

**EL JUEGO: UNA HERRAMIENTA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN
ADOLESCENTES DE SERVICIO SOCIAL.**

ERICK SANTIAGO SÁNCHEZ VARGAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

LICENCIATURA EN RECREACIÓN

MAYO 2026

**EL JUEGO: UNA HERRAMIENTA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN
ADOLESCENTES DE SERVICIO SOCIAL**

ERICK SANTIAGO SANCHEZ VARGAS

ASESOR: ASTRID BIBIANA RODRIGUEZ CORTÉS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

LICENCIATURA EN RECREACIÓN

MAYO 2026

Dedicatoria y agradecimiento.

Antes que nada, quiero dedicar este logro a mí mismo. A mi esfuerzo constante, a cada sacrificio realizado en silencio y a mi mente, que se negó a rendirse incluso en los momentos más difíciles. A esos días de hambre, de cansancio y de incertidumbre; a las noches largas en las que el sueño parecía vencer, pero la convicción de alcanzar esta meta fue más fuerte. A mi voluntad, que muchas veces se quebró, pero que siempre encontró la manera de reconstruirse y seguir adelante. Me dedico este triunfo por haber renacido tantas veces como fue necesario, por levantarme después de cada caída y por no abandonar el camino cuando las circunstancias parecían adversas. Hoy cierro un ciclo que llevaré marcado para toda la vida, un proceso que me transformó me enseñó y me permitió descubrir la fuerza que habita en mí. Con el alma puesta en agradecimientos, dedico también este logro a mi madre, quien me hizo creer en mí todas las veces que yo no pude hacerlo. A quien estuvo presente cuando quise rendirme, para recordarme que aún tenía fuerzas para continuar. Gracias por ser refugio, impulso y esperanza en cada etapa de este camino. Agradezco profundamente a mis profesores, quienes me hicieron enamorar de esta hermosa licenciatura y de esta manera de comprender y transformar el mundo. Gracias a Javier Pino, Patricia Torres, Joselin Acosta, Samuel Cediles. a la profesora Martha, quien hoy descansa en paz, por compartir sus conocimientos, experiencias y enseñanzas, dejando huellas imborrables en mi formación profesional y humana. Su legado permanecerá vivo en cada estudiante que tuvo la fortuna de aprender de ella. Un capítulo especial merece Sandra Villamizar, quien me enseñó que la docencia trasciende las aulas, los libros y la academia. Gracias por demostrar, con su enorme corazón, que educar también es acompañar, escuchar, comprender y creer en las personas. Agradezco al Programa Campamentos Juveniles y a cada uno de los espacios y lugares que me abrieron sus puertas,

brindándome oportunidades laborales que hicieron posible sostener mis sueños y culminar mi carrera profesional. A Dios, a la vida y al universo, gracias por traerme hasta aquí. Incluso en medio de la nostalgia, de las ausencias y de los abrazos a la distancia, encontré razones para seguir caminando. Gracias por cada experiencia, cada enseñanza y cada persona que apareció en el momento indicado. Gracias a todos aquellos que me tendieron una mano cuando más lo necesité. Hoy, como licenciado, asumo el compromiso de extender las mías al mundo, entendiendo la educación como una herramienta para la construcción de paz, la reconciliación, la inclusión, la transformación social y el amor. Me llevo conmigo la convicción de ser un profesional crítico, político, reflexivo, recreativo, incluyente, alternativo y transformador, tal como me enseñó esta gran universidad. Finalmente, gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas y permitirme encontrar en ellas un hogar. Gracias por el conocimiento, por el sentido de pertenencia, por las experiencias vividas, por los amigos encontrados y por cada aprendizaje que contribuyó a la construcción de quien soy hoy. Este logro no es solo la culminación de un proyecto académico; es el resultado de una historia de resistencia, perseverancia, amor y esperanza. Y aunque hoy cierro una etapa, también comienzo una nueva con la certeza de que educar es una de las formas más profundas de transformar el mundo.

Tabla de contenido

Introducción	7
Justificación	9
Antecedentes	12
Planteamiento del problema	15
Pregunta problema	19
Objetivos	19
<i>Objetivo general:.....</i>	<i>19</i>
<i>Objetivos específicos:.....</i>	<i>19</i>
Marco teórico	20
<i>La Importancia del Desarrollo de Habilidades en Resolución de conflictos en Adolescentes.</i>	<i>20</i>
<i>Habilidades comunicativas y convivencia escolar.....</i>	<i>22</i>
<i>Mediación pedagógica y resolución de conflictos</i>	<i>23</i>
<i>Conflicto escolar y manejo de emociones</i>	<i>24</i>
<i>Juegos cooperativos y el papel del juego.....</i>	<i>26</i>
METODOLOGÍA	29
<i>Investigación Acción Participativa (IAP)</i>	<i>29</i>
<i>Utilidad del instrumento de recolección de información.....</i>	<i>30</i>
<i>Encuesta</i>	<i>30</i>
<i>Entrevista</i>	<i>30</i>
<i>Cartografía Social.....</i>	<i>31</i>
<i>Diario de Campo.....</i>	<i>31</i>
<i>Población</i>	<i>34</i>
<i>Población y muestra evaluada</i>	<i>34</i>
<i>Implementación de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el Proyecto</i>	<i>34</i>
Estructura del ciclo IAP	34
<i>Operatividad de los instrumentos de recolección de información.....</i>	<i>36</i>

Resultados.....	39
<i>Resultados según objetivo específico 1: Identificar las principales dificultades asociadas a la resolución de conflictos en los estudiantes participantes</i>	<i>41</i>
<i>Resultados según objetivo específico 2: Diseñar e implementar actividades recreativas que vinculen la resolución de conflictos para mejorar a través de juegos cooperativos.....</i>	<i>43</i>
<i>Resultados según objetivo específico 3: Comparar el progreso de los estudiantes participantes antes y después de las sesiones de juegos.....</i>	<i>47</i>
<i>Síntesis de alcances de las actividades recreativas</i>	<i>50</i>
Conclusiones	51
Referencias.....	53
ANEXOS	62

Introducción

El presente trabajo analiza el desarrollo de habilidades comunicativas en adolescentes mediante el uso del juego como estrategia pedagógica para fortalecer la resolución pacífica de conflictos, con énfasis en el municipio de Soacha (Cundinamarca). La convivencia escolar y comunitaria se comprende como un proceso relacional en el que los conflictos pueden escalar cuando no existen procedimientos compartidos para dialogar, regular emociones y construir acuerdos; por esta razón, se reconoce la pertinencia de estrategias educativas que entrenen habilidades socioemocionales en situaciones reales de interacción (Greenberg et al., 2001; Johnson & Johnson, 1996).

La evidencia internacional ha señalado que las instituciones educativas enfrentan desafíos persistentes asociados al manejo emocional, la disciplina y las tensiones entre pares, lo cual exige acciones formativas sostenidas y articuladas para prevenir la escalada del conflicto y fortalecer ambientes seguros (Greenberg et al., 2001; Smith, 2021). En este marco, el problema no se limita al aula: los conflictos escolares suelen conectarse con dinámicas familiares y comunitarias que influyen en la forma como los adolescentes interpretan al otro, responden ante la frustración y buscan apoyo. Por ello, las intervenciones orientadas a la resolución de conflictos tienden a ser más efectivas cuando reconocen la participación de actores educativos y sociales, tales como familias, docentes y comunidad, en la consolidación de prácticas de convivencia que trasciendan los espacios estrictamente escolares (Smith, 2021).

En el contexto local, la intervención se desarrolló con estudiantes vinculados al servicio social en articulación con el Instituto Municipal de Recreación y Deporte de Soacha (IMRDS) y el componente de recreación y campamentos juveniles. Este escenario se asumió como una

oportunidad pedagógica para fortalecer habilidades comunicativas y de resolución de conflictos a través de experiencias estructuradas, dado que la resolución pacífica de tensiones implica habilidades practicables —escucha, negociación, mediación y construcción de acuerdos— más que únicamente la repetición de normas (Johnson & Johnson, 1996).

El juego se comprende como una mediación pedagógica y sociocultural, distinta de la recreación espontánea, en tanto crea reglas, roles y metas compartidas que demandan coordinación, comunicación y autorregulación. En esta perspectiva, el juego se convierte en un espacio seguro de práctica donde los adolescentes ensayan procedimientos de convivencia en interacción, con acompañamiento y retroalimentación, favoreciendo aprendizajes que luego pueden transferirse a situaciones cotidianas (Vygotsky, 1978). De manera complementaria, el uso de dinámicas cooperativas promueve interdependencia positiva, pues el logro depende del apoyo mutuo y del cumplimiento de acuerdos, condiciones que fortalecen recursos para tramitar desacuerdos sin ruptura del vínculo (Johnson & Johnson, 1996).

El documento se organiza en torno a un marco teórico que fundamenta la relación entre habilidades socioemocionales, comunicación y resolución de conflictos, así como el papel del juego cooperativo como estrategia didáctica. Posteriormente se presenta el enfoque metodológico desde la Investigación Acción Participativa, entendido como un proceso que involucra a los participantes en la identificación de necesidades, la implementación de acciones y la reflexión sobre los cambios observados, fortaleciendo la pertinencia contextual de la intervención (Kemmis & McTaggart, 2000). En conjunto, el trabajo examina la situación inicial del grupo, desarrolla una propuesta práctica basada en dinámicas lúdicas estructuradas y presenta resultados orientados a

fortalecer la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación, como aporte a la construcción de ambientes escolares y comunitarios más saludables (Greenberg et al., 2001; Smith, 2021).

Justificación

El presente trabajo se fundamenta en la necesidad de fortalecer habilidades para la resolución pacífica de conflictos en adolescentes vinculados al servicio social del Instituto Municipal de Recreación y Deporte de Soacha (IMRDS). En este contexto, el juego se plantea como una estrategia pedagógica pertinente, no solo porque favorece la participación y la motivación del grupo, sino porque permite crear situaciones de interacción en las que los estudiantes practican la escucha, la cooperación, la autorregulación emocional y la construcción de acuerdos. La propuesta resulta coherente con la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto articula dimensiones pedagógicas, sociales, éticas y culturales orientadas a la formación integral de los sujetos y a la transformación de sus entornos de convivencia.

La implementación de actividades inherentes al aprendizaje a través de la lúdica no es solo una práctica creativa; es una estrategia fundamentada en el reconocimiento de la educación como un medio importante para mejorar las condiciones de vida de los sujetos. A través del desarrollo de habilidades socioemocionales, se busca potenciar el bienestar integral de los estudiantes, permitiéndoles enfrentar los retos cotidianos de una manera más resiliente y constructiva.

El objetivo principal de esta investigación es fortalecer la resolución de conflictos en adolescentes del municipio de Soacha, específicamente en estudiantes vinculados al servicio social del Instituto Municipal de Recreación y Deporte de Soacha (IMRDS), mediante el juego como herramienta pedagógica, con el fin de contribuir a la transformación del entorno educativo y

promover el respeto, la empatía y la colaboración. De esta manera, se busca optimizar la convivencia y la comunicación entre los estudiantes, así como aportar a su desarrollo integral como ciudadanos responsables y emocionalmente competentes. En consecuencia, la investigación aspira a promover una cultura de paz en la comunidad escolar y a proyectar sus beneficios hacia la vida cotidiana de los jóvenes.

Además, este trabajo se inscribe dentro del Ambiente de Formación Disciplinar, donde se exploran las tensiones contemporáneas en el ámbito educativo. La falta de habilidades comunicativas en los jóvenes es un fenómeno creciente que afecta su adaptación y rendimiento escolar. La integración del juego en el currículo escolar no solo promueve la diversión, sino que también se convierte en un vehículo para fomentar el entendimiento, la diversidad y el respeto entre los estudiantes de forma autotélica. A medida que los jóvenes aprenden a gestionar sus emociones y a resolver conflictos de manera pacífica, se cultivan valores fundamentales que contribuyen a la construcción de una cultura de paz y convivencia armoniosa.

La propuesta metodológica se articuló en torno al uso del juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento de habilidades comunicativas y socioemocionales. Las actividades recreativas fueron diseñadas como experiencias participativas y estructuradas, en las que los estudiantes pudieron reconocer situaciones de conflicto, expresar emociones, asumir roles, negociar reglas y construir acuerdos dentro de un ambiente seguro. De esta manera, el juego no se asumió como una actividad aislada de entretenimiento, sino como un medio pedagógico para ensayar formas de convivencia, diálogo y cooperación aplicables a la vida cotidiana del grupo (Johnson & Johnson, 1996; Vygotsky, 1978).

El uso de actividades recreativas con intención pedagógica permitió que los estudiantes participaran activamente en su proceso formativo, no solo como receptores de instrucciones, sino como sujetos capaces de reflexionar sobre sus propias formas de relacionarse. Esta orientación coincide con la Investigación Acción Participativa, en la medida en que la intervención parte del reconocimiento de una problemática situada, involucra a los participantes en la construcción de respuestas y promueve acciones orientadas a transformar el contexto (Kemmis & McTaggart, 2000; Sigalat et al., 2019).

La Licenciatura en Recreación sostiene que el maestro debe ser un agente de cambio y un intelectual comprometido con la transformación social. Por lo cual se busca a los estudiantes, promoviendo espacios de interrogación que permitan la autoexpresión y el desarrollo de pensamiento crítico y creativo. A través de la investigación, se plantea el desafío de resignificar la escuela como un territorio de acción colectiva, donde la similitud de experiencias y la diversidad de concepciones de mundo sean no solo reconocidas, sino también valoradas.

Por último, este proyecto responde a la necesidad de explorar soluciones a las diversas problemáticas que enfrentan los adolescentes en sus contextos sociales. Al priorizar el uso del juego como una metodología que facilita el aprendizaje y la resolución de conflictos, se establece un camino hacia la construcción de ambientes educativos más saludables y colaborativos. De esta manera, la presente investigación no solo contribuye al desarrollo académico de los estudiantes de servicio social de las IE intervenidas, sino que también busca dejar una huella positiva en su vida cotidiana y en su entorno social, fomentando una generación de jóvenes más emocionalmente inteligentes y responsables.

Antecedentes

Para construir el marco de antecedentes se revisaron investigaciones académicas y documentos que abordan la relación entre habilidades emocionales, habilidades comunicativas y resolución de conflictos en población escolar y juvenil, así como el papel del juego como estrategia pedagógica. En este marco, las habilidades emocionales se entienden como capacidades asociadas a la identificación y regulación de estados afectivos (por ejemplo, autocontrol y empatía), mientras que las habilidades comunicativas se vinculan con la escucha activa, la expresión asertiva y la negociación, componentes que influyen de forma directa en la manera en que se tramitan desacuerdos en contextos educativos (Gómez Bertomeu, 2008; Rubin, 1973).

En el ámbito internacional, Smith (2021) describe la necesidad de articular acciones entre escuela, familias y comunidad para enfrentar dificultades relacionadas con el control emocional y los problemas disciplinarios en educación secundaria, subrayando que el acompañamiento socioemocional y las respuestas institucionales oportunas pueden reducir escaladas conflictivas y favorecer climas escolares más seguros. Este antecedente resulta pertinente porque evidencia que los conflictos no emergen solo por “falta de normas”, sino por limitaciones en habilidades

emocionales y comunicativas, además de condiciones contextuales que inciden en la convivencia cotidiana (Smith, 2021).

En el contexto colombiano, se han propuesto análisis que ubican el conflicto escolar como un fenómeno que requiere intervenciones formativas y sostenidas. En particular, Gutiérrez (2021), en “El manejo de emociones en el contexto educativo: desafíos y oportunidades”, plantea que la gestión emocional en ambientes escolares exige programas y recursos que fortalezcan competencias para tramitar tensiones, especialmente durante la adolescencia, etapa en la que aumentan la reactividad emocional y los desacuerdos entre pares. El aporte del capítulo radica en enfatizar que la convivencia mejora cuando se desarrollan capacidades de autorregulación y comunicación, y cuando se promueven estrategias pedagógicas que enseñen a transformar el conflicto en diálogo y acuerdos (Gutiérrez, 2021).

En la misma línea, el juego aparece como una estrategia relevante cuando se concibe con intencionalidad pedagógica y no únicamente como recreación espontánea. Gutiérrez (2017), en *El juego en el ámbito educativo: Impacto en la comunicación y el manejo de emociones en estudiantes colombianos*, sostiene que las dinámicas lúdicas estructuradas pueden fortalecer la comunicación, el manejo de emociones y la convivencia, en tanto obligan a respetar reglas, coordinar acciones y reconocer al otro durante la interacción. El valor de este antecedente reside en mostrar que el juego puede convertirse en un dispositivo de aprendizaje social: los participantes ensayan cooperación, resolución de problemas y formas no violentas de tramitar el desacuerdo en un entorno relativamente seguro (Gutiérrez, 2017).

De manera complementaria, López (2019), en la tesis de maestría *El papel del juego en la mejora de la comunicación y el manejo de emociones en el entorno educativo de Soacha*, profundiza en el juego como herramienta para mejorar la comunicación y el manejo emocional en

un contexto local. La investigación resulta significativa porque vincula directamente la estrategia lúdica con necesidades educativas del territorio, mostrando que las actividades recreativas pueden favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas (como expresar ideas sin agredir y escuchar al otro) y habilidades emocionales (como regular frustración), especialmente cuando se integran con seguimiento y reflexión (López, 2019).

En cuanto a experiencias de intervención con estrategias mediadoras, Mojica (2020), en el estudio Resolución de conflictos a partir de estrategias mediadoras para niños de 4to de primaria del Colegio Cristiano Nueva Alianza, reporta la importancia de enseñar procedimientos concretos para resolver conflictos mediante actividades formativas y mediación. Aunque el trabajo se ubica en primaria, su aporte es metodológico: evidencia que la resolución de conflictos puede fortalecerse cuando se entrenan rutinas de comunicación y acuerdos (escuchar, exponer puntos de vista, proponer alternativas y pactar compromisos), lo cual ofrece criterios aplicables a intervenciones con adolescentes, ajustadas a su etapa de desarrollo y a dinámicas grupales más complejas (Mojica, 2020).

Desde una perspectiva de cultura de paz, Moreno (2020), en Educación para la paz y resolución de conflictos: una mirada desde la pedagogía crítica, resalta que la formación en resolución de conflictos no debe reducirse a controlar conductas, sino que debe integrar componentes emocionales, sociales y éticos, orientados al reconocimiento del otro y a la construcción de acuerdos para la convivencia. Este enfoque resulta pertinente para el contexto escolar porque propone comprender el conflicto como oportunidad pedagógica, siempre que existan prácticas consistentes de diálogo, mediación y cooperación (Moreno, 2020).

De forma articulada con lo anterior, Muñoz (2021), en Educación emocional: una propuesta para transformar la escuela, plantea que la educación emocional puede integrarse al

currículo para fortalecer bienestar, prevenir conflictos y consolidar habilidades como identificación emocional, autorregulación y empatía. La relevancia del antecedente se centra en su énfasis curricular: sostiene que las habilidades emocionales no son un añadido opcional, sino un componente que impacta convivencia, aprendizaje y relaciones interpersonales, por lo que su enseñanza debe ser sistemática y contextualizada (Muñoz, 2021; Gómez Bertomeu, 2008).

En síntesis, los antecedentes revisados coinciden en que el fortalecimiento de habilidades emocionales (autorregulación, empatía) y comunicativas (escucha activa, asertividad, negociación) constituye una vía efectiva para mejorar la convivencia escolar y reducir escaladas del conflicto. Asimismo, se destaca que el juego, cuando se estructura con propósito pedagógico y reflexión, puede operar como un medio privilegiado para ensayar dichas habilidades en interacción real, bajo reglas y metas comunes, lo cual lo posiciona como un recurso pertinente para intervenciones desde la Licenciatura en Recreación en contextos educativos y comunitarios (Gutiérrez, 2017; López, 2019; Moreno, 2020)

Planteamiento del problema

A nivel local, la Alcaldía de Soacha (2020) reportó un aumento del 20% en incidentes relacionados con conflictos y un 15% en problemas emocionales en el último año. Estos datos subrayan la gravedad de la situación y la importancia de buscar soluciones efectivas para mejorar el bienestar individual de los jóvenes. En este escenario, resulta fundamental que los adolescentes adquieran herramientas que les permitan resolver conflictos y manejar sus emociones de manera adecuada, lo cual puede favorecer su desarrollo personal y contribuir al fortalecimiento del tejido social, reduciendo el riesgo de escaladas y actos violentos.

La implementación de estrategias y herramientas educativas orientadas al desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos se considera clave para transformar este panorama. En particular, el uso de juegos como herramienta pedagógica se ha señalado como una opción viable para mejorar la comunicación y el manejo de emociones entre adolescentes, al promover experiencias de interacción guiadas por reglas, cooperación y acuerdos (Gutiérrez, 2017; López, 2019). En este sentido, los juegos educativos ofrecen una vía para facilitar la gestión emocional y la práctica de procedimientos de diálogo y negociación en un entorno seguro y lúdico.

La adquisición de habilidades para la resolución de conflictos de manera inteligente y pacífica no solo beneficia el desarrollo personal de los jóvenes, sino que también fortalece el tejido social. Desde la educación, se vuelve necesario asegurar que los estudiantes reciban apoyo y formación para enfrentar los retos cotidianos y contribuir a la construcción de entornos más empáticos en Soacha y en otros contextos del país. En esta línea, la implementación de programas educativos que incorporen el juego puede constituir una alternativa efectiva para abordar desafíos convivenciales y socioemocionales.

La creación de espacios seguros para que los jóvenes se expresen y discutan sus emociones también resulta prioritaria. Dentro del aula y en escenarios formativos complementarios pueden implementarse actividades recreativas basadas en el juego, lo cual puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje de habilidades socioemocionales asociadas a la convivencia (Pérez, 2020).

Por lo tanto, la transformación de este escenario exige un enfoque integral que aborde necesidades comunicativas y emocionales en adolescencia. La implementación de programas educativos que utilicen el juego como herramienta para fortalecer la resolución de conflictos y el

manejo de emociones resulta relevante, en tanto aporta al desarrollo personal y contribuye a la creación de un entorno escolar más saludable y colaborativo (Gutiérrez, 2017; López, 2019).

Finalmente, la colaboración entre instituciones educativas y comunidad es esencial para responder a los problemas emocionales y comunicativos que enfrentan los jóvenes en Soacha. Como señala Smith (2021), promover un enfoque integrado que incorpore características y necesidades específicas de la población puede mejorar no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar integral, lo cual refuerza la importancia de evaluar las intervenciones y adaptarlas a las dinámicas del entorno.

La salud mental de los jóvenes se ha convertido en un tema de gran relevancia en los últimos años, especialmente en el contexto actual. Según UNICEF (2024), la prevalencia de problemas de salud mental en niños y adolescentes es preocupante, y se reporta que aproximadamente el 25% de la población infantil entre 6 y 11 años presenta síntomas relacionados con ansiedad y depresión. Este panorama cuestiona la necesidad de prestar mayor atención a la salud mental desde etapas tempranas, debido a sus consecuencias en el desarrollo. Además, la Organización Mundial de la Salud ha señalado que el suicidio se encuentra entre las principales causas de muerte en adolescentes a nivel global, lo que subraya la urgencia de fortalecer espacios de diálogo, prevención y acompañamiento (UNICEF, 2024). En este contexto, la estigmatización puede convertirse en una barrera adicional cuando los jóvenes buscan ayuda, por lo que resulta necesario promover entornos donde hablar de salud mental sea legítimo y accesible (UNICEF, 2024).

En coherencia con lo anterior, la atención al manejo de emociones ocupa un lugar prioritario en iniciativas de salud pública y acciones institucionales. El Ministerio de Salud (2023)

ha promovido estrategias de sensibilización, talleres y redes de apoyo orientadas a fortalecer la identificación y el manejo adecuado de las emociones, favoreciendo bienestar emocional y habilidades para enfrentar situaciones difíciles. Este enfoque preventivo busca disminuir la incidencia de problemas emocionales y brindar herramientas útiles para la vida cotidiana, especialmente en una etapa donde aumentan presiones académicas y personales (Ministerio de Salud, 2023). De forma consistente, Cano y Zea (2012) señalan que el desarrollo de habilidades emocionales contribuye a mejorar la calidad de vida de los adolescentes al fortalecer autorregulación, resiliencia y relaciones interpersonales, aspectos asociados tanto a bienestar como a desempeño académico y social.

Ahora bien, más allá del contexto general, en la población específica vinculada a esta investigación se identificaron tensiones convivenciales que justificaron la intervención en el territorio. En estudiantes del proyecto de servicio social del Instituto Municipal de Recreación y Deporte de Soacha (IMRDS), provenientes de las instituciones educativas Las Villas y General Santander, el diagnóstico participativo evidenció que el conflicto no se reducía a desacuerdos ocasionales dentro del aula, sino que se encontraba asociado a barreras interinstitucionales descritas como “fronteras invisibles”. Estas barreras se manifestaron en dificultades para relacionarse entre estudiantes de diferentes instituciones, tensiones fuera del entorno escolar y episodios de riñas en espacios comunitarios, afectando la confianza y la disposición al diálogo. En consecuencia, la problemática no se centró únicamente en disminuir conflictos, sino en fortalecer habilidades comunicativas y emocionales mediante experiencias pedagógicas que permitieran practicar cooperación, mediación y negociación en interacción real, de manera coherente con la intervención recreativa propuesta (Cano & Zea, 2012).

En síntesis, integrar programas orientados al manejo emocional y a la resolución pacífica de conflictos responde a la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales en adolescencia. Por esta razón, se tomó como población objeto de estudio a los estudiantes del proyecto de servicio social del IMRDS de las instituciones educativas Las Villas y General Santander de Soacha, con el fin de implementar actividades recreativas basadas en el juego que favorezcan procedimientos concretos de convivencia, autorregulación y construcción de acuerdos.

Pregunta problema

¿Cómo incide el juego como estrategia pedagógica en la resolución de conflictos en estudiantes de servicio social del municipio de Soacha?

Objetivos

Objetivo general:

Analizar la incidencia del juego como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la resolución de conflictos en estudiantes del proyecto de servicio social del IMRDS

Objetivos específicos:

- 1) Identificar las principales dificultades asociadas a la resolución de conflictos en los estudiantes participantes.
- 2) Diseñar e implementar actividades recreativas que vinculen la resolución de conflictos para mejorar a través de juegos cooperativos.
- 3) Comparar el progreso de los estudiantes participantes antes y después de las sesiones de juegos.

Marco teórico

La capacidad para gestionar los conflictos de manera efectiva es fundamental en el desarrollo integral de los adolescentes, especialmente en el contexto escolar. La resolución de conflictos, más allá de ser una estrategia para solucionar desacuerdos, requiere habilidades que integren la dimensión emocional y la interacción social: autorregulación, empatía, reconocimiento emocional y control de la impulsividad (habilidades socioemocionales), así como escucha activa, expresión asertiva y negociación (habilidades comunicativas). Diversos estudios han señalado que estas habilidades influyen en el bienestar y la adaptación de los jóvenes, favoreciendo una convivencia más armónica y reduciendo la escalada de tensiones cuando se presentan desacuerdos (Greenberg et al., 2001; Johnson & Johnson, 1996).

La Importancia del Desarrollo de Habilidades en Resolución de conflictos en Adolescentes: Fundamentos para el Bienestar y la Adaptación en el Contexto Educativo

La resolución de conflictos se comprende como un proceso mediante el cual las partes implicadas buscan transformar un desacuerdo en acuerdos aceptables, reduciendo la escalada de la tensión y preservando la relación social cuando ello es posible. En este enfoque, el conflicto no se concibe necesariamente como un hecho negativo, sino como una situación inherente a la vida social que puede convertirse en oportunidad de aprendizaje cuando existen procedimientos y habilidades para tramitarlo de manera constructiva (Rubin, 1973; Johnson & Johnson, 1996). En el contexto escolar, esta perspectiva resulta relevante porque la convivencia se sostiene en interacciones cotidianas donde los desacuerdos emergen por normas, roles, pertenencias grupales y tensiones emocionales; por tanto, el aprendizaje de la resolución de conflictos requiere algo más que la repetición de reglas, y se vincula con la construcción de competencias practicables.

Desde un punto de vista formativo, las habilidades implicadas en la resolución de conflictos pueden agruparse en dos conjuntos complementarios. Por un lado, se ubican las habilidades socioemocionales, entendidas como capacidades relacionadas con el reconocimiento y regulación de emociones, la empatía y el control de impulsos, indispensables para evitar respuestas reactivas ante la frustración. Por otro lado, se encuentran las habilidades comunicativas, asociadas con la escucha activa, la expresión asertiva, la argumentación sin agresión y la negociación, necesarias para construir acuerdos verificables y sostener el diálogo durante el desacuerdo (Gómez Bertomeu, 2008; Johnson & Johnson, 1996). Esta distinción permite precisar que la resolución de conflictos depende tanto de la regulación emocional como de la calidad de la interacción comunicativa: sin autorregulación, el diálogo se rompe; sin comunicación, la emoción no se traduce en acuerdos.

En la adolescencia, el fortalecimiento de estas habilidades adquiere un carácter estratégico. Esta etapa implica reconfiguraciones emocionales y sociales que incrementan la sensibilidad al reconocimiento del grupo, la comparación con pares y la posibilidad de reaccionar de forma impulsiva ante situaciones percibidas como amenaza o descalificación. En consecuencia, el conflicto puede intensificarse si no existen recursos para pausar, interpretar al otro y negociar. Por ello, el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas se vincula con bienestar, adaptación escolar y prevención de escaladas que afectan la convivencia y el rendimiento (Greenberg et al., 2001; Gómez Bertomeu, 2008).

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje de estas habilidades se produce en interacción, mediante experiencias que permiten ensayar reglas, roles y acuerdos con otros. En este marco, la mediación pedagógica cobra centralidad: las capacidades para negociar, cooperar y autorregularse no se consolidan solo por exposición a discursos normativos, sino por prácticas guiadas donde el estudiante participa activamente y recibe retroalimentación en contextos

significativos (Vygotsky, 1978). Por ello, el juego se comprende como un dispositivo pedagógico pertinente, dado que organiza la interacción bajo reglas compartidas, roles definidos y metas comunes, lo cual exige coordinación, comunicación y regulación emocional en tiempo real.

En particular, los juegos cooperativos favorecen la interdependencia positiva, en tanto el logro depende del aporte de todos y no de la derrota del otro. Esta condición desplaza la relación desde la rivalidad hacia la cooperación, promoviendo procedimientos compatibles con la resolución de conflictos: escucha, acuerdos, negociación de roles y búsqueda de soluciones para un objetivo compartido (Johnson & Johnson, 1996). En este sentido, el juego no opera como simple entretenimiento, sino como un escenario estructurado de aprendizaje social que permite practicar habilidades comunicativas y socioemocionales necesarias para tramitar tensiones de manera pacífica y sostenible (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 1996).

Habilidades comunicativas y convivencia escolar

Las habilidades comunicativas son fundamentales para la convivencia escolar, porque permiten que los estudiantes expresen ideas, emociones y desacuerdos de manera clara y respetuosa. La comunicación asertiva, la escucha activa y la capacidad de argumentar sin descalificar al otro son recursos necesarios para prevenir la escalada de conflictos y favorecer relaciones más cooperativas. En este sentido, la convivencia no depende únicamente de la presencia de normas institucionales, sino de la posibilidad de que los estudiantes practiquen formas de interacción basadas en el respeto, la participación y el diálogo (Sarmiento, 2018; Johnson & Johnson, 1996).

En el ámbito escolar, la comunicación cumple una función social y pedagógica. Por medio de ella, los adolescentes construyen vínculos, negocian significados, reconocen diferencias y establecen acuerdos. Cuando estas habilidades no se desarrollan de manera adecuada, los

desacuerdos pueden convertirse en confrontaciones, exclusiones o dificultades para trabajar en grupo. Por ello, promover espacios de diálogo y expresión resulta clave para fortalecer la confianza, la cooperación y la participación activa de los estudiantes en su entorno educativo (Sarmiento, 2018; Gómez Bertomeu, 2008).

La convivencia escolar debe comprenderse como una construcción colectiva que involucra a estudiantes, docentes, familias e instituciones. No se trata solamente de evitar conflictos, sino de aprender a gestionarlos de forma pacífica y formativa. En este proceso, las actividades colaborativas y los espacios de participación permiten que los adolescentes practiquen habilidades comunicativas en situaciones reales de interacción, lo que contribuye a mejorar el clima grupal y a consolidar relaciones basadas en el respeto y la corresponsabilidad (Sarmiento, 2018; MEN, 2021).

Mediación pedagógica y resolución de conflictos

La mediación pedagógica se entiende como una estrategia formativa orientada a transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje. Su propósito no es únicamente resolver una diferencia puntual, sino promover condiciones para que los estudiantes comprendan las causas del desacuerdo, escuchen otras perspectivas y construyan acuerdos que favorezcan la convivencia. Desde esta mirada, el conflicto deja de ser visto como una ruptura negativa y se convierte en una situación que permite fortalecer habilidades de diálogo, empatía y responsabilidad compartida (Sarmiento, 2018; Rubin, 1973).

En los procesos de mediación, los adolescentes desarrollan habilidades sociales relevantes para su vida escolar y comunitaria. La escucha activa, la negociación, la empatía y la regulación emocional permiten que los estudiantes afronten los desacuerdos sin recurrir a la agresión, la evasión o la imposición. Estas capacidades no solo son útiles para resolver conflictos inmediatos,

sino que también contribuyen a la formación de sujetos capaces de participar de manera crítica y responsable en diferentes escenarios sociales (Johnson & Johnson, 1996; Greenberg et al., 2001).

La mediación pedagógica también cumple una función preventiva, ya que ayuda a establecer formas de relación basadas en la cooperación y el reconocimiento del otro. Cuando los estudiantes aprenden a expresar sus inconformidades, escuchar a sus compañeros y buscar soluciones comunes, se fortalece el tejido social del grupo. En este sentido, la mediación no debe entenderse como una acción ocasional, sino como parte de una cultura escolar orientada al respeto, la participación y la construcción colectiva de acuerdos (Sarmiento, 2018; MEN, 2021).

Conflicto escolar y manejo de emociones

El conflicto escolar es un fenómeno frecuente en la vida educativa y puede afectar tanto el clima institucional como los procesos de aprendizaje. Las tensiones entre estudiantes suelen relacionarse con diferencias de opinión, problemas de comunicación, rivalidades, presiones del grupo y dificultades para regular emociones. Por esta razón, el abordaje del conflicto requiere una mirada integral que considere factores individuales, sociales y contextuales, evitando reducirlo a un problema de disciplina o comportamiento aislado (Gómez-Barrera, 2021; Greenberg et al., 2001).

El manejo de emociones resulta central en la resolución pacífica de conflictos. Cuando los adolescentes logran reconocer lo que sienten, nombrar sus emociones y regular sus respuestas, aumentan las posibilidades de responder de manera reflexiva ante una situación de tensión. Por el contrario, cuando no existen herramientas de autorregulación, los desacuerdos pueden intensificarse y derivar en respuestas impulsivas o agresivas. Por ello, la educación emocional debe articularse con la convivencia escolar y con la formación en habilidades comunicativas (Linares, 2021; Greenberg et al., 2001).

Las competencias emocionales también favorecen la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia. Un ambiente en el que los estudiantes se sienten escuchados y reconocidos facilita la cooperación, disminuye la desconfianza y permite que los conflictos se gestionen de manera más constructiva. En este sentido, la formación socioemocional no debe entenderse como un componente adicional, sino como una dimensión necesaria para el desarrollo integral de los adolescentes y para la consolidación de entornos escolares más seguros e inclusivos (Greenberg et al., 2001; MEN, 2021).

Manejo asertivo del conflicto, lúdica, juego y recreación

El manejo asertivo del conflicto se comprende como la capacidad de tramitar desacuerdos sin agresión, evasión ni imposición. Esta habilidad implica expresar necesidades y límites de manera clara, escuchar al otro, reconocer emociones y buscar acuerdos que permitan preservar el vínculo social. En el contexto escolar, la asertividad es fundamental porque permite que los estudiantes enfrenten situaciones de tensión sin romper la comunicación ni afectar la convivencia grupal (Johnson & Johnson, 1996; Restrepo, 2021).

Para fortalecer la coherencia conceptual del trabajo, es necesario diferenciar lúdica, juego y recreación. La lúdica se entiende como una dimensión de la experiencia humana asociada con la creatividad, la motivación, el disfrute, la exploración y la construcción de sentido en los procesos de aprendizaje. No se reduce a realizar actividades divertidas, sino que permite generar vínculos, participación y disposición para aprender en interacción con otros (Males, 2006; Vygotsky, 1978).

El juego, en cambio, constituye una estrategia concreta dentro de la dimensión lúdica. Se caracteriza por la presencia de reglas, roles, metas, tiempos y formas de interacción que organizan la participación de los sujetos. En el contexto de esta pasantía, el juego se asumió como una

mediación pedagógica porque permitió recrear situaciones de cooperación, desacuerdo, negociación y toma de decisiones, ofreciendo a los adolescentes un escenario protegido para practicar habilidades de convivencia (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 1996).

La recreación, por su parte, se comprende como un campo de intervención educativa y social que organiza experiencias orientadas al desarrollo integral, el bienestar y la participación comunitaria. Desde esta perspectiva, la recreación no equivale únicamente al ocio o al descanso, sino que puede tener una intención pedagógica cuando se diseña para fortalecer habilidades sociales, emocionales y comunicativas. En este trabajo, la recreación funcionó como el marco general de intervención; la lúdica, como la dimensión formativa de la experiencia; y el juego, como la herramienta específica para trabajar la resolución de conflictos (Males, 2006; MEN, 2021).

Esta diferenciación permite responder a la necesidad de precisar el uso de los conceptos dentro del documento. No se trató simplemente de utilizar actividades recreativas con adolescentes, sino de desarrollar una experiencia pedagógica en la que el juego, como estrategia lúdica, permitió fortalecer la comunicación, la cooperación y la autorregulación emocional. Así, la propuesta se comprende como una intervención recreativa con sentido formativo, orientada a transformar prácticas de convivencia mediante la participación, la reflexión y la acción colectiva (Kemmis & McTaggart, 2000; MEN, 2021).

Juegos cooperativos y el papel del juego

Los juegos cooperativos representan una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer la resolución de conflictos, porque organizan la participación a partir de metas comunes y de la interdependencia positiva entre los integrantes del grupo. A diferencia de las dinámicas centradas en la competencia individual, los juegos cooperativos requieren coordinación, apoyo mutuo, comunicación y toma de decisiones compartidas. Estas condiciones favorecen el aprendizaje de

habilidades necesarias para la convivencia, como la escucha, la negociación, la empatía y la construcción de acuerdos (Johnson & Johnson, 1996).

El juego cooperativo permite que los adolescentes experimenten situaciones de tensión dentro de un ambiente regulado por reglas y objetivos comunes. En estas dinámicas pueden aparecer desacuerdos, frustraciones o dificultades para coordinar acciones; sin embargo, dichas situaciones se convierten en oportunidades para practicar el diálogo, la mediación y la autorregulación. De esta manera, el juego no elimina el conflicto, sino que lo convierte en una experiencia pedagógica manejable y orientada al aprendizaje social (Vygotsky, 1978; Gutiérrez, 2017).

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje se produce en interacción con otros y mediante la participación en prácticas significativas. Por ello, el juego adquiere valor pedagógico cuando permite a los estudiantes asumir roles, respetar reglas, interpretar emociones y construir soluciones colectivas. En este sentido, el juego no debe entenderse como una actividad secundaria dentro del proceso educativo, sino como una mediación capaz de fortalecer habilidades cognitivas, emocionales y sociales en contextos escolares y comunitarios (Vygotsky, 1978; López, 2019).

La comunicación asertiva también se fortalece mediante actividades de juego y cooperación. Cuando los adolescentes participan en dinámicas grupales, deben expresar opiniones, negociar turnos, resolver desacuerdos y reconocer las necesidades de sus compañeros. Estas experiencias contribuyen a que la expresión emocional sea menos reactiva y más reflexiva, lo cual favorece una cultura de respeto y reconocimiento mutuo dentro del grupo (Restrepo, 2021; Johnson & Johnson, 1996).

En este marco, la recreación y el juego no pueden considerarse actividades meramente complementarias, sino componentes relevantes en la formación de adolescentes capaces de convivir, dialogar y resolver conflictos de manera pacífica. Su integración en procesos educativos permite que los jóvenes practiquen habilidades de autorregulación, empatía, cooperación y comunicación asertiva en situaciones concretas. Por tanto, el juego se consolida como una herramienta pedagógica que transforma las dinámicas conflictivas en oportunidades de diálogo, aprendizaje y cohesión social (Greenberg et al., 2001; García, 2020).

En síntesis, el marco teórico permite comprender que la resolución de conflictos en adolescentes requiere articular habilidades comunicativas, competencias emocionales, mediación pedagógica y experiencias lúdico-recreativas. La propuesta de pasantía se fundamenta en la idea de que el juego, cuando se diseña con intencionalidad educativa, puede favorecer la convivencia al crear escenarios de cooperación, reconocimiento y construcción de acuerdos. De esta manera, el juego se posiciona como una herramienta pertinente para fortalecer procesos de formación ciudadana, convivencia escolar y transformación social en contextos juveniles (Kemmis & McTaggart, 2000; MEN, 2021; Johnson & Johnson, 1996).

METODOLOGÍA

Investigación Acción Participativa (IAP)

La Investigación Acción Participativa (IAP) se asumió como enfoque metodológico porque permitió vincular a los estudiantes en la identificación de sus propias dificultades convivenciales y en la construcción de acciones orientadas a transformarlas. En este caso, la IAP no se limitó a observar una problemática externa, sino que buscó que los adolescentes participaran en el reconocimiento de tensiones, en la reflexión sobre sus formas de relacionarse y en la práctica de alternativas para resolver conflictos mediante actividades recreativas (Kemmis & McTaggart, 2000; Sigalat et al., 2019).

El proceso se desarrolló en tres momentos articulados. En primer lugar, se realizó un diagnóstico participativo, en el que los estudiantes expresaron percepciones sobre sus emociones, relaciones, conflictos y espacios de tensión dentro y fuera del contexto escolar. En segundo lugar, se implementaron actividades recreativas basadas en juegos cooperativos, ejercicios de autorregulación y dinámicas de reconocimiento del otro. En tercer lugar, se promovieron espacios de reflexión y cierre, donde los participantes valoraron los aprendizajes obtenidos y propusieron compromisos de convivencia (Kemmis & McTaggart, 2000; Rodelo, 2021).

De esta manera, la IAP se hizo visible en la participación activa del grupo, en la identificación colectiva de problemáticas y en la construcción de respuestas pedagógicas ajustadas a su realidad. La intervención no buscó imponer soluciones externas, sino generar un proceso formativo en el que los adolescentes reconocieran sus propias dinámicas de conflicto y practicaran formas más asertivas de comunicación, cooperación y mediación. Esta orientación es coherente con la comprensión de la convivencia escolar como un proceso que se fortalece mediante acciones de promoción, prevención, participación y seguimiento (MEN, 2021; MEN, 2023).

Utilidad del instrumento de recolección de información

En el contexto de la Investigación Acción Participativa (IAP), se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información, cada uno con características y propósitos específicos que facilitan la obtención de datos válidos y significativos. A continuación, se describen los instrumentos utilizados:

Los instrumentos de recolección de información son fundamentales en la Investigación Acción Participativa (IAP) ya que permiten obtener datos válidos y relevantes que reflejan la perspectiva de los participantes. A continuación, se describen cada uno de los instrumentos utilizados en esta metodología.

Encuesta

Las encuestas son herramientas estructuradas que permiten recopilar datos de un número significativo de participantes. A través de cuestionarios bien diseñados, los investigadores pueden captar la perspectiva de los jóvenes, asegurando que la información recopilada refleje sus necesidades y experiencias (García et al., 2006). Este método es útil para obtener datos cuantitativos que pueden ser analizados estadísticamente, lo que contribuye a una comprensión más clara de las problemáticas abordadas. Además, las encuestas permiten recoger información de manera eficiente y pueden ser administradas en diferentes formatos, ya sea en papel o electrónicamente.

Entrevista

La entrevista se utilizó como técnica de recolección de información para profundizar en las experiencias y percepciones del estudiantado sobre el uso de actividades de juego en la resolución de conflictos y el manejo de emociones. En el proceso se implementaron entrevistas semiestructuradas, dado que este tipo de entrevista permite mantener una guía base de preguntas

y, al mismo tiempo, ampliar o profundizar aspectos relevantes según las respuestas del participante, captando matices que no suelen emerger con instrumentos cerrados (Díaz et al., 2013).

En coherencia con lo anterior, la entrevista se aplicó mediante una guía de preguntas abiertas, con una duración estimada de 5 a 10 minutos por participante, orientada a recoger valoraciones sobre las actividades realizadas, cambios percibidos en la comunicación con pares y ejemplos concretos de situaciones conflictivas gestionadas de manera diferente después de la intervención. Entre las preguntas guía se incluyeron: la actividad lúdica más significativa y su motivo, la percepción sobre el aporte del juego a la comunicación, los cambios percibidos en el manejo de emociones y un ejemplo de conflicto afrontado de manera distinta tras las sesiones (Díaz et al., 2013).

Cartografía Social

La cartografía social se utiliza para visualizar y comprender el entorno en el que viven los participantes, identificando recursos, problemáticas y relaciones sociales. Este método implica la creación de mapas que reflejan la realidad comunitaria desde la perspectiva de los propios jóvenes (Diez & Rocha, 2016). La cartografía social facilita la identificación de áreas críticas y la participación activa de los jóvenes en la representación de su entorno, promoviendo así una mayor conciencia sobre sus realidades y fomentando la colaboración en la generación de soluciones.

Diario de Campo

El diario de campo es una herramienta que permite a los investigadores documentar sus observaciones y reflexiones durante el proceso de investigación. Este método no solo contribuye a la recolección de datos, sino que también permite el análisis reflexivo de la práctica (Moreno, 2003). Al registrar eventos, interacciones y emociones, los investigadores pueden captar dinámicas

que podrían pasar desapercibidas en otros métodos. El uso del diario de campo da lugar a un análisis más profundo y a una mejor comprensión de cómo evolucionan las interacciones entre los participantes y el contexto en el que se desarrolla la investigación. Fomentar la participación: Al utilizar instrumentos accesibles y participativos, se incentiva la colaboración entre investigadores y participantes, fortaleciendo el vínculo y el compromiso hacia el proceso de investigación (Cuauro, 2014).

Generar acción informada: Los datos recopilados sirven como base para la toma de decisiones informadas que promueven cambios en la comunidad, convirtiendo la investigación en un motor de transformación social (Cuauro, 2014).

La actividad inicial del proyecto permite a los adolescentes convertirse en protagonistas en la documentación de su historia personal y en el análisis de las circunstancias que provocan problemas emocionales y comunicativos en su entorno escolar. Este proceso de análisis funcional es clave para identificar las causas subyacentes de dichos conflictos y las barreras que han dificultado cambios positivos. Mediante el uso de métodos participativos, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar sus inquietudes y prioridades, lo que promueve una comprensión más profunda de su situación. Esta etapa es importante, ya que se fundamenta en la idea de que aquellos directamente involucrados en un problema son los más idóneos para diagnosticarlo y sugerir soluciones (Sánchez, 2022).

La segunda actividad, centrada en la educación, busca fomentar una conciencia crítica entre los participantes. Al aprender a identificar las causas de sus problemas, los adolescentes pueden evitar adoptar una postura de víctima y, en cambio, asumir un rol proactivo en su desarrollo. Este enfoque educativo les permite visualizar soluciones y reconocer su potencial para generar cambios

significativos en su entorno. Asimismo, la formación en liderazgo y en la facilitación de grupos de acción les proporcionará las habilidades necesarias para organizar y liderar iniciativas que aborden sus problemáticas, estableciendo así un ciclo de aprendizaje continuo entre ellos (Sánchez, 2022).

Finalmente, la etapa de acción consiste en que los adolescentes implementen soluciones prácticas a las problemáticas identificadas, utilizando sus propios recursos y colaborando con otros grupos o gremios. Esta fase es esencial para aplicar lo aprendido y observar resultados tangibles de su esfuerzo. Las acciones deben estar alineadas con las prioridades definidas en la fase de investigación y promover la colaboración y la solidaridad entre los estudiantes, lo que fortalecerá los lazos comunitarios y el sentido de pertenencia dentro de la institución (Sánchez, 2022).

En conjunto, los tres momentos del ciclo de Investigación-Acción Participativa — diagnóstico participativo, acción/intervención y reflexión-evaluación— se interrelacionan y conforman un proceso dinámico de mejora continua. En el diagnóstico participativo se identificaron necesidades y tensiones asociadas a la convivencia mediante técnicas como la observación y actividades de reconocimiento del contexto (por ejemplo, cartografía social y diálogo orientado). En la fase de acción/intervención se implementó el plan de actividades recreativas basado en juego cooperativo y estrategias de autorregulación, orientado a fortalecer habilidades comunicativas y socioemocionales para tramitar desacuerdos. Finalmente, en la fase de reflexión-evaluación se sistematizaron hallazgos mediante registros de sesión y espacios de cierre grupal, con el fin de valorar avances, ajustar acciones y consolidar compromisos de convivencia. Este enfoque contribuyó a fortalecer habilidades socioemocionales y capacidades para resolver conflictos, al tiempo que promovió agencia y responsabilidad en la construcción de un entorno escolar más saludable.

Población

Población y muestra evaluada

La población vinculada al proceso correspondió a estudiantes adolescentes con edades entre 14 y 16 años. Para efectos del análisis de resultados, se definió una muestra evaluada de $n = 20$ estudiantes, seleccionada por continuidad en la participación y completitud de los registros de observación durante las cinco actividades. La muestra se describió con distribución equilibrada por género y con edad promedio de 15 años, en coherencia con la caracterización general del grupo intervenido. La presencia de estudiantes víctimas del conflicto armado se mantuvo como un aspecto relevante para la lectura del proceso, dado su posible relación con dinámicas de regulación emocional y convivencia.

Implementación de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el Proyecto

La Investigación-Acción Participativa (IAP) se asumió como enfoque metodológico porque permitió involucrar al estudiantado en la identificación de necesidades convivenciales y socioemocionales, así como en la construcción de acciones formativas coherentes con su contexto. En este proyecto, la IAP se orientó a reconocer tensiones asociadas a la convivencia escolar y a la interacción entre pares, y a intervenirlas mediante actividades recreativas estructuradas basadas en el juego cooperativo, la autorregulación emocional y la reflexión grupal. La participación del estudiantado se comprendió como un componente central para garantizar pertinencia, apropiación y sostenibilidad del proceso formativo.

Estructura del ciclo IAP

La implementación se organizó como un ciclo de mejora continua, articulado en fases que permitieron pasar del diagnóstico a la intervención y a la evaluación con retroalimentación, asegurando coherencia entre objetivos, actividades y evidencia recolectada.

Tabla 2. Fases del proceso IAP, propósito, actividades e instrumentos

Fase		Propósito	Actividades principales	Evidencia / Instrumentos
Fase Diagnóstico participativo	1.	Identificar necesidades socioemocionales y comunicativas asociadas a la resolución de conflictos	Diálogo orientado, dinámica de reconocimiento emocional, cartografía social, identificación de tensiones y barreras convivenciales	Diario de campo, matriz de observación, guía de entrevista semiestructurada
Fase Planificación conjunta	2.	Definir y organizar el plan de actividades recreativas según hallazgos	Ajuste de actividades, selección de juegos cooperativos, definición de secuencia y reglas de trabajo	Cronograma de actividades, plan de sesión, registro de acuerdos
Fase Implementación	3.	Ejecutar actividades recreativas para entrenar cooperación, mediación y autorregulación	Sesiones de juego cooperativo, ejercicios de autorregulación, cierres reflexivos	Diario de campo por sesión, matriz de observación, registro de participación
Fase Evaluación y retroalimentación	4.	Valorar cambios y recoger percepciones del grupo	Cierre con compromisos, entrevistas breves, contraste de hallazgos por actividad	Entrevista semiestructurada, matriz de sistematización, consolidado de resultados
Fase Sistematización y cierre	5.	Organizar la evidencia y formular conclusiones	Síntesis por objetivos, identificación de aprendizajes y recomendaciones	Matriz de análisis/sistematización, conclusiones del informe

Nota: La descripción detallada de los formatos de instrumentos se incluye en anexos

Operatividad de los instrumentos de recolección de información

La recolección y organización de información se apoyó en instrumentos cualitativos y registros estructurados que permitieron documentar tanto el desarrollo de las sesiones como el comportamiento grupal, las interacciones y los cambios percibidos. El diario de campo se utilizó como registro central de cada actividad, permitiendo consignar descripción, observaciones, reflexiones y decisiones de ajuste. A su vez, la observación participativa y la entrevista semiestructurada permitieron complementar la información con evidencia sobre interacciones, participación, clima emocional y percepciones del estudiantado.

Tabla 3. Instrumentos, propósito y producto

Instrumento	Propósito	Producto esperado
Diario de campo	Registrar de forma sistemática la sesión (actividad, reacciones, conflictos, decisiones y ajustes)	Registro por sesión con descripción, observaciones y reflexiones
Observación participativa (matriz)	Identificar conductas y dinámicas relevantes (participación, interacciones positivas, conflicto, manejo, solicitud de ayuda)	Matriz diligenciada por actividad
Entrevista semiestructurada	Profundizar percepciones sobre cambios en comunicación, manejo emocional y convivencia	Respuestas breves sistematizadas por categorías
Matriz de sistematización/análisis	Integrar la información de los instrumentos para análisis por objetivos	Consolidado de evidencias y hallazgos por objetivo

Los ejercicios de participación se evidenciaron principalmente en la cartografía social, los diálogos orientados, los cierres reflexivos y las dinámicas cooperativas. En la cartografía social, los estudiantes identificaron lugares de encuentro, tensión y conflicto, lo que permitió reconocer

que algunas dificultades no se limitaban al aula, sino que también estaban relacionadas con la convivencia entre instituciones y con espacios comunitarios. Este instrumento fue pertinente porque permitió representar el territorio desde la perspectiva de los propios participantes, favoreciendo una lectura situada de las relaciones sociales y de los conflictos presentes en el contexto (Diez & Rocha, 2016; Kemmis & McTaggart, 2000).

En los diálogos orientados, los participantes expresaron percepciones sobre sus emociones y formas de reaccionar ante el conflicto. Este ejercicio permitió reconocer que la resolución de conflictos no depende solo de normas externas, sino de habilidades concretas como escuchar, argumentar, regular emociones y construir acuerdos. Por esta razón, los espacios de conversación se integraron a la intervención como momentos de reflexión pedagógica, en coherencia con los enfoques de educación socioemocional y convivencia escolar (Johnson & Johnson, 1996; MEN, 2021).

Finalmente, en los juegos cooperativos y cierres grupales, el estudiantado participó en la construcción de acuerdos, la evaluación de sus propias conductas y la formulación de compromisos para mejorar la convivencia. Estos ejercicios permitieron relacionar la intervención con la lógica de la IAP, al integrar diagnóstico, acción y reflexión desde la participación del propio grupo. De esta manera, la pasantía no se redujo a aplicar actividades recreativas, sino que buscó generar una experiencia de aprendizaje social situada y transformadora (Kemmis & McTaggart, 2000; Sigalat et al., 2019).

Diseño e implementación de actividades recreativas

Las actividades recreativas se diseñaron a partir del diagnóstico participativo realizado con los estudiantes vinculados al servicio social del IMRDS. Dicho diagnóstico permitió identificar dificultades asociadas al reconocimiento emocional, la comunicación entre pares, la cooperación,

la solicitud de ayuda, las tensiones convivenciales y la resolución pacífica de conflictos. Por esta razón, las actividades no se plantearon como juegos aislados, sino como experiencias pedagógicas orientadas a fortalecer habilidades socioemocionales y comunicativas mediante la participación, el diálogo, la reflexión y el trabajo cooperativo.

Durante la intervención se realizaron cinco actividades principales: rueda de emociones, cartografía social, juegos cooperativos, autorregulación emocional y compromiso de convivencia. Estas actividades permitieron avanzar desde el reconocimiento inicial de emociones y tensiones del entorno, hasta la práctica de estrategias de cooperación, mediación y construcción de acuerdos. La descripción ampliada de cada actividad, junto con los registros de sesión y las evidencias fotográficas, se presenta en los anexos correspondientes.

El desarrollo operativo de las actividades recreativas se presenta en el Anexo 2, los registros de sesión se incluyen en el Anexo 3, el formato de diario de campo se presenta en el Anexo 6 y las evidencias fotográficas del proceso se organizan en el Anexo 8.

Tabla 5. Actividades recreativas implementadas

Actividad	Descripción breve	Evidencia
Rueda de emociones	Actividad inicial orientada al reconocimiento de emociones propias y ajenas. Permitió que los estudiantes expresaran cómo se sentían y reflexionaran sobre la relación entre emoción, reacción y conflicto.	Ver Anexo 2 y 8, y Figura 1
Cartografía social	Actividad de reconocimiento del entorno escolar y comunitario. Los estudiantes identificaron espacios de encuentro, tensión y conflicto, relacionándolos con emociones y experiencias de convivencia.	Ver Anexo 2 y 8 y Figuras 2 y 3
Juegos cooperativos	Actividad central de interacción grupal. Se trabajaron retos colectivos que exigieron comunicación, coordinación, respeto de reglas, cooperación y resolución de desacuerdos.	Ver Anexo 2 y 8 y Figura 4

Autorregulación emocional	Actividad orientada al manejo de emociones mediante ejercicios de reflexión, calma, telaraña de emociones y reconocimiento del otro.	Ver Anexo 2 y 8 y Figura 5
Compromiso de convivencia	Actividad final de cierre. Los estudiantes formularon acuerdos y compromisos para mejorar la convivencia y aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas.	Ver Anexo 2 y 8 y Figura 6

Resultados

La intervención se desarrolló con adolescentes vinculados al proyecto de servicio social del IMRDS, en articulación con instituciones educativas del municipio de Soacha, específicamente la IED Las Villas y la IED General Santander, en el marco de un proceso de recreación y campamentos juveniles orientado al fortalecimiento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Para la presentación del análisis de resultados se trabajó con una muestra evaluada de $n = 20$ estudiantes, seleccionada por continuidad de participación y completitud de registros durante las cinco actividades, lo cual permitió organizar comparaciones por objetivos a partir de observaciones sistemáticas y reflexiones finales por sesión.

En la caracterización de los participantes se consideró que se trataba de población adolescente entre 14 y 16 años, con una edad promedio de 15 años; además, se mantuvo una distribución equilibrada por género, en coherencia con el grupo registrado durante el proceso. En el diagnóstico inicial se reconoció como aspecto relevante la presencia de estudiantes con antecedentes de victimización (registrada en el proceso global), dado que este elemento puede incidir en la forma de regular emociones, tramitar tensiones y solicitar apoyo durante situaciones de desacuerdo.

Los porcentajes presentados en este capítulo se obtuvieron a partir de la matriz de observación participativa, los diarios de campo y la matriz de sistematización de resultados. Para

garantizar trazabilidad metodológica, el instrumento de observación se presenta en el Anexo 5, el formato de diario de campo en el Anexo 6 y la matriz consolidada de porcentajes en el Anexo 7.

La participación de la muestra evaluada se sostuvo en niveles altos a lo largo de la secuencia: en las primeras cuatro actividades se mantuvo asistencia completa, y en la quinta se presentó una disminución puntual equivalente al 10%. Esta estabilidad favoreció el análisis comparativo, ya que permitió observar el comportamiento del grupo en actividades de sensibilización (emociones y entorno), en una actividad central cooperativa con exigencia social alta, y en sesiones posteriores orientadas a autorregulación y compromisos de convivencia.

Previo al desarrollo de las actividades, el diagnóstico participativo evidenció que el conflicto no se expresaba únicamente como desacuerdos dentro del aula, sino como una dinámica social ampliada, marcada por barreras interinstitucionales y formas de separación simbólica descritas como “fronteras invisibles”. Dichas barreras se asociaron con tensiones y riñas fuera de la institución, así como con dificultades para la interacción interinstitucional. Esta condición inicial resultó determinante para interpretar los efectos del proceso: cuando las tensiones se sostienen en marcadores de pertenencia (institución de origen, trayectos, reputaciones y estigmas), el conflicto tiende a escalar por atribuciones rápidas y por la falta de canales legítimos de diálogo. Por ello, el abordaje mediante juego cooperativo se consideró pertinente, en tanto estructura situaciones de encuentro con reglas compartidas y metas comunes, condiciones que facilitan prácticas de cooperación y negociación en tiempo real (Johnson & Johnson, 1996; Vygotsky, 1978).

Tabla 4. Caracterización de la muestra evaluada (n = 20)

Característica	Valor
Total de estudiantes	20
Distribución por género	Equilibrada

Edad mínima	14 años
Edad máxima	16 años
Edad promedio	15 años
Procedencia institucional	IED Las Villas e IED General Santander (Soacha)

Los resultados se organizaron de acuerdo con los objetivos específicos del proyecto y con los momentos del proceso de Investigación Acción Participativa. La lectura de los hallazgos no se centró únicamente en describir las actividades realizadas, sino en interpretar cómo estas permitieron reconocer dificultades de convivencia, promover habilidades comunicativas y observar cambios en las interacciones del grupo. Por ello, los resultados integran registros de observación, diarios de campo, actividades de cartografía social, participación en juegos cooperativos y reflexiones de cierre.

Este análisis permitió valorar el juego como una estrategia pedagógica situada, en tanto las actividades no funcionaron únicamente como dinámicas recreativas, sino como escenarios para practicar cooperación, escucha, autorregulación emocional y negociación. Desde esta perspectiva, los resultados se interpretaron en relación con el propósito formativo de la intervención y con la posibilidad de transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje social.

Resultados según objetivo específico 1: Identificar las principales dificultades asociadas a la resolución de conflictos en los estudiantes participantes

Los registros de observación de las actividades iniciales evidenciaron que el grupo presentaba dificultades asociadas a tres núcleos: (a) reconocimiento y manejo de emociones en el momento del desacuerdo, (b) interpretación del comportamiento del otro y tendencia a responder desde la reacción, y (c) necesidad de mediación para evitar escaladas.

En la Actividad 1, Rueda de emociones, se observó que la mayoría participó activamente (85%) y sostuvo un ambiente predominantemente colaborativo (80%), con conflictos leves que se tramitaron mediante mediación del facilitador y apoyo entre pares; además, se registró que el 70% solicitó ayuda para resolver conflictos. Esta actividad se desarrolló como un ejercicio inicial de reconocimiento emocional y escucha entre pares, cuyo diseño operativo se presenta en el Anexo 2, el registro de sesión en el Anexo 3 y la evidencia fotográfica en el Anexo 8, Figura 1.

En la Actividad 2, Cartografía social, se consolidó una lectura más contextual del conflicto: la participación se mantuvo alta (88%) y las interacciones positivas predominaron (82%). Esta actividad permitió reconocer espacios de encuentro, tensión y conflicto en el entorno escolar y comunitario; su diseño operativo se presenta en el Anexo 2, el registro de sesión en el Anexo 3 y las evidencias fotográficas en el Anexo 8, Figuras 2 y 3.

Tabla 5. Indicadores diagnósticos observados (n = 20)

Indicador	Actividad 1	Actividad 2
Participación activa	85% (≈17)	88% (≈18)
Interacciones positivas	80% (≈16)	82% (≈16)
Conflicto durante la actividad	Leve; mediado	Ocasional por interpretación; mediado
Solicitud de ayuda	70% (≈14)	75% (≈15)

El diagnóstico permitió evidenciar que las dificultades asociadas a la resolución de conflictos no surgían únicamente por desacuerdos momentáneos, sino por formas de relación marcadas por la desconfianza, la reacción impulsiva y la baja disposición inicial al diálogo entre algunos estudiantes. La presencia de barreras entre jóvenes de distintas instituciones mostró que el conflicto tenía una dimensión social y territorial, por lo que era necesario trabajar no solo

habilidades individuales, sino también experiencias grupales que favorecieran reconocimiento, cooperación y construcción de confianza (Johnson & Johnson, 1996; MEN, 2021).

En este sentido, la cartografía social y los diálogos iniciales aportaron información relevante para orientar las actividades posteriores desde una perspectiva participativa. Estos ejercicios permitieron que los estudiantes identificaran situaciones de tensión, reconocieran espacios significativos de su entorno y expresaran percepciones sobre la convivencia. Así, el diagnóstico no fue entendido como una etapa externa al grupo, sino como un proceso construido con los participantes, en coherencia con los principios de la Investigación Acción Participativa (Diez & Rocha, 2016; Kemmis & McTaggart, 2000).

Resultados según objetivo específico 2: Diseñar e implementar actividades recreativas que vinculen la resolución de conflictos para mejorar a través de juegos cooperativos

La implementación de las actividades recreativas permitió evidenciar que el juego operó como un escenario pedagógico estructurado donde las tensiones no se negaron, sino que se transformaron en oportunidades de aprendizaje social. A diferencia de intervenciones centradas únicamente en normas o discursos sobre “convivir”, la secuencia recreativa obligó a practicar habilidades en condiciones de interacción real: turnos, reglas, coordinación, negociación, manejo de la frustración y búsqueda de acuerdos. En la adolescencia, estas competencias suelen verse presionadas por la necesidad de reconocimiento del grupo, la impulsividad y la sensibilidad a la comparación social; por ello, la práctica guiada y repetida se constituye en un componente decisivo para consolidar cambios conductuales y relacionales (Erikson, 1968). En el caso analizado, el paso de actividades de sensibilización (emociones y cartografía) hacia una actividad central de cooperación permitió observar con mayor claridad los alcances del juego en la convivencia.

En la Actividad 3, Juegos cooperativos y resolución de conflictos, se registró un nivel de participación muy alto (90%) y una predominancia de interacciones positivas (85%), expresadas en apoyo, colaboración y disposición al trabajo conjunto. Esta actividad fue diseñada como núcleo cooperativo de la intervención, con retos grupales que exigieron comunicación, coordinación, cumplimiento de reglas y construcción de acuerdos; su diseño se presenta en el Anexo 2, el registro de sesión en el Anexo 3 y la evidencia fotográfica en el Anexo 8, Figura 4.

Durante la sesión se presentaron conflictos asociados a la competencia; sin embargo, estos fueron resueltos con mediación del facilitador y refuerzo de valores cooperativos. En términos pedagógicos, este resultado es significativo porque muestra que el conflicto apareció en el momento de mayor exigencia social (cuando se disputan roles, se evalúa el desempeño del otro y aumenta la presión por “ganar”), pero no derivó en ruptura del vínculo grupal. Esto coincide con enfoques de mediación y resolución de conflictos en contextos educativos, que señalan que un indicador de avance no es la ausencia de desacuerdos, sino la capacidad de tramitarlos mediante procedimientos constructivos: escucha, negociación, acuerdos verificables y legitimación del tercero mediador cuando se requiere (Johnson & Johnson, 1996).

De manera complementaria, se registró que el 78% de los estudiantes solicitó ayuda para resolver conflictos durante esta actividad. Este dato se interpretó como un cambio funcional en el repertorio de afrontamiento, debido a que solicitar ayuda en medio de tensiones supone reconocer el conflicto como manejable y aceptar la mediación como recurso legítimo, en lugar de recurrir a estrategias reactivas (descalificación, confrontación o evitación hostil). En grupos con barreras interinstitucionales previas, esta conducta suele ser especialmente importante porque permite contener escaladas derivadas de prejuicios, rivalidades o interpretaciones rígidas del otro. La

evidencia de apoyo y colaboración superior al 80% sugiere que el entorno creado por el juego favoreció la cooperación sostenida aun en la presencia de desacuerdos.

En la Actividad 4, Técnicas de relajación y autorregulación emocional, se observó participación alta (83%) e interacciones positivas (80%), sin conflictos reportados. Esta sesión incluyó ejercicios de respiración profunda, relajación muscular progresiva, visualización positiva y reconocimiento emocional; su diseño operativo se presenta en el Anexo 2, el registro de sesión en el Anexo 3 y la evidencia fotográfica en el Anexo 8, Figura 5.

Este hallazgo se relaciona con la literatura que ubica la autorregulación como una condición transversal de la convivencia: la capacidad de disminuir activación emocional y suspender respuestas impulsivas facilita que, ante un desacuerdo, se elija una estrategia de diálogo o negociación. En otras palabras, la autorregulación no reemplaza la resolución de conflictos, pero crea el “espacio mental” necesario para aplicarla, particularmente en adolescencia, cuando la reactividad y la presión del grupo pueden intensificar el conflicto (Erikson, 1968).

En la Actividad 5, Reflexión final y compromiso de convivencia, se registró participación muy elevada (90%) e interacciones positivas (88%), con participaciones descritas como entusiastas y respetuosas, sin conflictos reportados. Esta actividad consistió en la elaboración de un mural o cartel con compromisos y acciones concretas para mejorar la convivencia y el manejo emocional; su diseño operativo se presenta en el Anexo 2, el registro de sesión en el Anexo 3 y la evidencia fotográfica en el Anexo 8, Figura 8.

Este resultado evidencia un cierre con alta cohesión, en el cual lo aprendido se tradujo en acuerdos explícitos. En enfoques educativos de resolución de conflictos, este tipo de producto colectivo es relevante porque fortalece la normatividad compartida y reduce ambigüedades: al hacer explícitos los acuerdos, se incrementa la probabilidad de que la convivencia se sostenga más

allá de la sesión y se dispongan referentes comunes para responder ante futuras tensiones (Johnson & Johnson, 1996).

Tabla 6. Indicadores observados durante la implementación (OE2) en porcentajes y frecuencias estimadas

Indicador	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Participación activa	90% (≈ 18)	83% (≈ 17)	90% (≈ 18)
Interacciones positivas	85% (≈ 17)	80% (≈ 16)	88% (≈ 18)
Conflicto durante la actividad	100% (se presentó)	0% (0)	0% (0)
Manejo del conflicto	100% (mediación + refuerzo cooperativo)	0% (0)	0% (0)
Solicitud de ayuda	78% (≈ 16)	0% (0)	0% (0)

La implementación de actividades recreativas permitió comprobar que el juego cooperativo funcionó como una estrategia pedagógica pertinente para trabajar la resolución de conflictos. A diferencia de una actividad recreativa espontánea, los juegos fueron organizados con reglas, roles y metas compartidas, lo que exigió comunicación, coordinación y toma de decisiones entre los participantes. En los momentos de tensión, especialmente durante las actividades de cooperación, el conflicto no fue eliminado, sino transformado en una oportunidad para practicar mediación, escucha y negociación (Johnson & Johnson, 1996; Vygotsky, 1978).

Asimismo, las actividades permitieron que los estudiantes asumieran un papel más activo en la regulación de sus interacciones y en la búsqueda de soluciones colectivas. Esta dinámica

fortaleció la relación entre juego y convivencia, ya que los participantes no solo recibieron indicaciones sobre cómo resolver conflictos, sino que practicaron formas concretas de diálogo, autocontrol y cooperación durante la experiencia. Este resultado coincide con los enfoques que reconocen la educación socioemocional y la comunicación asertiva como componentes fundamentales para mejorar el clima escolar (MEN, 2021; UNESCO, 2023).

Resultados según objetivo específico 3: Comparar el progreso de los estudiantes participantes antes y después de las sesiones de juegos

La comparación del progreso se fundamentó en la lectura de tendencias entre actividades iniciales (diagnóstico y sensibilización), actividad central (cooperación con tensión) y cierre (autorregulación y compromiso). En la fase inicial se observó que, aunque existía un ambiente relativamente colaborativo, persistían conflictos vinculados a diferencias de interpretación y barreras sociales previas. En la fase central, el conflicto se hizo visible por competencia, pero se gestionó con mediación y valores cooperativos, con altos niveles de apoyo y colaboración. Finalmente, en las fases de autorregulación y cierre se registró ausencia de conflictos y una participación muy elevada con clima de respeto y cooperación.

En el plano cuantitativo-descriptivo, se identificó una tendencia estable: la participación activa osciló entre 83% y 90% y las interacciones positivas se sostuvieron entre 80% y 88% a lo largo de las actividades, con incrementos notables en la actividad central cooperativa y en el cierre. Esta consistencia es relevante para interpretar el cambio, ya que muestra que el proceso no dependió de un único momento “exitoso”, sino que mantuvo condiciones de trabajo que favorecieron el aprendizaje social continuado. En el plano conductual, el incremento en la solicitud de ayuda para resolver conflictos desde las primeras actividades hasta la actividad central (70% en

Actividad 1; 75% en Actividad 2; 78% en Actividad 3) indica una mayor disposición a tramitar tensiones mediante mediación y apoyo, en lugar de escalar el desacuerdo.

En el plano cualitativo, el cambio más significativo se observó en la dinámica interinstitucional. El diagnóstico previo había evidenciado la presencia de “fronteras invisibles” y barreras sociales entre estudiantes de diferentes instituciones, con tensiones fuera del entorno escolar. Al finalizar el proceso, los registros describieron un grupo con mayor sinergia, empatía y capacidad de actuar como equipo de trabajo, especialmente cuando se propusieron metas compartidas y reglas cooperativas. La actividad central contribuyó a este cambio porque obligó a los participantes a reorganizar roles y acuerdos en el momento del conflicto, sin excluir al otro por su institución de origen. Esta transformación se alinea con enfoques de resolución de conflictos que destacan que la cooperación sostenida y la negociación integradora pueden disminuir rivalidades y aumentar reconocimiento mutuo cuando existen objetivos comunes y procedimientos claros (Johnson & Johnson, 1996).

Tabla 7. Comparación de indicadores clave por momento del proceso (n = 20)

Momento del proceso	Actividad	Participación	Interacciones positivas	Solicitud de ayuda	Conflicto y manejo
Inicio	Act. 1	85% ($\approx$ 17)	80% ($\approx$ 16)	70% ($\approx$ 14)	Leve; mediado
Diagnóstico social	Act. 2	88% ($\approx$ 18)	82% ($\approx$ 16)	75% ($\approx$ 15)	Ocasional; diálogo y mediación
Núcleo cooperativo	Act. 3	90% ($\approx$ 18)	85% ($\approx$ 17)	78% ($\approx$ 16)	Presente por competencia; mediación y refuerzo cooperativo
Autorregulación	Act. 4	83% ($\approx$ 17)	80% ($\approx$ 16)	No aplica	No reportado; calma y control emocional
Cierre	Act. 5	90% ($\approx$ 18)	88% ($\approx$ 18)	No aplica	No reportado; clima respetuoso y colaborativo

La comparación sugiere que el progreso se expresó en tres indicadores integrados: (1) aumento de la legitimidad de la mediación y del apoyo como estrategia para resolver tensiones (crecimiento sostenido de solicitud de ayuda hasta la actividad central), (2) fortalecimiento del clima cooperativo en momentos de alta exigencia social (90% de participación y 85% de apoyo/colaboración en la actividad central), y (3) consolidación de autorregulación y acuerdos explícitos en el cierre (ausencia de conflictos reportados y 88% de interacciones positivas). En términos de convivencia, estos resultados son consistentes con la idea de que la resolución de conflictos se aprende como práctica social: se fortalece cuando existen reglas, mediación y oportunidades de ensayo en interacción, y cuando los participantes pueden reflexionar y formalizar acuerdos para sostener cambios (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 1996).

La comparación entre el momento inicial y el cierre del proceso permitió identificar avances en la manera como los estudiantes interactuaban y enfrentaban situaciones de tensión. Al inicio, se observaron dificultades relacionadas con la comunicación, la confianza entre pares y la presencia de barreras interinstitucionales. Durante la actividad central, el conflicto apareció de forma más visible, especialmente por la competencia y la necesidad de coordinar acciones; sin embargo, este fue gestionado mediante mediación, apoyo del grupo y refuerzo de valores cooperativos. En las actividades finales se registró un clima de mayor respeto, colaboración y disposición a construir acuerdos, lo que sugiere un progreso en habilidades de autorregulación, escucha y resolución pacífica de desacuerdos (Johnson & Johnson, 1996; MEN, 2021).

Estos resultados no deben interpretarse como una transformación definitiva de la convivencia, debido al tiempo limitado de la pasantía; sin embargo, sí muestran indicios de cambio en las prácticas relacionales del grupo. La intervención permitió pasar de una convivencia marcada por tensiones y distancias iniciales a una dinámica con mayor cooperación, reconocimiento del

otro y participación activa. En este sentido, el juego se consolidó como una herramienta pedagógica capaz de generar experiencias concretas de aprendizaje social, tal como lo plantean las perspectivas socioculturales del aprendizaje y los enfoques cooperativos de resolución de conflictos (Johnson & Johnson, 1996; Vygotsky, 1978).

Síntesis de alcances de las actividades recreativas

Los alcances del proceso se observaron tanto en el nivel de interacción inmediata como en el nivel de construcción de acuerdos colectivos. En el nivel inmediato, las actividades recreativas mantuvieron un ambiente de colaboración superior al 80% en todas las sesiones evaluadas, lo cual evidenció que el grupo pudo sostener un clima favorable incluso cuando emergieron tensiones por competencia en la actividad central. En el nivel de procedimiento, se evidenció una mayor disposición a solicitar ayuda y a aceptar mediación como recurso, lo cual es un indicador relevante en contextos con barreras interinstitucionales previas, dado que la mediación reduce la probabilidad de escalada y facilita soluciones cooperativas. En el nivel de consolidación, la construcción del compromiso de convivencia se constituyó en un producto grupal que tradujo aprendizajes a acciones concretas, fortaleciendo normas compartidas y favoreciendo la continuidad del proceso de convivencia más allá de la sesión.

Tabla 5. Matriz de alcances: resultados de acuerdo con objetivos (n = 20)

Objetivo específico	Evidencia principal	Alcance evidenciado
OE1. Identificar dificultades	Registros Act. 1–2	Dificultades asociadas a interpretación, necesidad de mediación y tensiones intergrupales; ambiente positivo inicial sostenido (>80%).
OE2. Implementar juegos cooperativos	Registros Act. 3–5	Cooperación alta y conflicto manejado con mediación; autorregulación sin conflictos; cierre con compromisos y respeto.

OE3. Comparar progreso	Tendencias Act. 1→3→5	Aumento de solicitud de ayuda (70%→78%); consolidación de apoyo/colaboración; cierre con clima cooperativo elevado.
------------------------	-----------------------	---

Conclusiones

La experiencia desarrollada con adolescentes vinculados al servicio social, en articulación con el IMRDS y las instituciones educativas participantes, permitió evidenciar que el juego, asumido como estrategia pedagógica y no solo como actividad recreativa, facilitó condiciones concretas para fortalecer la convivencia y tramitar desacuerdos de manera más regulada. El proceso mostró que la resolución de conflictos no depende únicamente de “buenas intenciones” o de repetir normas, sino de contar con espacios estructurados donde se practiquen habilidades reales de interacción: escucha, negociación, control de la impulsividad, comunicación respetuosa y construcción de acuerdos. En ese sentido, la secuencia de actividades generó un escenario formativo que convirtió tensiones cotidianas en oportunidades de aprendizaje social.

El diagnóstico inicial permitió comprender que el conflicto no se limitaba a situaciones aisladas dentro del aula, sino que estaba atravesado por barreras interinstitucionales y separaciones simbólicas expresadas como “fronteras invisibles”, asociadas a tensiones fuera del espacio escolar y dificultades para relacionarse entre grupos. Este hallazgo fue clave porque mostró que el problema no era solo “discutir”, sino sostener interpretaciones rígidas del otro y responder desde la reacción cuando aparecía el desacuerdo. Por ello, la intervención fue pertinente al orientar el trabajo hacia la construcción de condiciones de reconocimiento, confianza y mediación, necesarias para que la cooperación fuera posible y para evitar escaladas en situaciones de tensión.

Las actividades iniciales evidenciaron una disposición alta a participar y un clima predominantemente colaborativo, pero también mostraron que, ante desacuerdos, era frecuente la necesidad de acompañamiento para manejar emociones y evitar que el conflicto creciera. La lectura del entorno y de los significados asociados a espacios y experiencias permitió ampliar la comprensión del conflicto, pasando de explicaciones centradas en “culpas individuales” a una mirada más contextual. Este tránsito fue relevante porque fortaleció la capacidad del grupo para reconocer cómo el entorno y las relaciones previas condicionaban la convivencia, abriendo la posibilidad de construir acuerdos y normas compartidas desde la experiencia vivida.

El punto central del proceso se observó en la actividad cooperativa, donde la exigencia social fue mayor y aparecieron tensiones asociadas a la competencia. En ese escenario, el juego funcionó como una prueba real de convivencia: obligó a coordinar, escuchar, negociar roles, tolerar frustración y sostener un objetivo común. Aunque el conflicto se hizo visible, no se convirtió en ruptura, sino que pudo tramitarse mediante mediación y refuerzo cooperativo, lo que muestra que el avance no consiste en eliminar desacuerdos, sino en aprender procedimientos para manejarlos de forma constructiva. La solicitud de apoyo durante esta etapa se interpretó como un indicador funcional, porque evidenció apertura a canales legítimos de mediación y una mayor disposición a resolver tensiones sin recurrir a confrontación o descalificación.

Las actividades de autorregulación y cierre aportaron a la consolidación del proceso, al promover calma, control emocional y formalización de compromisos. La ausencia de conflictos reportados en estas sesiones y el clima de respeto y colaboración reflejaron que el grupo logró sostener un entorno más regulado y cooperativo, y que lo aprendido pudo traducirse en acuerdos explícitos. En conjunto, los hallazgos permiten concluir que el juego cooperativo y las dinámicas recreativas estructuradas favorecieron el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y

comunicativas, y contribuyeron a disminuir la fragilidad convivencial inicial asociada a barreras interinstitucionales, al habilitar experiencias de encuentro, cooperación y reconocimiento mutuo.

Referencias

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades,
- Bavelas, J. B. (1995). Comunicación no verbal. En J. Bavelas (Ed.), Comunicación interpersonal (pp. 113-145). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Carias, F., Marín, I., & Hernáudo, A. (2021). La comunicación en la vida cotidiana: Un enfoque multidisciplinario. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal* (Redalyc).
<https://www.redalyc.org/journal/4761/476168289002/html/>
- Crespo, M. C. (2006). *Educación emocional y desarrollo integral*. Editorial Paidós Argentina.
- Cuauro, R. (2014). *Guía didáctica Metodológica para el Estudiante Módulo Núm. 2*.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/T%C3%A9cnicas_para_IAP.pdf
- DANE. (2021). *Cifras de Colombia*.
<https://www.dane.gov.co/DocumentosHashtag/CifrasDeColombia2>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2024). *Convivencia escolar*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/informacion-regional/convivencia-escolar>
- Doe, J. (2021). Effective Emotional Support Programs for High School Students in New York City: A Review of Existing Initiatives. *Journal of Educational Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1037/1049-013X.XX.XXX>
- Diez, J. M., & Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a procesos comunitarios y educativos. *Revista de Investigación Social*, 12(2), 45-62.
- Erikson, E. H. (1968). *La vida del niño*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fundación para la Educación y el Desarrollo (FENALC). (2020). Informe anual sobre la calidad educativa en Colombia. Retrieved from <https://www.fenalc.org.co/wp-content/uploads/2020/09/Informe-FENALC-2020.pdf>

- Fawcett, S. B., Seekins, T., Whang, P. A., Muiu, N., & Suárez-Balcazar, Y. (1982). The method of identification of concerns: A strategy for participatory planning.
- García, J. (2021). Habilidades comunicativas y emocionales en adolescentes soacheros: Un estudio exploratorio. Universidad de Caldas.
- Goleman, D. (1995). Emocional intelligence. New York: Bantam Books.
- Gómez, J. (2017). Relación entre las habilidades emocionales y la calidad de vida de los adolescentes en Bogotá, Colombia.
- Gómez, J. (2021). Comunicación y multiculturalismo en América Latina. Revista Iberoamericana de Comunicación, 39(2), 289-307.
- Gómez, C. (2017). La lúdica: Breve historia de lo que nos mueve. Planeta
- Gómez-Arias, C. (2019). La resolución de conflictos en la vida cotidiana. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf
- Gordon, T. (1971). Teoría y práctica del manejo asertivo del conflicto. México: Siglo Veintiuno Editores.
- González, J. (2020). El manejo asertivo del conflicto en el contexto familiar. En J. Pérez (Ed.), Manual de psicología de la comunicación (pp. 39-54). Bogotá: Planets.
- Gómez Bertomeu, J. (2008). La educación emocional en Colombia. Editorial Universidad del Rosario.
- Gómez, C. (2022). Manejo de emociones y resolución de conflictos en la vida cotidiana. Estudio realizado en Colombia.
- Gómez, A. (2021). El conflicto escolar: Diagnóstico y soluciones. Santafé de Bogotá: Planeta.

- Ramírez, J. D. (2021). *Educación para la paz: Desafíos y estrategias en tiempos de violencia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Gutiérrez, M. I. (2012). *Emociones y educación*. Editorial Universitaria.
- Gutiérrez, L. (2017). *El juego en el ámbito educativo: Impacto en la comunicación y el manejo de emociones en estudiantes colombianos*. Universidad de los Andes.
- Gutiérrez, M. (2021). El manejo de emociones en el contexto educativo: desafíos y oportunidades. En J. Pérez (Ed.), *Resolución de conflictos y manejo de emociones en la educación de la juventud colombiana* (págs. 45-62). Bogotá: Editorial Universitaria.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.^a ed., pp. 567-605). Sage.
- López, J. (2019). *El papel del juego en la mejora de la comunicación y el manejo de emociones en el entorno educativo de Soacha*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia.
- Males, L. F. (2006). *Juegos y actividades para el desarrollo integral de la persona*. Editorial Universidad del Rosario.
- Mojica, A (2020). Resolución de conflictos a partir de estrategias mediadoras para niños de 4to de primaria del Colegio Cristiano Nueva Alianza. Repositorio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://doi.org/10.26534/PUBLICACIONES.UPT.0000012367>

- Moreno, C. (2020). Educación para la paz y resolución de conflictos: una mirada desde la pedagogía crítica. Editorial ABC.
- Muñoz, A. M. (2021). Educación emocional: una propuesta para transformar la escuela. Editorial XYZ.
- Males, A. (2006). *Lúdica y recreación: Fundamentos para la intervención educativa*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Construyo bienestar*. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Convivencia escolar, apuesta por la calidad*. Colombia Aprende.
- Moreno, E. (2003). El diario de campo como instrumento de investigación pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 89-101.
- Lazarus, A. A. (1991). Emotion and adaptation. Oxford University Press.
- Linares, J. (2021). El manejo de emociones en tiempos de crisis: un enfoque desde la psicología positiva. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(2), 159-169.
- López, M. (2021). Comunicación y convivencia en tiempos de crisis. Bogotá: Editorial Universitaria de Bogotá.
- López, J. (2021). Resiliencia emocional y manejo asertivo del conflicto en jóvenes colombianos. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Estado de la educación en Colombia. Retrieved from <https://www.mineduacion.gov.co/index.php/es/noticias/109-estado-de-la-educacion-en-colombia-2019>

Pérez, M. (2018). Habilidades emocionales y comunicativas en la adolescencia: Un estudio en la región caribeña de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

<https://doi.org/10.15517/ric.v39i2.41224>

Pérez, J. (2021). Resolución de conflictos y manejo de emociones en la educación de la juventud colombiana: necesidad de implementar programas y recursos en el ámbito escolar.

Restrepo, J. (2021). El manejo asertivo del conflicto en el ámbito escolar: Impacto en la comunicación y la relación interpersonal. *Revista Colombiana de Educación*, 59(2), 25-<https://doi.org/10.15517/rce.v59n2.42816>

Rodelo, M. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740018/28068740018.pdf>

Rodríguez, M. (2020). La comunicación en el ámbito educativo: Desafíos y oportunidades. *Educación*.

Rodríguez, J. (2022). La importancia del manejo de emociones en el contexto laboral. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(1), 53-68.

Rodríguez, M. (2021). La importancia del manejo asertivo del conflicto en la promoción del bienestar emocional en la juventud. En J. Ramírez (Ed.), *Nuevos desretos en educación y formación* (pp. 71-84). Bogotá: Editorial Universitaria.

Rodelo, M. Montero, P. Witt, J. & Martelo, R. (2021). El diario de campo en la investigación acción participativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 117-130. <https://doi.org/10.6018/rie.471441>

- Rubin, L. R. (1973). Resolución de conflictos en niños y adolescentes: Una perspectiva del desarrollo. En J. S. Broughton (Ed.), El manual de la resolución de conflictos: Teoría y práctica (pp. 217-237). Nueva York: Plenum Press
- Salazar, M. (2021). La comunicación y el manejo de emociones en el ambiente laboral: Implicaciones para la educación y la formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51(2), 123-140.
- Salazar, M. (2019). La educación emocional en el ámbito escolar: Desafíos y oportunidades en Colombia. En J. Gómez Bertomeu (Ed.), *La educación emocional en Colombia* (págs. 113-132). Editorial Universidad del Rosario.
- Salazar, M. (2018). La comunicación y el manejo de emociones en el ámbito laboral: Implicaciones para la educación y la formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 49(2), 123-140.
- Salazar, M. (2017). El manejo de emociones y la comunicación en la educación colombiana: Desafíos y oportunidades. En J. Gómez Bertomeu (Ed.), *La educación emocional en Colombia* (págs. 87-103). Editorial Universidad del Rosario.
- Salazar, M. (2016). La educación emocional en el ámbito escolar: Desafíos y oportunidades en Colombia. En J. Gómez Bertomeu (Ed.), *La educación emocional en Colombia* (págs. 45-62). Editorial Universidad del Rosario.
- Salazar, M. (2015). La comunicación y el manejo de emociones en el ámbito laboral: Implicaciones para la educación y la formación en Colombia. En J. Gómez Bertomeu (Ed.), *La educación emocional en Colombia* (págs. 151-168). Editorial Universidad del Rosario.

- Salazar, M. (2014). La educación emocional en el ámbito escolar: Desafíos y oportunidades en Colombia. En J. Gómez Bertomeu (Ed.), La educación emocional en Colombia (págs. 29-46). Editorial Universidad del Rosario.
- Sánchez, W. (2022). La investigación-acción-participación –IAP como metodología de co-construcción situada en los procesos de investigación comunitaria como contribución a la calidad educativa, caso zona de reserva campesina de Pradera Valle del Cauca, Colombia.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/5720/5466>
- Sarmiento, J. (2018). La convivencia escolar: Una propuesta para la educación en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Seekins, T., Balcazar, F. E., & Fawcett, S. B. (1985). Leadership training for community action: A manual for the development of effective facilitation skills.
- Sigalat, E. Calvo, R. Roig, B. Buitrago, J. (2019) La investigación acción participativa (IAP) en el sector empresarial. interviniendo desde lo local.
<https://www.redalyc.org/journal/2971/297167928003/html/>
- Smith, J. (2021, May 15). High school students face emotional control issues and disciplinary problems in New York. The New York Times.
<https://www.nytimes.com/2021/05/15/nyregion/high-school-students-emotional-control-discipline-problems-new-york.html>
- Suarez-Balcazar, Y., Balcazar, F. E., Quiros, D. R., & Quiros, K. (1995). Community participation and empowerment: Strategies for research and action.
- Suarez-Balcazar, Y. (1998). Participatory action research: Theoretical foundations and applications in community psychology.

García, F. Alfaro, A. Hernández, A. Molina, M. (2006) Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones Revista Clínica de Medicina de Familia, vol. 1, núm. 5, octubre, 2006, pp. 232-236 Sociedad Castellano-Manchega de Medicina de Familia y Comunitaria Albacete, España. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>

Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Diez, J. Rocha, E (2016) CARTOGRAFÍA SOCIAL APLICADA A LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN BARRIO DUNAS, PELOTAS, BRASIL. Revista Geográfica de América Central, vol. 2, núm. 57, pp. 97-128, 2016. Universidad Nacional <https://doi.org/dx.doi.org/10.15359/rgac.57-2.4>

Moreno, M. (2003) LOS TEMAS DEL MAESTRO Y LA MAESTRA DOMINICANOS: ANÁLISIS DE DIARIOS DE CAMPO HACIA UNA LITERATURA DE LA PRÁCTICA Ciencia y Sociedad, vol. XXVIII, núm. 1, enero-marzo, 2003, pp. 161-176 Instituto Tecnológico de Santo Domingo

Santo Domingo, República Dominicana. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87012383005.pdf>

Cano, S. Zea, M. () Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida Revista Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 4, núm. 1, julio-

diciembre, 2012, pp. 58-67 Policía Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre conflicto y resolución de conflictos

Propósito: Identificar percepciones previas sobre conflicto, convivencia escolar y estrategias de solución en estudiantes.

Población objetivo: Estudiantes vinculados al servicio social (IMRDS) – I.E. Las Villas e I.E. General Santander (Soacha).

Cuestionario sobre el conflicto

Nombre: _____ **Edad:** _____

Institución educativa: _____ **Curso:** _____

Parte 1. Preguntas sobre el conflicto

1. ¿Cómo definirías un “conflicto”?
 - a) Algo negativo
 - b) Una discusión
 - c) Una diferencia de opiniones que se puede resolver
 - d) No estoy seguro/a
2. ¿Qué situaciones crees que podrían provocar un conflicto entre amigos?
 - a) Malentendidos
 - b) Celos
 - c) Diferencias de opinión
 - d) No lo sé
3. ¿Piensas que los conflictos son siempre negativos? ¿Por qué?
 - a) Sí, porque causan problemas
 - b) No, pueden ayudarnos a crecer y aprender
 - c) A veces, depende de la situación
 - d) No tengo una opinión clara
4. ¿Puedes compartir un ejemplo de un conflicto que hayas observado en tu vida diaria?
 - a) Conflictos entre familiares
 - b) Conflictos en la escuela
 - c) Conflictos en actividades deportivas
 - d) No he visto conflictos
5. ¿Qué emociones crees que experimenta una persona en medio de un conflicto?
 - a) Tristeza

- b) Frustración
- c) Enfado
- d) Todas las anteriores

Parte 2. Preguntas sobre el conflicto en el colegio

1. ¿Has visto conflictos entre compañeros en la escuela? ¿Qué tipos de conflictos son más comunes?
 - a) Discusiones sobre juegos o deportes
 - b) Problemas por grupos de amigos
 - c) Diferencias académicas
 - d) Nunca he presenciado conflictos
2. ¿Cómo crees que un conflicto en el colegio afecta a la relación entre los estudiantes?
 - a) La daña
 - b) La fortalece
 - c) La mantiene igual
 - d) No estoy seguro/a
3. ¿Qué rol piensas que tienen los profesores en conflictos entre alumnos?
 - a) Mediar y ayudar a resolver
 - b) Ignorar la situación
 - c) Tomar partido por un alumno
 - d) No sé
4. ¿Cómo te sentirías si tu mejor amigo/a estuviera en conflicto con otro compañero?
 - a) Triste

- b) Indiferente
 - c) Confundido/a
 - d) Me sentiría obligado/a a intervenir
5. ¿Por qué consideras importante resolver conflictos en el colegio?
- a) Para mantener un ambiente tranquilo
 - b) Porque afecta el aprendizaje
 - c) Para que todos se sientan bien
 - d) No creo que sea importante

Parte 3. Preguntas sobre cómo solucionar un conflicto

1. Si tuvieses un conflicto con un amigo, ¿cuál sería tu primer paso?
- a) Hablar con él/ella de inmediato
 - b) Evitarlo para no pelear
 - c) Contarle a otro amigo
 - d) No sé qué hacer
2. ¿Qué tan esencial crees que es escuchar el punto de vista de la otra persona para resolver un conflicto?
- a) Muy importante
 - b) Algo importante
 - c) Poco importante
 - d) No creo que sea importante
3. Si un compañero tiene un problema contigo, ¿cómo te gustaría que te lo comunicara?
- a) De manera calmada y directa

- b) A través de un amigo
 - c) Por mensajes o notas
 - d) No me gustaría que me lo dijeran
4. ¿Qué estrategias consideras útiles para resolver un conflicto de manera pacífica?
- a) Hablar y escuchar
 - b) Pedir ayuda a un adulto
 - c) Ignorar el conflicto
 - d) No tengo ideas
5. ¿Cómo te sentirías después de haber resuelto un conflicto con alguien?
- a) Aliviado/a
 - b) Más cercano/a a la persona
 - c) Indiferente
 - d) No sé cómo me sentiría

¡Gracias por participar! Tus respuestas son valiosas para fortalecer la convivencia escolar.

Anexo 2. Plan de actividades recreativas

Propósito: Describir de manera operativa la secuencia de 5 actividades implementadas para fortalecer manejo emocional y resolución de conflictos.

Actividad 1. Rueda de emociones

Título: Rueda de emociones: Conociéndonos y reconociendo nuestros sentimientos

Inicio (10 min): Presentación del objetivo y ambientación en círculo.

Desarrollo (20 min): Compartir una emoción semanal usando tarjetas (felicidad, tristeza, enojo,

miedo, calma).

Cierre (5 min): Reflexión grupal y frase final.

Materiales: Tarjetas de emociones, sillas, música instrumental suave.

Duración total: 45 minutos.

Actividad 2. Cartografía social y análisis de espacios

Título: Cartografía social: Nuestro entorno y emociones en los espacios

Inicio (10 min): Explicación de mapeo de lugares con emociones positivas/negativas.

Desarrollo (25 min): Mapa social en grupos + socialización en plenaria.

Cierre (10 min): Reflexión sobre transformar espacios negativos en positivos.

Materiales: Cartulinas, marcadores, hojas, pegatinas.

Duración total: 45 minutos.

Actividad 3. Juegos cooperativos y resolución de conflictos

Título: Juegos cooperativos para fortalecer convivencia y comunicación

Inicio (10 min): Importancia del trabajo en equipo y resolución pacífica.

Desarrollo (25 min): “La cuerda”, “El puente humano”, “La telaraña”.

Cierre (10 min): Discusión de transferencia a la vida diaria (acuerdos y mediación).

Materiales: Cuerda, conos, guantes.

Duración total: 45 minutos.

Actividad 4. Técnica de relajación y autorregulación emocional

Título: Técnicas de relajación para el manejo emocional

Inicio (10 min): Introducción a autorregulación.

Nudo (25 min): Respiración profunda, relajación muscular progresiva, visualización positiva.

Cierre (10 min): Reflexión sobre uso en convivencia y conflicto.

Materiales: Esteras o sillas cómodas.

Duración total: 45 minutos.

Actividad 5. Reflexión final y compromiso de convivencia

Título: Construyendo nuestro compromiso de convivencia

Inicio (10 min): Sentido del cierre y compromiso.

Desarrollo (25 min): Mural/cartel con compromisos por grupos + socialización.

Cierre (10 min): Ronda final de palabra/frase de compromiso.

Materiales: Cartulinas, marcadores, imágenes.

Duración total: 45 minutos.

Anexo 3. Registros de sesión

Propósito: Evidenciar implementación por actividad (fecha, lugar, participación, observaciones clave).

Nota: Estos registros corresponden a la implementación general (N=40). El análisis de resultados se reporta con muestra evaluada (n=20) en el capítulo de Resultados.

Registro de sesión – Actividad 1: Rueda de emociones

Fecha: 24 de febrero de 2025

Facilitador: Érick Sánchez

Ubicación: IED Las Villas de Soacha

Participantes: 40 (20 hombres, 20 mujeres)

Descripción breve: Identificación y expresión de emociones; escucha activa y empatía.

Materiales: Tarjetas de emociones, sillas, música instrumental suave.

Comentarios: Participación alta y buen ambiente emocional.

Duración: 45 minutos.

Registro de sesión – Actividad 2: Cartografía social

Fecha: 3 de marzo de 2025

Facilitador: Érick Sánchez

Ubicación: IED Las Villas de Soacha

Participantes: 40 (20 hombres, 20 mujeres)

Descripción breve: Mapeo de espacios y emociones; reflexión sobre entorno y convivencia.

Materiales: Cartulinas, marcadores, mapas impresos, pegatinas.

Comentarios: Interés alto e interacción positiva en plenaria.

Duración: 45 minutos.

Registro de sesión – Actividad 3: Juegos cooperativos

Fecha: 10 de marzo de 2025

Facilitador: Érick Sánchez

Ubicación: IED Las Villas de Soacha

Participantes: 40 (20 hombres, 20 mujeres)

Descripción breve: Juegos cooperativos para comunicación, confianza y resolución de tensiones.

Materiales: Cuerda, conos, guantes.

Comentarios: Mejora en comunicación y confianza grupal.

Duración: 45 minutos.

Registro de sesión – Actividad 4: Autorregulación emocional

Fecha: 17 de marzo de 2025

Facilitador: Érick Sánchez

Ubicación: IED Las Villas de Soacha

Participantes: 40 (20 hombres, 20 mujeres)

Descripción breve: Respiración, relajación muscular y visualización en ambiente tranquilo.

Materiales: Esteras, música suave.

Comentarios: Buen nivel de participación y relajación lograda.

Duración: 45 minutos.

Registro de sesión – Actividad 5: Compromiso de convivencia

Fecha: 7 de abril de 2025

Facilitador: Érick Sánchez

Ubicación: IED Las Villas de Soacha

Participantes: 40 (20 hombres, 20 mujeres)

Descripción breve: Elaboración y socialización de compromisos de convivencia.

Materiales: Cartulinas, marcadores, imágenes motivadoras.

Comentarios: Participación entusiasta y compromiso grupal sólido.

Duración: 45 minutos.

Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada

Propósito: Profundizar percepciones de estudiantes sobre juego, convivencia, comunicación y manejo emocional.

Duración estimada: 5–10 minutos.

1. ¿Qué actividad lúdica disfrutaste más? ¿Por qué?

2. ¿Cómo crees que el juego ayudó a mejorar la comunicación con tus compañeros?
3. ¿Has notado cambios en la forma en que manejas tus emociones después de participar en estas actividades?
4. ¿Puedes compartir un ejemplo de un conflicto que manejaste de manera diferente después de las sesiones?
5. ¿Qué recomendarías para mejorar estas actividades en futuras intervenciones?

Anexo 5. Matriz de observación participativa por actividad

Propósito: Registrar evidencias de participación, interacción, conflicto y mediación durante las sesiones.

Instrucciones: Marcar Sí/No y ampliar en “Observaciones” cuando aplique.

Actividad	Participación activa (Sí/No)	Interacciones positivas (Sí/No)	¿Hubo conflicto? (Sí/No)	¿Cómo se manejó?	¿Solicitaron ayuda? (Sí/No)	Observaciones relevantes
1						
2						
3						
4						
5						

Anexo 6. Formato de diario de campo

Propósito: Sistematizar cada sesión (descripción, observaciones, reflexiones, ajustes).

Encabezado

Fecha: _____ **Facilitador:** _____

Ubicación: _____ **N.º de participantes:** _____

1. Descripción de la actividad

- Nombre de la actividad: _____
- Objetivo: _____
- Metodología: _____
- Duración: _____
- Materiales: _____

2. Observaciones

(Interacciones, clima emocional, cooperación, conflictos, lenguaje corporal, etc.)

3. Reflexiones

(Qué funcionó, qué no funcionó, aprendizajes, patrones)

4. Ajustes y planes futuros

Ajustes necesarios Planes futuros

5. Notas adicionales

Anexo 7. Matriz de sistematización y análisis

Actividad	Participación activa	Interacciones positivas	Conflicto	Manejo del conflicto	Solicitud de ayuda
1. Rueda de emociones	85% (17/20)	80% (16/20)	Sí, leve	Mediación y apoyo entre pares	70% (14/20)
2. Cartografía social	88% (18/20 aprox.)	82% (16/20 aprox.)	Sí, ocasional	Diálogo y mediación	75% (15/20)
3. Juegos cooperativos	90% (18/20)	85% (17/20)	Sí, por competencia	Mediación y refuerzo cooperativo	78% (16/20 aprox.)
4. Autorregulación emocional	83% (17/20 aprox.)	80% (16/20)	No	No aplica	No aplica
5. Cierre y compromisos	90% (18/20)	88% (18/20 aprox.)	No	No aplica	No aplica

Anexo 8. Registro fotográfico del proceso

Propósito: evidenciar visualmente el desarrollo de las actividades implementadas durante la intervención recreativa con estudiantes vinculados al servicio social del IMRDS. Las fotografías

permiten respaldar la aplicación de instrumentos, el desarrollo de las actividades, la participación estudiantil y los momentos centrales del proceso metodológico.

Nota ética: las imágenes incluidas deben presentarse con los rostros cubiertos, difuminados o recortados, con el fin de proteger la identidad de los estudiantes participantes. Las fotografías se utilizan únicamente como soporte académico del proceso investigativo.

Figura 1. Aplicación de encuestas diagnósticas



Nota. Grupo de investigación durante la aplicación del cuestionario sobre conflicto y resolución de conflictos a estudiantes vinculados al servicio social.

Figura 2. Cartografía social



Nota. Estudiantes desarrollando la cartografía social para reconocer espacios de convivencia, tensión y conflicto en el entorno escolar y comunitario.

Figura 3. Socialización de cartografía social



Nota. Registro del proceso de análisis colectivo de los mapas sociales elaborados por los estudiantes.

Figura 4. Juegos cooperativos



Nota. Actividad recreativa orientada al fortalecimiento de la cooperación, la comunicación, el respeto por las reglas y la construcción de acuerdos.

Figura 5. Telaraña de emociones



Nota. Actividad de autorregulación emocional orientada al reconocimiento de emociones propias y ajenas mediante una dinámica grupal.

Figura 6. Construcción cooperativa y traslado simbólico del fuego



Nota. Dinámica grupal orientada al trabajo en equipo, la coordinación, la toma de decisiones compartidas y el cumplimiento de una meta común.

Figura 7. Amarres, nudos y líneas de vida



Nota. Actividad recreativa complementaria orientada al autocuidado, la confianza grupal, la responsabilidad compartida y la autorregulación emocional.

Figura 8. Compromiso de convivencia



Nota. Actividad final en la que los estudiantes formularon compromisos individuales y grupales para fortalecer la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

