



# ESTRATEGIAS LÚDICO-DIDÁCTICAS PARA POTENCIAR HABILIDADES SOCIALES EN LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

 Yenny Cecilia Basto Roa<sup>1</sup>

[yennybasto.est@umecit.edu.pa](mailto:yennybasto.est@umecit.edu.pa)

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología  
Panamá

Recibido: 12/04/2025

Aceptado: 08/08/2025

## RESUMEN

Los objetivos de este artículo son presentar algunas estrategias lúdico-didácticas dirigidas a desarrollar habilidades sociales en los procesos de convivencia escolar de los estudiantes de básica primaria, en tres instituciones oficiales del municipio de Cúcuta, Colombia, y develar las experiencias de los docentes sobre los cambios conductuales en los estudiantes, luego de la aplicación de estas estrategias. Se utilizó un enfoque cualitativo, desde el paradigma crítico social y el método de investigación acción participativa. Se aplicaron entrevistas, encuestas y talleres interactivos. El análisis incluyó codificación abierta y axial, apoyada en redes de categorías como apoyo emocional, comunicación asertiva y resolución de conflictos. Los resultados de las entrevistas a un grupo de docentes muestran que las estrategias empleadas favorecen la empatía, la comunicación asertiva, el liderazgo del alumnado y la resolución pacífica de los conflictos de los estudiantes. Se recomienda la implementación de dichas estrategias en todos los niveles educativos.

**Palabras clave:** convivencia escolar; estrategias; didáctica; actividades lúdicas; educación básica primaria.

## DIDACTIC STRATEGIES FOR UNDERSTANDING SOCIAL SKILLS WITHIN COEXISTENCE DYNAMICS

### ABSTRACT

The objectives of this article are to present some playful and educational strategies aimed at developing social skills in the school coexistence processes of primary school students in three public institutions in the municipality of Cúcuta, Colombia, and to reveal teachers' experiences with behavioral changes in students following the implementation of these strategies. A qualitative approach was used, based on the critical social paradigm and the participatory action research method. Interviews, surveys, and interactive workshops were conducted. The analysis included open and axial coding, supported by networks of categories such as emotional support, assertive communication, and conflict resolution. The results of the interviews with a group of teachers show that the strategies employed promote empathy, assertive communication, student leadership, and the peaceful resolution of student conflicts. The implementation of these strategies at all educational levels is recommended.

**Keywords:** school coexistence; strategies; teaching; recreational activities; primary education.

---

<sup>1</sup> Tesista de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá, UMECIT. Normalista Superior de la Normal Superior de Málaga, Santander, Colombia. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia). Magister en Prácticas Pedagógicas (Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia). Docente de Básica Primaria, Magisterio de Cúcuta. **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0005-2877-2314>. **Universidad de adscripción:** Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT). Panamá.

## Introducción

La convivencia escolar, entendida como una de las bases del desarrollo emocional y social en la infancia, es un factor que, en los últimos años, está cobrando importancia ante los problemas que confrontan las comunidades educativas, particularmente, en circunstancias que generan vulnerabilidad (Andrades-Moya, 2020; Bustamante Lecca y Taboada Marín, 2022; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En el contexto de la educación primaria, se reconoce que las dinámicas de interacción entre los estudiantes abren espacios de aprendizaje que van más allá de lo estrictamente académico, con capacidades y actitudes como la empatía, el respeto y la comunicación asertiva, aplicadas para resolver de forma pacífica los conflictos (Andrades-Mora, 2020; Lozano, 2020). En la perspectiva institucional iniciativas como la *Ley 1620* de 2013 en Colombia, (Congreso de la República, 2013), se han dirigido a promover una cultura de paz en los entornos escolares, aunque todavía persisten distancias entre las propuestas normativas y las propias prácticas (Observatorio de Convivencia Escolar, 2022). En muchas instituciones educativas los estudiantes conviven con situaciones de violencia, exclusión y apatía, lo que afecta y socava el bienestar integral y el clima escolar.

Desde esta perspectiva, tales tensiones pueden estar relacionadas con las condiciones familiares, el abandono, la desatención y la escasa formación en valores. Una de las posibles acciones para enfrentar estos problemas se basa en la lúdica (Arroyave Taborda et al., 2020). A partir de estas reflexiones, el presente artículo se propone como primer objetivo indagar la importancia de las estrategias didácticas, especialmente centradas en las vivencias lúdicas, participativas y afectivas, como medio de conversión en las dinámicas escolares de convivencia. En segundo lugar, se plantea determinar las experiencias de los docentes en relación con las habilidades sociales en la coexistencia del mismo grupo estudiantil para comprenderlas en las dinámicas de convivencia de dichos alumnos.

El trabajo parte de la urgente necesidad de fomentar las habilidades sociales desde los primeros años de la educación básica, como fundamento para construir una sociedad más justa y pacífica. Según lo indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), el aprendizaje socioemocional es un factor preventivo ante problemáticas como el *bullying*, el uso de drogas y el aislamiento social. Esta interpretación encuentra respaldo en estudios como el de Andrades-Moya (2020), quien considera la ineficacia de las intervenciones reactivas ante los conflictos escolares y reconoce la necesidad de trabajar con enfoques pedagógicos proactivos.

La investigación se efectuó en el Instituto Técnico Mercedes Ábrego, la Institución Educativa Oriental No. 26 y la Institución Educativa Santo Ángel de la Guarda de la ciudad de Cúcuta, Colombia. Los resultados evidencian que las actividades didácticas por medio del juego, la participación y la expresión emocional, constituyen condiciones que promueven la generación de ambientes de aprendizaje más seguros y cohesivos. Las estrategias fueron valoradas positivamente por estudiantes, docentes, directivos y familias. Se apreció su impacto sobre la conducción estudiantil, la conducción emocional y la mejora de la convivencia. Para su ulterior aplicación se

aborda la sistematización y categorización de tales estrategias pedagógicas con lo que se aspira a contribuir en la construcción de un banco de actividades replicables, contextualizadas y sostenibles, que puedan ser implementadas desde preescolar hasta la universidad. Se pretende vincular la formación emocional con el acompañamiento docente, institucional y familiar, para elaborar una propuesta de intervención que reconozca al infante como sujeto emocional, social y participativo.

### **Algunas consideraciones teóricas**

Cualquiera que sea la práctica educativa que se instaure para potenciar la convivencia escolar, concurren diferentes teorías y modos de entender, de intervenir y de modificar lo que acontece en el aula. Entre tales planteamientos, puede considerarse como uno de los más relevantes la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1986), la cual propone que los comportamientos sociales no se dan de forma espontánea, sino que se aprenden como consecuencia de la observación, la imitación y el ejemplo. Así, los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino también maneras de interactuar, de resolver conflictos y de establecer relaciones, a partir de la observación de sus compañeros de aula y de las figuras docentes que tienen a su alrededor como espejos de conductas.

Sobre esta base, se tomó en consideración el Paradigma Crítico Social, sustentado por pensadores como Freire (1994) y Habermas (1987), quienes entienden que la educación es un acto político cargado de implicaciones transformadoras. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva, donde las personas que intervienen –docentes, alumnos, familias–, contribuyen a la consolidación de una cultura de paz. Este paradigma fomenta, además, la utilización de la Investigación Acción Participativa (IAP), como metodología emancipadora que permite a la comunidad educativa visibilizar problemas, construir soluciones y democratizar el conocimiento. Dicho espíritu formativo se articula con el Enfoque de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), en donde se considera que habilidades como la empatía, la comunicación asertiva o el manejo constructivo del conflicto, son elementos fundamentales para una convivencia armónica. No se trata de contenidos periféricos, sino de competencias centrales del currículo colombiano y su aplicación práctica, junto con el rendimiento escolar, es objeto de seguimiento de manera periódica.

En la misma dirección se encuentran modelos que orientan la gestión preventiva del conflicto, tales como el promovido por Borges et al. (2015), quienes entienden los conflictos no como problemas a eliminar sino como puntos de crecimiento, siempre y cuando estos sean anticipados pedagógicamente. Este modelo propone una gestión inclusiva, con normas claras y espacios seguros para la conversación y el diálogo, pero evitando respuestas reactivas al conflicto, que puedan exacerbar la tensión escolar.

De manera complementaria, el modelo de las Relaciones Positivas en el Aula, propuesto por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), propugna la importancia de la diversidad cultural, la integración y las habilidades sociales, como factores determinantes de la calidad de esos vínculos. Ante la temática de la diversidad cultural del alumnado y el hecho de que la heterogeneidad es una característica de los grupos de

---

escolares, el modelo propuesto en el aula busca las prácticas colaborativas, que favorezcan la construcción de relaciones solidarias y respetuosas.

En esta lógica, la escuela es un agente de socialización, tal como lo proponen Durkheim (1973) y Pérez Serrano (2004). Consecuentemente, la escuela no es solo una institución que transmite conocimiento, sino un entorno de socialización en el que se aprenden valores, normas y habilidades para la vida en sociedad. Los rituales escolares, la organización del tiempo y del espacio, así como las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, constituyen factores que hacen que el alumnado se relacione de manera determinada con el mundo.

Adicionalmente, los resultados de investigaciones internacionales, como las de StopBullying (2021) y Ammermueller (2012), presentan conclusiones acerca de las consecuencias que tiene la violencia escolar, pues esta ocurre incluso de forma más silenciosa, como en los casos de violencia psicológica y verbal. Las consecuencias se observan también en la autoestima, la salud mental y, lógicamente, en el rendimiento escolar. Estos hallazgos dan cuenta también de la necesidad de abordar la violencia como un hecho estructural, por parte de todos los agentes escolares.

Entre los elementos conceptuales básicos, en primer lugar, es de interés definir la convivencia escolar, entendida como la calidad de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, concepto que constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de las personas que se encuentran en proceso de socialización. Esta convivencia, de la que pueden explicitarse sus fundamentos en valores como el respeto, la inclusión y la resolución pacífica de las tensiones y los conflictos, se articula con el clima escolar, pero también, con la cultura institucional, de forma tal que incide significativamente en el aprendizaje y en el bienestar emocional (Andrades-Moya, 2020; Bustamante Lecca y Boada Marín, 2022; Carbajal-Padilla y Fierro-Evans, 2021; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Por otra parte, diferentes estudios han destacado los factores que contribuyen a la construcción o al deterioro de esta convivencia. Al respecto, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) hacen notar que los conflictos escolares no surgen de forma indiscriminada, sino que están notablemente marcados por la falta de habilidades sociales, la diversidad cultural y la distancia que representan las diferencias de personalidad de los estudiantes. El aula, por lo tanto, se convierte en un espacio donde lo pedagógico y lo humano confluyen y donde se hace necesario promover unas prácticas de aula colaborativas dedicadas a la construcción de vínculos positivos.

Al respecto, Lozano (2020) pone de manifiesto que las relaciones positivas que se desarrollan mediante la empatía, la cercanía emocional y la conexión, logran reducir los conflictos y conseguir un mejor clima escolar. Esto resalta la importancia de fomentar climas afectivos favorables, para que los alumnos y alumnas se sientan reconocidos, valorados y escuchados, algo que resulta vital para la construcción de una convivencia eficaz. No obstante, como advierte Andrades-Moya (2020), las intervenciones escolares son, por regla general, reactivas, es decir, que se adoptan después de que el conflicto suscitado entre los alumnos se manifiesta, lo que evidencia la urgencia de implementar una serie de estrategias, que sirvan para prevenir estas situaciones y que permitan la

---

legitimación de prácticas de resolución pacífica, a partir de la cotidianidad escolar (Gaeta et al., 2020).

Ante esta urgencia, el Observatorio de Convivencia Escolar (2022) contribuye a evaluar la situación, llevando a cabo un diagnóstico de la magnitud del *bullying* en el contexto colombiano. Los datos que aporta este diagnóstico muestran que la cuestión del *bullying* no se agota a partir de la exposición de hechos aislados, sino que se articula como una problemática estructural que pide respuestas integrales y sostenidas. De esta manera, se busca que los docentes se conviertan en factores de transformación de la escuela, en cuanto lugar que, como educativo, debe ayudar a desarrollar dichas respuestas desde un lugar sensible, pero también estratégico.

En esta línea, el MEN (2004) concibe la convivencia escolar como un eje que transita por todo el currículo educativo, conjuntamente con las competencias ciudadanas. Esta inclusión no es meramente normativa, sino que representa el reconocimiento de la importancia política y pedagógica que tiene la escuela como formadora de ciudadanos, capaces de dialogar, construir acuerdos y vivir con la diferencia.

Otro concepto relevante se refiere a las habilidades sociales, entendidas como el conjunto de capacidades que permite a las personas relacionarse de forma idónea y respetuosa en diferentes ambientes. En el ámbito escolar, las habilidades sociales como empatía, escucha activa, expresión emocional, cooperación y liderazgo, constituyen las bases de una sana convivencia, especialmente entre grupos educativos que viven situaciones de violencia, exclusión o extrema fragilidad socioafectivas (Jiménez, 2018).

Desde una perspectiva formativa, Bandura (1986) con su Teoría del Aprendizaje Social proporciona una línea maestra: las habilidades sociales no se adquieren a través de la enseñanza directa, sino que se aprenden observando e imitando modelos presentes en el marco del aprendizaje. Por esta razón, los docentes, los compañeros y los familiares pasan a ser, significativamente, modelos de comportamiento, de formas de relación, de maneras de resolver conflictos y de expresión emocional. Al mismo tiempo, suponen un impacto en el desarrollo de los estudiantes. Freire (1994) y Habermas (1987), desde el paradigma crítico social, sostienen esta visión y señalan que las habilidades sociales se desarrollan en el seno de una participación que reconoce y valora la voz del estudiante, el diálogo, la reflexión en común y la toma conjunta de decisiones. Tales rasgos devuelven al aula su carácter de espacio de construcción democrática y la convierten en un lugar de interacción que tiende a ser técnica, pero también –y a menudo mucho más– ética.

En una línea más práctica, Borges et al. (2015) vinculan estas habilidades con las estrategias pedagógicas inclusivas, relacionadas con la prevención de conflictos. La enseñanza de habilidades sociales debe estar integrada en la planificación educativa de aula, a partir de las primeras etapas del desarrollo y en la medida en que se trabajan las ideas de respeto mutuo y resolución pacífica. Según dichos autores, esta práctica contribuiría a evitar que surjan las situaciones problemáticas.

Los hallazgos de Morales y López (2019) apuntalan igualmente esta idea, reiterando la importancia del contexto latinoamericano. Las autoras argumentan que las habilidades relacionadas con la empatía o la práctica de la comunicación asertiva, no solo propician la mejora de la convivencia escolar, sino que generan fortalezas en un tejido social caracterizado por las desigualdades, abriendo las posibilidades de un diálogo intercultural y de entendimiento.

Por su parte, los trabajos de Cabrales (2018) y de Neira (2024) abordan en detalle los elementos que pueden limitar el progreso de estas competencias, sobre todo en el caso de Colombia. Los resultados de sus estudios evidencian que la ausencia de modelos familiares, como los tutores o las figuras parentales que modelan relaciones con la orientación afectiva, pueden abrir vacíos emocionales que afectan el desarrollo de competencias sociales en el alumnado. Este déficit constituye un problema pedagógico complejo, que acarrea dificultades al profesorado y que requiere de intervenciones en torno a la enseñanza de competencias sensibles y contextualizadas.

Otros conceptos importantes asociados con esta investigación son las estrategias didácticas, definidas como el conjunto de técnicas pedagógicas organizadas, que contribuyen a una formación integral, entendida en su dimensión cognitiva, pero también en lo emocional, lo social y lo ético. Como se indicó, en el presente estudio se subraya especialmente la utilización de estrategias lúdico-didácticas y su carácter motivador que, no solo activan la enseñanza, sino que producen una participación del alumnado y generan espacios más cercanos, empáticos y transformadores (García Soller et al., 2025).

De acuerdo con lo expresado por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), la lúdica en la escuela favorece la relación entre los distintos actores, además de ofrecer un sentido de pertenencia a la institución. Lejos de ser un mero juego, se convierte en un recurso pedagógico que articula emociones, saberes y vínculos afectivos, disminuyendo las tensiones y mejorando la calidad de la convivencia. En consonancia con esta visión, el MEN (2004) introdujo metodologías activas que incorporan las dimensiones emocional, social y cognitiva vividas en el aprendizaje. Se conciben las estrategias didácticas desde el punto de vista de que se enseñan no solo contenidos, sino también formas de ser, sentir y convivir.

Los planteamientos presentados por Gaeta et al. (2020) enriquecen la discusión de este aspecto, ya que proponen que las dinámicas participativas, sobre todo en contextos vulnerables, pueden operar como factores de protección que nos habilitan frente a problemáticas como la violencia escolar, el consumo de sustancias psicoactivas o la exclusión. La participación en actividades lúdicas puede potenciar el desarrollo de habilidades sociales, facilitar el reconocimiento por el otro y contribuir a la construcción de espacios seguros y respetuosos.

En este sentido, la investigación mayor desde donde se desprende este artículo, aporta otras pruebas de los efectos concretos de las estrategias lúdicas en estudiantes de básica primaria en contextos vulnerables. Los resultados obtenidos hasta el momento evidencian la mejora en los niveles de empatía, liderazgo y participación por parte de

los estudiantes y testimonian que estas estrategias pueden ser capaces de incidir, no solo en la práctica pedagógica, sino también en la historia personal de los niños.

### **Antecedentes de la investigación**

La escuela, incluso más allá de su función educacional, se proyecta como un agente socializador esencial en la formación de las personas. De acuerdo con el pensamiento de Durkheim (1973) y de Pérez Serrano (2004), el medio escolar se estructura como un espacio de aprendizaje social donde se erigen los valores, las normas y los modos de relacionarse que van más allá de los conocimientos académicos. Cada práctica pedagógica, cada dinámica de grupo, cada relación cotidiana, van configurando la identidad social del estudiante, la que a su vez define su postura sobre la ciudadanía, la justicia y la convivencia.

En esta proyección, las estrategias pedagógicas no son solo recursos para enseñar, sino herramientas que fomentan directamente la calidad de la convivencia escolar y la formación ética de los estudiantes. Cuando se privilegia el diálogo, la mutua consideración y la participación, el aula se convierte en un laboratorio de la democracia y la cultura de paz.

En el caso del agenciamiento para interconectar el buen vivir dentro de las aulas, existen recientes trabajos, como el *Aprendizaje dialógico y la convivencia escolar. Guía para las escuelas* (García Yeste y García Carrión, 2022), que proponen la inclusión de un diálogo igualitario, la participación educativa de la comunidad y la formación del profesorado para lograr el éxito personal y académico. Por lo tanto, la mejora de la convivencia está asociada directamente con la de los aprendizajes curriculares (p. 5). Se plantea anticipar los conflictos, a fin de evitar la aparición de situaciones críticas, ante las cuales deba gestionarse una solución. El desarrollo de este proceso en forma constructiva, en la propia dinámica de la organización, reduce el impacto negativo de las situaciones conflictivas. La implementación de las ideas aquí presentadas conduce a la obtención de resultados, en el sentido de proponer la escuela como un espacio de construcción permanente de la práctica formativa, en la que cada estrategia didáctica, cada norma establecida y cada momento de interacción, pueden contribuir a formar sujetos críticos, empáticos y capaces de convivir en la diferencia (Pérez de Guzmán et al., 2011).

La transmisión y la potenciación de las competencias sociales de la convivencia escolar han sido el foco de diversos estudios en el ámbito internacional y nacional, debido a la preocupación ante los efectos de la violencia, la exclusión y la desmotivación en los espacios de educación escolar. A nivel internacional, en esta temática destaca el estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) (Badura et al., 2024) y la investigación de Ammermueller (2012), que han aportado evidencias sobre cómo la violencia y formas de maltrato escolar impactan en el bienestar social y emocional de los estudiantes, a la vez que sobre los efectos perdurables a largo plazo, en relación con la autoestima, salud mental y el rendimiento escolar. En Europa, por ejemplo, el caso de Irlanda pone de manifiesto tasas de *bullying* en la educación primaria alarmantes, lo que ha motivado intervenciones preventivas en el ámbito escolar (Minton y O'Moore, 2008).

Sobre América Latina y el Caribe, los trabajos de Morales y López (2019) y Gaeta et al. (2020) coinciden en mostrar la alta violencia escolar, las agresiones por cuestión de raza, género y a causa del consumo de sustancias psicoactivas, lo que indica la existencia de necesidades urgentes para aplicar prácticas pedagógicas a través de una mirada integral. En Chile, especialmente, se ha insistido en el rol de las pandillas juveniles en el aumento de la inseguridad escolar (Azúa Fuentes et al., 2020). Análogamente, en el caso de México puede citarse el trabajo de Cbrales (2018) sobre los casos de la influencia de las bandas y pandillas o en Caracas (Fuenmayor-Gallo et al., 2023) sobre los delitos asociados al *bullying*.

Específicamente, en el ámbito colombiano, investigaciones como las realizadas por Neira (2024) y Lozano (2020) advierten que el abandono familiar, la falta de referentes éticos, la práctica y normalización de la violencia como sustituto de la justicia, son acciones que afectan directamente la convivencia en las aulas, lo que corrobora el informe de OCE (2022). A su vez, el Observatorio de Convivencia Escolar (2022) reportó más de 75.000 casos de violencia escolar en la ciudad de Bogotá entre 2014 y 2022, y mostró que las alumnas son las principales víctimas de esta práctica. El estudio informa un aumento del 158 % de los casos a raíz de la pandemia de COVID de inicios de la segunda década del presente siglo.

Es importante resaltar que, pese a la existencia de leyes como la *Ley 1620* de 2013 y de contar con currículos centrados en las competencias ciudadanas, diferentes autores coinciden en que persiste una brecha entre los principios y directrices educativas y su implementación práctica (Caballero-León et al., 2022). Según Andrades-Moya (2020), las intervenciones suelen ser reactivas y se desconocen las opiniones o puntos de vista de los estudiantes en la construcción de ambientes pacíficos.

Dentro de los vacíos detectados, existe un predominio de abordajes normativos o administrativos, más que estratégicos de carácter didáctico que puedan considerarse activos. Igualmente, se señala la baja participación de los estudiantes en el diseño de medidas para afrontar la violencia, a la vez que escasas articulaciones entre las familias, las escuelas y las políticas públicas. Del mismo modo, se evidencian déficits en la creación e implementación de metodologías lúdico-pedagógicas dirigidas a la formación de habilidades sociales entre el alumnado.

Es necesaria, entonces, la vinculación con el corpus científico comentado, desde el paradigma de la crítica social y la aplicación del modelo de Investigación Acción Participativa (IAP). Lógicamente, en esta investigación se involucran docentes, alumnos y familias, a través del diseño de estrategias didáctico-lúdicas que faciliten la empatía, la comunicación asertiva y el liderazgo, factores que favorecen la democracia y cooperación, como se ha demostrado en evaluaciones de programas vinculados con esta problemática (Medina Rivilla y Cacheiro González, 2010; Martínez, 2020). En síntesis, el planteamiento se centra en superar el enfoque reactivo, mediante la aplicación de acciones preventivas e integradoras desde la cotidianidad del aula.

Se estima que el principal aporte de esta investigación se centra en el diseño y la puesta en práctica de una propuesta pedagógica situada, co-construida y validada en tres instituciones educativas en la ciudad de Cúcuta, Colombia. En esta propuesta se erige

---

un modelo que se considera replicable desde aquellas aulas que conciben el juego como herramienta didáctica, donde se facilite realzar las voces del alumnado dentro de los indicadores de cambio como manifestación vinculada a la calidad de las relaciones interpersonales. Lo expuesto representa una alternativa innovadora frente a los enfoques tradicionales y, con ello, una contribución al campo de la educación para la paz en contextos vulnerables.

## Metodología

En esta investigación se ha utilizado un enfoque de carácter cualitativo, siguiendo el paradigma crítico social de Freire (1994) y Habermas (1987), con el fin de poder captar las dinámicas presentes en la convivencia escolar, desde la óptica de los actores que intervienen: el alumnado, los docentes y las familias. Este enfoque se fundamenta en una visión interpretativa de la realidad social, asumida como entorno que se construye en un proceso colectivo, a partir de las experiencias, las percepciones y de los significados que los participantes determinan (Freire, 1994; Habermas, 1987).

La argumentación metodológica se plantea en función del modelo Investigación Acción Participativa (IAP), a partir de las propuestas de Kemmis (1986) y de Elliott (1993), que permiten no solo observar y describir los fenómenos escolares, sino intervenir en ellos de forma colaborativa con la comunidad, para la transformación de prácticas que fortalezcan habilidades sociales. Se profundiza en el diálogo crítico, en la validación de saberes situados y en las producciones que permiten aprehender y/o construir conocimientos, mediante la formalización de técnicas como la observación directa, las entrevistas semiestructuradas, las encuestas abiertas y las carpetas de trabajo pedagógico, entre otras.

La estrategia metodológica se articula con el método fenomenológico, que tiene su fundamento en las ideas de Husserl (1931) y de Van Manen (2003). Este método proporciona la posibilidad de aprehender el mundo vivido que poseen los estudiantes y docentes en sus contextos escolares y que expresan mediante sus sentimientos, narrativas y maneras de validar la convivencia. De este modo, se conforma una propuesta investigativa que no solo explica el problema en cuestión, sino que, además, ayuda a transformar dicho problema desde una óptica humanista y pedagógica.

El desarrollo del estudio fue estructurado en tres fases metodológicas. En la fase diagnóstica se logró detectar las tensiones y necesidades principales, en relación con la convivencia escolar y con las habilidades sociales. Para ello se recurrió a la técnica de la observación directa, a entrevistas semiestructuradas y a documentos. Seguidamente, en la fase de acción se diseñaron e implementaron estrategias didácticas lúdico-pedagógicas, siguiendo los postulados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) y la propuesta de competencias ciudadanas del MEN (2004), centrándose la atención en la participación de la comunidad educativa. La tercera fase de evaluación contó con la participación de los grupos investigados; en esta etapa se analizaron los resultados en las instituciones y se codificaron de forma abierta y axial, priorizando la transformación de las relaciones interpersonales y el desarrollo de la empatía, el respeto y la comunicación asertiva.

El diseño se entendió como un estudio cualitativo de caso múltiple, a partir de un enfoque contextual-horizontal. La voz de los participantes y la validación de saberes situados, generaron una propuesta investigativa que no solo dio explicaciones al problema, sino que demostró ser capaz de ayudar en su transformación, permitiendo hacerlo desde un sentido humanista, ético y pedagógico.

Este proceso múltiple permitió la descripción, análisis e interpretación de las habilidades sociales que se originan en la convivencia escolar, en las instituciones educativas del objeto de estudio, sin establecer relaciones de tipo causal. La visión interpretativa obedece al paradigma crítico social que plantean Freire (1994) y Habermas (1987). Igualmente, responde a la propuesta de Kemmis (1986), cuyos fundamentos se anclan en las experiencias de los estudiantes, docentes y familias, para llegar a identificar las prácticas, tensiones, formas de percepción e interacción que constituyen el ambiente escolar.

Al utilizar técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada, grupo de enfoque, las observaciones directas y talleres de participación, el estudio recoge evidencias sobre el desarrollo que se da en las dinámicas de convivencia, los obstáculos que se encuentran y los elementos que favorecen una relación empática, respetuosa y colaborativa (Borges et al., 2015; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

La población objeto de estudio estuvo conformada por los miembros de la comunidad educativa de tres instituciones oficiales de básica primaria, situadas en contextos vulnerables en el municipio de Cúcuta: Instituto Técnico Mercedes Ábrego, Institución Educativa Oriental No. 26 e Institución Educativa Santo Ángel de la Guarda. De esta población se seleccionaron un conjunto de informantes clave compuesto por docentes, estudiantes de primer a quinto grado escolar, padres, madres de familia y directivos escolares, todos ellos implicados y representados en los procesos de convivencia escolar y formación ciudadana. Se organizaron en grupos focales activos hasta observar experiencias, percepciones y prácticas reales de la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva, diversa y contextualizada. De ellos se reportan, para este artículo la visión de esta realidad en las respuestas de diez (10) sujetos que forman parte de los docentes y directivos docentes.

### **Recolección de datos e instrumentos**

Luego de la revisión de documentos institucionales, normativos y pedagógicos, se realizaron las entrevistas, para recoger sus percepciones en relación con las habilidades sociales y la comunicación, el liderazgo y el clima escolar con una técnica que permitió el análisis del discurso colectivo y las emociones. Se llevaron a cabo actividades lúdicas variadas como dramatizaciones, juegos simbólicos o dinámicas grupales, que permitieron observar cómo se aplicaban las habilidades sociales en tiempo real (Arroyave Taborda, et al., 2021). Los instrumentos diseñados, previamente validados, y aplicados fueron:

- a) una entrevista semiestructurada, con la cual se recogieron las voces del profesorado, del directivo y de los estudiantes, a partir de preguntas abiertas;
- b) un formato de observación directa mediante el cual se pusieron en evidencia comportamientos en espacios escolares clave;
- c) una hoja estructurada, para presentar los hechos de manera descriptiva y analítica;
- d) un cuestionario abierto a padres de familia, orientado a recolectar opiniones con relación a las estrategias didácticas propuestas y al impacto que podían tener estas en la convivencia escolar;
- e) una guía para grupos focales, para promover la participación del alumnado en el espacio colectivo;
- f) una ficha de registro con talleres lúdico-didácticos, aplicada durante actividades interactivas, tales como, dramatizaciones, juegos cooperativos y dinámicas grupales.

Como ejemplo de los instrumentos elaborados, de acuerdo con uno de los objetivos planteados, en este artículo se expone la siguiente entrevista semiestructurada, en la figura 1.

### Figura 1

#### Entrevista semiestructurada a docentes y directivos docentes

**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES Y DIRECTIVOS**  
**DOCENTES (INFORMANTES CLAVE)**

**Objetivo:** Comprender las dinámicas de la convivencia escolar donde se imbrican el liderazgo, la comunicación asertiva, la participación estudiantil de los estudiantes para el fomento de una cultura de Paz en las instituciones educativas Mercedes Ábrego, Santo Ángel de la Guarda Cúcuta e Institución Educativa Oriental No. 26.

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**Institución educativa:** \_\_\_\_\_

**Fecha de realización:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones de diligenciamiento de la entrevista semiestructurada:** Las preguntas que encontrará a continuación pretenden recabar la información que permita dar respuesta al objetivo planteado, no tienen réplicas únicas, cada pregunta deberá ser contestada con la mayor veracidad y tomando su valiosa experiencia, para generar un documento de calidad y que sirva de soporte para las decisiones escolares.

**PREGUNTAS**

1. ¿Cómo define usted el liderazgo y la participación en general de los estudiantes con base a sus conocimientos en el ámbito escolar? ¿Reconoce a algún estudiante o estudiantes como líder(es)?
2. ¿Cuáles son las acciones más visibles que observas en un líder escolar y en un estudiante activamente participativo?
3. ¿Qué significado tiene para usted la convivencia escolar?
4. ¿Hay algún profesor(a) o grupo que hable o haya realizado una clase, una actividad sobre convivencia escolar?
5. Hay estrategias y cuáles utiliza la institución educativa para socializar el proceso de la convivencia escolar.
6. ¿Cuáles son los valores que promueve esta institución educativa para la convivencia diaria entre los alumnos y las diferentes dependencias?
7. ¿Cuáles son las acciones en la convivencia diaria de los alumnos que contribuyen a un clima de paz en esta institución educativa?
8. ¿Qué cree usted que es el motivo principal para que los estudiantes quieran participar en las actividades de la institución educativa?
9. Basándose en su experiencia, observaciones y vivencias. ¿Cómo se manifiesta el liderazgo y la participación en la formación de la comunidad escolar?
10. ¿En qué grado escolar, se manifiestan con mayor asiduidad: ¿los valores, el liderazgo, un clima de paz, la participación estudiantil en las actividades curriculares y extracurriculares?
11. ¿En qué momento o rincones en la institución se refleja una cultura de Paz?

Muchas gracias por su aporte significativo en esta investigación.

El análisis se llevó a cabo en cinco fases sucesivas, que facilitaron avanzar en el asentamiento de un conocimiento en profundidad sobre la práctica cotidiana de la escuela. En la primera fase se recuperaron las entrevistas, grupos focales, las observaciones y los registros de talleres, extrayendo las unidades de sentido pertinentes. Estas fueron organizadas en códigos iniciales que hacían referencia a aspectos como: liderazgo, empatía, comunicación asertiva y resolución de conflictos, y que inmediatamente, empezaron a poner en evidencia las huellas discursivas que dan forma a las relaciones de convivencia de los actores de la comunidad escolar. En esta fase, se identificaron patrones significativos como red de apoyo emocional, ambiente escolar percibido y actitudes frente al conflicto, los cuales, dieron pistas interpretativas del funcionamiento interno de las aulas.

## Resultados

Los resultados de esta investigación muestran un significativo avance en la comprensión de la escuela y el desarrollo de las capacidades sociales, por parte de los alumnos de básica primaria de las tres instituciones objeto de estudio. El análisis cualitativo e interpretativo ha hecho emerger patrones significativos, que dan cuenta de las posibles repercusiones de los lineamientos pedagógicos desarrollados, así como la forma de comprenderlas desde los diferentes actores educativos.

Se reveló la existencia de capacidades sociales en la conducta escolar como la empatía, el respeto, la comunicación asertiva y el trabajo en grupo; habilidades sociales que, aunque fueron constatadas aún de manera incipiente en los primeros grados, llegaron a consolidarse efectivamente en la cotidianidad. Las categorías emergentes a partir del proceso de codificación abierto y axial, tales como redes de apoyo emocional, resolución de conflictos, clima escolar percibido y los vínculos de colaboración, han permitido apreciar la riqueza y complejidad de las relaciones establecidas en el aula.

Estas metodologías lúdico-didácticas puestas en práctica mediante dramatizaciones, juegos simbólicos y estrategias participativas, fueron bien valoradas por los estudiantes, docentes y familias, quienes describieron las acciones con adjetivos como "divertidas", "emotivas" y "más fáciles de entender", testimoniando así que se trataba de acciones motivadoras que propiciaban la participación en espacios de reflexión sobre la convivencia. Los docentes valoraron las actividades que unían lo pedagógico y lo afectivo, propiciando desde la experiencia aprendizajes significativos. Las acciones llevadas a cabo demostraron una transformación en el clima escolar. Las transcripciones y los testimonios indicaron que se llegó a la disminución de agresiones de carácter verbal, a la apatía, la exclusión y el incremento de interacciones respetuosas y de motivación académica. El profesorado y los orientadores indicaron que había mejorado la forma de relacionarse entre los pares, así como la actitud con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a las concepciones de los docentes, si bien se reconoció la importancia de formar en habilidades sociales desde la primera infancia, también surgieron ciertas limitaciones institucionales que dificultaron su programación sistemática. Entre los factores señalados están la carga de trabajo, la consiguientemente escasa disponibilidad de tiempo y la ausencia de acompañamiento por parte de instancias superiores en la

continuidad de estas prácticas. No obstante, la mayoría de los docentes mostraron alto interés en continuar aplicando estrategias participativas que vinculen a la familia y fortalezcan el enlace escuela-sociedad.

En un primer momento, se implementó una guía de entrevista semiestructurada orientada a los docentes, directores y alumnos, para indagar sobre las habilidades sociales y el clima de aula; como resultado de las entrevistas se pudieron identificar algunas categorías de análisis como la empatía, la comunicación asertiva, el respeto y el liderazgo. Por otro lado, se manifestó una valoración positiva de la participación del alumnado, especialmente una vez que se aplicaron las estrategias didácticas planteadas. Como muestras de este proceso se observan las miradas de algunos de los participantes docentes con sus situaciones emocionales, tensiones y aprendizajes que surgen de sus interacciones.

En cuanto al ambiente de trabajo para mantener la armonía, sobre todo entre los estudiantes que comparten el espacio escolar, uno de los docentes expuso:

*D7: Es un ambiente de pronto fluctuante, ¿no? En algunos momentos la convivencia se lleva bien entre los estudiantes. En algunos se presentan algunos casos particulares de algunos estudiantes que presentan dificultad de estar con el otro y de respetar al compañero.*

Sobre las formas de comportamiento y las habilidades sociales desarrolladas en los jovencitos en contextos complejos, uno de los docentes dijo:

*D3: En cuanto a las habilidades sociales con los chicos, debido a las diferentes generaciones que vamos pasando, el nivel de respeto, el nivel de paciencia de los chicos ha sido un poquito más complicado. Después de la pandemia, se ha generado más conflictos, se ha generado menos empatía, se trabaja en ello para que, pues mejore, pero sí ha bajado un poco el nivel de habilidades sociales entre los chicos.*

Otro de los entrevistados mostró sus experiencias de una forma en la que se observan las prácticas relacionadas con la formación integral y la búsqueda de una cultura de paz y el desarrollo de habilidades sociales:

*D4: A ver, cuando de pronto un chico es grosero con otro compañero, una de las acciones reparadoras que usualmente se utilizan es pedir disculpas al chico y hacer una cartelera cuando utiliza palabras obscenas donde explique qué significa la grosería y por qué no lo debe hacer.*

Con respecto a las relaciones de liderazgo y compromiso, así como las acciones de los jóvenes, uno de los docentes comentó:

*D1: Sí hay estudiantes muy líderes que ayudan a que el proceso sea muy activo. Ah, bueno, entonces los estudiantes sí tratan de ellos ir resolviendo antes de llegar al del pronto. Observando situaciones de conflicto entre los estudiantes, sí es así.*

De esta forma se pudo ir ahondando en cada uno de los códigos y sus elementos, indicadores y subcategorías. Por otra parte, el estudio favoreció la consolidación de una propuesta pedagógica propiciada por las tres instituciones estudiadas. Esta propuesta pedagógica contempla tres pilares fundamentales, como son la empatía, la participación y el liderazgo, organizados por ciclos escolares de forma estructurada. Del mismo modo, las instituciones estudiadas consideraron dichos pilares como referentes de buenas prácticas, con potencialidad de réplica en contextos similares, así como la capacidad de incidencia en la cultura escolar.

Debe subrayarse que para valorar las estrategias lúdico-didácticas en el reforzamiento de la convivencia escolar y en el desarrollo de habilidades sociales en la básica primaria, la investigación conllevó diferentes interpretaciones cualitativas en cada una de ellas. Conjuntamente, se produjeron registros de la conducta espontánea en el aula, mediante el desarrollo de actividades de tipo lúdico. La observación propició el registro de una reducción sustancial de comportamientos agresivos junto con un aumento importante de interacciones respetuosas y colaborativas, es decir, un clima escolar más propicio para el aprendizaje emocional y social.

Durante los talleres lúdico-didácticos se aplicó una ficha de registro para medir en tiempo real la aplicación de habilidades sociales, como la escucha activa, la cooperación o la resolución de conflictos en su forma conjunta, de manera individual y centrada, lo que sugiere que sería beneficioso que se incluyan en el bagaje del programa de competencias para la vida para todos los estudiantes. Así también, los datos obtenidos informaron de una mayor disposición al trabajo en grupo por parte del alumnado y la reducción de conflictos interpersonales, lo cual refuerza la importancia de estos entornos construidos por situaciones de aprendizaje significativos.

La organización de los datos obtenidos de esta exploración se llevó a cabo mediante una lógica cualitativa interpretativa, que incluyeron la interpretación de las dinámicas de convivencia escolar y de las habilidades sociales en los alumnos de básica primaria. La primera fase fue de codificación abierta, en la cual, los relatos y registros que se obtuvieron a través de las entrevistas, la observación, las encuestas y los talleres, fueron fragmentados en unidades de sentido. De esta manera, se agruparon aspectos referidos al ambiente escolar, las habilidades sociales, la resolución de conflictos y la percepción del docente, con sus respectivos códigos. De esta manera, se pasó a la codificación axial (tabla 1) que propicia ciertas vinculaciones entre las redes de apoyo emocional de la institución.

## Tabla 1

### *Categorías y sus códigos descriptores*

<b>Categorías</b>	<b>Grupos de códigos</b>
Ambiente Escolar	Adaptación del ambiente, ambiente positivo, <i>bullying</i> , convivencia escolar, comunicación efectiva, desarrollo personal, educación emocional, liderazgo en conflicto, percepciones, rendimiento académico, respeto.
Habilidades Sociales	Autoestima, comunicación, convivencia escolar, empatía,

	interacción social, relaciones interpersonales, respeto, trabajo en equipo.
Resolución de Conflictos	Adaptación a la nueva normalidad, ambiente positivo, apoyo emocional, apoyo psicológico, comunicación efectiva, convivencia escolar, desafíos educativos, interacción social, liderazgo en conflicto, respeto, tolerancia.
Percepción del Docente	Adaptación mejora de la convivencia, ambiente positivo, apoyo emocional, apoyo psicológico, bienestar emocional, colaboración, comunicación efectiva, desarrollo de habilidades sociales, educación emocional, habilidades sociales, influencia dinámica, liderazgo en conflicto, reflexión, rendimiento académico, resolución de conflictos.

Fuente: elaboración propia a partir del Atlas.ti

Finalmente, se organizaron una serie de hallazgos que nutren la investigación mayor y que, en este reporte, nos permiten observar cómo se ha hecho frente al ambiente escolar, el desarrollo de habilidades sociales y la resolución de conflictos, en la percepción de los docentes.

## Discusión

Las principales categorías que se analizaron fueron: habilidades sociales (empatía, liderazgo, comunicación asertiva, trabajo colaborativo) y convivencia escolar (clima de aula, resolución de conflictos, participación). Estas categorías se abordaron desde un enfoque cualitativo, interpretativo y participativo, al facilitar la exploración sobre cómo se han manifestado en escenarios educativos vulnerables. Los resultados ofrecidos sobre la visión de los docentes demuestran patrones de cambio, en forma de aumento de comportamientos empáticos, mejora en la resolución pacífica de conflictos y la consolidación de redes de apoyo emocional entre pares. No se apreciaron contradicciones significativas entre los hallazgos; se reafirmó el valor de la estrategia didáctica participativa, como mecanismo de transformación de la convivencia escolar y se expusieron las visiones compartidas.

Asimismo, se observa que los hallazgos están directamente conectados al contexto práctico: tres instituciones educativas en zonas de alta inseguridad y exclusión social. De este modo, las estrategias implementadas permitieron establecer espacios seguros en la interacción, mejorar el clima afectivo y reducir las tensiones cíclicas. Esto tiene importantes implicaciones para la gestión escolar, la formación del profesorado y la participación familiar en la resolución de conflictos.

El trabajo añade evidencias a las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1986) y la escuela como agente socializador del individuo (Durkheim, 1973). En este sentido, se aportan elementos al enfoque de competencias ciudadanas del MEN (2004) al constatar

que la lúdica y el enfoque participativo propician que los sujetos reproduzcan/externalicen e interioricen valores éticos. Se corroboró la intensificación de la formación de habilidades sociales, sostenidas por prácticas pedagógicas inclusivas y dialógicas. Igualmente, surgieron pistas indicativas sobre la factibilidad del uso de modelos críticos en contextos vulnerables.

Se corroboró, además, lo expuesto en los estudios realizados por Morales y López (2019), Gaeta et al. (2020) y Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), autores que evidencian la recursividad entre la violencia escolar, la ausencia de habilidades sociales y cultura institucional. Al respecto, este trabajo proporciona evidencias que sostienen la posibilidad de invertir dichas situaciones, mediante estrategias didácticas que son, además de reactivas, preventivas (Andrades-Moya, 2020).

El proceso de investigación evidenció, igualmente, que el cambio en las dinámicas de convivencia escolar no puede explicarse a partir de la intervención, sino que se entiende como la articulación de tres elementos claves que funcionan sinérgicamente dentro del entorno escolar. En primer lugar, la participación de los alumnos como el motor del sentido de pertenencia, enriqueciendo su implicación emocional y cognitiva en los procesos escolares. En segundo lugar, el uso de dinámicas lúdicas por su alta efectividad en favorecer la expresión emocional y la resolución pacífica de los conflictos. Por último, el acompañamiento de los docentes con un vínculo emocional profundo. Los profesores, parte de este estudio, no solo orientaron contenidos, sino que fueron mediadores emocionales, interpretando necesidades, modelando comportamientos y promoviendo entornos de confianza y seguridad. Esta dimensión relacional del proceso educativo fue determinante para construir climas escolares favorecedores de la empatía y del liderazgo positivo.

Desde la dimensión metodológica, la investigación se llevó a cabo con la fortaleza del diseño situado y participativo que hizo posible captar las realidades de los contextos en los que estaban inmersos los centros educativos. A ello se agrega la triangulación de las técnicas cualitativas, la incorporación de los distintos actores, estudiantes, docentes y familias, considerada como una estrategia que enriqueció el tipo de conocimiento obtenido en la investigación, y la mirada múltiple y crítica sobre el fenómeno estudiado.

En lo que a implicaciones y proyecciones futuras se refiere, los resultados dejan abiertas nuevas opciones de investigación. Se entrevé la posibilidad de diseñar modelos pedagógicos que sean replicables en otras regiones y niveles educativos, así como la posibilidad de profundizar en el docente como agente emocional del proceso de formación ciudadana y la necesidad de acometer estudios de tipo longitudinal. Así, se podrá esclarecer cómo se afianzan las habilidades sociales en los diferentes ciclos de enseñanza, además de plantear la necesidad urgente de integrar la coevaluación y la autorregulación emocional, como elementos permanentes dentro del currículo oficial.

---

## Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten confirmar el cumplimiento del objetivo general que se había planteado sobre el diseño de estrategias didácticas dirigidas a la comprensión y al fortalecimiento de las habilidades sociales en la convivencia escolar. Con ello, se afianza la necesidad de llevar a la práctica metodologías activas y colaborativas para mejorar las relaciones interpersonales y la transformación del ambiente escolar, especialmente si se produce en contextos sociales como el de los niveles 11 y 12, toda vez que manifiestan un alto grado de vulnerabilidad social.

El estudio revela una proyección que va más allá de las instituciones que han participado en la investigación. A pesar de que el estudio se ha desarrollado en tres colegios oficiales de la ciudad de Cúcuta, los hallazgos permitieron dar cuenta de su aplicabilidad en escenarios similares, especialmente en aquellos donde se presentan situaciones de violencia escolar y en los que la participación del alumnado es baja o no existe un liderazgo positivo.

A partir de lo señalado, surgen recomendaciones y sugerencias para diferentes niveles de intervención, de forma prospectiva, que abarquen todo el espectro de los actores escolares. En el ámbito de la práctica de los profesionales de la educación, se sugiere que estos utilicen estrategias lúdico-didácticas que promuevan el diálogo, la cooperación y el vínculo con las familias, ya que son recursos que fortalecen la cultura institucional.

Desde la visión de la formulación de políticas de educación para la gobernanza de la convivencia escolar, se sugiere incluir prácticas participativas en el currículo, valorando la voz de los estudiantes y reconociendo la riqueza del contexto local. Para futuras investigaciones, se recomienda elaborar estudios de tipo longitudinal, que permitan poner a prueba el efecto sostenido de estas estrategias, a la vez que tomar en consideración variables emocionales, familiares e institucionales que inciden en la interiorización del cambio.

## Implicaciones pedagógicas

Existe, particularmente entre las generaciones jóvenes, una creciente desconfianza en el futuro y un sentimiento de rebeldía que, muy a menudo, conduce a actos violentos, situaciones de las que no escapa el ambiente escolar. Frecuentemente, los medios informativos refieren historias sobre episodios de violencia y acoso en escuelas y otros entornos extraescolares (Ammermueller, 2012; Azúa Fuentes, et al., 2020; Guerrero et al., 2015). ¿Qué puede hacer actualmente la educación ante estos desafíos? La implementación de un concepto educativo que transmita valores y ayude a los niños, niñas y adolescentes a desarrollar habilidades no cognitivas, que les sean útiles en la transición a la edad adulta, para comprender la realidad y para abordarla con la conciencia de la tarea de mejorarla, podría representar una de esas tantas innovaciones (Chiosso et al., 2021). Como se ha demostrado, la lúdica puede resultar una valiosa herramienta para tales propósitos (Arroyave Taborda et al., 2021).

Competencias como la amabilidad, la mentalidad abierta, la responsabilidad, la colaboración, la resiliencia, el optimismo, un enfoque positivo ante las dificultades, la autodeterminación, la esperanza, la estabilidad emocional, la extroversión, la proactividad, entre otras, podrían ser de gran valor para superar esta problemática. Si la personalidad es un conjunto de fuerzas que producen disposiciones y respuestas conductuales (Grasso, 2018), es esencial actuar mediante la educación del carácter y los rasgos de personalidad para orientar las acciones hacia el bien, utilizando metodologías capaces de preparar a los niños para desarrollar valores, habilidades y conocimientos relacionados con la paz, la democracia, la sostenibilidad y la ciudadanía.

En este sentido, los principios de la enseñanza cooperativa y el constructivismo social (Vygotsky, 1981), así como el paradigma del aprendizaje activo y experiencial (Dewey, 1986), ofrecen una epistemología de referencia para las metodologías que apoyan actividades que involucran diálogo, debate y colaboración para construir una cultura de paz y ciudadanía. Esto es esencial especialmente en contextos caracterizados por la vulnerabilidad, ya que los niños se ven más estimulados a practicar valores como la empatía, la escucha, la comprensión, la solidaridad y la participación en la alegría y el sufrimiento (Galtung y Fisher, 2013).

Desarrollar actividades sobre problemas reales que requieren un enfoque interdisciplinario e intercultural, puede fomentar una cultura de debate y discusión, utilizando la diversidad como recurso, a través de dramatizaciones y otras técnicas, para la búsqueda de un pensamiento colectivo. De este modo los niños pueden superar los prejuicios, y abordar conflictos y separaciones, motivados por el deseo de coexistir pacíficamente mediante una cultura de tolerancia.

La pedagogía del diálogo, el juego, la discusión, la no violencia y la democracia como proceso educativo, que caracterizó la obra de Paulo Freire (1994), también ofrece un valioso apoyo teórico para las actividades en el aula, las cuales, con base en dichas enseñanzas, deben incluir también momentos de profunda reflexión emocional que favorezcan cambios en comportamientos y actitudes. La pedagogía mayéutica y liberadora de Freire se fundamenta en la capacidad generativa del aprendizaje como recurso para transformar la realidad, mediante un proceso educativo que se centra en categorías como la no discriminación, el respeto a la diversidad y la justicia, la libertad, la creatividad, las relaciones y la colaboración, intrínsecamente vinculadas con estas técnicas. De hecho, a través de las relaciones que promueve la lúdica, los jóvenes tienen la oportunidad de gestionar tensiones, comprender su interdependencia, negociar roles y contribuir a la construcción del conocimiento y su utilidad social y cultural.

Los desafíos educativos actuales exigen la protección de los derechos humanos, la inclusión, la eliminación de todas las formas de desigualdad y la igualdad de oportunidades para el desarrollo integral de cada persona, con el fin de promover la convivencia pacífica y democrática entre pueblos y culturas. Sobre estos temas, el Informe de la UNESCO (2021) además de las leyes promulgadas por los distintos países, representan marcos regulatorios capaces de promover una nueva forma de contrato social, para acompañar a la humanidad hacia formas de sostenibilidad y convivencia pacífica a través de la educación.

Las habilidades no cognitivas, definidas como habilidades relacionadas con el carácter y la personalidad de un individuo, pueden contribuir al desarrollo de todas sus dimensiones y resultar fundamentales para construir contextos que fomenten la convivencia democrática y pacífica. Con la promoción de estas habilidades se debe trabajar en las escuelas, precisamente, para alcanzar la formación de disposiciones sociales y valores comunes, que fomentan la vida en comunidad, la formación de responsabilidades compartidas y la resiliencia como baluartes para prevenir formas de desviación y marginación (Chiosso et al., 2021).

Así mismo, la participación experiencial en prácticas ciudadanas y educación para la paz, puede resultar fructífera para el desarrollo de estas habilidades, especialmente en los jóvenes, ya que, al ser un patrimonio intangible e interno, es altamente educable. Se puede deducir una cierta relación entre el desarrollo de habilidades relacionadas con el carácter y la personalidad, y la capacidad de contribuir a la construcción de contextos democráticos y pacíficos, y viceversa. Este estudio, con la indagación sobre esta relación, destaca las características y resultados exitosos de una actividad formativa, aun cuando se lleve adelante en contextos socialmente vulnerables en estas instituciones educativas colombianas. En estos contextos, se instrumentaron prácticas de ciudadanía democrática y educación para la paz, a través de la implementación de la lúdica, que demostraron generar habilidades para la convivencia pacífica tanto en estudiantes como en docentes y demás actores educativos.

Con base en las anteriores consideraciones, se estima que el presente trabajo puede resultar una contribución para el planeamiento y consecución de las mejoras pedagógicas deseables que devienen de la vida armónica en la escuela y toda la comunidad. Tanto las instituciones educativas colombianas estudiadas, como los centros educativos de diferentes niveles pueden beneficiarse de un sistema de pensamiento destinado a la resolución de conflictos mediante estrategias lúdico-didácticas.

## Referencias

- Ammermueller, A. (2012). La violencia en las escuelas europeas: un fenómeno generalizado que repercute en la producción educativa. *Labour Economics*, 19(6), 908-922. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.08.010>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23.1-22. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269017/194163269017.pdf>
- Arroyave Taborda, L., Restrepo Segura, Y., Pino Montoya, J. y Valencia Ospina, L. A. (2021). La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar. *Infancias Imágenes*, 20(2), 174-183. <https://doi.org/10.14483/16579089.15560>
- Azúa Fuentes, E., Rojas Carvallo, P. y Ruiz Poblete, S. (2020). Bullying as a risk factor for depression and suicide. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3), 432-439. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>

- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K. et al. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volumen 7. WHO Regional Office for Europe. <https://hbcs.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-social-contexts-in-europe-central-asia-and-canada-volume-7/>
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1986). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Borges, S. A., Orosco, M., Demósthene, Y., Zurita, C. R., Ortega, L. y Cobas, C. L. (2015). *Pedagogía especial e inclusión educativa*. Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
- Bustamante Lecca, I. M. y Taboada Marín, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1579](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579)
- Caballero-León, L. M., Garzón-Martínez, M. A. y Martínez-Moya, A. (2022). Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 205-222. <https://doi.org/10.19053/01227238.14080>
- Cabrales, M. (2018). *Espacios emocionales de niñas, niños, niños adolescentes y jóvenes centroamericanos en la ciudad de Tapachula, Tijuana* [tesis de Maestría] Colegio de la Frontera del Norte. <https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2019/09/TESIS-Del-Valle-Cabrales-Mireille-MEMI2017.pdf>
- Carbajal-Padilla, y Fierro-Evans, (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Universidad Iberoamericana León.
- Chiosso, G., Poggi, A. M., Vittadini, G. (Editores), (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Il Mulino.
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial 48733. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=52287](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52287)
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Durkheim, É. (1973). *Educación y sociología*. Editorial Península.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.  
<https://doi.org/https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319012023173210.pdf>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.  
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, J. R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83- 96). Paidós Educador.
- Fuenmayor-Gallo, F., Díaz-Martínez, I., Mata-López, Á. y Caraballo, D. (2023). Experiencias y reflexiones de docentes de Educación Básica sobre delito, pena y derechos constitucionales. *Investigación y Postgrado*, 38(2), 107–135.  
<https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v38i2.2283>
- Gaeta, M., Martínez, V., Rodrigo, M. y Rodrigo Gómez, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 341-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Galtung, J. y Fisher, D. (2013). *Johan Galtung. Pioneer of Peace Research*. Springer.  
<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/70602/1/Johan%20Galtung.pdf>
- García Soller, T. M., Sulca Rojas, J. C. y Carazas Durand, C. R. (2025). Estrategias didácticas para el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), [1-11](https://doi.org/10.5281/zenodo.15531193). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15531193>
- García Yeste, C. y García Carrión, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Grasso, P. (2018). Personalidad: un recorrido por los principales conceptos desarrollados sobre el constructo. *Revista ConCiencia EPG*, 3(2), 34-57  
<https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/49>
- Guerrero, K. G., Caballero, D. A. R. y Reyes, F. L. (2015). Incidencia de los medios de comunicación y las percepciones de violencia escolar. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 71-88.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/700>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. Macmillan.

- Jiménez, A. T. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 158-165.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941032>
- Kemmis, S. (1986). *Curriculum Theorising: Beyond reproduction Theory*. Ediciones Morata.
- Lozano, J. (2020). *Factores que afectan la convivencia escolar en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa de Rozo* [tesis de Maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.  
<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/2626275f-75b9-4e33-8786-bfe32ef6d569/content>
- Martínez, A. S. (2020). Efectividad de los programas de prevención de acoso escolar en las escuelas. *NPunto*, 3(27), 58-78.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231205>
- Medina Rivilla, A. y Cacheiro González, M. L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón: Revista de pedagogía*, 62(1), 93-107.  
<https://portalcientifico.uned.es/documentos/61d68a15b32d1a43ae9f1cd1>
- Minton, S. J. y O'Moore, A. M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 1-12.  
<https://pearl.plymouth.ac.uk/psy-research/581/>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Neira, M. (2024). *Factores asociados rendimiento académico: el apoyo familiar* [tesis de Maestría]. Universidad Estatal Península de Santa Elena.  
<https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5e48959d-fb81-4b05-9268-4593099dd619/content>
- Observatorio de Convivencia Escolar [OCE]. (2022). *Informe sobre el acoso escolar en Bogotá: Estadísticas y tendencias 2014-2022*. OCE.  
<https://oce.educacionbogota.edu.co/observatorio-de-convivencia-escolar>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

- 
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- StopBullying. (2021). *Efectos del acoso*. <https://espanol.stopbullying.gov/acoso-escolar-mkc4/efectos>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Vygotski, L. (1981). The genesis of mental functions. En J. V. Wertsch (Edit.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Sharpe.