Estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos para promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en adolescentes de la institución etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño.

Autores:

Myriam Johanna Ramírez Rodríguez

Leidy Daniela García Lizcano

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural

Bogotá D.C.

2025

Estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos para promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en adolescentes de la institución etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño.

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de

Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural

Presentado por:

Myriam Johanna Ramírez Rodríguez

Leidy Daniela García Lizcano

Dirigido por:

Milthon Javier Betancourt

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural

Bogotá D.C.

2025

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Tabla de contenido

Planteamiento del problema 10

Pregunta problema 14

Objetivos 15

Objetivo General 15

Objetivos específicos 15

Alcance 15

Justificación 17

Marco referencial 19

Marco conceptual 19

Marco teórico 27

Conflictos en la convivencia escolar 27

Resolución de conflictos en entornos escolares 29

Pedagogía 30

Estrategias pedagógicas para la convivencia y la resolución de conflictos 31

Juegos colaborativos y convivencia escolar 35

Importancia del enfoque integral en la convivencia escolar 36
Mejoramiento de la convivencia 37
Marco contextual 38
Antecedentes 39
Marco legal 45
Metodología 48
Paradigma 48
Tipo de investigación 51
Variables, dimensiones e indicadores 53
Población y muestra 55
Características de la muestra 56
Tipo de muestreo 59
Técnicas e instrumentos de recolección de datos 60
Procedimientos éticos 65
Consentimiento informado 65
Autorización institucional 65
Análisis de resultados 66
Personajes que intervienen: 82
Personajes que intervienen: 85
Conclusiones 96

Referencias bibliográficas..... 98

Anexo..... 110

Lista de tabla

Tabla 1. Antecedentes nacionales e internacionales..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 2. Línea de tiempo del marco legal en Colombia 46

Tabla 3. Matriz de operacionalización de variables..... 53

Tabla 4. Características de la Muestra seleccionada..... 58

Tabla 6. Diario de campo: Actividad Circuito de Retos Colaborativo 81

Tabla 7. Diario de campo: Actividad Teatro Foro Escolar "Historias que transforman"..... 83

Lista de figuras

Figura 1. Conflictos escolares, métodos de resolución y resultados. 20

Figura 2. Ubicación de la Institución Etnoeducativa Sidón. 39

Figura 3. Fases metodologícas 63

Figura 4. Instrumentos de recolección 64

Figura 5. Análisis estadístico pregunta 1 ¿respeto a los demás? 68

Figura 6. Análisis estadístico pregunta 2 ¿Respeto la diversidad? 69

Figura 7. Análisis de resultados - Pregunta 3: ¿Tolero las diferencias? 70

Figura 8. Análisis de resultados - Pregunta 4: ¿Soy empático con los demás? 71

Figura 9. Análisis de resultados de la Pregunta 5 72

Figura 10. Análisis de resultados de la Pregunta 5 73

Figura 11. Análisis de resultados de la Pregunta 7. ¿Participo activamente en la convivencia escolar? 74

Figura 12. Análisis de resultados de la Pregunta 8. ¿Soy responsable y comprometido con las normas escolares? 75

Figura 13. Análisis de resultados de la Pregunta 9. ¿Trabajo en equipo y colaboro en sana convivencia? 76

Figura 14. Análisis de resultados de la Pregunta 10. ¿Cuido y conservo el entorno escolar? 77

Figura 15. Análisis de resultados de la Pregunta 11. ¿Cumplo con las normas y reglas establecidas? 78

Figura 16. Análisis de la primera pregunta del cuestionario pos-test 89

Figura 17. Análisis de la segunda pregunta del cuestionario pos-test 91

Figura 18. Análisis de la tercera pregunta del cuestionario pos-test 92

Figura 19. Análisis de la cuarta pregunta del cuestionario pos-test 93

Figura 20. Análisis de la quinta pregunta del cuestionario pos-test 94

Figura 21. Análisis de la sexta pregunta del cuestionario pos-test 95

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como propósito diseñar e implementar una estrategia pedagógica fundamentada en juegos colaborativos para fortalecer la convivencia escolar y fomentar la resolución pacífica de conflictos en adolescentes de los grados 8.º, 9.º y 10.º de la Institución Etnoeducativa Sidón, ubicada en Cumbitara, Nariño. El estudio se enmarca en un enfoque mixto, bajo el paradigma pragmático y el método de investigación-acción participativa, permitiendo una intervención situada que responde a las dinámicas reales del contexto escolar. Se parte de un diagnóstico inicial sobre problemáticas de convivencia, seguido del diseño de actividades lúdicas (como el "Circuito de Retos" y el "Teatro Foro Escolar") orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, la empatía y el diálogo. Los instrumentos utilizados incluyen encuestas pre y postest, diarios de campo y observación estructurada, lo que permitió evidenciar cambios significativos en la percepción y práctica de la convivencia por parte de los estudiantes. Los resultados reflejan una mejora en la capacidad para manejar conflictos sin recurrir a la violencia, una mayor integración entre pares y un fortalecimiento de los vínculos afectivos. Se concluye que el uso de metodologías lúdico-participativas representa una vía eficaz para promover climas escolares armónicos, inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Palabras Clave: Juegos colaborativos, convivencia escolar, resolución pacífica de conflictos, habilidades socioemocionales, estrategia pedagógica.

Abstract

The purpose of this research project is to design and implement a pedagogical strategy based on collaborative games to strengthen school coexistence and promote peaceful conflict resolution among adolescents in grades 8, 9, and 10 at the Sidón Ethno-Educational Institution, located in Cumbitara, Nariño. The study is framed within a mixed approach, under the pragmatic paradigm and the participatory action research method, allowing for situated intervention that responds to the real dynamics of the school context. It begins with an initial diagnosis of coexistence problems, followed by the design of recreational activities (such as the "Challenge Circuit" and "School Forum Theater") aimed at developing socio-emotional skills, empathy, and dialogue. The instruments used include pre- and post-test surveys, field diaries, and structured observation, which allowed for the identification of significant changes in students' perceptions and practices of coexistence. The results show an improvement in the ability to manage conflicts without resorting to violence, greater integration among peers, and a strengthening of emotional bonds. It is concluded that the use of playful and participatory methodologies represents an effective way to promote harmonious, inclusive, and diversity-respecting school climates.

Keywords: Collaborative games, school coexistence, peaceful conflict resolution, socioemotional skills, pedagogical strategy.

Planteamiento del problema

La convivencia escolar en Colombia enfrenta desafíos significativos, especialmente en contextos afectados por el conflicto armado, como el municipio de Cumbitara, en el departamento de Nariño. En estos entornos, marcados por la violencia estructural y la escasa presencia del gobierno, los estudiantes crecen en condiciones donde las dinámicas del conflicto, la desconfianza y la resolución violenta de problemas se han naturalizado. Como consecuencia, los adolescentes de la Institución Etnoeducativa Sidón no siempre cuentan con herramientas claras ni espacios adecuados para resolver los conflictos de manera pacífica, lo que puede impactar negativamente su desarrollo emocional, académico y social.

De acuerdo con lo anterior, la violencia estructural, como lo plantea Galtung (1996), no solo se manifiesta en formas físicas, sino también a través de la negación sistemática de oportunidades, el abandono institucional y la perpetuación de contextos desiguales que afectan a comunidades enteras. En regiones como Nariño, este tipo de violencia se enraíza en el tejido social, generando un entorno donde las escuelas no son inmunes, sino más bien espejos de las tensiones comunitarias. Estudios recientes evidencian que, en contextos afectados por el conflicto armado, los estudiantes tienden a reproducir formas de interacción basadas en la dominación y la desconfianza (Pinto & Rincón, 2019), lo cual dificulta la consolidación de vínculos saludables y aumenta el riesgo de escolarización conflictiva. Por ello, es fundamental interpretar los conflictos escolares no como hechos aislados, sino como el reflejo de una violencia normalizada y prolongada.

Entre los conflictos más comunes que se presentan en el entorno escolar se encuentran: agresiones físicas y verbales entre compañeros, exclusión por diferencias culturales o étnicas, rivalidades por liderazgo dentro del aula o en actividades extracurriculares, malentendidos o burlas que escalan rápidamente debido a la falta de habilidades comunicativas, y la resistencia a la autoridad docente producto de tensiones acumuladas o modelos autoritarios. Estos conflictos no solo afectan la armonía del entorno escolar, también dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje y deterioran la autoestima y motivación de los estudiantes.

Por consiguiente, Ante estos conflictos recurrentes, la falta de habilidades socioemocionales entre los adolescentes representa un factor de riesgo significativo para la convivencia. De acuerdo con Bisquerra (2009), la educación emocional debe ser considerada una competencia básica para la vida, ya que permite a los estudiantes comprender, expresar y regular sus emociones en escenarios cotidianos como el aula. En Colombia, sin embargo, los programas escolares siguen priorizando los logros académicos por encima del desarrollo socioafectivo, lo que genera un vacío formativo en la gestión de emociones, resolución de conflictos y empatía. Unesco (2015) ha advertido que en los entornos donde no se fortalecen dichas competencias, proliferan dinámicas de agresión, exclusión y desmotivación, aspectos que afectan gravemente la permanencia escolar y la salud mental del alumnado.

Según el Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), en 2023 se registraron 6.187 casos de acoso escolar de tipo II y III, representando un aumento del 77 % con respecto a los 3.489 casos reportados en 2022 (Ministerio de Educación Nacional, 2023). Durante el primer semestre de 2024, se documentaron 2.678 nuevos casos, evidenciando que la problemática persiste sin mejoras significativas (Ministerio de Educación Nacional, 2024). A esto se suma que, según lo indicado por el informe PISA 2022, el 23 % de los estudiantes colombianos reportaron ser víctimas

frecuentes de acoso escolar, ubicando al país entre los de mayor índice de esta problemática en la OCDE (Pontificia Universidad Javeriana, 2023). Estas experiencias de victimización están relacionadas con altos niveles de estrés, ansiedad y deserción escolar.

En el departamento de Nariño, en particular, el municipio de Cumbitara, la convivencia escolar se ve gravemente afectada por las condiciones, las estructuras, del conflicto armado, la pobreza, el abandono del Estado, entre otras. La violencia en forma de un control territorial por parte de los actores armados ilegales de esta zona; la falta de oportunidades, han creado un espacio de las relaciones y de la interacción social caracterizado por la fragmentación social, en el que niños y adolescentes, que son los primeros damnificados colaterales de tal circunstancia, deben enfrentarse a múltiples obstáculos para su desarrollo integral. La Unidad para las Víctimas nos informa que, en estas últimas décadas, más de ocho millones han sido desplazados en Colombia, constituyendo en un alto porcentaje niños y adolescentes que han crecido en estos contextos de desplazamiento, de miedo y de inestabilidad (Unidad para las Víctimas, 2024).

En este sentido, estudios realizados por la Defensoría del Pueblo (2022) revelan que el departamento de Nariño es uno de los territorios con mayor afectación a la infancia por causa del conflicto armado, con índices alarmantes de reclutamiento forzado, desplazamiento y violencia intrafamiliar. Asimismo, informes del DANE (2023) indican que más del 40 % de los niños y adolescentes en zonas rurales de Nariño vive en condiciones de pobreza multidimensional, lo que limita el acceso a entornos protectores y refuerza los ciclos de exclusión. Esta combinación de factores convierte a la escuela en uno de los pocos espacios con potencial transformador, pero también la expone a retos complejos en términos de convivencia, seguridad emocional y construcción de ciudadanía. Por tanto, cualquier propuesta educativa debe partir del reconocimiento de esta vulnerabilidad estructural.

La Institución Etnoeducativa Sidón, es el microcosmos de esta compleja situación. La mayoría de sus estudiantes provienen de comunidades rurales, campesinas y afrocolombianas, lo cual ha ido creando interacciones sociales en el contexto escolar que generan situaciones complicadas, siendo las relaciones entre pares condicionadas por experiencias traumáticas, pérdidas y carencia de herramientas emocionales para poder manejar el conflicto. Las expresiones más habituales de esta situación son: el acoso escolar, las agresiones físicas, la exclusión social, la falta de diálogo cuando hay diferencias, la desconfianza de cada uno de los pares, lo cual permite construir un entorno escolar de inseguridad para el aprendizaje.

Se constata, por lo tanto, una importante limitación de las metodologías pedagógicas tradicionales que se orientan hacia la enseñanza académica dejando de lado el contexto socioemocional y cultural. Dichas metodologías no sirven para dar respuesta a las necesidades que manifiestan los contextos, lo que las hace ineficaces para brindar una convivencia escolar en términos de paz, empatía y respeto mutuo. La escuela, lejos de configurarse como un espacio para la reparación, puede llegar a reproducir formas de violencia simbólica o ser un escenario para nuevas confrontaciones.

Afrontados a este contexto, emergen con fuerza propuestas pedagógicas innovadoras que optan por metodologías participativas por metodologías vivenciales y participativas. Los juegos colaborativos, entre ellos, han resultado ser una herramienta para tener en cuenta para fomentar competencias socioemocionales, favorecer el trabajo en equipo e incentivar la resolución pacífica de conflictos. Los juegos colaborativos, a diferencia de los competitivos, priman alcanzar objetivos comunes, generando espacios de colaboración, comunicación asertiva, respeto por las diferencias y manejo positivo de los desacuerdos. Esto permite que el alumnado pueda experimentar

situaciones donde negociar, escuchar y ayudar al otro van a ser aspectos esenciales para ofrecer un giro a dinámicas violentas y fomentan las relaciones de solidaridad.

Implementar una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos en la Institución Etnoeducativa Sidón representa una oportunidad para fomentar la cultura escolar desde la participación y la inclusión. Además de poder mejorar las relaciones entre el alumnado, les ofrecería un espacio de confianza, reconstrucción de vínculos y desarrollo de competencias ciudadanas necesarias para la convivencia pacífica. Valorar el efecto del uso de juegos colaborativos permitiría no solo ofrecer evidencias de cambios en la dinámica escolar, sino que podría ofrecer un modelo replicable en otras instituciones educativas de contextos similares, aportando así a la construcción de una paz sostenible desde la educación.

Pregunta problema

¿Cuál es el efecto de una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos en la dinámica de convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos en adolescentes de la Institución Etnoeducativa Sidón, en Cumbitara, Nariño?

Objetivos

Objetivo General

Evaluar el efecto de una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos en el fortalecimiento de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las problemáticas de convivencia, las necesidades socioemocionales y los factores asociados a los conflictos en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño.
- Diseñar una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos para fomentar la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño.
- Implementar una estrategia pedagógica fundamentada en juegos colaborativos que fomente el desarrollo de habilidades socioemocionales, la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño.

Alcance

La formulación del presente proyecto se llevará a cabo en la Institución Etnoeducativa Sidón, y estará centrada en los estudiantes de grados 8°, 9°, y 10°, que se sitúan dentro del rango de edad correspondiente con la adolescencia, tal y como está establecido por el Ministerio de Salud y Protección Social, definiéndose esta etapa entre los 13 a los 18 años de edad (Ministerio de Salud

y Protección Social, S.F.). Este rango etario es relevante para la intervención, ya que es el año en el que se van consolidando los procesos sobre identidad, autonomía y destrezas sociales, por lo que la promoción de estrategias de convivencia pacífica en esta etapa es precisamente de gran relevancia. El alcance del proyecto está determinado por el diagnóstico de la convivencia escolar actual, el diseño de una estrategia pedagógica que define el uso de juegos colaborativos y la implementación de la misma estrategia con el grupo focal, esperando cambios cualitativos y cuantitativos en las dinámicas de interacción entre los alumnos, específicamente en el canalizar pacíficamente los conflictos, en la empatía y en la comunicación asertiva.

Limitaciones

El desarrollo de este proyecto manejará información con alumnos adolescentes solamente de los grados 8° a 10°, por lo que los resultados de su intervención no serán generalizables a toda la población estudiada en la institución, sobre todo a niños y niñas de grados inferiores en la escala educativa de la institución, además, la intervención se verá sometida al calendario escolar y a la disponibilidad puesta por la institución con respecto a los espacios físicos y horarios seleccionados, los cuales van a influir en la frecuencia y duración de las actividades a poner en práctica en esta investigación.

Una limitación también se refiere al hecho que el contexto socio-político de la región, caracterizado por problemáticas de carácter estructural como la violencia, la pobreza y el abandono forzado de su lugar natal, podrán influir en los resultados obtenidos y su sostenibilidad en el tiempo, para la realización de esta estrategia, música, juegos colaborativos, etc.; otra limitación en la evaluación del efecto que la intervención tiene, depende de la actividad y disposición que tengan los alumnos/as y profesores/as para realizar los juegos colaborativos de intervención, pero,

también de los factores subjetivos que pueden dar lugar al sesgo de los instrumentos de recolección de información.

Justificación

La alternativa de la convivencia escolar en Colombia está pasando por una coyuntura crítica, evidenciada por el continuo crecimiento de los casos de violencia, acoso y conflictos interpersonales en el seno de las instituciones educativas. El informe del Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SUICE) da cuenta que, en 2023, se presentaron aproximadamente 6180 casos de acoso escolar, lo que supuso un incremento del 72 % en relación con el año anterior, mientras que el 23 % de los estudiantes colombianos manifestó haber sido víctima de acoso escolar durante 2023, lo que pone de presente la preocupante normalización de la violencia escolar (Bejarano, 2024).

A esto se aúne que en instituciones rurales y etnoeducativas, una combinación de desigualdad social, escaso acceso a recursos psicoeducativos y la imperceptibilidad de estrategias para restitución de la convivencia, agravan las condiciones de la convivencia escolar. Por dicha razón, el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) adscrito a la Pontificia Universidad Javeriana ha prevenido la agudización de un preocupante subregistro de casos que obstaculiza la toma de decisiones bien sustentadas e infringe la capacidad institucional para Articular políticas apropiadas de aproximación del conflicto escolar. Este subregistro no sólo condena al olvido la experiencia de los estudiantes que han vivido la situación, sino que se torna en la propulsora de una indeseable permanencia de entornos de aprendizaje inseguros y emocionalmente vulnerables (LEE, 2024).A lo que se añade que, el 45% de este colectivo considera que el tratamiento del acoso debe ser una responsabilidad única de los psicólogos y orientadores, lo que evidencia una desvinculación pedagógica en relación al tratamiento de lo que es la convivencia, y justifican aún

más la necesidad de poner en marcha estrategias formativas y participativas que impliquen al profesorado.

Diversos estudios han demostrado que los juegos cooperativos son una estrategia pedagógica que favorece la buena convivencia, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la prevención de las conductas agresivas en el aula. Cárdenas y Becerra (2020) comprobaron mediante un trabajo de carácter cualitativo (dentro del marco del Valle del Cauca), que los juegos cooperativos llevados a cabo dentro del marco de la clase de educación física favorecían de manera significativa la cohesión de grupo entre iguales, la resolución asertiva de conflictos y la reducción de las conductas de desorden. El estudio concluyó que este tipo de estrategias no solo dinamizan la interacción entre los niños, sino que estimulan el fortalecimiento de valores democráticos y la solidaridad, unos valores necesarios para tener en cuenta en situaciones de mucha vulnerabilidad escolar.

La elección de una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos responde a la urgente necesidad de poner en marcha acciones de transformación en el interior de un espacio escolar como es la Institución Etnoeducativa Sidón que se encuentra en el municipio de Cumbitara - Nariño, caracterizado por su diversidad cultural, sus condiciones de ruralidad y una serie de problemas sociales insalvables. En este contexto, diseñar, implementar y evaluar una práctica docente contextualizada no solo permite diagnosticar las problemáticas reales de la convivencia, sino que, dicho de otro modo, representa la oportunidad de promover unas habilidades que favorecen el fortalecimiento de la cultura de la paz, el respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias. Esta línea de experimentación pedagógica responde, así mismo, a unos modelos pedagógicos actuales que consideran la educación inclusiva y transformadora mediante el respeto

de los propios códigos culturales a partir de la experiencia en la cual la participación y el aprendizaje colaborativo son las vías para la formación integral.

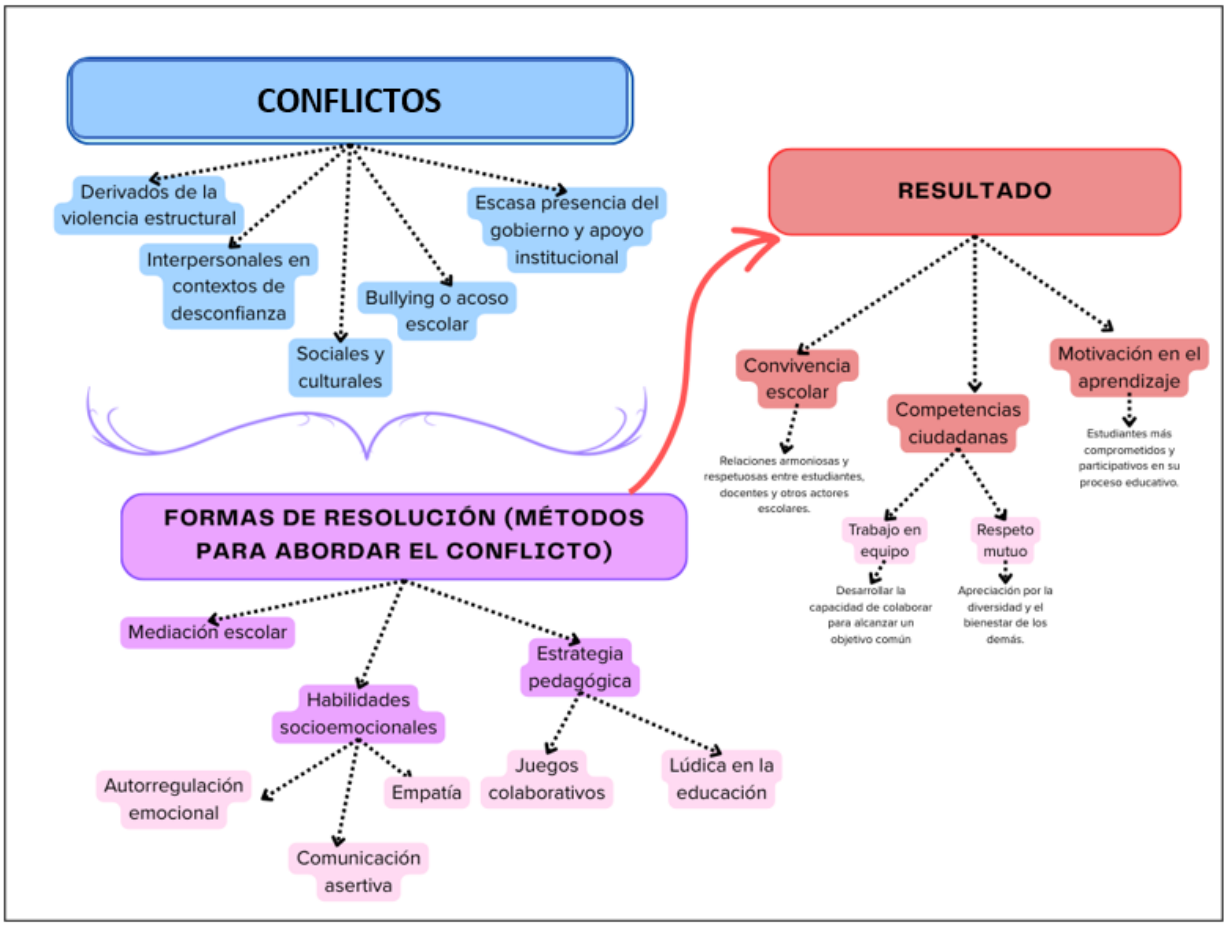
Por eso, la investigación que aquí se propone no solo se justifica la propia investigación por su pertinencia académica, y también tiene un ámbito propio del saber hacer dentro del marco del mejoramiento de la relación y la convivencia en los espacios escolares en el interior del contexto rural y etnoeducativo. Se espera que los resultados obtenidos sean el punto de partida para dar firmeza y credibilidad a una propuesta que pueda ser replicada en otras instituciones que cumplen con las condiciones descritas y en otras como elementos que sirvan de base para una serie de políticas educativas que reconozcan el espacio de la pedagogía lúdica en el sentido de transformar la convivencia positiva en el espacio escolar.

Marco referencial

Marco conceptual

Es de gran relevancia para el proyecto el marco conceptual, considerando que este establece los principales términos y definiciones utilizados en esta investigación, lo cual facilita la comprensión del problema de estudio. A continuación, se presenta la figura que ilustra la ruta de los temas que se abordarán en el marco conceptual, relacionados con la estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos para mejorar la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos (Ver Figura 1).

Figura 1. Conflictos escolares, métodos de resolución y resultados.



Nota: Ruta de los temas a abordar en el marco conceptual relacionados con la estrategia pedagógica y la resolución pacífica de conflictos. Elaboración propia, 2025.

Conflicto

Para el sociólogo alemán Ralf Gustav Dahrendorf (1959), el conflicto es una realidad social que sólo podría ser superada mediante procesos de transformación social. El conflicto puede describirse genéricamente como una lucha, incompatibilidad manifiesta o un enfrentamiento de intereses y percepciones entre dos o más actores. Se trata de un fenómeno natural como parte del desarrollo humano y asociado a necesidades básicas, situaciones de estrés, sentimientos de

inseguridad y la posibilidad de derivar en conductas agresivas o violentas (citado por Stephens Gordon & Blanquicet, 2018, p. 16).

Resolución Pacífica de Conflictos

La resolución pacífica de conflictos supone el uso de habilidades comunicativas y socioemocionales para gestionar desacuerdos a partir de un diálogo sin violencia. Los programas de mediación escolar han dado muy buenos resultados, con un incremento de la coexistencia y una disminución de los conflictos (Lacoba, R. (2018) El avance de las competencias relacionadas con la resolución de conflictos en el aula genera una cultura de paz y permite realizar un ambiente de aprendizaje integrador.

Pedagogía

La pedagogía constituye un proceso fundamental por medio del cual el ser humano construye su persona, pues su objetivo abarca aspectos comunicativos, económicos o culturales. La pedagogía busca obtener los medios idóneos para la manera pedagógica, o bien para llegar a comprender el proceso de aprendizaje y la enseñanza. El presente proceso se caracteriza por la educabilidad, que es la capacidad del ser humano para adecuarse y para crecer, y la enseñabilidad, que garantiza la transmisión adecuada de unos conocimientos de forma entendible. La lúdica, por su parte, interfiere de forma determinante en la dinámica del aprendizaje, la atención y el interés, al mismo tiempo que promueve el diálogo y la creación de lazos significativos para el individuo (Vélez, s.f.).

Estrategia pedagógica

Desde el plano teórico, la pedagogía refleja el vínculo existente entre la pedagogía y las estrategias pedagógicas, pues estas últimas son fundamentales para el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Las estrategias pedagógicas constituyen un sistema de actividades que permite llevar a cabo tareas en un grado de calidad propicio gracias a su flexibilidad y capacidad de adaptación a circunstancias determinadas (Orozco 2016); aquellas que suponen acciones y operaciones físicas y mentales del estudiante, de esta manera justo permiten la interacción del estudiante con el objeto de conocimiento y propicia el ámbito del trato entre iguales y la interacción del estudiante con el docente, aspectos que se consideran objetivos del proceso educativo.

Lúdica en la educación

Las vivencias lúdicas que se ponen en marcha en los procesos educativos producen una interacción más intensa entre el docente y el educando transformando la educación en una especie de espacio de encuentro que es reflexionado, cruzando el mero traspaso de conocimientos por un concepto más amplio de lo cultural y de las relaciones que la definen. Para los chicos y chicas, estas experiencias se transforman en una vía para realizar significados y generar habilidades sociales y emocionales, mientras que para los docentes representan un medio de generar lenguajes sensitivos, y de forma generativa de generar lazos que irán acompañando a los aprendices durante la vida (Vélez, s. f.).

Juegos Colaborativos

Los juegos colaborativos constituyen una estrategia pedagógica que ha demostrado su alto valor en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos que precisan trabajar la convivencia, la empatía y la resolución en términos pacíficos de los conflictos. Muy al contrario de los juegos competitivos, que persiguen la superación del otro, los juegos colaborativos dan lugar al trabajo en equipo, la solidaridad y la búsqueda de metas comunes, y como consecuencia conducen a la adquisición de las habilidades sociales de vital importancia como son las habilidades

de comunicación, la confianza mutua y la toma de decisiones consensualmente (Bonilla & Marcano, 2024). Desde una perspectiva inclusiva en el ámbito educativo, los juegos colaborativos están vinculados con la pedagogía activa, ya que sitúan al alumnado en el centro de su aprendizaje y contribuyen a una práctica en la que no se compite, sino que se colabora para resolver retos y desafíos en donde son necesarias la coordinación, la creatividad y el compromiso con el grupo. Para Orellana Barzallo (2023), en este sentido, los juegos colaborativos permiten al alumnado disfrutar del proceso de aprendizaje, al tiempo que fortalecen sus relaciones interpersonales, lo que los convierte en instrumentos perfectos para incrementar el clima escolar y evitar los conflictos.

Por otra parte, los juegos colaborativos son imprescindibles en el desarrollo de las competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la escucha activa. Múltiples investigaciones han validado que estas actividades recreativas (los juegos colaborativos) favorecen el reconocimiento de las emociones, incrementan el sentido de pertenencia y mejoran las relaciones interpersonales, lo cual incide positivamente sobre el bienestar estudiantil (Universidad Nacional de Educación, 2023). En este sentido, su utilización va más allá de la simple diversión y se convierte en una práctica transformadora.

Otro aspecto importante para destacar es que las actividades lúdicas se pueden aplicar en diferentes niveles educativos, en distintas áreas de conocimiento y con grupos de diferentes edades, lo cual las hace ser una estrategia flexible y asequible. Para ello, es necesario que el docente se convierta en mediador, estableciendo las normas, moderando los intercambios y guiando la reflexión sobre la actividad realizada posteriormente. Tal como apuntan Yugsi y cols. (2023), los juegos colaborativos, en virtud de las funciones descritas, son generadores de aprendizajes y fortalecen la autoestima, el autoconcepto físico y la participación, algo especialmente notable en el estudiantado que tiene escasa participación en entornos más competitivos.

Finalmente, el creciente interés por los juegos colaborativos en la literatura pedagógica contemporánea no es casual. Constituye una respuesta a los retos educativos actuales donde es necesario formar personas que sean capaces de convivir en la diversidad, resolver las disputas sin violencia y construir el conocimiento con los demás. Por ende, su incorporación en los proyectos educativos orientados a mejorar la convivencia escolar y a desarrollar la capacidad emocional es tan pertinente como urgente y transformadora.

Clasificación de juegos Colaborativos

Los juegos colaborativos admiten clasificaciones según su estructura, de la finalidad pedagógica y de la naturaleza de la interacción generada entre los participantes. Esta clasificación resulta de suma utilidad para los docentes, pues debe servir para escoger el tipo de juego más pertinente según la realidad escolar, del desarrollo de los estudiantes y de los objetivos de formación que hay con el proyecto educativo. A partir de lo expuesto en los puntos anteriores, hay juegos colaborativos basados en la resolución de problemas, en donde puede ponerse la propuesta de una tarea, de un reto común que, a partir del diálogo, del pensamiento crítico y de la cooperación ha de ser resuelto. Este tipo de juegos estimula el juego de la toma de decisiones en grupo, como también el respeto a sus propias ideas, generando un clima de aprendizaje horizontal y participativo. González y Ramírez (2023) hacen constar que este tipo de juegos colaborativos favorece el aprendizaje significativo al establecer la conexión del contenido escolar con la exposición de situaciones concretas que han de ser resueltas a partir de la propuesta de soluciones colectivas. Por otra parte, están los juegos de rol colaborativos, que son aquellos juegos que representan situaciones concretas, en los que el alumnado interpreta a personajes determinados, que le permiten adoptar perspectivas diferentes, poner en la escena emociones y prácticas habilidades sociales. En estos juegos, como el Teatro-Foro, los integrantes de este, no solo

dramatizan situaciones de conflicto, también participan en la transformación de la escena. Establecen vías de resolución alternativas, pacíficas, de respeto mutuo. Este tipo de juegos es especialmente interesante para potenciar la empatía, la escucha y la expresión de las emociones, así como lo demuestran Bonilla y Marcano (2024) en su trabajo de estrategias psicopedagógicas en el alumnado de la educación primaria. Del mismo modo, existen juegos que favorecen la construcción colectiva, los cuales exigen a los alumnos que, partiendo de una meta compartida, planifiquen, produzcan y ejecuten una producción colectiva, ya sea un objeto, un relato, una representación artística o un proyecto de clase. En este proceso se promueve la creatividad, la responsabilidad común y el reconocimiento de las aportaciones individuales al trabajo grupal.

Otra de las categorías, atendiendo a las diversas y múltiples connotaciones que permiten el análisis histórico de los juegos en los contextos escolares, corresponde a los juegos de movimiento cooperativos, los cuales implican la realización de actividad física y la coordinación motriz de los participantes. Este tipo de dinámicas promueve, entre otras cuestiones, la inclusión, ya que pueden participar alumnos con niveles de habilidad diversas, favoreciendo la cooperación a la competición. Los autores Yugsi et al. (2023) nos comentan que los juegos de movimiento cooperativo no solo favorecen el autoconcepto físico, también favorecen el respeto por las reglas, la integración y el toque de equipo.

Por último, nos veremos ante juegos que se pueden considerar como estrategias educativas gamificadas que reproducen la experiencia lúdica con recursos simbólicos como cartas, tableros, fichas o medallas, que estructuran la experiencia lúdica en niveles o fases. Son juegos que necesitan ser minuciosamente planificados didácticamente, pues deben incluir un sistema de reglas claras, recompensas simbólicas y mecanismos de evaluación participativa. La aprehensión de elementos visuales o simbólicos hace que estos los convierte en altamente motivadores para los

estudiantes, lo que lleva a su adecuada implicación y la obtención de los aprendizajes propuestos. La Universidad Nacional de Educación (2023) añade que la gamificación colaborativa favorece aulas más inclusivas, participativas y emocionalmente seguras.

Convivencia en la escuela

Es la suma de las interacciones que se producen en las normas y prácticas que regulan la vida en un centro educativo. La convivencia escolar saludable se caracteriza principalmente por basarse en la información mutua, la buena comunicación y la resolución pacífica de las controversias. Si en estos espacios se identifican problemas como el acoso o la violencia escolar, la convivencia se resiente, es decir, se deteriora, al mismo tiempo que afecta de manera negativa el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (García, & Ferreira, 2020).

Habilidades socioemocionales

Son las habilidades que permite a la persona trabajarse a sí mismo y también trabajar sus relaciones interpersonales y enfrentarse a las adversidades que le plantea su vida cotidiana. Incluyendo por tanto la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional para saber cómo se está sintiendo uno mismo y también la resolución de problemas. Las habilidades socioemocionales son especialmente importantes en la escuela porque fortalecen la convivencia en los contextos en los que se va desarrollando el aprendizaje del alumnado.

Motivación por aprender

Es el motor que lleva a los estudiantes a activar su compromiso con su proceso de aprendizaje. La motivación por aprender puede ser intrínseca, es decir, puede ser la que proviene de querer aprender, u extrínseca, que puede ser por un compromiso que se quiere alcanzar

externamente. La motivación incide directamente en el rendimiento académico de los alumnos y también con la predisposición de los estudiantes para abordar nuevos desafíos.

Competencias ciudadanas

Son el conjunto de habilidades y valores que permiten atravesar la vida en la sociedad de forma democrática y respetuosa, es decir, haciendo uso del pensamiento crítico, resolviendo pacíficamente los conflictos, participando socialmente y respetando los derechos humanos. En la escuela, estas competencias son esenciales para formar a los estudiantes en la construcción de comunidades más justas y pacíficas.

Marco teórico

El marco teórico de esta investigación respalda la implementación de una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos para mejorar la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos en adolescentes de la Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño. A continuación, se presentan los principales enfoques teóricos y estudios previos que fundamentan el problema de investigación.

Conflictos en la convivencia escolar

El ambiente escolar influye directamente en las relaciones de convivencia, y la presencia de conflicto o violencia puede generar un entorno desfavorable para el aprendizaje. Según la Real Academia Española (2019), la convivencia es “la acción de convivir”, entendida en su sentido más amplio como la interacción armoniosa entre personas que comparten un mismo entorno. En el contexto educativo, la convivencia escolar se refiere a la interacción entre los diferentes actores dentro de una institución educativa: estudiantes, docentes, familias y personal administrativo. Esta

interacción constituye un espacio en el que se desarrollan tanto aprendizajes académicos como sociales, por lo que las relaciones de convivencia impactan de manera crucial en el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Es importante señalar que la convivencia escolar no se limita solo a la ausencia de conflicto, sino que implica una construcción positiva de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la empatía y la cooperación. Según Flores & Herrera (2021), la convivencia escolar implica la gestión de las diferencias, lo que permite que las interacciones sean más inclusivas y que el entorno educativo se convierta en un espacio seguro para todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, cuando los conflictos no son gestionados de manera adecuada, se pueden generar dinámicas de violencia escolar que afectan no solo el ambiente de aprendizaje, sino también la salud emocional y psicológica de los involucrados.

Galtung (1998) teorizó sobre la violencia estructural, que explica cómo las relaciones de poder desiguales y las estructuras sociales influyen en la convivencia escolar. La violencia, en sus diversas formas, se perpetúa en los sistemas educativos de manera estructural. Galtung identifica tres tipos de violencia:

- **Violencia directa**, ya sea física o psicológica, que se manifiesta de manera clara en las interacciones entre los individuos.
- **Violencia cultural**, que abarca los elementos socioculturales que justifican la violencia, cuentos como el machismo, la xenofobia o la competitividad extrema.
- **Violencia estructural**, que está presente en sistemas sociales que limitan el acceso a derechos básicos ya recursos, lo que perpetúa las desigualdades (Citado por Leticia Osornio, 2016, p. 2).

La violencia estructural en el ámbito escolar puede presentarse en la discriminación, el acoso escolar, la exclusión social o la falta de apoyo emocional a los estudiantes, generando una atmósfera en la que los conflictos no se resuelven, sino que se amplifican y perpetúan. Según Mockus (2002), la convivencia escolar requiere no solo la gestión de los conflictos, sino también la construcción de un entorno donde se promuevan los valores democráticos, el respeto por las diferencias y el ejercicio de los derechos humanos.

Resolución de conflictos en entornos escolares

Tal como se definió en el marco conceptual, el conflicto forma parte de las relaciones humanas y su solución es mejorada con procesos de transformación social. Este concepto se trata mediante la mediación escolar, que es una herramienta clave pedagógica para transformar los conflictos escolares en aprendizajes. No obstante, cabe señalar que la resolución de conflictos en la escuela es un proceso que hace uso de habilidades comunicativas y socioemocionales para gestionar los desacuerdos pacíficamente y de forma constructiva. Para la educación, el conflicto puede ser una oportunidad para ir aprendiendo y para crecer siempre que se utilicen estrategias adecuadas para resolverlo. Para Lacoba (2018) los programas de mediación escolar son eficaces para mejorar la convivencia, porque proporcionan a los alumnos las habilidades y estrategias necesarias para la resolución de conflictos por la vía del diálogo, la negociación o la comprensión del otro. La mediación escolar no sólo sirve para resolver conflictos puntuales, sino que va más allá, porque los escolares desarrollan habilidades para gestionar mejor sus emociones, formarse en un estilo de comunicación más adecuado y cultivar la empatía por los demás.

La educación en valores y el aprendizaje de habilidades socioemocionales es un aspecto fundamental en la resolución de conflictos. Aprender a desarrollar competencias de autorregulación emocional, la empatía o la comunicación asertiva permiten a los escolares

involucrarse y encarar adecuadamente las tensiones o los desacuerdos que aparecen en el día a día escolar. Según García y Ferreira (2020), la resolución pacífica de conflictos ha de ser parte de la formación integral de los alumnos, porque promueve un clima de paz que beneficia el crecimiento académico, personal y social.

Es importante que las estrategias pedagógicas no se basen únicamente en estrategias punitivas, sino que tiendan a la transformación de las dinámicas del poder y a la construcción de relaciones equitativas y de corresponsabilidad. Apoyar mediante estrategias la mediación escolar, el aprendizaje mediante juegos cooperativos o la educación emocional son estrategias eficaces en la resolución de conflictos y a su vez dan lugar a una convivencia escolar más justa y respetuosa (Posso Restrepo et al., 2015).

Pedagogía

La pedagogía es el arte y la ciencia de la enseñanza, que se centra no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo integral del ser humano. Según Orozco (2016), la pedagogía debe ser entendida como un proceso continuo de reflexión, acción y transformación, que implica la interacción activa de docentes, estudiantes y el entorno. En este sentido, la pedagogía no se limita a la instrucción académica, sino que debe ser inclusiva y enfocarse en la formación de ciudadanos críticos y responsables.

El concepto de pedagogía ha evolucionado para incluir enfoques que consideran las dimensiones socioemocionales y culturales de los estudiantes. En este marco, se enfatiza la importancia de crear entornos educativos donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, también desarrollen habilidades para gestionar sus emociones, resolver conflictos y convivir armoniosamente con los demás. La pedagogía inclusiva, por ejemplo, destaca la

necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural, social y emocional de los estudiantes, creando espacios donde todos tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse.

De acuerdo con Vélez (sf), la pedagogía lúdica se ha consolidado como una estrategia educativa fundamental, ya que promueve el aprendizaje a través del juego, un proceso natural de socialización que fortalece las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En este sentido, la pedagogía debe ir más allá de la transmisión de contenidos y debe incluir prácticas que fomenten el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos, habilidades esenciales para una convivencia escolar armónica.

Además, tal como lo indica la teoría de la educación crítica de Paulo Freire (1996), la pedagogía debe promover la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Freire sugiere que la educación debe ser un proceso de transformación en el que los estudiantes no sean receptores pasivos de conocimiento, sino actores que participan en la creación de su propio aprendizaje y en la construcción de un mundo más justo y equitativo. Esta visión pedagógica se relaciona directamente con la resolución de conflictos, ya que fomenta la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propios comportamientos y actitudes, y actuar de manera ética y responsable en situaciones de conflicto.

Estrategias pedagógicas para la convivencia y la resolución de conflictos

Las estrategias pedagógicas para la convivencia y la resolución de conflictos siguen, desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, un objetivo fundamental: cambiar las pautas de relación en la institución escolar, convirtiéndola en un espacio escolar donde prevalecen una cultura de paz, el respeto y la cooperación entre los niños y niñas. Para resolver los conflictos es necesario implementar estrategias pedagógicas que integran herramientas lúdicas y participativas

para la reducción de la violencia escolar y las relaciones interpersonales que contribuyen a la convivencia sana de los estudiantes. La educación en valores se convierte en uno de los fundamentos educativos para la convivencia, puesto que permite transmitir a los estudiantes valores como la solidaridad, el respeto por el otro y la justicia. La educación para la convivencia tiene un valor que incorpora la sana convivencia, en relación con el deber moral de evitar conflictos o, como mínimo, en la necesidad de mejorar nuestras relaciones interpersonales, algo que traerá como consecuencia un clima escolar muy favorable para el aprendizaje (Parra, 2003).

Una de las estrategias pedagógicas que funciona excelente en este concreto ámbito es la mediación escolar, la cual intenta resolver los conflictos potenciando el diálogo, la negociación y la comprensión mutua. Según Martínez (2020), la mediación en el colegio permite que, en el mismo ámbito educativo, el alumnado sepa enfrentarse a sus propios conflictos, poco a poco desarrollando esas habilidades de comunicación y de empatía necesarias para poder resolver discordias pacíficas. Es una estrategia que ayuda al alumnado a mejorar la convivencia y al mismo tiempo contribuye a su formación como ciudadanos responsables que saben respetar los derechos de los demás.

Otra estrategia pedagógica de gran calado, que ha mostrado ser muy eficaz para promover la cooperación, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de los conflictos, es el aprendizaje a partir de juegos colaborativos; el cual, tal y como indicaban Noy y Jaime (2019), supone su propio enfrentamiento a retos en equipo con el fomento de la comunicación asertiva, el respeto por la diversidad de las necesidades o puntos de vista y el trabajo en una misma dirección hacia un objetivo común. Estas dinámicas sí que permiten el fortalecimiento de las habilidades sociales y, además, contribuyen a la reducción de la violencia y la disminución de la exclusión dentro del aula.

La educación en valores representa un espacio más que relevante según la creación de una cultura de convivencia escolar. En este sentido, García y Ferreira (2020) afirman que los programas de educación que en la escuela implementan el reforzamiento de valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la justicia social, etc. crean un contexto escolar donde los conflictos no se resuelven a través de la violencia sino a partir del diálogo y el entendimiento mutuo. Esta estrategia puede llevarse a cabo a partir de actividades que fomenten el respeto por la diversidad cultural y social de los estudiantes, y la promoción de las competencias socioemocionales que favorezcan la gestión de los conflictos.

Finalmente, el enfoque de la convivencia escolar también entiende cierta participación del resto de los componentes de la comunidad educativa (alumnos, docentes, familias, personal administrativo, etc.), que la dimensión de la implementación de estrategias pedagógicas vaya acompañada de programas de formación de los docentes en habilidades socioemocionales y de resolución de conflictos y que el alumnado tenga lugares de participación donde expresar su opinión en la construcción de un ambiente escolar más inclusor y pacífico (Unesco, 2021).

La mediación como estrategia de resolución de conflictos

La mediación es una alternativa eficaz de resolución pacífica de conflictos, basada en la participación voluntaria de las partes implicadas, quienes, con la asistencia de un tercero imparcial, buscan llegar a un acuerdo mutuo. Este proceso, a diferencia de mecanismos judiciales tradicionales, se orienta hacia la construcción colaborativa de soluciones que respondan a las necesidades y perspectivas de los involucrados, evitando posturas de imposición o confrontación (Martínez Siejas, 2020).

En el ámbito escolar, la mediación se configura como una herramienta transformadora que no solo gestiona disputas específicas, sino que educa en valores de diálogo, respeto y responsabilidad compartida. Según la autora, este enfoque fomenta la corresponsabilidad de los estudiantes en la construcción de acuerdos, lo cual repercute positivamente en los niveles de cumplimiento de estos. Al promover el respeto mutuo, la empatía y la negociación cooperativa, se transforma el conflicto en una oportunidad pedagógica y relacional

Aprendizaje basado en juegos

La utilización del juego como recurso didáctico ha sido una práctica habitual, a lo largo de la historia. Desde la antigua Grecia, donde el juego servía para elaborar habilidades y desarrollar conocimientos, hasta la Edad Media, donde los juegos de mesa o las actividades de juego permitían enseñar conceptos estratégicos, matemáticos o morales. Con la evolución educativa, ha ido cobrando importancia el concepto moderno del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) especialmente gracias a la evolución de las tecnologías digitales y del aumento del videojuego (U-tad, 2023).

El aprendizaje basado en juegos es una técnica de la enseñanza que utiliza las dinámicas y elementos del juego (ejemplo: retos, rankings, recompensas, etc.) para incrementar la motivación y la implicación durante la práctica educativa. Esta técnica aumenta la cooperación, el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas a la vez que resuelve problemas en un entorno interactivo. El uso que se hace de esta técnica radica en poder transformar el aprendizaje en un acto dinámico e interesante, mejorar la retención del conocimiento mediante la implicación, al aumentar las competencias del alumnado y transformar el proceso educativo en una experiencia interesante y eficaz (U-tad, 2023).

Juegos colaborativos y convivencia escolar

En ese sentido, los juegos tradicionales se perfilan como una práctica idónea para trabajar las relaciones interpersonales. Para Barquero (2014), los juegos que se convierten en guías para ser discutidos por el profesor o profesora son un medio para tener interacciones caracterizadas por la aceptación, el respeto y el refuerzo de las actitudes positivas y de la empatía en la infancia. Por otra parte, los juegos abarcan no sólo la mejora de la convivencia en clase, sino que consolidan los intereses culturales y el sentido de pertenencia colectivo.

La utilización de estrategias didácticas basadas en los juegos hace posible aprender a valorar las diferencias culturales, pero también enseñar habilidades sociales y emocionales para mejorar las relaciones interpersonales en el aula, para promover el respeto a la diversidad y para aprender a solucionar los conflictos de forma pacífica. En este plano, el juego deja de ser sólo juego y se transforma en un recurso pedagógico que da mayor valor al aprendizaje. De acuerdo con las afirmaciones de Zapata (1990), el juego representa uno de los elementos primordiales del proceso educativo y la forma de facilitar el aprendizaje de los niños y, por lo tanto, debe ser tenido en cuenta como un eje central de los proyectos de aula. A su vez, el movimiento en la enseñanza donde el juego es involucrado también aporta múltiples beneficios durante el proceso de desarrollo infantil. Entre los aportes más significativos del juego se encuentran la estimulación del potencial cognitivo, la activación de la memoria, el sostenimiento del desarrollo de la percepción, el aprendizaje y la expresión de la lengua, consignados en el primer ciclo de la infancia (Meneses & Monge, 2001).

Otra línea de investigación también puesta de relieve (Rodríguez & Zambrano, 2022) establece que la utilización de juegos en actividades de aula ajustadas, los juegos colaborativos ayudan al ejercicio de la comunicación asertiva y de la empatía, dos elementos primordiales para facilitar la

construcción de una buena convivencia. De igual modo, también existen otros; como por ejemplo las construcciones de Sánchez y Martínez (2023) que subrayan que el alumnado que participa en juegos de grupos es capaz de gobernar sus emociones para resolver una disputa.

Importancia del enfoque integral en la convivencia escolar

Para que la convivencia sea efectiva, ha de producirse en el seno del conjunto de actores de la comunidad educativa: tenemos que trabajar de manera colaborativa los profesores, los alumnos y los padres de familia, porque esto conllevará a que el conjunto de los actores se comprometa con la construcción de un ambiente educativo inclusivo y respetuoso. La convivencia en la escuela no es una finalidad, sino un proceso que requiere de esfuerzo, de reflexión y de una idea compartida de lo que significa vivir en comunidad.

Según la Unesco (2021), las escuelas deben adoptar un enfoque integral sobre la convivencia, combinando estrategias pedagógicas, programas de formación para docentes, espacios de participación para los estudiantes. El desarrollo de políticas inclusivas y la promoción de la educación emocional son claves para que las escuelas se conviertan en

El propósito de la mejora de la convivencia en la escuela requiere adoptar un enfoque integral que combine estrategias pedagógicas innovadoras con el uso de juegos colaborativos y una educación basada en valores. La escuela puede ser un escenario de aprendizaje académico, pero también un momento fundamental para la formación de ciudadanos que estén comprometidos con la paz y la inclusión, forman parte de los cuerpos útiles para el día a día. Para que este fin se vuelva una realidad, es necesario poner en marcha estrategias didácticas que tengan como signo básico la interacción, el respeto, la cooperación, las cuales permiten llevar a cabo una cultura de la convivencia armónica en las escuelas.

Mejoramiento de la convivencia

La convivencia, como nuestra capacidad de vivir juntos en paz, como una idea clave en las sociedades actuales. Según Mockus (2002: 154) tal vocabulario ha tenido lugar en Hispanoamérica, para referirse al ideal de una vida en común de grupos culturales, sociales o políticamente diversos. Este "vivir juntos" no sólo significa vivir sin violencia, sino también aprovechar positivamente las diferencias que enriquecen la vida como comunidad. En su versión más abstracta, convivir es construir relaciones de perdurabilidad entre las personas, en la base de la aceptación y la cooperación entre ellas. El asidero más complicado para la convivencia será, por tanto, la tolerancia hacia la diversidad, que aparecerá en su Estado más puro en la erradicación de la violencia. Maldonado (2019) manifiesta que el fenómeno de la convivencia escolar en el contexto colombiano se entiende, por lo general, de una manera normativa. Este modelo hace hincapié en la imposición de ciertas reglas de comportamiento, donde una norma se entiende cumplida si se transgrede la misma, con la consecuente sanción por el no cumplimiento, tal y como se desprende del manual de convivencia de muchas instituciones educativas. En la idea de Miticanoy & Ramírez (2021) una perspectiva de este tipo genera la construcción de relaciones de subordinación en la medida en que quienes asumieron el rol de enseñar y/o incorporar contenido asumirán funciones de control de las relaciones con los estudiantes, que deberán rendir cuentas en un sistema jerárquico, lo que haría muy complicado poder asimilarla.

Por otro lado, la escuela es la institución que asume todo su sentido de socialización. En ella, las y los educandos tienen la posibilidad de interactuar con los demás, aprender a reconocer las diferencias, construir acuerdos con la gente de su contexto. Cabrera (2019) da mucha importancia a este momento en el desarrollo de la ciudadanía, porque la convivencia escolar sirve para trabajar

algo más que la socialización, para promover también una reflexión del adolescente según sus propias capacidades y habilidades, así como las del resto.

La convivencia no puede ser la imposición de normas, debe ser promovida y puede lograrse si se enfoca en el diálogo, en el respeto, en las buenas prácticas que tales como la convivencia puede ser una práctica en la que predominen los beneficios para la comunidad educativa, lo que implica el uso del lenguaje y del diálogo en este sentido como métodos de resolución de conflictos y de construcción de acuerdos para lograr una convivencia que se ubique en torno a la misma práctica de la paz, de la tolerancia y de la consideración recíproca.

Marco contextual

La Institución Etnoeducativa La Sidón, situada en Cumbitara, un municipio del departamento colombiano de Nariño está caracterizada por la diversidad que presenta su territorio -montañas y selvas tropicales-. Su economía está fundamentalmente basada en la agricultura y la ganadería, sin embargo, su infraestructura deficiente y limitada pone en jaque el desarrollo educativo de la región. En términos sociales, Cumbitara se ha visto afectada por la violencia, la guerra, el desplazamiento forzado y elevados niveles de vulnerabilidad vinculados a la pobreza. En este sentido, el conflicto ha dejado una profunda huella en la convivencia escolar y el desarrollo integral de los alumnos. La Institución Etnoeducativa Sidón acoge preferentemente a poblaciones afrocolombianas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, lo cual pone de manifiesto la urgencia de implantar diferentes estrategias pedagógicas que promuevan una convivencia escolar, en la que la vivencia de los afectos y el aprendizaje significativo estén presentes.

La convivencia escolar se caracteriza por las dificultades que experimenta. Hay muchos conflictos; las dificultades que conllevan acuerdos pacíficos; y debido a que los alumnos no

cuentan con herramientas socioemocionales para crear un tejido humano amable que favorezca un clima de convivencia. En este sentido, la siguiente figura de la ubicación de la Institución Etnoeducativa La Sidón, pone aún más de manifiesto las dificultades logísticas y sociales que se producen con la comunidad educativa.

Figura 2. Ubicación de la Institución Etnoeducativa Sidón.

Nota: Tomado de Google Maps, 2025.

Antecedentes

Cuando se hace necesario tratar las problemáticas de la convivencia escolar enfocadas en la resolución pacífica de conflictos, es necesario recurrir a una búsqueda bibliográfica de estudios

previos que han trabajado con nuevas propuestas pedagógicas. Recientemente, diferentes investigaciones han puesto de manifiesto el efecto positivo que tienen las estrategias lúdicas y la colaboración. Las investigaciones han ido desde el uso de juegos colaborativos hasta la utilización de actividades dirigidas a minimizar la agresividad y a promover valores como la empatía, el respeto y la tolerancia.

Mediante distintas metodologías: investigación-acción, la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa, se ha evidenciado que las dinámicas de juego ayudan a motivar al alumnado, a transformar las relaciones interpersonales y a contribuir a la construcción de un espacio educativo pacífico e inclusivo. A continuación, se presentan los antecedentes más relevantes que demuestran la importancia de este enfoque pedagógico para ayudar a mejorar la convivencia escolar.

Antecedentes Internacionales

Osornio (2016) llevó a cabo un estudio en Aculco (México) en una escuela telesecundaria por medio del cual era posible propiciar una convivencia armónica entre escolares inmersos en contextos alterados por la violencia social y familiar. La metodología etnográfica combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, incluidas entrevistas, diarios de campo y las sesiones estructuradas de juegos colaborativos. Entre los resultados obtenidos caben destacar la activa participación de los escolares, quienes mostraron habilidades sociales como la empatía y la cooperación, así como el establecimiento de mecanismos de resolución pacífica de conflictos. Todo ello propiciando un ambiente escolar más respetuoso.

Tejero (2021) llevó a cabo una intervención pedagógica centrada en el aprendizaje cooperativo en escolares del tercer curso de Educación Infantil en España. Siguiendo un camino de tipo

cualitativo, propuso una secuencia de juegos de carácter colaborativo con el objetivo de desplazar la competencia por la cooperación. La observación del profesorado y la discusión en grupo pusieron de manifiesto las mejoras en los procesos de inclusión, convivencia y resolución de conflictos con estrategias constructivas, poniendo de relieve el aspecto formativo de la estrategia en la maduración de los valores de los alumnos y alumnas de 6 a 12 años.

Vásquez-Delgado (2021) llevó a cabo una intervención didáctica a partir de juegos lúdico-colaborativos en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, a fin de reducir las incidencias de acoso escolar y fomentar las relaciones interpersonales entre adolescentes. En una investigación de tipo cualitativo, la autora pudo identificar un primer momento del estudio en el que emergían las conductas de violencia de tipo verbal, exclusión social o desconfianza por parte del alumnado. A partir de la primera fase de la intervención, los estudiantes adquirieron buena disposición a trabajar en equipo, respeto y reconocimiento mutuo, así como una mejora de la empatía, evidenciando cómo se puede utilizar el juego como herramienta para modificar los procesos de convivencia.

Aybar (2024) llevó a cabo una investigación dentro del marco de la comunidad de Magueyal, República Dominicana, centrada en niños y niñas de cinco años que manifestaban problemas para cumplir normas de convivencia y holgura social. A partir de una investigación de tipo cualitativo y de la utilización de entrevistas, cuestionarios y talleres lúdicos, diseñó una estrategia en forma de programa que denominó “Emoplay”, al que fundamentaba en el trabajo de Vygotsky, Piaget y Goleman. Las conclusiones de la autora mostraban cómo las actividades habían favorecido importantes avances en la regulación de la conducta de los niños y niñas, la regulación de la expresión emocional y en la mejora de la cooperación, desarrollando la mejora de la convivencia en el clima escolar y en las relaciones entre pares.

Callejas (2016) sostiene que las prácticas de violencia simbólica y física dentro del marco de la escuela se pueden afrontar mediante estrategias de intervención didáctica fundamentadas en juegos colaborativos. En una investigación llevada a cabo en una telesecundaria en México, la autora deja constancia de los cambios observados en los estudiantes, los cuales a partir de dinámicas de confianza y trabajo grupal evidenciaron ser capaces de construir un espacio de respeto y participación. El estudio deja claro que el componente lúdico permite la construcción de un contexto emocionalmente seguro, en el que se favorece el aprendizaje de las normas sociales y valores.

Antecedentes Nacionales

En primer lugar, Quiroz (2019) desarrolló una propuesta pedagógica basada en los juegos tradicionales del Pueblo Eperara Siapidara para mejorar la convivencia escolar entre estudiantes de grado segundo en el municipio de Olaya Herrera, Nariño. A través de un enfoque cualitativo apoyado en la etnoeducación, la estrategia incluyó la participación de sabedores ancestrales y padres de familia. Los resultados evidenciaron avances significativos en la integración social, la práctica de valores como el respeto y la cooperación, y el fortalecimiento de la identidad cultural en la comunidad educativa.

Por otro lado, Jaramillo (2021) abordó el problema de la convivencia escolar en estudiantes de grado sexto en la ciudad de Pasto, mediante una intervención basada en juegos colaborativos. Utilizando el enfoque cualitativo y el método de investigación acción, se aplicaron diversas técnicas como observaciones, entrevistas y diarios de campo. Los hallazgos señalaron mejoras notables en las relaciones interpersonales, la aceptación mutua y la reducción de comportamientos excluyentes, aunque también se evidenciaron retos relacionados con la inclusión plena de todos los estudiantes.

Continuando con el abordaje de esta temática, Posso (2015) implementó una intervención en la Institución Educativa Distrital Brasilia Bosa, Bogotá, para fortalecer la convivencia pacífica entre estudiantes de tercer grado. A partir de un diseño cualitativo descriptivo-interpretativo, se utilizaron encuestas y entrevistas que demostraron que las actividades lúdicas no solo redujeron los conflictos, y también promovieron el desarrollo de relaciones respetuosas y la consolidación de un ambiente escolar más armónico.

Asimismo, Rodríguez (2019) enfocó su estudio en los comportamientos agresivos y la intolerancia entre estudiantes de grado noveno, proponiendo el uso del juego cooperativo como herramienta de transformación. Bajo un enfoque cualitativo de investigación acción, se aplicaron juegos colaborativos que lograron fomentar valores como la responsabilidad y el compañerismo. La investigación concluyó que estas dinámicas incidieron positivamente en la mejora del rendimiento académico y la cohesión grupal.

Además, Olaya (2021) centró su investigación en la resolución pacífica de conflictos en una institución educativa de Bogotá, destacando la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales. Mediante una estrategia pedagógica basada en actividades lúdicas y de reflexión, se evidenció un incremento en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones, fortalecer vínculos interpersonales y mejorar su rendimiento escolar, confirmando la eficacia del enfoque propuesto.

De igual manera, Munevar (2022) realizó una indagación en un contexto rural de Santander, y su cometido fue reducir la violencia escolar en el alumnado de 4º de Primaria. Este autor usó una metodología mixta, en la que obtuvo datos combinando cuestionarios estandarizados y observaciones para obtener evidencias de los niveles de agresión antes y tras el tratamiento (y del que se sirvió, a este tratamiento, el profesor con el que trabajaba para llevar a cabo la investigación

en su grupo de alumnos): este tratamiento consistió en impartir un juego de paz, y los resultados obtenidos demostraron que se había dado un descenso notable en la violencia física y la hostilidad, aunque fue un descenso más medido el que se mostró respecto a la ira y la agresión verbal, y esto permitió llegar a la conclusión de que los juegos son una práctica para favorecer una relación más pacífica y respetuosa.

Por su parte, Carvajal (2022) trabajó con alumnados similares y con condiciones semejantes, empleando también una técnica de juegos de paz para poder disminuir la violencia en la escuela. Esta intervención, que se organizó en tres fases, tuvo resultados significativos en la disminución de las acciones agresivas, y mostró mejoras en el fomento del respeto y la empatía. Aunque se dieron algunas acciones agresivas, el balance general fue positivo, confirmando con ello la utilidad de las actividades lúdicas en contextos escolares vulnerables.

De la misma manera, Fajardo (2022) trabajó en el ámbito de la convivencia en adolescentes en contextos urbanos, realizando una intervención en la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Pedagógico Amigoniano San Gregorio; El estudio, que fue de tipo cualitativo, a partir del uso de juegos cooperativos, permitió identificar resultados positivos en la mejora de la integración social, la disminución de conflictos y la promoción de la solidaridad en la juventud. Se evidenció que el juego es una estrategia favorable para transformar las relaciones en un sentido positivo para la educación.

Del mismo modo, Rodríguez (2022) trabajó en Puerto Carreño, en Vichada, y se identificaron problemáticas de convivencia asociadas a la diversidad cultural mediante un enfoque cualitativo y la implementación de actividades interculturales, a partir de una intervención con estudiantes de segundo grado que pertenecen a comunidades afrocolombiano. Los resultados del estudio evidencian que los juegos tradicionales favorecieron la comprensión intercultural y, al mismo

tiempo, contribuyeron a la reducción de actitudes discriminatorias, aunque con ello se señalan retos importantes para el reconocimiento de la diversidad.

Coronado (2023) también desarrolló una estrategia a partir de los juegos colaborativos para trabajar y mejorar la convivencia en niños y niñas de 8 a 9 años en Valledupar; la intervención, planificada a partir de una investigación-acción, abordó problemáticas de la relación, como la agresividad verbal y la sobreprotección de los niños. A partir de actividades estructuradas y de reflexión, los niños y las niñas desarrollaron habilidades de la comunicación, la solidaridad y formas de la resolución de conflictos en paz, consolidando así una convivencia más cooperativa en el aula.

Marco legal

El marco normativo que sustenta el proyecto "Estrategia Pedagógica Basada en Juegos Colaborativos para la Convivencia y la Resolución Pacífica de Conflictos de los y las adolescentes de la Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño" se ampara en distintas normas nacionales que consagran el derecho a una educación inclusiva y en el marco del derecho de una convivencia saludable. Con el tiempo, el contexto colombiano ha construido un marco normativo fuerte que propone orientaciones para el fortalecimiento de la convivencia escolar, la prevención de la violencia y la promoción de valores ciudadanos que son fundamentales para la formación integral de los y las estudiantes. El siguiente es una línea de tiempo del marco normativo en Colombia.

Tabla 1. Línea de tiempo del marco legal en Colombia

Año	Norma legal	Descripción y aporte a la convivencia escolar
1991	**Constitución Política de Colombia**	El artículo 67 establece la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, promoviendo la formación en valores democráticos y el respeto a los derechos humanos.
1994	**Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)**	En sus artículos 20 y 21, resalta la importancia de la formación en valores como la solidaridad, la tolerancia y la democracia. Además, el artículo 87 establece la obligatoriedad del manual de convivencia en las instituciones educativas.
2006	**Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia)**	El artículo 41 establece que la educación debe promover la paz y la convivencia, mientras que el artículo 44 exige a las instituciones educativas medidas para prevenir la violencia escolar y garantizar el bienestar de los estudiantes.
2013	**Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar)**	Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y regula la Ruta de Atención Integral para abordar problemáticas de convivencia en

		colegios, estableciendo la obligatoriedad de los Comités de Convivencia Escolar.
2015	**Decreto 1965 de 2015**	Reglamenta la Ley 1620 de 2013 y define la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, detallando protocolos de prevención, atención y seguimiento de casos de violencia escolar.
2017	**Resolución 07753 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional)**	Implementa estrategias de educación socioemocional y convivencia escolar en las instituciones educativas, promoviendo la prevención de la violencia a través de actividades lúdicas y pedagógicas.
2018	**Ley 1804 de 2018 (Ley de Crianza Amorosa y Entornos Protectores)**	Garantiza el derecho de los niños a crecer en ambientes seguros, libres de violencia, y fomenta estrategias educativas para el bienestar emocional y social.
2022	**Sentencia T-168**	La Corte protegió los derechos fundamentales de una estudiante en el contexto escolar, resaltando la responsabilidad de las instituciones educativas en garantizar un ambiente de respeto y resolución pacífica de conflictos.

2023	**Sentencia T-252**	La Corte Constitucional concluyó que el acoso escolar es una conducta que vulnera los derechos a la dignidad, integridad física, educación y no discriminación de los estudiantes.
2024	**Sentencia T-176**	Aquí se hace hincapié en la implementación de estrategias vinculadas al fomento de la convivencia escolar y a la resolución de conflictos, poniendo de manifiesto el ejercicio de los derechos humanos y la prevención de la violencia escolar.

Nota: Elaboración propia, 2025.

Metodología

Paradigma

En el ámbito de la investigación, un paradigma puede ser concebido como un conglomerado de creencias filosóficas, que orienta la forma en que se entiende la realidad, forma la relación entre el investigador y el fenómeno analizado y se establecen los métodos que permitirían la elaboración de un conocimiento válido. Según Guba y Lincoln (2002), los paradigmas darán respuesta a tres interrogantes que se mostraran fundamentales: el ontológico (qué es la realidad), el epistemológico (cómo se llega a conocer esa realidad) y el metodológico (cómo debe llegar a investigarse dicha realidad). Estas dimensiones es precisamente la que constituye el eje articulador de las decisiones científicas a lo largo de toda investigación, y especialmente en los estudios sociales y educativos donde los fenómenos no suelen ser sencillos,

sino complejos, cambiantes y profundamente contextualizados. En esta línea, la investigación que se presenta toma como referencia el paradigma pragmático, el cual es fruto de la tradición filosófica de autores como William James, Charles S. Así, Peirce y John Dewey afirmaban que la verdad es el fruto de la valoración que se hace en su utilidad práctica en situaciones concretas (Rizo, 2008). Este marco se presenta como una vía integradora de la polémica entre el positivismo (de corte cuantitativo) y el interpretativismo (de tipo cualitativo), y que ofrece un abordaje metodológico pluralista donde las técnicas se escogen según los problemas, de los contextos y de los objetivos de la investigación que se pretende realizar. Así, para Arias (2023), el pragmatismo es el marco epistemológico más aceptado en los estudios con métodos mixtos, pues permite generar conocimiento útil mediante la selección estratégica de las herramientas de investigación. La elección de dicho paradigma está del todo justificada por la naturaleza aplicada y transformadora de la investigación cuya finalidad es diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos, la cual busca fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sidón del municipio de Cumbitara, Nariño; es decir, dicha finalidad no solo se limita a identificar patrones generales de la percepción, también busca comprender las experiencias subjetivas que surgen a partir de la aplicación de la estrategia lúdico-pedagógica, tal y como aduce Creswell (2017), el paradigma pragmático es el más adecuado en situaciones educativas en las que se requiere una comprensión holística del fenómeno que le da sentido, combinando no solo la medición objetiva sino que también la interpretación contextual para así proponer soluciones que estén según lo indicado por el contexto.

En relación con lo anterior, el paradigma pragmático no solo soporta el enfoque metodológico mixto que se adopta, además es acorde con los principios éticos, pedagógicos y

comunitarios de la investigación. El paradigma pragmático permite articular encuestas aplicadas a los estudiantes y docentes escolares, observaciones participativas, análisis cualitativos profundos de algunas respuestas a las encuestas, y de cada una de las observaciones realizadas al alumnado en la interacción, lo que permite una propuesta de ruta investigativa coherente con la complejidad del fenómeno investigado, la convivencia escolar y el fortalecimiento de competencias socioemocionales de los estudiantes. De tal forma que la presente propuesta no solo busca describir la realidad educativa, sino también incidir en ella a partir de una intervención por parte de la investigación que dé respuesta a las formas de investigar, que estén fundadas en la evidencia empírica y comprometida con el bienestar de la comunidad escolar.

Enfoque de investigación

El trabajo de estudio realiza un enfoque mixto, llamado también enfoque cuantitativo-cualitativo, el cual integra las aportaciones del análisis estadístico con la interpretación exhaustiva de las experiencias personales de los actores educativos. Este enfoque metodológico surge de la necesidad de analizar los fenómenos complejos desde la perspectiva de la mirada integradora o global, y más en concreto en el campo de la educación, donde las variables medibles son entrelazadas con dimensiones humanas, emocionales y contextuales que son susceptibles de interpretación. Como argumenta Creswell (2017), el enfoque mixto resulta especialmente válido para estudiar en el ámbito de la intervención educativa, en vista que permite tener un conocimiento más amplio de los fenómenos, ya que presenta la combinación del rigor de la cuantificación con la contextualización compleja del análisis no cuantificable que fomenta la profundidad y la aplicabilidad de los resultados.

Dicho enfoque se traduce en la presente investigación mediante la administración de encuestas estructuradas a estudiantes y profesores para cuantificar las percepciones del alumnado relacionadas con la convivencia escolar, el desarrollo socioemocional y los cambios que se observan en el antes y en el después de la intervención pedagógica. En sentido paralelo, se llevan a cabo prácticas cualitativas como el diario de campo, la observación participante y el análisis de las interacciones espontáneas que se dan lugar en las actividades lúdicas que se realizan en el contexto escolar. La aproximación del enfoque mixto no se limita a la mera coexistencia de técnicas, sino que persigue la triangulación auténtica, la cual, según Flick (2012), reviste de más validez a los resultados, ya que permite la convergencia de diferentes tipos de evidencia sobre la misma realidad.

Tipo de investigación

La investigación que nos ocupa responde a un enfoque de investigación-acción participativa (IAP), en tanto que articula dos objetivos que fundamentan su naturaleza metodológica: uno de ellos es el diagnóstico descriptivo de la problemática de convivencia escolar y las necesidades socioemocionales del estudiantado en un contexto rural de carácter etnoeducativo; y el otro es la implementación de una intervención pedagógica transformadora, a partir de una intervención con juegos colaborativos que tiene como finalidad dotar a las habilidades interpersonales, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Desde una perspectiva inicial la investigación da respuesta a criterios descriptivos, en tanto que busca especificar las características y condiciones que caracterizan el entorno escolar en la Institución Etnoeducativa Sidón sin modificar, en la fase de observación, las condiciones de forma que permita reconocer de manera precisa las dinámicas relacionales, los factores de conflicto y los

desajustes de la convivencia. Tal como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2021), la investigación descriptiva tiene la finalidad de identificar propiedades, características y perfiles de grupos sociales o fenómenos determinados, al objeto de proporcionar una imagen compleja de la realidad sin modificarla en su fase diagnóstica.

Sin embargo, esta investigación no se limita sólo a describir, sino que llega a la aplicación, lo que significa el compromiso con la transformación de la realidad. De esta manera se aplica el método de la investigación-acción participativa, donde el sujeto investigado es considerado como el coprotagonista activo del proceso y no como un objeto pasivo. Esta opción metodológica resulta congruente con el objetivo de incidir directamente en la acción de la convivencia escolar en la medida que se diseña, se implementa y evalúa una estrategia lúdico-pedagógica situada. Así lo hace McKernan (1999) cuando señala que la IAP se propone trabajar por el cambio social en una lógica dialéctica y reflexiva, organizada en ciclos sucesivos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión crítica, para promover aprendizajes colectivos y sostenibles.

Además, la opción por este tipo de estudio se corresponde con la necesidad de dar respuestas en la forma contextualizada a las dinámicas sociales de la comunidad educativa conforme indicaban Guevara, Verdesoto y Castro (2020) cuando afirmaron que la investigación-acción es pertinente en escenarios escolares donde el investigador necesita involucrarse para dar cuenta e intervenir sobre fenómenos complejos. De este modo, esta metodología no solo sirve para describir la realidad, sino para proponer acciones pedagógicas bien fundamentadas, que conllevan transformaciones visibles en las prácticas y relaciones escolares.

De esta manera, la investigación presentada se convierte en una práctica rigurosa de construcción de conocimiento situado, que implica también la descripción del contexto inicial y

las problemáticas que presenta, con el diseño de alternativas pedagógicas transformadoras, promoviendo de este modo la participación activa del estudiantado y del docente en un proceso colectivo de mejora. Esta lógica metodológica hace posible el paso de la comprensión crítica a la acción educativa significativa, adecuando el estudio a los principios básicos de la investigación-acción participativa en el contexto educativo.

Variables, dimensiones e indicadores

En este estudio son visibles unas variables básicas que nos matriculan el proceso investigativo en el mismo. Estas variables eran definidas y estructuradas a través de sus dimensiones e indicadores, lo que permite articular los elementos teóricos con la recogida y análisis de datos en el trabajo de campo.

Siguiendo a Guevara et al. (2020), diseñar una matriz de operacionalización de variables es lo que hace el paso de una definición abstracta a una medición concreta y contextualizada, cumpliendo con las configuraciones que determinan el propio ámbito educativo. Esta operacionalización está en consonancia con la óptica mixta adoptada, ya que permite analizar los indicadores tanto cuantitativos, en el caso de que permitan la frecuencia de conductas, como los cualitativos, en el caso de que son las percepciones y experiencias de los actores educativos expresadas. La matriz de operacionalización de variables es la siguiente.

Tabla 2. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Definición Operacional	Indicadores
Convivencia escolar	La interacción y las relaciones entre los estudiantes que	Relaciones interpersonales, clima escolar	Evaluación de la percepción general sobre la convivencia	Calidad de la convivencia (buena, regular,

	contribuyen a crear un ambiente armonioso, seguro y respetuoso en el aula.		y los factores que afectan las interacciones en el aula.	mala), problemas de convivencia identificados.
Resolución de conflictos	La capacidad para manejar desacuerdos de manera pacífica, fomentando el diálogo y la comprensión mutua en el aula.	Técnicas de intervención, mediación	Evaluación de las estrategias utilizadas por docentes y estudiantes para resolver conflictos.	Frecuencia de conflictos, intervenciones docentes, uso de técnicas de mediación.
Juegos colaborativos como estrategia pedagógica	Uso de juegos colaborativos para fomentar la colaboración, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia escolar.	Participación en los juegos, interacción grupal	Diseño y aplicación de juegos colaborativos, observación de su impacto en la interacción entre estudiantes.	Participación activa en los juegos, percepción de efectividad, resolución de conflictos mediante juegos.
Impacto en la interacción entre estudiantes	Evaluación del grado de cooperación y participación entre los estudiantes durante y después de la dinámica de juegos colaborativos.	Esfuerzo en equipo, relaciones positivas	Observación de la mejora en la interacción y el trabajo en equipo durante los juegos colaborativos.	Aumento en la participación en actividades grupales, mejora en la convivencia.
Desarrollo de habilidades socioemocionales	Fomento de la empatía, autorregulación y	Empatía, autorregulación,	Evaluación de los cambios en las habilidades	Aumento de la empatía, gestión emocional y

	habilidades sociales mediante el juego y la interacción con compañeros.	habilidades de comunicación	socioemocionales de los estudiantes tras la implementación de la estrategia.	comunicación asertiva.
Percepción de los docentes sobre la convivencia escolar	Opinión de los docentes sobre la calidad y los problemas de convivencia en el aula, así como su intervención en los conflictos.	Percepción del clima escolar, intervención docente	Encuesta para valorar la percepción de los docentes sobre la convivencia, las intervenciones en conflictos y las mejoras posibles.	Calidad de la convivencia según los docentes, intervenciones docentes ante conflictos.

Nota: Elaboración propia, 2025.

Población y muestra

La población objeto de estudio de esta investigación estuvo conformada por un total de 45 alumnos y alumnas adscritos a los grados octavo, noveno y décimo de la Institución Etnoeducativa Sidón, situada en el municipio de Cumbitara del Nariño. La Institución Etnoeducativa Sidón es un centro educativo oficial y rural que alberga una población estimada de 1.320 alumnos y alumnas distribuidos en las jornadas de la mañana y la tarde y por un amplio rango educativo que abarca desde la educación preescolar hasta la educación media académica. En este marco se hace evidente la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas, del desempeño escolar y de la vivencia formativa, lo que demanda estrategias pedagógicas diferenciadas y contextualizadas.

Con tal, La serie de la potencialidad de la investigación consistió en un total de 45 estudiantes de los Gr. 8º, 9º y 10º de la Institución Etnoeducativa Sidón, de Cumbitara, Nariño, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, tomando en consideración la disponibilidad, el

interés y la posibilidad de acceso de los estudiantes para colaborar en todos los tramos del proceso de investigación-acción participativa (IAP). Se eligió a este grupo por su estar en una etapa de desarrollo socioemocional que propicie una aproximación crítica y reflexiva de las prácticas de la convivencia escolar. Esta misma muestra estuvo involucrada también en la fase de diagnóstico inicial, en el desarrollo de las estrategias pedagógicas (Circuito de Retos Colaborativos y Teatro Foro Escolar) e incluso, la evaluación final, mediante un cuestionario de tipo postest. La unidad muestral se mantuvo constante en los tres momentos de este proceso investigativo, lo que permitió establecer una línea base, analizar transformaciones e incluso evaluar impactos de la intervención. Por lo tanto, se entiende una muestra única, intencionada, estable y longitudinal que se enmarca en los principios de la IAP que prioriza la participación activa, la transformación de la educación y el acompañamiento continuo de los sujetos que se encuentran involucrados.

Características de la muestra

La caracterización correspondiente a la población participantes en este estudio se relaciona con un total de 45 estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo de la Institución Etnoeducativa Sidón, de Cumbitara, Nariño. Con relación a lo que se presenta en la tabla anterior se comparte que el mismo se encuentra relativamente bien distribuido respecto a los géneros, encontrándose un mayor número de mujeres (24) respecto a los hombres (21), lo cual se podría leer como un indicador relevante desde generalidad e inclusión en el implemento de estrategias pedagógicas. La presente subdivisión permite atender el qué cómo se instalan las habilidades socioemocionales y las prácticas de la convivencia desde una perspectiva que atiende a la diferenciación por género.

El grado décimo representa el grupo más numeroso de la muestra, con 24 estudiantes (12 mujeres y 12 hombres), lo cual lo convierte en el núcleo más representativo dentro del análisis. Le sigue el grado noveno, con 12 estudiantes (6 mujeres y 6 hombres), y finalmente el grado octavo, con 9

estudiantes (4 mujeres y 5 hombres). Esta distribución refleja un equilibrio significativo entre los niveles intermedio y avanzado de la educación básica secundaria, lo que permite abordar el fenómeno investigado desde diversas perspectivas de madurez académica, emocional y relacional. La presencia de estudiantes entre los 13 y 18 años proporciona un marco idóneo para explorar las dinámicas de la convivencia escolar, en vista que en esta etapa del desarrollo adolescente se intensifican los procesos de construcción identitaria, las relaciones interpersonales y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

La elección de estos tres grados obedece a un criterio intencional que busca trabajar con adolescentes que se encuentran en una fase cognitiva y emocional suficientemente desarrollada para reflexionar críticamente sobre su experiencia escolar, al tiempo que son capaces de comprometerse en procesos de transformación colectiva. En efecto, su participación resulta clave dentro de una metodología de tipo Investigación-Acción Participativa (IAP), ya que permite generar un aprendizaje situado, vivencial y con capacidad de incidir directamente sobre el contexto. Así, el diseño y ejecución de estrategias pedagógicas colaborativas no sólo encuentra en esta población una base sólida de trabajo, sino también una oportunidad para la resignificación de sus prácticas escolares cotidianas desde la cooperación, la empatía y el respeto mutuo.

Los alumnos que forman parte de esta muestra escolar pertenecen a una población rural que acepta características sociohistórica particular definido por factores de vulnerabilidades, lo que conlleva los propios retos de carácter agregado a fin de poder potenciar lo propio de la convivencia escolar. Es por esto, que el análisis de esta población tiene una relevancia especial debido a que permitirá ir evaluando la pertinencia de una estrategia pedagógica centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales como vía para la disminución de conflictos, mejora del clima institucional y prácticas en términos de respeto y solidaridad hacia la resolución pacífica de controversias.

Tabla 3. Características de la Muestra seleccionada.

Grado	Estudiantes Femenino	Estudiantes Masculino	Total	Rango de Edad (años)
8°	6	4	10	13 – 15
9°	6	5	11	15 – 17
10°	12	12	24	16 – 18
Total	24	21	45	13 – 18

Siguiendo con el análisis sociodemográfico de la muestra, queda claro que los 45 estudiantes integrantes de la misma se distribuían en un rango de edad desde los 13 años hasta los 18 años, correspondiente a los niveles de educación escolar y media del país (Colombia), y lo que justifica la relevancia de la presente investigación, ya que se llevan a cabo en una etapa crucial del desarrollo personal y social, así como en el grado octavo, en el que los estudiantes se ubican mayormente entre los 13 y los 15 años, correspondiente al paso del aprendizaje hasta una mayor consolidación de las habilidades sociales y emocionales. Los estudiantes de grado noveno, con edades que van de 15 a 17 años, están en una fase del desarrollo emocional más avanzada, lo que les convierte en el goteo más idóneo a la hora de reflexionar de forma crítica sobre la convivencia. En esta fase del desarrollo se constata una mayor capacidad de auto-regulación emocional, un más pleno conocimiento de las pautas sociales y una mayor disposición para asumir responsabilidades en el grupo. Factores que inciden en el modo en que los adolescentes intervienen en estrategias pedagógicas de carácter experiencial y dinámicas colaborativas.

Para los estudiantes de grado 10, cuya edad oscila entre 16 y 18 años, se pueden hallar aún más evidencias del juicio crítico, autonomía moral y liderazgo en las escuelas. La incorporación de este grupo en la investigación no sólo favorece el reconocimiento de la problemática de la convivencia desde una mirada más madura, también permite una posible vinculación activa en el diseño de propuestas de cambio, convirtiéndose en referentes para los grados inferiores.

Así, la heterogeneidad de la edad de la muestra permite una lectura holística del fenómeno en estudio, favoreciendo el análisis de cambios en habilidades socioemocionales, convivencia y gestión de conflictos según diferentes niveles de maduración. Esta pluralidad de las edades también beneficia la validez del estudio, pues se enriquece con diferentes perspectivas que resultan en una mejorada reflexión diagnóstica, implementación y evaluación de la estrategia pedagógica que predica el uso de juegos colaborativos.

Tipo de muestreo

Dado el tamaño reducido de la población y la naturaleza del contexto rural etnoeducativo, se opta por un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Según Hernández, Fernández y Baptista (2021), este tipo de muestreo se utiliza cuando el investigador selecciona de forma deliberada a los participantes que cumplen con determinadas características relevantes para el estudio.

La decisión de trabajar con la totalidad de 45 estudiantes disponibles de los grados 8° a 10° responde a la necesidad de garantizar una muestra representativa de la realidad institucional y asegurar la riqueza de datos cualitativos y cuantitativos necesarios para los objetivos de diagnóstico, intervención y evaluación del proyecto. Además, esta estrategia permite ajustar el trabajo investigativo a las condiciones logísticas y sociales del entorno escolar.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación que aquí se presenta se sitúa dentro del método Investigación-Acción Participativa (IAP), que no se limita sólo a describir fenómenos educativos, sino que introduce cambios verdaderos a partir de la participación activa de los actores. Tal posición metodológica ha sido bien sustentada por McKernan (1999), que sostiene que la Investigación-Acción Participativa juega la reflexión sistemática contra acción, poniendo en marcha procesos colaborativos donde las personas que participan son coautores del cambio. Por lo tanto, la Investigación-Acción Participativa es especialmente adecuada en entornos escolares donde las dinámicas de la convivencia, el aprendizaje y la socialización necesitan intervenciones adaptadas, situadas, participativas y flexibles. En la misma línea, la IAP según Guevara, Verdesoto y Castro (2020), permite una comprensión situada de los fenómenos sociales, en la medida que reconoce los saberes locales, las experiencias colectivas y las dinámicas internas de cada comunidad educativa como fuentes válidas de conocimiento. Como consecuencia de esto, la estructura metodológica de este estudio se ha configurado según lo indicado por las fases que forman el ciclo reflejativo y práctico de la Investigación Acción Participativa (IAP), en estrecha relación con los objetivos planteados.

En una primera parte, se llevó a cabo el diagnóstico que ha permitido hacer frente al primer objetivo específico: identificar las problemáticas que afectan a la convivencia escolar, las necesidades socioemocionales de los estudiantes y los factores asociados a los conflictos en el aula. Para poder llevar a cabo esto, se les pasó una encuesta semiestructurada a las/los docentes de la Institución Etnoeducativa Sidón con la finalidad de recoger información sobre las manifestaciones recurrentes de conflicto, los comportamientos que las/os estudiantes han ido mostrando, así como las estrategias de intervención que ya habían sido puestas en práctica. Este

diagnóstico hubo de ser complementado con una observación sistemática de la clase, utilizando una ficha construida para registrar las conductas de la interacción, los tipos de enlace, las manifestaciones de liderazgo, el aislamiento o la exclusión, así como las condiciones físicas y emocionales del ambiente escolar. Ambas herramientas nos dejaron definir una fotografía completa del estado del grupo que nos sirvieron para poder construir el diseño de la intervención pertinente y transformadora.

Una segunda fase del proceso fue la planificación y la práctica de la intervención pedagógica, en relación con el segundo y tercer objetivo de la investigación: ejecutar una propuesta que la fundamentara en la práctica de juegos colaborativos que ayuden a promover el desarrollo de habilidades socioemocionales, de la convivencia adecuada y la resolución pacífica de conflictos. Durante esta fase se diseñaron y desarrollaron dos actividades motoras básicas "Circuito de Retos" y "Teatro Foro Escolar", las cuales fueron estructuradas a partir de un conjunto de prácticas que dieran respuesta a los estudiantes en cuanto a su trabajo en equipo, diálogo y empatía. Pero esto no es casualidad, sino que se pasaron a seleccionar dado el potencial que activaban en cuanto a los procesos reflexivos que se ponían en marcha, el reconocimiento en sus propias emociones y el que favorezca la participación, sin que nadie quedara excluido de la interacción.

La puesta en práctica de las estrategias iba acompañada de la actuación de diarios de campo y las observaciones in situ, de manera que se garantizaba el seguimiento de la evolución del grupo operativo, así como el dar cuenta de los logros, resistencias y ajustes requeridos en el desarrollo de la intervención. La tercera fase delimitó la observación permanente de los efectos inmediatos de la estrategia a partir del análisis de las dinámicas del grupo y los cambios en la interacción

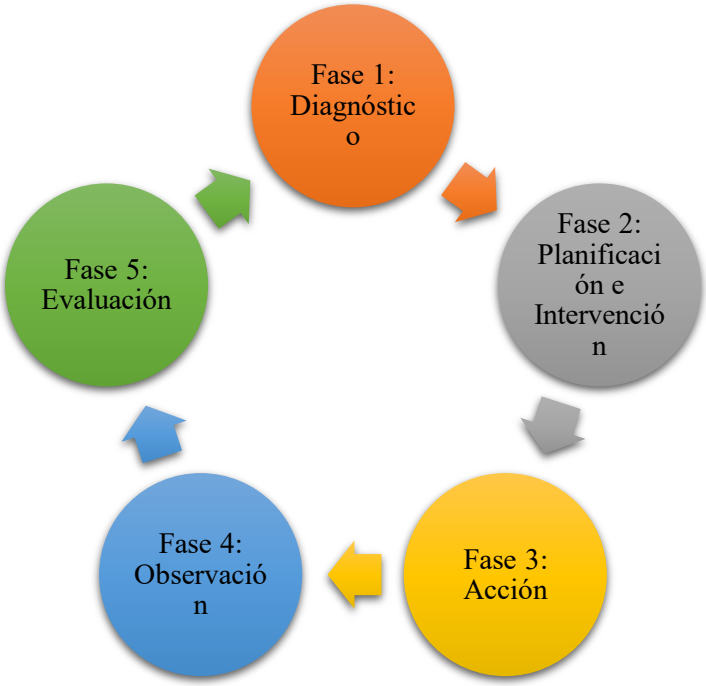
cotidiana, así como la forma en que los estudiantes empezaron a utilizar las habilidades adquiridas (es decir, observamos cómo se apropiaban de la estrategia pedagógica e iban confirmando adquirir experiencias para gestionar conflictos de forma más constructiva y cooperativa).

En la cuarta fase, que tiene la observación como foco la observación centrada, requiere una práctica observacional atenta al desarrollo de las actividades puestas en marcha y a la interacción de los participantes. Nos permitió recoger los datos empíricos que dan cuenta de los niveles de implicación del alumnado, las categorías de colaboración que se generaban y el impacto que los juegos colaborativos podrían tener en la transformación de las relaciones sociales que se producen en la clase. Los docentes nos brindaban su respuesta a través de la percepción de los cambios que observaban en los estudiantes y también de su participación como mediadores en las actividades que propondremos. Las evidencias obtenidas pasaron a recogerse en registros descriptivos, analíticos que después nos sirvieron para triangular los datos con otras informaciones.

Por último, la fase de reflexión y evaluación se entiende como el momento culminante de la evaluación del impacto de la intervención pedagógica. En este momento se planteó una prueba tipo de "postest" a los estudiantes participantes, especialmente diseñada a partir de una escala Likert para obtener su percepción sobre los aprendizajes, cambios en la convivencia escolar, la utilidad de los juegos colaborativos en la resolución de conflictos. Los hallazgos nos permitieron tomar conciencia de los avances que tuvimos (la empatía, el diálogo, la autorregulación emocional...) y también nos proporciona información sobre los aspectos a mejorar para futuras implementaciones. La reflexión que se produce en conjunto entre los y las investigadoras y la comunidad educativa es una de las principales fortalezas de la metodología IAP, al permitir que la construcción del conocimiento surja desde la praxis educativa.

Junto a estas prácticas, se garantizó una coherencia y secuencia lógica en el proceso de la investigación como se permitió observar a partir de manera persistente lo que se representa en la práctica con la figura del método de acción participativa en la figura.

Figura 3. Fases metodológicas



En coherencia con estas consideraciones, la articulación de cada uno de los objetivos e ir incorporando con cargo a cada una de las técnicas (e instrumentos empleados a lo largo de cada una de las fases referidas) y que llegaron a permitir ir visualizando la coherencia metodológica de la investigación que aquí se presenta. Así, en la fase del diagnóstico, se utilizaron encuestas y observaciones; en la de la implementación, se diseñaron unas fichas pedagógicas centradas en el desarrollo de las competencias socioemocionales; y en la de la evaluación se aplicó un cuestionario estructurado tipo postest. La planificación estructurada de esta manera fue la que garantizó que la

ejecución de cada uno de los objetivos de investigación resulta suficiente y adecuada a los tiempos y características del contexto educativo intervenido.

La tabla sintetiza esta planificación que se ponía de manifiesto a través de la articulación de cada uno de los objetivos de la investigación, vinculando cada uno de los objetivos de investigación de las técnicas de recogida de datos, de los instrumentos utilizados, de los sujetos destinatarios de la aplicación, y del momento que ahora, llegado los momentos de intervención. Esta organización no sólo favorecía el orden del proceso investigativo, sino que, además, garantizaba que cada actuación ejecutada tenga vinculación con los fines y objetivos de la investigación tal y como le prescribe la rigurosidad metodológica propia de la investigación educativa sustentada en la IAP.

Figura 4. Instrumentos de recolección

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Grupo destinatario	Momento de aplicación
Diagnosticar las problemáticas de convivencia, necesidades socioemocionales y factores asociados a los conflictos.	Encuesta	Cuestionario semiestructurado (Anexo 1)	Docentes	Fase diagnóstica
	Observación	Ficha de observación del entorno escolar (Diario de campo)	Estudiantes	Fase diagnóstica
Diseñar una estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos.	Diseño pedagógico	Fichas de juegos colaborativos (Capítulo de Resultados)	Estudiantes	Fase de acción
Implementar una estrategia pedagógica en términos de impacto en la convivencia y percepción estudiantil.	Encuesta	Cuestionario tipo postest (Anexo 4)	Estudiantes	Fase de reflexión y evaluación

Procedimientos éticos

El presente estudio se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales establecidos para la investigación educativa con seres humanos, especialmente en contextos escolares y con población menor de edad. En concordancia con lo dispuesto por la legislación colombiana y los lineamientos éticos internacionales, se garantizó en todo momento el respeto por la dignidad, la privacidad, la autonomía y el bienestar de los participantes.

Consentimiento informado

Dado que la población participante está conformada por adolescentes entre los 13 y 16 años, se estableció la necesidad de obtener el consentimiento informado de los padres o acudientes legales (Ver Anexo 4), así como el asentimiento voluntario de los estudiantes. Para tal fin, se elaboró un documento de consentimiento claro, accesible y comprensible, en el que se explicaron los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias, y el manejo confidencial de la información suministrada.

Autorización institucional

Se solicitó la autorización formal de la Institución Etnoeducativa Sidón, a través de una carta dirigida a la rectoría del plantel (Ver Anexo 5). En dicha solicitud se presentaron los objetivos de la investigación. La institución brindó su aval, reconociendo la pertinencia de la propuesta investigativa y su potencial impacto positivo sobre la convivencia escolar. Además, se asumió un compromiso ético con la institución para entregar un informe final de resultados y recomendaciones, en beneficio de la comunidad educativa, como parte del principio de reciprocidad investigativa.

Análisis de resultados

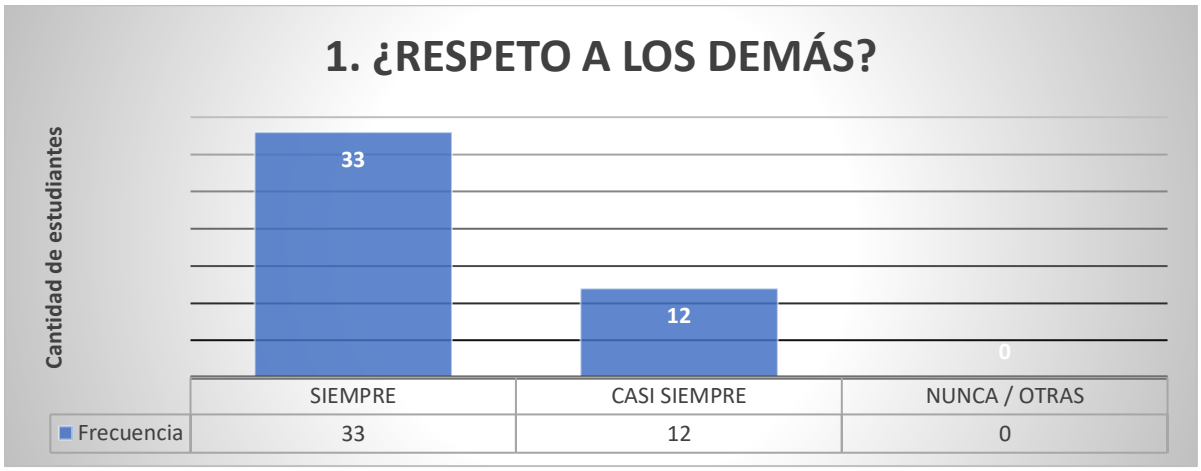
Los resultados de esta investigación demuestran el importante impacto que la utilización de estrategias pedagógicas basadas en juegos colaborativos tuvo en relación con el fortalecimiento de la convivencia escolar y la potenciación de habilidades psicológicas de tipo socioemocional en los estudiantes de 8°, 9° y 10° de la Institución Etnoeducativa Sidón, en Cumbitara, Nariño. Los instrumentos de diagnóstico inicial y de evaluación posterior mostraron una tendencia positiva en la forma en que los estudiantes han venido percibiendo sus propias conductas, actitudes y maneras de relacionarse con los compañeros. Este proceso permitió la identificación de fortalezas colectivas y áreas de mejora, las cuales todavía requieren acompañamiento y refuerzo, estableciendo así que las metodologías lúdicas y participativas permiten no solo dinamizar el aprendizaje, sino también transformar las relaciones de la comunidad escolar.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del diagnóstico inicial aplicado a los estudiantes antes de iniciar la intervención, la cual permitió establecer una línea base sobre las problemáticas de convivencia y necesidades socioemocionales existentes. Las respuestas al instrumento temprano aplicado, que estaba compuesto por once ítems, evidenciaron situaciones recurrentes de poco ejercicio de empatía, problemas para solucionar los conflictos de forma pacífica, así como barreras comunicativas y emocionales entre pares; sin embargo, también emergieron indicadores de actitud positiva hacia las normas y una disposición general para la participación y la colaboración. Estos hallazgos constituyeron información fundamental para el diseño intencionado de las dos estrategias pedagógicas, destinadas a favorecer el desarrollo de una cultura escolar centrada en el respeto, la inclusión y el reconocimiento mutuo.

De acuerdo con el tratamiento que hemos dado a la primera pregunta del instrumento aplicado, "¿respeto a los demás?", observamos una presente tendencia totalmente positiva en los estudiantes de los cursos 8º, 9º y 10º, ya que fueron un total de 45 los participantes, de los cuales 30 estudiantes (66,7%) respondieron que "siempre" respetan a los demás, los demás 15 estudiantes (33,3%) contestaron que "casi siempre". Hay que destacar que ninguno de los estudiantes escogió el sistema de respuesta que decía "nunca". Todo ello evidencia que existe una percepción mayoritaria sobre unas actitudes respetuosas en la comunidad educativa, así como unas actitudes de respeto generalizadas en el marco escolar.

Estos datos permiten especificar que el respeto a los demás es una práctica habitual en el contexto escolar de la investigación, hecho que demuestra la preocupación por mantener un clima de convivencia saludable y la mayoría de los valores interpersonales ciudadanos en el alumnado. A pesar de ello, el hecho de que un tercio del alumnado no haya optado por la respuesta mayor muestra la necesidad de profundizar en el desarrollo de unas habilidades sociales y en el compromiso hacia la convivencia armónica a partir de propuestas pedagógicas que fomenten un respeto a los demás, incluso en situaciones de conflicto o de presión del grupo.

Figura 5. Análisis estadístico pregunta 1 ¿respeto a los demás?

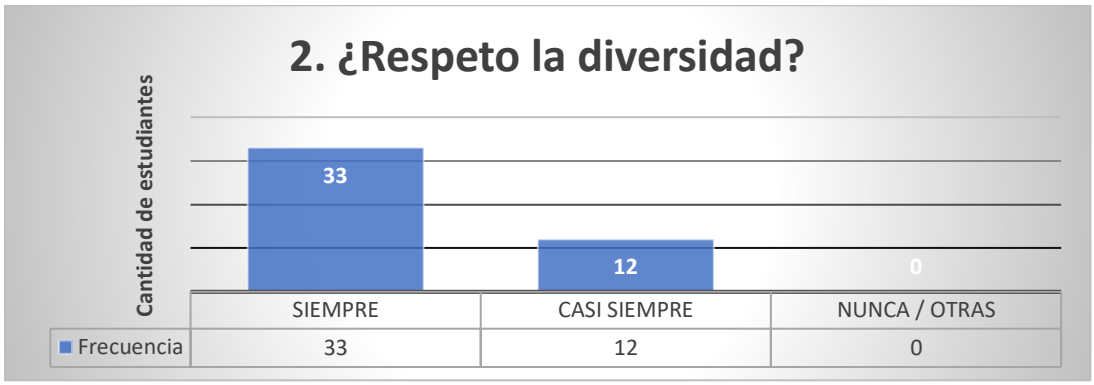


Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

Siguiendo con el análisis del instrumento de evaluación presentado, a partir de la pregunta 2: ¿Respeto la diversidad?, que hace referencia a la figura 4, se vuelve a encontrar una cierta tendencia positiva en las respuestas dadas por los alumnos. De los 45 alumnos participantes en total, 33 alumnos (73,3%) responden que "siempre" respetan la diversidad y 12 alumnos (26,7%) contestaron que lo hacen "casi siempre". Al igual que en la pregunta anterior, no aparecen respuestas que indiquen ningún tipo de respeto a la diversidad.

Este resultado evidencia que la mayoría del alumnado reconoce y fomenta el respeto a la diversidad, ya sea en el ámbito individual, cultural, social o ideológico, contribuyendo así a su promoción dentro del entorno escolar. No obstante, la presencia de un cuarto de un grupo que optó por una respuesta de "casi siempre" pone de manifiesto que existen ciertas ocasiones o contextos donde este respeto a la diversidad puede quedarse un poco más tocado.

Figura 6. Análisis estadístico pregunta 2 ¿Respeto la diversidad?

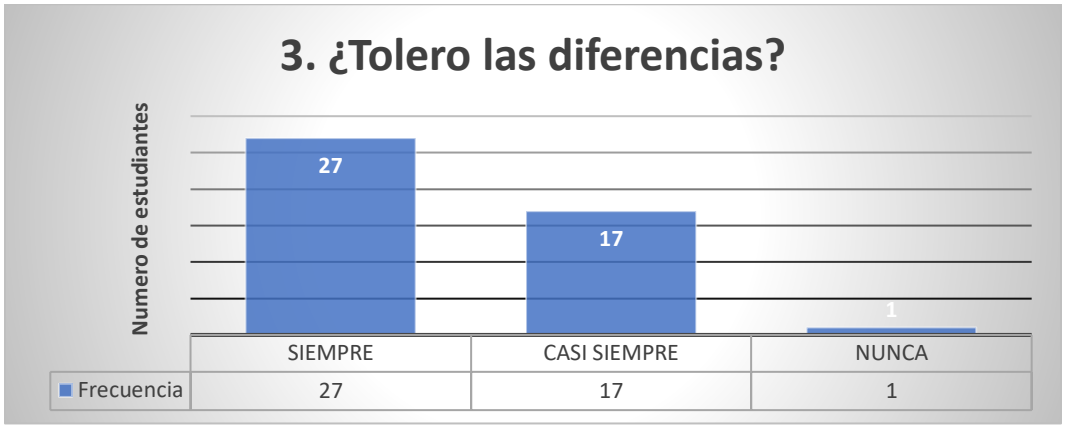


Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

En la figura que responde a la pregunta 3. ¿Tolero las diferencias? se ve que la mayoría de los participantes de los cuales un 60% (27 alumnos/as) afirma “siempre” tolerar la diferencia, por lo que podemos concluir que parece existir un grado suficiente de apertura y respeto respecto de lo que son las particularidades de los demás en la escuela. Un 37,8% (17 alumnos/as) afirma hacerlo “casi siempre”; Esta cifra, aunque también sea positiva, es bastante alta y da cuenta de un nivel de apertura notable.

Aun así, todo parece que existen situaciones que pueden llegar a interferir en dicha tolerancia si se presentan ciertas circunstancias.

Figura 7. Análisis de resultados - Pregunta 3: ¿Tolero las diferencias?

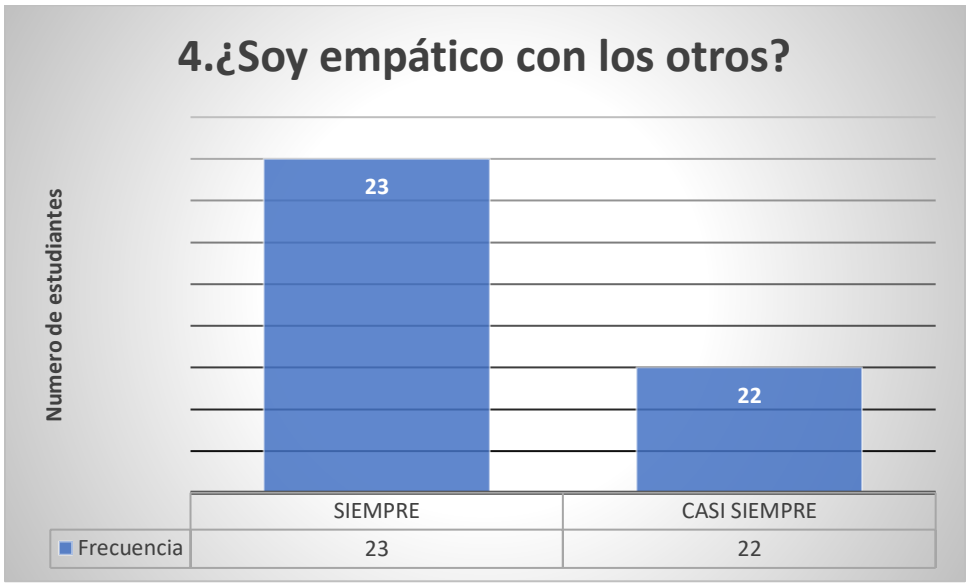


Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

Siguiendo adelante con la evaluación de las actitudes asociadas a la convivencia escolar, el ítem 4: ¿Soy empático con los otros? pone de manifiesto que un 51.1% de los alumnos de la muestra afirma mantener comportamientos empáticos de forma habitual, mientras que el 48.9% destaca que lo hacen en la mayor parte de las situaciones. De ahí que la distribución de las respuestas revela que existe una tendencia generalizada (que tiene una carga de respuesta referida a actuar con empatía) que muestra que los alumnos se perciben reconociendo las emociones de los otros y generando así relaciones entre personas.

Por otra parte, en vista que ninguno de los alumnos selecciona las opciones negativas, reforzando así la percepción de un contexto caracterizado por la comprensión y el respeto entre personas. Esa actitud empática entre los compañeros es la que propicia un clima de confianza y de solidaridad, así como de apoyo emocional; en especial, en los grados 8°, 9° y 10°, donde las relaciones sociales son más frágiles.

Figura 8. Análisis de resultados - Pregunta 4: ¿Soy empático con los demás?

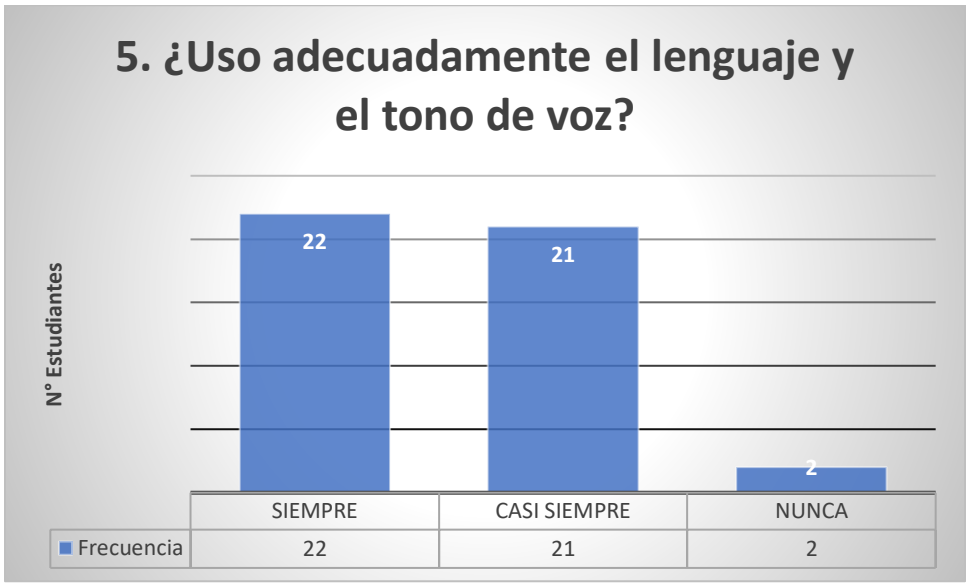


Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

En la quinta pregunta, que surge en relación con el uso adecuado del lenguaje y el tono de voz, 22 alumnas y alumnos (48.9%) han respondido que “siempre” hacen un uso adecuado del lenguaje mientras que 21 alumnas y alumnos (46.7%) dicen que lo hacen “casi siempre” con lo que se evidencia que una buena parte del grupo presenta conductas positivas en este aspecto comunicativo. Se observa que hay 2 alumnas y alumnos (4.4%) que han dicho que nunca hacen uso adecuado de su lenguaje o de su tono en la interacción académica. Este último aspecto nos parece ser una señal de atención que requiere ser atendida de manera individual.

Este resultado nos hace ver que, aunque una buena parte del grupo muestra un control verbal en su interacción cotidiana, existen aún casos aislados que pueden conllevar situaciones que pueden acabar en conflictos y/o malentendidos en la comunicación escolar

Figura 9. Análisis de resultados de la Pregunta 5



Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

En cuanto a la disposición para la resolución pacífica de conflictos, el conjunto de estudiantes que lo considera como tal se concentra en las dos respuestas más optimistas, en tanto que el 48.9% optó por la respuesta “casi siempre” y el 46.7% eligió “siempre”, lo que indica una importante propensión a gestionar sus desacuerdos sin recurrir a la vía violenta o la confrontación. Esta tendencia puede indicar que hay una percepción optimista, en general, sobre las maneras de interactuar entre pares en condiciones de tensión.

Por otra parte, un 4.4% de la muestra acepta que nunca opta por caminos pacíficos a la hora de dirimir un conflicto, lo cual es indicativo de una excepción en el grupo. Si bien este porcentaje representa un número relativamente pequeño, su existencia pone de manifiesto la presencia de variaciones individuales que podrían afectar el funcionamiento del grupo. Este contraste también da lugar a apreciar que, si bien existe una actitud conciliadora, no todos los estudiantes se

encuentran igualmente preparados o dispuestos a actuar de esa manera cuando hay un conflicto de por medio.

Figura 10. Análisis de resultados de la Pregunta 5

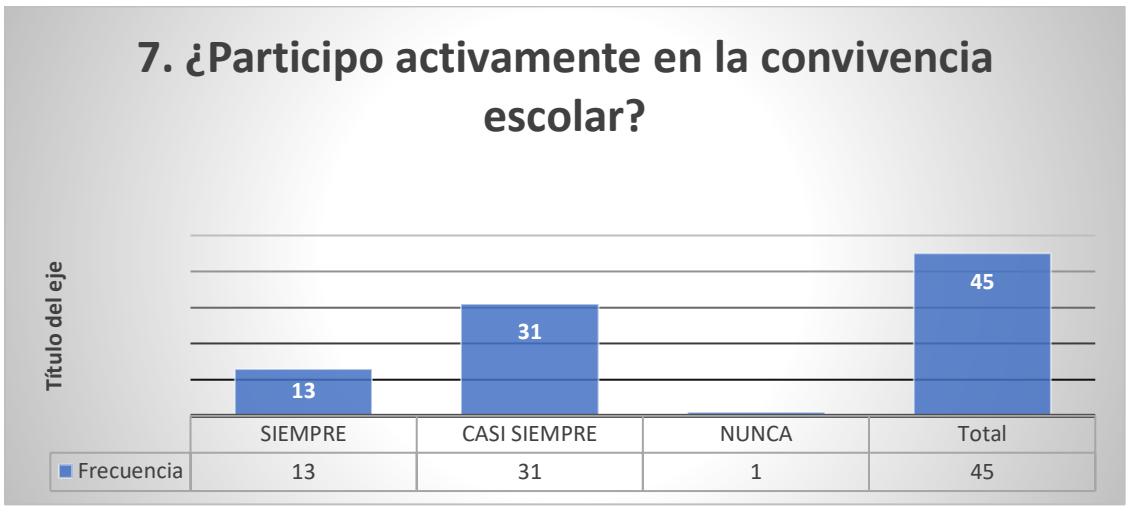
Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes manifiestan una participación regular en las dinámicas de convivencia dentro del entorno escolar. El 68.9% afirma que "casi siempre" participa activamente, mientras que un 28.9% sostiene que "siempre" lo hace. Esta distribución evidencia un compromiso significativo por parte del estudiantado con la construcción de un ambiente escolar armónico, aunque aún existen márgenes de mejora para lograr un involucramiento más constante y pleno.

En contraste, un único estudiante (2.2%) indicó que nunca participa en los espacios de convivencia, lo cual llama la atención frente a la tendencia general. Este dato podría interpretarse como un caso puntual o como un posible indicador de exclusión o desconexión con las actividades escolares. En

suma, si bien el panorama es ampliamente positivo, la identificación de estos casos aislados permite prestar atención a experiencias individuales que podrían requerir acompañamiento.

Figura 11. Análisis de resultados de la Pregunta 7. ¿Participo activamente en la convivencia escolar?



Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

En lo que, a la responsabilidad frente a las normas escolares, los dados por los estudiantes que se sometieron a esta evaluación son, de todos los evaluados de una alta adherencia. Es decir, el 71.1% (32 de 45) de los estudiantes encuestados respondieron él siempre me considero responsable y comprometido frente a las normas de la institución escolar; mientras que un 26.7%, lo hace casi siempre. Esto pone de relieve una tendencia positiva, generalizada en el seguimiento de las reglas de la institución educativa, cuyo objeto es garantizar la disciplina y la armonía en el contexto escolar.

Es necesario señalar que hubo la respuesta atípica que respondía “Casi siempre, nunca”, respuesta que, bien podría haber sido provocada, por una inconsistencia en la marcación o por problemas de comprensión del enunciado que había de haber seguido. Este resultado adolece de

poca significación en el margen de estudiantes que tienen dudas o baja percepción de estar comprometidos frente a las normas (2.2%), por lo que no conlleva un impacto significativo de la conclusión general, responsabilidad normativa adecuada en las clases en las que se ha evaluado.

Figura 12. Análisis de resultados de la Pregunta 8. ¿Soy responsable y comprometido con las normas escolares?

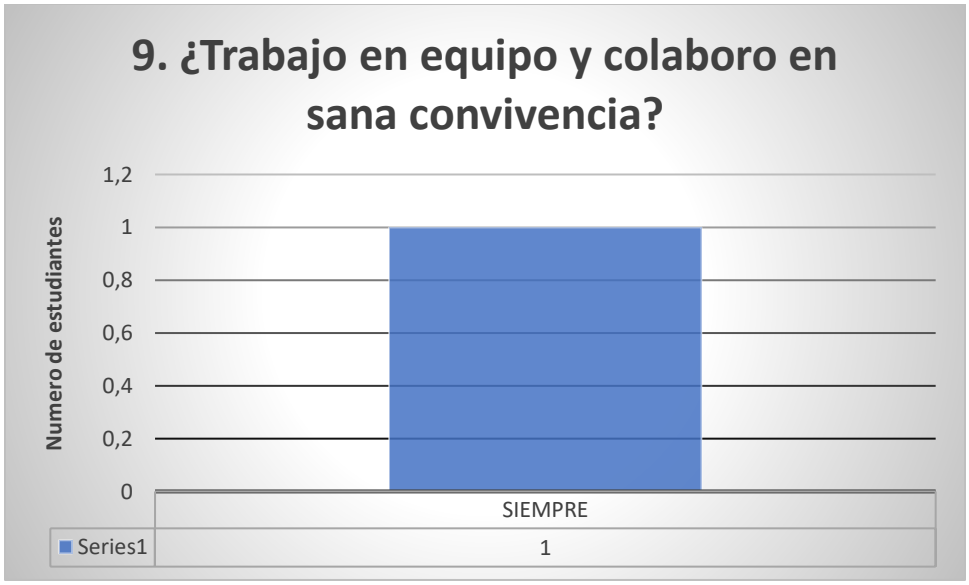
Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

Sobre el tema de colaborar y convivir bien, los resultados aportan una visión muy positiva. De un total de 45 estudiantes encuestados, 38 (84.4%) especificaron que colaboran siempre, revelando así una buena predisposición hacia trabajar en grupo y una convivencia buena en el entorno escolar. 7 estudiantes (15.6%) indicaron que lo hacen casi siempre, mostrando, por tanto, una frecuencia también alta, pero sujeta a alteraciones posiblemente según el momento o las dinámicas grupales.

Este alto porcentaje de respuestas afirmativas muestra que el trabajo colaborativo es algo frecuente por parte de los estudiantes de los grados 8°, 9° y 10°, y que debería incluso interpretarse

como un indicador claro de cohesión social y de responsabilidad compartida en las actividades. La ausencia completa de respuestas con opción negativa sugiera que el conflicto o la falta de participación en equipos no son características predominantes en esta comunidad de estudiantes.

Figura 13. Análisis de resultados de la Pregunta 9. ¿Trabajo en equipo y colaboro en sana convivencia?



Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

En relación con el cuidado y la conservación del entorno escolar, se evidencia un compromiso generalizado entre los estudiantes. El 66.7% de la muestra (30 de 45 estudiantes) señaló que siempre mantiene conductas que promueven el cuidado del ambiente escolar, mientras que un 31.1% (14 estudiantes) indicó hacerlo casi siempre. Cabe destacar que una respuesta fue ambigua al señalar “siempre, casi siempre”, lo que representa un 2.2% y podría interpretarse como una respuesta intermedia, sin comprometer del todo una constancia total.

Este comportamiento sugiere una cultura ambiental positiva dentro de la comunidad educativa, aunque también señala oportunidades para reforzar hábitos sostenibles de forma más consistente. Aun así, la ausencia de respuestas negativas y el alto porcentaje de respuestas afirmativas confirman que el tema ambiental está presente en la conciencia colectiva del estudiantado.

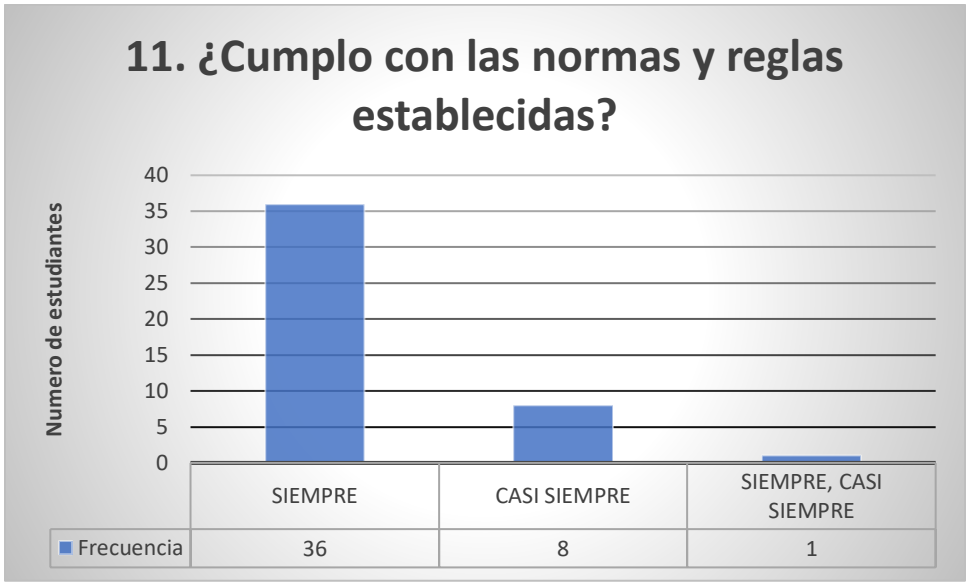
Figura 14. Análisis de resultados de la Pregunta 10. ¿Cuido y conservo el entorno escolar?

Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta sobre el cumplimiento de las normas y reglas establecidas dentro del entorno escolar, los resultados reflejan una actitud altamente positiva por parte del estudiantado. El 80% de los encuestados (36 de 45 estudiantes) afirmaron que siempre cumplen con las normas, lo cual sugiere una fuerte interiorización de los lineamientos institucionales y una adecuada autorregulación en su comportamiento. A su vez, el 17.8% (8 estudiantes) respondió casi siempre, lo cual, aunque ligeramente inferior, sigue evidenciando una tendencia favorable al cumplimiento, aunque con espacios para mejorar la constancia o evitar excepciones.

Un dato llamativo lo constituye el 2.2% correspondiente a un estudiante que eligió simultáneamente siempre, casi siempre, lo cual puede interpretarse como una ambivalencia o duda sobre su comportamiento en situaciones específicas. En conjunto, los datos permiten concluir que el marco normativo de la institución es ampliamente respetado, lo cual facilita un clima de convivencia armónico y previsible. Sin embargo, se recomienda observar los casos que muestran variabilidad en su cumplimiento para brindar acompañamiento oportuno y reforzar la coherencia en las normas.

Figura 15. Análisis de resultados de la Pregunta 11. ¿Cumplo con las normas y reglas establecidas?



Nota. Fuente: aplicación del cuestionario diagnóstico a los estudiantes de los Grados 8°, 9° y 10°. Elaboración propia.

Análisis Diagnóstico

El análisis de las respuestas conseguidas con las once preguntas que se formularon a los educandos pertenecientes a los grados 8°, 9° y 10° nos permite intuir que hay una tendencia

generalizada hacia las actitudes positivas en lo que respecta a la convivencia escolar, debido a que la mayor parte de los educandos mostraron comportamientos de respeto hacia los demás, de tolerancia a la diversidad, de empatía, de resolución pacífica de conflictos y de participación en la vida escolar. Estas respuestas dan cuenta de un reconocimiento normativo básico y de una actitud positiva hacia la convivencia, pues suponen un dato destacable para llegar a comprender el clima escolar que existe en el presente, si bien, aunque sean predominantes las respuestas "SIEMPRE", también es cierto que la opción "CASI SIEMPRE" tiene suficiente eco en algunas preguntas para advertir ciertas fluctuaciones en la práctica cotidiana de estos valores y principios. Aún más en las preguntas vinculadas a la corrección lingüística, la gestión de la esfera emocional y la resolución de conflictos de manera no violenta, aparecieron ciertos signos de dificultades puntuales. Así, por ejemplo, con relación a la pregunta orientada hacia la corrección de la entonación y del lenguaje y la expresión emocional, un porcentaje, menor pero significativo de los interrogados marcaron la opción "CASI SIEMPRE", e incluso se dieron dos respuestas "NUNCA", que delatan indicadores de otras dificultades en el manejo de la esfera emocional y, la expresión lingüística. Por otra parte, con relación a la resolución no violenta de conflictos, aunque la gran parte mostró actuar en concordancia con los principios de la resolución que propusimos en el cuestionario, el desafío de lo que este problema carente todavía parece presente, dejando claro que deberemos seguir explorando los contextos y situaciones que subyacen a conflictos recurrentes entre pares. Cuando se realiza la lectura de las respuestas desde una perspectiva socioemocional, sus respuestas también permiten visibilizar las fortalezas en relación con la dimensión de la empatía, la dimensión del trabajo en equipo y la dimensión del sentido de responsabilidad con relación a las normas de convivencia escolar. Estas dimensiones son consideradas constructos sociales que fundamentan el desarrollo de una cultura de paz en los espacios educativos, y su alta frecuencia se puede considerar

como un signo esperanzador. Pero las variaciones de “SIEMPRE” y “CASI SIEMPRE” posibilitan inferir que, pese que el alumnado sí cuenta con herramientas socioemocionales para entablar relaciones de forma adecuada, en según qué contextos o escudándose bajo determinadas presiones sociales como la propia familia, no se llegan a desplegar por completo, lo que sugiere la existencia de un factor que podemos acoplar a los conflictos y que sería necesario profundizar sobre él.

Por lo que respecta al diagnóstico, finaliza con una imagen de carácter mixto donde se cotejan la existencia de actitudes positivas intermitentes con la constatación de debilidades. Si bien el cumplimiento de las normas, la conservación del espacio compartido del aula y la participación activa en la convivencia evidencian una voluntad de vivirlo, el hecho que una parte del alumnado no vivencie sus valores como una rutina constante o como una vivencia plena pone de manifiesto que hay necesidades socioemocionales que permanecen en estado de “latencia”, que probablemente estén relacionadas con algunos factores familiares, culturales o estructurales, y que invocan la realización de intervenciones de carácter pedagógico orientadas no sólo a la prevención de conflictos, sino a la consolidación de habilidades socio-emocionales, el reconocimiento de la diversidad y el fomento de relaciones más equitativas y empáticas en todos los niveles del espacio escolar.

Estrategia pedagógica basada en juegos colaborativos

A partir del diagnóstico inicial aplicado a estudiantes de 8°, 9° y 10° de la Institución Etnoeducativa Sidón, ubicada en Cumbitara (Nariño), detectamos las dificultades encontradas en los aspectos relacionados con la convivencia escolar, tales como la empatía, la autorregulación emocional, la comunicación respetuosa y la tolerancia a las diferencias. Ante esta realidad, se diseñaron e implementaron dos estrategias pedagógicas complementarias: el Circuito de Retos Colaborativo y el Teatro Foro Escolar “Historias que transforman” en la búsqueda de promover

habilidades socioemocionales, promover la reflexión colectiva y propiciar el aprendizaje como experiencia vivida. Ambas intervenciones se desarrollaron a partir de metodologías activas y participativas, en situaciones reales e implicando a los estudiantes de forma efectiva, con el fijar objetivo de que los estudiantes puedan reconocer cambios que experimentan en su forma de relacionarse, resolver conflictos y asumir responsabilidades con la comunidad educativa.

Tabla 4. Diario de campo: Actividad Circuito de Retos Colaborativo

DIARIO DE CAMPO	
Actividad	Circuito de Retos Colaborativo
Investigador-Observador:	
Objetivo	Explorar cómo la participación en actividades colaborativas fortalece el desarrollo de habilidades socioemocionales y promueve la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes de los grados 8°, 9° y 10°.
Situación	La actividad se desarrolló tras identificar problemáticas de convivencia escolar como la falta de escucha, el irrespeto por las diferencias y la limitada empatía entre pares. A partir de estos hallazgos, se diseñó un circuito de juegos para estimular la cooperación, la autorregulación emocional y la toma de decisiones conjuntas.
Lugar	Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño. Patio central y aula múltiple habilitada con señalizaciones y estaciones de actividad física y reflexiva.
Técnica aplicada	Observación participante estructurada, apoyada con técnicas de registro directo, toma de notas de campo, y categorización de comportamientos y emociones emergentes.

Personajes que intervienen:	Estudiantes de los grados 8°, 9° y 10° y docentes

Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas

A lo largo del día se realizó un circuito integrado por seis estaciones, cada una de ellas orientada específicamente hacia una dimensión concreta de la convivencia escolar y desarrollo socioemocional. Las estaciones eran Resolución de Enredos (dinámica para resolver un nudo humano a base de diálogo y acuerdos), Paso Coordinado (caminar en grupo atados por los tobillos, para favorecer el ejercicio de la coordinación y la paciencia), Torre Empática (construir una torre sin hablar utilizando materiales frágiles, a fin de reforzar el lenguaje no verbal y la sensibilidad), Rol Invertido (una representación de los roles Intercambiados o en oposición, que propicia un acercamiento a la comprensión del otro), Línea de Respeto (caminar en línea a la vez que deben enfrentar frases incomodas y responder con gestos de respeto), Círculo de Emociones (una reflexión final donde las personas participantes debían expresar una de las emociones que han vivido en la actividad).

Las dinámicas iban progresando en un ambiente mixto de emoción y expectativa. Desde el principio, el deseo de participar fue todo un hecho, pero unos estudiantes de 10° comenzaron a mostrarse en una situación de gran liderazgo que poco a poco se fue moderando con la marcha del circuito; por los estudiantes de 8° sí hubo una mayor pérdida, aunque en torno a las estaciones que requerían competencia física comparación de decisiones dicha forma de integración se vio ser mejorada. En la marcha del circuito se produjeron muchos momentos de interacción auténtica entre compañeros en forma de expresiones como “tranquilos, vamos muy bien”, “no pasa nada si perdemos, lo importante es participar juntos” o como podría ser el hecho de darse la mano al finalizar una estación, pero en la misma marcha -de hecho- también se produjeron situaciones de tensión sin llegar al conflicto, como alineamientos de movimientos grupales que decían no funcionar bien en algunos momentos; por ejemplo, las discusiones de qué tipo de barco o quiosco de decisiones ocuparían los estudiantes, o quién finalmente podría llegar desde el grupo al que se hacía cargo y en este momento surgieron intervenciones espontáneas -de mediación entre ellos, es decir, se lograron estas situaciones sin tener que entrar en un sentido de mediación adulto.

Cabe mencionar que muchos estudiantes que en contextos tradicionales de aula son descritos como introvertidos o pasivos también tuvieron la capacidad de participar, especialmente al final de los ritmos de la estación de la Torre Empática y el Círculo de Emociones, así que lo que es evidente es el poder que puede tener el juego cooperativo cuando esto se gestiona con sentido pedagógico; de otro lado, han sido apoyados las risas sinceras, aplausos espontáneos, gestos de atención entre los estudiantes como abrazos al finalizar la estación-, así que se logró reconocer las posibilidades que presentan este tipo de prácticas para el descubrimiento de la forma de generar vínculos, así como la posibilidad de disminuir las tensiones previas en la práctica, así como la identificación mutua de los estudiantes.	
Consideraciones interpretativas	
La actividad reveló una mejora progresiva en el comportamiento colectivo: a medida que los grupos avanzaban en el circuito, aumentaban las actitudes de respeto, la empatía y la contención emocional. Las interacciones dieron cuenta de un clima de aprendizaje activo, en el cual los estudiantes resignificaban sus roles dentro del grupo. Esto permite afirmar que los juegos colaborativos pueden convertirse en una estrategia efectiva para estimular habilidades socioemocionales, como lo sostienen autores como Bisquerra (2011) y Pujolás (2014), quienes resaltan que el aprendizaje cooperativo mejora tanto el rendimiento como la convivencia escolar**.**	
Observaciones	El clima fue participativo, aunque algunos estudiantes inicialmente mostraron resistencia. La actividad propició la inclusión de estudiantes más retraídos, quienes fueron animados por sus compañeros a participar.

Nota. Esta tabla sistematiza la información observada durante la implementación del Circuito de Retos Colaborativo, estrategia pedagógica lúdica desarrollada en la Institución Etnoeducativa Sidón (Nariño), con el objetivo de fortalecer habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos en estudiantes de los grados 8.º, 9.º y 10.º. Elaboración propia con base en registros de observación estructurada.

Tabla 5. Diario de campo: Actividad Teatro Foro Escolar “Historias que transforman”

DIARIO DE CAMPO	
Actividad 2	Teatro Foro Escolar “Historias que transforman”
Investigador-Observador:	

Objetivo	Transformar el Teatro Foro en una experiencia lúdica participativa mediante la integración de mecánicas de juego que estimulen el pensamiento crítico, la expresión emocional y la construcción de alternativas pacíficas frente a conflictos escolares reales. A través de esta propuesta de estrategia educativa gamificada, se espera mejorar la convivencia escolar, favorecer el protagonismo estudiantil y desarrollar competencias socioemocionales como la empatía, la escucha activa, el asertividad y la colaboración
Situación	La necesidad de intervención surge a raíz de dificultades observadas en la resolución de conflictos interpersonales, manifestaciones de intolerancia y baja participación empática entre estudiantes de los grados 8.º, 9.º y 10.º de la Institución Etnoeducativa Sidón, en Cumbitara, Nariño. Estas problemáticas se ven reflejadas en prácticas cotidianas como la exclusión de compañeros, la estigmatización cultural o los enfrentamientos verbales en redes sociales, lo cual justifica una estrategia de tipo lúdico-formativa que permita visibilizar, reflexionar y transformar estas situaciones.
Lugar	La actividad fue desarrollada en el patio central y en el aula múltiple, espacios adaptados como "zona de juego teatral". Se delimitaron áreas para la representación de escenas, se instalaron puntos de intervención para el público-jugador y se habilitó una "mesa de juego" con tarjetas, fichas y tablero de puntuación. Esta ambientación lúdica generó un entorno de confianza emocional y disposición participativa.
Técnica aplicada	Se utilizó la observación participante estructurada, con toma de notas de campo y categorización de emociones y conductas

	emergentes. La experiencia fue mediada con recursos de gamificación: • Tarjetas de conflicto reales creadas por los estudiantes. • Cartas de emoción obligatoria para representar desde los roles. • Fichas de rol con poderes simbólicos (mediador, antagonista, interventor, observador crítico). • Tablero de puntuación con criterios como empatía, creatividad, realismo y diálogo. • Insignias de convivencia entregadas como reconocimiento colectivo. Estas herramientas permitieron registrar y valorar las intervenciones desde una perspectiva lúdico-pedagógica, sin perder el componente formativo de la actividad.
Personajes que intervienen:	Estudiantes de los grados 8°, 9° y 10° y docentes
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas	
La jornada se estructuró en tres rondas de juego. En cada una, un grupo de estudiantes representaba una escena de conflicto escolar seleccionada de forma aleatoria mediante tarjetas previamente elaboradas. Ejemplos de escenas incluyeron la exclusión por diferencias culturales, conflictos por desempeño académico y agresiones virtuales. Durante cada representación, el público podía intervenir diciendo "¡Cambio!", y mediante el uso de fichas de personaje y cartas de emoción, asumía el rol de alguno de los participantes de la escena, proponiendo una solución pacífica al conflicto planteado. Cada intervención era evaluada colectivamente por observadores con fichas de puntuación, premiando la empatía, la creatividad, el realismo y la capacidad de diálogo. Las frases emergentes como "en su lugar, intentaría escuchar primero" o "me siento mal cuando me	

ignoran, pero nunca lo digo" evidenciaron una apropiación emocional significativa por parte de los estudiantes. El lenguaje corporal se volvió expresivo, se fortaleció el clima de respeto, y se generaron vínculos auténticos entre compañeros. La mecánica del juego ayudó a que estudiantes usualmente pasivos encontraran un canal de expresión legítimo y valorado.	
Consideraciones interpretativas	
La estrategia de gamificación del Teatro Foro demostró ser eficaz para dinamizar la participación, fomentar la expresión emocional y generar conciencia crítica en torno a la convivencia escolar. La incorporación de mecánicas de juego como las cartas, fichas de rol, tableros de puntuación y recompensas simbólicas incrementó la motivación y el involucramiento de los estudiantes sin desvirtuar el componente reflexivo de la actividad. Se evidenció una evolución emocional en los participantes, con mayor disposición a escuchar, reflexionar y proponer soluciones no violentas. Asimismo, el sistema de juego permitió observar patrones de relación, emociones latentes y formas de resistencia que no siempre emergen en dinámicas más convencionales.	
Observaciones	El clima fue altamente participativo, con estudiantes motivados por el reconocimiento simbólico, el cambio de roles y la posibilidad de transformar las escenas desde su propia experiencia. La inclusión de estudiantes retraídos se logró a través del uso de cartas de emoción y fichas de intervención, lo cual facilitó su expresión sin necesidad de exposición directa. Se recomienda replicar esta estrategia en otros niveles escolares, adaptando los niveles de complejidad de las escenas y fortaleciendo la reflexión final mediante recursos gráficos o escritos (bitácoras, cómics, podcast reflexivo).

Nota. La tabla consiste en el registro sistemático de observaciones realizadas durante la puesta en práctica del Teatro Foro Escolar, que giraba en torno a la dramatización de conflictos reales, la reflexión sobre ellos y la participación activa como medio para desarrollar la empatía, la convivencia en la escuela y la resolución dialogada entre los estudiantes de secundaria. Elaboración propia a partir de las notas de campo y de la categorización de comportamientos.

La estrategia basada en juegos colaborativos posibilitó, desde la primera estación del circuito, la observación de una progresiva transformación en la dinámica grupal de los estudiantes. Algunos, en un inicio, mostraban ansiedad o desconfianza a la hora de enfrentarse al reto, no obstante, a medida que fueron superando las actividades, comenzaron a presentarse, en el proceso grupal, actitudes de cooperación, escucha mutua y un interés genuino por la superación de las pruebas en grupo. Esta transformación se hizo muy palpable en aquellas estaciones "Torre Empática" o "Círculo de Emociones", donde, incluso los más reservados comenzaron a participar e implicarse, evidenciando, por tanto, que el juego, y sí, una actividad de juego, regulada e intencionada desde el punto de vista pedagógico, puede permitir el reconocimiento y la expresión emocional (Bisquerra, 2011).

Adicionalmente, los juegos permitieron que entre los miembros de los grupos fueran redistribuyéndose los roles de forma natural, promoviendo el liderazgo horizontal o la toma de decisiones compartida. En las situaciones que podrían haberse convertido en potenciales conflictos en otros contextos, se resolvieron gracias a acuerdos improvisados que los alumnos establecieron entre sí, sin la intervención del docente que orienta el proceso de aprendizaje, lo que da muestra de una progresiva interiorización de estrategias de regulación emocional y de resolución pacífica de conflictos. Esto apoya lo que propone Pujolàs (2014): que las metodologías cooperativas promueven un sentido de pertenencia, disminuyen las conductas competitivas negativas y favorecen el desarrollo de un clima escolar positivo.

La observación nos permitió ver cómo, en ese contacto físico respetuoso, así como en el lenguaje verbal intensificado o en la validación emocional entre los compañeros se incorporaron prácticas improvisadas. La idea de "no importa si ganamos, lo importante es que lo hicimos juntos" era una frase recurrente en estos momentos, que muestra un cambio en la lógica del rendimiento

individual a la lógica de logro conjunto. Una disposición esta que, en situaciones de clases tradicionales, es difícil de fomentar. En el circuito, esta disposición se vio fomentada por la propia lógica del circuito, que favorecía la toma de decisiones rápidas y colaborativas.

En definitiva, hemos de decir que la puesta en práctica de esta estrategia no sólo permitió observar mejoras en la convivencia durante la actividad, además de dejar rastros de aprendizajes que iban más allá de la jornada: los alumnos que al inicio no se saludaban, si lo hicieron al final; los grupos que se aislaban en la actividad, compartieron reflexiones conjuntas; en suma, aunque puede parecer que estos son aspectos sutiles, los consideramos indicadores más que clave de la transformación cultural dentro de la escuela y que el juego cooperativo, como herramienta metodológica, puede ofrecer condiciones para la promoción de una convivencia más humana, crítica y reflexiva.

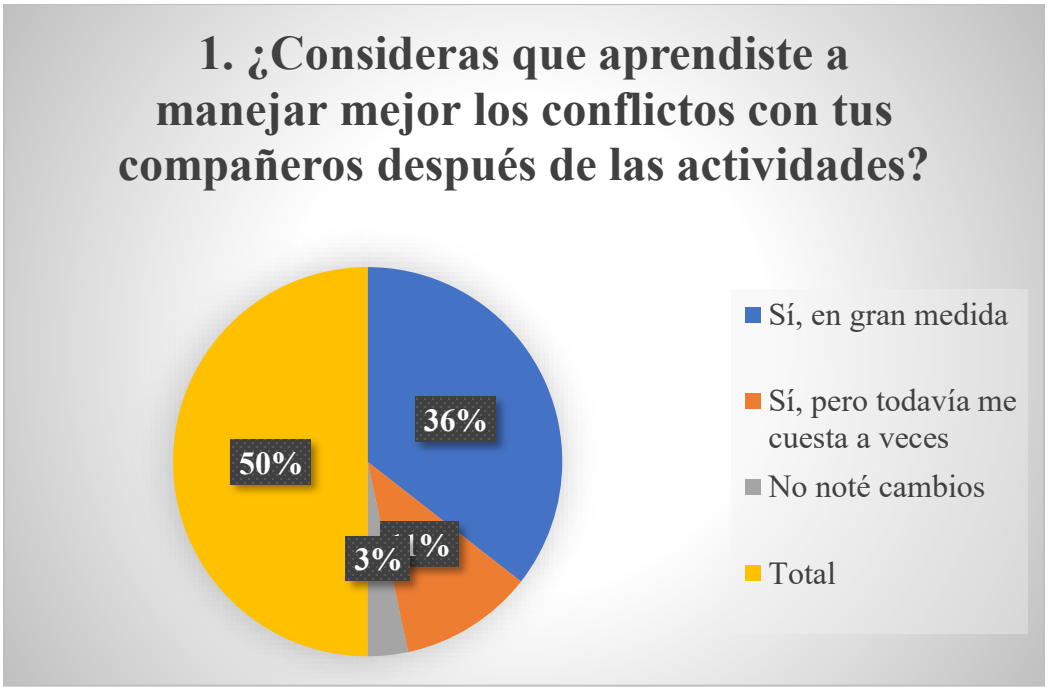
Evaluación de la estrategia pedagógica

De acuerdo con la primera pregunta planteada en el postest, "¿Crees que has adquirido un mejor manejo de los conflictos con tus compañeros a partir de las actividades?", obtenemos una respuesta que denota una alta aprobación por parte del alumnado. De un total de 45 encuestados, 32 apuntan a que sí, en gran medida, lo que se traduce en aproximadamente el 71,1 % de la totalidad de la muestra, lo que permitiría inferir que las estrategias diseñadas, como Circuito de retos y Teatro Foro Escolar, habrían tenido su repercusión sobre el sistema de representación que tiene el alumnado respecto a su capacidad de afrontar y resolver conflictos. También podemos ver que 10, estudiantes (22,2 %) apunten que sí, en parte, aunque sí reconocen que todavía tienen dificultades en ciertos momentos muy concretos, lo que es lógico en los procesos de cambio de actitudes, ya que requieren más tiempo y continuidad. Finalmente, solamente 3 alumnos (6,7 %) observan que no han experimentado cambios, es decir que, aunque es una nube menor, hay un

pequeño segmento del alumnado que probablemente requiera otros tipos de intervenciones más individualizadas o continuar más tiempo.

En definitiva, esto da muestra del hecho que el aprendizaje en clave, vivencial basado en el juego cooperativo y la teatralización, permite no sólo la comprensión cognitiva de los conflictos, sino que, además, la experiencia emocional y social de los conflictos en entornos seguros; La disminución notable de las respuestas negativas da muestra la adecuación del clima con el cambio y la mejora en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el área de la autorregulación y del respeto por el compañero. A partir de aquí, se puede afirmar que la estrategia puesta en marcha ha podido, en un gran grado, asegurar la adecuación para incidir positivamente en el aumento de la capacidad de los alumnos para afrontar los desacuerdos y las situaciones de tensión, además de promover la cultura en el aula entendiendo llegado a un espacio escolar más empático y colaborativo.

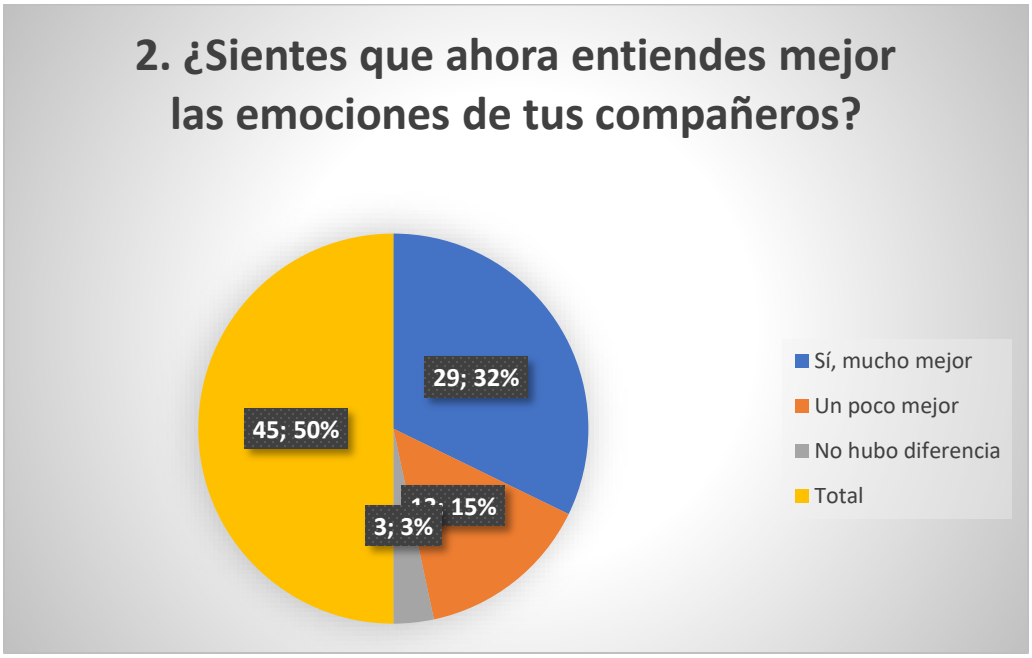
Figura 16. Análisis de la primera pregunta del cuestionario pos-test



Siguiendo con la siguiente pregunta que fue formulada en el post-test, "¿Te sentiste más integrado/a con tus compañeros/as gracias a las actividades que realizamos?", notamos una opinión predominantemente positiva por parte de los estudiantes. De 45 encuestados, 34 contestaron que "Sí", lo que representa una clara mayoría, la cual, además, reconoció haber fortalecido la interacción con los compañeros/as de clase. Por su parte, 8 estudiantes optaron por la respuesta "Parcialmente", lo que significa que, aunque se han conseguido ciertos avances en la integración, también quedan presentes ciertas dinámicas o barreras individuales que obstaculizan un vínculo más sólido. En detrimento de ello, solamente 3 estudiantes exponen haberse sentido menos integrados, lo que, además, podría dar a entender que los efectos de las actividades no han funcionado por igual para todos los participantes.

Este resultado nos lleva a una conclusión bastante clara, la cual nos permite pensar que las actividades que se han realizado han ayudado a dinamizar las relaciones sociales, a crear espacios de confianza y a favorecer el reconocimiento entre los que se sentaban en las clases. De forma especial, el componente participativo y experiencial de los juegos colaborativos ha permitido romper con los marcos de interacción habituales y favorecer el acercamiento entre compañeros/as de clases diversas. Si bien esto es aplicable a una mayoría de las respuestas del alumnado, no obstante, también hay que tener en cuenta que un pequeño porcentaje todavía sostiene una cierta distancia, la cual hay que atender a través de determinadas estrategias que actúen sobre (por poner un ejemplo) la timidez, las exclusiones previas o las diferencias de afinidad de los distintos subgrupos que podemos encontrar.

Figura 17. Análisis de la segunda pregunta del cuestionario pos-test



De igual modo, al abordar la tercera pregunta "¿Te parece que has aprendido nuevas estrategias para resolver conflictos sin recurrir a la violencia?", los resultados son positivos, en consonancia con el objetivo de la intervención. En total, 30 estudiantes indicaron que sí aprendieron nuevas estrategias lo cual son dos tercios de la muestra, mientras que 12 indicaron que sí pero solo de forma parcial. Mientras que, 3 estudiantes respondieron de forma negativa, mostrando que en general las actividades funcionaron, aún quedan estudiantes en los que se necesita un acompañamiento más personalizado.

Los resultados confirman un aprendizaje significativo sobre el uso de métodos de resolución pacífica, posiblemente relacionado con la práctica del Teatro Foro, donde los estudiantes/as pudieron experimentar la posibilidad de actuar, reflexionar y reflexionar sobre su forma de responder a los conflictos. La respuesta positiva de algunos estudiantes/as se puede entender como el hecho de que, si bien el mensaje también quedó entendido, aún falta tiempo y práctica para interiorizar estos aprendizajes. A futuro, será importante continuar propiciando momentos en los

que los estudiantes/as puedan seguir practicando estas destrezas en situaciones reales y acompañadas.

Figura 18. Análisis de la tercera pregunta del cuestionario pos-test

En relación con la cuarta pregunta formulada en el ejercicio evaluativo: "¿Crees que mejoró tu relación con tus compañeros gracias a las actividades realizadas?", las respuestas obtenidas permiten observar una tendencia positiva en términos de interacción y cohesión grupal. De los 45 estudiantes encuestados, 28 afirmaron que sí mejoró su relación, 13 expresaron que lo hicieron en parte, mientras que solo 4 manifestaron que no percibieron ningún cambio en su dinámica con los demás.

Este resultado muestra que aproximadamente el 62% del grupo logró fortalecer sus vínculos interpersonales a través de las estrategias pedagógicas implementadas. Este efecto puede atribuirse a la estructura colaborativa de las dinámicas aplicadas, como el "Circuito de Retos", donde el éxito

individual dependía del trabajo colectivo, y al componente emocional presente en el Teatro Foro, que generó empatía y reconocimiento entre pares.

Figura 19. Análisis de la cuarta pregunta del cuestionario pos-test

Siguiendo el proceso de análisis de la quinta interrogante objeto del instrumento de evaluación final: "¿Te sentiste escuchado/a y valorado en cada una de las dinámicas?", los datos provenientes de las respuestas devuelven un alto grado de reconocimiento interpersonal entre los participantes. De los 45 alumnos, 29 respondieron "Sí", 11 afirmaron que sólo algunas veces se sintieron así y 5 mostraron que no se sintieron escuchados/as y valorados/as en el transcurso de las actividades.

Lo anterior implica que más del 64% del grupo encuestado tuvo la sensación de que existe un ambiente participativo y de respeto durante las estrategias pedagógicas. Lo anterior, es un dato que indica que las dinámicas generaron espacios en donde los educandos, no sólo actuaron, interpretaron o jugaron, Además, se les brindó la oportunidad de expresar sus emociones e ideas sin temor a ser juzgados/as; tal es una condición necesaria para el desarrollo socioemocional.

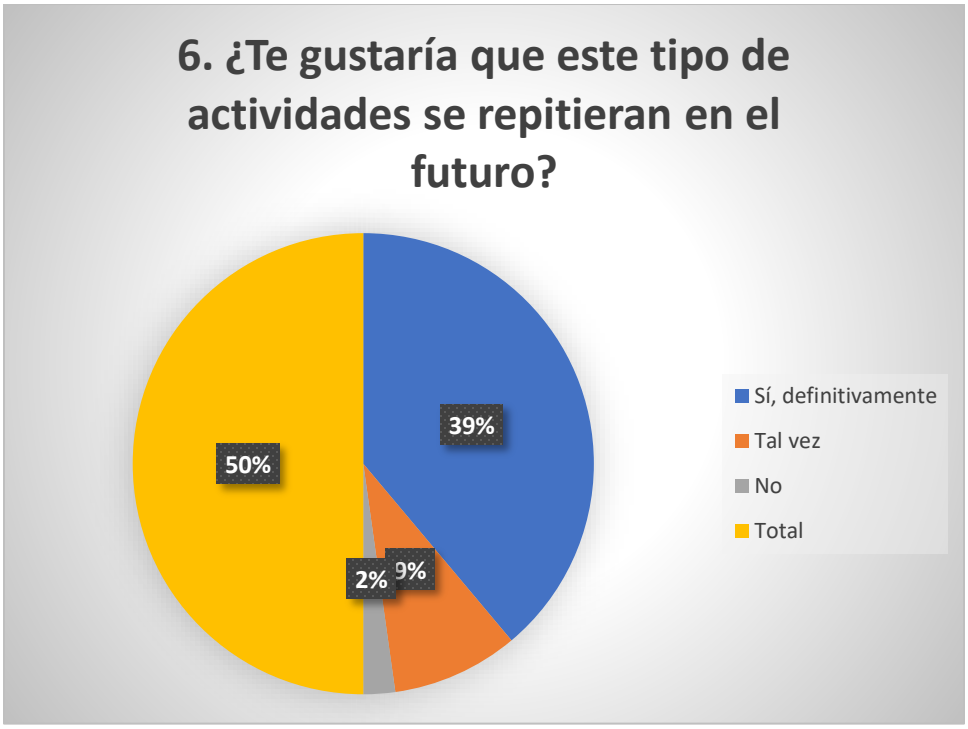
La respuesta de quienes no se sintieron íntegramente valorados también indicaron que aún existen barreras de comunicación o de liderazgo dominante en ciertos grupos, lo que merece atención en futuras intervenciones pedagógicas que contemplen los fines de una participación más equitativa.

Figura 20. Análisis de la quinta pregunta del cuestionario pos-test

Con relación a la sexta y última pregunta del instrumento de evaluación final: "¿Consideras que estas actividades ayudaron a mejorar la convivencia en tu curso?", los resultados muestran una respuesta ampliamente favorable. De los 45 estudiantes encuestados, 34 respondieron de manera afirmativa, 8 consideraron que en parte sí ayudaron, y 3 expresaron que no observaron mejoras significativas en la convivencia de su grupo.

Estos resultados indican que aproximadamente el 76% de los participantes identificaron un impacto positivo directo de las estrategias implementadas sobre la convivencia escolar. Este hallazgo permite inferir que tanto el circuito de retos como el Teatro Foro lograron movilizar procesos de reflexión, empatía y cohesión entre los compañeros, contribuyendo a modificar comportamientos cotidianos y promover formas más respetuosas de interacción.

Figura 21. Análisis de la sexta pregunta del cuestionario pos-test



Conclusiones

En continuidad con el proceso reflexivo desarrollado en esta investigación, resulta conveniente establecer una serie de orientaciones que además de afianzar los aprendizajes logrados, permitan proyectar acciones sostenibles y progresivas en el tiempo. En este sentido, se sugiere que las actividades fundamentadas en metodologías lúdicas, colaborativas y teatrales no se entiendan como intervenciones aisladas, sino que hagan parte del Plan Pedagógico y del Plan de Convivencia Institucional. Su inclusión en forma periódica permitiría sistematizar los avances observados y generar una cultura escolar un tanto más reflexiva, participativa y centrada en el desarrollo emocional de sus propios estudiantes. De la misma manera, su transversalización en las distintas áreas del currículo facilitaría las características formativas de la misma, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. A partir de la experiencia vivida, se pone de manifiesto la necesidad de habilitar espacios formativos permanentes para la docencia en los que se promuevan estrategias de enseñanza que integren el componente emocional y convivencial en la práctica cotidiana. De este modo, las formaciones no deberían limitarse a una formación en metodologías activas, sino que debieran serlo también en competencias socioemocionales que faciliten la adquisición de las competencias de referencia, escucha, diálogo y empatía dentro de la sala de clase. También hacen falta redimensionar el trabajo en equipo entre el equipo directivo, el departamento de orientación escolar y los docentes para realizar un seguimiento continuo de los alumnos, ya que, a la vista de los resultados obtenidos, aún hay alumnos que tienen limitaciones en la regulación emocional o en su interacción con los compañeros en el momento de realizar las actividades que les son propuestas. Estos casos requieren un seguimiento más personalizado y sostenido. A la vez que hemos de tener en cuenta que ciertos estudiantes expresaron su sensación de no estar integrados o de no ser del todo escuchados, es primordial la elaboración de otros canales de expresión como pueden ser la instalación de buzones de sugerencias, o los espacios de

mediación entre iguales y/o círculos de diálogo guiados. Aquellas herramientas provocarían situaciones de resolución de conflictos latentes que las mismas estudiantes deberían solventar antes de que éstas escalen y las cuales deberían captar la atención del resto de sus compañeres. A su vez, deberíamos considerar que el fenómeno de la convivencia escolar no es un fenómeno que pueda entenderse como algo extrañó e independiente del contexto familiar y social de los educandos, por lo que se sugiere la vinculación de las familias y/o de otros actores de la vida social de les educandos en el desarrollo de procesos formativos sobre competencias parentales, el manejo de una comunicación asertiva y la educación en el aumentar la corresponsabilidad educativa.

Finalmente, aunque los resultados obtenidos fueron en su mayoría satisfactorios, este hecho ha de ser considerado como que esta intervención se jacta de serlo en un momento concreto y con unas muestras concretas que no podemos olvidar, por lo que se abriría la opción de poder ampliar la propuesta en otros cursos e instituciones para poder evaluar la generalidad de los resultados obtenidos y la forma de poder generar un marco de comparación. Esto facilitaría la posibilidad de recoger nuevas evidencias del impacto de las estrategias puestas a prueba, así como del comportamiento común o excepcional que tienen el grupo, el grado o el contexto geográfico. En conclusión, la experiencia plasmada demuestra que es viable poder transformar el aula en un espacio de encuentro y de aprendizaje significativo en la medida que las mismas acciones pedagógicas estén mediadas por el reconocimiento de la dignidad del otro, el trabajo colaborativo y la tensión por estrechar los vínculos genuinos entre el resto de los implicados por la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Acosta, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. Revista Latinoamericana Ogmios, 3(8), 82–95. https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084

Aprendizaje basado en juegos. (2023, octubre 31). U-tad. https://u-tad.com/aprendizaje-basado-en-juegos/

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. Revista Educación, Arte y Comunicación, 12(2), 11–24. https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020

Aybar, J., Piña, M., & Sánchez, R. (2024). Estrategia didáctica para fortalecer las normas de convivencia en los niños de cinco años de la comunidad de Magueyal. *Universidad San Ignacio de Loyola.* Recuperado de https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/aefe4fe6-94b6-478a-9eba-c889fd585e1c/content

Barquero. (2014). La mirada del docente sobre la promoción de la convivencia entre las familias de su estudiantado. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a01v14n3.pdf

Barrantes, R. (2014). Investigación, un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. EUNED. https://sec6beb2e224aad69.jimcontent.com/download/version/1472044734/module/8423476870/name/Libro_Investigacion_camino_conocimiento_Barrantes.pdf

Becerra, C., & Diaz, L. (2022). Estrategias para la disminución de las conductas agresivas en niños de primer grado de primaria. *Chiquinquirá, Colombia. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/d2fd822c-7c7f-467f-afb1-61db3036118e/content*

Bulding, J., & Pérez. (2022). El juego cooperativo como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa La Inmaculada del municipio Chimichagua, Cesar. Tesis de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.

Cabrera, M. (2019). Concepciones de padres, profesores y estudiantes sobre la escuela como escenario de paz. *Revista Interamericana de Investigación, Acción y Pedagogía.* Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863094

Caraton. (2012). Definición de estrategias de enseñanza. Recuperado de: https://www.euroinnova.com/blog/definicion-de-estrategia-de-ensenanza

Carvajal, L. (2022). Estrategia lúdico-pedagógica para mejorar la convivencia escolar en niños de grado sexto. *Fundación Universitaria Los Libertadores.* Recuperado de https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/1844cd19-1929-4f4f-9b92-2bf36bf3a9d8/content

Coronado, I. L. (2023). Los juegos colaborativos para la resolución pacífica de los conflictos. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Recuperado de: https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/55681/ilcoronadoh.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Delgado, L. (2024). Estrategia pedagógica para fortalecer la formación de competencias ciudadanas enfocadas hacia la convivencia escolar en los estudiantes de sexto grado del colegio Integrado Los Santos del municipio de los Santos Santander a través de un comité de mediación. Recuperado de https://redcol.minciencias.gov.co/Record/UNAB2_28f5f09e7981f7b579439024b9414119

Fajardo, Y., & Zambrano, C. (2022). Juego cooperativo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia en adolescentes. *Universidad Pedagógica Nacional.* Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17785

Flores Suárez, A., & Herrera Beltrán, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. Luciérnaga Comunicación, 13(25), 70–86. https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5

García, A., & Ferreira, G. (2020). LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS AULAS. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, pp. 163-183. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf

Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). RECIMUNDO, 4(3), 163–173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2021). Metodología de la investigación (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Jaramillo Martínez, H. A., Hernández Huertas, A. C., Fajardo Cruz, D. E., & Torres Pasos, F. M. (2021). La incidencia de los juegos colaborativos en el fortalecimiento de la convivencia escolar. Lúdica Pedagógica, 34, 81-94. https://doi.org/10.17227/ludica.num34-14079

Julieta, E. (2023, 9 de noviembre). La importancia del trabajo colaborativo entre estudiantes. *Educarchile.* Recuperado de https://www.educarchile.cl/comunidades/la-colaboracion-en-el-aula/la-importancia-del-trabajo-colaborativo-entre-estudiantes

Lacoba, R. (2018). La mediación escolar como estrategia para resolver conflictos y alternativa para reducir el acoso escolar. Revista de educación e inspección. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7819454

López, C. (2005). Oito jeitos de mudar o mundo: Relatório anual do coordenador residente da ONU 2004; versão condensada. *UN Office of the Resident Coordinator.* Recuperado de https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000140106.

Maldonado, H. (2019). Convivencia escolar: Ensayos y experiencias. *Buenos Aires.* Recuperado de: http://bibliots.trabajosocial.unlp.edu.ar/meran/opac-detail.pl?id1=2156

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Teoría, práctica e investigación-acción. Madrid: Morata. https://books.google.com.co/books?id=llzVMRMlA28C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Martínez, D. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. Revista Educare, Vol. 24 N° 1. https://www.revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1276/1280?inline=1

Meneses, M., & Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Educación, vol. 25, núm. 2, septiembre, pp. 113-124. https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Informe anual: Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SUICE). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). Informe semestral: Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SUICE), primer semestre 2024. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_14.pdf.

Ministerio de Salud y Protección Social. (s.f.). Ciclo de vida. https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/paginas/ciclovida.aspx

Miticanoy, W., & Ramírez, V. (2021). Mejoramiento de la convivencia escolar en el grado sexto a partir del teatro foro como estrategia didáctica. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/679609.

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Recuperado de https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000132812_spa

Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 27(1), 7–21.

DANE. (2023). Estadísticas territoriales – Nariño. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/geografia/estadisticas-territoriales/narino

Defensoría del Pueblo. (2022). Informe sobre la niñez y el conflicto armado en Colombia. https://www.defensoria.gov.co/es/public/publicaciones

Galtung, J. (1996). Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization. Sage.

Pinto, J. A., & Rincón, D. A. (2019). Educación y conflicto armado: narrativas de resistencia en contextos rurales. Revista Colombiana de Educación, (76), 131–151. https://doi.org/10.17227/rce.num76-7725

Unesco. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: preparación de los alumnos para los retos del siglo XXI. https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

Montaño, E., & Martínez, O. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Scientific, 5*(16), 62-81. Recuperado de https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81.

Mujica-Sequera, R. M. (2022, 2 de septiembre). Características del paradigma pragmático. Docentes 2.0. https://web.docentes20.com/caracteristicas-del-paradigma-pragmatico/

Munevar, S. K., Burbano, V. M. A., & Valdivieso, M. A. (2022). Juegos de paz como estrategia para mitigar la agresión estudiantil en un escenario rural. Equidad y Desarrollo, 40, 191-211. https://www.redalyc.org/journal/957/95776116008/html/

Noy, M., & Jaimes, G. (2019). La lúdica estrategia curricular para la convivencia escolar. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte, 5*(2), 40-57. Recuperado de https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafd/article/view/12530.

Olaya, C. M., & Morales, C. A. (2021). Estrategia pedagógica para la resolución pacífica de conflictos en entornos escolares a través del fortalecimiento de competencias socioemocionales. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/55777/Estrategia%20pedag%C3%B3gica%20para%20la%20resoluci%C3%B3n%20pac%C3%ADfica%20de%20conflictos%20en%20entornos%20escolares%20a%20trav%C3%A9s%20del%20fortalecimiento%20de%20competencias%20socioemocionales.pdf?sequence=1

Osornio, Leticia (2016). Juegos colaborativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: Descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. Ra Ximhai, 12(3), 415-431.Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811029

Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para formación docente. *UNAN-Managua.* Recuperado de https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/2967

Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. 8, 69–88. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012022.pdf

Pinilla, P. (2019). EL JUEGO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PEDAGÒGICA PARA FORTALECER LA INCLUSIÒN. Tesis de grado, Universidad Santo Tomas. https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/e27ae1c2-bdac-4cda-9cfd-d6ad0999d5eb/content

Pérez, C., Galiano, G., Vera, S., & Rodríguez, D. (2023). Cultura de la violencia: un análisis de las conexiones sociales y sus implicaciones en la delincuencia. *Uniandes Episteme: Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, 10*(4), 523-542. Recuperado de https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/3268

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 15(1), 15–29. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003

LEE. (2023, mayo 2). El acoso escolar en los colegios colombianos: Un análisis desde las pruebas PISA y el SUICE. *(Informe análisis estadístico LEE No. 94).* Recuperado de https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/Inf-94-BULLYING-2024-LEE-JAVERIANA.pdf

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en Educación. Facultad de Educación. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854

Posso Restrepo, P., Sepúlveda Gutiérrez, M., Navarro Caro, N., & Laguna Moreno, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. Lúdica Pedagógica, 21, 163-174. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5401571

Quecedo, R., & Castaño, C. (s/f). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Redalyc.org. Recuperado el 11 de marzo de 2025, de https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf

Bejarano Zorrilla, F. J. (2024, mayo 2). Día Mundial contra el Acoso Escolar: 23 % de los estudiantes en Colombia durante el 2023 fueron víctimas de bullying, según estudio. Semana Educación. https://www.semana.com/educacion/articulo/dia-mundial-contra-el-acoso-escolar-23-de-los-estudiantes-en-colombia-durante-el-2023-fueron-victimas-de-bullying-segun-estudio/202406/

Cárdenas Messa, G. A., Soto Arias, C., & Becerra Collazos, D. A. (2020). Juegos cooperativos en la convivencia escolar, un estudio descriptivo. Cultura, Educación y Sociedad, 11(2), 300–309. https://doi.org/10.17981/culteduscoc.11.2.2020.19

Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe LEE No. 94 sobre conflictividad escolar. Laboratorio de Economía de la Educación. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/Inf-94-BULLYING-2024-LEE-JAVERIANA.pdf

Quiroz Chiripua, D. D., Barqueño Chiripua, F., & Garabato Quintero, J. (2019). Fortalecimiento de la convivencia escolar con los estudiantes del grado segundo de primaria del Centro Educativo San Antonio La Laguna-municipio de Olaya Herrera-Nariño, a través de la implementación de una estrategia pedagógica basada en los juegos tradicionales (Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia).

https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26130/ddquirozch.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rizo, M. (2008). Pragmatismo, sociología fenomenológica y comunicología. Acción y comunicación en William James y Alfred Schütz. Razón y Palabra, (64). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520727004

Rodríguez, C. A. (2019). El juego cooperativo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los valores en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Instituto Técnico de Sabana de Torres. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/6977/2019_Tesis_Carlos_Andres_Rodriguez_Garcia.pdf

Rodríguez, D., & Ponare, V. (2022). La lúdica y la interculturalidad como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia entre los estudiantes del grado segundo del centro educativo Jorge Eliécer Gaitán. *Fundación Universitaria Los Libertadores.* Recuperado de https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/e14a324b-e72f-435d-8402-af757a382ec8/content

Romero Picón, Y., & Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. Tabula Rasa, (8), 197-210. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600810

Salas, P., & Pérez, G. (2016). Descripción interpretativa para la elaboración del perfil de tesis de investigación científica con enfoque cualimétrico (mixto). Campus, XXI (22), 151–164. https://www.usmp.edu.pe/campus/pdf/revista22/articulo2.pdf

Salas Ocampo, D. (2019). El enfoque mixto de investigación: algunas características. Investigalia. Recuperado de: https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-mixto-de-investigacion/

Stephens, M., & Blanquicet, S. (2018). La mediación como estrategia para resolver conflictos dentro del aula. Edu.co. https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/1fe00d61-09ec-4a96-9f80-171c3a4d073c/content

Bonilla, J., & Marcano, L. (2024). Los juegos colaborativos como estrategia psicopedagógica para fortalecer el desarrollo social de niños de primer año en la escuela de educación básica "Abraham Lincoln". Universidad Técnica de Machala. https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/22656

González, M., & Ramírez, F. (2023). Aprendizaje significativo mediante juegos colaborativos: una propuesta desde la educación básica. Revista Científica Educare, 27(1), 45-62. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.3

Orellana Barzallo, D. A. (2023). Juegos colaborativos como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de los valores en los estudiantes en edad escolar. Universidad Técnica de Machala. https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/21724

Universidad Nacional de Educación. (2023). Los juegos colaborativos para desarrollar las habilidades sociales en los niños y niñas de 4 años. Repositorio UNE. https://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1902

Yugsi, M., Bravo, P., & Erazo, L. (2023). Juegos colaborativos y su influencia en el autoconcepto físico en estudiantes de básica superior. Universidad Técnica de Machala. https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/22610

Tejero Rodríguez, J. C. (2021/2022). Aprendizaje cooperativo en Educación Infantil: El juego cooperativo como herramienta de aprendizaje (Trabajo de fin de grado). Facultad de Educación de Segovia, Campus María Zambrano. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54621/TFG-B.%201861.pdf?sequence=1

Unidad para las Víctimas. (2024). Víctimas por hecho victimizante - Fecha corte 31 de diciembre de 2024. Recuperado de https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!#hechos.

Vásquez-Delgado, L. E., & Cabrera-Constain, V. A. (2022). Los juegos lúdico-colaborativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. Revista UNIMAR, 40(1), 54-75. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art3

Vélez, C. (s.f.). *Pedagogía lúdica: El taller cotidiano y sus aplicaciones.* Ed. Kinesis. Recuperado de https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3609627/

Anexo

Anexo 1. Instrumento Diagnóstico Aplicado a Estudiantes

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____ **Edad:** _____ **Fecha:** _____

Respuestas con escala tipo Likert (Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre, Siempre)

Nº	Pregunta	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Respeto a los demás?	☐	☐	☐	☐	☐
2	¿Respeto la diversidad?	☐	☐	☐	☐	☐
3	¿Tolero las diferencias?	☐	☐	☐	☐	☐
4	¿Soy empático con los demás?	☐	☐	☐	☐	☐
5	¿Uso adecuadamente el lenguaje y el tono de voz al comunicarme?	☐	☐	☐	☐	☐
6	¿Intento resolver los conflictos de forma pacífica?	☐	☐	☐	☐	☐
7	¿Participo activamente en la convivencia escolar?	☐	☐	☐	☐	☐
8	¿Soy responsable y comprometido con las normas escolares?	☐	☐	☐	☐	☐
9	¿Trabajo en equipo y colaboro en sana convivencia?	☐	☐	☐	☐	☐
10	¿Cuido y conservo el entorno escolar?	☐	☐	☐	☐	☐
11	¿Cumplo con las normas y reglas establecidas?	☐	☐	☐	☐	☐

Nota: Tomado de Cotejo para evaluar la convivencia escolar. Tomado https://tuguiadeaprendizaje.co/lista-de-cotejo-para-evaluar-la-convivencia-escolar/

Anexo 2. Ficha de observación (Diario de campo utilizada)

DIARIO DE CAMPO: Plantilla		
Actividad:		
Investigador/Observador		
Objetivo/pregunta		
Situación		
Lugar-espacio		
Técnica aplicada		
Recursos	Grabadora __ Apuntes __ Archivo:	
Personajes que intervienen		
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Consideraciones interpretativas/ Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación
Observaciones		
Personal		
Parte		

Anexo 3. Encuesta PRUEBA POS- TEST

PRUEBA POSTEST
Nombre del estudiante: _____ Grado: _____ Edad: _____ Fecha: _____
Instrucciones: **Marca con una** X **la opción que mejor refleje tu experiencia tras participar en las actividades pedagógicas (*Circuito de Retos* y *Teatro Foro Escolar*).**
1. ¿Consideras que aprendiste a manejar mejor los conflictos con tus compañeros después de las actividades? **A. Sí, en gran medida** **B. Sí, pero todavía me cuesta a veces** **C. No noté cambios** **D. Total** **2. ¿Sientes que ahora entiendes mejor las emociones de tus compañeros?** **A. Sí, mucho mejor** **B. Un poco mejor** **C. No hubo diferencia** **D. Total** **3. ¿Te parece que has aprendido nuevas estrategias para resolver conflictos sin recurrir a la violencia?** **A. Sí** **B. Parcialmente** **C. No** **4. ¿Crees que mejoró tu relación con tus compañeros gracias a las actividades realizadas?** **A. Sí** **B. Parcialmente** **C. No** **5. ¿Te sentiste escuchado/a y valorado/a en cada una de las dinámicas?** **A. Sí** **B. A veces** **C. No** **6. ¿Consideras que estas actividades ayudaron a mejorar la convivencia en tu curso?** **A. Sí** **B. En parte** **C. No**

Anexo 4. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Título del proyecto: *Estrategias pedagógicas basadas en juegos colaborativos para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sidón, Cumbitara, Nariño.*

Investigadoras: Myriam Johanna Ramírez Rodríguez; Leydi Daniela García Lizcano

Institución académica:

Estimado(a) padre/madre o acudiente:

Cordial saludo,

Por medio de la presente, le informamos que su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en una investigación de carácter académico, cuyo objetivo es diagnosticar y mejorar las dinámicas de convivencia escolar a través del diseño y aplicación de estrategias pedagógicas basadas en juegos colaborativos.

La participación de su hijo(a) consistirá en:

- Contestar cuestionarios.
- Ser observado durante actividades escolares normales con presencia de docentes, siempre acompañados.
- Participar, si así lo desea, en actividades pedagógicas lúdicas diseñadas para fortalecer las habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos.

Le aseguramos que toda la información recolectada será tratada de forma anónima y confidencial, y que su hijo(a) podrá retirarse en cualquier momento del estudio sin ninguna consecuencia académica o institucional.

Por tal motivo, solicitamos su autorización para permitir que su hijo(a) participe voluntariamente en esta investigación.

Si está de acuerdo, por favor firme el siguiente consentimiento:

Yo, _____, identificado con cédula de ciudadanía No. _____, en calidad de padre/madre/acudiente de _____, estudiante de la Institución Etnoeducativa Sidón, autorizo su participación en la investigación mencionada, entendiendo sus alcances y aceptando que su participación es libre y voluntaria.

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 5. Autorización institucional

Fecha_____Cumbitara, Nariño

Señor(a):

_____

Rector(a)

Institución Etnoeducativa Sidón

Cumbitara, Nariño

Asunto: Solicitud de autorización para desarrollo de investigación educativa

Respetado(a) Rector(a):

Reciba un cordial saludo.

Nos dirigimos a usted en calidad de estudiantes investigadoras del programa MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL, con el fin de solicitar autorización formal para desarrollar una investigación educativa en su institución, titulada: *"Estrategias pedagógicas basadas en juegos colaborativos para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sidón"*.

La investigación tiene como propósito diagnosticar las problemáticas de convivencia escolar y diseñar una propuesta pedagógica basada en juegos colaborativos, la cual será aplicada con estudiantes de los grados 8° a 10°, de manera ética, voluntaria y respetuosa.

Contamos con los instrumentos necesarios y un cronograma de actividades planeado de forma que no interfiera con el desarrollo normal de las clases. Así mismo, aseguramos que los datos recolectados serán tratados con estricta confidencialidad, y que entregaremos un informe final a la institución con recomendaciones pertinentes.

Agradecemos de antemano su disposición y colaboración, y quedamos atentas a su amable respuesta.

Cordialmente,

_____

Estudiante 1. Myriam Johanna Ramírez Rodríguez

Celular:

Correo:

_____

Estudiante 2. Leydi Daniela García Lizcano

Celular:

Correo: