



**PROCESOS PARA CREAR CONVIVENCIA INCLUSIVA Y PACÍFICA ENTRE PARES:
INTERVENCIÓN EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA**

María Isabel Rodríguez Valenzuela
Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco

María Guadalupe Velázquez Guzmán
Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco

Área temática: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: Convivencia, prácticas pedagógicas y creación de ambientes inclusivos para el aprendizaje.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

Resumen:

Se presentan los resultados del diagnóstico e intervención realizados en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, para atender la dificultad que tenían los y las alumnas en aceptar las diferencias de sus compañeros, para expresar sus emociones de manera asertiva, las habilidades para realizar trabajo cooperativo y para resolver conflictos de manera asertiva. Es un estudio realizado con la metodología de la investigación acción, apoyado en técnicas cualitativas y en el análisis de acciones y expresiones verbales y escritas situadas, individuales y en interacción; recuperando significados en las palabras de cada alumno/na, tanto en el diagnóstico, como para valorar los procesos educativos a través de la intervención. Se reconocieron sus emociones, sus ideas y percepciones, así como sus propuestas de mejora.

A través de las cinco fases de la intervención del dispositivo educativo, se van identificando los avances y necesidades de acción.

Palabras clave: Investigación acción, convivencia, afectividad, reflexión, aprendizaje significativo.

Introducción

La escuela como institución educativa es uno de los espacios de convivencia donde mayor tiempo pasan los niños y las niñas. La interacción constante, involucra, además de relaciones de amistad, choque de intereses que van surgiendo en la cotidianidad. Las causas son diversas, ya que se involucran valores, normas, creencias y modos de socializar con las que cada alumno/a cuenta, de acuerdo con su historia personal y su contexto. Estos choques de intereses ocasionan conflictos en las relaciones cotidianas. Enseñar a percibirlos, entenderlos, y desarrollar habilidades para resolverlos, pueden aportar a los alumnos/as espacios sanos de socialización y aprendizaje sobre cómo resolverlos de manera asertiva. Si estos conflictos entre pares no son atendidos de manera oportuna, justa y basada en los derechos y responsabilidades de la niñez, ocasionarán problemas de convivencia donde la violencia puede ser una manera de resolverlos. Atender el tema de la convivencia escolar es una prioridad tanto en la agenda pública como en las escuelas en particular.

El presente trabajo enfoca su atención en este sentido, mediante una intervención educativa, para que los alumnos/as reflexionen, deconstruyan y construyan nuevas maneras de socializar con sus pares, donde las bases sean el respeto, la empatía, la cooperación, la afectividad y la comunicación, en lugar de la violencia. Preparar en nuevas maneras de convivir entre pares es necesario para evitar que los malos tratos dejen de ser naturalizados. ¿Cómo lograr que los alumnos/as sean colaboradores/as de esos ambientes seguros, libres de violencia, armónicos, pacíficos e inclusivos? Aproximarse a esta búsqueda fue el interés principal del presente trabajo de intervención.

Este trabajo se realizó en una escuela primaria pública en donde se han presentado situaciones de malos tratos entre pares y enfocamos un grupo de quinto grado, donde el rechazo por las formas no aceptadas de ser, las posibilidades de aprendizaje y los “defectos” del Otro, son motivo de burla, risa y exclusión en los trabajos escolares y en elección de subgrupos de juego. Las formas de interactuar entre los niños/as se ven influenciadas por prejuicios y estereotipos que culturalmente han adoptado y los han utilizado en sus relaciones cotidianas. El diagnóstico y la intervención se enfocó en un grupo de 8 alumnas y 12 alumnos de 5ºB durante el ciclo escolar 2017-2018 y continuó hasta el ciclo escolar 2018-2019, cuando los alumnos/as se encontraban en 6º grado. La escuela está ubicada en la alcaldía de Benito Juárez.

Diagnóstico

El diagnóstico se centró en los alumnos/as. Se utilizaron tres tipos de técnicas: cuestionario, observación participante (Hernández *et. al.*, 2010), (Díaz, 2011), y entrevista semiestructurada (Hernández *et. al.*, 2010:).

De estas técnicas, el cuestionario se utilizó en dos momentos; el primero fue para re-conocer la mirada de cada niño y niña, respecto a las características con las que eligen a sus compañeros/as para conformar de manera natural sus subgrupos de trabajo y de juego. Identificar qué cualidades o prejuicios definían sus relaciones

interpersonales en estas dos actividades y las maneras “naturalizadas” de convivir. Con los datos recuperados se organizó un gráfico del tipo sociograma para analizar sus interacciones y conocer cómo estaban conformados los subgrupos de juego y trabajo. También se identificaron aquellos alumnos/as que eran excluidos.

El análisis de los registros de la observación participante y la entrevista semiestructurada, complementaron el diagnóstico anterior. Con el aporte de estas dos técnicas se logró conocer qué entienden ellos/as cuando mencionan que alguien es “molesto”, “rudo”, “grosero”, ya que una parte importante del diagnóstico fue identificar de manera clara las características y significados que tienen unos con respecto de otros. Asimismo, se identificaron cómo entendían el respeto, la empatía, la comunicación, colaboración y amistad. La fase del diagnóstico cierra con la identificación de las cuatro problemáticas de convivencia que deben ser abordadas para favorecer una mejor convivencia.

Los análisis mostraron lo siguiente. Para el trabajo se identificó que ellos/as priorizan cualidades como el respeto, la cooperación, reciprocidad y responsabilidad, la confianza y la alegría: “que se apoyen mutuamente”, “que hagan las cosas sin pelear”, “que sean cumplidos”, “que no los distraigan” y “que sean tranquilos”. Para el juego: que sean divertidos y graciosos, que no sean desastrosos, que no digan groserías, que sean amables y que los hagan sentir seguros.

Con los datos del segundo cuestionario se pueden corroborar que a los compañeros/as que no tienen estas características, serán rechazados en sus subgrupos.

El problema que se deriva de que los alumnos/as prioricen ciertas características y cualidades para la elección de sus subgrupos de trabajo y de juego, está en que trae consecuencias de exclusión, de agresión, burla, o risa, a quienes, de acuerdo a sus reglas, no las tenían, quedando excluidos en los trabajos escolares y en la elección de subgrupos de juego. Las características y cualidades, aunque aceptables, se convertían en prejuicios y estereotipos al interactuar entre niños/as, afectando así la convivencia en el aula.

Se precisan cuatro problemáticas de convivencia a atender en el grupo en estudio: 1) Dificultad para aceptar las diferencias. 2) Dificultad para expresar sus emociones de manera asertiva. 3) Dificultad para realizar trabajo cooperativo con diferentes integrantes del grupo y 4) Dificultad para resolver conflictos de manera asertiva. Problemáticas que orientaron, los objetivos, la fundamentación teórica social y los procedimientos pedagógicos en el diseño del dispositivo de intervención. A partir de estas problemáticas de convivencia se planteó: ¿Cómo llegar a formar una comunidad en el aula enseñando a los alumnos/as a respetar y ser empáticos/as con las diferencias en las capacidades y formas de ser de sus compañeros/as?, ¿Cómo desnaturalizar la violencia hacia el compañero/a implícita en la exclusión y el rechazo?, ¿Cómo enseñar a dialogar en el conflicto y recuperar éste como positivo, como una oportunidad para crecer?

Diseño conceptual y metodológico de la intervención

Las cuatro problemáticas que se precisaron en el diagnóstico, así como la construcción de la perspectiva teórica, nos condujeron al diseño conceptual y metodológico del dispositivo de intervención;

a las fases sucesivas del dispositivo, monitoreadas en los procesos educativos secuenciales. El monitoreo de los procesos secuenciales en las actitudes de los niños/as, era el recurso para conocer los avances significativos y las necesidades de retroalimentación necesarias.

El enfoque que siguió el dispositivo de intervención es de la investigación-acción, porque busca tener una inmersión en la problemática a tratar, concibiendo a la realidad en dinámica cambiante con avances y retrocesos, cuestionando la expectativa de que se comprobará lo supuesto. Permite ir enfocando los objetivos, las acciones participativas en contexto, las interrelaciones entre los participantes y cómo van transformando y transformándose en sus acciones. La investigación-acción permite ir actuando, pero sometiendo esa actuación a una reflexión y a las modificaciones necesarias para seguir dando respuesta a los matices de la problemática que se van presentando en el estudio. Es una metodología para provocar y analizar el cambio educativo y social de la realidad Elliot (1993), Bisquerra (2006), Latorre (2003).

El marco teórico dio sustento cognitivo a los problemas de convivencia que provocan los estereotipos y prejuicios, así como sus efectos en la exclusión y agresión, por lo que se revisaron autores como Rodrigo (2014), Galtung, (1998), Gutiérrez, (2007) Yurén (2008).

Los autores Aguado (2002), Leúnda (2002), Ospina y Ospina (2017), permitieron reconocer que independientemente de la herencia cultural con la que cuenta cada uno, existen procesos para fomentar culturas escolares inclusivas (Aguado, 2002), proveer habilidades y estrategias que les permitan a niñas y niños establecer lazos afectivos o de compañerismo, crear “una estructura de referencia compartidas (códigos y valores) que permitan la comunicación y la cooperación” por medio de un canal de comunicación similar y que cobre significado por todos los miembros. Esto es, compartir significados en el grupo escolar para adoptar una forma de actuar determinada y deseable en el salón de clases (Leúnda, 2002). Tal reconstrucción socializadora para la convivencia, deseable pueden irse construyendo en un espacio como es la escuela, núcleo fundamental de la socialización secundaria.

En lo que se refiere al aprendizaje social y emocional para cohesionar grupos, autores como Berger (2009) fundamenta la importancia de desarrollar competencias sociales y emocionales; como son, el conocerse tanto a sí mismos como a los demás, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas. Bisquerra (2009), por su parte, destaca que la educación emocional debe seguir una metodología práctica: dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, entre otras, con el objetivo de favorecer con un procedimiento constructivista, el desarrollo de competencias emocionales, tales como la conciencia emocional y la regulación de las emociones. La organización de un ambiente de colaboración por el/la docente es muy importante para ir transformando las interacciones agresivas entre los integrantes del grupo, en relaciones de respeto, afecto y solidaridad, basadas en acuerdos.

Los autores Cascón (2001), Ospina y Ospina (2017), Ferreiro (2007), y Jares (1999) nos aportaron las prácticas pedagógicas para desencadenar procesos educativos, como es el recurso del juego organizado

y estructurante para la cohesión grupal, el trabajo cooperativo, practicado con una actitud afectividad en las relaciones. La comunicación asertiva, el reconocimiento de emociones y la creatividad para construir nuevos escenarios de convivencia.

Rasgos centrales de seguimiento y evaluación

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

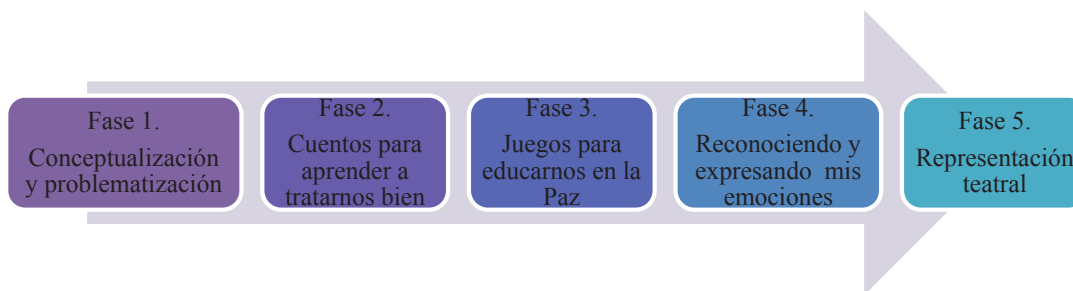
Si tomamos en cuenta que hay un conjunto de dimensiones interrelacionadas presentes en el dispositivo, que provienen de las y los alumnos y de la docente como gestora del cambio, así como de las actividades y explicaciones, podemos darnos cuenta de que no podemos lograr exactamente lo que previmos, sino aspectos emergentes relacionados con las posibilidades y circunstancias. Tomando en cuenta esto, la observación buscó la emergencia de las evidencias. Esto es, acciones y expresiones de las y los alumnos, tanto verbales como escritas, en las que reconociéramos las tendencias comprensivas, significados, sentimientos que se estaban moviendo. Fueron las reflexiones, preguntas, afirmaciones, propuestas, de las y los alumnos que nos daban información de los procesos, sin perder de vista los objetivos educativos de la intervención.

Para el diseño de las actividades del Dispositivo de Intervención se utilizó la metodología socioafectiva propuesta por Jares (1999). Esta metodología pone énfasis en la afectividad y la experiencia de las y los alumnos, para construir una cultura de paz en la interrelación con sus pares, cuando “vivan experiencias personales, se analicen los comportamientos propios y los ajenos” (Jares, 1999: 204). La metodología socioafectiva debe llevar tres momentos durante su desarrollo: experiencia, desarrollo de empatía, y que permita contrastar lo vivido (Jares, 1999: 205). Algunos ejemplos de actividades que están basadas en los principios del método socioafectivo son: juegos cooperativos, juegos y ejercicios de simulación, clarificación de valores, juegos de roles, estudios de casos, dilemas morales y textos literarios (Jares, 1999: 208-225). Por ello las actividades se organizaron en base a los potenciales de cultura de paz, recuperados de Ospina y Ospina (2017) y Cascón (2001), como se expone a continuación.

El **potencial comunicativo** es un medio para el fortalecimiento de los lazos relacionales. Permite que “niños y niñas se reconozcan entre sí como interlocutores válidos” La comunicación les ayudará a “desdibujar la realidad tal como la viven” y les permitirá “construir opciones de futuros deseados

a través de diversos lenguajes que van transformando dinámicas relacionales con los niños/as con quienes conviven”. El **potencial creativo** es útil para crear nuevas realidades y reinventar el futuro. Permite “romper con los paradigmas de la realidad y crear alternativas para transformarse a sí mismos y transformar su contexto” Las creaciones de los niños/as no necesariamente deben ser estéticas, sino sólo deben ser creaciones hechas por ellos, siendo una oportunidad de conocer al Otro, y aceptar que en sus diferencias aportan elementos válidos al trabajo en común. El potencial **afectivo** permite a los niños/as establecer relaciones con el mundo en el que se desenvuelven. Critican las acciones de otros/as que lastiman a los demás y a uno mismo. Con este potencial se puede desnaturalizar la violencia, debido a que permite que el niño/a construya relaciones basadas en el afecto (Ospina y Ospina, 2017:179, 181).

Diseño del dispositivo



La intervención estuvo organizada en cinco fases como se muestra en el esquema siguiente:

El período de la intervención fue del 11 de septiembre del 2018 al 29 de enero del 2019.

Seguimiento y evaluación de las fases de intervención:

Para valorar los avances durante la intervención, el análisis se centró en las palabras expresadas por los alumnos/as, donde puede entenderse en situación, sus emociones, sus ideas y percepciones, así como sus propuestas de mejora, ya que representan una “realidad simbólica y material” que encierra “una riqueza de significados que nos informan sobre determinadas realidades” (Rodríguez, 1999:198).

Fase 1. Entendiendo sobre discriminación. Tuvo como objetivo lograr que los alumnos/as reflexionaran, problematizaran y comprendieran la relación de los conceptos de prejuicio y estereotipo, como elementos clave en la exclusión y discriminación, con actitudes que han tenido dentro del grupo y que han imposibilitado una convivencia pacífica entre pares. A partir de la lectura del concepto, se problematizó sobre cómo esos conceptos se materializaban en las acciones cotidianas de cada niño/a. Se pudo observar, por sus expresiones verbales, que varios habían pasado por situaciones de exclusión que los habían marcado en la manera de reconocerse a ellos/as mismos/as. Aunque se recuperaron los conceptos en un nivel informativo, se logró el movimiento de sus experiencias y emociones, que fue importante para que conocieran que

ciertas actitudes que han tenido con sus compañeros/as tienen un nombre y los afectan en su sentir, además de que alteran la convivencia pacífica.

Fase 2. Cuentos para aprender a tratarnos bien. Se buscó un recurso que permitiera mayor significación para los alumnos/as y el proceso educativo pasara de un nivel informativo a uno vivencial. Para ello, se eligieron los cuentos de Kipatla que propone CONAPRED. El ejercicio reflexivo que propone cada cuento resultó “atractivo y adecuado a las vivencias de los niños/as”, además de que permitió que cuestionaran “... las prácticas discriminatorias prevalecientes...” (CONAPRED, 2013: 14).

El objetivo de la fase fue que los alumnos/as identificaran y analizaran por medio del cuento cómo se llega a discriminar de distintas maneras, que comprendieran la relación entre la discriminación y el daño a la dignidad de la persona y cómo esto afecta las relaciones entre pares. Los cuentos se leían y se utilizaban preguntas para generar reflexión y problematizar las maneras en las que estaban conviviendo y tratando a sus pares desde el prejuicio o estereotipo. Durante ésta fase se logró poner en práctica el diálogo, la discusión respetuosa, la comprensión de las diferencias, el reconocimiento del respeto a los derechos de los demás y la sensibilización para evitar excluir a sus pares. A través de las narraciones de vivencias de los cuentos de Kipatla, los alumnos/as lograron relacionar algunas de sus experiencias cotidianas. Fueron críticos al aceptar que han excluido a compañeros/as por ser distintos y reconocieron que si ellos/as hubieran sido víctimas también se habrían sentido lastimados/as.

Fase 3. Juegos para una Educación para la Paz. Con la intención de poner en práctica los conceptos previamente revisados, se organiza la tercera fase de intervención. De acuerdo con Paco Cascón, una de las necesidades humanas más básicas es el sentirnos parte de un grupo. Al utilizar juegos de manera grupal, existe la posibilidad de “crear grupo” (Cascón, 2001: 15). De ahí, que el objetivo de esta fase fuera que, mediante juegos de confianza y cohesión, los alumnos/as lograran conocerse y conocer a sus compañeros/as. Se fomentó un espacio de confianza, donde lograran descubrir sus capacidades y habilidades, así como la de sus compañeros/as. Se practicaron lazos de amistad y afectividad entre ellos y ellas. Los juegos fueron el recurso pedagógico para poner en práctica la vivencia grupal, la comunicación efectiva, la empatía, el respeto y el aprecio por la otredad.

Los juegos practicados se recuperaron de “La alternativa del juego I y II” de Cascón y Beristain (2000). De los juegos fueron surgiendo acuerdos de convivencia: escucha activa, evitar ofensas, evitar apodosos, evitar juzgar o hacer críticas por características específicas de compañeros/as. Se procuró respetar los acuerdos en todo momento, no sólo durante los juegos.

Se observó que comenzaron a integrar a compañeros/as que en un principio no lo hacían. Se favoreció que conocieran al compañero/a en su individualidad, fue un espacio para que compartieran gustos, intereses, para que encontraran puntos en común y puntos distintos, pero siempre enfatizando que de lo diverso se podía obtener aprendizaje.

Fase 4. Aprendiendo a conocer y expresar mis emociones. Esta fase dio respuesta a la dificultad para expresar emociones de manera asertiva que se identificó en el diagnóstico. Aunque ya se han tenido avances en cuanto a la cohesión grupal, era necesario complementarlo, ya que hablar de lo que experimentan cuando están enojados, alegres, tristes o miedosos es también importante para poder expresar emociones de manera asertiva ante un conflicto. El objetivo de la fase fue que los alumnos/as lograran identificar y reconocer sus emociones, hablar de ellas y buscar estrategias para expresarlas asertivamente.

Al finalizar esta fase se observan cambios como: evitar excluirse entre ellos/as, reconocen que son distintos entre sí pero que no por ello deben ser mal tratados. Se siguen presentando conflictos como en toda interacción social pero lo rescatable es que ya han puesto en práctica estrategias para resolverlos, como son: “postura de montaña” (estrategia para calmar la mente cuando se tiene una emoción e identificar la causa), expresión de su sentir, diálogo de la situación, toma de acuerdos, practicadas durante los juegos de conocimiento y las estrategias de identificación y manejo de las emociones.

Fase 5. Una representación teatral. Ésta fase tuvo por objetivo que los alumnos/as trabajaran en equipo poniendo en práctica valores como la empatía, la solidaridad, la cooperación, el respeto por las ideas y formas de trabajo. En la representación teatral, ellos/as expresaron una situación de conflicto en la convivencia escolar y una posible solución, así como reflexiones para otros compañeros/as de la escuela.

Se trabajó el teatro ya que es “una alternativa pedagógica para fomentar una cultura de paz en las aulas” (Posso, P. et. al. 2017: 70); es una “...opción de aprendizaje capaz de contrarrestar la pérdida de valores, la indiferencia y la violencia en general” (Posso, P. et. al. 2017: 70).

Posterior a las presentaciones de las representaciones teatrales, se reflexionó grupalmente sobre la manera en la que miraban, ahora, la convivencia y los cambios que ellos/as percibían en su manera de relacionarse. Expusieron lo siguiente: “me pareció interesante conocer más a mis compañeros/as porque ahora puedo entender por qué son de cierta manera, también tengo más cosas en común para platicar”, “pudimos hablar de lo que sentimos sin que nadie se burlara”, “hemos aprendido a cómo convivir mejor, ya no es como antes que nos mirábamos feo ahora puedo sentirme más a gusto con todos y me gusta que nos conozcamos y que podamos aprender juntos”, “ahora puedo hacer postura de montaña y se me va bajando el enojo”, “con esta obra podemos decirles a los niños más pequeños cómo tratarse mejor, ahora se que es violencia y que no debemos permitirla”.

Con estos comentarios, se pudo reconocer que las actividades de cada fase del dispositivo fueron significativas para cada alumno/na, aunque en diferente forma. Durante este proceso educativo los alumnos/as del grupo 6°B han logrado reflexionar sobre su anterior manera de convivir, han tomado posición de acciones pasadas donde no había respeto y aprecio por los compañeros. Mostraron en sus afirmaciones una nueva mirada sobre cómo relacionarse con dignidad.

Conclusiones

Durante el proceso de investigación se recurrió al análisis de las expresiones verbales y escritas, individuales y en interacción, cuidando no substituir las propias palabras dichas por cada alumno/na durante su proceso educativo. Las acciones prácticas y verbales que se fueron recolectando durante el proceso de investigación, nos aportaron evidencias objetivas, de las subjetividades en movimiento.

Los recursos pedagógicos del cuento, el juego organizado con intencionalidad educativa, para aprender pautas de convivencia deseable, el aprendizaje socioemocional, así como la creatividad practicada por los alumnos/as en la elección, elaboración y el ejercicio de las representaciones teatrales, permitieron sucesivos procesos de aprendizaje significativo. En estos procesos iban incorporando pequeños avances de cada una de las fases implementadas. Los procesos de intervención provocaron en los alumnos/as de sexto grado, la desnaturalización de pautas de comportamientos excluyentes y agresivos.

El límite de este proceso educativo está en la propia organización de la docencia en la escuela, porque se necesitaría que otras docentes puedan continuar fortaleciendo las actitudes y habilidades logradas en el grupo, generando cambios, incluso de mayor alcance. El presente estudio, muestra que es posible la implementación del dispositivo para una convivencia deseable, de manera transversal en la impartición de asignaturas, con la intención de educar en y para la resolución no violenta de los conflictos escolares.

Referencias

- Aguado, T. (2002). *Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria*. REOP. Vol. II, N° 20, 2° Semestre.
- Berger, C. (2009). *Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos*. Estudios sobre Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile: 21-43. Consultada en <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/22422/18651>
- Bisquerra, R. (2006) *XII. Metodología del cambio. Metodología de la Investigación Educativa*. España: La Muralla. págs. 369-394.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cascón, P. y Martín, C. (2000). *La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. España. Consultado en <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- CONAPRED. (2013). *Manual de lectura de los cuentos Kípatla. Para tratarnos igual*. México.
- Díaz Sanjuán, L. (2010). *La observación*. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Elliot, Jhon (1993). *El cambio educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Morata. Págs. 67-74.
- Ferreiro, R. (2007). *Aprendizaje cooperativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- Galtung, Johan (1998). *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz.

Cutiérrez E. José Luis (2007). *¿Qué es la discriminación?*. En: Educación: Formación cívica y ética. México: Cal y Arena.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Quinta edición.

Jares, Xesús (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Serie Investigación Educativa. España: Graó.
Consultado en:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Leúnda, J. (2002). *Convivencia y complementariedad en la diferencia. ¿Integración, asimilación? Hacia una práctica social integradora y no dominadora*. En: De sur a sur. Análisis multidisciplinar del fenómeno migratorio en España: Pilar Almoguera, pp.145-169. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/63942/Convivencia%20y%20complementariedad-Le%C3%BAnda%2C%20Javier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ospina, D. y Ospina, C. (2017) *Futuros posibles. el potencial creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (1), pp. 175-192

Pérez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. 4ta Edición.

Posso, P., Mejía, M., Prado, O. y Quiceno, L. (2017). *El teatro. una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes*. Revista Ciudad Paz-ando, 10.1, 68-81. Consultada en: [file:///C:/Users/bel_r/Downloads/11695-Texto%20del%20art%C3%ADculo-58643-2-10-20170923%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bel_r/Downloads/11695-Texto%20del%20art%C3%ADculo-58643-2-10-20170923%20(1).pdf)

Rodrigo, M. (2014). *La comunicación intercultural*. Portal de la comunicación. Aula abierta. Lecciones básicas. Consultado de: <http://www.portalcomunicacion.com/download/1.pdf>

Rodríguez, G. et.al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Capítulo XI. Granada: Ajibe

Yurén, T. (2008) *“Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas”* En: *La formación de los jóvenes*. México: Juan Pablos Editores.