



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA UNIVERSIDAD

**PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

**PROPUESTA DE EDUCACIÓN BASADA EN LA COMUNIDAD DE
INDAGACIÓN PARA LA MODULACIÓN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
INCLUIDAS EN LAS INTERACCIONES ENTRE IGUALES.**

LÍNEA DE FORMACIÓN: PEDAGOGÍA SOCIAL

**PROYECTO DE
DESARROLLO
EDUCATIVO QUE PARA
OBTENER EL TÍTULO
DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN E
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
PRESENTA
Diana Lucio González**

Asesor: MTRO. JUAN RAMÍREZ CARBAJAL

Ciudad de México. Julio del 2020.

Índice

Introducción.....	1
1. Metodología.....	8
1.1. Pedagogía social como enfoque de investigación.....	8
1.2. La pedagogía popular y la atención a las conductas agresivas.....	12
1.3. Instrumentos de investigación.....	16
2. Diagnóstico integral.....	27
2.1. Contexto.....	27
2.2. Los sujetos, sus prácticas y sus vínculos.....	29
2.3. Referentes teóricos.....	34
3. Construcción del problema de investigación.....	41
3.1. Tratamiento de la información obtenida y los hallazgos.....	41
3.2. Planteamiento del problema.....	57
4. Diseño y desarrollo de la propuesta: Primero, se humano.....	61
4.1. Estrategia y acciones para la solución del problema.....	61
4.2. Viabilidad del proyecto.....	66
4.3. Fundamentación teórica y metodológica.....	69
4.4. Carácter innovador de la propuesta.....	76

4.5. Plan de acción.....	78
4.6. Procedimiento de la implementación de la propuesta	96
5. Fase de seguimiento y evaluación.....	97
5.1. Fundamentación de la evaluación y el seguimiento.....	97
5.2. La sistematización de la información y análisis de resultados.....	105
5.3. Evaluación de todo el proceso de intervención.....	150
5.4. Posibles modificaciones de la propuesta.....	153
6. Reflexiones finales.....	154
7. Referencias.....	157
8. Anexos.....	171
8.1. Guión de estudio requisitados.....	171
8.2. Guiones de entrevistas requisitados.....	180
8.3. Transcripción de los grupos de discusión.....	197
8.4. Diario de campo requisitado.....	208
8.5. Concentración de los hallazgos.....	220
8.6. Planeación de las sesiones.....	259

Índice de tablas y Figuras

Tabla 1. Guión de estudio.....	18
Tabla 2. Diario de campo.....	19
Tabla 3. Guión de entrevista para padres de familia.....	21
Tabla 4. Guión de entrevista para el docente.....	22
Tabla 5. Guión de entrevista para el directivo.....	23
Tabla 6. Concentración de los hallazgos.....	221
Tabla 7. Acuerdos con la institución para el manejo de las conductas agresivas.....	62
Tabla 8. Acciones enfocadas en los alumnos.....	63
Tabla 9. Acciones centradas en los padres de familia.....	64
Tabla 10. Correlación propósito-acción-recursos-tiempo.....	78
Tabla 11. Instrumentos de evaluación.....	85
Tabla 12. Lista de cotejo para la construcción de los acuerdos de convivencia escolar.....	86
Tabla 13. Rúbrica para el Taller de pintura para alumnos (Alumno, se humano)..	88
Tabla 14. Escala de agresividad.....	91
Tabla 15. Diario de campo durante la propuesta.....	95
Tabla 16. Correlación entre las actividades realizadas, categorías de análisis y datos interesantes	100
Tabla 17. Ficha de análisis para la escala de agresividad física, verbal y relacional de Cuello y Oros (2013).....	105
Tabla 18. Ficha de análisis para la lista de cotejo en la construcción de acuerdos para la convivencia escolar.....	107
Tabla 19. Ficha de análisis para la técnica de preguntas por sesión.....	109
Tabla 20. Ficha de análisis en la rúbrica para el taller de pintura para alumnos	111

Tabla 21. Ficha de análisis para el diario de campo.....	114
Tabla 22. Contrastación de los instrumentos de evaluación.....	115
Tabla 23. Ideas asociadas a las conductas agresivas.....	123
Tabla 24. Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas...	127
Tabla 25. Principales interacciones entre iguales.....	130
Tabla 26. Grado de aceptación o de rechazo de la propuesta.....	133
Tabla 27. Lo importante o útil del programa para los implicados.....	137
Tabla 28. Guión de estudios requisitados.....	171
Tabla 29. Guión de entrevista para padres de familia 1 requisitados.....	180
Tabla 30. Guión de entrevista para padres de familia 2 requisitados.....	182
Tabla 31. Guión de entrevista para padres de familia 3 requisitados.....	184
Tabla 32. Guión de entrevista para el docente requisitados.....	187
Tabla 33. Guión de entrevista para el directivo requisitados.....	191
Tabla 34. Diario de campo requisitado.....	208
Tabla 35. Programas de televisión.....	271
Tabla 36. Soluciones desde la perspectiva de los actores.....	291
Figura 1. Propuesta de acciones.....	61
Figura 2. Situación complicada.....	264
Figura 3. Frase popular.....	265
Figura 4. Estilos disciplinarios de Paul Hauck.....	268
Figura 5. Persona 1.....	278
Figura 6. Tu nombre.....	279
Figura 7. En ocasiones realizo conductas agresivas.....	281
Figura 8. Frascos.....	285
Figura 9. Humanos.....	287

Figura 10. Chica joven o una mujer anciana.....289

Dedico este proyecto a:

Mi mayor serendipia por darme un faro para la oscuridad, una brújula hacia lo correcto y un muelle al que arribar.

La persona que hizo posible todas las posibilidades con su regalo de la vida y fe incondicional.

Mi hermanito de corazón, quien ojala nunca me hubiera inspirado a ser quien soy.

Los gigantes tras de mi quienes tuvieron todo que ver en la consumación de este proyecto, especialmente (visualícese en Tahoma 32) al Mtro. José Antonio Palilla de la Peña quien me apoyo dentro y fuera del deber para que culminara mi meta.

Todos los que se identifican con mi creencia más fiel desde las aulas: No hay nada que no se pueda enseñar o aprender con su suficiente amor, paciencia y constancia.

Introducción

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo surge por la preocupación de la problemática detectada tras un par de semanas de observación, en la escuela primaria “Gregorio Torres Quintero”, ubicada en el Municipio de Cuautitlán Izcalli, en el Estado de México. Los alumnos que ahí conviven, se relacionan entre ellos con conductas habitualmente consideradas como agresivas. Esta conducta se constituye en forma predominante de interacción diaria entre iguales. Aunado a esto, existe una falta de límites y normas para la convivencia escolar, lo que impide que haya un ambiente apropiado para el aprendizaje.

Estas son las razones que me llevan a estudiar el fenómeno de la agresividad entre los niños de esa escuela. La investigación y la propuesta que hago en el presente trabajo, tiene como propósito que los implicados en esas formas de relación agresivas, generen sus propias estrategias para modular sus conductas y para crear un ambiente de tranquilidad en donde la tarea escolar se desarrolle de una manera más productiva; un ambiente en donde la energía de estudiantes y profesores no se gaste en procurar la disciplina, sino en producir más y mejores conocimientos; porque esa es la tarea fundamental de la institución.

El desafío era entonces, desarrollar e implementar una metodología desde la cual rescatar los aportes de la pedagogía social; metodología que focaliza la educación desde las necesidades humanas. La idea fue emplear el escenario educativo para transformar y permitir nuevas formas de entender las relaciones y dinámicas sociales, después de todo, las conductas agresivas son sin lugar a

dudas, una forma de interacción que está configurada en la dinámica social de los niños en cuestión.

En el logro de este propósito hubo que realizar un diagnóstico. Teníamos que poner al día el conocimiento sobre el tema; conocer a fondo la situación por la que atravesaban estas conductas, lo que las generaba y ofrecer una propuesta que permitiera su modulación y conducción. Durante la fase diagnóstica se utilizó un enfoque cualitativo, mediante el cual, el investigador prioriza profundiza en ideas que permiten obtener una multiplicidad de interpretaciones. Nuestro propósito era comprender esas conductas (Bedregal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017).

La guía metodológica y teórica para emprender el estudio sobre las conductas habitualmente denominadas agresivas, fue la Investigación Acción Participativa. El propósito era ofrecer un conocimiento útil para mejorar y como digo, modular estas prácticas que no son parte de la escuela y se convierten en un verdadero problema por resolver. Por eso, mediante la vinculación de la teoría (conocimiento) y la práctica (acción), (Moreno y Espadas, 2009), la investigación se realizó aprovechando las técnicas de investigación bibliográfica, observación, entrevista semiestructurada, grupo de discusión y observación participante. Se utilizaron porque se considera que estas herramientas permiten la reflexión, el diálogo y el consenso del grupo en estudio, al tiempo que permiten identificación y reconocimiento de la problemática desde la visión de los implicados (Alcocer, 1998).

Los resultados de la investigación muestran que las conductas habitualmente consideradas como agresivas, entre los niños de esta escuela,

efectivamente lo son y, que son el resultado de un proceso que se adapta a un contexto permisivo que se caracteriza por los bajos niveles de límites y normas en el hogar y la escuela. Encontramos también que dichas conductas, son alimentadas por un contexto con altos índices de violencia, actividad delictiva y contenidos agresivos y violentos que transmiten los medios de comunicación y los videojuegos. Se observó y se hizo asimismo, la propuesta de que en un código normativo para la interacción entre iguales, se incorporen las conductas agresivas para con ello garantizar protección ante el contexto violento en el que viven, al tiempo que la medida sirve como dispositivo para mejorar la interacción social entre sus iguales dentro de la institución educativa.

A raíz de los hallazgos del diagnóstico, se elaboró una propuesta de intervención; propuesta que estaría orientada por el concepto de educación popular y la pedagogía crítica. Bajo este enfoque, las conductas agresivas y conflictos inherentes a las interacciones sociales que permiten la construcción humana, se pueden convertir en un potencial transformador que permita crear nuevos contextos de relación social entre iguales. Como lo comentan Ghiso Cotos, Jiménez Gómez & Morales Mesa (2011, p.137) citados por (Ramírez, 2011) bajo “una lógica intersubjetiva, en la que los actores cuentan con una historia, un capital cultural, unos intereses, valores y unas formas de relación comunicativa”. La propuesta que presentamos como producto de todo este proceso de investigación, observación y consulta con los implicados, consta de tres actividades centrales:

- La elaboración de acuerdos de convivencia escolar por parte de todos los implicados.

- Los coloquios para padres de familia.
- El taller de pintura para los alumnos.

Todas fundamentadas en la comunidad de indagación. Además, durante el taller para los alumnos se aprovecha la pintura como mecanismo de expresión y reflexión. La idea es que a partir de esta expresión pictográfico-artística, los alumnos expresen sus formas de sentir en torno al tema de la violencia con sus pares; Se seleccionó la pintura entre las diversas formas de expresión artística considerando el gusto de los menores por la misma y las palabras de Motta (2016):

Las imágenes cumplen múltiples funciones y su fuerza radica en su renovación a través de la mirada de cada espectador, sugieren distintos significados y se complementan a partir de la experiencia; obligan a variar y a complejizar su forma de mirar, dejando sentir los diferentes efectos que producen en los espectadores y sus implicaciones sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias; además involucran lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético y lo emocional creando vínculos con las prácticas del ver y del sentir, desde donde se originan interrogantes (p.1).

Creo firmemente que es a partir de los códigos de conducta construidos por los alumnos que se puede morar el clima de violencia expresado en esas conductas catalogadas socialmente como agresivas, y de paso, mejor el ambiente escolar de manera sustancial.

El Trabajo Recepcional que ahora presento, está organizado en apartados. En el primero, se explora a profundidad los pormenores que sustentan la metodología empleada, seguidos del diagnóstico integral que considera el contexto, las características de los sujetos, sus prácticas/vínculos y los referentes teóricos. Sobre estos últimos se rescatan una corta indagación sobre las interacciones entre iguales, el modelo de Dodge (1986) para las interacciones sociales, las ideas de Bandura sobre las conductas agresivas y una breve exploración sobre los factores de riesgo relacionados con las conductas de interés. La construcción del problema de investigación, que incluye el tratamiento de la información obtenida durante la fase diagnóstica, la delimitación del problema y la justificación del proyecto, dando paso a la pregunta de investigación.

A continuación, se cuenta con un apartado donde se aborda la construcción de la propuesta: "Primero, sé humano". En su diseño y desarrollo se consideraron aspectos como su viabilidad mediante una matriz para explorar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA), la fundamentación teórica y metodológica aprovechando los aportes de la pedagogía crítica (la importancia del diálogo en la construcción del conocimiento y la comunidad de indagación como medio de reflexión conjunta) su carácter innovador, el procedimiento para su implementación y los instrumentos empleados para su evaluación mediante un enfoque mixto rescatan las ventajas de la visión cualitativa y cuantitativa.

En el apartado "seguimiento y evaluación" se muestra una pequeña fundamentación, los resultados obtenidos y su respectivo análisis mediante triangulación, destacando las categorías de análisis "grado de aceptación o rechazo ante la propuesta", "ideas asociadas a las conductas agresivas",

“estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas” y “principales interacciones entre iguales”, además del fuerte componente social para validar/aceptar una conducta.

Es preciso agregar que la estructura y contenido del presente trabajo responden a los requerimientos institucionales de un trabajo recepcional, por ello, se realizó en fases, partiendo de una fase diagnóstica donde se exploró el contexto y los sujetos para definir el problema y determinar posibles soluciones; durante una segunda fase se exploran las posibles soluciones y se concretan en una propuesta educativa, para concluir con la fase de evaluación donde se valora la totalidad del trabajo. Naturalmente cada fase cuenta con su propio sustento metodológico y análisis, por ello, para comunidad del lector determinados apartados son indagados a profundidad en la sección de anexos y el cuerpo del texto responde al orden en el que fueron transcurriendo las fases que lo conforman.

Finalmente, es necesario reflexionar la naturaleza social del ser humano, la importancia de las interacciones entre iguales para que el individuo interiorice las características culturales que le envuelven, de ahí, que no podemos pedir alumnos pacientes, tolerantes, dialógicos o amables si su contexto está plagado de referentes agresivos o violentos y han descubierto que la agresión es una forma de interacción que hay que incorporar y consentir porque no existen consecuencias para modularla por los “mayores”. La situación suele complicarse al recordar que buena parte de las creencias o supuestos sobre el mundo se interiorizan de forma inconsciente gracias a los grupos de referencia (Barreiro y Telma, 2005); No es que estemos en presencia de una comunidad que defiende

las conductas agresivas, estamos en presencia de una comunidad que da por lógico/obvio su uso, porque hasta el momento no se han detenido a analizarlas o juzgarlas.

Recordando las palabras de Freire: "somos seres condicionados pero no determinados" esta comunidad está condicionada a emplear las conductas agresivas pero no está determinada, tiene la libertad de elegir cómo actuar y qué sentir frente a estas. En este sentido, sale a la luz la responsabilidad colectiva sobre la problemática, cada vez que se ignora o aplica una conducta agresiva se está fomentando su uso, es imprescindible que como seres humanos abandonemos la indiferencia y adoptemos la empatía.

1. Metodología

1.1. Pedagogía social como enfoque de investigación

Antes de desarrollar la pertinencia del enfoque metodológico seleccionado, se debe hacer un preámbulo para narrar los orígenes de la presente investigación. Esta surge tras haber realizado una observación no participante dentro de la escuela primaria Gregorio Torres Quintero ubicada en Cuautitlán Izcalli Estado de México, estableciendo como situación problema las conductas agresivas entre iguales que como forma de relación cotidiana mantienen los alumnos, además de una falta de límites y normas para la convivencia escolar, generando un ambiente poco propicio para el aprendizaje, caracterizado por una falta de motivación y la búsqueda constante de espacio (tiempo de clase) para ser escuchados.

Es imprescindible hacer una pausa para explicar a qué me refiero con conductas habitualmente consideradas como agresivas: pongamos por caso un alumno que patea a su compañero de pupitre sólo para recibir una patada idéntica.... “El juego” puede prolongarse y dejar hematomas, pero estos se identifican como mejores amigos y no se sienten agredidos o sometidos; por tanto, no es violencia, ni agresión en el sentido estricto de la palabra; sin embargo el acto se acerca más a una conducta agresiva recordando a Cid, Diaz, Perez, Torruella y Valderrama (2008), quienes lo explican como una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico. No obstante, emplearé el término con mesura hasta comprender la finalidad y forma de estas interacciones. Es importante precisar que la terminología “conductas habitualmente consideradas

como agresivas” fue incluida en el trabajo de García y Navazo (2002) “La agresividad y su relación con el rendimiento escolar” para designar comportamientos que pueden ser interpretados como agresivos.

Se retoma la justificación metodológica y con ella se busca abordar la problemática de interés, se seleccionó como enfoque central la pedagogía social, entendiéndose en palabras de Astorga y Del Pozo (2018):

Supone el área científica de Pedagogía en las Ciencias de la Educación, que fundamenta y orienta la práctica socio-educativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez social del individuo y/ o colectividad; la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos; así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los Derechos Humanos, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar (p. 4).

La pedagogía social se centra en dos tópicos distintos pero complementarios enmarcados por Quintana (1984) citado por (Saez, 2012, p. 20) “1º, del cuidado de una correcta socialización del individuo; 2º, de la intervención pedagógica en el remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad”, por ello, trabajar con el enfoque de la pedagogía social es brindar educación social a individuos o grupos y ayudar desde la educación a las necesidades humanas.

En el caso las conductas agresivas recurrentes dificultan las relaciones sociales, no sólo las inmediatas, sino las que van formado a lo largo de su vida y

con ello, impiden una correcta integración en cualquier medio social (González, 2014). Además, se conoce una correlación entre conductas agresivas recurrentes en medios socioculturales desfavorecidos y crímenes violentos (Mardomingo, 2000), por tanto, atender estas conductas debe ser considerado como “necesidad” sobre todo en el país más violento de América (Alonso, 2017).

Trabajar la problemática requiere investigación, investigación en educación social para precisar, que consienta una vía de reflexión sistémica para obtener óptimos resultados y el perfeccionamiento constante de los involucrados (Pérez, 2012).

La investigación en educación social se orienta “al cambio, a la mejora de la realidad y la transformación social” (Pérez, 2012, p. 373) admite las bondades y limitaciones de los enfoques cualitativos y cuantitativos, al consentir su combinación; de esta forma puedo seleccionar el paradigma más adecuado al problema de investigación y a los medios con los que cuento, logrando una adaptación flexible a la problemática y el contexto.

En el problema de interés considero apropiado emplear la investigación acción participativa, metodología de corte cualitativo que permite la comprensión de la realidad social para llegar a formas de acción que consientan superar los problemas, tomando elecciones que afectan el ejercicio profesional, disolviendo el binomio teoría y práctica (Pérez, 2012). Emplear la investigación acción participativa es trabajar desde y en la realidad situacional (social, cultural, educativa y práctica), apoyando en la creación de grupos reflexivos, autocríticos que logran una transformación de la realidad cotidiana mediante la modificación consciente y reflexiva de sus prácticas (Pérez, 2012). Por otro lado, la

investigación acción participativa exige ser un investigador consciente de su propia ideología y capaz de reflexionar sobre su práctica, contribuyendo a nuestro desarrollo profesional y personal (Pérez, 2012).

Finalmente, la investigación acción participativa propicia el desarrollo de una cultura reflexiva, aportado elementos básicos para “el cambio de comportamiento y de actitudes tanto personales como sociales” (Pérez, 2012, p. 390), de ahí que sea ideal para trabajar con conductas agresiva.

1.2. La pedagogía popular y la atención a las conductas agresivas

Después de un largo proceso de deliberación se ha decidido explicar las conductas agresivas como una forma de conflicto que son “inherente a la constitución de la subjetividad humana, [y] como una fuerza que puede ser dinamizadora de procesos de cambios personales, sociales y culturales” (Ramírez, 2011, p. 130), por tanto, es preciso un *ámbito de intervención desde la pedagogía social* que consienta la educación para la libertad y la emancipación, desde una postura política y ética con tintes humanistas que permitan el proceso de apoderamiento del participante, por supuesto, estoy hablando de *la pedagogía popular*.

La pedagogía popular se concentra en la educación popular, involucrando una variedad de prácticas educativas efectuadas con los sectores populares y cuyos actores requieren sentirse parte de un todo más amplio (Bustos, 1996) reconociendo su potencialidad para cambiar su realidad. La educación popular se asocia a los trabajos de Paulo Freire y que puede ser entendida en palabras de Torres (2015) como “una indagación interdisciplinaria, multi-profesional y comunitaria, que busca caracterizar y comprender en clave cultural las problemáticas más significativas de una población, para a partir de ella, construir propuestas educativas pertinentes” (p. 11), por tanto, puede ser empleada como posibilidad para construir una sociedad justa que mantenga a raya los modelos de opresión.

Es importante recordar las palabras de Joao Bosco Pinto (1984) citado por (Torres, 2011) que nos advierte sobre la necesidad de entender la educación

popular desde diferentes perspectivas “no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (p. 17). No obstante, el mismo autor comparte cinco características centrales (explícitas o implícitas) que están presentes en todo proceso de educación popular:

Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.

Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.

Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.

Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (p. 18).

Dichas características centrales de la pedagogía popular resultan apropiadas ante la posible solución de la problemática, recordando que en investigaciones previas se halló que las conductas agresivas eran aprendidas culturalmente como mecanismos de defensa ante un contexto social adverso, de ahí que configuren un orden social injusto y hostil, que puede y debe ser criticado desde una visión política emancipadora mediante el diálogo y la participación activa de los implicados para apoderar a los sectores dominados.

Ahora bien, al concentrarse en los menores se debe pensar que habitan dentro de un espacio hostil e injusto en el que se ven presionadas a ejercer y recibir conductas agresivas, es una realidad que requiere ser criticada y modificada para liberar a los infantes de esta presión.

Por su parte, la escuela no ha cumplido con una correcta función socializadora debido a un ambiente altamente permisivo y a la falta de mecanismos apropiados para canalizar las conductas agresivas, queda claro que la propuesta tiene que tener un tinte político emancipador, entendiendo lo político en términos de Zemelman (2001) “la capacidad social de re-actuación sobre circunstancias determinadas para imponer una dirección al desenvolvimiento sociohistorico” (p. 29), construyendo una realidad determinada; La parte de la construcción, representa la capacidad social (que debe ser fortalecida) para determinar un curso viable a los procesos de cambio, y la dirección es el esfuerzo constante por asegurar que lo viable se alcance.

Ahora bien, para comprender por qué la educación contribuye a mejorar la situación de interés, se debe recordar que “conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico y que involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo” (Torres, 2007, p. 3); por tanto, si un colectivo reflexiona sobre su entendimiento del mundo (prácticas, costumbres, hábitos, conductas...) puede reconstruir su comprensión de la realidad, identificando su sitio en el contexto y en la historia ahora como un actor liberado.

Indiscutiblemente, si se busca generar una reflexión colectiva que permita una confrontación de saberes y una negociación cultural, se requiere del diálogo,

un diálogo crítico y liberador, para ello, se emplean metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Mejía, 2016).

Finalmente, sólo me queda mencionar que el empleo de la pedagogía popular para mejorar cuestiones asociadas con la convivencia ya ha sido empleada con anterioridad dando buenos resultados, por ejemplo, el trabajo de González y Macías (2011) donde se recogen quince estudios e investigaciones asociados a los conceptos de educación popular, interculturalidad y convivencia. No obstante, hasta el momento no he encontrado literatura asociada específicamente al manejo de las conductas agresivas, motivo por el cual considero prometedora la presente intervención.

1.3. Instrumentos de investigación

En el apartado anterior se dijo que el presente proyecto se realizará considerando la investigación acción participativa (a partir de este momento IAP), que se caracteriza por ser intrínsecamente una investigación de la comunidad, por ello, priorizo las técnicas de investigación que permitan la reflexión, el diálogo y el consenso de los implicados (Alcocer, 1998). En cuanto a la información, pretendo que responda cuando mínimo a “el punto de vista de las personas implicadas; información sobre las acciones tal y como se desarrollaron; y por último, información introspectiva sobre el investigador, como vive e interpreta la situación que se investiga” (Contreras, 1994, p. 9).

Al explorar el enunciado problematizante es posible percatarse de la presencia de dos variables “las condiciones contextuales” y “las conductas habitualmente consideradas como agresivas”, los instrumentos se concentran en dichos puntos, cuidando en todo momento que la información sea fundamentada en perspectivas, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas. Además de aportar las condiciones que posibiliten cierta interpretación y no otra (Gurdián, 2007).

Teniendo las deliberaciones anteriores en mente, se procede a justificar y presentar las técnicas e instrumentos empleados durante la investigación:

a) Técnica: Investigación bibliografía. Instrumento: Guion de investigación.

Destinada a determinar las características del contexto en su dimensión económica, principalmente actividades económicas de la zona, los empleos que desempeñan las familias y su ingreso, social en cuanto a su población total,

indicadores sobre la pobreza, indicadores sobre la violencia, Indicadores sobre la actividad delictiva y el nivel educativo de las familias implicadas y cultural donde se engloban los centros culturales de la zona, las festividades y costumbres más comunes, la historia de la comunidad y si existen familias que mantenga las costumbres/tradiciones de la zona, para elaborar un bosquejo general de la comunidad (Cembranos, Montesinos, y Bustelo, 1989). A continuación el guión de estudio (Tabla 1).

Tabla 1. Guión de estudio

Dimensión económica	Principales actividades económicas de la zona.	
	Empleos de las familias implicadas.	
Dimensión social	Población total.	
	Indicadores sobre la pobreza.	
	Indicadores sobre la violencia.	
	Indicadores sobre la actividad delictiva.	
	Nivel educativo de las familias implicadas.	

Dimensión cultural	Centros culturales de la zona.	
	Las festividades y costumbres más comunes.	
	Historia de la comunidad.	
	Presencia/Ausencia de familias oriundas que mantengan costumbres o tradiciones de la zona.	
Sobre la institución	Recursos humanos	
	Recursos materiales	

b) Técnica: Observación participante. Instrumento: Diario de campo

Destinada a recabar información de lo que ocurre mediante descripciones en el que se emplean los cinco sentidos, mientras se mantienen una posición activa que permite la interacción social con los protagonistas (Herrero, 1997).

No se consideró apropiado centrar toda la investigación en el discurso colectivo sobre la realidad, ya que el colectivo tiene a legitimar su realidad como la única posible, armonizando la relación de los sujetos con su medio, por ello, no permite ver la cotidianidad o la realidad de otra forma: Es posible que las conductas investigadas pasen desapercibidas por los implicados, una observación

consentirá identificarlas en su cotidianidad (Cembranos, Montesinos, y Bustelo, 1989).

Por otro lado, el diario de campo es un instrumento que involucra el registro de la experiencia vivida, la reflexión del investigador entorno a los hechos y sobre su práctica, de ahí que aporte información sobre las prácticas del investigador entorno a la problemática, como vive e interpreta los hechos, su proceso de maduración (su aprendizaje) y el proceso de desaparición del rol del investigador (Herrero, 1997), recordando que desde la IAP el investigador actúa sólo como un mediador o facilitador de los proceso de cambio, tendiendo a desaparecer en medida que la comunidad consigue su autonomía (Moreno, y Espadas, 2009).

A continuación un bosquejo del diario de campo (Tabla 2).

Tabla 2. Diario de campo

<p>No. De observación:</p> <p>Lugar:</p> <p>Fecha:</p> <p>Hora:</p> <p>Responsable de la observación:</p>
<p>Espacio para la descripción de acontecimientos, reflexiones y conclusiones generales.</p>

c) Técnica: Entrevista semiestructurada. Instrumento: Guión de entrevista

Destinada a conocer mediante el lenguaje las historias, sucesos, situaciones e interpretaciones de los implicados, teniendo la oportunidad de interactuar de manera directa, flexible, personalizada y espontánea rescatando perspectivas que resultan imposibles de apreciar desde la observación. En cuanto al guión de entrevista, se seleccionó para cuidar la dirección de la entrevista al objetivo de la investigación (Bravo, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Se planea entrevistar a padres de familia, docente y directivos, para conocer sus perspectivas sobre el problema. A continuación un listado de la información que se pretende adquirir:

- Características generales de los implicados: nombre, edad, sexo, nivel educativo, ocupación, tiempo libre y preferencias;
- La interpretación (por qué y para qué) de los involucrados (padres de familia, docente y directivo) hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas;
- La respuesta de los implicados (padres de familia, docente y directivos) hacia los miembros que realizan una conducta habitualmente considerada como agresiva;
- Las acciones que se han realizado en el pasado para abordar el problema.
- Características y funcionamiento de las familias a las que pertenecen los alumnos.

No se consideró apropiado entrevistas a los menores, al considerar que disminuiría su espontaneidad y los alejaría de la interacción grupal para entender la problemática (Bravo, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

A continuación los guiones de entrevista (tabla 3, 4 y 5):

Tabla 3. Guión de entrevista para padres de familia

I. Datos generales

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Lugar de nacimiento: _____

De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad:

Nivel de estudios: _____

Ocupación: _____

Composición familia: _____

Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por los padres de familia.

Introducción. Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

- ¿Ha observado estos comportamientos en sus hijos o en algún compañero?, ¿qué opina de ellos?
- ¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?
- ¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor?, ¿en qué sentido?
Y ¿por qué?

Las respuestas de los padres hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- ¿Usted permite esta forma de conductas?

- ¿Qué hace cuando las observa en su hijo o hija?
- ¿Estas conductas han tenido alguna consecuencia negativa en casa o en la escuela?
- ¿Qué acciones cree que deba tomar la escuela para evitar estas conductas?
- ¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?

Tabla 4. Guión de entrevista para el docente

<p>I. Datos generales</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Edad: _____ Sexo: _____</p> <p>Lugar de nacimiento: _____</p> <p>De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad: _____</p> <p>Nivel de estudios: _____</p>
<p>II. Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por la docente.</p> <p><i>Introducción.</i> Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha observado estos comportamientos en los alumnos?, ¿Cuáles

son los más comunes?

- ¿Qué opina de ellos?
- ¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?
- ¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor, en qué sentido y por qué?

III. Las respuestas de la docente hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- ¿Usted permite esta forma de conductas?
- ¿Qué hace cuando las observa en un alumno?
- ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia antes las sanciones por este tipo de conductas?
- ¿Estas conductas han tenido alguna consecuencia negativa en la escuela?
- ¿Qué acciones cree que deba tomar la escuela para evitar estas conductas?
- ¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?

Tabla 5. Guión de entrevista para el directivo

I. Datos generales

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Lugar de nacimiento: _____

De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad: _____

Nivel de estudios: _____

II. Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por dirección.

Introducción. Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

- ¿Ha observado estos comportamientos en los alumnos?
- ¿Cuáles son los más comunes?
- ¿Qué opina de ellos?
- ¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?
- ¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor, en qué sentido y por qué?

III. Las repuestas de dirección hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- ¿Qué hace cuando observa este tipo de conductas dentro de la institución?
- ¿Qué tan recurrentes son las complicaciones asociadas a estas conductas?
- ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia antes las sanciones por este tipo de conductas?
- ¿Qué acciones han tomado con anterioridad con relación a las conductas habitualmente consideradas como agresivas?
- ¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?
- En la entrada tienen una lona que los identifica como parte del programa nacional para la convivencia escolar: ¿Cómo se ha estado implementando en la institución? Y ¿qué resultados ha

arrojado?

d) Técnica: Grupo de discusión centrado en los alumnos.

Fue seleccionada por ser una técnica puntualmente diseñada para evaluar actitudes e influencias sociales que tienen un efecto en la conducta de las personas, además de evidenciar normas sociales y opiniones. De esta forma, la interpretación del problema por parte de los implicados (los alumnos) tendrá un tinte social que surja de un proceso reflexivo y conjunto, que por sí mismo se acerque a la toma de conciencia y un cambio de actuación (Callejo, 2002).

El grupo de discusión se centrará en recabar información relacionada con la interpretación desde la perspectiva de los alumnos, sobre todo lo que concierne a:

- Motivos de la conducta;
- Emociones que desprende la conducta;
- Normas de interacción social que desprende la conducta;
- Alternativas en torno al uso de la conducta.

Debido a que son diferentes tópicos se ha decidido realizar dos sesiones. La primera destinada a conocer las interpretaciones de la conducta y la segunda para identificar sus posibles orígenes, consecuencias y soluciones.

Sesión uno

- **Objetivo:** Identificar desde la perspectiva de los implicados los motivos, emociones y función de las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- **Tópicos:**

Introducción. El moderador argumentara que se va a platicar de las conductas habitualmente consideradas como agresivas, cuestionando al grupo ¿Qué entienden por conductas habitualmente consideradas como agresivas? Después de permitir la deliberación se comentará que durante la charla referirá a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

- *Lo que sienten/piensan ante estas conductas.*
- *Indagaciones sobre cuándo las emplean y para qué.*

Sesión dos

- **Objetivo:** Conocer desde la perspectiva de los implicados el origen, las consecuencias (en el hogar y la escuela) y las soluciones en torno a las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- **Tópicos:**

- ¿Cómo empezaron a usar estas conductas?
- La relación de la familia/medios de comunicación con estas conductas.
- Posibles consecuencias en el hogar y la escuela.
- Alternativas para su solución.

2. Diagnóstico integral

2.1. Contexto

Por comodidad del lector, los instrumentos debidamente requisitados se colocaron como anexos y los datos arrojados se distribuyeron en los siguientes dos apartados: Contexto y los sujetos, sus prácticas y sus vínculos.

La escuela primaria Gregorio Torres Quintero, se encuentra ubicada en la Av Iztaccíhuatl S/N, INFONAVIT Nte, 54720 Cuautitlán Izcalli, México. Tienen una comunidad formada principalmente de personas en edad económicamente activa (40.58% de su población total) que mayoritariamente cuentan con la educación primaria como grado máximo de estudios, laboran principalmente en las industrias aledañas; sin embargo el desempleo es algo común (41.1% de la población total) generando que el 25.64% de su población se encuentre en situación de pobreza; además, la escuela se encuentra en una zona con altos índices de violencia y actividad delictiva.

Respecto al contexto interno, la escuela cuenta con una matrícula de 300 alumnos distribuidos en dos turnos y una plantilla de 18 miembros como total de personal. La investigación se efectúa en el grupo de 3º "B", formado por 22 alumnos (16 hombres y 6 mujeres) con edad que oscilan entre los 7 y 8 años, por lo que se encuentran en la tercera infancia.

En cuanto a los recursos materiales la escuela se encuentra equipada con los requerimientos mínimos para funcionar (aulas, cuartos de baño, cafetería, patio escolar y áreas verdes). Como particularidad adicional del contexto, los incidentes que son reportados con mayor frecuencia en la bitácora del grupo a abordar, son

peleas entre compañeros, burlas entre compañeros y sanciones por no acatar indicaciones dentro del aula.

Con lo que refiere al ambiente escolar, los alumnos reportan encontrarse con las conductas habitualmente consideradas como agresivas de manera constante durante toda su estancia en la institución. Es importante destacar que de acuerdo a los referentes de los implicados, se cuenta con poca presencia de los padres de familia en la escuela, motivo por el cual la institución busca alternativas para afrontar las problemáticas diarias sin dichos elementos.

2.2. Los sujetos, sus prácticas y sus vínculos

En primer lugar, se abordaron las interpretaciones de las conductas habitualmente consideradas como agresivas desde la visión de los implicados. Los padres de familia refieren oponerse a las mismas, corrigiéndolas mediante el diálogo, el castigo o las sanciones físicas, sin lograr resultados aparentes, ya que consideran generan consecuencias negativas en el desarrollo y bienestar del menor. Además, identifican la causa de las mismas en las caricaturas o videojuegos violentos, la inquietud de los menores o la posible demanda de atención aportan como potenciales soluciones el dialogar o ejemplificar lo que se desea enseñar al menor. También la creación de talleres, pláticas o conferencias impartidas por la escuela para apoyar en el manejo de estas conductas.

Por su parte, la docente argumenta estar en contra de este tipo de conductas, amonestándolas de manera verbal sin conseguir cambios aparentes, identifica como posibles causas la falta de cumplimiento de sanciones o el requerimiento de atención, límites y valores, considerando como consecuencias negativas la distracción constante en el aula y la posibilidad de lesiones en los menores; Como posibles soluciones supone una mayor presencia del padre de familia en la escuela aunado a un constante monitoreo.

Con respecto a la visión de la directora, ésta argumenta no estar a favor de estas conductas, sin embargo, las detecta como situaciones causadas por un comportamiento impulsivo o su presencia habitual dentro del contexto, en las casas o medio de comunicación, al punto de configurarlo dentro de las normas de interacción del grupo, motivo por el cual se opta por un grado de permisión que

comienza entre los alumnos y es difícil de manejar por la institución; aporta como posibles soluciones el diálogo reflexivo y la modificación del reglamento escolar. Los alumnos comentan sentir respecto a las conductas habitualmente consideradas como agresivas: Tristeza, desagrado cuando las conductas son empleadas en sus amigos, o bien, no sentir nada. Cabe destacar que después de emplearlas, un alumno manifiesta sentir “tranquilidad”.

En segundo lugar, resulta apropiado mencionar que los alumnos expresaron una serie de normas de interacción que involucran a las conductas habitualmente consideradas como agresivas:

- La no reacción ante una conducta habitualmente considerada como agresiva (golpes, burlas, arrojar objetos, etc.) es entendida como un acto de cobardía.
- Existe una clasificación entre los miembros del grupo que denota la fuerza y forma que puede o no adoptar las conductas implicadas.
- Las conductas habitualmente consideradas como agresivas tienen una “medida” de la intensidad del daño que pueden causar y dentro del grupo no es permitido ir más allá de ese límite.
- Si un miembro rebasa el límite de daño permitido en el grupo, es parcialmente excluido de la dinámica.
- Aquel miembro que emplea las conductas habitualmente consideradas como agresivas de manera más recurrente sin rebasar el límite de daño permitido por el grupo es identificado como “el más fuerte” y dentro de la visión del grupo tiene privilegios (función), tales como: no ser molestado por

otros miembros o poder hacer lo que quieran (al menos desde la perspectiva del grupo).

- Cuando las conductas habitualmente consideradas como agresivas son reportadas a una autoridad, el grupo responde con una burla general.

Es importante destacar que los alumnos no buscan “lastimarse”, pretenden establecer una posición que les garantice no ser molestados, en este sentido las conductas habitualmente consideradas como agresivas, deben denotarse como *conductas agresivas*. Recordando que Carrasco y González (2006) afirma sobre las conductas agresivas que son “un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos” (p. 8) que se caracteriza por tener intencionalidad (persiguen una meta concreta), consecuencia negativa o aversiva y poder ser manifestada de múltiples formas. En el caso las conductas analizadas son intencionales (su meta es no ser molestado por otros miembros), aversivas (los alumnos reportan sentir desagrado cuando las observan o reciben) y se manifiestan de formas diversas (burlas, golpes, etc.).

Desde la perspectiva de los alumnos la única causa es la asignación de sanciones que no son cumplidas; con relación a su función, sólo reportan obtener ciertos privilegios dentro del grupo (no ser molestado por otros miembros) y conseguir “tranquilidad” después de su uso y como una consecuencia la sanción física de los padres de familia o el uso de reportes. Los alumnos comparte orígenes muy diversos para definir el comienzo de éstas conductas, el único punto de unión es una interacción con otros miembros (de la familia, la escuela o la comunidad) que ya la ejercían. Con relación a los medios de comunicación y las conductas estudiadas, sólo refieren emplearlas como punto de referencia para

jugar, aunque si las detectan como punto de inicio para la conducta. Identificar como soluciones desde la visión de los alumnos: no ver programas de televisión violentos, hacer que se cumplan las sanciones (ellos comentan reportes y expulsiones), dialogar con los implicados y contar con un espacio para hacer ejercicio o jugar.

A modo de resumen comparto las líneas siguientes: Desde la perspectiva de los implicados se ha logrado definir las conductas habitualmente consideradas como agresivas, como *conductas agresivas* que parecen ser el resultado de un proceso adaptativo a un contexto permisivo (bajos niveles de límites y normas) con altos índices de violencia y actividad delictiva, aunados a contenidos (agresivos o violentos) que son transmitidos por los medios de comunicación o videojuegos. Los menores han incorporado dichas conductas a su sistema de normas de interacción social como un mecanismo para protegerse del medio, pese a que la situación ha sido abordada mediante el diálogo, el castigo físico o el establecimiento de sanciones académicas como lo son los reportes o suspensiones, sin embargo los involucrados reconocen no tener éxito en el manejo de las conductas agresivas. En cuanto a las consecuencias desde la visión de los implicados se denota la sanción física reportado por alumnos y complicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje reportado por la docente y directora.

Finalmente, los implicados proponen a modo de solución emplear el diálogo reflexivo, aumentar la presencia del padre de familia en la escuela, la creación de talleres, pláticas o conferencias destinadas a apoyar en el manejo de dichas

conductas por parte de la institución, el establecimiento de normas/castigos “que si se cumplan” y la creación de un espacio de esparcimiento.

2.3. Referentes teóricos

Antes que nada, es preciso partir de la comprensión de las interacciones sociales; éstas son entendidas como vínculos o lazos existentes entre personas que resultan esenciales para la existencia de un grupo, por ello, incluyen pero no se limitan al ámbito familiar, relaciones laborales, políticas, las efectuadas en los centros educativos, etc.

Guerra (2017) cita a (García-Bacete, 2016) para definir las interacciones entre iguales como “aquellas interacciones sociales que tienen lugar entre quienes tienen edades parecidas” (p. 19) consintiendo involucrarse en el mundo social de sus iguales. Mediante ellas se aprenden las normas de conducta, actitudes e instrumentos culturales (por ejemplo, el lenguaje) requeridos para la adaptación al escenario socio-cultural de los individuos.

Por otro lado, durante el desarrollo humano la forma y cantidad en que ocurren las interacciones entre iguales cambia, como consecuencia de modificaciones adquiridas en tres grandes ámbitos: la comprensión de los demás, las relaciones interpersonales y el conocimiento de los sistemas sociales, lo que guarda una estrecha relación con el nivel cognitivo o intelectual, la personalidad y el contexto donde se desenvuelve cada individuo (Guerra, 2017).

Ahora bien, durante la tercera infancia comprendida entre los 6 y los 12 años las interacciones entre iguales se caracterizan por una comprensión cada vez más compleja de los demás, sin omitir las emociones o los puntos de vista (propios y ajenos): desembocando en la reciprocidad y apoyo unidireccional como características principales (Guerra, 2017).

Por otra parte, para que el individuo pueda crear y mantener contacto con otros requiere una serie de conductas o capacidades que le permitan interactuar con ellos de forma eficiente, las cuales han sido agrupadas bajo el rubro “habilidades sociales” o “competencias sociales” (Ortega, 2016). Desde la diversidad de enfoques teóricos “la competencia social” se denota de diferentes formas (conducta, capacidad del individuo, juicio de los demás, etc.), sin embargo, todas coinciden en que tiene muchas dimensiones; y por tanto, hay que considerar diversos factores para analizarla, como lo son capacidad del menor, sus habilidades en distintos ámbitos, la conducta, la situación, la valoraciones personal, la autoestima, etc., (Ortega, 2016).

El modelo de competencias sociales elaborado por Dodge en 1986 permitió describir la forma en la que se producen las interacciones sociales en los menores, en función de cinco elementos sucesivos: El estímulo social, el procesamiento de la información de esos estímulos por parte del menor, el comportamiento social, la evaluación de la actuación del menor por parte de sus compañeros y la conducta entre iguales con respecto al menor (Ortega, 2016). De acuerdo al modelo de Dodge toda interacción social inicia cuando el menor debe enfrentar/actuar con un problema o situación, en función de la respuesta que dé ante la situación, se determinara si la conducta es correcta o incorrecta, por ello, se dice que es validada socialmente (Ortega, 2016).

Existe una gran variedad de formas en las que se pueden presentar las interacciones sociales, Dodge (1986) las agrupa en cuatro bloques en función del tipo de estrategia empleada:

- 1) *Estrategias competentes o positivas*: El menor afronta solo la situación, sin producir daños, manteniéndose tranquilo y empleando el diálogo;
- 2) *Estrategias agresivas*: El menor agrede a otros (verbal o físicamente), provocando algún tipo de daño o generando un conflicto. Desde la perspectiva del autor, se deben a un error en el momento de analizar la situación o a la hora de emitir la respuesta;
- 3) *Estrategias pasivas*: El menor no actúa y se aleja de la situación sin recurrir a nadie;
- 4) *Estrategias que recurren a la autoridad*: El menor decide solicitar apoyo a una figura de autoridad (padres o maestros) para resolver el conflicto, suele ocurrir cuando no se siente preparados para actuar por ellos mismos o no conocen estrategias pasivas útiles en la situación (Ortega, 2016).

En repetidas ocasiones los menores optan por una estrategia, y al ejecutarla pueden optar por otra si no funciona como lo esperaban. El uso de las mismas esta en función de varios factores, entre los que se destacan el contexto, la edad, la capacidad del niño, etc. (Ortega, 2016). Conforme los menores crecen seleccionan estrategias más elaboradas; Uno de los cambios más apreciables ocurre en el cúmulo de interacciones relacionadas con la agresión:

Las agresiones físicas son sustituidas progresivamente por agresiones verbales (insultos, amenazas, chistes, ironías, burlas, hacer de rabiar). Y, frente a la agresión instrumental, característica de los años preescolares y dirigida a lograr un fin no agresivo, como arrebatar objetos interesantes (generalmente juguetes); en los años escolares, esta agresividad va a ser

sustituida por otra de carácter más hostil, en la que manifestaciones agresivas no constituyen un medio para lograr, sino que tiene como objetivo causar daño a otro (Delgado y Contreras, 2008; p. 50).

Los cambios en la manifestación de las conductas agresivas están relacionados con los avances de la socialización, mayor capacidad de autorregulación conductual e inhibición de los impulsos primitivos (Delgado y Contreras, 2008). Por lo que refiere a las conductas agresivas, es imprescindible partir de los términos agresividad y violencia, ya que, suelen usarse coloquialmente como sinónimos, sin embargo tienen una diferencia enorme al explorarlos a nivel conceptual.

Corsi (2003) citado por (Boggon, 2006) afirma que la violencia es:

[...] una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política...) e implica la existencia de un arriba y un abajo, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno [...] (p. 3).

La violencia siempre es empleada para dominar a otros; se reconoce que la base de todo acto violento es la discriminación y que no están destinados a provocar daños, pues estos son sólo un medio para conseguir la sumisión o liberación, de ahí, que algunos autores la refieren como un producto sociocultural. Por su parte, la agresividad suele asociarse a una predisposición para actuar de manera agresiva o un comportamiento innato para la preservación humano, por ello,

autores como Carrasco y González (2006) definen a las conductas agresivas como “un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos” (p. 8) que se caracteriza por tener intencionalidad (persiguen una meta concreta), consecuencia negativa o aversiva y poder ser manifestada de múltiples formas. Las conductas agresivas se pueden entender como un mecanismo de defensa activado ante la acción de sentirse amenazado (física, psicológica o verbalmente), mientras que las conductas violentas son premeditadas para lograr la sumisión con un ejercicio de poder.

Las conductas agresivas cuentan con múltiples teorías para explicar de manera detallada, los orígenes, causas, posibles relaciones y efectos de acuerdo a la visión de cada autor. Por ello, autores como Chapin (2012) que siguen los pasos de (Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002) las han clasificado en cuatro bloques: Teorías de los instintos, teorías neurobiológicas, teorías de la frustración-agresión y teorías del aprendizaje social, siendo estas últimas las más significativas para este proyecto por el enfoque deseado. El máximo exponente de las teorías del aprendizaje social es Albert Bandura, psicólogo canadiense quien elaboró la teoría social-cognitiva resumiendo las aportaciones previas asociadas a la aproximación conductual pero anexando algunos referentes novedosos (Carrasco y González, 2006).

Bandura sostiene que las conductas agresivas son aprendidas y se establecen como respuesta predeterminadas porque existen mecanismos que las refuerzan (Chapin, 2012); las conductas “se entienden en términos de una interacción recíproca continua entre ésta y sus condiciones de control, la cual crea parcialmente el entorno, y el entorno resultante a su vez influye en la conducta”

(Martínez y Duque, 2008, p. 98), se puede decir que las conductas están “recíprocamente determinadas por la interacción de factores ambientales, personales y conductuales” (Carrasco y González, 2006).

Bandura considera que se aprende principalmente de la observación de otros modelos (imágenes u otras formas de representación), dando paso a un modelamiento a través de otros agentes sociales, por supuesto, la familia, la cultura (y subcultura) y el modelamiento simbólico (imágenes que actúan como estímulos llamativos en los medios de comunicación); una vez que se aprende un modelo, esta sólo se establece como respuesta cuando existen mecanismos que la refuerzan.

Las ideas de Bandura permiten efectuar dos conclusiones respecto al comportamiento agresivo:

- 1) Las respuestas agresivas se pueden inducir o suprimir, con frustración o reforzadores adecuados.
- 2) Las conductas agresivas pueden ser aprendidas con modelos y refuerzos sociales (Martínez y Duque, 2008).

Resulta interesante mencionar la existencia de factores de riesgo relacionados a las conductas agresivas, la mayoría asociados a condiciones socioculturales desfavorables, entre los que destaco:

- *Nivel educativo bajo.* Dado a que se cuenta con pocos recursos de autocontrol y menor acceso a una profesión segura económicamente hablando, existe mucha frustración y deseos de tomar mediante la fuerza lo que no se puede conseguir de otra forma (V. del Barrio y Roa, 2006);

- *Contar con bajos ingresos.* En este caso, el desempleo. Los trabajos de Evans (2004) comprobaron una correlación entre los ingresos bajos y un cúmulo de carencias de diferentes órdenes entre las que confieren al tema de interés se encuentran: violencia en el hogar, menos responsabilidad paterna y más autoritarismo, menor seguridad policial en los barrios y entornos más ruidosos y polucionados;
- *Vivir en un “barrio” marginal o pobre.* Con una fuerte concentración de personas desempleadas, familias monoparentales y con carencias de recursos económicos, suele obrar a favor de las conductas agresivas de los niños. Además, con frecuencia las conductas agresivas suelen entenderse como un atributo positivo (V. del Barrio y Roa, 2006).

Por otro lado, el trabajo de Rutter (1979) permitió concluir que los niños provenientes de barrios marginales presentaran una mayor tasa de desórdenes conductuales y emocionales (agresividad, bajo nivel cultural, desórdenes mentales o criminales) que los que no están en dichas circunstancias (V. del Barrio y Roa, 2006).

Es preciso recordar los trabajos de Olweus (1984) quien no encontró correlación entre el estatus socioeconómico de las familias y el nivel de agresividad en los menores. Al parecer no es la pobreza, sino, los factores que se asocian a ésta los que incrementan el riesgo para la agresión (V. del Barrio y Roa, 2006).

3. Construcción del problema de investigación

3.1. Triangulación de la información y los hallazgos

En una investigación de corte cualitativo como la presente, la triangulación de la información refiere al uso de varias estrategias, sumando sus fortalezas y disminuyendo sus debilidades, para estudiar un mismo fenómeno, de esta forma, se pueden identificar patrones de convergencia que consientan desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno de interés. Además, permite evaluar la validez de los resultados, profundizar y ampliar la comprensión de un fenómeno (Benavides y Gómez, 2005).

Al realizar la triangulación de la información fue importante no perder de vista la pregunta y lo que se pretendía lograr con ella, a partir de ahí, se seleccionaron las variables del trabajo, las condiciones contextuales y las conductas agresivas integradas a las interacciones entre iguales, recordando que debían buscarse en las tres dimensiones del diagnóstico contexto, sujetos involucrados y las prácticas de los sujetos. Posteriormente se construyeron los instrumentos de investigación, se aplicaron y analizaron, detectando los hallazgos que tienden a repetirse y que se encuentran subrayados dentro de los instrumentos requisitados en la sección de anexos; en mira a construir categorías (constructos o indicadores). Finalmente, los constructos o categorías, junto con los hallazgos son contrastados contra la información bibliográfica buscando dar una explicación teórica a lo encontrado.

Persiguiendo facilitar el contraste de la información (constructos o categóricas- hallazgos- información teórica) se construyó la Tabla 6. *Concentración de los hallazgos*, que se encuentra disponible en el aparato de los anexos. En ella se aprecia de manera clara la información recapitulada en las tres dimensiones del contexto, su correlación con los instrumentos empleados y las categorías o subcategorías (escritas en la sección de teoría bajo el rubro “Términos clave”). A continuación se procede a realizar el análisis de la información para exposición de los hallazgos.

Para empezar, abordemos las conductas de interés. Los tutores las describen como un juego que termina en llanto, por ejemplo, la Sra. Devora de 45 años comenta: “Como ayer, estaban jugando y la más grande le pegó a la más pequeña en la pierna y la tenía llorando con un sentimiento que porque le dolía. Yo siempre les digo amen su cuerpo, cuiden su cuerpo y respétense pero no entienden maestra”.

En congruencia con el ejemplo de la Directora Laura de 36 años “El juego brusco en donde efectivamente toleras que el otro de un empujón de más, que el otro quite las cosas, inclusive hasta los insultos o que les asignen un apodo”.

Por su parte, la profesora Angélica de 45 años nos comenta un ejemplo “Diego le aventó el libro a Marcos porque le hizo un movimiento que le pareció incorrecto, siempre están golpeándose, aventándose, abrazándose y jugando a patadas”.

Es preciso entender estas conductas a fondo, ya que a simple vista pueden verse como una inocente forma de interacción social. Recordando a García-Bacete (2016) citado por (Guerra, 2017) una interacción entre iguales es “Aquellas

interacciones sociales que tienen lugar entre quienes tienen edades parecidas” (p. 9). En el caso, se trata de alumnos de tercer grado de primaria que tienen edades entre los 7 y 9, por ello se encuentran en la tercera infancia etapa que se caracteriza por un desarrollo donde se observan cambios cognitivos, intelectuales y el moldeamiento de la personalidad, manifestándose en sus interacciones entre iguales, de ahí que se identifiquen por una perspectiva de amistad centrada en la ayuda y apoyo unidireccional siendo consciente de sus emociones sin perder la noción de las ajenas y la reciprocidad como elemento constante en sus interacciones (Guerra, 2017).

Después de los argumentos anteriores, se afirma que dos alumnos pateándose recíprocamente siendo conscientes de sus emociones y las ajenas están realizando una interacción social. No obstante, es importante detenerse a pensar quién determina si una interacción social es correcta o incorrecta, para ello se tiene el modelo de competencias sociales (conducta o capacidad que permite interaccionar con otros de manera positiva) elaborado por Dodge (1986) donde se representan las interacciones sociales entre niños, en función de cinco elementos: “estímulo social, procesamiento de la información de esos estímulos por parte del niño, el comportamiento social, la evaluación de la actuación del niño por parte de sus compañeros y la conducta entre iguales con respecto al niño” (Ortega, 2016, p. 11), de esta forma son *los otros* los que determinan si una conducta es correcta o incorrecta. En el caso, son los alumnos de tercer año los que han determinado estas conductas como correctas.

Ahora bien, Dodge (1986) agrupó en cuatro bloques las posibles respuestas que se podían generar en las interacciones sociales considerando las valoraciones

de *los otros*: Estrategias positivas o competentes, pasivas, de recurrir a autoridad y *agresivas*, siendo esta última en donde se concentran las conductas agresivas, ya sean verbales o físicas y que suelen generar un conflicto o un tipo de daño. Antes de poder denotar “conductas agresivas integradas en las interacciones entre iguales” a las conductas de interés, es preciso revalorar el término conductas agresivas buscando dar el mayor grado de objetividad a su uso.

Autores como Carrasco y González (2006) definen a las conductas agresivas como “un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos” (p. 8) que se caracteriza por tener intencionalidad (persiguen una meta concreta), consecuencia negativa o aversiva y poder ser manifestada de múltiples formas. Analicemos los hallazgos en función de las características citadas previamente. Para indagar sobre *la intencionalidad de la conducta*, se les cuestionó a los implicados sobre su función. La directora escolar Laura y la profesora Angélica coincidieron en la ausencia de una función. Sin embargo, los alumnos tuvieron una perspectiva distinta expresada mediante los grupos de discusión. A continuación la transcripción de un fragmento:

Alumno 6. Sí, pero no nos lastimamos [refiriéndose a las conductas de interés], no más vemos quien es más fuerte.

Investigadora. (Dirigiendo a alumno 6) ¿Para qué sirve ser el más fuerte? (risas del grupo).

Alumno 2. Para que sepan que tú eres el más chi%\$. y no te molesten.

Alumno 6. Para ser el más fuerte maestra, para que más... para que te hagan los mandados todos.

Alumno 4. Así ya no sientes nada, llegas y no más les pegas, así pa, pa, pa... (Simula golpear con sus manos) y ya nadie te hace nada y puedes hacer lo que quieras.

Para los alumnos las conductas de interés son una forma de crear una jerarquía donde se adquiere el “privilegio” de no ser molestado por otros miembros del grupo, por tanto, *cuentan con una intencionalidad*. Las conductas de interés también son *aversivas*, los alumnos reportar sentir tristeza o desagrado cuando las conductas son empleadas sobre sus amigos o ellos, evidenciado en el grupo de discusión. El siguiente comentario fue respaldado por casi todos los presentes “No más se me sale una lágrima y luego les pego”. La última característica de las conductas agresivas es su gran diversidad de formas para manifestarse, lo que se puede corroborar en las descripciones de los tutores, la profesora y la directora escolar, entre las que destacó, quitar objetos, empujones, insultos, asignación de sobre nombres, patadas, arrojar objetos y aventarse.

Después de las deliberaciones anteriores donde se han contrastado los hallazgos sobre las conductas de interés y algunos referentes de teoría, es posible afirmar que se trata de conductas agresivas incluidas en las interacciones entre iguales. Al respecto autores como Delgado y Contreras (2008) nos recuerdan que durante la tercera infancia las agresiones físicas son sustituidas por agresiones verbales (amenazas, insultos, chistes, ironías, burlas, hacer enojar...) con un carácter más hostil y menor frecuencia de uso, de ahí que se esperaría una disminución de las conductas agresivas físicas.

Sólo para ejemplificar el grado de inclusión de las conductas agresivas dentro de las interacciones del grupo, se comparte al lector una serie de normas

que fueron expresadas por los alumnos durante el grupo de discusión con respecto a las conductas agresivas:

- La no reacción ante una conducta habitualmente considerada como agresiva (golpes, burlas, arrojar objetos, etc.) es entendida como un acto de cobardía;
- Existe una clasificación entre los miembros del grupo que denota la fuerza y forma que puede o no adoptar las conductas implicadas;
- Las conductas habitualmente consideradas como agresivas tienen una “medida” de la intensidad del daño que pueden causar y dentro del grupo no es permitido ir más allá de ese límite;
- Si un miembro rebasa el límite de daño permitido en el grupo, es parcialmente excluido de la dinámica;
- Aquel miembro que emplea las conductas habitualmente consideradas como agresivas, de manera más recurrente sin rebasar el límite de daño permitido por el grupo es identificado como “el más fuerte” y dentro de la visión del grupo tiene privilegios (función), tales como: no ser molestado por otros miembros o poder hacer lo que quieran (al menos desde la perspectiva del grupo);
- Cuando las conductas habitualmente consideradas como agresivas son reportadas a una autoridad, el grupo responde con una burla general.

Está claro que esta forma de interacción se ha desarrollado (al igual que todas las interacciones) desde tres ámbitos, la comprensión de los demás, las relaciones interpersonales y el conocimiento de los sistemas sociales (Guerra,

2017), sin embargo, en el presente trabajo nos centramos en las características del contexto considerando que se pueden apreciar matices de los tres componentes anteriores.

Con relación a las características del contexto la escuela se ubica en una comunidad formada principalmente por personas en edad económicamente activa (40.58% de su población total) que mayoritariamente cuentan con la educación primaria como grado máximo de estudios, laboran principalmente en las industrias aledañas, sin embargo, el desempleo es algo común (41.1% de la población total) generando que el 25.64% de su población se encuentre en situación de pobreza (Datos extraídos de la Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018). En general, nos encontramos ante una comunidad formada por una clase social deprimida, que se encuentra en una situación de pobreza, cuestión que para autores como V del Barrio y Roa (2006) contribuyen a acumular factores de riesgo para que se produzca un aumento en las conductas agresivas y violentas, por varias razones:

- 1) *Nivel educativo bajo.* En este caso, la educación primaria como grado máximo de estudios. Dado a que se cuentan con pocos recursos de autocontrol y menor acceso a una profesión segura (económicamente hablando), existe mucha frustración y deseos de tomar mediante la fuerza lo que no se puede conseguir de otra forma (V. del Barrio y Roa, 2006).
- 2) *Contar con bajos ingresos.* En este caso, el desempleo. Los trabajos de Evans (2004) comprobaron una correlación entre los ingresos bajos y un cúmulo de carencias de diferentes órdenes entre las que confieren al tema de interés se encuentran: violencia en el hogar, menos responsabilidad paterna y

más autoritarismo, menor seguridad policial en los barrios y entornos más ruidosos y polucionados.

3) *Vivir en un “barrio” marginal o pobre.* Con una fuerte concentración de personas desempleadas, familias monoparentales y con carencias de recursos económicos, suele obrar a favor de las conductas agresivas de los niños. Además, con frecuencia las conductas agresivas suelen entenderse como un atributo positivo (V. del Barrio y Roa, 2006)

Por otro lado, el trabajo de Rutter (1979) permitió concluir que los niños provenientes de barrios marginales presentaran mayor tasa de desórdenes conductuales y emocionales (agresividad, bajo nivel cultural, desórdenes mentales o criminales) que los que no están en dichas circunstancias (V. del Barrio y Roa, 2006).

Es preciso recordar los trabajos de Olweus (1984) quien no encontró correlación entre el estatus socioeconómico de las familias y el nivel de agresividad en los menores. Al parecer no es la pobreza, sino, los factores que se asocian a ésta los que incrementan el riesgo para la agresión (V. del Barrio y Roa, 2006).

Otra característica interesante del contexto es su alto índice de actividad delictiva y violencia (García, 2017), que dentro de la escuela adopta la forma de burlas y peleas entre compañeros (incidentes más comunes en la institución). La situación es comentada dentro del grupo de discusión. A continuación un fragmento de las deliberaciones:

Alumna 1. Luego te hace la burla y te defiendes. Se estaban burlando de mí porque yo traía torta siempre y no dinero, y yo les dije que su mamá no los quería por eso no les hacía de comer (risas del grupo).

Alumno 2. Mi papá se peleó y le partieron la cara en gajos con un tubo.

Alumno 4. Mi hermano se peleó con sus compañeros de la escuela, le aventaron bancas y todo...

Alumno 3. Es que apenas llegas al salón y ya te hacen cosas, el Jesús luego nos moja, Jeremy te avienta las bancas, el Marcos te canta un ch%\$. de groserías, tú les pegas y te sacan tu reporte, ya me dijo mi mamá que donde me saque otro reporte me castiga (risas del grupo).

A lo anterior hay que sumarle la presencia de contenidos más o menos violentos en la televisión y los videojuegos; Tanto profesora, como directora y tutores afirman que los menores se ven afectados por las caricaturas para adoptar conductas agresivas. A continuación el comentario de la Señora María 35 años, madre de familia:

Hay caricaturas violentas como el chavo del ocho, antes estaba bien pero luego lo mezclaron con los programas del gobierno del Estado y lo hicieron animado quedó bien raro. Además esa de Dragon Ball, también siempre se está peleando.

Además los videojuegos y las amistades con las que se juntan, bueno maestras yo digo que hasta por la atención de una se pegan nada más para que una los vea.

Resulta apropiado analizar en un primer momento la idea referente a la posibilidad del uso de las conductas agresivas para obtener atención. Al respecto, trabajos realizados en Montreal, Canadá por Tremblay, Le Marquand y Vitaro (1999) permitieron observar la relación entre las conductas agresivas y la *dependencia* de gratificaciones sociales (incluyendo la atención de los progenitores) encontrando que los niños que sienten poco interés por los demás tienen mayor riesgo de tener conductas antisociales posteriormente (Martínez y Duque, 2008), de ahí, que la idea sea parcialmente descartada y retomada en futuras entradas.

Con relación a la televisión y videojuegos, Donnerstein (2003) en su libro *El laberinto de la violencia* expone que sólo 4% de los programas de televisión española son antiviolentos y el resto poseen temas más o menos violentos, además los trabajos Huesmann (2003) abordados por (V. del Barrio y Roa, 2006) demostraron que los niños que ven programas de televisión violentos presentan hasta 15 años más tarde conductas violentas. En relación a los videojuegos autores como V. Barrio y Roa (2006) que siguen las ideas de (Funk, Hagan, Shimming, Bullock, Buchman y Myers, 2002) coinciden en que los menores se muestran más agresivos después de jugar o ver videojuegos violentos.

Para comprender porque observar comportamientos agresivos o violentos influye en el aprendizaje de las conductas agresivas es necesario pensar en el aprendizaje vicario de Albert Bandura y su teoría cognitiva social, en ella expone que el aprendizaje puede surgir observando a los demás y apreciando las consecuencias de sus actos, de ahí el término vicario que proviene de una palabra en latín que significa “transportar” haciendo referencia al paso del conocimiento del observado al observador.

Bandura considera que se aprende principalmente de la observación de otros modelos (imágenes u otras formas de representación), dando paso a un modelamiento a través de otros agentes sociales; por supuesto, la familia, la cultura (y subcultura) y el modelamiento simbólico (imágenes que actúan como estímulos llamativos en los medios de comunicación). Una vez que se aprende un modelo, ésta sólo se establece como respuesta cuando existen mecanismos que tienden a reforzarla (Chapi, 2012).

De esta forma la conducta se entiende como “una interacción recíproca continua entre ésta y sus condiciones de control, la cual crea parcialmente el entorno, y el entorno resultante a su vez influye en la conducta” (Martínez y Duque, 2008, p. 98).

Si enfocamos la problemática desde la mirada de Bandura, los alumnos han aprendido el modelo de las conductas agresivas observando a otros realizarlas y tener buenos resultados. Así lo expresaron en el grupo de discusión. A continuación la transcripción de un fragmento:

Alumno 5. Con el primero que jugaba así era con mi hermano, yo estaba tranquilo y empezaba a empujarme.

Investigadora. (Dirigiéndose al alumno 5) ¿Por qué te empujaba?

Alumno 5. Para hacerme enojar y que le pegara.

Investigadora. (Dirigiéndose al alumno 5) ¿Qué pasaba después?

Alumno 5. Nos encontraba mi mamá peleando y nos daba una “chanciza”, ni preguntaba nada no más nos agarra a madrazos a los dos (Risas del grupo).

Ya luego sólo se me acercaba y ya sabía que venía a chin%\$.

El hermano podía empujarle de manera reiterada (modelo), para hacerle enojar sin consecuencias importantes (obtiene buenos resultados), mientras el alumno aprendía un nuevo modelo de conducta.

En este punto resulta interesante cuestionarse cuál es el refuerzo que determinó el modelo de conductas agresivas como respuesta comúnmente aceptada por la comunidad: aprovechando la transcripción anterior, empecemos resaltando que el manejo de una conducta agresiva (una pelea) se da con otra conducta agresiva (una “chancliza”), se está enseñando al menor que la forma correcta de manejar una conducta agresiva es con más agresión, lo que por sí mismo no tiene mucho sentido, como lo afirma la Organización Mundial de la Salud uno de los factores predictores de la agresividad (entre otros comportamientos antisociales) es el maltrato físico o los castigos físicos por parte de los cuidadores primarios, además no existen pruebas de que el azote corrija ninguna conducta antisocial (Martínez Y Duque, 2008).

Retomando el punto, los refuerzos a las conductas agresivas dentro del contexto de interés se dan en forma de permisión, cada que un alumno detecta que puede realizar una conducta agresiva y salirse con la suya. A continuación un fragmento de la transcripción de la entrevista a la directora Laura de 36 años:

Son situaciones que nosotros hemos permitido, es una falta de seguimiento a las reglas que establecemos y digamos aquí en la escuela, la primer regla en el plantel es el respeto mutuo. De repente somos permisivos porque son amigos, cuando les preguntamos ¿Qué paso? Dicen que así se llevan.

Es apropiado agregar un fragmento de la entrevista a la profesora Angélica de 45 años:

Profesora. Se les llama la atención, se habla con ellos, se les hace ver que lo que están haciendo no está bien, que van a salir lastimados o van a lastimar a un compañero, y pues hay ocasiones donde acabas en la dirección. Por ejemplo, en la cuestión de Jeremy, tenía que pagar su consecuencia ayer que era irse todo el día a la dirección y no fue así, inclusive yo sólo lo mande en el recreo y que no jugara con canicas y ya.

Investigadora. ¿No cumplió su sanción?

Profesora. No, tenía que pasarse todo el día en la dirección, cuando llegó, llegó al salón: No quería ir, y no quiso ir y no y no porque su mamá le dijo que no fuera.

Y a la hora del recreo le digo “acuérdate que te tienes que ir” y se fue, y luego llega y se sienta a un lado de mí y dice “es que me dijo la directora que me saliera y que no jugara con canicas”. Luego ya estaba aquí metido en el salón, y como el compañero tenía canicas se las estaba sacando y se las estuvo metiendo a la estuchería de él, afortunadamente me dijeron sus compañeros y devolví una parte.

Resulta claro que la permisión favorece a los reforzadores de las conductas agresivas; Chapin (2012) sigue los pasos de (Bandura y Ribes, 1975) compartiendo una lista de reforzadores para la agresión, entre los que destacó por su presencia en el contexto las recompensas sociales y de estatus, auto-

recompensa (satisfacción por obtener lo que se busca), difusión de la responsabilidad y malinterpretación de las consecuencias.

Otra forma de explicar las conductas agresivas integradas en las interacciones entre iguales, tanto por los implicados como por la teoría es el comportamiento impulsivo o la inquietud (que caracteriza a los alumnos desde la visión de los tutores y la directora escolar) mediante el modelo impulsivo de la agresión, éste afirma que “las conductas agresivas derivan de la obstrucción de actividades dirigidas a algunos fines, como la frustración” (Martínez y Duque, 2008, p. 98). Si bien la frustración puede llegar a desencadenar respuestas agresivas, éstas se ven afectadas por experiencias previas individuales o la simple justificación para expresar el suceso frustrante, además los trabajos de Berkowitz realizados en 1989 mostraron que no es la frustración sino, el dolor o desagrado que acompañan al suceso frustrante lo que desencadena la conducta agresiva (V. del Barrio y Roa, 2006).

Los alumnos pueden sentir un grado de inquietud, de impulso o de frustración, que indiscutiblemente puede llegar a generar una conducta agresiva, sin embargo, la elección de cómo actuar estará en función de los modelos previos y la aceptabilidad social que actuará como refuerzo para que esta conducta se instaure o se desvanezca. Si los menores han optado las conductas agresivas es entre otros factores porque requiere medios para canalizar su frustración, su impulso o su inquietud, (V. del Barrio y Roa, 2006).

Sin embargo, los involucrados no se encuentran a favor de este tipo de conductas y reconocen algunas consecuencias negativas de su presencia, las más comunes fueron la posibilidad de lesiones y las peleas entre compañeros, por

algunos de los centros de control de enfermedades (CDC) tienen como estrategia para reducir las lesiones (intencionales y no intencionales) intervenciones en los centros escolares destinadas a disminuir las conductas agresivas y la violencia (Martínez y Duque, 2008). Lo anterior no quiere decir que los costos de la violencia y las conductas agresivas se limiten al sector médico, el trabajo de Buvinic, Morrison y Orlando (2006) titulado: "Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe" analizan exhaustivamente los costos tangibles e intangibles de las conductas violentas o agresivas mostrando su impacto en el desarrollo de la sociedad.

No obstante, entre las consecuencias observadas y referidas por la profesora de grupo y algunos alumnos se encuentra un ambiente escolar ruidoso, desordenado, donde no se respetan las normas de convivencia, lo que por sí mismo es un factor de riesgo para generar conductas agresivas y disminuir el rendimiento académico (Rabadán y Gimenez, 2012).

A continuación, exploró las posibles soluciones aportadas por los implicados. Los alumnos proponen un espacio para jugar y hacer ejercicio, además del cumplimiento de las sanciones otorgadas por parte de la escuela; para la directora Laura de 36 años y la profesora Angélica de 45 años, el remedio se encuentra en hacer valer "los acuerdos escolares" y tener mayor presencia de los padres en la institución. Finalmente para los tutores el problema se puede abordar creando talleres, pláticas o conferencias donde la escuela explicará cómo atender estas conductas.

Al parecer todos los implicados tienen algo que aportar para resolver la problemática, que curiosamente concuerda con las tres características de las

intervenciones exitosas en el manejo de las conductas agresivas aportadas por Martínez y Duque (2008) “1) la enseñanza de habilidades prosociales, 2) adecuado manejo consistente de las conductas agresivas por parte de la institución y 3) Manejo contingente y consistente de las conductas agresivas por parte de los padres de familia” (p. 102).

Para finalizar, resaltó que las conductas agresivas se circunscriben alrededor de emociones y que tienden a manifestarse en función de las circunstancias sociales y ambientales como acciones pasivas o activas (Chapi, 2012), no son “buenas” o “malas” en el sentido estricto de la palabra; bajo esta libertad porqué no enfocarlas como conflictos inherentes a las interacciones sociales que permiten la construcción humana y tienen un potencial transformador para crear nuevos contextos, como lo comentan Ghiso Cotos, Jiménez Gómez & Morales Mesa (2011, p. 137) citados por (Ramírez, 2011) bajo “una lógica intersubjetiva en la que los actores cuentan con una historia, un capital cultural, unos intereses, valores y unas formas de relación comunicativa”, porque no tener un espacio para ser sentí-pensantes o parafraseando a Paulo Freire para admitir que podemos ser condicionados pero no determinados, y que es posible responder de una forma distinta más cercana a lo que sentimos y pensamos (Freire, 1997).

3.2. Planteamiento del problema

Las dos ideas claves que guiaron el desarrollo del proyecto fueron “las condiciones contextuales” y “las conductas aparentemente agresivas incluidas en las interacciones entre iguales”, para delimitar el problema se emplearon el término “alumnos que cursan el tercer grado de primaria en la escuela “Gregorio Torres Quintero” durante el ciclo escolar 2018-2019”, determinando sujetos, espacio y tiempo.

Después de un análisis teórico y práctico es acorde precisas que se trata de “conductas agresivas incluidas en las interacciones entre iguales”, todos los demás componentes de la pregunta de investigación son retomados para plantear el problema de intervención: ¿Cómo modificar las condiciones contextuales, para modular las conductas agresivas incluidas en las interacciones entre iguales de los alumnos que cursan el tercer grado de primaria en la escuela “Gregorio Torres Quintero”?.

El problema de intervención tiene tres elementos clave que vale la pena conceptualizar a fin de delimitar y precisar su uso en el presente trabajo.

1) **Interacciones entre iguales.** Guerra (2017) cita a García-Bacete (2016) para definir las interacciones entre iguales como “aquellas interacciones sociales que tienen lugar entre quienes tienen edades parecidas” (p. 19).

2) **Conductas agresivas.** Carrasco y González (2006) definen a las conductas agresivas como “un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos” (p. 8) que se caracteriza por tener intencionalidad (persiguen una meta concreta), consecuencia negativa o aversiva y poder ser manifestada de múltiples formas.

Las conductas agresivas se entienden como un mecanismo de defensa activado ante la acción de sentirse amenazado (física, psicológica o verbalmente), mientras que las conductas violentas son premeditadas para lograr la sumisión de otro con un ejercicio de poder: este será nuestro criterio de clasificación.

3) **Conductas agresivas incluidas en las interacciones entre iguales.** Aquellas conductas que se dan entre quienes tienen edades parecidas, como un mecanismo de defensa activado ante la acción de sentirse amenazados (física, psicológica o verbalmente) y que se caracterizan por tener intencionalidad (persiguen una meta concreta), consecuencia negativa o aversiva y poder ser manifestada de múltiples formas.

Tristemente las conductas agresivas incluidas en las interacciones entre iguales son un problema presente en todos los niveles educativos, sin embargo deseo centrarme solo en alumnos que cursan el nivel básico, específicamente el tercer grado de primaria (solo un grupo mixto de 22 alumnos aproximadamente), con una edad que oscila entre los 7 y los 8 años de edad.

Sería imposible investigar todas las primarias del Estado durante un tiempo prolongado, por lo que, sólo me centraré en la escuela “Gregorio Torres Quintero” turno vespertino, ubicado en Av Iztaccíhuatl S/N, INFONAVIT Nte, 54720 Cuautitlán Izcalli, Méx. Y mantendré mi intervención a lo largo de tres meses.

La intervención se focalizará sólo en las conductas agresivas, quedando fuera del rango de interés las conductas violentas, empleando como criterio de separación la justificación de su uso: Las conductas agresivas son un mecanismo de defensa ante la acción de sentirse amenazado (física, psicológica o verbalmente), mientras que las conductas violentas son premeditadas para lograr la sumisión de otro con un ejercicio de poder.

Además, deseo precisas que en esta intervención, no consideraré a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, ya que, para la planificación de las sesiones se considerará que los alumnos se encuentran en la etapa de desarrollo de operaciones concretas (según Piaget) y por ser mi principal interés comprender las conductas agresivas en el alumno promedio.

Por otro lado, nadie puede negar la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo de las personas, al permitir forma un contexto social en el que se aprenden diversas habilidades y procesos que son necesarios para la adaptación y ajuste de las personas al contexto social, como bien lo apunta diversos teóricos constructivistas (Vygotsky y Piaget, por ejemplo), (Monjas, Sureda y García, 2010). De ahí, que sea dentro de las interacciones entre iguales donde se configuran las conductas agresivas como parte de la dinámica de los grupos que les consiente hacer frente a determinadas complicaciones del contexto (social, cultural, político, económico, religioso, etc.), (Lirón, 2010).

Si bien autores como Chapi (2012) afirman que las conductas agresivas resultan útiles para afrontar situaciones problemáticas básicas que requieren acciones inmediatas, también comentan la necesidad de canalizarlas, ya que, las personas están regidas por exigencias sociales innegables donde queda poca o nula cabida para las conductas agresivas.

Para comprender el panorama mundial sobre lo poco “canalizadas” que se encuentran las conductas agresivas, es preciso apuntar su correlación con las conductas violentas, que si bien no son iguales, guardan una estrecha relación que se aprecia en las palabras de San Martín (2000) citado por (Oliva, Rivera, González y Rey, 2012) “el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura” (p. 2), recordando que la violencia se puede entender como una forma de poder que involucra un acto planificado con el único fin de causar daños a otros; una vez que las conductas agresivas se encuentran incrustadas en los códigos sociales de convivencia pueden adquirir matices de poder y mutar dentro de la dinámica de grupo hasta adquirir la forma de violencia.

Realizar una intervención para las conductas agresivas, es frenar la violencia desde sus posibles orígenes, lo que resulta muy apropiado en el país más violento de América Latina, el mismo que se encuentra en el top 10 de los países más violentos del mundo (Alonso, 2017).

Ahora bien, es importante precisar la pregunta de investigación que hará las veces de faro para guiar la presente investigación:

¿Qué relación existe entre las condiciones contextuales y las conductas agresivas incluidas en las relaciones entre iguales de los alumnos que

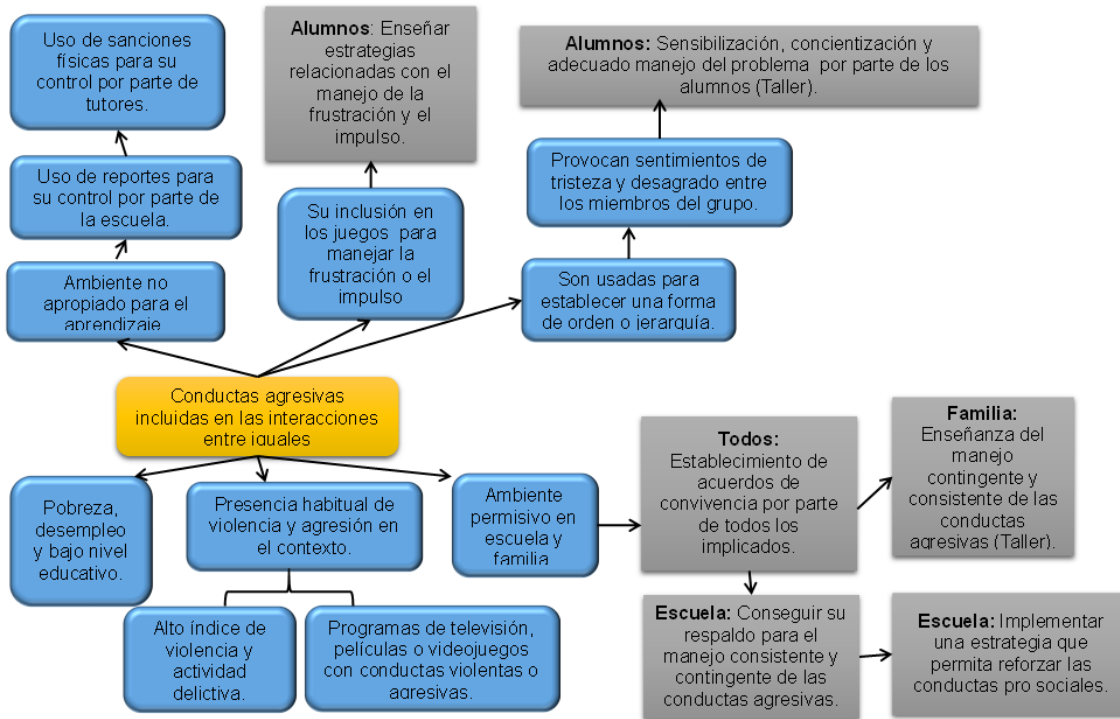
cursan el tercer grado de primaria en la escuela “Gregorio Torres Quintero” durante el ciclo escolar 2018-2019?

4. Diseño y desarrollo de la propuesta: Primero, se humano

4.1. Estrategia y acciones para la solución del problema

Para procurar que las acciones fueran seleccionadas en función de los hallazgos, se realizó la figura 1. Propuestas de acciones, en ella es fácil apreciar el problema de intervención, los hallazgos y las propuestas de acciones.

Figura 1. Propuesta de acciones (Creación propia).



Una vez seleccionadas las acciones centrales para abordar el problema de interés, se procedió a se dividieron en tres en función de los participantes requeridos para su implementación.

a) **Acuerdo con la institución para el manejo de las conductas agresivas:**

Establecimiento de acuerdos de convivencia y elaboración de estrategia para el manejo de las conductas agresivas en la escuela (Tabla 7).

Tabla 7. Acuerdos con la institución para el manejo de las conductas agresivas

Objetivos:	Participan:	Acciones a realizar:
<p>Homogeneizar (en el hogar y la escuela) el manejo consistente y contingente de las conductas agresivas.</p>	<p>Tutores de los implicados. Alumnos. Escuela (profesora y directora escolar). La organizadora.</p>	<p>Acción para establecer acuerdos: Acuerdos de convivencia escolar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar una sesión donde aborde la importancia de las normas escolares, dirigiéndose a padres de familia, alumnos y profesora. El producto de cierre serán los acuerdos de convivencia escolar firmados por todos los presentes. 2. Acordar con la institución la hora y día de reunión para la sesión de establecimiento de acuerdos. <p>Acción en la escuela: Técnica de la tortuga</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Implementación de la técnica de la tortuga para fomentar el autocontrol (control de impulso y frustración). 2. Presentar la estrategia a la escuela

		<p>(profesora y directora), permitiendo su análisis/crítica y adecuación de acuerdo a su experiencia.</p> <p>3. Introducir la técnica de la tortuga en una de las sesiones del taller para alumnos.</p>
--	--	---

b) Taller de pintura para alumnos (Alumno se... humano): Agrupa las acciones enfocadas en los alumnos (Tabla 8).

Tabla 8. Acciones enfocadas en los alumnos

Objetivos:	Participan:	Acciones a realizar:
<p>Sensibilizar, concientizar y mostrar estrategias ante las conductas agresivas.</p> <p>Desarrollar estrategias relacionadas con el manejo de la frustración y los impulsos.</p>	<p>Los alumnos.</p> <p>La organizadora.</p>	<p>1. Elaborar sesiones para los talleres con los siguientes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar y concientizar sobre la problemática. ● Resignificar las conductas agresivas. ● Alternativas ante el uso de conductas agresivas. ● Estrategias para el autocontrol emocional (manejo de frustración e impulsos). <p>Se debe incluir una forma de seguimiento para las conductas agresivas o las vicisitudes de cada sesión.</p> <p>2. Dialogar con los tutores para conseguir un</p>

		<p>lugar (casa) para efectuar las sesiones.</p> <p>3. Elaborar el material didáctico requerido para cada sesión; De ser necesario pedir apoyo a los tutores.</p> <p>4. Determinar de manera conjunta con los alumnos y tutores el mejor horario para realizar las sesiones.</p>
--	--	---

c) **Coloquio para padres (Padre se... humano):** Agrupa las acciones enfocadas en los padres de familia (Tabla 9).

Tabla 9. Acciones centradas en los padres de familia

Objetivo:	Participan:	Acciones a realizar:
<p>Sensibilizar , concientizar y mostrar estrategias para el manejo de las conductas agresivas.</p>	<p>Tutores de los implicados. La organizadora.</p>	<p>1. Elaborar sesiones para los talleres con los siguientes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar y concientizar sobre la problemática. ● Resignificar las conductas agresivas. ● Límites y normas en el hogar. ● Los medios de comunicación y los niños. <p>Se debe incluir una forma de seguimiento para las conductas agresivas o las vicisitudes de cada sesión.</p> <p>2. Dialogar con los tutores para conseguir un lugar (casa) para efectuar las sesiones.</p> <p>3. Elaborar el material didáctico requerido para cada sesión. De ser necesario pedir apoyo a los tutores.</p>

		4. Determinar de manera conjunta con los tutores el mejor horario para realizar las sesiones.
--	--	---

El proyecto se sustenta en la *investigación acción participativa* y la comunidad de indagación, por ello, las acciones seleccionadas involucran el diálogo y la acción de los participantes, permitiendo en todo momento la reflexión y la negociación conjunta de saberes y significados que le dan sentido a la problemática de interés.

Establecer el ámbito de la intervención resulta confuso, ya que, se realizan acciones dentro de la escuela y dentro de la familia, considerándose idóneo por requerir la participación de ambas partes por igual. No obstante, solicitar un espacio dentro de la institución para realizar los talleres (de alumnos y padres de familia) a modo extracurricular apunta a ser la mejor opción.

4.2. Viabilidad del proyecto

Sin un análisis riguroso sobre la viabilidad de los proyectos estos se quedarían en buenas intenciones, por ello, se decidió realizar una matriz para explorar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA). El análisis FODA permite evaluar los factores débiles y fuertes de una situación estratégica, al considerar que la “estrategia tiene que lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación de carácter externos; es decir, las oportunidades y amenazas” (Ponce, 2006, p. 1).

A continuación la matriz FODA.

Tipos de factores	Positivos	Negativos
Internos	<p>Fortalezas:</p> <p>La materia prima fundamental de una comunidad de indagación es el diálogo, que no suma ningún costo económico a la sustentabilidad del proyecto.</p> <p>La mayoría de las madres de familia se dedican únicamente</p>	<p>Debilidades:</p> <p>Un historial de poca participación de los padres de familia en la institución.</p> <p>M. Lipman nos advierte de las dificultades que sufren los docentes para trasladar la comunidad de indagación a las asignaturas curriculares</p>

<p>al hogar, teniendo tiempo para asistir al proyecto.</p> <p>Basta con requerimientos mínimos en el espacio destinado para la comunidad de indagación: Un espacio iluminado, ventilado y con sillas suficientes para los participantes.</p> <p>Fuerte interés de la comunidad escolar por el proyecto.</p> <p>Trabajar con comunidad de indagación es: fomentar el diálogo igualitario, la solidaridad, la inteligencia cultural y la igualdad de diferencias, así como la creación de sentido y significados conjuntos, factores que por sí mismo disminuyen el uso de conductas agresivas.</p> <p>Lipman (1980) señala que la comunidad de indagación incrementa la sensibilidad interpersonal requisito previo para el desarrollo social de los seres humanos, y por tanto, de la comunidad (González, 1999).</p> <p>Permite poner en práctica las ideas construidas de forma conjunta mediante el diálogo, para mejorar situaciones determinadas (carácter innovador).</p>	<p>(González, 1999), sin embargo, el tema central será las conductas agresivas, por ello puede que dicha dificultad no afecte al proyecto.</p> <p>Durante la dinámica resulta “fácil” perder de vista el análisis del logro de los objetivos de la sesión (González, 1999).</p>
---	---

	<p>Existe una vasta gama de escalas para las conductas agresivas, que bien pueden ser empleadas como instrumentos de evaluación para el proyecto, entre las que destacó el Cuestionario de Agresividad Física y Verbal (AFV) desarrollado por Caprara y Pastorelli (1993), (Gordillo, 2010); y La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013), siendo esta última la más prometedora (Cuello y Oros, 2013).</p>	
<p>Externos</p>	<p>Oportunidades:</p> <p>La escuela (primaria Gregorio Torres Quintero) es consciente de la necesidad de una intervención en materia de prevención de violencia escolar; De hecho, se encuentran inscritos en el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Sin embargo, hasta el momento no han realizado las acciones que competen al programa.</p>	<p>Amenazas:</p> <p>Al efectuar el proyecto dentro de una comunidad con altos índices de actividad delictiva y violencia, se corre el riesgo de que los implicados no expresen con libertad su sentir.</p>

Es un proyecto que a simple vista tiene mucho que ofrecer, al tener una cantidad considerable de oportunidades y fortalezas.

En cuanto a las dificultades, nos encontramos con la necesidad de realizar adecuación a las actividades que conformarán las sesiones del proyecto:

1. Incluir un periodo amplio de difusión para el proyecto, procurando generar interés o curiosidad por el mismo.
2. Tener a la vista los objetivos de análisis por sesión y asegurarse de que todos los implicados los comprenden.
3. Agregar una o dos sesiones para generar empatía, complicidad y confianza: requisitos indispensables para el diálogo.

4.3. Fundamentación teórica y metodológica

Después de un largo proceso de deliberación se ha decidido abordar las conductas agresivas como una forma de conflicto. Al respecto autores como Ramírez (2011) que siguen las ideas de (Ortega Valencia y Ghiso Cotos, 2003) afirman que el conflicto puede atender a tres arquetipos de propuestas pedagógicas: 1) Donde el conflicto y el error son negados y deben ser castigados; 2) La situación conflictiva es eludida y administrada en pro de controlar las disfunciones y; 3) Aquella que reivindica al error, al atenderlo como dinamizador del proceso de formación.

Naturalmente, el conflicto (las conductas agresivas) puede (y debe) dinamizar el proceso de formación, después de todo es un componente de las interacciones sociales que desde una lógica intersubjetiva pone en juego, la historia de vida, el capital cultural, los intereses, valores y formas de relación comunicativa que existen en los implicados (Ramírez, 2011). Entender el conflicto (y en él, las conductas agresivas) como dinamizador del proceso de formación, es verlo desde una configuración crítica y positiva, que acepta los componentes de la

subjetividad humana (por ejemplo el deseo, el placer, lo lúdico, etc.), (Ospina y Alvarado, 2001) sin por ello, negar la parte racional y lógica que habita en cada individuo. La forma en la que se manifiestan (conductas, palabras, etc.) los componentes de la subjetividad humana están en función del contexto (social y ambiental) y principalmente de la dinámica social del grupo, ya que es el grupo el que clasifica una interacción social como apropiada o no apropiada, de ahí que sea el grupo quien acepte o rechace las conductas agresivas (Ramirez, 2011).

Desde un enfoque crítico y un tanto más positivo (por tanto, acorde con la pedagogía crítica), las conductas agresivas (el conflicto) pueden ser mitigadas mediante la reflexión crítica de la realidad que lleve a un diálogo conjunto entre los involucrados y consienta generar un sentido de vida común. Hablar de una “reflexión crítica de la realidad” es aceptar el condicionamiento sociocultural al que se ha estado sometido y la responsabilidad ética de elegir como actuar, recordando las palabras de Paulo Freire “somos seres condicionados pero no determinados” (Freire, 1997).

Naturalmente, la sola reflexión no es suficiente para el cambio, ésta se debe compartir mediante el diálogo, un diálogo efectuado “en una relación horizontal, democrática, que permita la adquisición de valores entre los cuales destacan la humildad, la fe, la confianza” (Guzmán, 2017, p. 111), caracterizado por su flexibilidad, la presencia de la reflexión crítica y su capacidad para generar empatía.

El diálogo es una herramienta maravillosa para la lograr la reflexión y construir el conocimiento, ya que como lo menciona Cardozo y Pinto (2017) que

siguen los pasos de Lipman, Sharp y Oscayan en su texto *La filosofía en el aula* (1998).

Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación (p. 35).

Además, resulta apropiado recordar la relación entre el diálogo y el pensamiento, legado de autores como Vigotsky, el diálogo (el lenguaje en general) hace posible compartir un pequeño mundo de referentes (símbolos e ideas) que puede afectarse por otros, para lograr alinearse e interiorizarse, o en palabras de Vigotsky, conseguir la intersubjetividad, por supuesto, construyendo conocimiento común (Vygotsky, 1982).

La mejor estrategia para conseguir un diálogo reflexivo y crítico sobre las conductas agresivas y la realidad cotidiana donde estas ocurren es una comunidad de indagación. La comunidad de indagación se fundamenta en “la práctica del diálogo para llevar a cabo una investigación colectiva que culmine - aunque nunca de manera definitiva- en un conocimiento construido en comunidad. Así se aprende a pensar a por sí mismo, pero con los demás” (Campa, 2016, p. 4). Algunas características de una auténtica comunidad de indagación fueron aportadas por Miranda (2007) y referenciadas por Cardozo y Pinto (2017):

- Se encuentra configurada por medio del diálogo razonado (aquel que incluye argumentos lógicos, epistemológicos, éticos, sociales, políticos, estéticos, etc.).
- Involucra conductas cognitivas, tales como, hacer relaciones y conexiones, desarrollar hipótesis, generar analogías y metáforas, solicitar y brindar buenos razonamientos, etc.
- Los involucrados reconocen que el conocimiento puede y debe ser verificado.
- Requiere conductas sociales asertivas de apoyo y colaboración mutua.
- Debe entenderse a la comunidad de indagación como un medio para la transformación personal y moral, ya que, desemboca en un cambio de los valores y significados, afectando acciones y juicios comunes en todos los participantes, encausando un cambio en la realidad cotidiana.

Por otro lado, ¿quiénes deben participar en la comunidad de indagación sobre las conductas agresivas? Martínez y Duque (2008) aportan una pista al detectar tres características en las intervenciones exitosas destinadas al manejo de las conductas agresivas “1) la enseñanza de habilidades prosociales, 2) adecuado manejo consistente de las conductas agresivas por parte de la institución y 3) Manejo contingente y consistente de las conductas agresivas por parte de los padres de familia” (p. 102). Por ello, se puede asumir que se requiere de la participación de todos los implicados: Padres de familia, docentes y alumnos.

La primera comunidad de indagación en la que participarán todos los involucrados (alumnos, padres de familia y docente), debe centrarse en el establecimiento de acuerdos de convivencia y la elaboración de estrategias para el

manejo de las conductas agresivas en la escuela, lo que representa una doble apuesta para el éxito de la intervención. Es bien conocida la correlación entre el contexto social y el comportamiento agresivo, evidenciado en los trabajos de Bandura (entre otros) quien demostró que las conductas agresivas se pueden aprender (mediante el aprendizaje vicario) y que se interiorizan cuando existe un refuerzo que las fomente (V. del Barrio y Roa, 2006), de esta manera se pueden generar acuerdos de convivencia que alejen a los menores de las conductas agresivas y refuerzos comunes destinados a su minimización.

La importancia del establecimiento de acuerdos de convivencia y la elaboración de estrategias para el manejo de las conductas agresivas también puede sustentarse, porque en general, son los integrantes del grupo los que validan una conducta como apropiada; y por tanto, aceptable para ser usada. Como lo explica el modelo de competencias sociales elaborado por Dodge en (1986) toda interacción social inicia cuando el menor debe enfrentar/actuar con un problema o situación, en función de la respuesta que dé ante la situación, se determinará si la conducta es correcta o incorrecta, por ello, se dice que es validada socialmente (Ortega, 2016), de ahí, que sea esencial un acuerdo común que valide a las conductas agresivas como no apropiadas y un refuerzo destinado a mitigarlas para su adecuado manejo.

Una vez establecidos los acuerdos de convivencia escolar y las estrategias para el manejo de las conductas agresivas, es indispensable contar con dos espacios para el diálogo, destinados a realizar comunidades de indagación, uno para los padres de familia y otro para los estudiantes; ya que la indagación sobre las conductas agresivas nace de los conocimientos e ideas previas de los

involucrados que se encuentran organizadas en esquemas referenciales heterogéneos que les permiten interpretar el mundo son las ideas, conceptos, valores o creencias que le dan sentido a la realidad, sin embargo, en ellos también se encuentran los prejuicios, los estereotipos o las falsas creencias. La indagación debe tocar las fibras de estos esquemas, analizando su fundamento y redefiniendo significaciones gracias al diálogo colaborativo que permita gestar esquemas alternativos (Campa, 2016).

La comunidad de indagación para los alumnos debe considerar la temática sobre el manejo emocional además de las conductas agresivas. Las conductas agresivas se circunscriben alrededor de emociones y tienden a manifestarse en función de las circunstancias sociales y ambientales como acciones pasivas o activas (Chapi, 2012), hay que permitir la reflexión en torno a las formas de manifestación de las emociones, sobre todo las asociadas a las conductas agresivas, y al autocontrol.

Por su parte, la comunidad de indagación de los padres de familia incluirá el manejo de los límites y normas incluyendo las conductas agresivas, dado que, autores como López (2015) que siguen los pasos de (Fernández, Aguilar, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013) y de Lereya, Samara y Wolke (2013) aseguran la urgencia de asesorar a las familias respecto a las estrategias para afrontar conflictos de convivencia de forma positiva, ayudando al desarrollo de actitudes críticas y reflexivas en los hijos que se alejen de la simple obediencia.

Por otra parte, considero apropiado emplear el arte como punto de partida para la reflexión sobre las conductas agresivas en la comunidad de los alumnos, debido a que, el arte posibilita la comunicación permitiendo “visibilizar no sólo la

realidad, sino también las percepciones, interpretaciones y los aprendizajes que los sujetos han adquirido al interactuar con la realidad” (Bejarano, Londoño y Villa, 2016, p. 26). No obstante, debido a la magnitud que envuelve el término se hará énfasis en la pintura, recordando las palabras de Motta (2016):

Las imágenes cumplen múltiples funciones y su fuerza radica en su renovación a través de la mirada de cada espectador, sugieren distintos significados y se complementan a partir de la experiencia; obligan a variar y a complejizar su forma de mirar, dejando sentir los diferentes efectos que producen en los espectadores y sus implicaciones sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias; además involucran lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético y lo emocional creando vínculos con las prácticas del ver y del sentir, desde donde se originan interrogantes (p. 1).

Lo que resulta increíblemente apropiado para incluir en una comunidad de indagación.

Para finalizar esta sección, deseo hacer énfasis en que la presente intervención es una apuesta por el diálogo, teniendo presente a Paulo Freire quien afirma “La palabra por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo”, es en el encuentro y enjuiciamiento del conocimiento desde donde se pueden gestar nuevas formas de actuar o ser que permita una realidad más justa para los implicados.

4.4. Carácter innovador de la propuesta

Comencemos afirmando que el proyecto es innovador. Entiendo la innovación desde la idea aportada por Castro y Fernández (2013) que siguen las ideas de Bonit Godin “Innovar es la modificación de las formas de hacer (o la aparición de nuevas formas de hacer) gracias a la invención o a la adopción de nuevos bienes, servicios o nuevas prácticas” (p. 29). Desde este sentido la propuesta es innovadora por incluir a todos los involucrados, padres de familia, alumnos y docentes, para gestar una nueva forma de abordar la problemática; hablamos de ideas nacidas por y para los involucrados que consientan generar nuevas prácticas sociales que mitiguen las conductas agresivas.

Además, se debe recordar que la innovación es un proceso poliédrico al ser al mismo tiempo proceso y resultado (Castro y Fernández, 2013), por ello, la innovación se está incluyendo en el proceso, al retomar las ideas de todos los actores, y se verá reflejada en los resultados, disminución del uso de las conductas agresivas, por supuesto, con un toque de incertidumbre: al no ser posible precisar las conductas que los alumnos desarrollaran a partir de la presente intervención. Otro buen respaldo para afirmar que la propuesta es

innovador son las características aportadas por Castro y Fernández (2013) considerar actores diversos para conseguir la solución de un problema que tiene su origen en una presión externa (el mercado o las necesidades sociales) y que tienen como finalidad conseguir un acercamiento, producto o servicio nuevos para su utilizados o promotor. En el sentido anterior, el proyecto es innovador, ya que, considera a todos los involucrados para disminuir el empleo de las conductas agresivas, motivados por la necesidad de convivir en armonía, una presión externa de carácter social, desarrollan estrategias de acción que nacen desde sus intereses y limitaciones.

Ahora bien, es importante mencionar que las innovaciones solo se dan dentro de una sociedad como respuesta a una necesidad o presión externa, donde se le otorga un sentido (de aprobación, desaprobación o de ser, etc.) en función de las prácticas y estructuras sociales establecidas en la misma (Moschen, 2008), lo que se podría resumir como el contexto social, económico y cultural; las estrategias propuestas por la comunidad podrían sonar más descabelladas que innovadoras, pero encuentran su sentido innovador dentro de la estructura social y las prácticas de los involucrados.

4.5. Plan de acción

Cuidando la absoluta concordancia entre los propósitos y las acciones empleadas se construyó la tabla 10 que se muestra a continuación.

Tabla 10. Correlación propósito-acción-recursos-tiempo

Propósitos específicos por acción a realizar	<i>ACCIONES</i>	RECURSOS	<i>TIEMPOS</i>
Homogeneizar criterios para el establecimiento de acuerdos escolares de convivencia, mediante una comunidad de indagación.	<p>Establecer de forma conjunta acuerdos de convivencia escolar mediante una comunidad de indagación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Previo al inicio de la sesión se debió lanzar una convocatoria para la misma. 2. Dinámica de integración y para romper el 	<ul style="list-style-type: none"> ● Computadora y proyector. ● Video, las reglas del juego. ● Pizarrón. ● Plumones. ● Papel bond. ● Plumas. 	1 sesión de dos horas.

	<p>hielo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Preguntas indagatorias para introducir a la reflexión. 4. Observan un video sobre las reglas. 5. Permitir la reflexión crítica mediante la comunidad de indagación, hasta forman un conclusión común. 6. Desarrollar de forma conjunta un listado con las acciones que consideren apropiadas para incluir en los acuerdos de convivencia; permitiendo, la deliberación y argumentación .De no mencionarse, se deberán recordar las conductas agresivas. 7. Establecer de forma conjunta una 		
--	--	--	--

	<p>“consecuencia” en caso de que los menores infrinjan cada acuerdo de convivencia escolar; permitiendo, la deliberación y argumentación .</p> <p>8. Los acuerdos y las sanciones serán transcritos en papel bond y todos los presentes firmaran de enterados.</p> <p>9. Finalmente, reflexionar en casa padres de familia y alumnos ¿Cuál es el acuerdo de convivencia escolar que le resulta más complicado cumplir? Y ¿Qué acciones puede realizar para respetarlo?</p>		
--	--	--	--

<p>Plantear diversas estrategias para el manejo de las conductas agresivas mediante una comunidad de indagación por parte de los padres de familia.</p>	<p>Coloquios para padres (Padre, se humanos).</p> <p>Sesión 1. Sensibilización y concientización hacia las conductas agresivas.</p> <p>Sesión 2. Re-significación de las conductas agresivas</p> <p>Sesión 3. Límites y normas en el hogar, correlación con las conductas agresivas.</p> <p>Sesión 4. Los medios de comunicación y las conductas agresivas.</p>	<p>Recursos tentativos (hasta no definir con precisión qué actividades se realizarán en cada sesión)</p> <p>Espacio limpio e iluminado.</p> <p>Sillas.</p> <p>Computadora y proyector.</p> <p>Videos.</p> <p>Imágenes.</p> <p>Pizarrón y plumones.</p>	<p>4 sesiones de dos horas.</p>
<p>Plantear diversas estrategias para el manejo de las conductas</p>	<p>Taller de pintura para alumnos (Alumno se, humano).</p>	<p>Recursos tentativos (hasta no definir con precisión qué actividades se realizarán en cada</p>	<p>7 sesiones de dos horas.</p>

<p>agresivas mediante una comunidad de indagación por parte de los alumnos.</p>	<p>Sesión 1. Sensibilización y concientización hacia las conductas agresivas.</p> <p>Conformada de diversas actividades que culminan en una pintura donde se plasme la reflexión final de la sesión.</p> <p>Sesión 2. Resignificación de las conductas agresivas.</p> <p>Conformada de diversas actividades que culminan en una pintura donde se plasme la reflexión final de la sesión.</p> <p>Sesión 3. La vieja tortuga sabia. El autocontrol de la conducta impulsiva.</p> <p>Conformada de diversas actividades que</p>	<p>sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Espacio limpio e iluminado. ● Bancas. ● Acuarelas. ● Papel periódico o para reciclaje. ● Cartulina blanca. ● Playera verde. ● Pintura textil café. ● Pincel grueso. ● Pincel delgado. ● Esponja. ● Dos recipientes pequeños y hondos (para colocar agua). ● Computadora y proyector. ● Historia de la vieja tortuga sabia. ● Pizarrón y plumones. 	
---	---	---	--

	<p>culminan en una pintura donde se plasme la reflexión final de la sesión.</p> <p>Sesión 4. Si se vale y si se puede expresar lo que siento sin conductas agresivas.</p> <p>Conformada de diversas actividades que culminan en una pintura donde se plasme la reflexión final de la sesión.</p> <p>Sesión 5. Me quiero y me conozco; No permito que me traten de forma agresiva.</p> <p>Conformada de diversas actividades que culminan en una pintura donde se plasme la reflexión final de la sesión.</p>		
--	--	--	--

	<p>Sesión 6. Respeto las diferencias; No trato a los demás de forma agresiva.</p> <p>Conformada de diversas actividades que culminan en una pintura donde se plasme la reflexión final de la sesión.</p> <p>Sesión 7. Manejo y resolución de conflictos sin conductas agresivas.</p> <p>Conformada de diversas actividades que culminan en una pintura donde se plasme la reflexión final de la sesión.</p>		
--	---	--	--

El contenido de cada sesión y las actividades que la conforman se encuentran disponibles en la sección de anexos en el apartado planeación de las sesiones. Se desarrolló un instrumento de evaluación para cada acción que conforma la intervención. Siendo cuidadosa de mantener la evaluación antes,

durante y al final del proyecto. La correlación entre acciones e instrumentos se aprecia con claridad en la tabla “instrumentos de evaluación”.

Tabla 11. Instrumentos de evaluación

Acciones a realizar	Instrumentos de evaluación
Establecer de forma conjunta acuerdos de convivencia escolar mediante una comunidad de indagación.	Lista de cotejo.
Coloquios para padres (Padre, se humanos).	Técnica de preguntas por sesión.
Taller de pintura para alumnos (Alumno se, humano).	Rúbrica de evaluación por sesión.
Evaluación de la propuesta de forma global.	La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013), al inicio y al final del proyecto. Diario de campo.

Dado a que todas las acciones están relacionadas con la comunidad de indagación, entendiéndose simultáneamente como forma de aprendizaje y metodología de instrucción, se debe enfatizar para la evaluación:

Las ideas de los alumnos como los sujetos que resuelven o solucionan un problema o situación en los estudios, es decir, aquellos donde se formulan hipótesis, construyen conceptos o recogen datos y que además, pretenden ir más allá de la simple búsqueda de información de su objeto de estudio, plantean el tema de cómo indagan y exploran las pautas y procesos de razonamiento científico (Camacho, Casilla y Finol, 2008, p. 288).

Por ello, los puntos a monitorear en los instrumentos de evaluación se asocian a las habilidades necesarias para la argumentación crítica y reflexiva de las conductas agresivas. A continuación los instrumentos empleados seguidos de una breve justificación.

Lista de cotejo para la construcción de los *acuerdos de convivencia escolar*

La construcción conjunta de los acuerdos de convivencia escolar tiene la finalidad de homogeneizar ideas sobre el manejo de las conductas, de ahí que su evaluación se pueda realizar con una simple lista de cotejo que defina las tareas, acciones, proceso y actitudes que se requieren para concretar la tarea (SEP, 2012).

Tabla 12. Lista de cotejo para la construcción de los acuerdos de convivencia escolar

Criterio	Si	No
Después de la dinámica de integración me siento cómodo y dispuesto a participar.		
Participa respondiendo, escuchando o argumentando las preguntas indagatorias.		

Observé el video y lo comprendí.		
Participé en el diálogo sobre el video respondiendo, escuchando o argumentando los puntos de vista.		
Contribuí a formar el listado de puntos que debe contener el reglamento escolar; escuchando otros puntos de vista y defendiendo los míos con argumentos claros.		
Contribuí a formar el listado de sanciones que debe contener el reglamento escolar; escuchando otros puntos de vista y defendiendo los míos con argumentos claros.		
Considero que los acuerdos de convivencia escolar son apropiados y los apoyo.		
Me siento comprometido a cumplir o hacer cumplir los acuerdos de convivencia escolar.		

Evaluación del coloquios para padres (Padre, se humanos)

La evaluación por preguntas consiste en obtener información muy variada (conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias, experiencias y memoria) que retroalimenta de manera constante el proyecto (SEP, 2012).

Evaluación: Deseos y expectativas

Nombre: _____

Instrucciones. Complete el siguiente formato, revíselo al término de cada sesión y realice las modificaciones correspondientes. Le será útil para conocerse como aprendiz.

Expectativas.- Redacte tres oraciones completas acerca de sus expectativas del coloquio. Relaciona las expectativas con lo que esperas obtener y con lo que estás dispuesto o dispuesta a proporcionar a los demás participantes. Utiliza términos o campos

semánticos como: esperanza, posibilidad, perspectiva, probabilidad, resultados, esperar, concebir, crear, conseguir, etc.

1. _____
2. _____
3. _____

Aprendizajes logrados.- Escribe tres acciones o pensamientos asociados al ejercicio de paternidad que empleaste recientemente a raíz de lo aprendido en los coloquios.

1. _____
2. _____
3. _____

Escribe tres **hallazgos, reflexiones o estrategias** para la crianza surgidas del coloquio.

1. _____
2. _____
3. _____

Comentarios, observaciones, expresión libre de preocupaciones y anhelos.

1. _____
2. _____
3. _____

Rúbrica de evaluación para el *Taller de pintura para alumnos (Alumno se, humano)*

Asumiendo que la rúbrica permite determinar el grado de desarrollo en cuanto a conocimiento, habilidades y actitudes o valores, es ideal para monitorear una comunidad de indagación (SEP, 2012). Resulta apropiado mencionar que será un instrumento de autoevaluación y coevaluación, ya que la quinta fila será llenada al final de la sesión por otros miembros del grupo y finalmente, las tres primeras filas (sin considerar la sección de criterios) serán llenadas de forma individual.

Tabla 13. Rúbrica para el *Taller de pintura para alumnos (Alumno, se humano)*

Alumno: _____

Criterio	Muy bien	Bien	Por mejorar	Observaciones (esta sección es para tus compañeros)
Formular preguntas	Frecuentemente elabora buenas preguntas relacionadas con el tema de indagación.	Algunas veces elaboro buenas preguntas relacionadas con el tema de indagación.	No realizo preguntas.	
Argumentar	Frecuentemente doy buenas respuestas.	Algunas veces respondo bien.	No respondo preguntas.	
	Cambio mi opinión cuando tengo buenas razones para hacerlo.	Algunas veces cambio mi opinión cuando tengo razones para hacerlo.	No cambio mi opinión.	
Razonamiento	Frecuentemente identifico prejuicios.	Algunas veces identifico prejuicios.	No identifico prejuicios.	
	Frecuentemente	Algunas veces	No suelo	

	pienso detenidamente antes de hablar y expreso lo que pienso.	pienso detenidamente antes de hablar y expreso lo que pienso.	pienso detenidamente antes de hablar o lo que expreso no es lo que pienso.	
Social.	Frecuentemente invito al diálogo a mis compañeros tímidos o intervengo cuando hay un comportamiento dominante.	Algunas veces invito al diálogo a mis compañeros tímidos o intervengo cuando hay un comportamiento dominante.	No invito al diálogo a mis compañeros tímidos o no intervengo cuando hay un comportamiento dominante.	
Construcción social por sesión.	Lo que pinte tiene elementos de la reflexión final de la sesión.	Lo que pinte tiene pocos elementos de la reflexión final de la sesión.	Lo que pinte no tiene elementos de la reflexión final de la sesión.	
	Puedo aplicar la reflexión final a mi vida cotidiana.	Sólo en algunas ocasiones puedo aplicar	No puedo aplicar la reflexión final a mi	

		la reflexión final de la sesión a mi vida cotidiana.	vida cotidiana.	
--	--	--	-----------------	--

La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013)

Para abordar la siguiente escala de agresividad física, verbal y relacional, es preciso partir del reconocimiento de la autoría a Cuello Y Oros, quienes en el 2013 se dieron a tarea de elaborar un instrumento confiable de auto-informe que permita medir la agresividad directa y relacional en niños de entre 9 y 13 años.

Siendo increíblemente apropiado para el presente proyecto, se decidió realizar el instrumento de evaluación a los alumnos, al inicio y al final de la intervención. Considerando que dará una visión global sobre los posibles cambios en el uso de las conductas agresivas.

A continuación la transcripción textual de la escala de Cuello y Oros (2012):

Tabla 14. Escala de agresividad

Instrucciones: A continuación se describen algunas situaciones que pueden sucederte en la escuela. En cada punto, marca con una cruz la opción que refleja el comportamiento más parecido al tuyo. Puedes responder: si, a veces, o no. No existen respuestas correctas o incorrectas, necesitamos que seas lo más sincero posible.

	Si	A veces	No
1. Cuando estoy enojado/a con alguien, le digo "no voy a ser más tu amigo/a"			
2. Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esa persona.			
3. Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo.			
4. Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego.			
5. Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo.			
6. Si otros me enojan, les pego y les doy piñas o patadas.			
7. Cuando estoy enojado/a con otros cuento chismes y secretos sobre ellos.			
8. Soy una persona que se pelea con los demás.			
9. Soy el tipo de persona que le dice a otros "no voy a ser más tu amigo".			
10. Soy una persona que le dice a sus amigos/as que no se junten con otros.			
11. Soy una persona que insulta a los demás.			
12. Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros.			

13. Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás.			
14. Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos/as.			
15. Para conseguir lo que quiero les digo a mis amigos/as que no se junten con alguien.			
16. Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.			
17. Para conseguir lo que quiero, pego, doy patadas y piñas.			
18. Para conseguir lo que quiero ignoro a otras personas o dejo de hablarles.			
19. Para conseguir lo que quiero hago daño o lastimo a los demás.			
20. Para conseguir lo que quiero no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.			
21. Para conseguir lo que quiero amenazo a otros.			
22. Para conseguir lo que quiero les digo a los otros "no voy a ser más tu amigo/a"			

El diario de campo

En primer lugar, comencemos definiendo el diario de campo como "un instrumento de registro de información procesal [...] para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior"

(Valdeverde, s. f., p. 309); digamos a muy groso modo que es un instrumento de investigación que mediante la narrativa permite recapitular los hechos de interés para el investigación.

En segundo lugar, hay que resaltar el carácter formado del diario de campo, por ello, autores como Espinoza y Ríos (2017) que siguen los pasos de (Latorre, 1996) lo definen como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (p. 4).

Para elaborar un diario de campo es indispensable emplear cuatro procesos formativos: la apropiación de la información, la metacognición, las competencias asociadas a la lecto-escritura y el sentido crítico para juzgar la realidad (Alzate, Puerta, y Morales, 2008), por tanto, elaborar un diario de campo garantiza trascender el objetivo académico al potenciar múltiples capacidades humanas (movilización de sentimientos, valores, actitudes y emociones) sin descuidar la formación profesional.

El diario de campo es un instrumento que involucra el registro de la experiencia vivida, la reflexión del investigador entorno a los hechos y sobre su práctica, de ahí que aporte información sobre las prácticas del investigador entorno a la problemática (como vive e interpreta los hechos) y su proceso de maduración (su aprendizaje), (Herrero, 1997). Además, un análisis posterior consciente identificar *lagunas de información* para corregir o generar nuevas investigaciones.

Otra ventaja del diario de campo es no centrar toda la recolección de información en el discurso colectivo sobre la realidad, ya que, el colectivo tiende a

legitimar su realidad como la única posible, armonizando la relación de los sujetos con su medio, por ello, no permite ver la cotidianidad o la realidad de otra forma. Es posible que el fenómeno afectado por la intervención pase inadvertido por los implicados, pero un análisis riguroso al diario de campo empleado mostrará lo cotidiano o el cambio social con la misma claridad (Cembranos, Montesinos, y Bustelo, 1989).

Finalmente, al contener el registro de información procesal da un panorama continuo del progreso y desarrollo (situacional, individual, grupal, institucional, comunal, etc.) de la investigación o intervención, siendo apropiado para una evaluación continua de principio a fin (Valverde, s. f.).

El formato a emplear es:

Tabla 15. Diario de campo durante la propuesta

No. de observación:
Lugar:
Fecha:
Hora:
Responsable de la observación:
Espacio para la descripción de acontecimientos, reflexiones y conclusiones generales.

4.6. Procedimiento de la implementación de la propuesta

Las actividades se realizan de acuerdo al siguiente cronograma de actividades.

Cronograma de actividades

Actividad	Semanas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Convenir y efectuar una reunión con la directora escolar y la profesora de grupo para dialogar sobre la intervención.								
Hacer público el proyecto								
Aplicar instrumento de evaluación: La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013).								
Elaboración de acuerdos de convivencia escolar.								
Taller de pintura para alumnos.								
Coloquio para padres de								

familia.

Con relación al registro de los datos de la propuesta, naturalmente se emplean los instrumentos de evaluación previamente diseñados focalizándose en las interacciones entre iguales, sobre todo aquellas que involucran conductas agresivas, las estrategias de convivencia que van surgiendo en la interacción de los involucrados y los procesos/habilidades que denotan la reflexión e indagación.

5. Fase de seguimiento y evaluación

5.1. Fundamentación de la evaluación y el seguimiento

Diversos autores coinciden con Bhola (1992) al afirmar que el concepto de evaluación se presenta ambiguo, pese a que el término es empleado de forma coloquial para referirse a la valoración, en el ámbito científico puede adoptar diversos matices de acuerdo a la corriente de pensamiento que lo contenga, de ahí la necesidad de definir el concepto de evaluación que hará las veces de faro en la presente intervención.

Tras un largo proceso de deliberación se seleccionó la definición de Juana María Sancho (1990) citada por (Monedero, 1998) quien “entiende por evaluación la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que garantice la calidad del juicio formulado” (p. 14), debido que es lo suficientemente flexible para admitir las diversas funciones de la evaluación (informativa, profesional, organizacional, política, histórica y socio-psicológica) y

encajar bien con la metodología empleada (comunidad de indagación) por considerar la posibilidad de la participación del grupo en su ejecución.

Naturalmente, la delimitación conceptual realizada a la evaluación debe ser congruente con el paradigma y el modelo de evaluación empleado. En el caso, el paradigma naturalista que admite la construcción social de la realidad, se muestra bondadoso ante una intervención basada en la reflexión crítica y objetiva de los significados asociados a las conductas agresivas. Más aún, el paradigma sugiere el estudio del comportamiento humano en su contexto, facilitando la búsqueda de significados que los individuos llevan dentro, acciones que fueron consideradas durante la planificación de la intervención (Bhola, 1992).

Sin embargo, el paradigma cuantitativo aportaría datos exactos de los hechos o causas sociales de interés. Buscando aprovechar lo mejor de cada paradigma se decidió emplear un enfoque mixto, recordando las palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2003) citados por (Pereira, 2011) para señalar sobre los diseños mixtos

[...] representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas [...] agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 4).

A groso modo, un *diseño mixto o enfoque mixto* es un tipo de investigación o evaluación que admite técnicas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje

cuantitativo y cualitativo en un sólo estudio (Pereira, 2011). Asimismo, se caracteriza por resaltar la importancia de la triangulación para determinar las cualidades y la cantidad de objeto de estudio o de evaluación.

Ahora bien, se determinó el modelo de evaluación respondiente desarrollado por Stake (1967) como el más apropiado por responder a las necesidades e intereses de los participantes (los implicados: Padres de familia, alumnos, docentes y directivos) y patrocinadores (supongo que la UPN y lo que persigo con la intervención). Al sustentarse en negociaciones múltiples entre los implicados, se muestra como un servicio neutro donde la información está al alcance de todos mediante negociaciones significativas, donde se toman en cuenta las interpretaciones de todos (Fonseca, 2007). Dicho argumento encaja con la esencia de la comunidad de indagación componente central de la intervención, al afirmar que el conocimiento, ya sea para evaluar o para modificar una práctica social, requiere la diferenciación de ideas en la búsqueda de un consenso (González, 1999).

Resulta apropiado mencionar que desde este modelo se acepta la enseñanza: “como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincráticos” (Fonseca, 2007, p. 4), por ello, admite un cierto grado de incertidumbre en los conocimientos que pueden ser construidos en el programa a evaluar, lo que resulta imprescindible cuando se trabaja desde la comunidad de indagación, ya que “las ideas individuales son conectadas en redes de significación que a la vez pueden constituir aportaciones para el conocimiento

grupales o ser enriquecidas por este” (González, 1999, p. 13) siendo imposible determinar con precisión que surgirá como producto de cada sesión.

Otra ventaja del modelo de Stake es enfocarse en la utilidad de la información obtenida entorno a los procesos y perspectivas de los implicados, la evaluación resulta útil al problema o las cuestiones reales que van surgiendo durante la intervención, digamos que se trata de obtener conocimiento funcional para la problemática de interés (Fonseca, 2007).

Ahora bien, pese a la meticulosidad de la planeación es posible que, durante la ejecución de la intervención, surjan inconvenientes no previstos que desvíen o trunquen el curso de acción de la intervención, y por tanto, el éxito de la misma, de ahí que exista la necesidad de ir recaudando información de forma constante y oportuna a lo largo de todo el proyecto, en un proceso denominado “seguimiento”.

En el presente trabajo *el seguimiento* será entendido en términos del Banco Mundial (1988) citado por (Espinoza y Van Velde, 2007).

Se entiende por seguimiento la evaluación continua de la ejecución de los proyectos en relación con un programa acordado, y de la utilización de insumos, infraestructura y servicios por parte de los beneficiarios del proyecto. El seguimiento proporciona información constante a los administradores y otros interesados, retroalimentando la ejecución del proyecto (p. 15).

Como se puede apreciar, la información constante y oportuna que se va recaudando durante el seguimiento, el avance en la estrategia, es empleada para tomar decisiones en la ejecución del proyecto, lo que facilita tener datos concretos/sistematizados durante la evaluación y realizar las correcciones pertinentes durante la ejecución para garantizar el cumplimiento de los propósitos (Espinoza y Van Velde, 2007).

A tenor de todo lo dicho, fui elaborando el siguiente inventario de actividades y evidencias a lo largo de la ejecución del proyecto, haciendo las veces de seguimiento (tabla 16).

Tabla 16. Correlación entre las actividades realizadas, categorías de análisis y datos interesantes”

FECHA Y ACTIVIDAD	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN (INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN)	EVIDENCIA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DATOS INTERESANTES QUE ARROJA EL ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO
Semana 1 Hacer público el proyecto.	Diario de campo.	<ul style="list-style-type: none"> Transcripción del diario de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta. Ideas asociadas a las conductas agresivas. 	Se especulan reacciones de indiferencias, curiosidad, rechazo o aceptación que pueden ser explicadas porque toda organización (incluyendo las instituciones educativas) se encuentra conformada por interacciones sociales en una dimensión socio-cognitiva, en las que se elabora una red de conocimientos, y con ella, su percepción de la realidad. El proyecto es nuevo dentro de esta red de conocimiento y debe ser valorado e

				interpretado por los implicados, al final son ellos quienes les otorgan un sentido.
Semana 1 Establecer de forma conjunta acuerdos de convivencia escolar mediante una comunidad de indagación.	Lista de cotejo. Diario de campo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía de los acuerdos de convivencia firmados por los implicados. • <i>Las listas de cotejo</i> llenadas por los participantes. • Transcripción del diario de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta. • Ideas asociadas a las conductas agresivas. • Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas. • Lo importante o útil del programa para los implicados. 	Es muy probable que sea la primera vez que los implicados sean conscientes de sus creencias respecto a las conductas agresivas, debido al carácter envolvente de la cultura, de ahí que se esperen respuestas dadas por obvias/lógicas pero que no se pueden sostener con argumentos racionales.
Semana 2, 4, 6 y 8 Coloquios para padres (Padre, se humanos).	Técnica de preguntas por sesión. Diario de campo.	<ul style="list-style-type: none"> • El instrumento de evaluación "<i>Técnica de preguntas por sesión</i>" • Transcripción del diario de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas asociadas a las conductas agresivas. • Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas. • Grado de aceptación o 	La intervención se presenta como un espacio de reflexión crítica y toma de conciencia sobre la problemática, por ello, se espera una evolución de creencias y una re-significación de las conductas agresivas. Naturalmente espero pasar de argumentos negativos o destinados a justificar lo injustificable, a un cambio ideológico producto de una reflexión conjunta donde se argumenta la

			<p>rechazo ante la propuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo importante o útil del programa para los implicados. 	<p>experiencia y el conocimiento individual y colectivo.</p>
<p>De la semana 2 a la 8</p> <p>Taller de pintura para alumnos (Alumno se, humano).</p>	<p>Rúbrica de evaluación por sesión.</p> <p>Las pinturas producidas al final de cada sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La <i>Rúbrica de evaluación por sesión</i> llenada por los alumnos. Fotografías de las pinturas producidas al final de cada sesión. Transcripción del diario de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ideas asociadas a las conductas agresivas. Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas. Principales interacciones entre iguales. Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta. Lo importante o útil del programa para los implicados. 	<p>Durante la investigación diagnóstica se identificó que los alumnos entendían las conductas agresivas como un mecanismo para “medir la fuerza” y con el determinar “quién es el más fuerte” en mira a “obtener privilegios como no ser molestado por otros”, tras un proceso de construcción conjunta de significados (mediante la comunidad de indagación) se espera el surgimiento de nuevas conductas que les consientan manejar y disminuir el uso de conductas agresivas.</p> <p>Para comprender la asociación entre un cambio de significado y un cambio de conducta, se debe recordar que una conducta es “la manifestación visible de [...] convicciones y deseos, derivada de un proceso de evaluación introspectivo y razonado” (Huerta, 2018, p.2) de la realidad, en función de una escala personal de valores. Por tanto, al cambiar los referentes que guían una</p>

				<p>conducta es muy probable que se observe un cambio en la misma.</p> <p>Ahora bien, según el modelo de competencias sociales de Dodge (1986) es el grupo de pertenencia quien clasifica una conducta como apropiada o no, en función de su reacción (respuesta) frente a la misma (Ortega, 2016, p.11). Al cambiar los significados asociados a las conductas agresivas, se cambia la respuesta de algunos miembros y se hace posible el rechazo de toda conducta agresiva.</p>
<p>Semana 1 y 8</p> <p>Evaluación de la propuesta de forma global.</p>	<p>La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013), al inicio y al final del proyecto.</p> <p>Diario de campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción del diario de campo. • El llenado de <i>La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros</i> (2013) por los implicados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas asociadas a las conductas agresivas. • Principales interacciones entre iguales. 	<p>Naturalmente, se espera una disminución entre el valor grupal obtenido en la escala de agresividad física, verbal y relación de Cuellos y Oros (2013) al inicio y al final de la intervención, fruto de la resignificación de las conductas agresivas.</p>

Como es posible apreciar en la tabla anterior, ya se cuentan con categorías de análisis, estas fueron construidas agrupando patrones de convergencia entorno al problema de interés, asimismo son aprovechadas para construir y constatar la interpretación global de las conductas agresivas (Benavides y Gómez, 2005).

5.2. La sistematización de la información y análisis de resultados

Antes que nada, aprovechando la fase del seguimiento, se construyeron las categorías de análisis previamente, mismas que son aprovechadas a lo largo de todo el análisis de la propuesta, considerando que permite guardar congruencia entre lo que se pretende estudiar y lo que se está analizando.

También, es preciso mencionar que los apartados fichas de análisis de los instrumentos de evaluación, comparación de los instrumentos de evaluación y transformaciones a raíz de la propuesta son analizados a profundidad en el apartado: análisis de los diversos datos en base a las categorías, donde se aprovechan las categorías como base para organizar y jerarquizar la información.

Se decidió realizar el análisis de los diversos instrumentos de evaluación, simplificándolos en las tablas con sus nombres; en ellas aparecen las actividades que consintió evaluar, cómo se analizó el instrumento y las principales categorías a las que aporta información.

La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013)

Tabla 17. Ficha de análisis para la escala de agresividad física, verbal y relacional de Cuello y Oros (2013)

Instrumento: La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013).

Número de cuestionarios aplicados: 22.

Categoría de análisis: Ideas asociadas a las conductas agresivas y principales interacciones entre iguales.

Cómo se realiza el análisis: El instrumento consta de 22 ítems, organizados en una escala tipo Linkert asignado un valor de 3 puntos a las respuestas afirmativas, 2 puntos para las respuestas “a veces” y un valor de 1 punto para la opción negativa. Para su interpretación se deben sumar todos los ítems, a mayor valor corresponderá una mayor grado de agresividad.

De ser el caso, se puede recurrir a algún programa estadístico para su análisis.

Nota: Mi preocupación central es monitorear una disminución en la escala de agresividad física, verbal y relacional, con respecto a los valores obtenidos al inicio de la intervención. No obstante el instrumento permite clasificar las conductas agresivas como físicas, verbales y relacionales, de ahí que, un análisis basado en ítems específicos consciente apreciar en qué áreas se da un cambio al término de la intervención.

Análisis de las respuestas	Preguntas que generan los resultados
<p>Ítems destinadas a monitorear las conductas agresivas relacionales: 1, 2, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 18, 20, y 22.</p> <p>Se espera una disminución con respecto a su valor inicial, menor a la disminución apreciada en los ítems destinados a monitorear las conductas agresivas</p>	<p>¿Por qué somos menos conscientes de las conductas agresivas relacionales?</p>

verbales y físicas.	
Ítems destinadas a monitorear las conductas agresivas verbales y físicas: 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 16, 17, 19 y 21. Se espera una disminución con respecto a su valor inicial.	¿Sería apropiado forzar la eliminación de las conductas agresivas?

Lista de cotejo para la construcción de los acuerdos de convivencia escolar

Tabla 18. Ficha de análisis para la lista de cotejo en la construcción de acuerdos para la convivencia escolar

Instrumento: Lista de cotejo para la construcción de los acuerdos de convivencia escolar.	
Número de cuestionarios aplicados: 22 aproximadamente.	
Actividad central que evalúa: Construcción de acuerdos para la convivencia escolar.	
Categorías de análisis: Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta, ideas asociadas a las conductas agresivas y estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas.	
Cómo se realiza el análisis: En la lista de cotejo se busca obtener el mayor número de respuestas afirmativas, que revelaría una óptima participación en la construcción de acuerdos de convivencia escolar y una relativa homogeneización de criterios ante el manejo de las conductas agresivas.	
Análisis de las respuestas	Preguntas que generan los resultados
Grado de aceptación o rechazo ante la	

<p>propuesta: Criterios 1, 2, 3 y 7.</p> <p>Es difícil inferir la reacción de un grupo, sin embargo, se sabe que estará en función de su red de conocimiento diseñada por interacciones sociales en una dimensión socio-cognitiva y que se verá afectada por la reacción inicial de sus líderes (Perlo, s. f.), de ahí, que el principal punto de interés sea la respuesta de los líderes ante la propuesta.</p>	
<p>Ideas asociadas a las conductas agresivas: Criterio 4.</p> <p>Es muy probable que sea la primera vez que los implicados sean conscientes de sus creencias respecto a las conductas agresivas, debido al carácter envolvente de la cultura, de ahí que se esperen respuestas dadas por obvias/lógicas pero que no se pueden sostener con argumentos racionales.</p>	
<p>Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas: Criterios 5, 6 y 8.</p> <p>Durante la investigación diagnóstica se descubrió que los padres de familia no estaban a favor del uso de las conductas agresivas; las manejaban con diálogo,</p>	<p>¿De qué manera se van incorporando las experiencias colectivas para tomar decisiones relacionadas con la crianza? y ¿si es posible observar cambios en las prácticas sociales a raíz de la intervención?</p>

castigos (privativos) o castigos físicos, sin obtener mejora aparente.

Naturalmente se espera que los implicados construyan sus estrategias para abordar las conductas agresivas tomando como base su conocimiento popular, sus experiencias, el interés, los sentimientos y particularidades de esta comunidad.

Técnica de preguntas por sesión

Tabla 19. Ficha de análisis para la técnica de preguntas por sesión

Instrumento: Técnica de preguntas por sesión.

Número de cuestionarios aplicados: 88 aproximadamente, se esperan 22 participantes a lo largo de la sesión 4.

Actividad central que evalúa: Evaluación del Coloquios para padres (Padre, se humanos).

Categorías de análisis: Ideas asociadas a las conductas agresivas, estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas, grado de aceptación o rechazo ante la propuesta y lo importante o útil del programa para los implicados.

Cómo se realiza el análisis: La evaluación por preguntas consiste en obtener información muy variada (conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias, experiencias y memoria) que retroalimentan de manera constante el proyecto (SEP, 2012).

Para su análisis, se buscó identificar patrones de convergencia (consistencia interna) que consientan desarrollar o corroborar una interpretación global (Benavides y Gómez, 2005).

Análisis de las respuestas	Preguntas que generan los resultados
<p>Ideas asociadas a las conductas agresivas: Segundo apartado del instrumento. Asimismo, se debe mencionar el apartado cuatro destinado a la expresión libre, por ello, podrían mostrar referentes a este rubro.</p> <p>Al ser preguntas abiertas aportan bastante información sobre las ideas de los involucrados, además consienten apreciar una evolución en sus referentes e interpretaciones.</p>	
<p>Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas: Tercer apartado del instrumento. Asimismo, se debe mencionar el apartado cuatro destinado a la expresión libre, por ello, podrían mostrar referentes a este rubro.</p> <p>Se esperan estrategias más detalladas y focalizadas para casos concretos, producto de la toma de conciencia, la resignificación y el cambio conductual, experimentado en la comunidad de indagación.</p>	
<p>Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta: Primer apartado del instrumento. Asimismo, se debe mencionar el apartado cuatro destinado a</p>	<p>Resultaría muy interesante identificar los temas de interés de los padres de familia.</p>

<p>la expresión libre, por ello, podrían mostrar referentes a este rubro.</p> <p>En este apartado se sigue monitoreando la reacción del grupo ante la intervención, en cada sesión se abordan temas distintos, de ahí que se pueda evaluar su reacción e interés por los mismos.</p>	<p>Además de asignar un espacio para que los padres determinen si desean continuar con el taller.</p>
--	---

Rúbrica para el Taller de pintura para alumnos (Alumno, se humano)

Tabla 20. Ficha de análisis en la rúbrica para el taller de pintura para alumnos

<p>Instrumento: Rúbrica para el Taller de pintura para alumnos (Alumno, se humano).</p> <p>Número de cuestionarios aplicados: 22 aproximadamente.</p> <p>Actividad central que evalúa: Taller de pintura para alumnos (Alumno, se humano).</p> <p>Categorías de análisis: Ideas asociadas a las conductas agresivas, estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas, principales interacciones entre iguales, grado de aceptación o rechazo ante la propuesta y lo importante o útil del programa para los implicados.</p> <p>Cómo se realiza el análisis: Dicho instrumento se centra en monitorear el grado de desarrollo en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes o valores (SEP, 2012), de ahí, que el criterio “muy bien” denote el mejor desempeño.</p> <p>Por otro lado, en la fila <i>observaciones</i>, los alumnos son libres de escribir aquellos comentarios que consideren más apropiados para sus compañeros; esta sección será analizada buscando consistencia interna (patrones de convergencia), (Benavides y Gómez, 2005).</p>	
Análisis de las respuestas	Preguntas que generan los resultados
Ideas asociadas a las conductas	Es interesante pensar cómo cambiará

<p>agresivas: Criterio de razonamiento.</p> <p>Se siguen explorando las ideas asociadas a las conductas agresivas, pero esta vez, desde el razonamiento y la argumentación realizada en la comunidad de indagación.</p> <p>Durante un primer acercamiento fue posible apreciar que los alumnos asociaban las conductas agresivas al título del “<i>más fuerte</i>” y con ello adquirirían el privilegio de no ser molestado por otros. Después de la comunidad de indagación se esperan nuevas asociaciones para las conductas agresivas.</p>	<p>el significado del título “más fuerte” para los alumnos, después de que las conductas agresivas sean resignificadas.</p>
<p>Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas: Criterio de construcción social por sesión.</p> <p>Los mecanismos de acción ante una conducta agresiva nacen de los implicados y para los implicados, de ahí que se espere un buen margen de eficiencia.</p>	
<p>Principales interacciones entre iguales: Criterio social.</p> <p>En la investigación diagnóstica previa se determinó que el mayor número de interacción entre iguales se daba con</p>	<p>Me interesa especialmente comprobar si se logró un cambio en la reacción/posición de los observadores, después de todo son los integrantes del grupo quienes regulan sus conductas.</p>

<p>estrategias pasivas o agresivas, evidentemente se espera una disminución progresiva en su uso (nunca la desaparición) y un incremento en el empleo de estrategias positivas y de aquellas que involucrar recurrir a la autoridad.</p> <p>Por otro lado, una vez que las conductas agresivas sean resignificadas se espera que el grupo adopte una posición más empática y responsable sobre su uso y frente a quienes las emplean. Al respecto, se ha observado en el método KiVa, destinado al manejo del bullying donde se considera esencial incluir a los observadores, que al aumentar la empatía hacia la víctima, o en nuestro caso la persona que recibe la conducta agresiva, se genera apoyo social y conductas que descalifican con una negación absoluta dicha práctica (Azofra, 2007).</p>	
<p>Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta: Criterio de formular preguntas y argumentar.</p> <p>La propuesta se presenta como un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta, elementos novedosos para los estudiantes que hasta el momento</p>	<p>Asumo, (por no contar con un referente teórico que lo sustente) que una vez que los alumnos cuenten con un espacio para la expresión se disminuirán las conductas disruptivas en el aula, ya que muchas son producto de la frustración y el</p>

mostraban su deseo de ser escuchados con interrupciones constantes a la clase.	aburrimiento.
--	---------------

Diario de campo

Tabla 21. Ficha de análisis para el diario de campo

Instrumento: Diario de campo	
Actividad central que evalúa: Todas las actividades que conforman al programa desde la visión de la coordinadora.	
Categorías de análisis: Ideas asociadas a las conductas agresivas, estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas, principales interacciones entre iguales, grado de aceptación o rechazo ante la propuesta y lo importante o útil del programa para los implicados.	
Cómo se realiza el análisis: Se buscarán patrones de convergencia, consistencia interna, dentro de las descripciones de acontecimientos, reflexiones y conclusiones generales.	
Análisis de las respuestas	Preguntas que generan los resultados
Ideas asociadas a las conductas agresivas: Referentes que manifiestan los implicados, sobre todo de aquellos que no son del todo conscientes.	
Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas: Considero tanto aquellas afirmadas por la comunidad, como aquellas que la comunidad emplea	¿Qué tan congruentes serán las estrategias que emplean la comunidad y aquellas que usan?

de forma consciente o inconsciente ante las conductas de interés.	
Principales interacciones entre iguales: Agrupara las interacciones entre iguales apreciadas a lo largo de la intervención, desde la visión de la coordinadora.	
Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta: Refiere a las reacciones detectadas por la coordinadora hacia el programa.	
Lo importante o útil del programa para los implicados: Aquello que la comunidad refiere como útil dentro de su contexto o realidad cotidiana.	¿Qué otros elementos ajenos a las conductas agresivas pudieron aprovechar los implicados en el programa?

Después de una revisión meticulosa e individual, los instrumentos de evaluación fueron comparados buscando una interpretación global de la intervención y evaluando la validez de los datos obtenidos. Asimismo, se buscaron patrones de convergencia para profundizar y ampliar la comprensión del fenómeno (Benavides y Gómez, 2005).

Para comodidad del lector la comparación se simplifica en la tabla 22. En ella se observa con claridad la congruencia entre las actividades del programa, los instrumentos de evaluación, los datos de interés y las categorías de análisis.

Tabla 22. Contrastación de los instrumentos de evaluación

Sesión/ Actividad	Instrumento de evaluación	Diario de campo	Categorías	Comentarios (Coincidencias, discrepancias, ausencias, etc.)
<p>Sesión 1</p> <p>Establecer de forma conjunta acuerdos de convivencia a escolar mediante una comunidad de indagación</p>	<p>Lista de cotejo para la construcción de los acuerdos de convivencia escolar.</p> <p>Es muy probable que sea la primera vez que los implicados sean conscientes de sus creencias respecto a las conductas agresivas, debido al carácter envolvente de la cultura, de ahí que se esperen respuestas dadas por obvias/lógicas</p>	<p>Permitiría observar desde la perspectiva de la coordinadora las prácticas sociales de los involucrados (sobre todo las relacionadas con el ejercicio de la crianza), las características de los sujetos (sus intereses, dificultades, ideas, etc.), las reacciones del grupo frente a la propuesta (rechazo, curiosidad, desinterés, etc.) y las vicisitudes afrontadas a lo</p>	<p>Ideas asociadas a las conductas agresivas:</p> <p>Se espera que los implicados no sean conscientes de sus creencias respecto a las conductas agresivas, debido al carácter envolvente de la cultura, de ahí que se esperen respuestas dadas por obvias/lógicas pero que no se pueden sostener con argumentos racionales. Asimismo, argumentos donde se rechazan las conductas agresivas pero no se tiene claro su manejo.</p> <p>Grado de aceptación o de rechazo ante la propuesta: Es difícil inferir la reacción de un grupo, sin embargo, se sabe que estará en función de su red de</p>	<p>Los instrumentos de evaluación son pertinentes por permitir abordar el problema desde la visión de los involucrados y desde la visión de una gente externo, recordando que el discurso colectivo sobre la realidad suele legitimarla como la única posible (Cembranos, Montesinos, y Bustelo, 1989).</p> <p>Por otro lado, al recolectar información sobre tópicos parecidos proveniente de los implicados (padres de familia, alumnos, profesora y directora) es posible triangular los datos y buscar consistencia interna para validar la</p>

	<p>pero que no se pueden sostener con argumentos racionales.</p>	<p>largo de la intervención. Además de brindar una visión externa de las prácticas de la coordinadora.</p>	<p>conocimiento diseñada por interacciones sociales en una dimensión socio-cognitiva y que se verá afectada por la reacción inicial de sus líderes (Perlo, s.f.), de ahí, que el principal punto de interés sea la respuesta de los líderes ante la propuesta.</p> <p>Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas:</p> <p>Durante la investigación diagnóstica se descubrió que los padres de familia no estaban a favor del uso de las conductas agresivas; las manejaban con diálogo, castigos (privativos) o castigos físicos, sin obtener mejora aparente.</p> <p>Naturalmente se espera que los</p>	<p>investigación.</p>
--	--	--	--	-----------------------

			implicados construyan sus estrategias para abordar las conductas agresivas tomando como base su conocimiento popular, sus experiencias, el interés, los sentimientos y particularidades de esta comunidad.	
Coloquios para padres (Padre, se humano)				
Sesión 1 Sensibilización y concientización hacia las conductas agresivas.	Técnica de preguntas por sesión. Al ser preguntas abiertas aportan bastante información sobre las ideas de los involucrados,	Permitiría observar desde la perspectiva de la coordinadora las prácticas sociales de los involucrados (sobre todo las relacionadas con el proceso de crianza y la organización familiar), las característica	Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta: Se sigue monitoreando la reacción del grupo ante la intervención, en cada sesión se abordan temas distintos, de ahí que se pueda evaluar su reacción e interés por los mismos, desde la visión de la coordinadora (como agente externo) y de los implicados (mediante la técnica de preguntas por sesión).	
Sesión 2 Re-significación de las conductas agresivas	además dentro de sus comentarios se podrá apreciar el cambio en sus referentes e			

<p>Sesión 3</p> <p>Límites y normas en el hogar, correlación con las conductas agresivas.</p>	<p>interpretaciones.</p> <p>Se esperan estrategias más detalladas y focalizadas para casos concretos, producto de la toma de conciencia, la resignificación y el cambio conductual, experimentado en la comunidad de indagación.</p>	<p>s de los sujetos, las reacciones del grupo frente a cada actividad de la propuesta (curiosidad, desinterés, rechazo, aceptación, etc.) y las vicisitudes afrontadas a lo largo de la intervención. Además de brindar una visión externa de las prácticas de la coordinadora</p>	<p>Ideas asociadas a las conductas agresivas:</p> <p>La intervención se presenta como un espacio de reflexión crítica y toma de conciencia sobre la problemática, por ello, se espera una evolución de creencias y una re-significación de las conductas agresivas.</p>	
<p>Sesión 4</p> <p>Los medios de comunicación y las conductas agresivas.</p>			<p>Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas:</p> <p>Naturalmente espero pasar de argumentos negativos o destinados a justificar lo injustificable, a un cambio ideológico producto de una reflexión conjunta donde se argumenta la experiencia y el conocimiento individual y colectivo.</p>	

Taller de pintura para alumnos (Alumno se, humano)				
<p>Sesión 1</p> <p>La vieja tortuga sabia; El autocontrol de la conducta impulsiva.</p>	<p>Rúbrica para el Taller de pintura para alumnos (Alumno, se humano).</p> <p>Razonamiento y argumentación sobre las conductas agresivas.</p>	<p>Permitiría observar desde la perspectiva de la coordinadora las prácticas sociales o conducta de los involucrados (se espera una</p>	<p>Ideas asociadas a las conductas agresivas:</p> <p>Se siguen explorando las ideas asociadas a las conductas agresivas, pero esta vez, desde el razonamiento y la argumentación realizada en la comunidad de indagación.</p>	<p>Sería apropiado agregar un instrumento que valorará los productos del taller de pintura, ya que dentro de las imágenes se encontrarán un sinnúmero de referentes e ideas sobre la problemática, y, si bien es cierto, que en el diario de campo se contendrán algunas descripciones estas serán relativamente subjetivas por provenir de la visión de la coordinadora del taller.</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Resignificación de las conductas agresivas.</p>	<p>Propuestas de acción frente a las conductas agresivas generadas por los alumnos.</p>	<p>disminución progresiva del uso de las estrategias agresivas y un aumento en el empleo de las</p>	<p>Durante un primer acercamiento fue posible apreciar que los alumnos asociaban las conductas agresivas al título del “más fuerte” y con ello adquirían el privilegio de no ser molestado por otros.</p>	
<p>Sesión 3</p> <p>Sensibilización y concientización hacia las conductas agresivas.</p>	<p>En cuanto al grado de aceptación o de rechazo, los alumnos gritan por la necesidad de ser escuchados y la</p>	<p>estrategias positivas y de aquellas que involucran recurrir a la autoridad), las característica</p>	<p>Después de la comunidad de indagación se esperan nuevas asociaciones para las conductas agresivas.</p>	

<p>Sesión 4</p> <p>Si se vale y si se puede expresar lo que siento sin conductas agresivas.</p>	<p>propuesta se presenta como un espacio para el diálogo conjunto, seguramente se apreciará con claridad la aceptación o rechazo frente a cada tema o actividad.</p>	<p>s de los sujetos, las reacciones del grupo frente a cada actividad de la propuesta (curiosidad, desinterés, rechazo, aceptación, etc.) y las vicisitudes afrontadas a lo largo de la intervención. Además de brindar una visión externa de las prácticas de la coordinadora</p>	<p>Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas:</p> <p>Los mecanismos de acción ante una conducta agresiva nacen de los implicados y para los implicados, de ahí que se espere un buen margen de eficiencia.</p>	
<p>Sesión 5</p> <p>Me quiero y me conozco; No permito que me traten de forma agresiva.</p>	<p>Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013).</p> <p>Naturalmente, espero una disminución entre el valor grupal obtenido en la escala de agresividad física, verbal y relación de Cuellos y Oros (2013) al inicio y al final de la intervención,</p>	<p>Además de brindar una visión externa de las prácticas de la coordinadora</p>	<p>Principales interacciones entre iguales:</p> <p>En la investigación diagnóstica se determinó que el mayor número de interacción entre iguales se daba con estrategias pasivas o agresivas, evidentemente se espera una disminución progresiva en su uso (nunca la desaparición) y un incremento en el empleo de estrategias positivas y de aquellas que involucrar recurrir a</p>	
<p>Sesión 6</p> <p>Respeto las diferencias ; No trato a los demás de forma agresiva.</p>	<p>entre el valor grupal obtenido en la escala de agresividad física, verbal y relación de Cuellos y Oros (2013) al inicio y al final de la intervención,</p>			

<p>Sesión 7</p> <p>Manejo y resolución de conflictos sin conductas agresivas.</p>	<p>fruto de la re-significación de las conductas agresivas.</p> <p>Ahora bien, el instrumento permite clasificar las conductas agresivas como físicas y verbales o relacionales, de ahí que, un análisis basado en ítems específicos consciente apreciar en qué áreas se da un cambio al término de la intervención.</p>		<p>la autoridad.</p> <p>Por otro lado, una vez que las conductas agresivas sean resignificadas se espera que el grupo adopte una posición más empática y responsable sobre su uso y frente a quienes las emplean. Al respecto, se ha observado en el método KiVa (destinado al manejo del bullying, donde se considera esencial incluir a los observadores) que al aumentar la empatía hacia la víctima (o en nuestro caso la persona que recibe la conducta agresiva) se genera apoyo social y conductas que descalifican con una negación absoluta dicha práctica (Azofra, 2007).</p> <p>Grado de aceptación</p>	
--	--	--	---	--

			<p>o rechazo ante la propuesta:</p> <p>La propuesta se presenta como un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta, elementos novedosos para los estudiantes que hasta el momento mostraban su deseo de ser escuchados con interrupciones constantes a la clase.</p>	
--	--	--	--	--

En primer lugar, se seguirán aprovechando las categorías de análisis para realizar la triangulación por momentos, considerando que facilita apreciar los cambios dentro del fenómeno de interés, sin perder de vista el contraste del antes, durante y después de propuesta, esencial para realizar una adecuada evaluación.

Por comodidad del lector, la contrastación entre el antes, durante y después se presenta clasificada por categorías y resumida en las tablas siguientes.

Tabla 23. Ideas asociadas a las conductas agresivas

Categoría: Ideas asociadas a las conductas agresivas		
Antes	Durante	Después
Los implicados se oponen a las conductas agresivas, están en contra, sienten tristeza o desagrado ante ellas, no	Los integrantes de un grupo social actúan como mediadores entre la cultura y los individuos, al punto de configurar su	Trabajar con comunidad de indagación es construir conocimiento con un cierto grado de incertidumbre, ya que,

<p>obstante las ejecutan o las manejan de manera poco eficiente (castigos físicos, sanciones académicas que no siempre son cumplidas, conversaciones con los involucrados, etc.).</p> <p>Ahora bien, en cuanto al porqué de su ejecución se sabe (en voz de los alumnos) que buscan “establecer una jerarquía para no ser molestados”, pero por qué se necesita esa jerarquía y qué otra forma de concebirla pueda generar el grupo, son respuestas que solo los implicados pueden establecer a lo largo de la intervención.</p> <p>Por lo que refiere a los adultos (docente, padres de familia y directivos), suelen asociar a las conductas agresivas, la falta de milites o valores en casa, comportamientos para</p>	<p>propio sistema de referentes y significados acordes con la cultura del grupo. No obstante, los individuos no son del todo conscientes de las creencias o supuestos sobre el mundo (referentes de la realidad) que han interiorizado gracias a su grupo de referencia, tendiendo a ver como lógico/obvio comportamientos o ideas que de hecho son culturales; Lo anterior es denominado como carácter envolvente de la cultura y explica porque es probable que el proyecto brinde el primer espacio para el reconocimiento o la toma de conciencia de los patrones conductuales entorno a la agresividad (Barreiro y Telma, 2005). Se espera encontrar referentes a favor de las conductas agresivas que no podrán ser sostenidos</p>	<p>“las ideas individuales son conectadas en redes de significación que a la vez pueden constituir aportaciones para el conocimiento grupal o ser enriquecidas por este” (González, 1999, p. 13). En este sentido, se puede asegurar que se tras aplicar comunidad de indagación las ideas de los implicados cambiarán, la incertidumbre está en el cómo se modificará la conducta, cuestión que será abordada en su propia categoría.</p>
---	--	--

<p>atraer atención o la manifestación de la carencia de figuras paterna o materna en el hogar.</p> <p>Con dicho panorama, se estableció como propósito resignificar las conductas agresivas mediante comunidades de indagación, un espacio diseñado para la negociación conjunta de significados.</p>	<p>con argumentos lógicos y emociones variadas (tristeza, frustración, orgullo, enojo, asombro, entusiasmo, etc.), que serán manifestados en el diálogo durante las comunidades de indagación.</p> <p>Un requisito básico para realizar comunidad de indagación es un ambiente social plagado de respeto y tolerancia, dos elementos que no están presentes al inicio de la intervención, ya que, como nos comenta Hurtado (2009) en México se vive un clima de frustración y violencia cotidiana que dificulta la organización social y el respeto mutuo, lo que naturalmente conflictua la construcción de acuerdos o negociación de significados;</p> <p>Paradójicamente, la confianza se gana con la</p>	
---	--	--

confianza adquirida tras ejecutar una acción, en el caso los participantes se irán sintiendo más cómodos a lo largo de la intervención, desarrollarán experiencia en la argumentación, la escucha activa y una posición abierta al diálogo o la negociación. Sin duda alguna, este es el mayor punto de tensión durante las actividades.

En cuanto a los imprevistos, resulta apropiado mencionar que muchas ideas sobre las conductas agresivas pueden ser recogidas de las imágenes plasmadas por los alumnos durante los talleres de pintura. No obstante, la rúbrica de evaluación para los talleres de pintura no consiente una descripción detallada, por ello, lo plasmado en el diario de campo debe realizarse

	con meticulosidad y atención a los detalles.	
<p>Contrastación:</p> <p>El punto de comparación más impactante entre el antes y el después de la intervención es la consciencia de los involucrados en torno a sus ideas sobre las conductas agresivas. Pasamos de un grupo que ha interiorizado sus referentes sin discutirlos, a uno capaz de analizar críticamente su realidad y construir colectivamente ideas útiles frente a la problemática.</p> <p>También resulta apropiado señalar el cambio de significados asociados a las conductas agresivas, naturalmente se espera una construcción final más pacífica y consciente, que se aleje de su versión inicio plagada de supuesto rechazo y fomento inconsciente.</p>		

Tabla 24. Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas

Categoría: Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas.		
Antes	Durante	Después
<p>Durante la investigación diagnóstica se descubrió que muchas conductas agresivas pasaban desapercibidas (tanto para alumnos, docentes, padres de familia o directivos), o bien, se manejaban de manera deficiente, con acciones como el castigo físico,</p>	<p>Se realizaron tres acciones centrales enfocadas en esta dimensión, la construcción conjunta de acuerdos para la convivencia escolar, los coloquios para padres de familia y los talleres de pintura para los alumnos.</p>	<p>Una vez que los implicados determinaron y pusieron en práctica sus estrategias, están en condiciones de valorarlas y mejorarlas.</p> <p>Ahora bien, dentro de las estrategias propuestas por los implicados se encuentran sus</p>

<p>una conversación informal, sanciones académicas (que no siempre eran cumplidas), etc.</p> <p>Ahora bien, el principal propósito en esta categoría era conseguir que la comunidad creará sus propias estrategias para hacer frente a las conductas agresivas, respetando sus particularidades del contexto e ideas entorno a la problemática.</p>	<p>Por otro lado, resulta pertinente recordar que los grupos tienen sus propias normas para regular el comportamiento y las actitudes de sus miembros, naturalmente estas están configuradas en función de sus referentes para comprender el mundo (modelos, pautas de conducta, sentimientos, experiencias colectivas, etc.), (Barreiro y Telma, 2005); Cuando el grupo va cambiando sus referentes como producto del espacio de negociación conjunta de significados (la comunidad de indagación), se consiente formar nuevos modelos de conducta, que iniciarán como una <i>idea para el manejo de las conductas agresivas</i> y pueden irse interiorizando hasta ser norma del</p>	<p>experiencias, el conocimiento popular, el interés, los sentimientos y proyecciones hacia al futuro de la comunidad con la que se trabaja: En fin, su propia utopía de cómo deben ser las cosas.</p>
---	--	--

	<p>grupo.</p> <p>Asimismo, se espera como principal problemática que las primeras estrategias aportadas en la comunidad de indagación se limiten a comentarios tales como “hablar con ellos”, “castigarlos” o “emplear castigos físicos”, y posteriormente tomen forma en argumentos más elaborados que pueden ser sostenidos con la razón y el corazón.</p>	
--	--	--

Contrastación:

Naturalmente, se espera que la comunidad abandone o mejore sus estrategias asociadas al manejo de las conductas agresivas. Que los castigos físicos, las conversaciones informales o las sanciones académicas no siempre complicadas, sean relegadas por prácticas efectivas para manejar el conflicto, diálogo asertivo y cercano, escasas consecuencia en el ámbito académico, etc. Todo producto de una profunda comprensión de la problemática y fuerte empatía hacia quien ejecuta la conducta agresiva y quien la recibe.

Al mismo tiempo, este apartado resulta oportuno para observar el impacto de *los otros* sobre la problemática, se sabe que la conducta es regulada por las reacciones que sus integrantes desencadenan tras su uso. Si la comunidad consigue nuevas formas de reaccionar o responder frente a una conducta

agresiva, cambiarán las prácticas sociales, configurando una nueva realidad social más pacífica.

Tabla 25. Principales interacciones entre iguales

Categoría: Principales interacciones entre iguales.		
Antes	Durante	Después
<p>En la investigación diagnóstica previa se determinó que el mayor número de interacción entre iguales se daba con estrategias pasivas (el menor no actúa y se aleja de la situación sin recurrir a nadie) o agresivas (El menor agrede a otros verbal o físicamente, provocando algún tipo de daño o generando un conflicto). La presente intervención se planteó el propósito de conseguir una disminución de las estrategias agresivas y un aumento en el empleo de las estrategias positivas (el menor afronta sólo la situación, sin producir daños,</p>	<p>En primer lugar, resulta conveniente explicar la asociación entre un cambio de significado y un cambio de conducta, se debe recordar que una conducta es “la manifestación visible de [...] convicciones y deseos, derivada de un proceso de evaluación introspectivo y razonado” (Huerta, 2018, p. 2) de la realidad, en función de una escala personal de valores. Por tanto, al cambiar los referentes que guían una conducta es muy probable que se observe un cambio en la misma.</p> <p>En segundo lugar, una vez conseguida la</p>	<p>Esta categoría fue abordada principalmente por el taller de pintura para alumnos, donde se realizaban comunidades de indagación y la expresión mediante la pintura, de ahí que se considere que las actividades fueran adecuadas y suficientes para resolver la problemática.</p> <p>Al término de la intervención se espera que los alumnos empleen estrategias positivas y de recurrir a la autoridad mayoritariamente, disminuyendo el uso de las estrategias pasivas y casi desapareciendo el empleo de las estrategias</p>

<p>manteniéndose tranquilo y empleando el diálogo), (Ortega, 2016).</p>	<p>resignificación y el tan deseado cambio de conducta, aparece la primera tensión de esta categoría:</p> <p>Comportamientos que rompen lo cotidiano y posiblemente chocan con el papel de algunos miembros del grupo. Pongamos por caso, el alumno X que tiene el papel de agresor, su papel consiste en desaprobar todas las ideas ajenas, en condiciones cotidianas lo haría mediante “burlas, intimidación o agresiones físicas”, tras el proyecto consigue construir referentes distintos sobre las conductas agresivas, esta decidió a evitarlas (condicionamiento interno), por antagónico que suene el grupo generará presión consciente o inconscientemente para que regrese a las burlas,</p>	<p>agresivas.</p>
---	---	-------------------

la intimidación y las agresiones físicas (condicionamiento externo) porque, ¿si el alumno X no es el agresor, entonces quién es él? Y más aún ¿qué papel tendrá el alumno Z la víctima común, sin el agresor? (Podcamisky, 2006).

En tercer lugar, las interacciones entre iguales cambian en función de la comprensión de los demás (lo que incluye el “rol asignado”), las relaciones interpersonales (los vínculos) y el conocimiento de los sistemas sociales (normas, modelos de conducta, etc.). Por ello, es posible que se observen cambios en la frecuencia de uso de las estrategias empleadas para la interacción

	(Guerra, 2017).	
<p>Contrastación:</p> <p>Bien merecido es el término “dinámica de grupo” por ser construcciones sociales interdependientes y funcionales que se refuerzan con la actuación de cada miembro, indudablemente el proyecto generará un conflicto que dinamizará los papeles/roles, los vínculos y siendo ambiciosos los estereotipos o supuestos sobre las conductas agresivas.</p> <p>El cambio puede expresarse de manera simple como la disminución en el empleo de las estrategias agresivas y pasivas, y el aumento en el uso de las estrategias positivas y de recurrir a la autoridad, provocado por una resignificación de las conductas agresivas, un aumento en la comprensión de los demás y sus relaciones interpersonales, además de un conocimiento más profundo del sistema social que conforman.</p>		

Tabla 26. Grado de aceptación o de rechazo de la propuesta

Categoría: Grado de aceptación o de rechazo de la propuesta.		
Antes	Durante	Después
<p>Desde los inicios de la propuesta la comunidad se muestra curiosa e interesada en la problemática. Sin embargo, se reconoce el clima de desconfianza y violencia que caracteriza a los implicados.</p> <p>Ahora bien, se buscó que</p>	<p>Toda organización, incluyendo las instituciones educativas, se encuentra conformada por interacciones sociales en una dimensión socio-cognitiva, en las que se elabora una red de conocimientos, y con ella, su percepción de la realidad. Al introducirse</p>	<p>En general el proyecto fue planificado para que los implicados sean los principales actores frente a la solución de la problemática, por tanto para considerar el proyecto un éxito, debe ser aceptado y reconocido como útil por la comunidad a su</p>

<p>la propuesta fuera aceptada como propia, libre y meditada, reconociendo que permite resolver una necesidad de la comunidad (Delorme y Solana, 1985); con ello buscaba disminuir el rechazo y dar voz a los implicados, sabiéndolos seres pensantes capaces de hacer frente a cualquier problemática.</p>	<p>un objeto, factor externo o ajeno, que altere lo cotidiano (en nuestro caso la intervención) se induce una reacción en los integrantes donde se configura un significado al objeto y se establece una actuación. Ahora bien, si la intervención (el objeto) genera una reacción negativa (por ejemplo una actitud de rechazo, indiferencia, enojo, etc.) seguramente el significado y la actuación de los miembros del grupo será poco satisfactoria, por el contrario si la reacción es positiva (optimismo, curiosidad, interés...) tendrá significados y actuaciones favorables (Perlo, s. f.).</p> <p>Por lo que refiere a los cambios esperados en esta categoría, se espera que el proyecto pase de ser aceptado a ser</p>	<p>término.</p>
---	---	-----------------

	<p>incorporado por la comunidad.</p> <p>Por otra parte, no se cuenta con imprevisto o tensiones que comentar en esta categoría, ya que, toda reacción de la comunidad puede y debe ser discutida y considerada por igual dentro de las comunidades de indagación que conforman el proyecto.</p>	
<p>Contrastación:</p> <p>Al comparar el grado de aceptación o de rechazo de la propuesta, en sus inicios y a su conclusión, se puede apreciar el paso de la simple curiosidad e interés a la apropiación por parte de la comunidad, después de convertirse en los principales actores en la búsqueda y solución de su problemática.</p>		

Tabla 27. Lo importante o útil del programa para los implicados

Categoría: Lo importante o útil del programa para los implicados.		
Antes	Durante	Después
En sus comienzos los implicados reconocen la necesidad de cambiar la problemática e incluso aportar algunas ideas,	Son los implicados quienes deben ir reportando tras cada actividad, de qué manera el conocimiento que se	Cada instrumento de evaluación cuenta con un apartado para recabar información sobre este punto, por ello, las

<p>entre ellas se encontraba crear talleres y dar pláticas, de ahí que el programa sea visto como útil desde sus inicios.</p> <p>No obstante, durante el transcurso de las actividades la comunidad puede referir en qué medida y en qué forma obtuvo provecho de la intervención, en mira a aportar referentes para la evaluación; este es el propósito central de esta categoría.</p>	<p>ha gestado con la intervención les resulta útil (o no) frente a su realidad cotidiana. Naturalmente está en función del tema abordado en cada sesión, la calidad de la comunidad de indagación e incluso referentes personales, sin embargo, todas esas ideas deben ser consideradas durante la evaluación, para obtener una visión más equitativa (Fonseca, 2007).</p> <p>La principal tensión refiere a que los implicados no interioricen el conocimiento y se limiten a expresar lo bueno o malo de lo abordado, cuestión que espero ir sorteando con la reflexión y argumentación de cada sesión.</p>	<p>actividades fueron adecuadas y suficientes para realizar una correcta evaluación.</p>
<p>Contrastación:</p> <p>Al inicio de la intervención los implicados solicitaron información para resolver la</p>		

problemática a modo de cátedra, reconocían que el proyecto podría resultarles útil. Al término de la intervención, la comunidad se siente capacitada para manejar las conductas agresivas con estrategias forjadas desde sus conocimientos, además aportan referentes de lo importante o útil de cada sesión para mejorar el proyecto.

Buscando simplificar y jerarquizar los datos obtenidos se decidió presentarlos agrupados en categorías:

Categoría 1. Grado de aceptación o rechazo ante la propuesta.

Categoría que agrupa las emociones, actitudes y acciones que permitan valorar la aceptación de la propuesta por la comunidad.

En general los miembros de un mismo grupo suelen tener actitudes comunes que en su mayoría han sido aprendidas mediante la interacción con otros miembros (Oikón, 2013); de no detectarse una actitud negativa hacia la intervención se corre el riesgo de su homogeneización, lo que en general complicaría el ambiente para trabajar en la comunidad de indagación.

Por otra parte, toda organización, incluyendo las instituciones educativas, se encuentra conformada por interacciones sociales en una dimensión socio-cognitiva, en las que se elabora una red de conocimientos, y con ella, su percepción de la realidad. Al introducirse un objeto, factor externo o ajeno, que altere lo cotidiano (en nuestro caso la intervención) se induce una reacción en los integrantes donde se configura un significado al objeto y se establece una actuación. Ahora bien, si la intervención (el objeto) genera una reacción negativa (por ejemplo una actitud de rechazo, indiferencia, enojo, etc.) seguramente el significado y la actuación de los miembros del grupo será poco satisfactoria, por el

contrario si la reacción es positiva (optimismo, curiosidad, interés...) tendrá significados y actuaciones favorables, de ahí, la importancia de monitorear las actitudes hacia la intervención (Perlo, s. f.).

La propuesta consciente adicionar ideas de los participantes para disminuir el rechazo, al respecto Husén (1976) descubrió que buena parte de la resistencia al cambio procedían de que los expertos afirmaron que las acciones de los involucrados eran incorrectas, y por ello, debían obedecer a los expertos, en lugar de permitirles un espacio para que moldearán el cambio como propio (Delorme y Solana, 1985), de ahí que las estrategias para abordar la problemática surgen desde los involucrados y la propuesta se muestra sólo como un espacio de negociación conjunta.

No se trata de presentar la intervención como la única y verdadera forma de atacar el problema, rompería con la esencia de la Investigación Acción Participativa, se persigue que acepten la intervención como propia, libre y meditada reconociendo que permite resolver una necesidad (Delorme y Solana, 1985), de esta manera se aumenta la posibilidad de que asimilen el cambio. En realidad, casi todos los instrumentos de investigación, a excepción de La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013) aplicada al inicio y al final del proyecto, aportarían información sobre esta categoría, sobre todo el diario de campo que dentro de su narrativa desprende la caracterización, reacción y emociones de los implicados.

El instrumento *deseos y expectativas* aplicado a los padres de familia al término de cada coloquio también resulta prometedor, sobre todo en su apartado Expectativas: una ojeada permitirá analizar el cambio en las aspiraciones de los

implicados sobre el proyecto. Por otro lado, si se desea comparar el grado de aceptación de la propuesta, en sus inicios (principalmente curiosidad) y a su término (actitudes que demuestren una visión de la propuesta como propia, libre y meditada, donde los implicados son los principales actores), se puede apreciar el paso de la simple curiosidad e interés, producto del proyecto que es identificado como factor externo dentro de lo cotidiano, a la apropiación por parte de la comunidad, la reacción donde se le otorga un significado a la propuesta, después de convertirse en los principales actores en la búsqueda y solución de su problemática.

Finalmente, hay poco que comentar con respecto a la pertinencia de las actividades y recursos asignados para monitorear esta categoría, debido que, de manera constante se puede recabar información respecto a las reacciones de los implicados, sin lugar a duda el diario de campo se acopla de maravilla con la comunidad de indagación para dicho fin.

Categoría 2. Ideas asociadas a las conductas agresivas

Es una categoría que considera conceptos, interpretaciones, sentimientos y experiencias asociadas a las conductas agresivas provenientes de los involucrados.

Los integrantes de un grupo social actúan como mediadores entre la cultura y los individuos, al punto de configurar su propio sistema de referentes y significados acordes con la cultura del grupo. No obstante, las personas no son del todo conscientes de las creencias o supuestos sobre el mundo, referentes de la realidad, que han interiorizado gracias a su grupo de referencia, tendiendo a ver como lógico/obvio comportamientos o ideas que de hecho son culturales; lo

anterior es denominado como carácter envolvente de la cultura y explica porque es probable que el proyecto brinde el primer espacio para el reconocimiento o la toma de conciencia de los patrones conductuales entorno a la agresividad (Barreiro y Telma, 2005).

En la fase diagnóstica, se encontró que la comunidad asociaba las conductas agresivas a sentimientos de tristeza, la demanda de atención, los juegos bruscos, la falta de límites y normas en el hogar, la ausencia de las figuras paternas o maternas en la escuela/hogar y la ausencia de valores. Asimismo, los implicados refieren estar en contra de su uso, sintiendo tristeza o desagrado cuando las observan. Argumentos que no son congruentes frente a su explicación de uso “establecer una jerarquía para no ser molestados” y ganar el título “del más fuerte”, seguramente por la falta de consciencia de dicho patrón conductual.

Durante la ejecución del proyecto, se espera encontrar referentes a favor de las conductas agresivas que no podrán ser sostenidos con argumentos lógicos, además de emociones variadas (tristeza, frustración, orgullo, enojo, asombro, entusiasmo, etc.), que serán manifestados en el diálogo durante las comunidades de indagación.

En la comunidad de indagación se crean conocimiento (conceptos, interpretaciones, ideas...), dado que “las ideas individuales son conectadas en redes de significados que a la vez pueden constituir aportaciones para el conocimiento grupal o ser enriquecidas por éste” (González, 1999, p. 13). En el caso, cada participante contribuye para dar forma a nuevos referentes sobre las conductas agresivas, que se irán perfeccionando a lo largo del proyecto.

Nadie puede negar la marcada relación entre el pensamiento y el lenguaje (que por supuesto incluye la palabra), como autor de respaldo basta con nombrar a Vigotsky y su obra “Pensamiento y lenguaje” (1934). Mediante la palabra se va transmitiendo un pequeño mundo de referentes que dan cuenta de la construcción interna de la realidad, qué mejor mecanismo para monitorear las ideas asociadas a las conductas agresivas que los diálogos empleados en cada comunidad de indagación plasmados en el diario de campo.

Por otra parte, la pintura en general y “el arte [en particular] es el reflejo de las tendencias internas de la sociedad y presenta el campo idóneo para el desarrollo de la expresión personal y de la comunicación con uno mismo o con los demás” (López, 2004, p. 3), de ahí que se considera apropiado extraer información sobre la interpretación de las conductas agresivas de las pinturas producidas en cada taller de pintura. No obstante, el instrumento de evaluación diseñado para los talleres de pintura, Rúbrica para el Taller de pintura para alumnos, se concentra en monitorear el desempeño del alumno, sobre todo en cuanto a su participación en la comunidad de indagación y la reflexión que genera a raíz de cada sesión, dejando fuera la descripción de las pinturas, el producto final del taller. Aunque el diario de campo merma dicha deficiencia al contener descripciones detalladas de algunos productos, no podrá centrarse en su totalidad en las descripciones de todas las pinturas en cada sesión, ya que, perdería su función.

Por último, es preciso mencionar la correlación entre las categorías “ideas asociadas a las conductas agresivas”, “estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas” y “principales interacciones entre iguales”, visto que, toda conducta humana encuentra su explicación o razón de ser dentro de los referentes

para comprender el mundo del individuo que la ejecuta (Barreiro y Telma, 2005), al cambiar las ideas también cambia la conducta. En los apartados siguientes se explorará más sobre el tema.

Categoría 3. Estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas

Categoría que contiene las acciones planteadas por los participantes, padres de familia y alumnos, durante la intervención. Para empezar, es preciso aclarar que el término “estrategia” hace referencia, de muy groso modo, a las acciones planteadas por los participantes (padres de familia, alumnos, docente y directivo) durante la intervención para el manejo de las conductas agresivas. Después, hay que recordar que los grupos tienen sus propias normas para regular el comportamiento y las actitudes de sus miembros, naturalmente estas están configuradas en función de sus referentes para comprender el mundo son modelos, pautas de conducta, sentimientos, experiencias colectivas, etc., (Barreiro y Telma, 2005); Cuando el grupo va cambiando sus referentes como producto del espacio de negociación conjunta de significados, la comunidad de indagación, se consiente formar nuevos modelos de conducta, que iniciarán como una “idea para el manejo de las conductas agresivas” y pueden irse interiorizando hasta ser norma del grupo.

En la fase diagnóstica, fue posible identificar que la comunidad manejaba las conductas agresivas con castigos físicos, charlas infructíferas, sanciones académicas que no siempre eran cumplidas o la sola indiferencia cuando no se sentían involucrados; Seguramente estas acciones están configuradas en sus normas de respuesta habitual para hacer frente a la problemática. A tenor de todo lo dicho, es posible que las primeras estrategias aportadas en la comunidad de

indagación se limiten a comentarios tales como “hablar con ellos”, “castigarlos” o “emplear castigos físicos”, y posteriormente tomen forma en argumentos más elaborados que pueden ser sostenidos con la razón y el corazón. Monitorear las estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas, mediante los argumentos aportados en cada coloquio o taller, es seguir el razonamiento de los implicados para afrontar la problemática desde y con sus propios medios, de ahí que consienta monitorear el impacto del proyecto.

Por otra parte, para recabar información asociadas a las estrategias propuestas para el manejo de las conductas agresivas se tienen los instrumentos de investigación *Técnicas de preguntas por sesión*, *Rúbrica para la pintura* y *El diario de campo*. A continuación un pequeño análisis de cada una:

- *Técnica de preguntas por sesión*, consiste en un pequeño cuestionario realizado al término de cada coloquio. Los apartados de mayor interés para esta categoría son *hallazgos*, *reflexiones o estrategias y aprendizajes logrados*, ambos permiten la expresión libre de aquello que los padres de familia consideran *útil* para abordar la problemática.
- *Rúbrica para la pintura*, en su apartado “construcción social por sesión” explora la aplicación que los alumnos dan a lo aprendido y su reflexión/expresión de la problemática.
- *El diario de campo*, dado a que el colectivo tiende a legitimar su realidad como la única posible armonizando la relación de los sujetos con su medio, es posible que los pequeños cambios cotidianos, que por supuesto incluye el manejo de las conductas de interés, pasen inadvertidas por los miembros del grupo. No obstante, un análisis riguroso al diario de campo permitirá ver

lo cotidiano o el cambio social desde la mirada del investigador (Cembranos, Montesinos, y Bustelo, 1989).

Para terminar, es notoria la ausencia de las propuestas para el manejo de las conductas agresivas por parte de dirección escolar y docentes, al haber sido considerados para elaborar los acuerdos de convivencia escolar, es probable que se encuentren atentos a su cumplimiento e incluso estén dispuestos a contribuir con comentarios para su mejora, situación que no fue aprovechada durante la ejecución del proyecto.

Categoría 4. Principales interacciones entre iguales

Naturalmente esta categoría recoge las interacciones entre iguales, por ello, precisa una delimitación conceptual detallada: Una interacción social entre iguales será entendida en términos de Baceta (2016) citado por (Guerra, 2017) como “aquellas interacciones sociales que tienen lugar entre quienes tienen edades parecidas” (p. 19). En general los individuos interactúan dentro de su grupo de referencia de acuerdo a un papel/rol preestablecido, Podcamisky (2006) que sigue los pasos de (Pichón, 1985) entiende el rol como “un modelo organizado de conductas, relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacciones, ligado a expectativas propias y de los otros” (p. 4). En efecto, el rol o papel tiene un condicionamiento interno y externo en el individuo, el condicionamiento externo surge en el contexto con la forma de “sé cómo actúan los otros vinculándome a ellos”, mientras que el condicionamiento interno se remonta a “los supuestos que han construido la identidad” del individuo.

Ahora bien, durante el proyecto se formará nuevos referentes y normas conductuales sobre las conductas agresivas, desencadenando comportamientos

que rompen lo cotidiano y posiblemente choquen con el papel de algunos miembros. Pongamos por caso, el alumno X que tiene el papel de agresor, su papel consiste en desaprobando todas las ideas ajenas, en condiciones cotidianas lo haría mediante “burlas, intimidación o agresiones físicas”, tras el proyecto consigue construir referentes distintos sobre las conductas agresivas, esta decidió a evitarlas tiene un fuerte condicionamiento interno, por antagónico que suene el grupo generará presión consciente o inconscientemente para que regrese a las burlas, la intimidación y las agresiones físicas (condicionamiento externo) porque si el alumno X no es el agresor, entonces ¿quién es él? y más aún ¿qué papel tendrá el alumno Z, la víctima común, sin el agresor?

Bien merecido es el término “dinámica de grupo” por ser construcciones sociales interdependientes y funcionales que se refuerzan con la actuación de cada miembro, indudablemente el proyecto generará un conflicto que dinamizará los roles, los vínculos y siendo ambiciosos los estereotipos o supuestos sobre las conductas agresivas. Al respecto, se sabe gracias a la fase diagnóstica, que el grupo tiene perfectamente acopladas las conductas agresivas dentro de su dinámica social, al punto de tener normas para su uso:

- La no reacción ante una conducta habitualmente considerada como agresiva (golpes, burlas, arrojar objetos, etc.) es entendida como un acto de cobardía.
- Existe una clasificación entre los miembros del grupo que denota la fuerza y forma que puede o no adoptar las conductas implicadas.

- Las conductas habitualmente consideradas como agresivas tienen una “medida” de la intensidad del daño que pueden causar y dentro del grupo no es permitido ir más allá de ese límite.
- Si un miembro rebasa el límite de daño permitido en el grupo, es parcialmente excluido de la dinámica.
- Aquel miembro que emplea las conductas habitualmente consideradas como agresivas, de manera más recurrente sin rebasar el límite de daño permitido por el grupo es identificado como “el más fuerte” y dentro de la visión del grupo tiene privilegios (función), tales como: no ser molestado por otros miembros o poder hacer lo que quieran (al menos desde la perspectiva del grupo).
- Cuando las conductas habitualmente consideradas como agresivas son reportadas a una autoridad, el grupo responde con una burla general.

Al final del proyecto, se espera que las conductas agresivas sean resignificadas, asimismo que el grupo adopte una posición más empática y responsable sobre su uso y frente a quiénes las emplean, reconfigurando las normas ante una conducta agresiva y los papeles de sus integrantes. Al respecto, se ha observado en el método KiVa (destinado al manejo del bullying, donde se considera esencial incluir a los observadores) que al aumentar la empatía hacia la víctima, o en nuestro caso la persona que recibe la conducta agresiva, se genera apoyo social y conductas que descalifican con una negación absoluta dicha práctica (Azofra, 2007).

Con relación a las interacciones entre iguales resulta apropiado referenciar a Guerra (2017) quien nos recuerda que las interacciones entre iguales cambian

en función de la comprensión de los demás, lo que incluye el rol asignado, las relaciones interpersonales (los vínculos) y el conocimiento de los sistemas sociales normas, modelos de conducta, etc., por ello, es posible que se observen cambios en la frecuencia de uso de las estrategias empleadas para la interacción.

La clasificación aportada por Dodge en 1986 resulta prometedora para monitorear el tipo de estrategia que van empleando los alumnos a lo largo de la propuesta. A continuación un breve esbozo:

- *Estrategias positivas.* El menor afronta solo la situación, sin producir daños, manteniéndose tranquilo y empleando el diálogo.
- *Estrategias agresivas.* El menor agrede a otros verbal o físicamente, provocando algún tipo de daño o generando un conflicto.
- *Estrategias pasivas.* El menor no actúa y se aleja de la situación sin recurrir a nadie.
- *Estrategias que recurren a la autoridad.* El menor decide solicitar apoyo a una figura de autoridad, padres o maestros, para resolver el conflicto, suele ocurrir cuando no se siente preparados para actuar por ellos mismos o no conocen estrategias pasivas útiles en la situación (Ortega, 2016).

En la investigación diagnóstica previa se determinó que el mayor número de interacción entre iguales se daba con estrategias pasivas o agresivas, evidentemente se espera una disminución progresiva en su uso, nunca la desaparición, y un incremento en el empleo de estrategias positivas y de aquellas que involucrar recurrir a la autoridad.

Ahora bien, la mejor información para esta categoría surgirá del diario de campo y la comparación de los datos iniciales contra los finales obtenidos en La Escala de Agresividad Física, Verbal y Relacional de Cuello y Oros (2013).

Finalmente, esta categoría guarda una estrecha relación con la categoría estrategias para el manejo de las conductas agresivas, en conjunto, pueden validar la pertinencia de la comunidad de indagación, actividad central en el proyecto, en el manejo de las conductas de interés.

Categoría 5. Lo importante o útil del programa para los implicados.

Para efectuar una adecuada evaluación respondiente, es imprescindible contar con información clara sobre lo que los implicados consideran importante o útil del programa, reflexionando qué tan funcional es el conocimiento que se ha gestado dentro de una realidad cotidiana que consienta hacer frente a la problemática; de esta forma, se le da un carácter más equitativo a la evaluación (Fonseca, 2007).

Durante la fase diagnóstica, los implicados propusieron como posible solución impartir pláticas, realizar talleres o efectuar conferencias con temáticas asociadas a la crianza, de ahí, que se infiera como conocimientos útiles aquellos abordados en los coloquios por ejemplo límites y normas en el hogar o los medios de comunicación y las conductas agresivas. Aunque, se espera que terminen reconociendo como útil el intercambio de experiencias efectuados en cada sesión. Fue necesario realizar adecuaciones a los instrumentos de evaluación, lista de cotejo, rúbrica de evaluación por sesión y técnica de preguntas por sesión, para incluir la pregunta abierta ¿Qué consideras importante o útil del programa? En mira a obtener información sobre esta categoría más allá del diario de campo, y por ende, tener datos suficientes durante la triangulación.

Finalmente, como fue posible apreciar, las categorías de análisis jugaron un papel central en el análisis de la información; las conclusiones provenientes de la población trabajada son arrojadas en forma de datos que contienen todos los referentes de la problemática, estas se seleccionan y organizan en tópicos que facilitan su análisis, las nombradas categorías de análisis: “Desde esa perspectiva representan información fundamental para validar epistemológicamente la acción del investigador que sostiene su acción en una racionalidad hermenéutica, expresada operacionalmente en los llamados métodos cualitativos” (Cisterna, 2005, p. 61).

5.3 Evaluación de todo el proceso de intervención

Para realizar una evaluación tan justa como rigurosa a todo el proceso de intervención, hay que partir de la situación inicial y los objetivos planteados. El presente proyecto surge por la preocupación de observar el uso habitual y hasta cierto punto desapercibido de las conductas agresivas por menores entre los 7 y los 8 años que cursan el tercer año de primaria, ante dicho panorama se planteó como propósito que los implicados generarán sus propias estrategias para manejar las conductas de interés, reduciéndolas y creando un ambiente más apacible, aprovechando la comunidad de indagación como estrategia central.

Ante tremendo reto se desarrollaron tres actividades centrales de la intervención (la creación de acuerdos de convivencia escolar con la participación de todos los implicados, talleres de pintura para los alumnos y el coloquio para padres de familia), pensadas en abarcar a la totalidad de los implicados desde el mejor ángulo y posicionándolos como agentes principales en la búsqueda y solución del problema. Asimismo, se procuró que los implicados profundizará en la comprensión de los otros y su entorno sociocultural, político, económico, etc., para

generar el tan deseado cambio de conducta, la disminución en el uso de conductas agresivas; Recordando a Podcamisky (2006) “toda conducta es una respuesta adaptativa del individuo” (p. 181) al contexto, y con ello, tiene una estrecha relación con la comprensión del individuo y su entorno (social, cultural, político, económico, etc).

En general, las tres actividades que conforman la propuesta se consideran pertinentes, se pueden ejecutar y evaluar sin mayores inconvenientes o inversión de recursos sobre todo económicos, debido que, se sustentan en la creación de una comunidad de indagación donde el principal ingrediente es el diálogo entorno a la problemática, y el producto, la construcción conjunta de conocimiento útil para el fenómeno de interés se puede ir registrando mediante los instrumentos de evaluación adecuados.

Ahora bien, se cuenta con suficientes datos, productos de los cinco instrumentos de evaluación empleados, que cubren las características de los sujetos, sus prácticas y el contexto, para garantizar una adecuada triangulación y pertinente construcción de la explicación global de las conductas agresivas. Después, se considera un acierto el incluir la categoría *Lo importante o útil del programa para los implicados* muchos de los referentes que contenga darán una evaluación de las repercusiones sociales desde la visión de la comunidad, después de todo, son ellos quienes asignan un juicio de valor y toman la decisión de usar o no usar los conocimientos gestados en la intervención.

Finalmente, es evidente el pilar de la intervención *la reflexión crítica de la realidad* cotidiana entorno a las conductas agresivas, la intervención no busca quedarse en el plano mental del análisis, pretende trascender a acción por la

modificación de las ideologías que rigen las conductas. No obstante, resulta complicado predecir de qué forma cambiarán los referentes que rigen a las conductas agresivas y cuáles serán los cambios en la forma de su manifestación, al trabajar con comunidad de indagación se acepta la contratación de ideas, referentes o conocimientos, que bien pueden tener un fuerte carácter de popular, para la construcción de un conocimiento grupal que conecte en redes de significados los referentes individuales (González, 1999), por tanto, el nuevo conocimiento grupal de las conductas agresivas vendrá dotado de un cierto grado de incertidumbre que debe ser considerado para una evaluación rigurosa.

La justificación del porqué permitir la incertidumbre en las conductas agresivas se remonta al reconocimiento de su función social. Las conductas agresivas le son de ayuda al humano, son una “fuente para afrontar situaciones problemáticas básicas que necesitan de un accionar inmediato” (Chapi, 2012, p. 13) cada comunidad debe tener sus normas y lineamientos para emplearlas, resaltando las exigencias sociales de la humanidad.

5.4. Posibles modificaciones de la propuesta

Se detectaron dos puntos que podrían mejorarse mediante pequeñas modificaciones a la propuesta:

- 1) Incluir o modificar el instrumento de evaluación destinado a los talleres de pintura *Rúbrica para evaluar los talleres de pintura*, debido que, no consiente descripciones detalladas de las pinturas, productos de cada sesión. Pese a que la rúbrica contiene un apartado para las observaciones de sus compañeros, sigue faltando una visión externa para indagar la pintura.
- 2) Durante la planeación se consideró la participación de todos los implicados, dando un especial espacio para la retroalimentación del proyecto por parte de los padres de familia y alumnos. En cambio, no se tiene contemplado considerar las ideas, propuestas de estrategias o evaluación que la institución (docentes y directivos) hagan a la intervención, lo que resulta sin

duda en una pérdida de conocimiento que podría aportar para mejorar el proyecto.

Con todo, para introducir las ideas, referentes, comentarios, quejas, estrategias u observaciones provenientes de la institución al proyecto, se aconseja anexar reuniones paulatinas (posiblemente tres), ya sea, solo con la escuela o en conjunto con los padres de familia.

6. Reflexiones finales

Nadie puede negar la naturaleza social del ser humano, ni la importancia de las interacciones entre iguales para que el individuo interiorice las características culturales que le envuelven, por ello, no podemos pedir alumnos pacientes, tolerantes, dialógicos o amables si su contexto está plagado de referentes agresivos o violentos, si han descubierto que la agresión es una forma de interacción que hay que incorporar y consentir porque no existen consecuencia para modularla por los mayores, de ahí que exista una absoluta correlación entre un contexto violento/agresivo y las conductas agresivas en menores, o en palabras de Albert Bandura: “la mayor parte del comportamiento humano se aprende por imitación”.

Para complicar la situación, se tiene que buena parte de las creencias o supuestos sobre el mundo se interiorizan de forma inconsciente gracias a los grupos de referencia (Barreiro y Telma, 2005). No es que estemos en presencia

de una comunidad que defiende las conductas agresivas, estamos en presencia de una comunidad que da por lógico/obvio su uso, porque hasta el momento no se han detenido a analizarlas o juzgarlas. Recordando las palabras de Freire: "somos seres condicionados pero no determinados" esta comunidad está condicionada a emplear las conductas agresivas pero no está determinada, tiene la libertad de elegir cómo actuar y qué sentir frente a estas, por ello, requiere un espacio destinado al análisis crítico de su realidad. Seguramente el mejor sitio para la negociación conjunta de significados y el análisis crítico de la realidad es la comunidad de indagación, metodología que se prioriza en las tres actividades que conforman la intervención (construcción conjunta de acuerdos de convivencia escolar, el taller de pintura para alumnos y los coloquio para padres de familia), asumiendo que "las ideas individuales son conectadas en redes de significación que a la vez pueden constituir aportaciones para el conocimiento grupal o ser enriquecidas por este" (González, 1999, p. 13).

Sin embargo, construir conocimiento sobre las conductas agresivas y resignificadas implica hacer una amalgama de creencias, ideas y experiencias característica de esta comunidad, por ello, las estrategias resultantes pueden ser perfectamente válidas para los involucrados pero un tanto obsoletas para los agentes externos. Al respecto sólo me queda recordar que el conocimiento debe ser útil para quien lo porta, si las construcciones resultantes resuelven la problemática, se va por buen camino.

No obstante, con anterioridad se mencionó que uno de los pilares de la intervención es la reflexión crítica de la realidad cotidiana entorno a las conductas agresivas, pero, la intervención persigue conseguir la acción mediante la

modificación de la ideología que rige la conducta. Por lo demás, se reconoce un cierto grado de incertidumbre en la forma en la que cambiarán los referentes que rigen las conductas agresivas y los cambios que se apreciarán en su manifestación, debido que en la comunidad de indagación se gestara un conocimiento global donde se entrelazan todas las ideas y referentes de los implicados, lo que naturalmente incluye su conocimiento popular sobre sus normas y lineamiento para emplear las conductas agresivas, después de todo son “una fuente para afrontar situaciones problemáticas básicas que necesitan de un accionar inmediato” (Chapi, 2012, p. 13), de esta forma, no se persigue eliminar las conductas agresivas, se busca regularlas mediante normas de interacción social que se encuentren profundamente concientizadas y analizadas.

Por otro lado, quisiera exonerar de algún modo a la primaria como responsable directa de la problemática. Si bien es cierto que las instituciones educativas deben trabajar con la enseñanza de valores, normas de convivencia y el futuro ejercicio de la ciudadanía, tampoco cuentan con las mejores condiciones para lograr: el exceso de burocracia, las limitaciones horarias o materiales e incluso la falta de capacitación sobre el tema, naturalmente no favorecen su resolución. Además, la frustración y violencia cotidiana en México dificultan la organización social, el clima de “desconfianza” impide la construcción de acuerdos para abordar problemáticas serias (Hurtado, 2009), por ello, uno de los grandes aciertos del presente fue trabajar con comunidad de indagación, priorizando el diálogo donde se da el reconocimiento mutuo y la empatía, requisitos básicos para construir confianza según las investigaciones de Cardona y Calderon (2010).

Finalmente, recordemos que son los grupos los que regulan el comportamiento de sus miembros (Ortega, 2016), como sociedad debemos darnos a la tarea de reacción de forma asertiva frente a las conductas agresivas, descalificándolas y respondiendo de forma adecuada, más allá de la sola omisión o indiferencia, reacciones que la fomentan y perpetúan

6. Referencias.

- Alcocer, M. (1998). Investigación-Acción Participativa. Galindo, J. (coord.), en: *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Addison Wesley Logman. pp. 442-463.
- Alonso, R. (26 de julio del 2017). *México es el país más violento de América*. *El Economista*. Recuperado de Benavides, M. y Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa, en: *Revista Colombiana de Psiquiatría*. vol.34 no.1 Bogotá Enero-marzo de. 2005. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Alzate, T., Puerta, A., y Morales, R. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud*. *El diario de campo*. Iberoamericana de Educación, 4(47), 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2301>

- Astorga, C. y Del Pozo, F. (2018). *La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional*, Acadé.
- Azofra, A. (2007). Acoso escolar en Educación Primaria: KIVA y otros nuevos métodos de abordarlo (trabajo de fin de grado). Universidad de la Rioja, La Rioja, España. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002374.pdf
- Barreiro y Telma. (2005). *Trabajos en grupo: cultura, grupo y persona. Novedades Educativas*, 1-24.
- Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A. y Zubarew, T. (2017). *La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud*. Rev. Med. Chile, 145(12), 373-379.
- Benavides, M. y Gómez, C. (2005). *Métodos de investigación cualitativa*, en: *Revista Colombiana de Psiquiatría*. vol.34 no.1 Bogotá Enero-marzo de 2005. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Bejarano, N., Lodoño, J. y Villa, P. (2016). *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz (tesis de licenciatura)*. Universidad de Antioquia facultad de educación, Medellín.
- Bohla. H.S. (1992). La evaluación de proyectos, programas y campañas de "alfabetización para el desarrollo" Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002179/217917so.pdf>
- Boggon, Laura Silvina (2006). *VIOLENCIA, AGRESIVIDAD Y AGRESIÓN: UNA DIFERENCIACIÓN NECESARIA*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo

Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-039/357>

Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M., (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica*, vol. 2(7), pp. 162-167

Buvinic, M., Morrison, A. y Orlando, M., (2006). *Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Papeles de Población. 11(43). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100008

Bustos, L. (2011). *Educación popular: Lo que va de ayer a hoy*. Última Década, 1(4), 1-9. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/195/19500402.pdf>

Callejo, J. (2002). *Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación*. *Revista Española Salud Pública*, 76(5), Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004

Camacho, H., Casilla, D. y Finol, Mineira. (2008). *La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación*. *Laurus*, 14(26), pp 284-306. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>

Campa, F. (2016). *Narratividad fílmica y comunidades de indagación para la didáctica filosófica en el bachillerato*. *Congreso Latinoamericano en Filosofía en Educación*. Disponible en: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/126>

Cardozo, J. y Pinto, D. (2017). *Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo*. Recuperado

el 03 de Marzo del 2019, de
<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2462/0>

Cardona, N. y Calderón, G. (2010). *Confianza en las interacciones del trabajo investigativo. Un estudio en grupos de investigación en una universidad pública de Colombia. Cuadernos de administración*, 23(40), 69-93. Disponible en <https://es.scribd.com/document/168034240/Confianza-en-las-interacciones-del-trabajo-investigativo-Un-estudio-en-grupos-de-investigacion-en-u>

Carrasco, M., y González, M. (2006). *Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. Acción psicológica*, 4(2), 7-38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>

Castro, M. y Fernández, I. (2013). *Capítulo 2. Que se entiende por innovación. En El significado de innovar. (PP. 24-31) Madrid: CSIC.Cembranos, F., Montesinos, D. y Bustelo, M. (1989). La animación sociocultural. Una propuesta metodológica, Madrid: Editorial Popular. Pp. 23 - 52*

Cembranos, F., Montesinos, D. y Bustelo, M. (1989). *La animación sociocultural. Una propuesta metodológica, Madrid: Editorial Popular. Pp. 23 - 52*

Chapi, J. (2012). *Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(1), 81-93. Disponible en: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art5.pdf>

Cid, p., Diaz, A., Perez, M., Torruella M. y Valderrama, M. (2008). *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. CIENCIA y ENFERMERÍA*, 14(2) Pp. 21-30 Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532008000200004

- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Contreras, J. D (1994). *¿Qué es? ¿Cómo se hace?* *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Nº. 224. Pp. 8-14.
- Cuello, M. y Oros, L. (2013). *Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(10), 209-229. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/4596/459645436011/index.html>
- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=338814>
- Delorme, C. y Solana, G. (1985). *Las corrientes de la innovación. De la animación pedagógica a la investigación-acción: perspectivas para la innovación escolar*. (pp. 139-161). Madrid: Narcea.
- Donnerstein, E. (2003). *Medios de comunicación*. En J. Sanmartín (Coord.), *El laberinto de la violencia*, Barcelona: Ariel.
- Espinet, Al. (1991). *La conducta agresiva*. *Eguzkilore* 1(5), 29-50. Disponible en: <https://www.ehu.eus/documents/1736829/2165748/03+-+La+conducta+agresiva.pdf>
- Espinoza, A. y Ríos, S. (2017). COMIE: El congreso invisible. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa (14: 20-24, noviembre, 2017: San Luis Potosí, México). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. Hermosillo, México: Escuela normal superior de Hermosillo, 2017, 1-11. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Espinoza, L. y Van Velde, H. (2007). *Monitoreo, seguimiento y evaluación de proyectos sociales*. Texto de referencia y de consulta. Managua, Centro de

investigación, capacitación y acción pedagógica. Pág. 11 a 16. Recuperado de:

<https://financiamientointernacional.files.wordpress.com/2013/12/avaliac3a7c3a3o-managua.pdf>

Evans, G. (2004). *El ambiente de la pobreza infantil*. American Psychologist, 59, 77-92.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/sowc02presskit/spanish/summarysp.htm>

Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. Educere, 11(38), pp. 427-432. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603807.pdf>

Freire, P. (1997). *Primeras palabras en: Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI. Pp. 15 a 21.

García, J. y Navazo, M. (2002). *La agresividad y su relación con el rendimiento escolar*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=103135>

García, D. (16 de junio del 2017). *Temor. Inseguridad pega a la rutina en Edomex*. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/seguridad/2017/06/12/temor-inseguridad-pega-la-rutina-en-edomex>

González, A. (1999). *Reflexión y creatividad: métodos de indagación del programa PRYCREA*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (en prensa). Recuperado de en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827013351/gonza.pdf>

González, E. (2014). *“La agresividad un obstáculo en la socialización del niño” (Tesis-Ensayo de Licenciatura)*. Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán, México.

- González, C. y Macias, M. (2011). *Educación popular, interculturalidad y convivencia. Aportes y experiencias del grupo de investigación en educación popular de la universidad del valle (tesis de licenciatura)*. Universidad del valle: instituto de educación y pedagogía, Cali, Colombia.
- Guerra, C. (2017). *Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género (Tesis doctoral)*. Universidad de la Laguna, San Cristóbal de la Laguna, España. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Ny%2FJdXuBdN8%3D>
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-educativa*. San José de Costa Rica: CECC. Pp. 179 - 220. Recuperado de: http://leip.upnvirtual.edu.mx/aula/pluginfile.php/21614/mod_resource/content/1/El%20Paradigma%20Cualitativo%20en%20la%20Investigacion%20Socio-Educativa.pdf
- Guzmán, F. (2017). *La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire. De Raíz Diversa*, 4(8), 109-123. Disponible en <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.8/04.pdf>
- Herrero, L. (1997). *La importancia de la observación en los procesos educativos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Disponible en: <file:///C:/Users/Dhi-Miguel/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaObservacionEnElProcesoEducativo-2789646.pdf>
- Huerta, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339005/html/index.html>
- Hurtado, G. (2009). *Reflexiones filosóficas sobre la crisis de México. Revista de la Universidad y México*. 9(70). Disponible en

http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/3305/4543

Mardomingo, M. (2000). *Problemas de conducta y violencia ambiental*. Cuadernos de bioética 2(1). Págs. 82 a la 94.

Martínez, J. y Duque, A. (2008). *El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas*. *Investigaciones Andina*, 10(16), 92-105. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506008>

Mejia, J. (2016). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur*. *Revista Curitiva*, 1(26) Pp. 37-53. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00037.pdf>

Merçon, J. (2009). Conciencia social en Paulo Freire: Un diálogo sobre la esperanza crítica. *Ethos Educativo* 12(46), 31-41. Disponible en: https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/EthosEducativo_sobreFreire_concienciasocial.pdf

Merino, J. (11 de marzo del 2014). *18 gráficas para (medio) entender la violencia en el Valle de México*. *Animal político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/blogueros-salir-de-dudas/2014/03/11/18-graficas-para-medio-entender-la-violencia-en-el-valle-de-mexico/>

Monedero, M.JJ. (1998) Bases teóricas de la evaluación educativa, Málaga, Aljibe. Pp. 15-29. Disponible en: <http://leip.upnvirtual.edu.mx/mod/resource/view.php?id=3041>

Monjas, M. I., Sureda, I., y García, F. J. (2010). *El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general*. *Canales de psicología*, 26(1), 123-136.

- Moreno, J. y Espadas, M. A. (2009). *Investigación-Acción-Participativa*, en: *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Tomo 1/2/3/4. Madrid-México: Plaza y Valdés. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/l/invest_accionparticipativa.htm
- Moschen, J. (2008). Capítulo 1. Conceptos básicos para el análisis. En *Innovación educativa: Decisión y búsqueda permanente*. (PP. 11-37). Buenos Aires: Bonum. Camacho, H., Casilla, D. y Finol, Mineira. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, 14(26), pp 284-306. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>
- Motta, L. (2016). *La imagen y su función didáctica en la educación artística*. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*. 25(1). Pp. 270. Disponible en https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=545&id_articulo=11483
- Lirón, Y. (2010) *Dinámica de grupos. La integración en un grupo: entorno, afinidad, intereses y valores sociales. Estructuración del grupo: tipos, relaciones interpersonales y dinámica interna. Distribución de funciones en grupo: roles. Tipos de liderazgo. Resolución de conflictos grupales. Técnicas de trabajo con grupos. Observación y registro de la dinámica grupal, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/08/ylr.htm
- Llenas, A. (2016). *El monstruo de colores*, Barcelona, España: Flamboyant.
- López, L. (2015). *Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos*. *Opción*, 31(2), 677-699. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568037>

- López, B. (2004). *Arte terapia. Otra forma de curar. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 3(10), 101-110. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044648>
- Oikión, E. (2013). *Influencia educativa del grupo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oliva, L., Rivera, E., González, M. y Rey, L. (2012). *Comportamiento agresivo en estudiantes de 4 hasta 22 años de edad de Xalapa-México. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(9), 1-18. Disponible en <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/66/63>
- Ortega, C. (2016). *Interacción entre iguales* (trabajo de fin de grado). Universidad de la rioja, La Rioja, España. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001189.pdf
- Ospina, H. F., & Alvarado, S. V. (2001). *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Mesa redonda magisterio.
- Ovalles, A. (*Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas (Tesis doctoral)*). Universidad complutense de Madrid, Facultad de educación, Madrid, España. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/44251/1/T39105.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), pp. 15-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez, G. (2012). *Investigación en Educación Social. Metodologías*. Petrus, Antonio (coord.). Barcelona, Ariel Educación. Págs. 372 a 401.
- Pérez, M. (1994) Elecciones Municipales, villas, ciudades, anexiones y segregaciones territoriales en el Estado de México, LII Legislatura: Toluca.

Perlo, C. (s/f). *Aporte del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización*, *Invenio*, Vol. 9, núm. 16, 2006, pp. 80-107, Argentina Universidad de Centro Educativo Latinoamericano

Pixar Animation Studios [alias babu]. (2013, junio 29). Pixar las aves HD 2001 x264 [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=EtDV9fx8_Dg

Podcamisky, M. (2006). *El rol desde una perspectiva vincular*. *Reflexiones*, 85(2), 179-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/729/72920817012.pdf>

Ponce, H. (2006). *La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales*. *Contribuciones a la economía*. Disponible en: <http://www.eumed.net/ce/>

Rabadán, R. y Gimemez, A. (2012). *Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta*. *Educación XXI*, 15(2), 185-212. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504006.pdf>

Ramírez, L. (2011). *Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(32), 129-154. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/29/62>

Rojas, P. (2016). *POR QUÉ ENSEÑAR ARTE Y CÓMO HACERLO*, Santiago, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Disponible en https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf

Gobierno municipal de Cuautitlán Izcalli (2016). CUAUTITLÁN IZCALLI: Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018. [Archivo PDF]. Recuperado de http://www.ieem.org.mx/2015/plata/municipal/12_PRI_PVEM_NA/Cuautitlan_Izcalli.pdf

s.a. (14 de marzo del 2018). CATEDRATMKF. En actualidad: La publicidad infantil suspende en igualdad Madrid, España. Recuperado de

<http://catedratmkf.es/es/2018/03/14/la-publicidad-infantil-suspende-en-igualdad/>

Vitta, A. [TEDx Talks]. (2013, Octubre 18). Las reglas del juego: Agustín Vitta at TEDxAvCorrientes 2013 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rkWFEk3rJUA>

Ostrosky, F. [TEDx Talks]. (2015, Agosto 25). La violencia: qué la genera y qué la previene | Feggy Ostrosky | TEDxYouth@BosquesDeLasLomas [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KwGEIFJgB7g>

Cruz, C. [TEDx Talks]. (Publicado 9 de julio del 2014). Alteridad, el espejo de la violencia o el reflejo de la paz. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oay-RWvvnws>

s.a. [yesHEis Latin America]. (Publicado 21 de septiembre del 2011). El Puente. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICItn3MM>

s.a. [Unitel Bolivia]. (2018, agosto 14). Informe especial: Padres agredidos por sus hijos, el porcentaje crece. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=91uNcQzAiu4>

s.a. [sumanth kumar]. (2018, julio 12). HOMERO ES SECUESTRADO EN RIO DE JANEIRO LOS SIMPSON. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=p3aex0nXxyk>

s.a. [Imagen Noticias]. (2015, mayo 20). Niños matan y entierran a menor de 6 años; podrían pasar 5 años en un tutelar. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BQz8KPsxXAq>

Sáez, J. (2012). *La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación*. Petrus, Antonio (coord.). Barcelona, Ariel Educación. Págs. 40-66

Samayoa, C. (2018). *Arteterapia y agresividad (Tesis de grado)*. Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Vista Hermosa III, Guatemala.

Disponible en <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrkd/2018/05/42/Samayoa-Carlos.pdf>

Schmill, V. (2015). *Disciplina Inteligente: Manual de estrategias actuales para una educación en el hogar basada en valores*. Ciudad de México, México: Producciones educación aplicada.

Secretaria de Educacion Publica. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica (4)*, Ciudad de México, México. Disponible en:

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf

Stephen, C. (2011). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: Lecciones poderosas para el cambio personal*. Barcelona, España: PAIDOS IBERICA

Torres, A. (2015). *La Investigación Acción Participativa: entre las ciencias sociales y la Educación Popular*. En: *La Piragua*, Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación Política No. 41Pág, 11 a 21

Torres, A. (2011). *Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes. Recuperado de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>

Torres, A. (2007, 6 de septiembre). *El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire*. *Revista EAD-Educación de adultos y desarrollo*. Recuperado de: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>

UNICEF [UNICEF Chile]. (2015, agosto 21). UNICEF Marciano [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9IBhhJltPmg>

- UNICEF. (2011, enero 3). UNICEF- Hay niños que juegan a ser invisibles por miedo a ser maltratados. . [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-V-kuTo522I>
- Valverde, L (s/f) *El Diario de campo. Revista de trabajo social*. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- V. del Barrio, G. y Roa, M.L. (2006). *Factores de riesgo y protección en agresión infantil. Acción Psicológica*, 4(2), 39-61. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758002.pdf>
- Vygotski, L. S. (1982), *Pensamiento y Lenguaje. La Habana*: Editorial Pueblo y Educación.
- Zemelman, H. (2001). *Historia y racionalidad en el conocimiento social en: De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI. Pp. 27 a 39.

8. Anexos

8.1. Guión de estudio requisitados.

Técnica: Investigación bibliografía.

Instrumento: Guión de estudio.

Información que se pretende conseguir: Características del contexto.

Tabla 28. Guión de estudios requisitados

Guión de estudio		
Dimensión económica	Principales actividades económicas de la zona.	Principalmente <i>agricultura</i> (alfalfa, maíz, avena forrajera y frijol), <i>ganadería</i> (porcino, bovino y aves), <i>comercio</i> (productos alimenticios al por mayor y al por

		menor, comercio por menor de automóviles, llantas y refacciones) e <i>industrias</i> (producción alimenticia, de bebidas y tabacos) siendo la actividad económica más abundante y remunerada, dichos datos fueron recabados de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018</i> .
	Empleos de las familias implicadas.	acuerdo al INEGI <u>41.4%</u> de la población total (en edad laboral) del Estado de México se encuentra <u>desempleada</u> . Dato extraído de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018</i> .
Dimensión social	Población total.	Tienen una población de 511,675 habitantes, de los cuales poco más del 50% son jóvenes. <u>El 40.58% tienen edades entre los 30 y los 59 años</u> y solo el 7.91% es mayor de 60 años.

		Datos extraídos de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018.</i>
	Indicadores sobre la pobreza.	En cuanto a la pobreza, de acuerdo al informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) realizado en el 2010 se determina que el <u>25.64% de la población está en situación de pobreza y el 2.69% en situación de pobreza extrema.</u> Datos extraídos de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018.</i>
	Indicadores sobre la violencia.	a que la violencia es un fenómeno que se manifiesta de muy diversas formas, suelen segmentarse, en por ejemplo violencia de género, violencia económica, violencia familiar, violencia escolar, etc., por ende, no existe indicadores

		<p>claramente establecidos para abordar el problema en su totalidad, no obstante, desde el 2011 el Estado de México ha sufrido una oleada de violencia que <u>supera la violencia en la Ciudad de México (antes Distrito Federal) y en algunos puntos la media nacional</u> considerando como valores de referencia los delitos de alto impacto: Homicidios totales, homicidios con armas de fuego, tasa anual de extorsiones, robos con violencia y secuestros (Merino, 2014).</p> <p>especto a los altercados ocurridos dentro del aula, la profesora Angélica lleva una bitácora para facilitar el control, en el mes de agosto se registraron</p>
--	--	---

		<p>dos acontecimientos, en septiembre siete y en lo que va de octubre doce, los incidentes más comunes son: <u>Peleas entre compañeros que terminan en los golpes, alumnos amonestados con reportes por realizar burlas o no realizar actividades escolares.</u></p>
	<p>Indicadores sobre la actividad delictiva.</p>	<p>Según datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública durante el 2010 los delitos cometidos con mayor frecuencia son robo a peatón, robo a vehículos y autopartes, robo en transporte público de pasajeros, robo a casas habitación y robo en cajeros y cuentahabientes. Datos extraídos de la <i>Plataforma Electoral</i></p>

		<p><i>Municipal 2016 – 2018.</i></p> <p>acuerdo al Universal (2017) <u>la actividad delictiva (homicidios, secuestros, extorción, robo de vehículos, ataque contra mujeres y la presencia de crimen organizado) a lleva a los habitantes a cambiar sus rutinas diarias.</u></p>
	Nivel educativo de las familias implicadas.	<p>Se tiene un porcentaje de analfabetismo de 1,60%, siendo el grado máximo de estudio alcanzado con mayor frecuencia <u>la educación básica</u> (39.2% de la población total). Datos extraídos de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018.</i></p>
Dimensión cultural	Centros culturales de la zona.	<p>Los centros culturales de mayor importancia son, el teatro San Benito Abad, parque de las Esculturas, Centro Regional de Cultura</p>

		<p>Cuautitlán Izcalli y el Monasterio Benedictino. Datos extraídos de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018</i>.</p>
	<p>Las festividades y costumbres más comunes.</p>	<p>Tienen el mayor número de festividades patronales</p> <p>En la región, se estima que el 92.5% de la población practica la religión católica. Datos extraídos de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018</i>.</p>
	<p>Historia de la comunidad.</p>	<p>El nombre proviene del Náhuatl significa “tu casa entre los árboles”.</p> <p>Hace 200 años atrás Cuautitlán Izcalli era un lugar de paso para los cazadores nómadas y otras culturas, entre las más destacadas se encuentran los Teotihuacanos,</p>

		<p>Toltecas y Olmecas.</p> <p>Se fundado como municipio el 31 de julio de 1971 simbolizado con la primera piedra en la Ex. Hacienda de la Venta [hoy, el parque de la esculturas], (Pérez, 1994).</p> <p>Su ubicación fue elegida por sus características físicas, geográficas e hidrológicas, <u>persiguiendo poder dar sustento al crecimiento de la población del área metropolitana</u> (Pérez, 1994).</p>
	<p>Presencia/Ausencia de familias oriundas que mantengan costumbres o tradiciones de la zona.</p>	<p>La población llegó al sitio gracias a los créditos otorgados por el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT) que fue el encargado de construir las primeras viviendas de la zona (Pérez,</p>

		1994).
Sobre la institución	Recursos humanos	Cuenta con una <u>matrícula total de 300 alumnos</u> distribuidos en dos turnos; Con relación a su plantilla cuenta con 1 conserje pagado por la SEP, 2 directores (uno por turno) y 6 maestros por turno.
	Recursos materiales	Con relación a los espacios y recursos, la escuela son dos edificios de planta baja que conforman 16 salones, una dirección, cuatro cuartos de baños (dos para cada turno), dos patios y tres áreas verdes. El aula cuenta con nueve mesas dobles, 20 sillas, un escritorio, dos estantes, un pizarrón blanco, una Enciclopedia y una repisa pequeña.

8.2. Guiones de entrevistas

Técnica: Entrevista estructurada

Instrumento: Guión de entrevista.

Información que se pretende conseguir: Perspectivas sobre el problema de los padres, directivo y docente.

Tabla 29. Guión de entrevista para padres de familia uno requisitados

Guión de entrevista para padres de familia uno
II. Datos generales Nombre: <u>Devora</u> Edad: <u>46 años.</u> Sexo: <u>"F"</u> Lugar de nacimiento: <u>México, D.F.</u>

De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad:

Mi hermana no quiso fiesta de 15 años, pidió una casa y mis papás se la dieron aquí, yo me vine con ella.

Nivel de estudios: Secundaria.

Ocupación: Ama de casa.

Composición familiar: Familia extensa. El menor vive con su mamá, su abuela materna, su tía y sus tres hermanos.

Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por los padres de familia.

Introducción. Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

— *¿Ha observado estos comportamientos en sus hijos o en algún compañero?, ¿qué opina de ellos?*

— Sí, en los tres maestra, el más pequeño es el que más lo trae. Pues que está mal, pero ni como quitárselos.

— *Es muy recurrente.*

— La verdad sí, apenas me descuido y empiezan.

— *¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?*

— El más pequeño es bien hiperactivo desde que estaba chiquito, los otros yo digo que de la escuela lo agarran.

— *¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor?, ¿en qué sentido? y ¿por qué?*

— No, provocan muchos accidentes como ayer, estaban jugando y la más grande le pegó a la más pequeña en la pierna y la tenía llorando con un sentimiento que porque le dolía. Yo siempre les digo “amen su cuerpo,

cuiden su cuerpo y respetense” pero no entienden maestra.

III. Las respuestas de los padres hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- *¿Usted permite esta forma de conductas?*
- No, definitivamente.
- *¿Qué hace cuando las observa en su hijo o hija?*
- Los separó y les recuerdo que son hermanos que entre ellos se tienen que cuidar, siempre teniendo el cuidado de que vean que está mal, luego hago que hagan las paces.
- *¿Estas conductas han tenido alguna consecuencia negativa en casa o en la escuela?*
- En casa... negativas sí, porque luego Dani no cumple, se mete el hermano y le empieza a gritar, terminan peleados y no hace sus obligaciones. Yo siempre les digo que agresividad provoca agresividad, pero no entienden.
- *¿Esto es común?*
- Sí, yo platico con ellos pero no hacen caso.
- *Comprendo ¿Qué acciones cree que deba tomar la escuela para evitar estas conductas?*
- Comunicarse con los papás no solo decir “señora pasa esto”, sino seguir hablando y contándonos qué pasa en la escuela con los niños.
- *No lo sé... ¿cómo una junta semana?*
- Si quiere, no a la semana maestra, pero de vez en vez.
- *¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?*
- Establecer reglas y acuerdos, que sepan que es por su bien, que es una llamada de atención y poner el foquito rojo cada vez que los niños requieran que los observemos. Le digo a mis hijos, yo te doy permiso de hacer lo que quieras pero si tienes foquito verde, si no te estás portando bien yo no puedo darte nada.

— Comprendo, le agradezco mucho su tiempo.

Tabla 30. Guión de entrevista para padres de familia dos requisitados

Guión de entrevista para padres de familia dos
<p>IV. Datos generales</p> <p>Nombre: <u>Paula</u></p> <p>Edad: <u>43 años</u> Sexo: <u>“F”</u></p> <p>Lugar de nacimiento: <u>México, D.F.</u></p> <p>De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad: <u>Mi papá compro casa en INFONAVIT y se la dieron en Izcalli, ya luego me casé por aquí.</u></p> <p>Nivel de estudios: <u>Preparatoria.</u></p> <p>Ocupación: <u>Ama de casa.</u></p> <p>Composición familia: <u>Nuclear, papá, mamá y tres hermanos del menor.</u></p>
<p>Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por los padres de familia.</p> <p>Introducción. Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.</p> <p>— <i>¿Ha observado estos comportamientos en sus hijos o en algún compañero?, ¿qué opina de ellos?</i></p> <p>— Sí, todo el tiempo con su hermana de nueve años; <u>Está mal, siempre les</u></p>

digo que se deben respetar, pero no quieren entender.

- *¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?*
- Por lo mismo de que son muy inquietos, muy atrabancados, no piensan lo que hacen, no más se avientan...
- *¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor?, ¿en qué sentido? Y ¿por qué?*
- No, porque a futuro los van a perjudicar porque van a crecer pensando que pueden agredir a los demás, está mal pero por más que les dicen no hacen caso.

V. Las respuestas de los padres hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- *¿Usted permite esta forma de conductas?*
- No las permito.
- *¿Qué hace cuando las observa en su hijo o hija?*
- Primero los regaño, luego los mandó a cada uno a un cuarto como 30 minutos nomás mirando el techo para que piensen lo que están haciendo.
- *Risas- ¿Después de esa media hora ya no tienen estas conductas?*
- Por lo menos el resto del día ya se están en paz.
- *¿Estas conductas han tenido alguna consecuencia negativa en casa o en la escuela?*
- Sí, en casa me ponen de malas maestra, luego me la paso gritandoles y hasta una pinc&%\$ tunda les doy, yo sé que está mal, pero luego ya no sé cómo hablarles para que me entiendan.
Apenas me acaba de llamar la maestra para decirme que está jugando con el agua, ya le dije que donde me salga mal en la escuela ya verá cómo le va.
- *¿Qué acciones cree que deba tomar la escuela para evitar estas conductas?*
- Unas pláticas o talleres donde les enseñen a los niños a respetarse.

- *En el caso de realizar pláticas o conferencias: ¿nos acompañaría?*
- Si es para el beneficio de mí y de mis hijos claro que vengo maestra.
- *¿Qué temas le gustaría que tratáramos?*
- Como tratarlos para que sí entiendan.
- *¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?*
- Platicar con ellos y ponerles el ejemplo, si ellos me ven que estoy gritando y les digo que no griten me van a decir “¿Por qué yo no voy a gritar si tú gritas?”
- *Comprendo, le agradezco mucho.*

Tabla 31. Guión de entrevista para padres de familia tres, requisitados

Guión de entrevista para padres de familia tres
<p>VI. Datos generales</p> <p>Nombre: <u>María</u></p> <p>Edad: <u>35 años</u> Sexo: <u>“F”</u></p> <p>Lugar de nacimiento: <u>México, Tlalnepantla.</u></p> <p>De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad: <u>Aquí vive mi abuelito.</u></p> <p>Nivel de estudios: <u>Secundaria</u></p> <p>Ocupación: <u>Ama de casa.</u></p> <p>Composición familia: <u>Extensa, abuelito, papá, mamá y dos hermanos del menor.</u></p>
<p>Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por los padres de familia.</p>

Introducción. Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

- *¿Ha observado estos comportamientos en sus hijos o en algún compañero?, ¿qué opina de ellos?*
- Sí en mi hijo, pues está mal pero ¿cómo se lo quieto maestra?
- *Honestamente no lo sé, pero para eso estoy aquí para que juntos encontremos una solución. ¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?*
- Hay caricaturas violentas como *El chavo del ocho*, antes estaba bien pero luego lo mezclaron con los programas del gobierno del Estado y lo hicieron animado quedo bien raro, además esa de *Dragon Ball* también siempre se están peleando. Además los videojuegos y las amistades con las que se juntan, bueno maestras yo digo que hasta por la atención de una se pegan nada más para que una los vea.
- *¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor? y ¿en qué sentido?. Porque sí y no maestra... Porque si le llegan a atacar se puede defender, pero también no, porque si lo dejamos se hace más agresivo y ya no va a respetar y obedecer.*

VII. Las respuestas de los padres hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- *¿Usted permite esta forma de conductas?*
- No, pues no... Pero me falta saber cómo ponerles un límite, me falta como hablar más, estar más al pendiente de ellos, no sé hacer algo para que hagan caso.
- *¿Qué hace cuando las observa en su hijo o hija?*
- Les digo “ya estense en paz”, los separó y castigo. Los regaño les digo “están viendo la tele o se están peleando”

- *¿Estas conductas han tenido alguna consecuencia negativa en casa o en la escuela?*
- Pues sí, ya me mandó llamar la maestra a la escuela porque ya me mandó decir que está pegándose con sus amigos.
En la casa tengo problemas con el abuelito, yo lo regaño y él se mete, que porque no le tengo paciencia y siempre le estoy gritando.
- *¿Qué acciones cree que deba tomar la escuela para evitar estas conductas?*
- Pláticas con los papás sobre los temas, no se una conferencia. Leer no porque es rara lo que lee.
- *¿Qué temas le gustaría que se tratara en las pláticas*
- De cómo hablarles para que a una la entiendan.
- *¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?*
- Tratar de hablar con ellos, como dice el padre de la iglesia, buscar lo mejor para todos porque a todos nos interesa.
- *Le agradezco mucho la entrevista.*

Tabla 32. Guión de entrevista para el docente requisitados

Guión de entrevista para el docente
<p>IV. Datos generales</p> <p>Nombre: <u>Angélica Torres García</u></p> <p>Edad: <u>45 años</u> Sexo: <u>F</u></p> <p>Lugar de nacimiento: <u>Tlalnepantla, Estado de México.</u></p> <p>De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad: <u>Cuando hice mi examen para entrar a la SEP, nos dan un día para que seleccionemos un colegio, por el número de relación que me</u></p>

tocó ya estaban ocupados todos los de Tlalnepantla, me pareció el más cercano a mi domicilio.

Nivel de estudios: Lic. en Pedagogía.

V. Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por la docente.

Introducción. Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

- *¿Ha observado estos comportamientos en los alumnos?, ¿Cuáles son los más comunes?*
- Sí, últimamente más, porque por ejemplo, Diego le aventó el libro a Marcos porque le hizo un movimiento que le pareció incorrecto, siempre están golpeándose, aventándose, abrazándose, jugando a patadas.
- *¿Qué opina de ellos?*
- Se les llama la atención. Te ignoran, lo que más me frustra es que te ignoren, ni el hecho de decir “ah así no lo vuelvo hacer”, pero sólo se dan la vuelta como si no les hubieras dicho nada. En ocasiones le digo que voy a mandar llamar a su mamá, pero nunca vienen.
- *Es común que no vengan las mamás.*
- La mayoría no vienen, que porque trabajan, que porque están ocupadas, que tiene algo que hacer justo ese día... luego ni dicen nada y sólo no vienen.
- *¿Qué pasa después?*
- Es que... ¿qué se puede hacer? hay escuelas donde los maestros van a buscar a las mamás a las casas, pero aquí no se puede. Luego el lugar es peligroso, terminas arreglándolo sola.

- *¿Cuál es el “arreglo” más común?*
- Se la pasas, lo castigas todo el día en dirección y ya.
- *¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?*
- Pues mira, lo mismo que platicamos con el otro (en la última visita solicite la entrada al plantel para realizar las presentes entrevistas, me encontré a la maestra en el pasillo y me comentó que su alumno Jeremy había estado ahorcando a sus compañeros, motivo por el cual se le suspendió y envió citatorio, pero hasta el momento no ha asistido sus tutores. Después, me comentó que no sabía cómo abordar el problema porque en casa no había respuesta y tampoco tenía límites) tal vez él lo manifiesta de manera más obvia, pero a todos les falta atención, límites y valores en casa.
- *¿Por qué cree que la atención, límites y valores no se están dando en casa?*
- Porque las mamás los dejan a que los cuiden otros: los abuelos, los hermanos, y claro los tratan distintos.
- *¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor?, ¿en qué sentido? Y ¿por qué?*
- No creo que sea útil. Al contrario se distraen tan fácil que descuidan el trabajo y quitan la atención de lo que están haciendo.

VI. Las respuestas de la docente hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- *¿Usted permite esta forma de conductas?*
- Pues aunque no las permita. Te juro que llega el momento en que ya no sé cómo hablarles para que hagan caso. Yo no soy de gritarles y regañarlos, porque luego te metes en un problema más fuerte por hacer lo que debe, les hablo de buena manera y se controlan un ratito pero continúan con las mismas conductas.
- *¿Qué hace cuando las observa en un alumno?*
- Se les llama la atención, se habla con ellos, se les hace ver que lo que están haciendo no está bien, que van a salir lastimado o van a lastimar a

un compañero, y pues hay ocasiones donde acabas en la dirección. Por ejemplo, en la cuestión de Jeremy, tenía que pagar su consecuencia ayer que era irse todo el día a la dirección y no fue así, inclusive yo sólo lo mande en el recreo y que no jugara con canicas y ya.

— ¿No cumplió su sanción?

— No, tenía que pasarse todo el día en la dirección, cuando llegó, llegó al salón: No quería ir, y no quiso ir y no y no porque su mamá le dijo que no fuera.

A la hora del recreo le digo “acuérdate que te tienes que ir” y se fue, y luego llega y se sienta a un lado de mí y dice “es que me dijo la directora que me saliera y que no jugara con canicas”. Luego ya estaba aquí metido en el salón, y como el compañero tenía canicas se las estaba sacando y se las estaba metiendo a la estuchería de él, afortunadamente me dijeron sus compañeros y devolví una parte.

— *¿Cuál es la respuesta de los padres de familia antes las sanciones por este tipo de conductas?*

— Vienen, hablan conmigo y dicen “ah sí maestra lo que usted diga, está bien”. La mamá de Jeremy que es la que más seguido viene y cuando viene dice “nosotros hablamos con él en casa”, al día siguiente regresan y dicen “Jeremy tiene otra versión y que el compañero es el que le hizo a él”.

— *¿Estas conductas han tenido alguna consecuencia negativa en la escuela?*

— No. Por ejemplo es un grupo que ha pasado así de primero, segundo y tercero está fichado por la cuestión de Jeremy y de Marcos. Luego llegaron niños nuevos y se van otros, comienza a avanzar el grupo y las queja se quedan con la maestra del grupo.

A lo mejor se queja otro maestro cuando Jeremy le pega a uno de primero, pero no pasa a más.

— *¿Maestra no puede evitar notar que tiene muy poca matrícula?*

- Son poquitos desde que yo entre, es más en el turno matutino tienen la misma cantidad.
- *Comprendo ¿Qué acciones cree que deba tomar la escuela para evitar estas conductas?*
- No sé, cumplir con las sanciones que se hablan (risas). Seleccionar a los alumnos que llegan, otra maestra dice “la mitad de mi salón tiene dificultades, no será que aquí estamos haciendo algo mal, que creen que estamos recibiendo a todos los niños problemas”.
- *¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?*
- La familia no está poniendo atención a lo que necesita el niño en la escuela, porque ni para cumplir con tareas, ni siquiera las trae: No hay quién esté detrás de ellos para que cumpla el niños con sus responsabilidades.
- *¿Cuándo me dice que no hay alguien detrás de ellos se refiere a mamá o papá?*
- Pues es que si tienen los dos, pero como los dos trabajan, no les dedican la atención que deberían porque son niños que apenas se están formando y no tienen claro lo que deben hacer.

Tabla 33. Guión de entrevista para el directivo requisitados

Guión de entrevista para el directivo
<p>IV. Datos generales</p> <p>Nombre: <u>Laura Rivera González</u></p> <p>Edad: <u>36</u> Sexo: <u>Femenino</u></p> <p>Lugar de nacimiento: <u>Distrito Federal.</u></p> <p>De no haber nacido en Cuautitlán Izcalli, cómo se integró a la comunidad: <u>Por examen de promoción, fue la opción más cercana a mi casa, yo</u></p>

vivo en Tlalnepantla.

¿Hace cuánto trabaja en esta escuela?: Es mi segundo año.

Nivel de estudios: Lic. En Educación especial

V. Interpretación (causa y actitudes que desprende) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas por dirección.

Introducción. Para fines de este estudio el término conductas habitualmente consideradas como agresivas, refiere a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando los alumnos juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

- *¿Ha observado estos comportamientos en los alumnos?, ¿Cuáles son los más comunes?*
- Sí, el juego brusco en donde efectivamente toleras que el otro dé un empujón de más, que el otro quite las cosas, inclusive hasta los insultos o que les asignen un sobre nombres.
- *¿Qué opina de ellos?*
- Son situaciones que nosotros hemos permitido, es una falta de seguimiento a las reglas que establecemos y digamos aquí en la escuela, la primer regla en el plantel es el respeto mutuo. De repente somos permisivos porque son amigos, cuando les preguntamos ¿Qué paso?, dicen que así se llevan.
- *¿Por qué cree que los niños tengan estos comportamientos?*
- Porque lo ven bien, común, es habitual. Lo vemos en la televisión en nuestras casas ¿por qué no hacerlo si todo el mundo lo hace? Lo vemos de manera tan frecuente que al no repetirlo incluso ya estaríamos diciendo “este no es de la familia” o “de donde viene”, lo vemos raro. Estos comportamientos son muy marcados “uso groserías porque en

algún lado las escucho”, insulto al otro porque es un comportamiento común en otros espacios, vemos que gritamos y nos ofendemos pero después no pasa nada, todo tranquilo, vienen las recompensas por culpas y todo normal.

— *¿Cree que esta conducta le resulte útil al menor?, ¿en qué sentido? Y ¿por qué?*

— No, en absoluto. Tenemos por ejemplo el caso de Jeremy, yo les comentaba en el Consejo Técnico que es el caso más visible, pero les comentaba que hay más: Tenemos de los dos chicos, los que usan este tipo de conducta y los permisivos, esto se conjunta perfecto, porque uno es violento, agresivo e irrespetuoso y el otro dice “bueno es que es mi amigo”, porque el amigo lo sigue tolerando, resulta que el resto del grupo no tolera estos comportamientos y entonces esta pareja termina quedándose aislados.

VI. Las repuestas de dirección hacia las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

— *¿Qué hace cuando observa este tipo de conductas dentro de la institución?*

— Pues mira yo tiendo mucho a hablar y decir “¿Por qué?”, porque muchas veces sus reacciones son impulsivas de momento y sin razonarse, y darles la oportunidad de explicarse, darle permiso de racionalizar, siempre he sido defensora de que puedan hablar muchas veces ellos solitos llegan a expresar que está mal su acción y entenderlo.

En ocasiones cuando ocurre un incidente, solo me traen a uno, yo siempre les digo “tráeme al otro”, eso habla de que en ocasiones no somos imparciales, hay que escucharlos a los dos.

Dicen que hay una etapa determinada en que los niños empiezan a distinguir entre el bien y el mal, pero yo creo que hasta los pequeños de primero pueden respetar las reglas, cuando les das la oportunidad de hacer todo el análisis de pensar.

- *¿Qué tan recurrentes son las complicaciones asociadas a estas conductas?*
- De que hay complicaciones, las hay, porque yo vuelvo al punto, hemos permitido ya muchas situaciones que a lo mejor ya no sabemos distinguir en donde terminó el juego y donde empezó la agresión. Siempre le decimos a los alumnos que si están jugando y sales moreteado su mamá no va a decir que estabas jugando, siempre conlleva una interpretación de los adultos y claro a ningún papá le gusta que lastimen a su hijo.
- *¿Cuál es la respuesta de los padres de familia antes las sanciones por este tipo de conductas?*
- Es que, hay padres ausentes... entonces cuando das una queja, no se la das al padre, se la das al vecino, al hermanito, al primo y cuando logras que el mensaje llegue tenemos reacciones violentas y se enojan y golpean y agreden y ya no sabes que tan bueno es decirles “oigan otra vez tenemos una situación de este tipo”, porque después, les pegan, llega la culpa y la recompensa. Realmente son pocos, contados, donde se diga “sí yo platico con él”, pero son pocos los casos de por si la matrícula es pequeña.
- Es más frecuente la situación de que tenemos que resolverlo dentro de la escuela porque allá afuera no hay nadie.
- *¿Por qué cree que se de esta falta de presencia de los tutores en el colegio?*
- Se responsabiliza al tipo de comunidad, en la necesidad de...el papá no está y es por una necesidad económica, pero también no está por una situación pues... Social, es una comunidad que llaman de “foco rojo” porque aquí hay narcomenudeo, tenemos papás en la cárcel o papás en fuga, tenemos papás que ya fallecieron.
- En la primera asamblea yo puse mi convocatoria, hice mis recuerdos para el evento y planeé todo bien padre, pues resulta que vinieron trece gentes. Realmente sólo vemos a los papás solo el día de la inscripción y

cuando reciben documentos para el cierre escolar.

- *Profesora, ¿qué pasa con las cuestiones que sobrepasan la capacidad de la escuela, donde se requiere al tutor?*
- Tenemos que resolverlas... porque no podemos dejarla en: “A ver qué pasa”, desde reestructurar las normas, hasta contribuir de tu bolsillo.
- *¿Qué acciones han tomado con anterioridad con relación a las conductas habitualmente consideradas como agresivas?*
- De entrada se trata de esa parte, en un primer momento llegar al diálogo, sino, llegar a una sanción directa, y eso no es un castigo, detienes la acción y dices eso se acabó y hagan otras cosa.
Vuelves a tu reglamento que es complicado, regresar a darle seguimiento a tus mismas reglas porque se elaboraron con base a la participación de los chicos, pero sí hay que regresar a los documentos rectores.
- *¿Qué acciones cree que debe tomar la familia para evitar estas conductas?*
- Pues primero “estar” eso es fundamental. Nosotros nos enfocamos mucho ahí, luego ser congruentes con lo que le pides y lo que haces, no sólo la palabra, porque la palabra educa y el comportamiento arrasa, no puedo pedir que se callen a gritos y obviamente delimitar las figuras de autoridad, ya que al no estar pierden esa parte.
- *¿Cómo califica las estrategias de los papás para poner límites y normas?*
- Ellos se van directamente a la sanción física, en ese sentido pues tú dices... Tal vez lo mejor sea no decir nada. Cuando los manda a dirección y llega la mamá directamente se va a los golpes.
Lo vemos muy seguido, cuando tenemos que llamar al tutor, después de escucharnos inmediatamente se van a los golpes.
- *¿Desde la escuela se ha pensado la posibilidad de un taller, una plática informativa o una conferencia para transmitir posibles estrategias relacionadas con los límites y normas?*

— No se ha implementado, pero no nos negamos a la posibilidad. También hay que decirlo cuando realizamos alguna actividad formativa el papá que tiene que venir no llega, y uno dice “vuelven a recibir la información el que va bien y no la necesita” porque es el que participa, el que se compromete, el que da seguimiento... Por supuesto que algo así sería un plus, un equipo en una escuela con todos los especialistas asociados a la educación sería lo ideal.

Desde la normativa hay que decirlo: algo falta, constitucionalmente ya hay una ley que afirma “ante todo está el interés del niño”, por tanto, sino lo denuncias tienes responsabilidad en el asunto porque al final de cuentas es maltrato pero el maestro no tiene todo un equipo donde pudiera respaldarse para hacer la denuncia o darle la atención necesaria al menos, cuando se ha hecho la maestra termina haciendo informes diarios de cómo llega el menor y al final del ciclo no hay a quien entregarlos. Si nos aterrizamos en nuestra comunidad, uno piensa ¿y si allá afuera me pasa algo? Me decía la directora que se fue “cuídate porque las mamás son...” Cuando yo llegué cierro puertas y trabajo desde dirección, todo por acuerdos escritos y firmados.

— *Comprendo profesora, parece una situación complicada. En la entrada tienen una lona que los identifica como parte del programa nacional para la convivencia escolar, ¿Cómo se ha estado implementando en la institución? Y ¿qué resultados ha arrojado?*

— Mira aquí está el material (la profesora me muestra unos libros de la repisa), no hay pretextos, tienen su manual de uso para el profesor, el alumno, la dirección y los padres de familia pero no lo estamos implementando por tiempo. Las actividades están bien hechas, pero no hay tiempo para realizarlas en el aula a duras penas se terminan los temarios y se contestan los libros de texto.

8.3. Transcripción de los grupos de discusión

Técnica: Grupo de discusión centrado en los alumnos.

Instrumento: Grabadora para facilitar el análisis de la información. Se transcribirá.

Información que se pretende conseguir: Desde la perspectiva de los alumnos la interpretación (origen, motivos, emociones, las normas sociales que la integran, consecuencias y posibles soluciones) de las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

Debido a que son diferentes tópicos se ha decidido realizar dos sesiones, la primera destinada a conocer las interpretaciones de la conducta y la segunda para identificar sus posibles orígenes, consecuencias y soluciones

Sesión uno

- **Objetivo:** Identificar desde la perspectiva de los implicados los motivos, emociones y función de las conductas habitualmente consideradas como agresivas.

- **Tópicos:**

Introducción. El moderador argumentará que se va a platicar de las conductas habitualmente consideradas como agresivas, cuestionando al grupo ¿Qué entienden por conductas habitualmente consideradas como agresivas? Después de permitir la deliberación se comentará que durante la charla referirá a aquello que se hace o se dice y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto.

- *Lo que sienten/piensan ante estas conductas.*
- *Indagaciones sobre cuándo las emplean y para qué*

- **Transcripción de la primera sesión:**

Información previa: Se empleó un salón para evitar la distracción de los seis participantes. Para proteger el anonimato de los implicados se les asignó un número (alumno 1, alumno 2, alumno 3...) que será usado haciendo las veces de nombre durante la siguiente transcripción.

Investigadora. Hola, los reuní aquí para platicar con ustedes sobre las acciones que se hacen o se dicen y que puede dañar a los otros o a nosotros mismos, por ejemplo, cuando juegan a patearse, se burlan de un compañero o arrojan algún objeto ¿Qué opinan de ello?

Alumno 1. Yo a veces me siento triste porque pelear es malo y se siente feo.

Alumno 2. Luego me peleo con Marcos y le sacó la sangre de la nariz y no siento nada.

Alumno 3. Es que siempre te están pegando o se burlan y no me gusta que les peguen a mis amigos y si me da miedo que me hagan un reporte pero ni modo que me deje.

Alumno 4. Yo no siento nada, estaba jugando con Jesús y lo empujé y le salió sangre y no sentí nada.

Alumno 2. A mi abuelo le salió sangre, ya no se podía mover y se murió (risas de los alumnos).

Alumno 1. No se rían que eso también les va a pasar a sus abuelos (más risas de los alumnos).

Investigadora. Ustedes que opinan, todavía no nos han contado nada.

Alumno 5. No más se me sale una lágrima y luego les pego.

Alumno 6. (Se saca la camisa de la boca que había estado masticando hasta este momento) Es que yo siento así, así como... (levanta sus manos a la altura de su cara y mueve su dedos), así como si no pudiera quedarme así... y luego le pego y me pega y ya.

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 6) ¿Después de pegar te sientes mejor?

Alumno 6. Es así como que duele y ya me siento mejor.

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 6) ¿Cómo más tranquilo?

Alumno 6. Si, ándele así, más tranquilo, ya no siento como que no puedo quedarme así...

Investigadora. ¿Entonces cuando juegas fuerte, pegas o te burlas es para sentirte más tranquilo?

Alumno 6. (Hay un lapso de silencio) Luego si y luego no, porque a veces si te pegan pues les pegas, sino luego dicen que eres bien ma%\$&.

Alumna 1. Luego te hace la burla y te defiendes, se estaban burlando de mí porque yo traía torta siempre y no dinero, y yo les dije que su mamá no los quería por eso no les hacía de comer (risas del grupo).

Alumno 2. Mi papá se peleó y le partieron la cara en gajos con un tubo.

Alumno 4. Mi hermano se peleó sus compañeros de la escuela, le aventaron bancas y todo...

Investigadora. Chicos recuerden que no estamos hablando de peleas, sino de comportamientos que pueden lastimar a otros o a nosotros mismos.

Alumno 3. Es que apenas llegas al salón y ya te hace cosas, el Jesús luego nos moja, Jeremy te avienta las bancas, el Marcos te canta un ch%\$. de groserías, tú les pegas y te sacan tu reporte, ya me dijo mi mamá que donde me saque otro reporte me castiga (risas del grupo).

Investigadora. (Dirigiéndose al alumno 3) ¿Entonces te burlas o pegas porque se burlan de ti o te pegan?

Alumno 3. Ni te esperas, ya sabes que te chin%\$."

Alumno 5. (Dirigiéndose al alumno 3) Cuando yo iba en segundo en la mañana, un niño siempre nos pegaba y nos molestaba y yo defendía a las niñas, también a ella les pegaba maestra, yo me burlaba de él y un día me peleé con él y me expulsaron.

Alumno 4. La maestra dice que pelearse es malo porque te puede salir sangre y ya no respiras.

Alumna 1. Es que pegar es malo porque duele y me siento triste y feo.

Alumno 2. Si le pasa a Jeremy me sentiría feliz (risas del grupo).

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 1) ¿Por qué feliz si le pasa a Jeremy?

Alumno 2. Siempre no pega maestra, yo le digo que no juego con él pero igual se mete.

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 2). ¿A qué te refieres con que no juegas con él?

Alumno 2. Luego estoy jugando luchitas con Leonardo y se mete a pegarnos.

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 2). ¿Le haz contado a la maestra?

Alumno 2. Sí, pero nos regaña por estar jugando (risas del grupo). Luego ni le hacen nada, lo castigan e igual viene, mejor le pegamos.

Alumno 5. El otro día salí a jugar y me aventó una piedra, mi hermano estaba ahí y me defendió, me dijo que tenía que cuidarme solito, que porque no me iba a cuidar siempre.

Alumno 6. Un día Zaid me defendió de Luis, entre al salón y se me aventó y me empezó a pegar, y Zaid que lo agarra y le da de patadas.

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 6) ¿Por qué te pego Luis?

Alumno 6. Por pu%\$... Que estaba jugando, pero no es cierto maestra yo no estaba jugando con él.

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 6) ¿Sueles jugar así con otros compañeros?

Alumno 6. Sí, pero no nos lastimamos, no más vemos quien es más fuerte.

Investigadora. (Dirigiendo a alumno 6) ¿Para qué sirve ser el más fuerte?
(risas del grupo).

Alumno 2. Para que sepan que tú eres el más fuerte y no te molesten.

Alumno 6. Para ser el más fuerte maestra, para que más... para que te hagan los mandados todos.

Alumno 4. Así ya no sientes nada, llegas y no más les pegas, así pa, pa, pa...
(Simula golpear con sus manos) y ya nadie te hace nada y puedes hacer lo que quieras.

Investigadora. Ok, ¿Entonces cuando ustedes pegan o se burlan de un compañero, no quieren lastimarlo, quieren ser el más fuerte?

Alumno 1. Yo no, a mí no me gusta pegar.

Alumno 3. Si para que no te estén chiflando

Alumno 2. Si, para que te dejen en paz.

Alumno 6. Luego no más es porque no me puedo quedar quieto.

Alumno 5. O para defender a alguien.

Investigadora. (Dirigiéndose a alumno 4) ¿Qué piensas tú?

Alumno 4. Si eres el más fuerte no te molestan y haces lo que quieras.

Investigadora. Les agradezco mucho por conversar conmigo, pasamos al salón con la profesora.

Sesión dos

- **Objetivo:** Conocer desde la perspectiva de los implicados el origen, las consecuencias (en el hogar y la escuela) y las soluciones en torno a las conductas habitualmente consideradas como agresivas.
- **Tópicos:**

- ¿Cómo empezaron a usar estas conductas?
- La relación de la familia/medios de comunicación con estas conductas.
- Posibles consecuencias en el hogar y la escuela.
- Alternativas para su solución.

- **Transcripción de la primera sesión:**

Investigadora. Hola, la última plática fue muy agradable y por eso los volví a invitar a platicar ¿se acuerdan de lo que hablamos hace unos días? Hoy quisiera que conversamos sobre cómo empezaron a usar estas conductas.

Alumno 2. No me acuerdo (risas del grupo).

Alumno 3. Cuando me empezaron a pegar en el kínder.

Alumno 2. Por eso quedó así (risas del grupo, alumno 6 se levanta y va dibujar en el pizarrón).

Investigadora. (Dirigiéndose al alumno 6) ¿Qué haces?, ¿no vas a conversar con nosotros?

Alumno 6. (Se gira para observar al grupo) Bueno sí.

Alumno 5. Con el primero que jugaba así era con mi hermano, yo estaba tranquilo y empezaba a empujarme

Investigadora. (Dirigiéndose al alumno 5) ¿Por qué te empujaba?

Alumno 5. Para hacerme enojar y que le pegara.

Investigadora. (Dirigiéndose al alumno 5) ¿Qué pasaba después?

Alumno 5. Nos encontraba mi mamá peleando y nos daba una “chancliza”, ni preguntaba nada nos mas nos agarraba a madrazos a los dos (Risas del grupo).

Ya luego solo se me acercaba y ya sabía que venía a chin%\$.

Alumno 1. Mi hermana nunca me pega, en la escuela siempre me defiende ahí es donde luego me hacen cosas, se burlan de mí y me dicen cosas feas.

Alumno 4. Pues los dos, luego mis hermanos si se pasan pero en la escuela también, si me ponía a llorar me pegaban más fuerte porque mi mamá les pegaba a ellos.

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 4). ¿Qué pasaba después?

Alumno 4. Mi mamá les pegaba a ellos, pero luego ellos me volvían a pegar a mí.

Investigadora (Dirigiéndose a todos). ¿Creen que los medios de comunicación tengan algo que ver?

Alumno 1. Mi mamá no me deja ver algunos programas en la tele que porque no son para niños.

Alumno 4. Yo veo todo con mis hermanos. Ni se dan cuenta mis jefes.

Alumno 3. A mí me dejan ver casi todo lo que sale en la tele, pero no me quisieron llevar al cine a ver la de *Deadpool*, ni la de *Venom*.

Investigadora (Dirigiéndose a alumno 3). ¿Por qué esas no?

Alumno 3. Que porque tienen mucha sangre, ¿No las ha visto maestra?

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 3). La verdad, no.

Alumno 2. Está bien chid\$%% la de *Deadpool*, bueno la dos, la uno no esta tan buena.

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 2). Ok, lo pensaré para este fin de semana.

¿Ustedes creen que estas películas tengan algo que ver con las conductas que estamos explorando?

Alumno 5. Pues sí, porque las ves y luego juegas a ser *Venom*.

Alumno 1. Pero una cosa es que lo veas y otra que lo hagas.

Alumno 2. Eso dices porque contigo nadie juega.

Alumno 3 (Dirigiéndose al alumno 2). Ya déjala de estar chin%\$.

Alumno 2 (Dirigiéndose al alumno 2). Defendiendo a tu noviecita porque sola no pude.

Investigadora (Dirigiéndose al grupo). Chicos no se pierdan, estamos hablando de todos los niños del grupo, ¿creen que los programas de televisión tengan una relación con las conductas que estábamos estudiando?

Alumno 3. Sí, primero lo ven y luego vienen a hacer sus pen\$."

Alumno 6. Es que si jugamos así maestra, pero nosotros sabemos con quien jugar. Yo juego con el Luis y el Marcos nada más porque luego se mete el Jeremy y nos pega.

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 6). ¿Entonces, ustedes ven el programa de televisión o la película y luego juegan a ello?

Alumno 6. Sí, para no aburrirte.

Alumno 3. Yo ya no hago eso.

Alumno 5. A veces sí, pero no siempre.

Investigadora (Dirigiéndose al grupo). Cuentenme estas conductas les han causado problemas en la casa o en la escuela.

Alumno 4. Si, luego me ponen una mad&/% mi mamá (risas del grupo)

Alumno 3. Cuando yo me peleo me ponen reportes y la verdad si se siente bien fe.

Alumno 6. A mí lo que me pasa es que luego no quieren jugar conmigo y si me cacha la maestra me regaña bien feo.

Alumno 1. Yo no he tenido problemas, me enoja porque les están llamé y llamé la atención y ni hacemos nada en el salón.

Alumno 2. Mi hermano se peleó con unos policías afuera de la casa y ni le hicieron nada.

Alumno 4. Pues sí, porque no lo agarraron pero si lo agarran lo encierran.

Investigadora (Dirigiéndose a alumno 4). ¿Dónde lo encierran?

Alumno 4. En la cárcel maestra, así le paso a mi vecino. Se estaba peleando con otros en el carro y se lo llevaron a la cárcel.

Investigadora (Dirigiéndose a todos). ¿Cómo podríamos evitar estas conductas?

Alumno 1. Ya no viendo programas feos en la tele.

Alumno 3. Que castiguen a los que les pegan a los demás con reportes y que si los cumplan, no como Jeremy.

Alumno 5. Mejor que pongan unas barras en el patio para ponernos ponchados.

Alumno 4. Si estaría ch\$." unas barras y que nos pongan un garrafón de agua.

Alumno 2. Como el que teníamos en primero.

Investigadora (Dirigiéndose a alumno 5). ¿A qué se refieren con barras?

Alumno 5. Para hacer ejercicio maestra, de esas donde se sube y se baja.

Alumno 6. Sí, nos vamos a hacer barras para que ya me este así tranquilo

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 6). ¿Cómo tranquilo?

Alumno 6. Es que luego siento así, así, así como ganas de gritar (alumno grita)...

Alumno 1. Ya vas a empezar de ruidoso.

Alumno 3. Cállate nos va a regañar la maestra.

Alumno 2. Nos van a llevar al salón y están haciendo divisiones (golpea en el brazo a alumno 6).

Alumno 6. (Golpea el brazo del alumno 2) Es que cuando tengo que quedarme quiero, siento que me desespero.

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 6). ¿Cómo ansiedad?

Alumno 6. Sí, como la ardilla de vecinos invasores (risas del grupo).

Alumno 2. ¿La que quiere una galleta?

Alumno 6. Esa.

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 6). ¿Qué otra cosa podríamos hacer para evitar estas conductas?

Alumno 1. Que les pongan reporte y los expulsen.

Alumno 3. No, porque se siente bien feo, mejor que hablen y digan que no está bien jugar así.

Alumno 4. Mejor nos damos un tiro afuera ¡y ya!

Alumno 5. Decirle a la maestra o la directora, pero luego no te hacen caso que porque también me llevo así.

Investigadora (Dirigiéndose al alumno 5). ¿Te gustaría tener un espacio para platicar con la maestra y la directora?, ¿Qué les contarían?

Alumno 5. Que nos castigaran a todos parejo o que no nos castiguen porque no es justo que a unos sí y otros no.

Alumno 6. Que nos den chance de salir a jugar, te quedas quieto y quieto y quieto y luego ya no puedes.

Investigadora (Dirigiéndose a todos). Les agradezco mucho por platicar conmigo, pasemos al salón.

8.4. Diario de campo requisitado

Técnica: Observación participante.

Instrumento: Diario de campo.

Información que se pretende conseguir: Datos sobre los acontecimientos tal cual ocurren, las prácticas del investigador, interacciones de los implicados y características del contexto.

Tabla 34. Diario de campo requisitado

No. De observación: 1

Lugar: En casa.

Fecha: 15, 17 y 17 de octubre.

Hora: Libre.

Responsable de la observación: Diana Lucio González.

Los primeros días del presente trabajo los dediqué a investigar las características del contexto que había previamente seleccionado y organizado mediante un Guión de estudio. La mayoría de los datos teóricos fueron fácil de obtener tras una corta revisión bibliográfica, no obstante los indicadores sobre la violencia fueron un reto, al tratarse de un fenómeno social muy complejo, se presenta en muchas formas (violencia de género, violencia económica, violencia escolar, violencia en actividad delictiva, etc.), por ello decidí que emplearía como indicadores de violencia los delitos de alto impacto: homicidios totales, homicidios con armas de fuego, tasa anual de extorsiones, robos con violencia y secuestros. Sin embargo, admito que dicho indicador resulta poco consistente para comprender la complejidad de la problemática en el contexto a tratar.

Siguiendo el consejo de mi tutor, me concentré en buscar algún indicador de violencia aún más focalizado a mi contexto, al compartir mi preocupación con la maestra Angélica (la responsable del grupo) me muestra su bitácora de altercados un sitio que emplea para redactar los acontecimientos que requieren una sanción académica, lo interesante es que todos sus altercados tienen una connotación de agresión o violencia (admito que es difícil diferenciarlos tras una pequeña descripción de los sucesos y la firma de los implicados), motivo por el cual decido anexar sus observaciones en la sección de “indicadores de violencia”.

La reflexión del día lleva tintes de queja, me resulta complicado que tras una preocupación mundial por hacer que cese la violencia nadie se haya detenido a pensar en indicadores universales para medirla, no es posible que el único punto

de referencia sean las muertes (homicidios y suicidios) ¿acaso uno tiene que esperar a morir para sentir que es violentado o agredido?... Siento que la cultura de cada comunidad tiene mucho que ver con la ausencia de indicadores fidedignos sobre la violencia, un acto que se considera violento en México no precisamente será violento en China o Japón, igual creo que deberíamos hacer un consenso y crear indicadores fidedignos para la nación.

No. De observación: 2

Lugar: Aula.

Fecha: 18 de octubre.

Hora: 14:15 a las 15:10

Responsable de la observación: Diana Lucio González.

Gustosa por el seudónimo de “*participante*” en esta observación, decido sentarme al lado de un alumno.

- Hola, ¿puedo sentarme contigo hoy?
- Sí, pero me las pasas.
- ¿Crees que hagan examen?
- No, la maestra siempre nos hace dictado y operaciones al principio.
- Ah, bueno yo te las paso pero no le digas a nadie.
- (El alumno sonrío y mueve la cabeza) Va.

Desde mi llegada toda la clase ya se encuentra dentro del salón, por supuesto, de pie y conversando. Entra la profesora, me saluda con un corto movimiento de mano y comienza a dar indicaciones “saquen su cuaderno para empezar bien el día, hagan su listado de 10 puntos porque voy a dictar”. Algunos alumnos se apresuran a seguir la indicación, otros la ignoran por completo y siguen con su conversación.

Después de un par de minutos la profesora comienza a dictar “campana”, en este

momento todos los alumnos se apresuran a sus asientos y sacan sus cuadernos, algunos gritan “espéreme maestra”, “todavía no encuentro mi color rojo”, “es que siempre dicta muy rápido”... Haciendo caso omiso de las quejas la profesora continúa con el dictado “higo”, mi compañero de banca pregunta “¿cómo se escribe higo?”, contesto con “h al principio” pero no logra entender, así que le dibujo la “h” con un dedo en la palma de la mano, inmediatamente se apresura a escribir la palabra.

Más quejas e interrupciones “Maestra no traje mi cuaderno”, “¿Cuál fue la primera palabra?”. Me percató que la separación entre niños y niñas prevalece: Niños enfrente y niñas atrás, además la presencia de una alumna sola en la banca más cercana a la esquina.

El dictado continúa “ganso”, dos alumnos intercambian patadas sin que parezca molestarles y simultáneamente escriben la palabra, observo a mi compañero y detecto que escribió “janzo”, le susurro “ganso se escribe con “g” y “s”, me comenta “ ah, sí” y hace los arreglos.

La profesora se dirige al pizarrón y escribe la fecha y el título de la actividad, un alumnos comentan “Maestra yo no dejé espacio para eso”, “yo tampoco”, “yo sí lo puse”, la maestra resuelve con un “lo escriben al final” y dicta la siguiente palabra “girasol”.

Los alumnos se apresuran a escribir, una alumna saca una bolsa de papas y empieza a comer, le invita a su compañera de pupitre, las acusaciones no tardaron en llegar “Maestra Andy está comiendo en el salón”, “dígame a Andrea que no coma o que invite” (risas del grupo), “es que no he desayunado” (más risas del grupo), la profesora interrumpe un comentario y argumenta “Andrea guarda tus papas por favor”, la alumna acata la indicación, se ve frustrada.

La profesora continúa con el dictado “zanahoria”, mi compañero escribe “sanaoria”, me apresuro a pasarle la respuesta “zanahoria se escribe con Z y h entre la o y la a”, intento corregir pero terminó escribiendo “zanhaoria”.

Dos alumnos al final de la fila intercambian canicas y un par de golpes en el brazo sin generar mayor conmoción, la profesora dicta “guisante” y mi compañero de asiento escribe “guisante”, lo admito me causó alegría.

La profesora dicta “caja”, “anochece”, “guinda”, “zapato” y “su nombre completo”, entre cada palabra un tumulto de dudas y petición de repetición surge en el grupo “¿Cómo se escribe guisado?”, “¿Cuál fue la palabra cuatro?”, “¿anochece va junto o separado?”, “¿Qué decía en la tres?”. Simultáneamente los alumnos que intercambiaron canicas y golpes, ahora se sujetan de las camisas y empujan, la maestra se encuentra en la trinchera “el escritorio” sacando sus cosas: una computadora, dos cuadernos y un libro de texto de matemáticas.

Mi compañero de pupitre me pregunta “¿así están bien?”, observo por un momento su libreta a escrito “caga” en lugar de “caja”, le comento “la maestra dictó caja, no caga” nos reímos por un momento. La profesora solicita que hagan una fila para que les revisen el dictado, los alumnos se apresuran (empujándose y jalándose) para llegar primero, me extraña que mi compañero no se mueva y converso con él:

- ¿No vas a ir a calificarte?, seguro las sacamos todas bien.
- Es que me pegan, me espero.
- Comprendo, ¿le has contado a la maestra?
- No, porque te canta la de la maceta.
- ¿Cómo la de la maceta?
- (tras una larga pausa responde) Es que es grosera.
- Bueno, cántame un pedacito.
- Va, pero me ayudas con las divisiones.
- OK.
- (Sonríe y mueve la cabeza) Vas a ver con la maestra, que rompiste la maceta por estar...

Antes de que mi compañero terminara de recitar la canción, se escucha el ruido de un golpe, un alumno había empujado a otro contra la pared y lo tenía sujeto de

la cabeza, segundo después se liberó para propinarle un par de puñetazos en el estómago al que lo tenía sujeto. Los alumnos formaron un círculo alrededor del par, la profesora corrió desde su escritorio a separarlo, tuve que ponerme de pie para observar.

Cuando logré ver lo que estaba pasando, la profesora tenía de la mano a los dos alumnos y se dirigía a dirección. A su salida, el resto de los alumnos permanecían en el círculo sin hacer ruido, luego comenzaron los comentarios “Viste como le pegó”, “lo agarro bien chido”, “Que bueno siempre esta chi.”%&”.

Minutos después la profesora regresa al salón, encuentra a los alumnos de pie y conversando en voz alta, así que los reprende “se sienta y sacan el libro de matemáticas, en equipos de tres hacen las páginas 23 y 24 es juego, los quiero tranquilos mientras arreglo el problema con sus compañeros”. Mi compañero conversa conmigo:

- ¡Qué bueno! ya no hicimos divisiones.
- No te gustan nada las divisiones.
- No, nadie las entiende.
- ¿Con quién vas a hacer equipos para jugar?
- Yo no hago equipos.
- ¿Por qué no?
- Es que me pongo a jugar y ya no acabo y me regaña la maestra.
- Entiendo, por eso trabajar solito ¿y si invitamos a otros dos compañeros para hacer nuestro equipo?
- Va (se levanta y va a conversar con dos compañeros que están sentados un par de bancas enfrente)

Los alumnos se sentaron, sacaron sus libros pero no están realizando la actividad, conversan sobre lo ocurrido “qué bueno que no fui yo, porque sino, sí le pelo la cara a pu%\$.”, “se llevan y luego están chillando”...

La alumna que intentó comer sus papas, ahora pasa inadvertida pese a que las

tiene sobre el pupitre y comparte a su compañera conjunta.

Un alumno se dirige a la computadora de la maestra, la cierra y revisa las cosas que están sobre el escritorio.

Muchas pláticas para escuchar con claridad, cuatro alumnos se ubican al final del salón y comienzan a jugar con sus canicas.

Mi compañero regresa junto con dos alumnos, uno no pierde el tiempo en interrogar “¿tú si sabes cómo hacer esto?” mientras señala el libro, contestó “vamos a leerlo, traigan sus sillas y su libro”; Nos organizamos alrededor de la mesa y comencé a leer, para mi sorpresa escucharon atentos y luego uno pregunto “¿cómo le hacemos?”, contesto “uno de nosotros va ir diciendo estos números (señaló una sección del libro) y los demás vamos a ir uniendo los números que nos van diciendo en esta parte (señaló otra sección del libro).

Yo comencé la actividad, los alumnos iban uniendo los puntos sin complicaciones hasta empezar a formar una imagen, así que decidí pasar turno a mi compañero de pupitre, al que ahora ya identificó como Santiago.

Santiago daba las indicaciones con timidez, todos se emocionaron al observar un sombrero pirata, las reacciones del equipo provocaron reacciones en otros compañeros del grupo que se acercaron a ver y desprendiendo comentarios como “¿y cómo le hicieron?”, “¿A poco si sale eso?”. Aproveche la ocasión para proponerme a explícales, unos aceptaron otros volvieron a jugar con las canicas, tan pronto concluí la explicación la profesora entró al salón demandando “Los quiero a todos sentados, trabajando y pásame las canicas”.

Por un momento el grupo está en calma, me acerco a la profesora para conversar sobre lo ocurrido:

- ¿Qué paso profesora?
- Estos que se pegan en el salón, les estoy diciendo que no jueguen así.
- ¿Dónde se quedaron?

- Uno en la dirección y el otro en la banca de aquí afuerita, porque no quiere hacer las paces. Ya les dijimos que hasta que no hagan las paces no los vamos a dejar entrar al salón.
- Entiendo, ¿les dijeron por qué se pelearon?
- Los dos dicen que el otro empezó y que ellos no hicieron nada.
- Ya, ¿puedo hablar con ellos?
- Si, está aquí afuerita, a ver si puedes hacerle entender, para que ya se meta.

Salgo del salón y encuentro al alumno sentado y llorando en la banca que se me había indicado, comienzo una conversación:

- ¿Puedo acompañarte? (No me responde, sólo mueve la cabeza como señal de afirmación, me siento a su lado) ¿Qué pasó?
- Por culpa de ese pu%\$. ya me pusieron otro reporte.
- Pero, ¿por qué se pelearon yo los vi que estaban jugando con sus canicas?
- Es que yo le estaba enseñando mi “*canica bombocha*”, con esa si le pegas y sacas a las demás. La verdad sí le pegué en la mano, pero él me pegó bien fuerte, por eso yo le pegué más fuerte y luego no se aguanta.
- Comprendo, ¿entonces tú estabas jugando con él al principio y por eso le pegaste?
- Sí, pero estábamos jugando, si va a estar chillando después que no se lleve. Luego ahí anda de Pu%\$. diciendo que yo lo pegó.
- Pero ¿tú no querías lastimarlo?
- No, es que el me pegó bien fuerte, por eso yo le pegué más fuerte.
- Lo que no entiendo es para que te sirve pegarle más fuerte.
- Para que ya no me pegue, yo si juego así con él pero me mido y no lo lastimo ¿por qué el si me pega?
- Ya, ¿Qué pasaría si el solo te pegó más fuerte, porque no quería que le pegaras?
- Siempre jugamos así y luego anda de pu&%\$

- Pero ¿se lo has preguntado?
- No. Ahora ya me pusieron un reporte y mi mamá me va a chin%\$.
- Creo que ustedes son buenos amigos, que tuvieron un mal entendido porque no querían que los lastimaran y les doliera, por eso se pegaron fuerte, tratando de decirle al otro que no les pegué.
- ¿Por qué voy a querer pegarle? Es el único que juega conmigo, traje mis canicas para jugar...Luego les dice a la pin%\$ directora que no... y nada... ni te dicen nada...
- Habla con tu amigo, hagan las paces y hablan con la directora, igual y les quita el reporte.

Movió la cabeza de forma afirmativa, se limpió la nariz con el suéter y caminó a dirección, donde se encontraba su otro amigo.

Me hubiera encantado acompañarlo, pero un compromiso me limitó el tiempo en esta observación. Entré al salón me despedí de la profesora, mi compañero de equipo me hizo un gesto de despedida con la mano y fui en busca de la conserje “Juanita”.

Después de una espera de veinte minutos me encontré a Juanita quien me pidió “cinco minutos más para ir por las llaves”, valió la pena, la pareja de alumnos con las “paces recién hechas” caminaban al aula, con el que tuve el gusto de conversar se acerca a mí y comenta “si nos quitaron el reporte, pero si nos volvemos a pelear nos suspenden tres días”, sólo pude sonreír y decir “no se vuelvan a pelear”, se despide y corre al salón.

Esta no es la primera observación que realizó dentro del aula, pero es la primera vez que me percató que los problemas de conducta impiden la ejecución de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, hay que buscar formas justas para lograr captar la atención, mantener el interés y lograr la enseñanza.

Por último, diré que debo procurar la objetividad al analizar los acontecimientos, no pude evitar sentir cierto rechazo hacia los implicados en la pela y más

cercanía con mi compañero de banca (Santiago), de lo contrario la veracidad del estudio estará en riesgo.

No. De observación: 3

Lugar: Dirección escolar y aula.

Fecha: 19 de octubre.

Hora: 15:20 a las 16:40

Responsable de la observación: Diana Lucio González.

En todo momento la directora y la profesora se han mostrado amables y dispuesta a cooperar con el estudio, eso me tranquiliza. Las entrevistas fueron realizadas sin contratiempo, aportando información relevante para el estudio.

Desde mi modesta perspectiva considero un foco para centrar mi atención, la sanción física de los padres de familia y el diálogo por parte de la institución como únicas herramientas para abordar las problemáticas.

De ninguna manera demérito el “diálogo” como estrategia para resolver conflictos, pero ¿qué hay de las consecuencias?, ¿qué ocurre con los estragos?, ¿en qué momento el menor se responsabiliza de sus actos? y ¿cuándo se le enseñan estrategias para resolver sus conflictos?

No. De observación: 4

Lugar: Aula.

Fecha: 22 de octubre del 2018.

Hora: 13: 45 a las 17:30

Responsable de la observación: Diana Lucio González.

El 15 de octubre llamé por teléfono a la profesora Angélica y le solicité su ayuda

para contactar a tres madres de familia para realizar las entrevistas correspondientes. Cuando llegó a la escuela después de un breve saludo me comenta:

— ¿Tienes todo listo para la junta?

— ¿Cuál junta?

— Como me pediste que vinieran las mamás las llame a junta.

— (suspiro) No se preocupe profesora las entrevistamos a todos las que vengan.

Para mi fortuna sólo asistieron tres de los dieciséis tutores citados, que se mostraron complacidas con mi presencia y dispuestas a cooperar para ocasiones futuras.

El punto de reflexión en estas entrevistas es la declaración de las tres madres sobre no permitir las conductas habitualmente consideradas como agresivas pero no poder evitarlas, argumentan haber empleado el castigo físico, el diálogo, la separación de los implicados... Sin éxito ¿Será un problema de límites dentro del contexto?

No. De observación: 5

Lugar: Aula.

Fecha: 23 de octubre del 2018.

Hora: 13: 55 a las 15: 05

Responsable de la observación: Diana Lucio González.

Me preocupaba que la conducta de los chicos no permitieran el diálogo y resultara imposible aplicar el grupo de discusión, motivo por el cual, me dirigí a la profesora para solicitar un salón especial y comenzar a organizar las bancas.

Cuando los seis alumnos entraron y observaron las bancas distribuidas en círculo, sin preguntar, se ubicaron en las mismas; En observaciones previas cuando los alumnos ingresan al aula, las bancas se encuentran fuera de lugar (pegadas al pizarrón por ejemplo) y los alumnos brincan de un asiento a otro hasta decidir con qué compañero sentarse, tal vez un lugar asignado y mucho

orden con el mobiliario ayudaría.

Cuando todos tomamos nuestro lugar, antes de poder dar la introducir a la técnica los alumnos me cuestionaron: “¿Qué hacía?”, “¿Cómo me llamaba?”, “¿Para qué era eso?”... Me di cuenta de un tremendo fallo con mi práctica, ahora yo soy una implicada en la problemática y los alumnos deben saber ¿qué hago ahí? y ¿para qué?

El grupo de discusión fue provechoso se detectaron los significados asociados a las conductas de interés.

No. De observación: 6

Lugar: Aula.

Fecha: 24 de octubre del 2018.

Hora: 14:07 a las 15:10

Responsable de la observación: Diana Lucio González.

Después de un breve saludo a la profesora, me dirige al salón empleado ayer para el grupo de discusión, las bancas se encontraban tal cual las dejé, por ello me limité a esperar a los chicos un par de minutos.

Cuando entraron se sentaron en el mismo lugar donde se habían sentado la reunión anterior, me hace pensar que se sienten “cómodos” con el orden.

La transcripción del grupo de discusión ya se encuentra en una tabla anterior, pero durante la sesión ocurrió un hecho peculiar que siento debo reflexionar: Justo a principio de la discusión un alumno se levantó y fue a dibujar al pizarrón, atendió la solicitud de sentarse pero comenzó a masticar su camisa, participó en la discusión, hizo aportes interesantes, incluso compartió sobre una sensación que le impedía quedarse “quieto”... ¿Cómo debo nombrar la sensación que el alumno reporta?, ¿será ansiedad? o ¿estrés escolar?, incluso comentó sobre una correlación entre las conductas de interés y dicha sensación, ni hablar, a la literatura.

8.5. Concentración de los hallazgos

Tabla 6. Concentración de los hallazgos

Hallazgos de las tres dimensiones					
Contexto		Sujetos y sus prácticas			Teoría
Guión de estudios	Diario de campo	Guión de entrevista	Grupo de discusión	Diario de campo	Análisis de datos

<p>Categoría:</p> <p>Características del contexto.</p> <p>Mayoría de la población está en edad económica activa (40.58% de su población total), sin embargo, <i>el desempleo</i> es algo común (41.1% de la población total)</p> <p><i>La educación primaria como el grado máximo</i> de estudios en la población.</p> <p>Laboran en las industrias aledañas.</p>	<p>El salón de clases se caracteriza por el ruido, desorden en las butacas y presencia de basura en el suelo. Además de frecuentes interrupciones (tanto a la profesora como a los compañeros) durante las actividades o explicaciones, tales como: alumnos de pie, comentarios ajenos al tema de interés, juegos (patadas, empujones, jalones,</p>	<p><i>Poca presencia de los padres</i> de familia en la institución.</p> <p>Padres, docente y directivos con <i>complicaciones para establecer límites y normas.</i></p> <p>Ambiente permisivo.</p>	<p>Los alumnos refieren múltiples acontecimientos que involucran <i>violencia y/o agresión dentro</i> de su vida cotidiana.</p> <p>Los alumnos reportar la <i>presencia común y constante de las conductas agresivas</i> dentro de la escuela.</p>	<p>Alumnos curiosos e inquietos que tienen dificultades para seguir indicaciones. Disfrutaban especialmente la clase de educación artística (realizar dibujos) y las actividades fuera del salón de clases.</p> <p>Múltiples <i>juegos con contacto físico brusco y burlas.</i></p> <p><i>Ambiente permisivo.</i></p> <p>Poca presencia de los</p>	<p>Términos clave:</p> <p>desempleo. Educación primaria. Situación de pobreza. Poca presencia de familia en la escuela. Los consultó en V. del Barrio, G. y Roa, M.L. (2006). Factores de riesgo y protección en agresión infantil. Acción Psicológica, 4(2), 39-61. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758002.pdf En la pág. 54: Se ha demostrado que la clase social da a sus</p>
--	---	---	--	--	--

<p>Una cuarta parte de su población en <i>situación de pobreza</i>.</p> <p><i>Alto índice de actividad delictiva y violencia.</i></p> <p>Escuela equipada con los requerimientos mínimos pero con una matrícula mínima de 300 alumnos (Datos extraídos de la <i>Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018</i>).</p> <p>La escuela se encuentra en una zona</p>	<p>lanzar canicas) y llamadas de atención por parte de la profesora sobre todo por comer en el salón, no realizar las actividades o jugar en clase.</p> <p>Ahora bien, los reportes de los incidentes del salón son registrados en una bitácora escolar siendo los de mayor frecuencia <i>peleas entre compañero, burlas entre compañeros y sanciones por no</i></p>			<p>padres de familia en la escuela.</p>	<p>miembros un conjunto de recursos y un sistema de valores que condiciona en gran medida las conductas. En general las clases sociales deprimidas tienen un incremento de conductas agresivas y violentas: Con un nivel educativo bajo, recursos de autocontrol menores y sin acceso a una profesión segura impactando económicamente, por ello, la frustración y tensión son más altas (V. del Barri y Roa, 2006).</p>
---	--	--	--	---	--

<p>con altos índices de violencia y actividad delictiva (García, 2017).</p>	<p>acatar indicaciones dentro del aula.</p> <p>Poca presencia de los padres de familia en la institución</p>				<p>Términos clave: Altos índices de violencia y actividad delictiva.</p> <p>Peleas entre compañeros, burlas entre compañeros y sanciones por no acatar indicaciones.</p> <p>Los consultó en Espinet, Al. (1991). La conducta agresiva. <i>Eguzkilore</i> 1(5), 29-50.</p> <p>Disponible en: https://www.ehu.eus/documentos/1736829/2165748/03+-+La+conducta+agresiva.pdf</p> <p>En la pág. 36:</p> <p>Bandura afirma que observar situación de</p>
---	--	--	--	--	--

					<p>violencia puede activar el desarrollo de comportamientos agresivos, exponiendo la agresividad como algo que puede ser aprendido (Espineta, 1991).</p> <p>Términos clave. Juegos con contacto físico brusco y burlas. Ambiente permisivo. Complicaciones para establecer límites y normas. Los consultó en Ovalles, A. (Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente.</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>Aplicaciones educativas (Tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid</p> <p>Facultad de educación, Madrid, España.</p> <p>Disponible en: https://eprints.uclm.es/44251/1/T39105.pdf</p> <p>En la pág. 99.</p> <p>Se conoce una correlación entre los estilos educativos familiares permisivos y las conductas disruptivas en el aula, tales como las conductas agresivas (Ovalles, 2016).</p>
--	--	--	--	--

<p>Categoría: Interacciones entre iguales: Conductas agresivas.</p>	<p>El contacto físico bruscos y las burlas son una constante.</p> <p>Generalmente se dan de los miembros más aceptados por el grupo a los menos aceptados.</p> <p>Es común escuchar el uso de palabras altisonantes o apodos, dentro y fuera de la institución.</p>	<p>Afirma un grado de permisión que comienza entre los alumnos, generalmente iniciado a modo de juego con los amigos.</p> <p>Los tutores lo describen como un juego que termina en llanto, por ejemplo la Sra. Devora de 45 años comenta “Como ayer, estaban jugando y la más grande le pegó a la más pequeña en la pierna y la tenía llorando con un sentimiento que porque le dolía. Yo siempre les digo amen su</p>	<p>Los alumnos han desarrollado una serie de normas para la interacción que involucran a las conductas agresivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La no reacción ante una conducta habitualmente considerada como agresiva (golpes, burlas, arrojar objetos, etc.) es entendida como un acto de cobardía. • Existe una clasificación entre los miembros del grupo que denota la fuerza y forma que puede o no adoptar las conductas implicadas. 	<p>Conductas que comienza como un “juego” donde no se busca lastimar al otro, sin embargo, se han reportado casos de peleas posteriores.</p> <p>Existe un cierto rechazo hacia los miembros del grupo que no realizan (o limitan) o que exceden el daño generado por una conducta agresiva.</p>	<p>Términos clave: El uso de palabras altisonantes o apodosos /// El contacto físico bruscos y las burlas /// Grado de permisión. Los consultó en Ovalles, A. (Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid Facultad de educación, Madrid, España. Disponible en: https://eprints.u cm.es/44251/1/T39105.pdf En la pág. 99:</p>
--	---	--	--	---	---

	<p><i>cuerpo, cuiden su cuerpo y respetense, pero no entienden maestra”.</i></p> <p>La profesora Angélica de 45 años lo describe: <i>Diego le aventó el libro a Marcos porque le hizo un movimiento que le pareció incorrecto, siempre están golpeándose, aventándose, abrazándose, jugando a petadas.</i></p> <p>La directora Laura de 36 años comenta “El juego brusco en donde efectivamente toleras que el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las conductas habitualmente consideradas como agresivas tienen una “medida” de la intensidad del daño que pueden causar y dentro del grupo no es permitido ir más allá de ese límite. • Aquel miembro que emplea las conductas habitualmente consideradas como agresivas, de manera más recurrente sin rebasar el límite de daño permitido por el grupo es identificado como “el más fuerte” y dentro 	<p>Se conoce una correlación entre los estilos educativos familiares permisivos y las conductas disruptivas en el aula, tales como las conductas agresivas (Ovalles, 2016).</p> <p>Término clave. Normas para la interacción. Lo consulto en Ortega, C. (2016). <i>Interacción entre iguales (trabajo de fin de grado). Universidad de la rioja, La Rioja, España. Recuperado de:</i> https://biblioteca.unirioja.es/tfe/TFE001189</p>
--	--	--	---

		<p>otro de un empujón de más, que el otro quite las cosas, inclusive hasta los insultos o sobre les asigne un sobre nombres”</p>	<p>de la visión del grupo tiene privilegios (función), tales como, no ser molestado por otros miembros.</p>	<p>pdf En la pág. 11 a la 13 y 23 a la 25.</p> <p>Mediante el modelo de competencias sociales es posible entender el comportamiento entre infantes, fue elaborado por Dodge (2016) describiendo cinco elementos para explicar la interacción y considera que la respuesta generada debe agruparse en cuatro bloques (estrategias positivas o competentes, agresivas, pasivas y de recurrir a autoridad).</p>
--	--	--	---	--

				<p>También es interesante consultar a Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=338814 En la pág. 49.</p> <p>Dado a que expone la evolución de las interacciones entre iguales (en la tercera infancia) y las organiza de acuerdo a sus características.</p> <p>Término clave. "juego" donde</p>
--	--	--	--	--

					<p>no se busca lastimar. Lo consulto en <i>Boggon, Laura Silvina (2006). VIOLENCIA, AGRESIVIDAD Y AGRESIÓN: UNA DIFERENCIACIÓN NECESARIA. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de:</i></p> <p>https://www.academica.org/00-039/357 En la pag.3.</p> <p>Estos juegos son la forma en</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>la que se integran las conductas agresivas a la dinámica del grupo, por ello es imprescindible conceptualizar la violencia, agresión y agresividad antes de continuar.</p> <p>Es importante consultar a <i>Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=338814 En la pág. 49.</i></p>
--	--	--	--	--

					Dado a que expone la evolución de las interacciones sociales, sobre todo el cambio de las respuestas agresivas físicas a verbales con el avance de la edad por la autorregulación conductual y la inhibición de los impulsos primarios.
Categoría: Perspectiva s sobre las conductas agresivas		Los padres de familia refieren <i>oponerse a este tipo de conductas</i> , sin consentirlas. La docente argumenta <i>estar en contra de este tipo de conductas</i> , amonestándola	Los alumnos comentan su sentir respecto a la conductas abordadas: <i>Tristeza, desagrado</i> cuando las conductas son empleadas en sus amigos, o bien, no sentir nada. Cabe	Todos los involucrados están conscientes de la problemática, pero no la consideran un problema grave. Aprendiero	Términos clave. Oponerse. Estar encontrar. No estar a favor. Tristeza, desagrado. Lo consulto en Boggon, Laura Silvina (2006). VIOLENCIA, AGRESIVIDAD

		<p>s de manera verbal.</p> <p>La directora escolar argumenta no estar a favor de este tipo de conductas, sin embargo, las detecta como situaciones que se han permitido por diversas causas.</p>	<p>destacar que después de emplearlas, un alumno manifiesta <i>sentir "tranquilidad"</i>.</p>	<p>n a <i>adaptarse dentro de un ambiente agresivo</i>, al punto de creer que es la única forma en la que puede ser.</p>	<p>Y AGRESIÓN: UNA DIFERENCIACIÓN NECESARIA.</p> <p>XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: https://www.aaacademica.org/00-039/357 pág. 3.</p> <p>Aporta las características de las conductas agresivas señaladas por Corsi (2003) "siempre se dirige de un</p>
--	--	--	---	--	--

				<p>agresor hacia un agredido; la direccionalidad: hacia dónde o hacia quién se dirige el acto; y <i>goal</i></p> <p><i>directedness</i>: la intención de dañar del agresor y la de evitar ser dañado del agredido” (p. 3).</p> <p>Términos clave. Sentir “tranquilidad”. Lo consulto en Carrasco, M., y González, M. (2006). <i>Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. Acción psicológica</i>, 4(2), 7-38. Recuperado de</p>
--	--	--	--	---

					<p>http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417</p> <p>En la pág. 18:</p> <p>El modelo del Drive o Impulso donde se considera que los estados de activación fisiológica pueden dar lugar a diversas conductas (entre ellas la agresión) para generar un estado de tranquilidad.</p>
<p>Categoría: Función de las conductas agresivas dentro del grupo desde la perspectiva de los</p>		<p>Desde la visión de los tutores <i>obtener atención, aprender a defenderse o ninguna.</i></p> <p>Por su parte, la directora escolar y la</p>	<p><i>Obtener ciertos privilegios dentro del grupo (no ser molestado por otros miembros) y conseguir “tranquilidad” después de su</i></p>	<p><i>Establece una forma de “orden y jerarquía” dentro de los miembros del grupo que guían la convivenci</i></p>	<p>Términos clave. Obtener ciertos privilegios. Establecer una forma de orden y jerarquía en el grupo. Lo consulto en <i>Chapi, J. (2012). Una</i></p>

<p>implicados.</p>		<p>profesora comentan que <i>no existe ninguna función.</i></p>	<p>uso.</p>	<p>a.</p>	<p><i>revisión psicológica a las teorías de la agresividad. Revista electrónica de psicología Iztacala, 15(1), 81-93. Disponible en: http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art5.pdf</i> En la pág. 13.</p> <p>Admite la función de las conductas agresivas: Afrontar situaciones problemáticas básicas que requieren acciones inmediatas, no obstante sostiene que deben canalizarse, ya que, las</p>
--------------------	--	---	-------------	-----------	--

					personas están regidas por exigencias sociales innegables
Categoría: Origen y consecuencias de las conductas agresivas desde la perspectiva de los implicados		Para los tutores los orígenes se relacionan con <i>las caricaturas, videojuegos, “la inquietud” de los niños, los amigos y la demanda de atención.</i> En cuanto a sus consecuencias sólo establecen que serán de <i>carácter negativo.</i> Desde la visión de la profesora las causas son <i>la falta del cumplimiento de sanciones, el requerimiento de atención, y la falta de</i>	Los alumnos comparten orígenes muy diversos para definir el comienzo de estas conductas, el único punto de unión es <i>una interacción con otros miembros</i> (de la familia, la escuela o la comunidad) que ya la ejercían. Identifican como <i>consecuencias la sanción física de los padres de familia o el uso de reportes.</i>	Como consecuencia destacó: <i>Un ambiente escolar no apropiado para el aprendizaje y constantes lesiones en los alumnos.</i>	Términos clave. Las caricaturas, videojuegos y los amigos. Falta del cumplimiento de sanciones. La falta de límites y valores. Presencia habitual dentro del contexto. Una interacción con otros miembros. Asignación de sanciones que no son cumplidas. Lo consulto en <i>Chapi, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad.</i>

		<p><i>límites y valores. Con relación a las consecuencias resalta la distracción constante en el aula y la posibilidad de lesiones.</i></p> <p>La directora apunta como posibles causas el <i>comportamiento o impulsivo o su presencia habitual dentro del contexto</i> (en las casas o medios de comunicación), al punto de configurarlo dentro de las normas de interacción del grupo, motivo por el cual se opta por un <i>grado de permisión</i> que</p>	<p>En la perspectiva de los alumnos la causa es la <i>asignación de sanciones que no son cumplidas</i> dentro de la institución.</p>	<p><i>Revista electrónica de psicología Iztacala, 15(1), 81-93.</i></p> <p>Disponibile en: http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art5.pdf En la pág.88 :</p> <p>Contiene la teoría del aprendizaje social de Bandura donde explora la influencia del medio externo en el aprendizaje de las conductas agresivas, resaltando que estas conductas son aprendidas y reforzadas socialmente para ser aceptadas o no</p>
--	--	---	--	--

		<p>comienza entre alumnos y es difícil manejar por la institución.</p> <p>Resalta como consecuencia las <i>peleas entre compañeros</i>.</p>		<p>dentro del grupo.</p> <p>Términos clave. “La inquietud” de los niños. El comportamiento impulsivo. Lo consulto en Carrasco, M., y González, M. (2006). <i>Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. Acción psicológica</i>, 4(2), 7-38. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417</p> <p>En la pág. 16 a la 21.</p> <p>Se explica con la perspectiva</p>
--	--	---	--	---

				<p>sociobiológica para abordar la agresividad, sostiene que todo comportamiento humano es regido por la biología y la interacción social; y el modelo del Drive o Impulso donde se considera que los estados de activación fisiológica pueden dar lugar a diversas conductas (entre ellas la agresión).</p> <p>Términos clave. La demanda de atención. El requerimiento de atención. Lo consulto en Martínez, J. y</p>
--	--	--	--	---

				<p>Duque, A. (2008). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. Investigaciones Andina, 10(16), 92-105. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506008 En la pág. 97:</p> <p>Contraargumento. Expone los trabajos de Montreal quien investigó la relación entre conductas agresivas y la dependencia de gratificaciones sociales (incluyendo la atención de los progenitores)</p>
--	--	--	--	--

				<p>encontrando que los niños que sienten poco interés por los demás tienen mayor riesgo de tener conductas antisociales posteriormente.</p> <p>Términos clave. Distracción constante en el aula. Un ambiente escolar no apropiado para el aprendizaje. El uso de reportes. Lo consulto en <i>Rabadán, R. y Gimenez, A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. Educación XX1, 15(2),</i></p>
--	--	--	--	---

				<p>185-212.</p> <p>Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504006.pdf En la pág. 188:</p> <p>Contiene una sección detallada de los factores de riesgo para gestar conductas agresivas, dentro del mismo se encuentran clima de clases inadecuado o la inexistencia de normas de convivencia.</p> <p>Términos clave. <i>La posibilidad de lesiones.</i> Peleas entre compañeros. Consecuencia de <i>carácter</i></p>
--	--	--	--	---

					<p><i>negativo.</i></p> <p><i>Consecuencias la sanción física de los padres de familia.</i></p> <p><i>Constantes lesiones. Lo consulto en Martínez, J. y Duque, A. (2008). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas.</i></p> <p><i>Investigaciones Andina, 10(16), 92-105.</i></p> <p><i>Disponible en:</i> http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506008 En la pág. 93:</p> <p>Los centros de control de enfermedades (CDC) tienen como</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>estrategia para reducir las lesiones (intencionales y no intencionales) intervenciones en los centros escolares destinadas a disminuir las conductas agresivas y la violencia.</p> <p>También es interesante recordar el trabajo de <i>Buvinic, M., Morrison, A. y Orlando, M., (2006). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. Papeles de Población. 11(43). Disponible en: http://www.sciel</i></p>
--	--	--	--	--	--

					o.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100008 donde se abordan los costos (tangibles e intangibles) de la violencia, preciso que el autor considera las conductas agresivas como una manifestación de violencia.
Categoría: Los medios de comunicación		La directora escolar comenta la <i>presencia habitual de la violencia gracias a los medios de comunicación</i> o el ambiente familiar de los alumnos. Los tutores	Los alumnos refieren emplear programas de TV y películas como punto de referencia para jugar.	Dentro de las conversaciones de los alumnos se detectan pláticas referentes a <i>programas inapropiados para menores</i> (Deadpool) por la	Términos clave: Presencia habitual de la violencia gracias a los medios de comunicación. Caricaturas violentas. Programas inapropiados para menores. Lo consulto en <i>Chapi, J.</i>

		resaltan la presencia de caricaturas violentas.		<p>naturaleza de su contenido (violencia, lenguaje inapropiado, temas asociados a drogas o sexo...).</p> <p>(2012). <i>Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. Revista electrónica de psicología Iztacala</i>, 15(1), 81-93. Disponible en: http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15Numero1Art5.pdf En la pág. 90 y 91:</p> <p>La teoría del aprendizaje social de Bandura donde explora la influencia del medio externo en el aprendizaje de las conductas agresivas, sosteniendo como contraargumento que la</p>
--	--	---	--	--

					<p>agresión no siempre se materializa en daños materiales o tangibles por su naturaleza.</p> <p>Es de vital importancia mencionar que dentro de las conclusiones el autor considera que las conductas agresivas se circunscriben alrededor de las emociones y que tiene a manifestarse en función de las circunstancias (ambientales y sociales) como acciones pasivas o activas.</p>
<p>Categoría: Solución de las conductas</p>		<p>Los tutores comentan como posibles soluciones:</p>	<p>Soluciones desde la visión de los alumnos: <i>No</i></p>	<p>Se observó que estas conductas son</p>	<p>Términos clave. Ejemplificar lo que se desea enseñar.</p>

<p>agresivas.</p>		<p><i>Conversar con ellos, ejemplificar lo que se desee enseñar y la creación de talleres, pláticas o conferencias por parte de la escuela destinadas a apoyar en el manejo de estas conductas. No obstante, reportan manejar estas conductas con reprimendas verbales, castigos físicos o aislamiento.</i></p> <p>La profesora apunta como posibles soluciones una mayor presencia del padre de familia en la</p>	<p><i>ver programas de TV violentos, hacer que se cumplan las sanciones (ellos comentan reportes y expulsiones), dialogar con los implicados y contar con un espacio para hacer ejercicio o jugar.</i></p>	<p>abordadas con intervenciones verbales, la asignación de sanciones académicas (que no son cumplidos) entre las que destacó suspensión, privación del receso o el uso de “reportes”. Es importante mencionar que un alumno reconoció sufrir sanciones físicas por parte de sus padres cuando tenía</p>	<p>/// No ver programas de TV violentos. Los consultó en Chapi, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. Revista electrónica de psicología Iztacala, 15(1), 81-93. Disponible en: http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art5.pdf En la pág. 90 y 91:</p> <p>Ambos puntos tienen una correlación con las ideas de Bandura y su aprendizaje social</p> <p>Términos</p>
-------------------	--	--	--	---	--

		<p>escuela, así como su <i>cuidado y monitoreo</i>.</p> <p>La directora escolar aporta como soluciones el diálogo reflexivo y la modificación del reglamento escolar.</p> <p>También afirma que “algo falta en la normativa general” destinada a la protección y cuidado de los menores.</p>		<p>“reportes”.</p>	<p>clave.</p> <p>Creación de talleres, pláticas o conferencias por parte de la escuela. Hacer que se cumplan las sanciones.</p> <p>Sanciones académicas. ///</p> <p>Cuidado y monitoreo por parte del padre de familia.</p> <p>Mayor presencia del padre de familia en la escuela. Lo consulto en <i>Martínez, J. y Duque, A. (2008). El comportamiento o agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. Investigaciones Andina, 10(16),</i></p>
--	--	--	--	--------------------	---

					<p>92-105.</p> <p><i>Disponible en:</i> http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506008 En la pág. 102: Después de una amplia revisión bibliografía los autores concluyen que las estrategias dirigidas a cambiar las conductas agresivas se caracterizan por 1) la enseñanza de habilidades prosociales, 2) adecuado manejo consistente de las conductas agresivas por parte de la institución y 3) Manejo contingente y consiste de las conductas</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>agresivas por parte de los padres de familia.</p> <p>Términos clave.</p> <p>Castigos físicos o aislamiento. Sanciones físicas por parte de sus padres. Lo consulto en <i>Martínez, J. y Duque, A. (2008). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. Investigaciones Andina, 10(16), 92-105. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506008 En la</i></p>
--	--	--	--	---

				<p>pág. 95: La Organización Mundial de la Salud afirma que uno de los factores predictores de la agresividad (entre otros comportamientos antisociales) es el maltrato físico o los castigos físicos, declara que la agresión a los menores por parte de los cuidadores primarios es preocupante, además no se tienen pruebas de que el azote corrija el antisocial.</p> <p>Término clave. Espacio para hacer ejercicio o jugar. Lo consulto en <i>Martínez, J. y</i></p>
--	--	--	--	--

				<p>Duque, A. (2008). <i>El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. Investigaciones Andina, 10(16), 92-105.</i></p> <p>Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506008 En la pág. 98:</p> <p>Considero que este apartado se explica con el modelo impulsivo de la agresión reivindicada, básicamente dice que la conducta agresiva es derivada de un impedimento de otra actividad</p>
--	--	--	--	--

				<p>dirigida a algún fin, como la frustración, por ejemplo, si un alumno desea jugar y se ve obligado a estudiar se genera frustración que desemboca en una conducta agresiva.</p> <p>Desde esta perspectiva el juego y el deporte son alternativas para el manejo de la frustración.</p> <p>Contraargumento. La teoría del modelo impulsivo de la agresión reivindicada es fuertemente criticada por la teoría del aprendizaje social y cognitivo, ya</p>
--	--	--	--	--

				<p>que si bien se puede generar frustración, la elección de cómo actuar estará en función de la aceptabilidad social (normas o moral).</p> <p>Términos clave. Conversar. Dialogar con los implicados. Intervenciones verbales. Reprimendas verbales. Lo consulto en Ramírez, L. (2011). Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(32), 129-154. Recuperado</p>
--	--	--	--	---

					<p>de: http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/29/62</p> <p>En la pág. 136</p> <p>Las conductas agresivas son vistas como conflictos inherentes a las interacciones sociales que permiten la construcción humana y tienen un potencial transformador para crear nuevos contextos, bajo “una lógica intersubjetiva, en la que los actores cuentan con una historia, un capital cultural, unos intereses, valores y unas</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>formas de relación comunicativa” (Ramírez cita a Ghiso Cotos, Jiménez Gómez & Morales Mesa, 2011), por supuesto, empleando el diálogo como principal herramienta.</p> <p>Es preciso mencionar que este texto fundamenta la acción de la educación popular para mitigar la agresividad.</p>
--	--	--	--	--	---

8.6. Planeación de las sesiones

A) Elaboración de acuerdos de convivencia escolar

Tema: Acuerdos de convivencia escolar

Objetivo: Elaborar de manera colaborativa acuerdos de convivencia escolar que reflejen los intereses y necesidades de todos los presentes.

Conformación del grupo de trabajo: Padres de familia, docentes y directivos.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Video. Las reglas del juego: TEDx Talks (Publicado 18 de octubre del 2018). Las reglas del juego: Agustín Vitta at TEDxAvCorrientes 2013. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rkWFek3rJUA>
- Computadora.
- Proyector.
- Papel bon.
- Plumones.

Actividades:

1. Previo al inicio de la sesión se debió lanzar una convocatoria para la misma.
2. Dinámica de integración y para romper el hielo: En una palabra.

En equipos de tres a cuatro personas describen en una palabra qué entienden por acuerdos de convivencia escolar. Posteriormente se comparten las palabras entre todo el grupo y se selecciona la que se considera más apropiada.

3. Observan el video:

Las reglas del juego: TEDx Talks (Publicado 18 de octubre del 2018). Las reglas del juego: Agustín Vitta at TEDxAvCorrientes 2013. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rkWFek3rJUA>

4. Permitir la reflexión crítica mediante la comunidad de indagación, hasta formar un conclusión común.
5. Desarrollar de forma conjunta un listado con las acciones que consideren apropiadas para incluir en los acuerdos de convivencia; permitiendo, la deliberación y argumentación.

De no mencionarse, se deberán recordar las conductas agresivas.
6. Establecer de forma conjunta una “consecuencia” en caso de que los menores infrinjan cada acuerdo de convivencia escolar; Permitiendo, la deliberación y argumentación.
7. Los acuerdos y las sanciones serán transcritos en papel bond y todos los presentes firmaran de enterados.
8. Finalmente, reflexionar en casa padres de familia y alumnos ¿Cuál es el acuerdo de convivencia escolar que le resulta más complicado cumplir? y ¿Qué acciones puede realizar para respetarlo?

B) Coloquio para padres de familia

Sesión 1: Sensibilización y concientización hacia las conductas agresivas

Tema: Sensibilización y concientización ante las conductas agresivas.

Objetivo: Provocar sensibilización para aumentar el grado de conciencia ante las conductas agresivas.

Conformación del grupo de trabajo: Padres de familia y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Pizarrón.

- Plumones.
- Los casos 1 y 2 redactados a detalle en las actividades.
- Las pinturas elaboradas por los alumnos durante la segunda sesión del taller de pintura.

Actividades:

1. *Dinámica de gol:*

El pizarrón y el grupo se divide en dos, una sección representa a la coordinadora del taller y la otra sección a los tutores, se irán preguntando alternadamente sobre cualquier tema, si el interrogado no sabe responder es gol del que preguntó. La dinámica termina cuando se acumulan diez goles (Merçon, 2009).

2. Se comentan de manera global la finalidad de los coloquios y los cuatro temas que serán abordados en las próximas sesiones.
3. Se muestra a la comunidad la siguiente frase.

“La agresión es biológica, tenemos un sistema biológico que está hecho para que respondamos para sobrevivir, pero la violencia, la violencia se aprende, la violencia es un problema social” (Feggy Ostrosky, 2015; min13.37). Después de un breve espacio para la deliberación se les presentan los siguientes casos:

Caso 1. Juan era el único niño de su clase que tenía una mesa para él solito... Hasta que llegó Gustavo. Al principio la movía toda cuando escribía, luego empezó a echar su basura del otro lado y terminó arrancado el forro; ya era suficiente, así que Juan colocó una regla para que Gustavo se quedaría de su lado, pero Gustavo no entendió y comenzó a empujar la regla. Juan enojado arrancó la regla de las manos de Gustavo, golpeó la mesa con la regla y sin querer le machuco toda la mano.

Caso 2. Esteban alumno de sexto año, estaba castigado en dirección cuando observó a sus compañeros de tercer grado salir al patio para realizar recreación acuática... Cuando lo vio, no lo pudo creer por qué ellos si podían salir y él no; Esperó a que nadie lo viera para escabullirse al salón de tercero, rayo las paredes, desordenó las bancas, regó la basura del basurero y pateo las mochilas de los alumnos. Mientras lo hacía sólo podía pensar “La próxima vez me llevaran con ellos o ya verán que les va peor”.

La comunidad se divide en dos equipos para determinar cuál se trata de violencia y cuál de conducta agresiva. Después, comparten sus conclusiones con el grupo.

4. Todo el grupo construye un diagrama de Venn en el pizarrón para la violencia y las conductas agresivas, determinando mediante el diálogo conjunto los elementos que consideran particulares o comunes para ambos términos.

En conjunto comparten experiencias de conductas agresivas cotidianas, seleccionas las que consideren más significativas (o comunes) en la comunidad y las escriben en el diagrama de Venn.

5. Se muestran las pinturas elaboradas por los alumnos durante la segunda sesión del taller de pintura, brindando un pequeño espacio para compartir comentarios. A continuación, se interroga al grupo: ¿Ustedes sabían qué sentían sus hijos frente a las conductas agresivas?, ¿identifican las conductas agresivas que viven en su día a día? y ¿qué sentimos y pensamos de todo esto?. Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso. Invitar a construir una promesa común hacia sus hijos frente a las conductas agresivas.

6. Finalmente, invitar a la reflexión en casa sobre ¿cómo lograrán cumplir su promesa? y contestar de forma individual el instrumento de evaluación “*técnica de preguntas por sesión*”.

Sesión 2. Resignificación de las conductas agresivas

Tema: Resignificación de las conductas agresivas

Objetivo: Identificar, analizar y cambiar los significados asociados a las conductas agresivas mediante la comunidad de indagación.

Conformación del grupo de trabajo: Padres de familia y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Pizarrón.
- Plumones.
- Imágenes incluidas en las actividades.
- Computadora.
- Proyector.
- Video. TEDx Talks (Publicado 9 de julio del 2014). Alteridad, el espejo de la violencia o el reflejo de la paz. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oay-RWvvnws>

Actividades:

1. Lluvia de ideas sobre ¿qué piensas de alguien cuando realiza una conducta agresiva? Las ideas son escritas en el pizarrón previamente dividido en dos secciones.

2. El grupo observa la Figura 2. Situación complicada y de forma individual contestan ¿Qué harían si estuvieran en esta situación?

Figura 2. Situación complicada. Creación propia.



Posteriormente, compartir la respuesta de forma grupal permitiendo la deliberación. Realizar la observación de que todos se posicionaron en la imagen de la víctima, aunque existían 3 personas en la imagen. Cuestionar al grupo ¿Qué tan empáticos somos con los observadores de un acto agresivo o con los ejecutores del acto?

3. Observan el video:

TEDx Talks (Publicado 9 de julio del 2014). Alteridad, el espejo de la violencia o el reflejo de la paz. [Archivo de video] Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=oay-RWvvnws>

Permitir la reflexión crítica en torno a la posible alteridad en actos agresivos mediante la comunidad de indagación, hasta formar un conclusión común.

Retomar las ideas previas sobre las personas que realizan una conducta agresiva y repetir el cuestionamiento inicial (¿qué piensas de alguien cuando realiza una

conducta agresiva?) ante el nuevo panorama realizar una lluvia de ideas y formar una conclusión común que será escrita en el pizarrón.

4. Se les muestra la Figura 3. Frase popular, donde aparece un refrán o dicho popular a favor de las conductas agresivas y su reformulación desde una visión más pacífica; Las preguntas para indagar son ¿qué tan conscientes somos de cómo abordamos las conductas agresivas?, ¿Cuáles son las frases, refranes, dichos o ideas que surgen frente a una conducta agresiva? Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.

Figura 3. Frase popular.



Solicitar que retomen los refranes, dichos o ideas que surgen ante las conductas agresivas, pedir que los enlisten y grupalmente reformulen desde una visión más pacífica.

5. Pedir a cada implicado que seleccione, apunte y desarrolle alguna estrategia que le permita recordar el refrán, dicho o idea de su elección.

Finalmente, solicitar que contesten el instrumento de evaluación "técnica de preguntas por sesión".

Sesión 3. Límites y normas en el hogar, correlación con las conductas agresivas

Tema: Límites y normas en el hogar

Objetivo: Orientar en el establecimiento de límites y normas en el hogar para la creación de estrategias que consientan manejar las conductas agresivas.

Conformación del grupo de trabajo: Padres de familia y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Video, s.a. [Unitel Bolivia]. (2018, agosto 14). Informe especial: Padres agredidos por sus hijos, el porcentaje crece. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=91uNcQzAiu4>
- Video, UNICEF. (2011, enero 3). UNICEF- Hay niños que juegan a ser invisibles por miedo a ser maltratados. . [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-V-kuTo522I>
- Computadora.
- Proyector.
- Matriz de estilos disciplinarios de Paul Hauck contenida en las actividades.
- Cuaderno y plumas.
- Pizarrón y plumones.

Actividades:

1. Observan dos videos donde se muestran dos casos.

Caso 1. Padres que agreden a sus hijos.

s.a. [Unitel Bolivia]. (2018, agosto 14). Informe especial: Padres agredidos por sus hijos, el porcentaje crece. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=91uNcQzAiu4>

Caso 2. Hijos que agreden a sus padres.

UNICEF. (2011, enero 3). UNICEF- Hay niños que juegan a ser invisibles por miedo a ser maltratados. . [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-V-kuTo522I>

Cuestionar al grupo ¿Si tuviéramos que denotar un caso como “bueno” y otro como “malo” cuál elegirían y por qué? Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.

Exhortar a la reflexión conjunta entorno a “y si no nos vemos como niños y adultos, qué tal si somos humanos, ¿sería “bueno” o “malo” gritar, insultar y golpear?

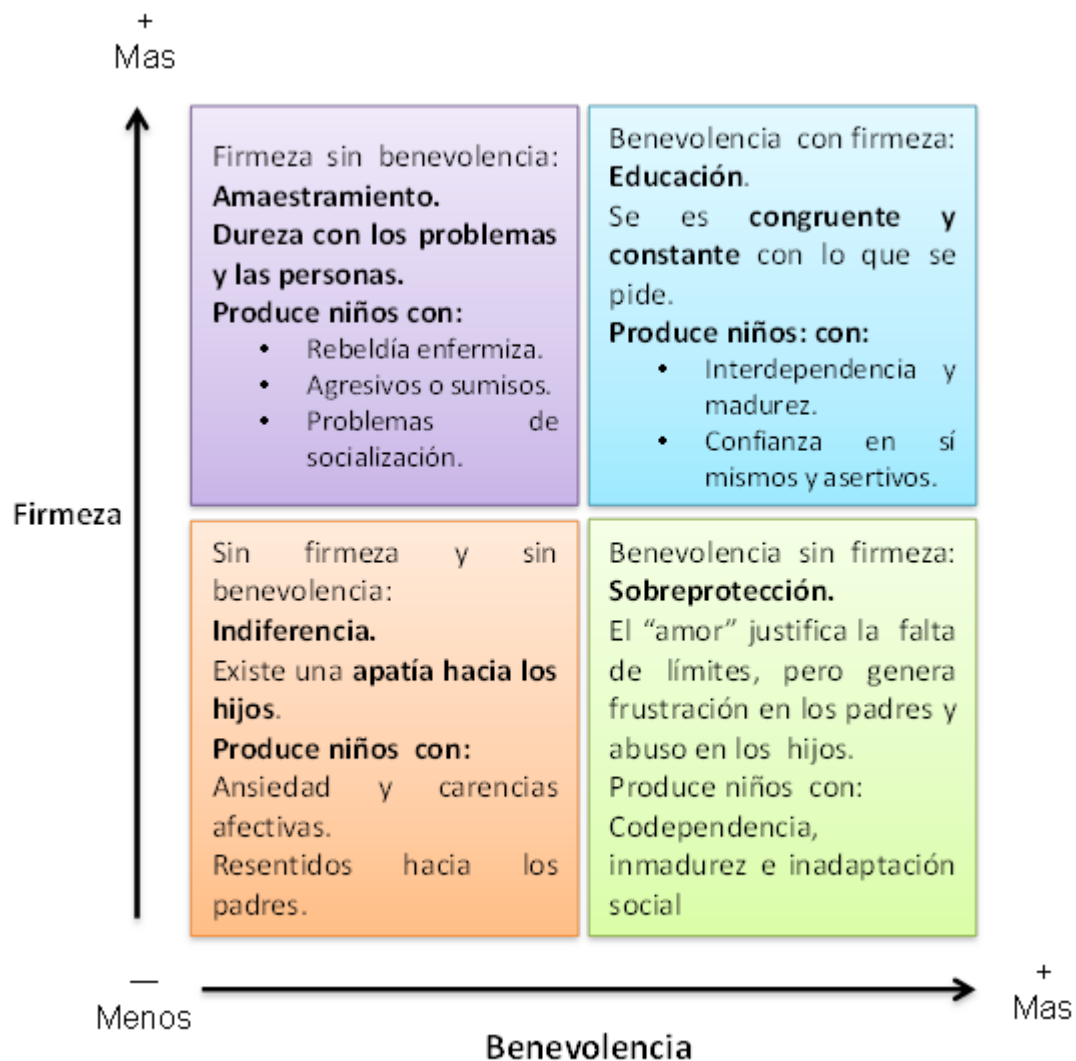
2. Argumentar frente al grupo “ustedes ya concluyeron que no es correcto gritar, insultar y golpear de ninguno de los dos lados (de padres a hijos o hijos a padres), entonces ¿qué hacemos para establecer una norma en casa o que se cumpla lo que solicitamos a los hijo? Practiquemos con un juego de rol.

El grupo seleccionará a cuatro participantes que harán las veces de actores en la problemática (el pequeño Juanito, mamá, papá y suegra) el resto prestara atención en la dinámica; El juego parte con la mamá solicitando a Juanito que apague la televisión y se prepare para dormir, acto seguido Juanito contesta “no quiero, abuelito dile algo”...

Detener el juego de rol una vez que Juanito se quede dormido y empezar la deliberación en torno al manejo de la situación.

Presentar la matriz de estilos disciplinarios de Paul Hauck (Figura 4), realizar una exploración grupal y permitir la elección del sector que consideren más apropiado para establecer la disciplina en casa.

Figura 4. Estilos disciplinarios de Paul Hauck (Schmill, 2015).



Solicitar que retomen el caso explorado en el juego de rol y en equipos de cinco personas, construyan o mejoren el manejo de la situación.

3. Pedir que escriban de manera individual una situación que les cueste trabajo manejar en casa y la resuelvan desde un estilo de crianza tanto firme como benévola. Escuchar algunos casos.
4. Solicitar que elaboren de manera individual cinco normas para su hogar, para compartirlas con el grupo y seleccionar las diez mejores, permitir en todo momento la deliberación y argumentación.
5. Para concluir, solicitar que contesten el instrumento de evaluación “técnica de preguntas por sesión”.

Sesión 4. Los medios de comunicación y las conductas agresivas

Tema: Los medios de comunicación y su relación con las conductas agresivas

Objetivos:

- Reconocer el efecto de los medios de comunicación en las conductas agresivas.
- Elaborar estrategias que consientan manejar las conductas agresivas incluidas en los medios de comunicación.

Conformación del grupo de trabajo: Padres de familia y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Video, s.a. [sumanth kumar]. (2018, julio 12). HOMERO ES SECUESTRADO EN RIO DE JANEIRO LOS SIMPSON. [Archivo de video]
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=p3aex0nXxyk>

Video, s.a. [Imagen Noticias]. (2015, mayo 20). Niños matan y entierran a menor de 6 años; podrían pasar 5 años en un tutelar. [Archivo de video]

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BQz8KPsxXAq>

- Computadora.
- Proyector.
- Tabla programas de televisión.
- Pizarrón y plumones.
- Cuaderno y plumas.

Actividades:

1. Los padres de familia observan el video 1. Homero es secuestrado:

s.a. [sumanth kumar]. (2018, julio 12). HOMERO ES SECUESTRADO EN RIO DE

JANEIRO LOS SIMPSON. [Archivo de video] Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=p3aex0nXxyk>

2. Utilizando la técnica del cuchicheo llegan a un consenso sobre las siguientes preguntas ¿es un video divertido? Y ¿es un video apropiado para menores?

3. Los padres de familia observan el video 2.

s.a. [Imagen Noticias]. (2015, mayo 20). Niños matan y entierran a menor de 6

años; podrían pasar 5 años en un tutelar. [Archivo de video] Recuperado

de: <https://www.youtube.com/watch?v=BQz8KPsxXAq>

4. Indagan mediante comunidad de indagación:

- Las ideas generales sobre el video.
- La frase “No te preocupes porque tus hijos no te escuchan, te observan todo el día” de la madre Teresa de Calcuta
- ¿Por qué los niños juegan al secuestro? y ¿cómo cambiarlo?

Permitir la deliberación hasta llegar a una conclusión común.

5. En equipos de cuatro personas, realizar la siguiente tabla:

Tabla 35. Programas de televisión

Nombre del programa de televisión o videojuego que se frecuenta en casa.	¿Qué muestra o cuál es su temática?	¿Es apropiado para los niños?, ¿Por qué?

Posteriormente, los equipos comparten sus reflexiones en torno a la actividad.

6. Grupalmente proponer un listado de acciones que puedan emplear cuando sus hijos observen un contenido inapropiado en los medios de comunicación o soliciten verlo. Finalizar el listado con recomendaciones para emplear el tiempo en familia o con actividades que involucren la creatividad del menor.
7. Los padres de familia contestan el instrumento de evaluación “técnica de preguntas por sesión” de manera individual”, al finalizar pedir que se tomen unos minutos para leer sus anotaciones realizadas en los instrumentos de evaluación pasados y que compartan sus experiencias con el grupo.

Para concluir el taller, solicitar que se conteste de forma grupal: ¿qué aprendí? y ¿cómo lo voy a usar?

C) Taller de pintura para los alumnos

Sesión 1. La tortuga. El autocontrol de la conducta impulsiva

Tema: Autocontrol ante el impulso.

Objetivos:

- Desarrollar el control de los impulsos mediante la técnica de la tortuga.
- Elaborar estrategias que permitan el control de los impulsos.

Conformación del grupo de trabajo: Alumnos y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Gis.
- Video, s.a. [Mindere Psicología Infantil]. (2017, mayo 29). La tortuga (Cuento para trabajar el autocontrol) - Técnica de Psicología Infantil – Mindere. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rwGSIUkXR8>
- Proyector.
- Computadora.
- El caso de Juan incluido en las actividades.
- Camisa blanca.
- Pintura textil de varios colores.
- Pizarrón y plumones.

Actividades:

1. El grupo efectúa la dinámica *la isla de los monos*:

Dibujar cinco círculos de aproximadamente medio metro, dentro de ellos, se escribe el nombre de las islas (isla de los monos, isla de habas, isla de sayayin, isla del mamut e isla de los dinosaurios). A continuación, se cuenta la siguiente historia: Ahora todos ustedes son habitantes de una isla, pero ¿qué pasaría si la isla sufriera una catástrofe? Tendrían que mudarse a otra isla remando, volando, nadando o flotando... de repente choca un meteorito en la isla de los dinosaurios.

Repetir las catástrofes hasta que todos los participantes estén en la misma isla.

2. Solicitar al grupo que tomen asiento en la isla de su preferencia para escuchar la historia “La vieja tortuga sabia”.

s.a. [Minders Psicología Infantil]. (2017, mayo 29). La tortuga (Cuento para trabajar el autocontrol) - Técnica de Psicología Infantil – Minders. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=riwGSIUkXR8>

Cuestionar al grupo ¿Alguna vez te has sentido como la tortuga pequeña? y ¿Qué opinas del consejo de la vieja tortuga sabia?, permitir algunas respuestas.

3. Comentar que se va a realizar el juego de la tortuga, para ello, se levantarán para caminar por el salón y cada vez que escuchen la palabra “tortuga” deberán de simular que se guardan dentro de su caparazón, para pensar lo que están haciendo y saldrán del caparazón cuando se diga “tortugas fuera”. Suspender la actividad 15 minutos después y comentar que las claves “tortuga” y “salir del caparazón” se seguirán realizando a lo largo de las sesiones.
4. Pedir al grupo que se sienten en media luna para discutir el caso de Juan:

Juan estaba terminando de calentar para la clase de educación física, cuando el profesor le solicitó que hiciera equipo Pablo, su mejor amigo. Las actividades comenzaron con carretillas, Pedro era la lagartija y Juan sostenía sus piernas, debían pasar una pista de obstáculos y ellos querían el primer lugar.

Juan comenzó a empujar a Pablo, quien movía sus manos a toda velocidad. Juan no pudo evitar reír y empujar más rápido a Pablo, hasta que las manos de Pablo se vencieron y cayó al suelo llevándose a Juan entre los pies.

Los dos chicos se encontraban en el suelo encimados y dándose empujones para ponerse de pie antes que el otro, fue entonces cuando Pablo enojado por el golpe y frustrado por ser el perdedor de la contienda, decide jalar a Juan y propinarle una mordida en el antebrazo. El llanto de Juan no se hizo esperar, pero la reacción de Pablo tardó en aparecer, se sentía apenado, frustrado y enojado.

Después, cuestionar al grupo ¿qué piensas de lo que le pasó a Pablo?, ¿les ha pasado? y ¿qué otra cosa pudo hacer Pablo en lugar de morder a Juan?
Permitir la libre deliberación hasta llegar a un consenso.

5. Elaborar grupalmente un listado de cosas que se pueden hacer cuando se sientan muy inquietos (impulsivos), permitiendo la deliberación hasta llegar a un consenso.
6. *Caracterización de una tortuga.* Los alumnos dibujan con pintura textil un caparazón sobre una camisa blanca, esta camiseta será portada durante las sesiones siguientes.

Finalmente, solicitar el llenado de la rúbrica de evaluación por sesión. Asimismo, preguntar a los alumnos ¿Cuándo van a jugar a ser una tortuga sabia? y ¿por qué deben pensar frente a esa situación?

Sesión 2. Sensibilización y concientización ante las conductas agresivas

Tema: Sensibilización y concientización ante las conductas agresivas

Objetivo: Provocar sensibilización para aumentar el grado de conciencia ante las conductas agresivas.

Conformación del grupo de trabajo: Alumnos y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Los casos 1 y 2 incluidos en las actividades.
- Pizarrón y plumones.
- Acuarelas.
- Pincel.
- Dos recipientes pequeños para colocar agua.

Actividades:

1. Se les presenta a los alumnos los siguientes casos:

Caso 1. Conducta agresiva.

Juan era el único niño de su clase que tenía una mesa para él solito... Hasta que llegó Gustavo. Al principio la movía toda cuando escribía, luego empezó a echar su basura del otro lado y terminó arrancado el forro, Ya era suficiente, así que Juan colocó una regla para que Gustavo se quedará de su lado, pero Gustavo no entendió y comenzó a empujar la regla. Juan enojado arrancó la

regla de las manos de Gustavo, golpeó la mesa con la regla y sin querer le machucó toda la mano.

Caso 2. Conducta violenta.

Esteban, alumno de sexto año, estaba castigado en dirección cuando observó a sus compañeros de tercer grado salir al patio para realizar recreación acuática... Cuando lo vio, no lo pudo creer, por qué ellos sí podían salir y él no. Espero a que nadie lo viera para escabullirse al salón de tercero. Rayó las paredes, desordenó las bancas, regó la basura del basurero y pateó las mochilas de los alumnos. Mientras lo hacía sólo podía pensar: “La próxima vez me llevarán con ellos o ya verán que les va peor”.

Grupalmente determinar ¿Cuáles son las características de las conductas agresivas y violentas?.

2. Anotar en el pizarrón la pregunta ¿qué sientes cuando vez o recibes una conducta agresiva? Y algunas respuestas posibles (se sugieren: Me siento triste, me da coraje o no me gusta porque está mal pegar, son algunas variantes de las respuestas de los alumnos obtenidas durante la fase diagnóstica), leerlas en conjunto. Posteriormente, invitar al grupo a escribir su respuesta en el pizarrón.

A continuación, cuestionar ¿sabía que sentían los demás o ustedes cuando ven o reciben una conducta agresiva? Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.

3. Solicitar al grupo que analicen su comportamiento durante la semana en curso y mediante la comunidad de indagación realicen un listado de las conductas agresivas que identifiquen; En todo momento permitir la argumentación y el

cuestionamiento entorno a los eventos que el grupo está identificando. Cuestionar al grupo ¿cómo se sienten con esto? Y ¿les gustaría cambiar este panorama? Permitir algunas opiniones.

4. Elaborar de manera individual un dibujo en donde le cuenten a un marciano qué sienten cuando ven o experimentan una conducta agresiva en su grupo. Invitar a los alumnos a mostrar y explicar su pintura. Finalmente, solicitar que se conteste la rúbrica de evaluación por sesión.

Sesión 3. Resignificación de las conductas agresivas

Tema: Resignificación de las conductas agresivas

Objetivo: Identificar, analizar y cambiar los significados asociados a las conductas agresivas mediante la comunidad de indagación.

Conformación del grupo de trabajo: Alumnos y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

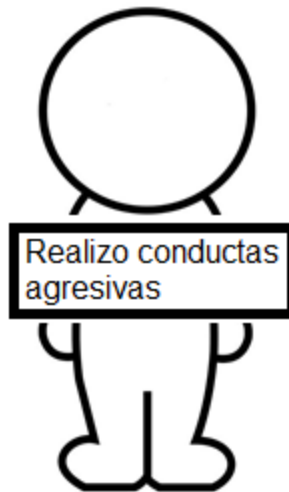
Recursos didácticos:

- Imágenes de siluetas de personas con carteles incluidas en las actividades.
- Historia un mal día de principio a fin incluida en las actividades.
- Cartulina.
- Acuarelas.
- Pincel.
- Dos recipientes pequeños para colocar agua.

Actividades:

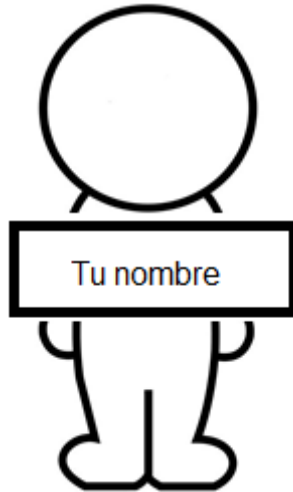
1. Colocar en el pizarrón la siguiente Figura (persona 1), en ella se muestra una persona con el cartel “realizo conductas agresivas”.

Figura 5. Persona 1



Invitar a los alumnos a escribir alrededor de la imagen ¿qué piensan de él? Y ¿cómo creen que es él?, leer los comentarios, colocar la siguiente figura (persona 2), sobre la imagen de la persona 1. Asimismo, cuestionar al grupo ¿sabían que esto se piensa de ustedes cuando realizan una conducta agresiva? Permitiendo algunas participaciones.

Figura 6. Tu nombre



2. Los alumnos escuchan la historia un mal día de principio a fin:

Alexis abrió los ojos de golpe tan pronto se percató que su despertador no había sonado y hoy era lunes... había que correr a la escuela.

Se levantó tan rápido como pudo, poniéndose el uniforme sin cambiarse los calzones, ¿quién tiene tiempo para eso? Corrió al baño sólo para encontrarlo ocupado por su hermano Andrés, pensó —ya estuvo, hoy no me lavo los dientes— y bajó con prisa a la cocina.

Su madre lo recibe con una sonrisa poniéndole de frente un enorme plato de espagueti con brócoli, ni siquiera sabía que el espagueti se podía comer con brócoli. De coloración verdosa y consistencia espesa, aquel platillo le quitó todo indicio de apetito. —Ya estuvo— pensó —Hoy no como nada hasta la hora del recreo.

Resignado a su suerte respiró profundo, fue cuando lo vio, en una bolsita transparente y bien envuelto: las patas del pollo frito, sobras de la comida de

ayer (debería ser penado poner patas como lonch), las tomó cuidándose de no tocarlas y las metió a su mochila.

Sin dar tiempo a reproches de su madre corrió a la salida y gritó su despedida —Adiós mamá. Ya me voy a la escuela. Te quiero— para escuchar la respuesta a la distancia mientras cerraba la puerta —Con cuidado Alexis. También te quiero.

Disminuyó el paso para recuperar el aliento e intentó respirar despacio, fue entonces cuando se percató del olor nauseabundo que desprendía su zapato; con la prisa había pisado popó de perro —ya estuvo— pensó —hoy toca ir arrastrando el pie izquierdo hasta la escuela.

Alexis entró a la escuela, desalineado, hambriento, desprendido un olor desagradable, arrastrando su pie izquierdo y de pésimo humor. Pedro lo encontró con prisa para comentarle —El fin de semana fui a ver a los dinosaurios, había un T.Rex gruñía “guaaa” y tenía grandes dientes para morder— Decía mientras pellizcaba la mano de Alexis y le gritaba en el oído izquierdo, asemejando un T.Rex.

Alexis lo ignoró por un segundo, mientras continuaba su rumbo hacia su salón arrastrando su pie izquierdo —ya estuvo— pensó — hoy toca ignorar a Pedro. Pedro seguía gritando y pellizcando, gritando y pellizcando, gritando y pellizcando, hasta que Alexis ya no pudo más, dejó caer su mochila y le propinó un tremendo puñetazo en la nariz.

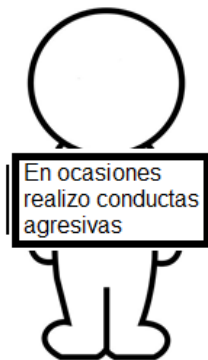
El día de Alexis no mejoró ni un poco, se fue a casa suspendido tres días con deberes extra y citatorio para su mamá. No importó lo mucho que le explicó a la directora de su despertador, de sus calzones, de sus dientes, del espagueti

con brócoli, de las patas de pollo, de la popó de perro o de Pedro imitando a un T.Rex.

Mediante comunidad de indagación reflexionar. Alexis realizó una conducta agresiva ¿piensan de Alexis de la misma forma que de la persona uno? y ¿Por qué es diferente el caso de la persona uno y el de Alexis?. Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.

3. Colocar en el pizarrón la Figura 6. Humano ser, donde se muestra una persona con el cartel: “En ocasiones realizo conductas agresivas”. Los alumnos escriben alrededor de la imagen ¿qué piensan y él ¿ y ¿cómo creen que es él?. Leer en voz alta las anotaciones de todo el grupo e invitar a los implicados a expresar su opinión.

Figura 7. En ocasiones realizo conductas agresivas



4. Solicitar a los alumnos que imaginen una conversación entre un humano y un extraterrestre, en ella, el humano explica por qué usa conductas agresivas. Realizar una imagen donde plasmen dicho encuentro. Invitar al grupo a mostrar y explicar sus pinturas. Finalmente, solicitar que se llene el instrumento de evaluación rúbrica por sesión.

Sesión 4. Me quiero y me conozco: No permito que me traten de forma agresiva

Tema: Autoestima.

Objetivo: Reconocer y valorar las características individuales.

Conformación del grupo de trabajo: Alumnos y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Cartulina.
- Acuarelas.
- Pincel.
- Dos recipientes pequeños para colocar agua.

Actividades:

1. Los alumnos elaboran un dibujo de ellos individualmente, escribiendo en los lados sus características físicas y su nombre. Una vez concluidos los dibujos son pegados a lo largo del salón, se invita al grupo a ver las descripciones de sus compañeros y escribir alguna característica.

Pedir que cada alumno recoja su dibujo y comparta con el grupo su opinión sobre las características que le escribieron sus compañeros.

2. Solicitar a los alumnos que dibujen un asteroide, debe tener su nombre e imágenes que los representen, ya que, un extraterrestre va a ir a conocerlos, tienen que explicarle que son valiosos y no pueden tratarlos de forma agresiva. Invitar al grupo a mostrar sus asteroides y escuchar su reflexión sobre ¿por qué son valiosos y no pueden permitir que los traten de forma agresiva?

3. Pegar los asteroides de todo el grupo y construir de forma conjunta mediante comunidad de indagación una frase para explicar ¿por qué todos son valiosos y no permiten que los traten de forma agresiva?

Para finalizar, los alumnos contestan de manera individual la rúbrica de evaluación por sesión.

Sesión 5. Si se vale y si se puede expresar lo que siento sin conductas agresivas

Tema: La importancia de la comunicación sin el uso de conductas agresivas.

Objetivos:

- Comprender que es posible expresarse con claridad sin utilizar conductas agresivas.
- Desarrollar estrategias para comunicarse con claridad sin emplear conductas agresivas.

Conformación del grupo de trabajo: Alumnos y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Libro *El monstruo de colores* (2016) de Anna Llenas.
- Cinco círculos de 5 cm elaborados con hojas de colores (amarillo, azul, rojo, negro y verde) por alumno.
- 5 imágenes de recipientes de colores (la propuesta para la imagen se incluye en las actividades).

- Video, Pixar Animation Studios [alias babu]. (2013, junio 29). Pixar las aves HD 2001 x264 [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=EtDV9fx8_Dg
- Proyector.
- Computadora.
- Pizarrón y plumones.
- Cartulina.
- Acuarelas.
- Pincel.
- Dos recipientes pequeños para colocar agua.

Actividades:

1. El grupo escucha la lectura del cuento El monstruo de colores (2016) de Anna Llenas. Posteriormente, cuestionar al grupo ¿alguna vez se han sentido como el monstruo de colores?, permitir algunas comentarios.
2. Se les proporciona a los alumnos cinco círculos de 5 cm elaborados con hojas de colores (amarillo, azul, rojo, negro y verde), dentro de los mismos, deben escribir que despierta en ellos cada emoción (alegría, tristeza, enojo, miedo y calma). A continuación, colocando cada círculo en su frasco (Figura 7. Frascos) correspondiente.

Figura 8. Frascos



3. Comentar con el grupo: ¿creen que todos expresamos nuestra emociones igual?, si nos tuviéramos que poner de acuerdo en la expresión de estas cinco emociones ¿cómo lo haríamos? Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso para cada emoción que será escrito debajo de cada frasco.
4. Leer entre todos un frasco al azar y preguntar al grupo ¿será que sentimos emociones diferentes frente a cosas iguales?, por ejemplo, alguien no siente miedo ante alguno de los acontecimiento que compartió otro compañero. Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.
5. Observan el video:

Pixar Animation Studios [alias babu]. (2013, junio 29). Pixar las aves HD 2001 x264 [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=EtDV9fx8_Dg

En equipos de cuatro personas discutir ¿por qué los pájaros pequeños picaban al pájaro grande?, ¿creen que todos los pájaros pequeños sienten lo mismo ante lo que está ocurriendo? y ¿por qué si todos los pájaros pequeños no sienten lo mismo actúan igual?. Escuchar las conclusiones de cada equipo permitiendo el cuestionamiento o las objeciones por parte de los otros equipos.

6. Mediante comunidad de indagación construir un listado de acciones que puede realizar cuando no aprueba y no quieres hacer lo que están haciendo otros, permitiendo en todo momento la argumentación, reflexión y análisis de los argumentos empleados.
7. Elaborar individualmente un cartel en donde le explique a un extraterrestre ¿por qué los humanos imitan el comportamiento de otros, aunque no estén de acuerdo con él? y ¿Cómo se evita?
8. Permitir que algunos alumnos explique su cartel, finalmente solicitar que se llene la rúbrica de evaluación por sesión.

Sesión 6. Respeto las diferencias: No trato a los demás de forma agresiva

Tema: Las diferencias y similitudes del ser humano

Objetivo: Reconocer a los seres humanos como organismos con diferencias y similitudes que deben ser valoradas por igual.

Conformación del grupo de trabajo: Alumnos y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Imagen que muestra a humano.
- Proyector.
- Computadora.
- Video, UNICEF [UNICEF Chile]. (2015, agosto 21). UNICEF Marciano [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9lBhhJltPmg>
- Pizarrón y plumones.

- Cartulina.
- Acuarelas.
- Pincel.
- Dos recipientes pequeños para colocar agua.

Actividades:

1. Se les muestra a los alumnos la Figura 8. Humanos, cuestionándoles ¿de qué ser vivo es la imagen? Después de que los alumnos señalen que se trata de personas preguntar ¿cómo supieron que eran personas o humano? Permitir algunas participaciones.

Figura 9. Humanos (CATEDRATMKF, 2018).



2. Exhortar al grupo a imaginar. Se ha descubierto vida en marte, los extraterrestres existen y queremos invitarlos a que nos conozcan pero en la tierra hay muchos seres vivos y tenemos que ser bien claros en cómo somos para que no se confundan. Mediante comunidad de indagación establecer qué características tienen los humanos, procurar ir corroborando las características con la imagen previa y los miembros del grupo. Escribir la conclusión empleando la mitad del pizarrón.

3. Comentar con el grupo. Las personas o los humanos tenemos diferentes, no somos todos iguales ¿Cuáles son estas diferencias? y ¿Para qué nos sirven?. Mediante comunidad de indagación llegar a un consenso común que será escrito en la mitad del pizarrón restante.
4. El grupo dibuja de manera individual el primer contacto entre un humano y un extraterrestre, resaltando las diferencias y similitudes de los humanos. Invitar a los participantes a mostrar y explicar su dibujo.
5. Observan el video:
UNICEF [UNICEF Chile]. (2015, agosto 21). UNICEF Marciano [Archivo de video].
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9lBhhJltPmg>
Cuestionar al grupo ¿aceptarían a alguien diferente o igual a ustedes?, permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.
6. Finalmente, contestar la rúbrica de evaluación por sesión.

Sesión 7. Manejo y resolución de conflictos sin conductas agresivas

Tema: Manejo y resolución de conflictos sin emplear conductas agresivas

Objetivo: Elaborar estrategias para el manejo de los conflictos sin emplear conductas agresivas.

Conformación del grupo de trabajo: Alumnos y coordinadora.

Duración: 2 horas.

Espacio: Un salón de clases.

Recursos didácticos:

- Imagen *Chica joven o una mujer anciana*, creada por el dibujante W.E.Hill en 1915 (Stephen, 2011).
- Tabla “solución desde la perspectiva de los actores”.

- Pizarrón y plumones.
- Cartulina.
- Acuarelas.
- Pincel.
- Dos recipientes pequeños para colocar agua.

Actividad:

1. Mostrar la Figura 9 al grupo, cuestionándoles ¿qué es?, permitir un lapso de deliberaciones; si el grupo no logra concluir que es una mujer joven y una mujer de la tercera edad, se procederá a explicar que es una imagen remanente.

Figura 10. Chica joven o una mujer anciana, creada por el dibujante W.E.Hill en 1915 (Stephen, 2011).



2. Cuestionar al grupo ¿este fenómeno podrá ocurrir con las palabras?, ¿será posible que una frase tenga más de una interpretación? Y ¿será que no todos entendemos lo mismo en las mismas situaciones? Permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.
3. Los alumnos realizan el juego de rol: Ricardo y David.

Personajes:

- Ricardo.
- David.
- Sofía.
- Ernesto.
- Maestra.

Argumento introductorio:

Ricardo y David tomaban dictado durante su clase de español. Los dos sentados en la misma mesa, compartían el aburrimiento y las respuestas por igual.

La maestra dictaba —Campana — y David, quien tenía peor ortografía que Ricardo escribía “canpana”. Cuando David vio el error le propinó una pequeña patada y le susurró — es con “m” --. Ricardo corrigió el error y le propinó una patada más fuerte. David, enojado por el golpe le dio una patada bien fuerte y dijo —Espérate bobo, que nos van a regañar.

Ricardo se aguantó como pudo, aun así, Sofía y Ernesto, sus compañeros de fila, lo escucharon todo e incluso lo vieron limpiarse una lágrima.

Ernesto le susurró a Ricardo —No seas cobarde, pégale o ya no me voy a juntar contigo — La cara de Ricardo se puso roja, mezcla de la vergüenza, el enojo y la frustración.

4. Detener el juego de rol una cuando los alumnos solucionen el problema.

Mediante comunidad de indagación determinar ¿de qué forma se puede resolver el conflicto sin usar conductas agresivas?, permitir la deliberación hasta llegar a un consenso.

5. El grupo retoma el juego de rol y construye una o varias soluciones al conflicto sin emplear conductas agresivas desde la perspectiva de cada actor, completando la siguiente tabla:

Tabla 36. Solución desde la perspectiva de los actores

Ricardo	David	Sofía	Ernesto	Maestra
Posibles solución:	Posibles solución:	Posibles solución:	Posibles solución:	Posibles solución:

6. De manera individual los alumnos elaboran una pintura en donde muestra a un extraterrestre alguna alternativa para resolver los conflictos sin emplear conductas agresivas.

Invitar a los alumnos a mostrar y explicar su pintura. Finalmente, solicitar que contesten la rúbrica de evaluación por sesión.