prácticas, gracias al modelaje docente continuo, el 91% del alumnado (20 alumnos, incluidos Jesús C y Cristopher G) optaba con naturalidad por el abrazo o el choque de manos, evidenciando un fortalecimiento en su autoconcepto y resiliencia.

Focalizando el impacto en los casos particulares, Jesús C y Cristopher G alcanzaron un 100% de adaptación y vinculación afectiva, superando por completo los rasgos de inhibición y temor detectados al inicio. Por su parte, Emanuel G, mostró una evolución favorable del 70%; si bien mantuvo una resistencia intermitente a los saludos de alta proximidad debido a sus prejuicios de género, erradicó casi en su totalidad las dinámicas de desacreditación y burla hacia sus compañeros dentro de la fila.

Por lo que, como conclusión, podemos rescatar que la implementación sistemática de la estrategia “Saludos de Bienvenida” generó un impacto favorable en la estructura socioemocional del grupo de 1° “A”. En primer lugar, el desplome de la resistencia ante el afecto y el incremento exponencial en la elección de saludos de alta proximidad

demuestran que el aula logró consolidarse exitosamente como el "refugio de paz" que demanda la Nueva Escuela Mexicana.

Estos indicadores revelan que los infantes, al recibir un entorno predecible y respetuoso de su individualidad, son capaces de flexibilizar sus mecanismos de defensa y sustituir el estado de alerta cognitivo derivado de sus contextos familiares restrictivos por una disposición armónica hacia el aprendizaje y la convivencia pacífica.

En segundo lugar, la reducción drástica de las conductas disruptivas y burlas en la fila comprueba la efectividad del andamiaje afectivo en la erradicación de las microviolencias normalizadas en la comunidad de Jaripeo. Cuantitativamente, este descenso refleja que el conflicto no se suprimió mediante el castigo o la imposición autoritaria, sino que se medió a través de la habituación de pautas democráticas y la libre elección corporal. Así, la estrategia se legitima no como un simple acto de cortesía, sino como un dispositivo pedagógico indispensable para la construcción de una nueva ciudadanía democrática, crítica y liberadora.

4.8 Segunda Estrategia Didáctica “Emocionómetro”

Campo formativo: Ética, Naturaleza y Sociedades.

Grado y grupo: 1° “A”

Temporalidad: Se aplicó de manera permanente y sistemática en todas las jornadas de prácticas profesionales.

Tiempo: 15 minutos aproximadamente. (aplicación diaria al regresar del receso escolar, a las 11:20 horas).

Propósito: Desarrollar habilidades de autoconocimiento, regulación emocional y resolución pacífica de conflictos en los alumnos a través de la identificación visual de

sus estados anímicos y la práctica de la atención plena (meditación), propiciando un clima áulico seguro, empático y dialógico que contrarreste las conductas disruptivas.

PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje): Analiza situaciones de conflicto como parte de la interacción humana de la comunidad de aula, e identifica los que se brindan de manera pacífica mediante el diálogo y el respeto mutuo, reconociendo el valor de las personas y sus derechos.

Recursos Didácticos:

- Cartel con las diversas emociones (Temor, Desagrado, Furia, Alegría y Tristeza)
- Pinzas de plástico con cada uno de los nombres de los alumnos.
- Dispositivo de audio con música ambiental de relajación para la meditación guiada.

4.8.1 Planificación: Secuencia Didáctica: “Emocionómetro”

INICIO:

-Al sonar el timbre de las 11:20 horas que marca el fin del receso escolar, la docente en formación esperará en el umbral del aula con el cartel del "Emocionómetro" visible. Se despejaba el lugar donde se encontraba el cartel para que pudieran verlo con facilidad.

-Conforme los alumnos ingresan al salón de clases de manera individualizada, se dirigirán de forma autónoma al contenedor de pinzas, ubican la pinza que lleva su nombre y lo colocan sobre el pictograma de la emoción con la que se sientan identificados en ese momento (Temor, Desagrado, Furia, Alegría o Tristeza).

-Inmediatamente después de colocar su pinza, cada alumno se incorporará al centro del salón para organizar las bancas y formar un círculo reflexivo sentados en el piso, propiciando un espacio de igualdad y horizontalidad dialógica.

DESARROLLO:

-Una vez consolidado el círculo en el piso con los estudiantes presentes, se iniciará un proceso de transición cognitiva y fisiológica mediante un ejercicio de meditación y atención plena con una duración estricta de cinco minutos.

-Con el apoyo de música suave, la docente en formación guiará al grupo en ejercicios de respiración diafragmática (inhalar y exhalar en tiempos) y escaneo corporal básico. El objetivo principal de este momento es disminuir los niveles de cortisol, la agitación psicomotriz y la adrenalina con la que los alumnos suelen regresar del recreo escolar, facilitando la homeostasis emocional necesaria para el análisis reflexivo.

-Tras los cinco minutos de meditación, se abrirá el espacio para la socialización de los estados anímicos de manera comunitaria. Utilizando una técnica de participación democrática, la docente en formación invitará a los discentes a compartir verbalmente el porqué de la ubicación de su pinza en el cartel. Se dará una focalización prioritaria a los alumnos Emanuel G, Jesús C y Cristopher G.

-Si alguno de ellos, especialmente Emanuel G, manifiesta conductas defensivas, agresivas o de burla hacia la expresión emocional de sus pares, se intervendrá de inmediato de forma asertiva, recordando los acuerdos de convivencia y el derecho fundamental a la libre expresión de los sentimientos en un espacio seguro.

CIERRE:

-Para concluir la asamblea, el grupo realizará un cierre colectivo mediante una frase de afirmación mutua o un aplauso solidario, reforzando los vínculos de empatía y cuidado recíproco. Los alumnos regresarán de manera ordenada a sus respectivos lugares.

-Estrategia de Intervención Diferenciada (Casos Graves): En situaciones donde la docente en formación identifique casos de vulneración emocional severa o crisis agudas (por ejemplo, alumnos que ubiquen de manera persistente su pinza en la

categoría de "Furia" o "Tristeza" derivado de algún conflicto físico/verbal grave ocurrido durante el recreo, o por crisis arraigadas de su contexto familiar), la problemática no se expondrá de manera colectiva en el círculo.

Al finalizar la asamblea, la docente abordará a dicho alumno de manera estrictamente personalizada, confidencial y privada en un rincón del aula, aplicando técnicas de mediación pacífica individual para canalizar la situación sin revictimizar o exponer al infante ante el grupo.

Evaluación:

- **Técnica:** Evaluación Cualitativa e Intervención Situada.
- **Instrumento:** Registro Anecdótico y Diario de Clase (recolectando las incidencias de las pinzas y los testimonios orales de los alumnos focalizados).
- **Indicadores a evaluar:**
 - Capacidad de autopercepción e identificación de la propia emoción en el cartel interactivo.
 - Nivel de autorregulación y disposición corporal durante los cinco minutos de meditación guiada.
 - Manifestación de empatía, escucha activa y respeto mutuo hacia las expresiones socioemocionales de sus compañeros en el círculo de habla.

4.8.2 Análisis de la estrategia No° 2: “Emocionómetro”

La construcción de una sólida educación socioemocional y la autorregulación dentro del aula constituye un desafío metodológico complejo que exige trascender la identificación de conductas para profundizar en el reconocimiento consciente de los

estados anímicos internos. De acuerdo con los enfoques de la psicología humanista y la alfabetización emocional, propiciar la salud mental escolar no consiste únicamente en catalogar o contener los impulsos de los estudiantes, sino en desarrollar un proceso cognitivo y reflexivo que abarque la autopercepción, la expresión asertiva y la modulación del afecto (Bisquerra, 2009: 14).

Por ello, el docente debe proporcionar herramientas visuales y actividades de transición que orienten al alumno a conectar con su interior, permitiéndole asimilar sus vivencias inmediatas y canalizarlas de manera pacífica hacia una óptima disposición para el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la estrategia del “Emocionómetro” se constituye como un dispositivo pedagógico de transición y alfabetización emocional, diseñado específicamente para canalizar la sobre estimulación y los conflictos latentes tras el receso escolar. Según los lineamientos éticos de la Nueva Escuela Mexicana, los centros educativos deben consolidar espacios de justicia dialógica, donde el reconocimiento de los sentimientos y el derecho a la voz de la primera infancia adquieran un sentido profundamente liberador (SEP, 2022: 24).

Al crear un círculo de habla precedido por la atención plena, el educador no solo valida la identidad y el estado anímico del discente, sino que activa un andamiaje metacognitivo indispensable para deconstruir las conductas disruptivas y transformar el aula en un verdadero territorio de paz, seguridad y cuidado recíproco.

Para analizar qué sucedió respecto al propósito, se puede decir que se desarrolló el autoconocimiento, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos a

Ilustración 26: Emocionómetro.



Fuente: Archivo personal

través de la identificación visual y la práctica de la atención plena, por lo que se promovió un clima áulico seguro, empático y dialógico que contrarrestó las conductas disruptivas como pilares de una nueva ciudadanía y la cultura de paz. Por lo que se puede decir que la estrategia didáctica se logró en un 95%, siendo efectiva su aplicación.

Este nivel de logro se fundamenta en la respuesta cualitativa del grupo, donde la gran mayoría de los estudiantes logró transitar de la impulsividad a la verbalización de sus inconformidades. La efectividad se hizo evidente al observar cómo los alumnos se apropiaron de las estrategias de resolución pacífica de manera autónoma, recurriendo al diálogo sin la necesidad constante de la mediación directa del docente.

El margen restante para alcanzar la totalidad del propósito se atribuye a factores externos asociados al ausentismo intermitente de algunos alumnos y al arraigo de ciertas pautas de crianza familiares; sin embargo, en el marco del clima escolar diario, la propuesta demostró ser un motor de cambio viable que impactó directamente en el tejido social del aula. La estrategia denominada “Emocionómetro” se implementó como una actividad didáctica permanente orientada al fortalecimiento de la educación socioemocional, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos dentro del aula.

Esta propuesta surgió como respuesta a las dificultades previamente detectadas en el grupo, principalmente a la conducta que presentaban regresando del recreo, la falta de autoconocimiento y la persistencia de microviolencias e impulsividad derivadas de entornos sociofamiliares restrictivos, por lo que se buscó diseñar una actividad que resultara significativa, atractiva y funcional para mitigar dichos aspectos y construir un espacio de seguridad, empatía y diálogo mutuo al reanudarse las actividades escolares.

El proceso de dicha estrategia iniciaba puntualmente a las 11:20 horas con el retorno de los alumnos al salón de clases tras el receso escolar, momento en el cual

observaban las pinzas con sus respectivos nombres junto al cartel de emociones. Estas herramientas funcionaban como un estímulo predictor para los educandos, señalando el inicio de la rutina de autorregulación; dicha acción generaba altas expectativas y un notable entusiasmo en el grupo, debido a que los alumnos ya se encontraban familiarizados con la dinámica, comprendían el sentido de la actividad y mostraban una respuesta positiva.

Cronológicamente, la dinámica se desarrollaba de la siguiente manera: Al regresar del recreo escolar, los alumnos presentes se organizaban de forma ordenada en una fila para tomar la pinza con su respectivo nombre. Posteriormente, avanzaba uno a uno de manera individual hacia el cartel interactivo para colocar su pinza sobre el pictograma que sintonizaba con el estado anímico que experimentaban en ese momento. Las opciones emocionales representadas en dicho cartel correspondían a las categorías de: Alegría, tristeza, miedo, furia y desagrado.

Ilustración 27: Colocando la pinza.



Fuente: Archivo personal

Una vez que los educandos consolidaban la ubicación de sus pinzas en la emoción correspondiente, se trasladaban hacia la parte frontal del salón y se sentaban directamente en el piso, organizando un espacio circular donde sabían que se aproximaría la siguiente fase de la estrategia.

Tras consolidar el ingreso al aula y la ubicación de las pinzas con sus nombres por parte de la totalidad del alumnado, los educandos se distribuían en el espacio previamente asignado en el piso para dar inicio a una pequeña asamblea de socialización y diagnóstico áulico. En este momento se realizaba el planteamiento de algunos cuestionamientos tales como: “¿Qué tal estuvo el recreo?”, “¿A qué jugaron?” o “¿Qué fue lo que comieron?”; dichas intervenciones verbales permitían recolectar tanto narrativas positivas sobre la convivencia como manifestaciones de conflictos y

tensiones físicas o verbales ocurridas durante el receso escolar. Además de centrar la atención de los estudiantes hacia la maestra practicante para poder seguir trabajando.

Esta retroalimentación inmediata operó como un indicador socioemocional clave, mostrando la información necesaria para evaluar de manera preliminar el estado de ánimo general y la predisposición conductual con la que el grupo regresaba al espacio áulico.

Al concluir esta fase de socialización y con el propósito de mitigar la agitación detectada, se procedía a guiar al grupo en un ejercicio de atención plena centrado en la respiración diafragmática consciente mediante la técnica de retención en tiempos. Esta práctica consistía en orientar a los alumnos a inhalar profundamente expandiendo el abdomen, mantener el aire en los pulmones durante un breve intervalo de contención, y exhalar el flujo de forma lenta y controlada.

Ilustración 28: Meditación y respiración guiada.



Fuente: Archivo personal

La implementación sistemática de esta actividad física sirvió como un estabilizador orgánico que redujo los niveles de estimulación y agitación propios del patio escolar, logrando tranquilizar al alumnado y centralizar de manera exitosa sus funciones cognitivas hacia las exigencias académicas de la actividad que se encontraba por realizar.

Posteriormente, se daba continuidad al proceso mediante una meditación guiada, espacio donde los alumnos escuchaban música ambiental relajante que propiciaban la introspección. La incorporación de la meditación dentro de la jornada escolar resultó de vital importancia, ya que actuó como un dispositivo emocional capaz de atenuar la hiperactividad y el estrés tóxico con el que los infantes suelen ingresar tras el receso.

Esta actividad no solo calmó la agitación física del grupo de manera inmediata, sino que fortaleció la atención sostenida, mitigó la ansiedad y consolidó una predisposición psicológica óptima para el procesamiento de la información, transformando la energía desbordada del patio en un estado de receptividad y focalización cognitiva.

Al concluir el ejercicio de meditación, se procedió a abrir un espacio de diálogo estructurado y ordenado, donde se invitó a los educandos a verbalizar cómo se sentían y a explicitar las causas por las cuales habían colocado su pinza en la categoría emocional correspondiente. Esta dinámica propició, de manera paulatina, una interacción personalizada con cada uno de los estudiantes del grupo; sin embargo, dicha intervención se gestionó de forma ágil y fluida con el objetivo de optimizar los tiempos y evitar la dispersión o distracción del resto del alumnado.

En los casos donde se identificó la manifestación de una problemática de mayor complejidad derivada de algún conflicto físico o verbal suscitado durante el receso escolar, se activó un protocolo de contención diferenciada. En lugar de exponer la situación de manera comunitaria, se solicitó a los alumnos implicados aguardar pacientemente al cierre de la asamblea general. Posteriormente, se abordó a dichos estudiantes de manera personalizada, privada y confidencial, aplicando técnicas de mediación asertiva para canalizar el conflicto, escuchar ambas posturas y buscando resolver la situación en un entorno de neutralidad y seguridad afectiva.

Por mi parte, la intervención docente consistió en mediar activamente las interacciones surgidas durante la asamblea, así como en guiar con precisión las indicaciones verbales al momento de ejecutar los ejercicios de respiración y meditación. Esta conducción estratégica fue diseñada para consolidar un clima de confianza mutua, acortar la distancia socioafectiva entre el profesor y el alumnado, y focalizar la energía del grupo; dicha acción permitió que existiera un notable incremento en los niveles de atención y compromiso hacia la actividad por parte de los educandos.

Este acercamiento no solo facilitó la construcción de relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto, sino que operó como un termómetro socioemocional inmediato que, al evaluar las respuestas y disposiciones de los estudiantes tras el receso, me permitió diagnosticar el estado de ánimo general y adecuar la respuesta pedagógica ante cualquier necesidad afectiva o conflicto detectado en el aula.

Durante las primeras aplicaciones de dicha estrategia, se observó una resistencia inicial por parte de los alumnos para participar de manera activa y auténtica. Al encontrarse inmersos en un proceso de habituación socioemocional, la tendencia general de casi la totalidad del grupo se inclinaba de forma homogénea hacia la elección de una misma categoría emocional; asimismo, al momento de indagar colectivamente sobre las causas de dicha ubicación, los educandos manifestaban sentimientos de inhibición, vergüenza y vulnerabilidad frente al grupo.



Ilustración 29: Colocando la pinza.

Fuente: Archivo personal

El acto de verbalizar y reconocer sus sentimientos ante sus compañeros les generaba temor a ser juzgados, ante la expectativa de que su apertura afectiva pudiera ser tomada como motivo de burla o exclusión posterior. Como mecanismo de defensa ante esta exposición, los alumnos no lograban justificar sus respuestas y optaban por dejarse llevar por las decisiones e impresiones de sus compañeros, evidenciando una dependencia social arraigada para proteger su identidad dentro del aula.

No obstante, de manera paulatina esta dinámica se transformó conforme los educandos consolidaron un sentido de seguridad, autoconfianza y resiliencia dentro del espacio escolar. Con el paso del tiempo, la tendencia hacia la imitación grupal se disipó, permitiendo que los alumnos comenzaran a proyectar en el cartel lo que

realmente pensaban y sentían, con total independencia de las opiniones o juicios de sus compañeros. Este cambio propició que se convirtieran en agentes más abiertos y asertivos al momento de demandar apoyo o afecto, al ser plenamente conscientes de sus propios estados emocionales.

Dicha evolución representó un avance significativo en el grupo, puesto que cada estudiante logró expresar con autenticidad su sentir inmediato; asimismo, de manera colectiva, el alumnado desarrolló un interés genuino y empático por las vivencias de sus compañeros, logrando consolidar dinámicas horizontales de escucha activa y la manifestación espontánea de comentarios de apoyo y solidaridad mutua entre ellos mismos.

Un indicador significativo de este avance fue la verbalización espontánea de emociones complejas como la tristeza o la furia, estados anímicos que inicialmente generaban temor o rechazo por el nivel de vulnerabilidad y exposición social que representaban, pero que terminaron por normalizarse y validarse colectivamente en el aula.

A mediano plazo, se constató que esta actividad de introspección no solo estrechó los vínculos afectivos y la comunicación asertiva entre la docente practicante y el grupo, sino que potenció de manera notable la confianza, el autoconcepto, la empatía y la resiliencia socioemocional de los estudiantes, logrando que participaran con plena autonomía, autorregulación y sin temor al juicio o a las conductas de desacreditación de sus compañeros. En lo referente a los alumnos focalizados, el proceso de intervención evidenció vertientes marcadamente opuestas:

Por un lado, en el caso específico de Christopher G, se constató que no presentó dificultades persistentes para integrarse a la dinámica; por el contrario, logró acoplarse plenamente al ritmo de trabajo del grupo. El alumno se consolidó como uno de los agentes más activos al momento de emitir comentarios asertivos y muestras de solidaridad hacia sus pares cuando estos manifestaban estados anímicos de

vulnerabilidad. Asimismo, mediante el andamiaje afectivo brindado, Christopher G, demostró una notable sinceridad y autenticidad al proyectar y verbalizar sus propias emociones, lo que le permitió fortalecer su autoconcepto, potenciar su empatía y desarrollar un estrecho vínculo de confianza y cercanía con la docente practicante.

Por el contrario, Jesús C y Emanuel G manifestaron de forma persistente una actitud de resistencia, oposición y desacreditación hacia la estrategia, recurriendo a la burla y a las risas disruptivas dirigidas hacia sus compañeros en los momentos de apertura emocional. Durante la fase de atención plena y meditación, ambos discentes mostraban una marcada renuencia a participar, externalizando conductas opositoras de manera radical que colindaban con el berrinche y la desobediencia, justificando su rechazo mediante comentarios explícitos con un fuerte sesgo de género, tales como “eso es de niñas” o “nosotros no tenemos sentimientos”.

No obstante, se identificó un fenómeno de dependencia conductual: cuando uno de los dos alumnos se ausentaba del aula, el discente presente modificaba de forma automática su comportamiento e ingresaba a la dinámica, aunque lo hacía manifestando rasgos de inseguridad, timidez y sin ceder al cien por ciento ante el andamiaje de la estrategia, revelando que sus conductas disruptivas iniciales operaban como un mecanismo de validación identitaria y presión social entre iguales.

Al concluir esta fase de apertura y contención socioemocional en el espacio circular, se solicitaba a los educandos trasladarse de manera ordenada hacia sus respectivos asientos. Acto seguido, la actividad se consolidaba al constatar que los alumnos ingresaban a sus lugares más tranquilos, autorregulados y en un estado estable emocional.

Estas intervenciones de atención plena y diálogo previo no solo permitieron realizar un encuadre y retroalimentar colectivamente las vivencias del receso escolar, sino que funcionaron como un dispositivo de transición cognitiva y conductual, dejando al alumnado con una predisposición favorable, concentrado y listo para dar continuidad

al desarrollo de las actividades académicas programadas según correspondiera en la jornada.

La resistencia inicial del alumnado, la tendencia hacia la imitación conductual al seleccionar las emociones y las conductas disruptivas manifestadas por los alumnos focalizados durante la implementación del “Emocionómetro” no son hechos aislados; por el contrario, encuentran una explicación multifactorial desde la psicología humanista, y las teorías de la autorregulación. El diagnóstico previo arrojó que los alumnos cohabitan en un entorno rural permeado por pautas de crianza restrictivas y violencia normalizada, lo que impacta directamente en su capacidad de introspección al retornar del receso escolar.

Al respecto, Fromm (2007) señala que los individuos inmersos en ambientes de hostilidad sistemática desarrollan mecanismos de defensa orientados al aislamiento o la disociación emocional, interpretando la exposición de sus sentimientos como una condición de vulnerabilidad o debilidad.

Esto explica de manera científica el temor inicial del grupo a ser juzgados o burlados al elegir pictogramas que reflejaran estados anímicos no normativos como la tristeza o la furia: para un infante que asocia la manifestación de malestar con el castigo o la invalidez en su hogar, la oferta de un dispositivo visual basado en la expresión libre representa una ruptura radical de su esquema de predictibilidad, generándole una desconfianza natural que los llevó a mimetizarse con las respuestas de la mayoría; esta resistencia solo pudo disiparse mediante el modelaje continuo y la habituación del espacio escolar como un territorio seguro.

Por otro lado, la conducta de oposición, desacreditación y resistencia manifestada de manera conjunta por Jesús C y Emanuel G, exige un análisis desde la perspectiva de género y la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987). El comentario explícito de los alumnos (“Eso es de niñas”, “Nosotros no tenemos sentimientos”) desvela la

existencia de un mandato de masculinidad hegemónica fuertemente arraigado en el contexto comunitario.

Como apunta la Nueva Escuela Mexicana, la escuela pública tiene la obligación ética de desarticular estos estereotipos de género que limitan el desarrollo socioemocional de los varones, asociando erróneamente la vulnerabilidad y la gestión afectiva con lo femenino.

La renuencia de ambos a participar y su necesidad de ejercer microviolencias verbales y físicas durante la meditación eran, en realidad, conductas de validación identitaria ante sus propios prejuicios; al ausentarse uno de ellos, la presión social disminuía, permitiendo que el alumno presente interactuara con el dispositivo desde una postura de timidez, protegiendo su autoconcepto frente a una estructura escolar que desafiaba sus estructuras cognitivas previas.

Al institucionalizar la técnica de respiración consciente mediante la retención en tiempos, la música relajante y la asamblea de diálogo guiado en el piso, se logró la transición cognitiva del estado de alerta hacia la serenidad exigida por el aprendizaje, demostrando que la contención afectiva es el requisito indispensable para la construcción de una verdadera ciudadanía pacífica, democrática y liberadora dentro del aula de educación primaria.

La confrontación entre mis supuestos teóricos y las vivencias empíricas documentadas durante la aplicación del “Emocionómetro” reveló profundas contradicciones entre mis percepciones sobre el control grupal y las necesidades reales de una práctica humanista. Al diseñar la estrategia, asumí de forma idealizada y un tanto ingenua que la introducción de un recurso visual interactivo y la colocación de una pinza bastarían para generar una respuesta afectiva inmediata, auténtica y homogénea en el aula.

Este supuesto partía de una visión de la docencia donde el maestro propone una dinámica y los alumnos, por simple naturaleza infantil, responden con introspección, docilidad y calma inmediata.

Sin embargo, la resistencia inicial del grupo, el fenómeno de imitación masiva para no exponer sus verdaderos sentimientos y el temor manifiesto a la verbalización ante sus pares me obligaron a confrontar mi propia falta de sensibilidad histórica y contextual hacia el alumnado. Comprendí que intentaba insertar un oasis de autorregulación y paz cognitiva sin calibrar adecuadamente el peso del estrés, la agitación psicomotriz y el estado de alerta con el que los discentes regresaban diariamente del patio escolar tras el receso.

Asimismo, mi intervención con los alumnos focalizados puso en jaque mi concepción tradicional de la autoridad docente y la gestión del tiempo escolar. En las primeras aplicaciones, cuando la dinámica grupal en el círculo del piso se detenía o dispersaba porque Jesús C y Emanuel G, se burlaban de las emociones ajenas, jugaban de forma disruptiva durante la meditación o verbalizaban comentarios machistas, mi preocupación interna no se centraba en la contención emocional de sus crisis u oposición, sino en la prisa por iniciar la clase formal y cumplir con los tiempos rígidos de la planeación didáctica.

En esos momentos, operaba bajo el supuesto inconsciente de que la disciplina, el silencio y la optimización del tiempo estaban por encima del proceso relacional. Al intentar acelerar las participaciones individuales de la asamblea para evitar que el grupo se distrajera, o al confrontar directamente la resistencia de Jesús C y Emanuel G, desde una postura impositiva, incurrí en una contradicción ética: pretendía construir un entorno de diálogo y cultura de paz utilizando métodos directivos y punitivos que anulaban la validación emocional que la misma estrategia promovía.

El registro en mi diario de clase y la posterior triangulación con los referentes teóricos me forzaron a reconocer que el liderazgo en la Nueva Escuela Mexicana no se ejerce

mediante la supresión o evasión del conflicto, sino a través de la escucha activa, la mediación asertiva y el respeto a los ritmos de asimilación afectiva de cada estudiante. Esta fase de autoanálisis me permitió descubrir que mi práctica inicial estaba fuertemente influenciada por modelos pedagógicos tradicionales y homogeneizadores, donde se espera que todos los niños transiten de la agitación a la calma al mismo tiempo y de la misma forma.

El caso de la alianza conductual entre Jesús C y Emanuel G, fue el espejo que me confrontó con mis propias limitaciones para mediar con la cultura de género arraigada en la comunidad y con las dinámicas de validación entre iguales. Entendí que su renuencia y berrinches no eran un simple acto de indisciplina dirigido hacia mi persona, sino una manifestación de su identidad en construcción ante el miedo a la vulnerabilidad.

Confrontar estos sesgos me llevó a una valiosa deconstrucción profesional: la labor formativa de una docente en práctica no consiste en "controlar" un grupo para que luzca en silencio y perfectamente sentado en el piso ante el cartel de emociones, sino en sostener pacientemente el andamiaje afectivo, abordando de manera diferenciada y privada los conflictos complejos, aceptando la incertidumbre, la resistencia y el disenso como la materia prima indispensable para la transformación socioemocional del aula.

La deconstrucción crítica de la estrategia del “Emocionómetro” conduce de manera imperativa a una reconstrucción de la práctica, orientada a superar las contradicciones identificadas y a potenciar la cultura de paz desde un enfoque de equidad, flexibilidad metodológica y respeto a los derechos de la infancia.

Para que esta intervención deje de ser una actividad a la prisa del tiempo escolar y se consolide como un verdadero espacio democrático de autorregulación, la primera línea de acción consiste en democratizar la gestión y mediación del dispositivo. En futuras intervenciones, la conducción de la asamblea emocional y la guía de los ejercicios de

respiración no recaerán exclusivamente en la docente en formación; en su lugar, se institucionalizará la figura diaria del "Guardián del Bienestar", cargo que será rotado equitativamente entre los alumnos del grupo.

Esta adecuación resulta idónea para canalizar favorablemente las conductas detectadas en Jesús C y Emanuel G; al colocarlos de manera individualizada en una posición de liderazgo donde su energía se utilice para guiar pacíficamente la respiración de sus pares y registrar las pinzas en lugar de desacreditarlas, se promueve el desarrollo de la empatía, la responsabilidad cívica y se fisuran los prejuicios de género que limitaban su expresión afectiva al otorgarles un rol de cuidado socioafectivo validado por el grupo.

La segunda propuesta de reconstrucción se enfoca en flexibilizar el tiempo de transición y organizar el protocolo de atención diferenciada para la resolución de conflictos. Para evitar la dispersión grupal y optimizar los tiempos pedagógicos sin caer en la prisa burocrática, la asamblea se reestructurará en un círculo de habla matutino o de transición estrictamente acotado a diez minutos, donde se valide el derecho a la voz a través de un objeto de la palabra.

Asimismo, se sistematizará de manera formal el protocolo de contención en crisis: ante problemáticas complejas derivadas del receso, se evitará la confrontación o exposición comunitaria, canalizando a los alumnos implicados a una mesa de mediación pacífica al cierre de la sesión general, garantizando un espacio privado para escuchar ambas posturas bajo los principios de la justicia restaurativa.

Finalmente, la reconstrucción implica una evolución en la diversificación del estímulo. Entendiendo que la imitación inicial y el rechazo a ciertas emociones respondían al temor al juicio social y a la normalización de la violencia contextual, la gama de pictogramas del "Emocionómetro" se expandirá mediante lenguajes artísticos, lúdicos y corporales que permitan manifestar el estado anímico sin necesidad de una alta

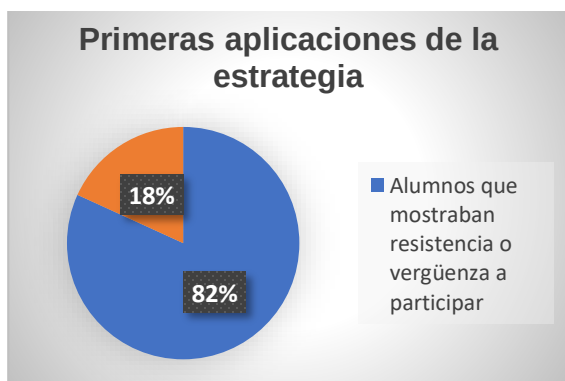
exposición verbal inmediata (por ejemplo, el uso de un "termómetro de colores de la energía", uso de diarios emocionales dibujados).

Con ello, se ofrece un abanico de posibilidades donde los discentes no se sientan vulnerables, ofreciendo vías diferenciadas de expresión para alumnos con rasgos de inhibición como Christopher G, y transformando el inicio de las actividades formales en un dispositivo flexible, humanista y verdaderamente inclusivo, capaz de transformar la agitación del receso en una oportunidad de aprendizaje ciudadano y autoconocimiento consciente.

Para evaluar el impacto real del "Emocionómetro" en la mejora de la autorregulación socioemocional y la disminución de la agitación psicomotriz tras el receso, se realizó un contraste porcentual entre la línea base (registrada durante la primera semana de prácticas) y la evaluación final (obtenida en la última semana de intervención). Los resultados se dividieron en tres categorías de análisis conductual:

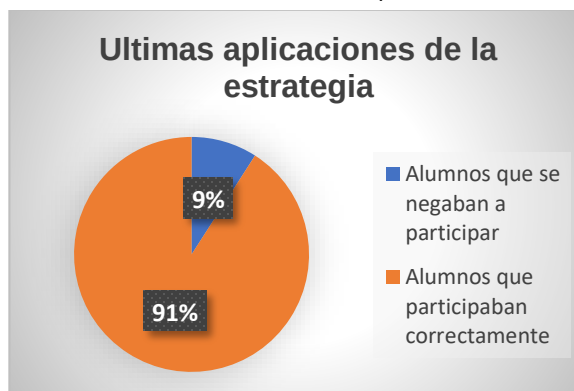
Durante las primeras sesiones, el 82% del grupo (18 alumnos) mostró resistencia, risas nerviosas, incapacidad para justificar su respuesta o una tendencia a colocar su pinza nominal exactamente en la misma categoría que sus compañeros debido al temor a la vulnerabilidad y la falta de habituación a espacios de introspección. Tras la aplicación sistemática de la estrategia, este indicador disminuyó drásticamente al 9% (solo 2 alumnos), consolidando la rutina del Emocionómetro como un espacio de expresión seguro, autónomo y esperado por la mayoría.

Gráfica 12 Primeras aplicaciones de la estrategia



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Gráfica 13 Resultados de la aplicación constante



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Focalizando el impacto en los casos particulares, Christopher G alcanzó un 100% de adaptación y vinculación afectiva, superando por completo los rasgos de inhibición detectados al inicio y convirtiéndose en un agente activo de apoyo empático para sus compañeros vulnerables.

Por su parte, la mancuerna integrada por Jesús C y Emanuel G mostró una evolución favorable del 70% en su comportamiento individual; si bien mantuvieron una resistencia intermitente a manifestar abiertamente emociones complejas debido a los prejuicios de género arraigados en su entorno, erradicaron casi en su totalidad las dinámicas grupales de desacreditación, las risas disruptivas durante los ejercicios y los berrinches de oposición dentro del aula.

Asimismo, la ausencia de cualquiera de los dos reveló que, de manera individualizada, ambos poseían la capacidad de participar de forma pacífica en la estrategia, confirmando que sus conductas previas operaban meramente como un mecanismo de validación e identidad social frente al grupo.

Como conclusión, podemos rescatar a partir del análisis cuantitativo y cualitativo que la implementación sistemática de la estrategia del “Emocionómetro” generó un impacto favorable en la estructura socioemocional del grupo de 1° “A”. En primer lugar, el desplome de la imitación ante el registro afectivo y el incremento exponencial en el éxito de los ejercicios de focalización y meditación demuestran que el aula logró consolidarse exitosamente como el “refugio de paz” y el espacio de contención que demanda la Nueva Escuela Mexicana.

Estos indicadores revelan que los infantes, al recibir un entorno predecible tras el receso y un andamiaje técnico respetuoso de su individualidad, son capaces de flexibilizar sus mecanismos de defensa y sustituir el estado de alerta o la agitación psicomotriz por una disposición armónica hacia el aprendizaje y la convivencia pacífica.

En segundo lugar, la reducción drástica de las conductas disruptivas y burlas de género en la asamblea la efectividad de la mediación docente y la técnica de respiración en la erradicación de las microviolencias normalizadas en la comunidad. Cuantitativamente, este descenso refleja que el conflicto no se suprimió mediante el castigo o la imposición autoritaria, sino que se canalizó a través de la habituación de pautas democráticas, la escucha activa y la validación del derecho a la voz de la primera infancia.

Finalmente, los resultados validan de manera científica el éxito de la intervención en los alumnos focalizados: mientras que Cristopher G logró una transición absoluta hacia la empatía y la autoaceptación, el caso de Jesús C y Emanuel G cuya resistencia disminuyó en un 70% confirma que es posible fisurar los mandatos de masculinidad hegemónica y los prejuicios de género desde la educación primaria si el docente sostiene un modelaje institucional basado en la resiliencia socioemocional.

Así, el “Emocionómetro” se legitima no como un simple pasatiempo para calmar al grupo, sino como un dispositivo pedagógico indispensable para el autoconocimiento y la construcción de una nueva ciudadanía democrática, crítica y liberadora.

4.9 Tercera Estrategia Didáctica: “Los Monstruos de Apoyo Emocional”

Campo Formativo: Ética, Naturaleza y Sociedades.

Grado y Grupo: 1° “A”

Temporalidad: Se aplicó de manera permanente y sistemática en las siete jornadas de prácticas que se llevaron a cabo.

Tiempo: Esta estrategia se aplicaba durante toda la jornada escolar (Aplicación y asignación inicial de 10 minutos aproximadamente, a las 8:20 horas durante el pase de lista.

Propósito:

-Fomentar el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad cívica, el cuidado recíproco y la autorregulación conductual en los alumnos mediante el andamiaje afectivo de un objeto (monstruo de apoyo).

-Promover el compromiso individual con los acuerdos de convivencia y desarticulando conductas impulsivas o confrontaciones mediante el reforzamiento positivo y la pérdida temporal del estímulo ante acciones transgresoras.

PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje): Analiza situaciones de conflicto como parte de la interacción humana de la comunidad de aula, e identifica los que se brindan de manera pacífica mediante el diálogo y el respeto mutuo, reconociendo el valor de las personas y sus derechos.

Recursos Didácticos:

- Monstruos de felpa pequeños.
- Contenedor u organizador visual para el resguardo y distribución de los monstruos.
- Lista de asistencia formativa institucional.

4.9.1 Planificación: Secuencia Didáctica “Los monstruos de apoyo emocional”**INICIO:**

-Al iniciar la jornada escolar 08:20 horas de la mañana, la docente en formación dispondrá el contenedor de los "monstruos de apoyo emocional" de manera visible y accesible al frente del aula.

-Al momento de realizar el pase de lista reglamentario, cada alumno, al escuchar su nombre, acudirá al frente de manera ordenada para recibir de forma aleatoria o rotativa el dispositivo lúdico-afectivo que le corresponderá custodiar e integrar a sus dinámicas escolares durante ese día.

-La docente en formación realizará un encuadre matutino breve donde recordará la fundamentación ética de la estrategia: el monstruo opera como un depositario de cuidado mutuo y un catalizador de autorregulación, por lo que el alumno asume el compromiso legal y afectivo de velar por su bienestar, manteniéndolo a salvo en su lugar como reflejo de su propia conducta pacífica.

DESARROLLO:

-A lo largo del día y de forma transversal en los distintos contenidos académicos, los educandos mantendrán el dispositivo lúdico en sus espacios de trabajo, utilizándolo como un anclaje sensorial y de contención emocional que propicie la concentración y mitigue los niveles de ansiedad o hiperactividad.

-La docente en formación vigilará de manera periférica las interacciones del grupo, prestando especial atención a los alumnos focalizados: Emanuel G, Jesús C y Cristopher G.

-En el caso de que un alumno, con especial énfasis en las conductas opositoras o de resistencia identificadas incurra en una transgresión directa de los acuerdos de convivencia del aula (uso de microviolencias verbales, burlas recurrentes, agresiones físicas o desacreditación del espacio de trabajo), la docente en formación aplicará el protocolo de retirada del estímulo.

-Dicha intervención se ejecutará de forma asertiva, neutral y sin recurrir a gritos o castigos punitivos tradicionales: se explicará al alumno que, debido a que sus acciones han vulnerado el clima de paz del aula, el "monstruo de apoyo" debe regresar

temporalmente al contenedor de resguardo al no existir las condiciones de seguridad necesarias para su cuidado. Esta acción operará como un recordatorio reflexivo inmediato y un termómetro conductual para el discente.

CIERRE:

-Diez minutos antes de concluir la jornada escolar, se abrirá un espacio de evaluación comunitaria. Los alumnos que conservaron exitosamente su dispositivo lúdico participarán en una breve asamblea de reconocimiento, compartiendo cómo el cuidado del objeto les ayudó a mantener la autorregulación y a resolver pacíficamente sus impulsos.

-De manera ordenada, los educandos depositarán los monstruos en el contenedor correspondiente, asegurando la rotación equitativa para las sesiones posteriores.

-Estrategia de Intervención Diferenciada (Casos de Pérdida del Estímulo): En los casos donde alumnos hayan perdido la custodia de su dispositivo durante el día debido a conductas disruptivas o radicalizaciones conductuales (berrinches), la docente en formación evitará la recriminación pública al cierre de la clase. Una vez que el grupo se retire o durante un momento de trabajo individualizado, abordará a dichos alumnos de forma estrictamente personalizada y confidencial.

Se realizará un andamiaje metacognitivo mediante el diálogo guiado, analizando las causas del conflicto, validando su frustración y estableciendo compromisos mutuos con el fin de restaurar su derecho a custodiar el dispositivo al día siguiente, transformando la sanción en una oportunidad de aprendizaje ciudadano y resiliencia socioemocional.

Evaluación:

- **Técnica:** Evaluación Cualitativa, Observación Sistemática e Intervención Situada.
- **Instrumento:** Registro Anecdótico, Matriz de Seguimiento Conductual y Diario de Clase (recolectando las incidencias de retención/retirada de los dispositivos y las bitácoras conductuales de los casos focalizados).
- **Indicadores a evaluar:**
 - Nivel de compromiso, autonomía y responsabilidad asumida en el cuidado del objeto relacional a lo largo de la jornada formal.
 - Capacidad de autorregulación conductual e internalización de los acuerdos de convivencia para evitar la retirada del estímulo.
 - Disposición al diálogo reflexivo y restauración de acuerdos pacíficos tras la manifestación de un conflicto o conducta disruptiva dentro del aula.

4.9.2 Análisis de la estrategia No° 3: “Los monstruos de apoyo emocional”

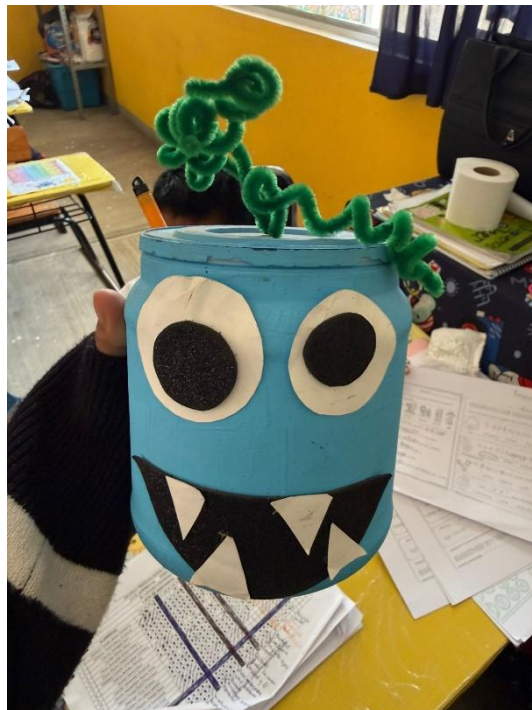
La construcción de una sólida educación socioemocional y la autorregulación dentro del aula constituye un desafío metodológico complejo que exige trascender la mera identificación de conductas para profundizar en el reconocimiento consciente de los estados anímicos internos.

De acuerdo con los enfoques de la psicología humanista y la alfabetización emocional, propiciar la salud mental escolar no consiste únicamente en catalogar o contener los impulsos de los estudiantes, sino en desarrollar un proceso cognitivo y reflexivo que abarque la autopercepción, la expresión asertiva y la modulación del afecto (Bisquerra, 2009). Por ello, el docente debe proporcionar herramientas afectivo-conceptuales y objetos relacionales de transición que orienten al alumno a conectar con su interior,

permitiéndole asimilar sus vivencias inmediatas y canalizarlas de manera pacífica hacia una óptima disposición para el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la estrategia de “Los monstruos de apoyo emocional” se constituyó como un dispositivo pedagógico de transición, corresponsabilidad y autorregulación conductual, diseñado específicamente para canalizar los impulsos y mantener la armonía durante la totalidad de la jornada escolar. Según los lineamientos éticos de la Nueva Escuela Mexicana, los centros educativos deben consolidar espacios de justicia restaurativa y horizontalidad dialógica, donde el reconocimiento de los sentimientos y el derecho a la voz de la primera infancia adquieran un sentido profundamente liberador (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Ilustración 30: Monstruos de apoyo emocional.



Fuente: Archivo personal.

Al delegar la custodia diaria de un dispositivo lúdico texturizado precedido por el compromiso cívico del pase de lista, el educador no solo valida la identidad del discente, sino que activa un andamiaje metacognitivo indispensable para deconstruir las conductas disruptivas y transformar el aula en un verdadero territorio de paz, seguridad y cuidado recíproco.

Para analizar qué sucedió respecto al propósito, se puede decir que se desarrolló la autonomía, la empatía y la resolución pacífica de conflictos a través de la entrega rotativa y el cuidado de un objeto de apoyo afectivo, por lo que se promovió un clima áulico seguro y libre de incidencias conductuales graves que contrarrestó las conductas disruptivas como pilares de una nueva ciudadanía y la cultura de paz. Por

lo que se puede decir que la estrategia didáctica se logró en un 90%, siendo altamente efectiva su aplicación y consolidación dentro del grupo de 1° “A”.

La estrategia denominada “Los monstruos de apoyo emocional” se implementó como una actividad didáctica permanente orientada al fortalecimiento de la autorregulación, el cuidado recíproco y el cumplimiento autónomo de los acuerdos de convivencia dentro del aula.

Esta propuesta surgió como respuesta a las dificultades previamente detectadas en el grupo, principalmente a la persistencia de microviolencias, impulsividad y agresiones físicas o verbales derivadas de entornos sociofamiliares restrictivos, por lo que se buscó diseñar una actividad basada en la economía de fichas y la transferencia afectiva que resultara significativa, atractiva y funcional para mitigar dichos aspectos y construir un espacio de seguridad y diálogo mutuo desde el inicio de las clases.

El proceso de dicha estrategia iniciaba puntualmente a las 8:20 horas de la mañana, durante el pase de lista formal. Al escuchar su nombre, cada alumno se dirigía de manera ordenada al frente del aula para recibir un monstruo portátil de tela confeccionado para la dinámica.

Estas herramientas funcionaban como un estímulo predictor para los educandos, señalando el inicio de su responsabilidad diaria; dicha acción generaba altas expectativas y un notable entusiasmo en el grupo, debido a que los alumnos comprendían que el monstruo era un compañero de jornada que demandaba protección, lo que generaba una respuesta positiva hacia la contención de sus propias conductas impulsivas.

Ilustración 31: Alumno con su monstruo



Fuente: Archivo personal.

Cronológicamente, la dinámica demandaba que los alumnos mantuvieran el cuidado del objeto sobre sus lugares durante las actividades académicas. Conservar el monstruo con ellos estaba condicionado estrictamente al respeto de los acuerdos colectivos; de este modo, el alumno que agrediera físicamente, golpeara o molestara a sus pares perdía la custodia del dispositivo, el cual regresaba al contenedor de la docente.

Mi rol como docente practicante consistió en mediar activamente los conflictos emergentes, evaluar de manera situada lo que resultaba óptimo para el aula y aplicar la retirada del estímulo con neutralidad afectiva, convirtiendo el incidente en un proceso de andamiaje y reflexión individualizada con los alumnos transgresores.

Durante las primeras aplicaciones de dicha estrategia, el comportamiento de los alumnos focalizados evidenció una compleja red de alianzas y resistencias conductuales. Christopher G, quien inicialmente se mostraba empático, comenzó a dejarse manipular por las conductas opositoras de Jesús C y Emanuel G, consolidando una tríada disruptiva orientada a molestar e interrumpir a sus compañeros, lo que provocaba con alta frecuencia la retirada justificada de sus respectivos monstruos de apoyo.

No obstante, la efectividad de la estrategia variaba según el estado de ánimo diario de cada discente; se documentaron jornadas donde Emanuel G y Christopher G, manifestaban un deseo genuino por conservar el estímulo, traducándose en un cuidado meticuloso del objeto, autorregulación sostenida y apego positivo hacia la dinámica.

Ilustración 32: Alumno con su monstruo



Fuente: Archivo personal

Por el contrario, Jesús C, manifestó una indiferencia persistente hacia el dispositivo; su desinterés por poseer el monstruo de apoyo se tradujo en la pérdida sistemática del estímulo desde las primeras horas de la jornada, priorizando de forma deliberada las conductas de hostigamiento y distracción hacia sus pares sobre el beneficio de la recompensa simbólica. Al concluir el día, la entrega ordenada de los objetos cerraba el ciclo formativo, estabilizando los niveles conductuales previo a la salida.

La resistencia inicial, la formación de alianzas disruptivas para sabotear el cuidado de los objetos y la indiferencia manifiesta por parte de ciertos alumnos focalizados durante la implementación de “Los monstruos de apoyo emocional” no son hechos fortuitos; encuentran una explicación multifactorial desde la psicología humanista, las teorías del apego y el condicionamiento operante. El diagnóstico de Jaripeo reveló pautas de crianza altamente punitivas, donde el control se ejerce mediante el castigo físico o la descalificación afectiva, lo que distorsiona la forma en que los infantes significan el cuidado de un tercero.

Al respecto, Fromm (2007) señala que los individuos inmersos en ambientes de hostilidad sistemática desarrollan mecanismos de defensa orientados al aislamiento o la agresividad defensiva, interpretando la oferta de afecto o el cuidado de un objeto simbólico como una condición de vulnerabilidad. Esto explica de manera científica la conducta de Jesús C: para un infante cuyo esquema cognitivo asocia el error con la violencia, el diseño de una estrategia basada en la ternura pedagógica y el resguardo de un objeto sensible representa una ruptura radical de sus expectativas conductuales.

Al no saber interactuar con un entorno que premia el cuidado en lugar de castigar la falla, el alumno prefiere sabotear la dinámica mediante el desinterés defensivo, manifestando que “no le importa” perder el monstruo para proteger su autoconcepto ante el temor latente de no ser capaz de cumplir con las expectativas del aula.

Por otro lado, el fenómeno de manipulación e imitación conductual donde Christopher G, se subordinó a las directrices de Jesús C y Emanuel G, exige un desglose desde la

teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987). Los alumnos de primer grado se encuentran en una etapa de transición identitaria donde la validación de sus pares varones adquiere un peso crítico. Emanuel G y Jesús C, personificaban un modelo de masculinidad hegemónica y disruptiva fuertemente legitimado en la comunidad, lo que llevó a Christopher G, a mimetizar sus conductas opositoras como un mecanismo de aceptación grupal.

Como apunta la Nueva Escuela Mexicana, la institución educativa tiene la obligación de fisurar estas alianzas nocivas mediante la resignificación de los roles de cuidado (SEP, 2022). Cuando el estado de ánimo de Emanuel G y Christopher G, se alineaba con el deseo de conservar al monstruo, ambos demostraban que el andamiaje afectivo poseía la fuerza suficiente para competir contra la pulsión disruptiva, evidenciando que los comportamientos no son fijos, sino moldeables a través de estímulos relacionales positivos y significativos.

La confrontación de mi práctica pedagógica durante la aplicación de esta tercera estrategia mostro agudas contradicciones entre mi pretensión de instaurar una cultura de paz y la persistencia de enfoques punitivos inconscientes en mi gestión del aula. Al diseñar “Los monstruos de apoyo emocional”, operé bajo el supuesto ingenuo de que la mera entrega de un recurso lúdico generaría un compromiso automático y homogéneo hacia el buen comportamiento. Asumí que la infancia responde con docilidad ante el estímulo visual y táctil, menospreciando la profundidad de las alianzas sociales y los códigos de resistencia con los que Jesús C, Emanuel G y Christopher G, desafiaron la dinámica.

El momento crítico de mi confrontación emergió al ejecutar la retirada del monstruo de apoyo. En múltiples ocasiones, cuando Jesús C, golpeaba a un compañero o Emanuel G, profería burlas, mi intervención docente estuvo motivada por la urgencia de mantener el orden burocrático y la disciplina del salón, más que por una preocupación real por el proceso relacional del infante. Al retirar el objeto de manera tajante ante el berrinche o la provocación incurrí en una contradicción ética: pretendía enseñar el

valor del cuidado recíproco utilizando un método directivo y de privación que el alumno pudo interpretar como una variante del castigo autoritario que vive en su entorno familiar.

Asimismo, confronté mis propias limitaciones para romper la alianza disruptiva de la tríada focalizada. Al retirar los monstruos en bloque cuando los tres saboteaban la clase, fortalecí involuntariamente su cohesión identitaria, posicionándolos como "los excluidos" de la estrategia y alimentando el desinterés. Comprendí, a la luz del diario de clase, que mi intervención carecía de un enfoque diferenciado que separara la necesidad de aceptación de Christopher G, del liderazgo opositor de Emanuel G.

Esta fase de autoanálisis me obligó a reconocer que el control de un grupo de primer grado no se logra mediante la confiscación mecánica de objetos, sino sosteniendo con paciencia el andamiaje afectivo y asumiendo el conflicto no como una infracción a mi autoridad, sino como un síntoma de la vulnerabilidad socioemocional del alumnado.

La deconstrucción crítica de esta intervención conduce a una reconstrucción metodológica que busca transitar de un modelo de contingencia conductual restrictivo hacia uno de justicia restaurativa y empoderamiento infantil. Para evitar que la retirada del monstruo se convierta en una práctica punitiva que aliene a alumnos con perfiles complejos como Jesús C, la primera propuesta de reconstrucción consiste en reconfigurar el estatus del objeto: el monstruo no será un premio que se "pierde" por mala conducta, sino un "paciente afectivo" que requiere ser trasladado a la *Clínica de las Emociones* del aula cuando el entorno se torna hostil.

Si Jesús C o Emanuel G, incurren en una agresión, la docente no "quitará" el estímulo de forma impositiva; en su lugar, se invitará al alumno a depositar voluntariamente al monstruo en un espacio de resguardo diseñado colectivamente, bajo el argumento de que el objeto necesita "descansar de la tensión" del mesa-banco. Esta sutil modificación discursiva elimina el estigma del castigo, reduce el berrinche y traslada la responsabilidad de la acción directamente al juicio ético del discente.

La segunda línea de reconstrucción se orienta a desarticular la alianza disruptiva mediante la asignación diferenciada de roles de liderazgo. En futuras aplicaciones, se anulará la asignación estrictamente aleatoria de los dispositivos para los casos focalizados. Se implementará el rol de *“Médico del Apoyo Emocional”*, asignando esta responsabilidad directamente a Jesús C, durante las jornadas de mayor vulnerabilidad.

Al colocar al alumno que presenta el mayor desinterés en una posición donde su función ya no es solo cuidar su propio monstruo, sino supervisar el bienestar de los monstruos de sus compañeros en momentos de crisis, se subvierte su necesidad de llamar la atención mediante la disrupción, canalizando su energía hacia el liderazgo positivo y la validación relacional constructiva.

Finalmente, para rescatar a Cristopher G, de la manipulación de sus pares, la estrategia se articulará con un andamiaje metacognitivo por parejas. Se crearán binomios de cuidado socioemocional, emparejando a Cristopher G, con alumnos que posean altos índices de empatía y escucha activa.

Al diversificar sus interacciones sociales dentro del aula y condicionar la estabilidad del monstruo al trabajo colaborativo en parejas, se debilita la influencia de la mancuerna opositora de Emanuel G y Jesús C, ofreciendo a Cristopher G, vías alternas para consolidar su identidad escolar sin temor a la exclusión o la burla, blindando el aula como un entorno inclusivo, seguro y democrático alineado a la Nueva Escuela Mexicana.

Para evaluar el impacto real de “Los monstruos de apoyo emocional” en la autorregulación y la disminución de agresiones físicas y verbales en el aula, se realizó un contraste porcentual entre la línea base y la evaluación final.

Durante la primera semana, debido a la falta de habituación y la impulsividad, únicamente el 45% del grupo (10 alumnos) lograba conservar el monstruo de apoyo

durante toda la jornada escolar sin incurrir en faltas a los acuerdos. Tras la aplicación sistemática, el andamiaje afectivo elevó este indicador al 86% del alumnado (19 alumnos), consolidando el objeto como un anclaje sensorial efectivo para la concentración.

Gráfica 14 Inicio de la estrategia



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Gráfica 15 Aplicación recurrente de la estrategia



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Focalizando el impacto en los casos particulares, la estrategia demostró una fluctuación ligada a los estados anímicos y la presión social. Christopher G y Emanuel G alcanzaron un 80% de avance en sus procesos de autorregulación; se constató que en los días donde su disposición anímica era óptima, manifestaban un apego profundo hacia el cuidado del objeto, logrando romper la inercia disruptiva y conservando el estímulo con orgullo. Sin embargo, su vulnerabilidad radicaba en la influencia del entorno; ante la incitación de Jesús C, sus niveles de control decaían, revelando que su proceso de autonomía aún requería de andamiaje docente.

Por su parte, Jesús C registró un impacto mínimo del 30%; su arraigada resistencia y el desinterés sistemático hacia el monstruo provocaron que lo perdiera de manera constante. No obstante, las jornadas en las que Emanuel G o Christopher G, se ausentaban operaron como un revelador metodológico: sin la presencia de su red de validación social, Jesús C, modificaba su conducta, disminuía las agresiones y

custodiaba su objeto con un notable sesgo de timidez e inseguridad, confirmando que la disrupción operaba primordialmente como una máscara de aceptación gremial.

Como conclusión, el análisis cualitativo y cuantitativo confirma que la estrategia de “Los monstruos de apoyo emocional” generó un impacto favorable y estructuralmente significativo en la dinámica conductual de 1° “A”. El incremento en la retención del dispositivo y el desplome de las agresiones físicas y verbales en el aula demuestran que el uso de mediadores lúdico-afectivos es una vía idónea para humanizar la disciplina y promover la autorregulación sin recurrir a esquemas punitivos tradicionales. La estrategia logró validar el aula como un espacio predecible donde el cuidado del otro se aprende a través de la responsabilidad directa sobre un objeto simbólico.

Asimismo, la reducción de los berrinches y el aumento en la disposición al diálogo restaurativo validan la efectividad del rol mediador de la docente en formación, comprobando que los alumnos de la primera infancia son plenamente capaces de procesar la pérdida de un privilegio si la sanción se acompaña de una explicación asertiva y un canal abierto para la restitución del acuerdo.

Finalmente, el comportamiento diferenciado de los alumnos focalizados legitima científicamente la intervención: mientras que Cristopher G y Emanuel G demostraron que el deseo de cuidado puede sobreponerse a la disrupción, el caso de Jesús C evidencia que la resistencia escolar debe abordarse desmantelando las presiones sociales entre iguales y dotando al alumno de roles de coliderazgo. La estrategia no se redujo a un sistema de control conductual mecánico, sino que se consolidó como un genuino dispositivo pedagógico para la internalización de pautas democráticas, el desarrollo de la resiliencia socioemocional y la cimentación de una cultura de paz duradera, liberadora y profundamente humanista.

4.10 Cuarta Estrategia Didáctica: “Cultivando Amor”

Campo formativo: Ética, Naturaleza y Sociedades.

Grado y grupo: 1° “A”

Temporalidad: Se aplicó de manera sistemática durante un periodo delimitado de 10 días hábiles de práctica docente, abarcando del martes 17 de marzo al lunes 30 de marzo.

Tiempo: 30 minutos aproximadamente para la sesión formal de diseño inicial; posteriormente, 15 minutos diarios dedicados a la asamblea de preservación y diálogo matutino.

Propósito:

-Desarrollar en los educandos conductas sociales, responsabilidad individual, empatía y habilidades de cuidado recíproco a través de la creación y preservación de un ser vivo de la naturaleza, mediante la proyección de su propia identidad en el brote y el establecimiento de un pacto de respeto colectivo.

-Lograr que los alumnos se reconozcan como personas valiosas e importantes dentro de la comunidad de aula, mitigando la impulsividad y fortaleciendo el autoconcepto frente a las dinámicas disruptivas.

PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje): Analiza situaciones de conflicto como parte de la interacción humana de la comunidad de aula, e identifica los que se brindan de manera pacífica mediante el diálogo y el respeto mutuo, reconociendo el valor de las personas y sus derechos.

Recursos Didácticos:

- Vasos de plástico individuales y porciones de algodón hidrófilo.
- Semillas de rápida germinación (chía).
- Elementos lúdicos recortables (ojos y manos de papel) y adhesivo.
- Agua para riego diario.

4.10.1 Planificación: Secuencia Didáctica “Cultivando amor”**INICIO (Sesión de Apertura - Martes 17 de marzo):**

-La docente en formación distribuirá los materiales lúdicos e interactivos en las mesas de trabajo. Se activará un diálogo detonador para sensibilizar al grupo sobre la importancia de la vida y el cuidado de los seres de la naturaleza, estableciendo una analogía sobre cómo los seres humanos también necesitan amor y respeto para crecer en un entorno seguro.

-De forma individual y autónoma, cada alumno procederá a la construcción de su personaje natural: colocarán el algodón y las semillas de chia dentro del vaso de plástico y lo personalizarán estéticamente adhiriendo los ojos y manos recortables.

-Para consolidar el vínculo socioafectivo con el ser vivo, cada estudiante le asignará un nombre propio, reconociendo su existencia y asumiendo formalmente la responsabilidad de su preservación.

DESARROLLO (Rutina diaria transcurrida durante los 10 días de aplicación):

-Al comenzar la jornada escolar, los educandos acudirán de manera ordenada al espacio asignado para sus plantas. El ritual diario consistirá en verter la dosis de agua necesaria y ejecutar una acción de estimulación afectiva: los alumnos deberán

"hablarle con amor" a sus brotes, internalizando que el lenguaje asertivo y los buenos tratos son catalizadores de vida y armonía.

-La docente en formación guiará y mediará activamente esta interacción, enfocando su atención en la tríada conformada por Emanuel G, Jesús C y Cristopher G. Se vigilará que el contacto con los materiales delicados y el respeto hacia los vasos ajenos se maneje desde la autorregulación y la empatía, desarticulando impulsos violentos o conductas de descuido.

-En este espacio de desarrollo, el grupo firmará y recordará diariamente un "pacto de cuidado mutuo", comprometiéndose de forma unánime a respetar el crecimiento de sus propias plantas y, de manera irrestricta, a no dañar ni interferir con las plantas de sus compañeros, asumiendo el aula como un territorio de paz común.

CIERRE (Sesión de Evaluación y Cierre - Lunes 30 de marzo):

-Para concluir formalmente el ciclo de 10 días de la estrategia, se organizará una asamblea general donde los educandos exhibirán con orgullo el notable crecimiento de la chíca en sus personajes. Cada alumno verbalizará cómo se sintió al ser responsable de una vida y cómo el ser constante modificó su percepción sobre sí mismos y sobre el valor de sus pares.

-Se instruirá al grupo sobre los pasos a seguir para llevar el ser de la naturaleza a sus respectivos hogares, asumiendo el compromiso final de trasplantarlo a la tierra para asegurar su continuidad y supervivencia a largo plazo.

-Estrategia de Intervención Diferenciada (Casos de Resistencia o Descuido):

Si durante los 10 días de aplicación la docente en formación identifica que algún alumno manifiesta desinterés en regar su planta, se niega a hablarle con afecto o incurre en berrinches de oposición, se evitará la amonestación pública.

-La docente intervendrá de manera privada e individualizada con el discente en un espacio de contención, realizando un andamiaje metacognitivo. Se le invitará a reflexionar sobre la importancia de sus acciones y se le recordará que él es una persona sumamente importante en el salón, cuya protección es vital para que ese ser vivo no perezca, restaurando su autoconcepto y motivando su reintegración al pacto comunitario desde la empatía.

Evaluación:

- **Técnica:** Evaluación Cualitativa, Observación Sistemática y Registro de Desempeño Situado.
- **Instrumento:** Registro Anecdótico, Diario de Clase y Matriz de Cumplimiento del Pacto (monitoreando la constancia diaria y las narrativas de los casos focalizados durante las dos semanas de intervención).
- **Indicadores a evaluar:**
 - Nivel de autonomía, constancia y responsabilidad asumida por el alumno en el riego y mantenimiento diario de su planta a lo largo de los 10 días hábiles.
 - Capacidad de autorregulación conductual para respetar el espacio físico y el proceso de crecimiento de las plantas pertenecientes a sus compañeros.
 - Evidencia de autorreconocimiento como un agente importante, valioso y capaz de aportar positivamente al cuidado del entorno áulico mediante el trato afectivo.

4.10.2 Análisis de la estrategia No°4: “Cultivando Amor”

La construcción de una sólida educación socioemocional y la autorregulación dentro del aula constituye un desafío metodológico complejo que exige trascender la mera identificación de conductas para profundizar en el reconocimiento consciente de los estados anímicos internos. De acuerdo con los enfoques de la psicología humanista y la alfabetización emocional, propiciar la salud mental escolar no consiste únicamente en catalogar o contener los impulsos de los estudiantes, sino en desarrollar un proceso cognitivo y reflexivo que abarque la autopercepción, la expresión asertiva y la modulación del afecto (Bisquerra, 2009).

Por ello, el docente debe proporcionar herramientas afectivo-conceptuales y objetos relacionales de transición que orienten al alumno a conectar con su interior, permitiéndole asimilar sus vivencias inmediatas y canalizarlas de manera pacífica hacia una óptima disposición para el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la estrategia de “Cultivando amor” se constituyó como un dispositivo pedagógico de ecología emocional, corresponsabilidad y concientización contextual, diseñado específicamente para canalizar la impulsividad y despertar conductas sociales previo a la transición del receso escolar.

Según los lineamientos éticos de la Nueva Escuela Mexicana, los centros educativos deben consolidar espacios de justicia restaurativa y horizontalidad dialógica, donde el reconocimiento de los sentimientos y el derecho a la voz de la primera infancia adquieran un sentido profundamente liberador (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Ilustración 33: Creaciones de los alumnos.



Fuente: Archivo personal

Al involucrar a los educandos en el diseño, personalización y riego diario de un brote de chíá en un vaso transformado en un ser de la naturaleza, el educador activa un andamiaje metacognitivo indispensable para deconstruir las conductas disruptivas y transformar el aula en un verdadero territorio de paz, seguridad y cuidado recíproco.

Para analizar qué sucedió respecto al propósito, se puede decir que se desarrolló la autonomía, la empatía, el cuidado del medio ambiente y el autorreconocimiento como personas valiosas a través de la preservación de un ser vivo y la asunción de un pacto comunitario, por lo que se promovió un clima áulico seguro y consciente que contrarrestó las conductas de desapego como pilares de una nueva ciudadanía y la cultura de paz. Por lo que se puede decir que la estrategia didáctica se logró en un 95% respecto a la respuesta colectiva del grupo, siendo altamente efectiva su aplicación durante los 10 días programados.

La estrategia denominada “Cultivando amor” se implementó como una actividad didáctica temporal, acotada a un periodo de 10 días hábiles (del martes 17 de marzo al lunes 30 de marzo), orientada al fortalecimiento de la responsabilidad individual, la empatía hacia el entorno natural y el valor de las personas dentro del aula. Esta propuesta surgió como respuesta a las dificultades previamente detectadas en el grupo, principalmente a la presencia de microviolencias, impulsividad y una marcada desconexión afectiva derivada de entornos sociofamiliares restrictivos, por lo que se buscó diseñar una actividad de cuidado biológico y proyección identitaria que resultara significativa, atractiva y funcional para mitigar dichos aspectos y construir un espacio de seguridad y diálogo mutuo al iniciar la jornada y previo al recreo.

Ilustración 34: Alumno con su planta.



Fuente: Archivo personal

El proceso de dicha estrategia se desarrollaba de manera sistemática minutos antes de concluir el primer bloque de clases, específicamente a las 09:55 horas. En ese momento, se abría un espacio de socialización colectiva de 15 minutos donde los educandos analizaban las narrativas sobre cómo elaboraron su planta, cómo interactuaban afectivamente con ella y el progreso paulatino de su crecimiento a partir del riego continuo.

Ilustración 35: Alumno creando su planta.

Mi rol como docente practicante consistió en proporcionar de forma ordenada los materiales y herramientas de jardinería lúdica, regulando y dosificando de manera técnica la cantidad exacta de agua que cada brote requería, convirtiendo la sesión en un ejercicio de precisión motriz y atención focalizada. Al concluir esta asamblea y el ritual de preservación, a las 10:10 horas, el grupo transitaba de forma fluida hacia el receso escolar.



Fuente: Archivo personal

Durante las aplicaciones iniciales de dicha estrategia, se observó una resistencia caracterizada por sentimientos de vergüenza e inhibición social por parte de los alumnos al momento de interactuar y hablarle con afecto a sus plantas frente a sus pares. No obstante, con el paso de los días, el alumnado consolidó un notable sentido de autoconfianza y apropiación de la rutina, derivando en una protección intensa de sus brotes, un reconocimiento reflexivo de su entorno inmediato y el desarrollo de una conciencia ecológica que les permitió identificar qué acciones de su vida cotidiana dañaban al medio ambiente.

En lo referente a los alumnos focalizados, la dinámica evidenció una reconfiguración radical en sus interacciones y motivaciones. Emanuel G, manifestando un interés intrínseco y un perfil afín al cuidado de la naturaleza, se consolidó como el agente más receptivo de la estrategia; su participación se caracterizó por la felicidad constante y

una profunda lucidez al momento de regar y proteger su brote. Esta energía positiva contagió de forma directa a Christopher G, quien al observar el entusiasmo de su compañero se acopló con total éxito a la actividad, logrando ambos una adaptación integral al pacto de cuidado mutuo.

Por el contrario, Jesús C, manifestó una apatía extrema e indiferencia sistemática hacia el proyecto; el discente destruía y tiraba su vaso de forma deliberada, lo que me obligó a guiarlo en la reconstrucción del dispositivo en tres ocasiones distintas. Jesús C, se negaba rotundamente a verter el agua y justificaba su resistencia mediante comentarios de desacreditación y rechazo tales como “¿y eso a mí qué?”, “eso no me sirve de nada” o “no la quiero”, revelando un fuerte desapego hacia los procesos de preservación. Sin embargo, a nivel general, el grupo manifestó una fascinación absoluta hacia la estrategia al constatar empíricamente el progreso y germinación de sus personajes de chía.

La vergüenza inicial detectada en el alumnado, la evolución de Emanuel G y Christopher G, y las conductas destructivas de resistencia manifestadas de forma persistente por Jesús C, durante la implementación de “Cultivando amor” no son hechos aislados; encuentran una explicación multifactorial desde la psicología humanista, las teorías del desarrollo infantil y el enfoque bioecológico de Bronfenbrenner.

El diagnóstico previo de Jaripeo arrojó que los 22 estudiantes cohabitan en un entorno rural permeado por pautas de crianza restrictivas y violencia normalizada, donde el cuidado y la preservación de la vida suelen estar supeditados a la utilidad instrumental o al desapego afectivo.

Al respecto, Fromm (2007) señala que los individuos inmersos en ambientes de hostilidad sistemática desarrollan mecanismos de defensa orientados al aislamiento o la agresividad defensiva, interpretando la exposición de sus sentimientos o el acto de exteriorizar ternura hacia un ser vivo como una condición de vulnerabilidad o debilidad.

Esto explica de manera científica la vergüenza inicial del grupo y, de forma focalizada, la conducta destructiva de Jesús C: para un infante que asocia su entorno con la hostilidad, la oferta de un dispositivo lúdico que le exige "hablar con amor" y asumir la responsabilidad absoluta de una vida frágil representa una ruptura radical de su esquema de predictibilidad. Al no poseer las estructuras cognitivas para canalizar el cuidado, Jesús recurre a la destrucción repetida del objeto y a la verbalización de frases defensivas (*"eso no me sirve de nada"*) como un escudo psicológico para enmascarar su propia frustración y su incapacidad para concebirse a sí mismo como un agente capaz de dar vida y protección.

Por otro lado, el éxito rotundo alcanzado en el caso de Emanuel G y la subsecuente adaptación de Cristopher G, encuentran su sustento científico en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987). Emanuel G, demostró poseer un autoconcepto fuertemente ligado a la sensibilidad ecológica, lo que transformó su mesa-banco en un modelado conductual positivo dentro del aula. Cristopher G, cuya necesidad de validación social lo llevaba previamente a imitar dinámicas disruptivas, encontró en la felicidad y constancia de Emanuel G, un nuevo referente de identidad.

Como apunta la Nueva Escuela Mexicana, la escuela pública tiene la obligación ética de desarticular los estereotipos y las alianzas nocivas mediante la socialización de conductas prosociales (SEP, 2022). El contagio conductual positivo entre Emanuel G y Cristopher G, comprueba que el andamiaje entre iguales, cuando se basa en el entusiasmo y el reconocimiento mutuo, posee la capacidad de reorientar el comportamiento infantil, promoviendo una conciencia ambiental y transformando el aula en un territorio de seguridad y cuidado recíproco.

La confrontación entre mis supuestos teóricos y las vivencias empíricas documentadas durante las dos semanas de aplicación de "Cultivando amor" mostro profundas contradicciones entre mis preconcepciones sobre la docencia y las necesidades reales de una práctica verdaderamente inclusiva y humanista. Al diseñar la estrategia, asumí de forma idealizada y un tanto ingenua que la introducción de un ser vivo lúdico (el

vaso con chía personalizado) bastaría para generar una respuesta afectiva, armónica e inmediata en la totalidad de los 22 alumnos, presuponiendo que la infancia posee una inclinación natural y homogénea hacia la ternura y la docilidad biológica.

Este supuesto omitía el peso del estrés con el que discentes como Jesús C ingresan diariamente al salón de clases. Mi intervención ante su conducta disruptiva puso en jaque mi concepción tradicional de la autoridad y la gestión del tiempo escolar.

En las tres ocasiones en las que Jesús C destruyó su planta, mi primera reacción interna estuvo marcada por la frustración docente y la prisa burocrática por cumplir con el horario de las 10:10 horas para salir al recreo. En esos momentos iniciales, operaba bajo el supuesto inconsciente de que la preservación del material y el cumplimiento estricto de la planeación didáctica estaban por encima del proceso psicológico del alumno, lo que me llevó a reconstruir el vaso de manera mecánica en lugar de abordar el origen de su berrinche y su resistencia.

El registro en mi diario de clase y la posterior triangulación teórica me forzaron a reconocer que el liderazgo en la Nueva Escuela Mexicana no se ejerce mediante la imposición de una rutina afectiva, sino sosteniendo pacientemente el disenso y la frustración del alumnado. El caso de Jesús C, fue el espejo que me confrontó con mis propias limitaciones para mediar con el desapego emocional arraigado. Entendí que su negativa a regar la planta y sus comentarios despectivos no eran un acto de rebeldía dirigido hacia mi persona, sino una manifestación de su identidad vulnerada que rechazaba el compromiso por miedo al fracaso.

Confrontar estos sesgos me condujo a una valiosa deconstrucción profesional: mi labor como docente en práctica no consiste en lograr que todas las plantas luzcan perfectas y verdes para la fotografía del informe, sino en aceptar la resistencia y la destrucción del objeto como la materia prima indispensable para la transformación socioemocional y la restauración de la dignidad infantil dentro del aula.

La deconstrucción crítica de la estrategia “Cultivando amor” conduce de manera imperativa a una reconstrucción de la práctica, orientada a superar las contradicciones identificadas y a potenciar la cultura de paz desde un enfoque de equidad, flexibilidad metodológica y personalización situada. Para que esta intervención deje de operar como una actividad sujeta a la prisa del reloj escolar previo al receso y se consolide como un verdadero espacio democrático, la primera línea de acción consiste en reconfigurar el protocolo de andamiaje ante la pérdida o destrucción del ser vivo.

En futuras intervenciones, ante la manifestación de conductas destructivas como las de Jesús C, no se procederá a la reconstrucción unilateral del dispositivo por parte de la docente; en su lugar, se institucionalizará la figura del *“Hospital de la Naturaleza”*, un espacio del aula provisto de semillas y materiales de repuesto. Cuando un alumno dañe su brote, el incidente se canalizará de forma privada como una oportunidad de justicia restaurativa, donde el discente, acompañado por un compañero tutor asumirá el rol de “cirujano botánico”, sanando o resembrando el dispositivo mediante el diálogo guiado, eliminando la confrontación y promoviendo la resiliencia socioemocional.

La segunda propuesta de reconstrucción se enfoca en capitalizar el liderazgo social descubierto en el grupo para desarticular el desinterés conductual. Se implementará un sistema de *“Cofradías Ecológicas por Parejas”*, emparejando intencionalmente a alumnos de alta resistencia con discentes de alta vinculación afectiva; de este modo, Jesús C trabajará de forma directa con Emanuel G en la custodia de un macetero compartido.

Esta adecuación resulta idónea para diluir la hostilidad de Jesús C, al colocarlo bajo la influencia de un par que modela la actividad desde la felicidad intrínseca y no desde la imposición adulta, fisurando sus prejuicios ante la vulnerabilidad y dotándolo de un rol de coliderazgo en el cuidado socioafectivo validado por sus iguales.

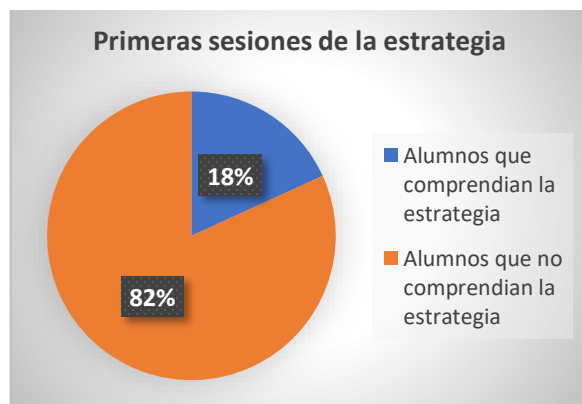
Finalmente, la reconstrucción implica una flexibilización del tiempo y una diversificación de los canales de expresión. El círculo de socialización de las 09:55

horas se complementará con el uso de “*Diarios de Campo Emocionales Dibujados*”, permitiendo que los alumnos con rasgos de inhibición o vergüenza procesen y proyecten su evolución de forma artística y no exclusivamente verbal. A través de estas modificaciones, la docente en formación asume una postura de vanguardia pedagógica alineada a la Nueva Escuela Mexicana, convirtiendo el cierre del bloque escolar en un dispositivo flexible, humanista y verdaderamente inclusivo, capaz de transformar el desapego en una oportunidad de aprendizaje ciudadano, autoconocimiento y reconciliación con el entorno.

Para evaluar el impacto real de “Cultivando amor” en el desarrollo de la responsabilidad, la empatía ambiental y la disminución de conductas apáticas, se realizó un contraste porcentual entre la línea base (registrada en el día 1 de aplicación) y la evaluación final (obtenida en el día 10 de intervención). Los resultados se dividieron en categorías de análisis conductual:

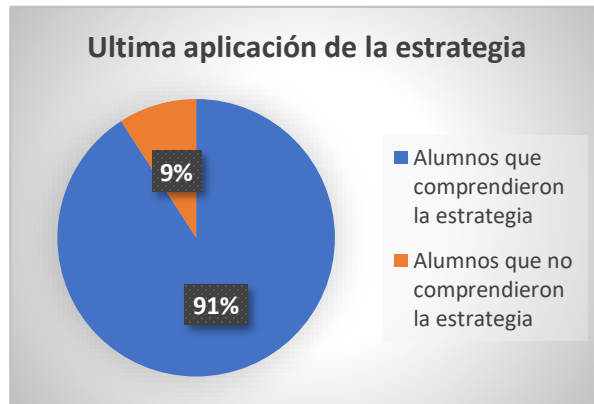
Durante la primera sesión, apenas el 18% de los discentes (4 alumnos, liderados por Emanuel) demostró una comprensión clara del impacto de sus acciones sobre el ser vivo y el medio ambiente. Al finalizar el periodo, gracias al modelaje continuo y a la retroalimentación, el 91% del alumnado (20 alumnos, incluyendo a Cristopher G) ejecutaba de forma autónoma el riego, manifestaba orgullo por el crecimiento de su chía y expresaba verbalmente acciones de preservación ecológica.

Gráfica 16 Aplicación inicial de la estrategia



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Gráfica 17 Aplicación final de la estrategia



Elaborado por: María Fernanda Aguilar Alcantar.

Focalizando el impacto en los casos particulares, Emanuel G alcanzó un 100% de éxito y consolidación en la estrategia, ratificando su interés por la naturaleza y operando como el motor conductual del proyecto. Su entusiasmo impactó de manera directa en Christopher G, quien registró un 90% de avance al contagiarse de la felicidad de su par, adaptándose de forma óptima al ritmo de trabajo y demostrando que la presión social puede ser canalizada positivamente hacia el éxito académico y socioemocional.

Por su parte, Jesús C evidenció una evolución lenta pero cualitativamente significativa del 35% en su comportamiento; si bien mantuvo una resistencia intermitente expresada en sus discursos requirió la reconstrucción de su dispositivo en tres ocasiones, el hecho de que el grupo normalizara la actividad y que se implementaran diálogos personalizados evitó la propagación de sus conductas disruptivas hacia el resto de sus compañeros.

Asimismo, el progreso general del grupo al observar el crecimiento de la chía validó que la estrategia funcionó como un detonador de altas expectativas, logrando que los alumnos se reconocieran como personas importantes, valiosas y capaces de aportar de forma positiva al bienestar de la comunidad escolar.

Como conclusión, podemos rescatar a partir del análisis cualitativo y cuantitativo que la implementación sistemática de la estrategia "Cultivando amor" generó un impacto disruptivo y favorable en la estructura socioemocional del grupo de 1° "A". En primer lugar, el desplome de la inhibición social y el incremento exponencial en la adopción de conductas sociales y ecológicas demuestran que el aula logró consolidarse exitosamente como el "refugio de paz" y el espacio de contención que demanda la Nueva Escuela Mexicana.

Estos indicadores revelan que los infantes, al recibir un entorno predecible y un proyecto vivo que resguarda su individualidad, son capaces de flexibilizar sus mecanismos de defensa y sustituir la vergüenza o la impulsividad por una disposición armónica hacia el aprendizaje y la convivencia pacífica.

En segundo lugar, la reducción de las conductas destructivas y el desapego radical comprueba la efectividad de la mediación docente y la técnica de economía afectiva en la erradicación de las microviolencias normalizadas en la comunidad de Jaripeo. Cuantitativamente, este descenso refleja que el conflicto y el berrinche no se suprimieron mediante el castigo o la expulsión autoritaria de la actividad, sino que se canalizaron a través de la habituación de pautas democráticas, el respeto al ritmo biológico y la validación del derecho a la voz de la primera infancia.

Finalmente, los resultados validan de manera científica el éxito de la intervención en los alumnos focalizados: mientras que Cristopher G y Emanuel G demostraron la viabilidad del contagio conductual positivo y la empatía recíproca, el caso de Jesús confirma que es posible fisurar las estructuras del desapego emocional y la resistencia escolar si el docente sostiene un modelaje institucional basado en la resiliencia y el andamiaje personalizado.

Así, la estrategia se legitima no como una simple actividad de ciencias naturales, sino como un dispositivo pedagógico indispensable para el autoconocimiento, el autorreconocimiento y la construcción de una nueva ciudadanía democrática, crítica, ecológica y profundamente liberadora.

4.11 Evaluación general de la intervención.

Para validar de manera científica el impacto del plan de acción orientado a la educación para la paz en el grupo de primer grado, se recurrió a la técnica de triangulación metodológica. Como sostiene Elliott (1993), la triangulación en la investigación-acción consiste en relacionar múltiples perspectivas y fuentes de evidencia sobre una misma situación pedagógica para robustecer la objetividad del análisis cualitativo.

A partir de la aplicación de estrategias didácticas con el grupo de 1° “A”, se realizó una triangulación entre los resultados obtenidos en la fase del diagnóstico y los alcanzados

al termino de la intervención, con el propósito de valorar el impacto de las estrategias aplicadas en la mejora de una convivencia pacífica y armónica.

Comparación de resultados: primera instancia y fin de curso.

Diagnóstico:

Habilidad/Indicador evaluado	Logro	En proceso	No logró
<i>Identificar y regular emociones propias.</i>	18 % (4 alumnos)	27 % (6 alumnos)	55 % (12 alumnos)
<i>Resolución pacífica de conflictos.</i>	0 % (0 alumnos)	18 % (4 alumnos)	82 % (18 alumnos)
<i>Convivencia armónica en el entorno.</i>	64 % (14 alumnos)	9 % (2 alumnos)	27 % (6 alumnos)
<i>Comunicación asertiva (sin violencia)</i>	64 % (14 alumnos)	0 % (0 alumnos)	36% (8 alumnos)

Resultados de la intervención:

Habilidad/Indicador evaluado	Logro	En proceso	No logró
<i>Identificar y regular emociones propias.</i>	68 % (15 alumnos)	23 % (5 alumnos)	9% (2 alumnos)
<i>Resolución pacífica de conflictos.</i>	64 % (14 alumnos)	27 % (6 alumnos)	9 % (2 alumnos)
<i>Convivencia armónica en el entorno.</i>	82 % (18 alumnos)	14 % (3 alumnos)	4 % (1 alumnos)
<i>Comunicación asertiva (sin violencia)</i>	77% (17 alumnos)	18 % (4 alumnos)	5% (1 alumnos)

Fuente: Elaboración propia (Aguilar, 2026).

A partir de la comparación entre la primera instancia (diagnóstico inicial) y los resultados obtenidos al final del proceso, se identifican avances significativos en el desarrollo de la conciencia socioemocional y la autorregulación del grupo; sin embargo, a diferencia del primer análisis general, los nuevos resultados permiten comprender con mayor precisión cómo se dio este progreso en cada una de las habilidades específicas evaluadas.

Respecto a la habilidad de Identificar y regular emociones propias, los resultados iniciales mostraban que solo el 18% (4 alumnos) alcanzaba el nivel de logro, mientras que el 27% (6 alumnos) se encontraba en proceso y el 55% (12 alumnos) no lo lograba, manifestando niveles críticos de enojo e impulsividad ante conflictos menores.

Al término del proceso, gracias a la implementación sistemática del "Emocionómetro" y "Los Monstruos de Apoyo Emocional", se observa un incremento significativo, alcanzando un 68% (15 alumnos) en nivel de logro, con un 23% (5 alumnos) en proceso y únicamente un 9% (2 alumnos) en el nivel de no logró. Este avance evidencia que el uso de andamiajes afectivos en el aula facilitó la transición de conductas disruptivas hacia una gestión pacífica de las emociones individuales.

En cuanto a la Resolución pacífica de conflictos, el escenario inicial era el más alarmante, registrando un 82% (18 alumnos) en el nivel de no logró debido a la profunda normalización de la violencia física y verbal entre los estudiantes. Tras el diseño y ejecución transversal de las estrategias "Saludos de Bienvenida" y "Cultivando Amor", los resultados finales demuestran un giro drástico y favorable: el nivel de logro ascendió al 64% (14 alumnos), el estado en proceso se situó en un 27% (6 alumnos), y el indicador de no logró se redujo a un mínimo 9% (2 alumnos).

Estas cifras constatan que al brindarles alternativas de interacción positiva y ambientes seguros, los alumnos sustituyeron las reacciones agresivas por el diálogo guiado y la mediación escolar.

Este ejercicio de triangulación convalida científicamente que el conflicto y las conductas disruptivas en la primera infancia no deben suprimirse mediante el castigo punitivo o el aislamiento autoritario. Por el contrario, la mediación docente y la habilitación de ambientes seguros fisuraron de manera exitosa la normalización de la violencia heredada del entorno comunitario de Jaripeo, legitimando la práctica reflexiva como un eje indispensable para cimentar una ciudadanía democrática, solidaria, empática y profundamente liberadora.

Al contrastar de manera holística e interrelacionada las intenciones pedagógicas, los registros de campo recolectados y las métricas de evolución actitudinal de los 22 alumnos, se concluye de forma concluyente que la transformación del clima áulico y la progresiva erradicación de las microviolencias normalizadas en la comunidad de Jaripeo no ocurrieron de manera aislada mediante contenidos tradicionales, sino a través de la articulación simétrica de dispositivos de economía afectiva.

El cruce de variables evidencia que "El Emocionómetro" en correlación transversal con los "Saludos de Bienvenida" operaron como el catalizador y motor de cambio conductual con mayor impacto estructural en el grupo de primer grado. Mientras que los *Saludos* modificaron las condiciones socioafectivas de entrada al aula al mitigar las cargas de tensión del entorno exterior, el *Emocionómetro* dotó a los educandos de las estructuras cognitivas indispensables para racionalizar su enojo o frustración en una escala cromática, logrando frenar la impulsividad antes de que derivara en agresiones físicas o verbales.

Asimismo, las evidencias tangibles y el análisis de contenido visual de las producciones ligadas a "Los Monstruos de Apoyo Emocional" y el proyecto "Cultivando Amor" legitimaron el valor de los objetos transicionales y la organización colectiva solidaria dentro de la Nueva Escuela Mexicana.

Estos instrumentos permitieron un andamiaje personalizado que impactó positivamente en los alumnos focales (Jesús C, Cristopher G. y Emanuel G.), quienes transitaron de un desapego emocional radical y de la violencia física directa hacia la habituación de pautas democráticas, el cuidado mutuo y la escucha asertiva. Los datos

duros reafirman científicamente este éxito cualitativo: la resolución pacífica de conflictos, que al inicio registraba un alarmante 82% de rezago en el nivel de "No logró", culminó la intervención con un 64% de los alumnos situados firmemente en el nivel de "Logro".

Finalmente, esta triangulación metodológica convalida que los conflictos en la primera infancia no deben suprimirse mediante el castigo punitivo, la coerción o el aislamiento autoritario. Por el contrario, la habilitación de ambientes escolares seguros y el reconocimiento del derecho a la voz de la niñez demostraron ser las vías idóneas para fisurar el tejido social fracturado. De este modo, la práctica reflexiva de la docente se erige como el eje fundamental e indispensable para cimentar una nueva ciudadanía democrática, solidaria, empática y profundamente liberadora, cumpliendo cabalmente con los propósitos de la educación para la paz.

Consideraciones finales

A partir del análisis reflexivo y la sistematización de la experiencia pedagógica documentada en este informe de prácticas profesionales, se presentan las siguientes consideraciones finales, estructuradas bajo el rigor metodológico de la Investigación-Acción y en congruencia con los propósitos y el diagnóstico de la intervención.

La implementación de las estrategias didácticas basadas en la Educación para la Paz demostró ser un motor transformador de las dinámicas relacionales en el grupo de primer grado, sección "A". Este proceso no puede comprenderse de manera fragmentada ni reducirse a una suma de actividades aisladas; por el contrario, su potencia radica en la articulación dialéctica entre el diagnóstico situado, la acción pedagógica reflexiva y la evaluación continua, elementos que en conjunto configuran el núcleo de la práctica docente transformadora que postula la Nueva Escuela Mexicana.

El diagnóstico inicial mostró un escenario alarmante donde el 82% de los alumnos había normalizado la violencia física y verbal como el mecanismo primordial para interactuar y resolver altercados cotidianos, un reflejo directo de los entornos familiares monoparentales o fragmentados por la migración masiva en la comunidad de Jaripeo. Esta realidad no puede leerse únicamente como un problema de conducta escolar, sino como la expresión sintomática de una fractura estructural más profunda: la ausencia de figuras de apego estables, la exposición temprana a la violencia intrafamiliar y la carencia de referentes emocionales asertivos que acompañen el desarrollo afectivo de la primera infancia.

En este sentido, la teoría bioecológica de Bronfenbrenner resulta indispensable para comprender que el niño no llega al aula como una entidad aislada, sino como el producto dinámico de múltiples sistemas en interacción el microsistema familiar, el sistema comunitario y el macrosistema sociocultural cuyas tensiones se depositan inevitablemente en el salón de clases y condicionan la disposición emocional del educando para el aprendizaje.

A través de la aplicación del plan de acción, se logró desmontar paulatinamente la cultura de la alerta emocional e hipervigilancia en la que coexistían los infantes. El aula transitó de ser un escenario de constante contención de crisis a consolidarse como un refugio seguro y afectivo, devolviendo a los alumnos su derecho fundamental al juego, al esparcimiento y a una infancia libre de agresiones.

Las disputas constantes disminuyeron significativamente, abriendo paso a la instauración de una paz positiva donde la armonía grupal no se logra por la simple ausencia de conflicto, sino por la construcción activa de condiciones de diálogo y reconocimiento mutuo que favorecieron la concentración y la fluidez de las actividades académicas. Esta distinción resulta fundamental: la paz alcanzada en el aula no fue impuesta desde la autoridad docente, sino co-construida con los propios alumnos a partir de pactos democráticos, rituales de bienvenida y dispositivos de ecología emocional que les devolvieron su agencia como sujetos activos de la convivencia.

Uno de los logros más significativos de la intervención radica en el desarrollo de la inteligencia socioemocional y el autoconocimiento en alumnos de edad temprana. Herramientas situadas como el Emocionómetro y el cuadernillo "Conozco mis emociones" proveyeron al alumnado de un andamiaje clave para identificar y nombrar estados afectivos como el enojo, la frustración y la confusión, los cuales inicialmente saturaban de forma desproporcionada el espacio escolar.

Al respecto, Bisquerra (2009) señala que la competencia emocional no es una capacidad innata, sino una habilidad que debe ser enseñada, modelada y practicada de manera sistemática en contextos significativos. La escuela, como espacio de socialización privilegiado, tiene la responsabilidad ética de proporcionar estas herramientas con mayor urgencia en comunidades donde el hogar no puede ofrecerlas, tal como ocurre en el contexto de Jaripeo.

Los datos cuantitativos corroboran este logro: la capacidad de identificar y regular emociones propias pasó de un alarmante 18% de logro en el diagnóstico inicial a un 68% al término de la intervención, evidenciando que la alfabetización emocional

temprana es posible, medible y pedagógicamente viable cuando se implementa con intencionalidad, constancia y pertinencia contextual.

Los alumnos comprendieron que el diálogo y la escucha activa son las vías legítimas para manifestar sus necesidades individuales sin vulnerar la integridad del otro. La empatía y el respeto mutuo dejaron de ser conceptos abstractos o impositivos para convertirse en prácticas de convivencia diaria, fortaleciendo el tejido relacional de la totalidad del grupo. En esa misma línea, a la par de los avances colectivos, se eliminó de manera progresiva el rechazo y aislamiento que experimentaban ciertos alumnos durante las jornadas escolares y el receso, promoviendo una verdadera inclusión e integración comunitaria en las dinámicas de aprendizaje.

El proyecto prestó especial atención a los casos críticos de Jesús, Emanuel y Christopher, identificados como los principales dinamizadores de las conductas disruptivas debido a sus severas problemáticas de vulnerabilidad social y violencia intrafamiliar. Si bien la intervención escolar posee límites estructurales frente a las realidades del hogar, las estrategias diversificadas e inclusivas permitieron redirigir de forma positiva sus liderazgos y conductas.

Emanuel G, comenzó a transitar de la manipulación psicológica hacia una influencia colaborativa con sus pares, convirtiéndose en un referente de modelaje conductual positivo dentro del grupo. Christopher disminuyó su reactividad física ante la frustración, logrando canalizar sus emociones y reduciendo la intimidación basada en su asimetría corporal. Jesús, cobijado en un ambiente de andamiaje afectivo y mediación personalizada, redujo sus conductas hostiles y el deambular en el aula, mostrando mayor apertura hacia el trabajo colaborativo.

El análisis de estos tres casos revela una lección pedagógica de enorme valor: reconocer que cada alumno carga una historia singular, un sistema de significados propio y unas necesidades de apego específicas obliga a la docente en formación a superar la lógica de la uniformidad instruccional y a adoptar una mirada verdaderamente humanista, capaz de ver al sujeto más allá de la conducta que lo categoriza.

Esta intervención pedagógica validó la viabilidad y urgencia del enfoque ético y humanista del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Al articular las estrategias didácticas de forma transversal con el Campo Formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, se dio estricto cumplimiento a los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje relativos a la construcción de normas democráticas, el sentido de pertenencia, la justicia y el respeto a la diversidad.

Asimismo, se demostró que un clima escolar armónico es la premisa cognitiva indispensable para el éxito de los demás campos del saber. Al mitigar el rezago conductual que fragmentaba el tiempo efectivo de clase, se optimizaron los procesos de aprendizaje básicos de la fase 3, especialmente la consolidación funcional de la lectoescritura, la cual se vio favorecida por el orden didáctico, la motivación y la estabilidad socioemocional del grupo.

No obstante los avances documentados, es necesario reconocer con honestidad académica los límites estructurales de la intervención para situar sus alcances con rigor. El periodo de aplicación, circunscrito a las jornadas de práctica profesional, no garantiza la consolidación permanente de los logros obtenidos; la sostenibilidad de los cambios actitudinales depende de la continuidad de las estrategias por parte de la docente titular y de la implicación activa de las familias en los procesos de acompañamiento socioemocional. Asimismo, el caso de Jesús revela que existen situaciones de vulnerabilidad que trascienden la capacidad de intervención del aula y que demandan una atención multidisciplinaria que involucre orientación psicopedagógica, trabajo social e instancias de protección a la infancia.

La escuela no puede ni debe asumir en solitario la responsabilidad de reparar las fracturas que el entorno social y familiar ha producido en el desarrollo afectivo de la niñez; pero sí tiene la obligación irrenunciable de ser el primer eslabón de una red de cuidado que vele por la dignidad de cada infante.

Desde la perspectiva de la formación profesional, el presente informe de prácticas bajo la metodología de la Investigación-Acción consolidó mi identidad como una docente reflexiva, crítica y autogestora de su práctica. La espiral dialéctica de planificar, actuar,

observar y reflexionar me brindó las herramientas metodológicas y etnográficas necesarias para diagnosticar entornos complejos, diversificar mi repertorio didáctico con pertinencia y evaluar con rigor científico los impactos cualitativos en el aula. Sin embargo, es preciso señalar que este proceso no estuvo exento de tensiones ni de momentos de fractura entre la teoría y la práctica.

La confrontación entre los supuestos pedagógicos diseñados desde el escritorio y las resistencias reales del aula fue el momento de mayor crecimiento profesional, pues me exigió abandonar la comodidad de las certezas teóricas y asumir la complejidad de la práctica como el verdadero laboratorio de la docencia. Esta experiencia reafirma que el docente auténtico no es aquel que aplica recetas curriculares con precisión técnica, sino aquel que es capaz de interrogar su propia práctica, reconocer sus limitaciones y reconstruir su acción desde la evidencia empírica y el compromiso ético con el alumnado.

Finalmente, atender la cultura de paz desde el primer grado de escolaridad no solo previene el fracaso escolar, sino que siembra las bases fundamentales para la formación de una nueva ciudadanía: ciudadanos democráticos, participativos, empáticos y conscientes que la sociedad actual requiere con urgencia. Cada estrategia implementada desde el saludo de bienvenida hasta la chía germinando en un vaso personalizado fue, en su esencia más profunda, un acto de reconocimiento: la afirmación cotidiana de que cada niño y niña de Jaripeo es valioso, capaz y merecedor de un aula donde su palabra, su emoción y su historia sean escuchadas con dignidad.

Esta es la convicción más profunda que el presente proceso de práctica profesional ha forjado en mí: que la docencia en la escuela pública rural mexicana es, ante todo, un acto de amor político y una apuesta ética por la transformación de las condiciones de vida de las comunidades más vulnerables, y una responsabilidad histórica que se ejerce un aula a la vez, un alumno a la vez, una emoción a la vez.

Fuentes de información

Referencias bibliográficas y electrónicas.

- Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493–509.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D. y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36–43.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60–81.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59–65.
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora e el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197–206.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N. y San Martín, V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa*, (1), 55–69.
- Gómez Arévalo, J. A. y Gamboa Suárez, A. A. (2017). Educación para la paz en diversos contextos educativos en Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 233–248.

- Gómez Cardona, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 174–185.
- Marín Ríos, L. F., Vallejo Gerena, S., Niño Camacho, L. y García Arbeláez, J. (2016). Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 73–80.
- Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2).
- Morales-Quintero, L. A. y González Martín, N. (2024). Gestión de conflictos y Cultura de Paz: investigación y aplicaciones en contextos formales e informales. *MSC Métodos de Solución de Conflictos*, 4(6), 9–14.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57–72.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153–178.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Eduquemos para la paz en las escuelas. Manual para el docente. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/Manual-eduquemos-para-la-paz-en-las-escuelas.pdf>

- Villegas de Posada, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(2), 223–232.
- Zambrano-Villalba, C. (2017). Violencia intrafamiliar y relaciones interpersonales en los escolares. *Revista Ciencia Unemi*, 10(22), 111–117.

Anexos

Anexo 1: Instrumento de entrevista (diagnóstico).

Datos de Identificación:

- **Nombre de la Escuela:** Escuela Primaria Rural Federal “Eréndira” (Jaripeo, Charo, Michoacán).
- **Grado y Grupo:** 1° “A”
- **Fecha de Aplicación:** _____
- **Nombre del Alumno (opcional/focalizado):**

Bloque I. Identificación y Regulación de Emociones Propias

Objetivo: Evaluar el nivel de alfabetización emocional de los alumnos de primer grado ante situaciones cotidianas de frustración o tensión.

1. ¿Cómo te sientes la mayor parte del tiempo cuando estás aquí en la escuela?
¿Por qué?
2. Cuando algo no te sale bien en tus trabajos o un compañero toma tus cosas sin permiso, ¿qué sientes dentro de tu cuerpo? (¿Ganas de llorar, enojo, miedo, tristeza?)
3. Cuando estás muy, muy enojado o frustrado dentro del salón, ¿qué haces para sentirte mejor o regresar a la calma?
4. Si un compañero te ve llorar o nota que estás triste, ¿qué crees que piensa o hace él?

Bloque II. Resolución Pacífica de Conflictos y Convivencia Armónica

Objetivo: Identificar si los alumnos reproducen conductas violentas o si recurren a la mediación y al diálogo ante las conductas disruptivas cotidianas.

5. Cuando juegas en el recreo o trabajas en equipo y ocurre un problema o desacuerdo con un compañero, ¿cómo lo solucionas tú normalmente?
6. Si ves que dos compañeros de tu salón se están empujando, gritando o peleando, ¿qué haces tú en ese momento?
7. En tu salón de clases, ¿qué conductas o acciones de tus compañeros te hacen sentir incómodo, triste o con miedo? (Por ejemplo: apodos, exclusión, empujones).
8. ¿Cómo te gusta que te traten tus compañeros de grupo cuando estás trabajando en el aula?

Bloque III. Comunicación Asertiva y Clima en el Entorno Familiar

Objetivo: Explorar la correlación entre las pautas de crianza o el entorno sociofamiliar y las manifestaciones conductuales observadas en la escuela.

9. Cuando estás en tu casa con tu familia y haces algo que no es correcto o rompes una regla, ¿cómo te llaman la atención tus papás o cuidadores? ¿Qué te dicen o hacen?
10. ¿Platicas con tus papás sobre cómo te va en la escuela o sobre las cosas que te ponen triste o enojado? ¿Sientes que ellos te escuchan?
11. En tu casa, ¿te toca realizar actividades de adultos o trabajos pesados que te dejen muy cansado o que no te dejen tiempo para jugar?
12. Si pudieras cambiar algo de la forma en que conviven las personas en tu casa para sentirte más feliz, más seguro y en total paz, ¿qué te gustaría que cambiara?

- **Técnica de registro:** Entrevista clínica/semiestructurada individualizada con apoyo de material interactivo visual (pictogramas de expresiones faciales).
- **Diseño e implementación:** María Fernanda Aguilar Alcantar (2025).

Anexo 2: Estructura y formato del diario de clase.

 **LUNES 31 De Marzo De 2025:**

se inició la clase con saludos de bienvenida, se inició con la actividad de sumas a través de la estrategia los frijoles contadores, donde se suscitó un problema Jesús le quitó los frijoles a Emanuel, por lo que Emanuel en conjunto de Christopher decidieron golpearlo lo que sucitó en una gran pelea afectando la dinámica del grupo. Se retrasó el trabajo de las sumas para solucionar dicho problema, pero al resolverlo se siguió trabajando de manera individual como por equipos.

Después de trabajo con la lectura del elefante como por equipos. Después salir a educación física regresando de este para después salir a educación física regresando de este Cecil, yo trabajando con la actividad de el zoológico donde volvió a haber otro problema, en el cual Christopher golpeó a Jesús al salir al baño, lo cual detuvo otra vez la clase para poder resolver dicha problemática.

Anexo 3: Ejemplos de rúbricas, listas y escalas estimativas que se utilizaron durante las jornadas de prácticas.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: "Diálogo para la Justicia"

Criterios de Evaluación

- **Logrado (15-18 puntos):** El alumno integra los valores de justicia y empatía en su comportamiento diario y trabajos.
- **En Proceso (10-14 puntos):** El alumno identifica los conceptos pero requiere guía para aplicarlos en situaciones de conflicto.
- **Requiere Apoyo (6-9 puntos):** El alumno tiene dificultad para reconocer actos de injusticia o participar pacíficamente en equipo.

Rasgos e Indicadores de Evaluación	Logrado (3)	En Proceso (2)	Requiere Apoyo (1)	Observaciones
CONOCIMIENTO				
1. Define el concepto de empatía e identifica situaciones donde se aplica ⁷ .				
2. Identifica acciones correctas e incorrectas mediante el uso del "Semáforo de la conducta" ⁸ .				
HABILIDADES				
3. Participa en la creación y cumplimiento de reglamentos para juegos de mesa pacíficos ⁹ .				
4. Propone soluciones pacíficas a conflictos escolares a través del "Baúl de soluciones" ¹⁰ .				
ACTITUDES				
5. Muestra sensibilidad y respeto durante el "Círculo de diálogo" al escuchar a sus compañeros ¹¹ .				
6. Manifiesta compromiso con los acuerdos de convivencia al elaborar su "Collar especial" ¹² .				
Puntaje Total:				

LISTA DE COTEJO:

#	Indicador de Cumplimiento / Actividad	Sí	No	Observaciones
1	Escribió el significado de "Empatía" y pegó el Anexo 1 en su cuaderno ⁵ .			
2	Participó en la creación del reglamento para juegos de mesa pacíficos ⁶ .			
3	Completó el Anexo 2 expresando la emoción sentida al jugar con otros ⁷ .			
4	Depositó en el "Baúl de soluciones" una ficha con un conflicto y su propuesta de solución ⁸ .			
5	Utilizó las paletas del "Semáforo de la conducta" para identificar buenas acciones ⁹ .			
6	Resolvió los ejercicios de identificación de acciones (Anexos 3, 4 y 5) ¹⁰ .			
7	Participó de forma respetuosa en el "Círculo de diálogo" compartiendo soluciones ¹¹ .			
8	Elaboró su "Collar especial" como símbolo de compromiso con la convivencia ¹² .			

Escala Estimativa: "Un museo de emociones"

Propósitos del aprendizaje (PDA): Conoce las emociones básicas, su función y reacciones fisiológicas, para interactuar con sus pares. Reconoce emociones básicas en él o ella y en las demás personas, con el fin de identificar situaciones donde se necesite pedir u ofrecer ayuda. Considera las reacciones emocionales para la toma de decisiones de forma asertiva ante situaciones de la vida diaria, con el fin de lograr bienestar individual y colectivo.

Aspectos a evaluar	Siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)	Observaciones
Identifica las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, desagrado, calma y amor).				
Reconoce las emociones en sí mismo y en los demás (a través del emociometro, cuentos o dramatizaciones).				
Expresa sus emociones de forma oral o mediante producciones artísticas (pinturas, plastilina, marionetas, arte-objeto).				
Participa activamente en las actividades del proyecto (cuento, pintura, modelado, clasificación de emociones).				
Colabora con sus compañeros durante las actividades				

Escucha y respeta las emociones expresadas por los demás.				
Relaciona las emociones con situaciones cotidianas (responde a preguntas, comenta experiencias, toma decisiones).				
Muestra disposición positiva hacia el trabajo artístico y reflexivo.				
Presenta su creación artística en la exposición final, explicando las emociones representadas.				

Lista de cotejo complementaria: "Un museo de emociones"

Propósitos de aprendizaje (PDA): Conoce las emociones básicas, su función y reacciones fisiológicas. Reconoce emociones básicas en sí mismo y en los demás. Considera las reacciones emocionales para la toma de decisiones asertivas que favorezcan el bienestar individual y colectivo.

Indicadores de desempeño	Sí	No	Observaciones / Evidencias
Identifica correctamente las emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo, miedo, desagrado, calma, amor).			
Participa activamente en el uso del Emociometro expresando cómo se siente cada día.			
Reconoce y respeta las emociones expresadas por sus compañeros.			
Escucha atentamente los cuentos y responde de forma reflexiva a las preguntas			

planteadas.			
Relaciona las emociones con colores, gestos o situaciones cotidianas.			
Muestra disposición y entusiasmo durante las actividades artísticas (pintura, modelado, collage, marionetas, arte-objeto).			
Representa emociones a través de producciones plásticas o corporales.			
Trabaja en equipo respetando turnos, materiales y opiniones.			
Colabora en la organización y exposición de su 'Museo de las emociones'.			
Explica de manera oral o gráfica qué emoción quiso expresar en su obra artística.			

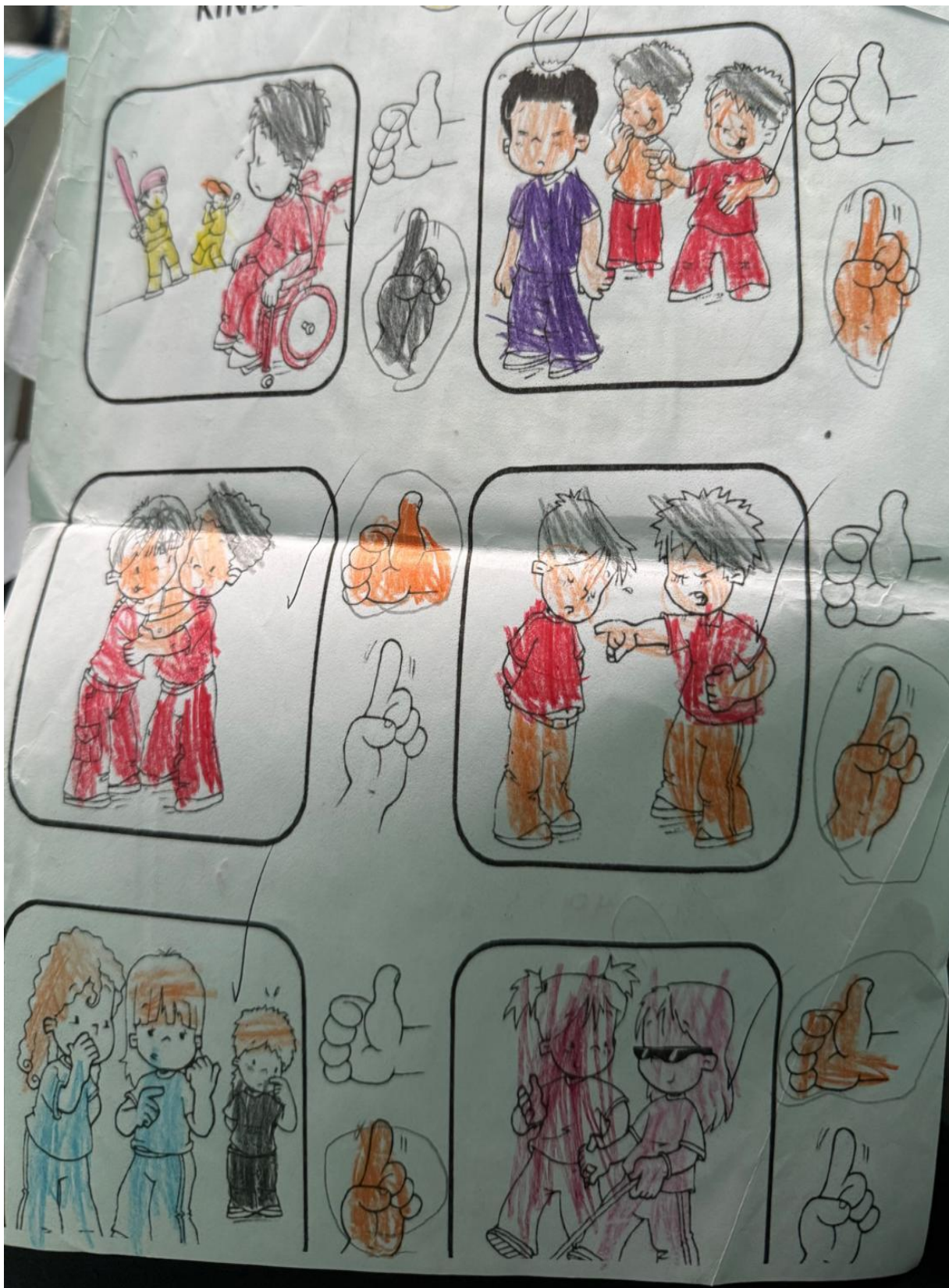
Rúbrica de Evaluación: "Frases y Expresiones de Cortesía"

Dimensión / Indicador	Excelente (10)	Muy bien (9)	Bien (8)	Regular (7)	Suficiente (6)
Conocimientos: <i>Identifica y comprende el significado de las frases y expresiones de cortesía en distintos contextos.</i>	Reconoce y explica con claridad el significado y uso de todas las expresiones.	Explica correctamente la mayoría de las expresiones.	Reconoce las expresiones básicas, aunque con algunos errores.	Identifica pocas expresiones o las confunde.	No identifica ni comprende el significado de las expresiones.
Conocimientos: <i>Distingue entre comportamientos de cortesía y malas acciones en la convivencia escolar.</i>	Distingue claramente entre acciones corteses e inadecuadas y las ejemplifica correctamente.	Distingue la mayoría de las acciones correctamente.	Reconoce algunas diferencias, aunque con dudas.	Tiene dificultad para diferenciar acciones corteses de las negativas.	No distingue las acciones corteses de las inadecuadas.
Conocimientos: <i>Reconoce que la cortesía puede expresarse en distintas lenguas o formas de comunicación (oral, señas, dibujos).</i>	Identifica y explica diversas formas de cortesía en diferentes lenguas y modos expresivos.	Reconoce varias formas de cortesía en distintos lenguajes.	Reconoce algunas formas, pero de manera superficial.	Muestra confusión al identificar las formas de cortesía.	No reconoce otras formas de cortesía distintas a las orales.
Habilidades: <i>Utiliza frases y expresiones de cortesía en sus interacciones dentro y fuera del aula.</i>	Emplea de manera natural, frecuente y adecuada las expresiones de cortesía.	Usa las expresiones de cortesía en la mayoría de las situaciones.	Emplea algunas expresiones, aunque con poca constancia.	Usa las expresiones solo cuando se le indica.	No utiliza expresiones de cortesía.

Habilidades: <i>Representa visual o corporalmente situaciones que incluyan frases o acciones de cortesía.</i>	Representa de forma creativa, coherente y expresiva las situaciones de cortesía.	Representa con claridad las situaciones, mostrando comprensión.	Representa parcialmente las situaciones, con apoyo.	Sus representaciones son confusas o incompletas.	No logra representar las situaciones de cortesía.
Habilidades: <i>Participa activamente en la creación artística colectiva (tendadero, dibujos, dramatizaciones).</i>	Contribuye de manera constante, creativa y cooperativa en todas las producciones.	Participa con entusiasmo y colabora en la mayoría de las actividades.	Participa con ayuda y realiza aportes limitados.	Participa de forma mínima o pasiva.	No participa en las actividades colectivas.
Actitudes: <i>Muestra disposición y respeto hacia los demás durante las actividades.</i>	Siempre demuestra respeto, escucha y empatía hacia sus compañeros.	Muestra respeto y buena disposición la mayor parte del tiempo.	Respeto las normas básicas de convivencia, aunque requiere recordatorios.	Muestra actitudes irrespetuosas ocasionalmente.	No demuestra respeto ni disposición hacia los demás.
Actitudes: <i>Demuestra interés y compromiso por mejorar su convivencia y lenguaje cotidiano.</i>	Muestra un alto compromiso, aplica la cortesía en diversos contextos.	Aplica lo aprendido de manera constante y responsable.	Muestra interés ocasional, pero con poca constancia.	Necesita acompañamiento para aplicar lo aprendido.	No muestra interés en mejorar su convivencia.
Actitudes: <i>Valora la importancia de las palabras y acciones de cortesía en la vida diaria.</i>	Reflexiona y expresa claramente la importancia de las palabras de cortesía.	Reconoce su valor y lo expresa en clase.	Comprende la importancia, pero con limitaciones.	Reconoce su importancia solo cuando se le pregunta.	No valora ni reconoce la relevancia de las palabras de cortesía.

Anexo 4: Análisis de Evidencias Fotográficas y de Video. (Ejemplos de trabajos de los alumnos).

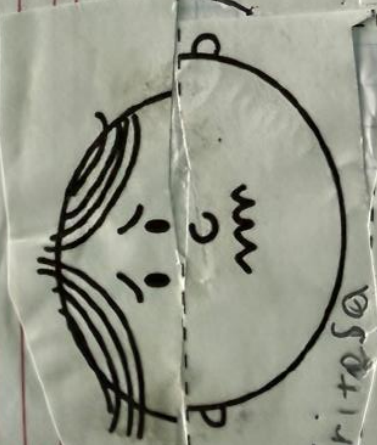




18-NOV-25

18-NOV-25

Handwritten text, possibly a title or date, in a stylized script.



Nombre: Matias Noah Ortiz Fecha: Delgado

¿Cuál es la emoción?



Tristeza



Furia



Alegría



Desdichado



Fear

temor

