



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La ludopedagogía como estrategia para favorecer la convivencia escolar

AUTOR: Yuritzi Reynoso Medina

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Ludopedagogía, Convivencia escolar, Educación primaria, Trabajo colaborativo, Investigación-acción

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

GENERACIÓN

2022



2026

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
“LA LUDOPEDAGOGÍA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA
CONVIVENCIA ESCOLAR”
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

TESIS DE INVESTIGACIÓN

PRESENTA: YURITZI REYNOSO MEDINA

ASESORA: DRA. MA- DEL SOCORRO RAMÍREZ VALLEJO

SAN LUIS POTOSÍ, S. L. P

JUNIO DE 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Yuritzi Reynoso Medina
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:
LA LUDOPEDAGOGÍA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022 2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

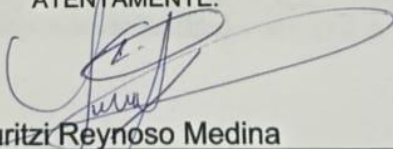
La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 07 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.


Yuritzi Reynoso Medina

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 19 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. REYNOSO MEDINA YURITZI
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LA LUDOPEDAGOGÍA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. MA. DEL SOCORRO RAMÍREZ VALLEJO



Agradecimientos

A mi madre Tomasa, por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo, amor y fortaleza, por la compañía en cada una de las etapas de mi vida, por motivarme a continuar incluso en los momentos más complicados y por creer en mí en todo momento.

A mi padre Raymundo, por su apoyo incondicional, orientación y por mostrarme la importancia de la responsabilidad y la constancia.

A mis hermanos Miguel y José, por estar presentes a lo largo de este camino y apoyarme en todo momento.

A mi prima Jocelyn, por ser mi compañera en este camino, apoyarme y escucharme en todo momento. Agradezco que seas mi sostén en los momentos de declive.

A D. Alejandro, por acompañarme en los momentos que nadie presencié, por la compañía en los momentos más silenciosos y menos percibidos.

A Zafiro, por ser el amor mismo en persona. Agradezco tu amistad llena de lealtad, sinceridad y afecto genuino, tu forma de ser y de estar a mi lado siendo parte de todo este proceso me demostró que las verdaderas amistades son las que se mantienen en cada cambio de este camino llamado vida.

A Ximena, por estar a mi lado desde el día uno y por ser una compañera leal durante todo este camino. Agradezco tu presencia en cada momento lleno de alegría o tristeza compartido, cada desafío que enfrentamos juntas y cada meta cumplida.

A Paulina, por impulsarme a ser mejor, por apoyarme en todo momento y por motivarme cada día a ser una mejor versión de mí misma.

A mi mejor amiga Abigail, por estar siempre presente. Agradezco tu apoyo constante, tu confianza, tu amistad genuina y por demostrarme que la distancia o el tiempo no son barreras cuando el cariño es genuino.

A Diego, por demostrarme el sentido del respaldo, la lealtad y la amistad. Agradezco que estés a mi lado en momentos significativos y por ofrecerme en todo momento tu confianza y apoyo.

A Alejandro, Nedved, Renato y Ángel, por cuatro años de enormes risas, historias memorables y vivencias que convirtieron esta etapa de mi vida en una experiencia hermosa. Gracias por cada recuerdo compartido y por llenar de alegría este trayecto.

A cada una de las personas que me impulsaron a salir de un lugar que parecía no tener salida. Agradezco la compañía y el apoyo en todos los momentos difíciles, gracias por escuchar mis llantos, mis risas y mis tonterías.

A Eiichiro Oda, por tanto, por crear una historia que me demuestra que vale la pena seguir aquí, gracias por tantos personajes que te demuestran que el miedo no es una excusa para rendirse.

A la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, por ofrecerme la formación académica, profesional y humana que permitió mi desarrollo como futura docente.

A mi asesora de tesis Ma. del Socorro Ramírez Vallejo, por su apoyo, paciencia y guía, por su inspiración a siempre dar lo mejor de mi durante esta investigación.

A cada uno de los maestros que contribuyó a la formación de la persona que hoy en día entrega este trabajo, a cada uno de ellos que me impulsó a ser mejor en todo momento y que no me dejó caer.

A mi maestra titular Nora, por permitirme adentrarme en su aula y por su ayuda y apoyo a lo largo de mi práctica docente.

A mis alumnos, quienes fueron la inspiración y el corazón de esta investigación. Gracias por cada experiencia compartida, por sus aprendizajes, sus emociones, su entusiasmo. Cada momento vivido reafirmo mi vocación docente.

No se trata de si puedo hacerlo o no, pues el más valiente no es el que gana más batallas, sino el que realmente se enfrenta a sus miedos. Al final, no importa que tan oscura sea la noche, siempre pasa a ser de día

- Personajes de OP

Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema	14
Descripción del problema	14
<i>Pregunta central</i>	17
<i>Preguntas subsidiarias</i>	17
<i>Objetivo general</i>	17
Objetivos específicos	17
Justificación	18
Capítulo 2. Estudio del contexto socioeducativo	21
Dimensión Comunitaria	22
Tipo de población y ámbito económico	22
Ámbito social	23
<i>Ámbito cultural</i>	24
Dimensión escolar	24
<i>Organización escolar</i>	24
<i>Servicios con los que cuenta la institución e infraestructura de la institución</i>	25
<i>Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar.</i>	26
<i>Participación de padres de familia en la institución y proceso formativo del alumno</i>	27
<i>Relación profesor-personal administrativo y relación escuela-comunidad local</i>	28
Dimensiones del aula	29
<i>Relación profesor-alumno</i>	29
<i>Relación alumno-alumno</i>	29
<i>Mobiliario y recursos con los que cuenta el aula de clase</i>	29
<i>Aprovechamiento académico</i>	30
<i>Estrategias de evaluación diagnóstica</i>	31
<i>Convivencia escolar</i>	31
<i>Contexto familiar y social de los alumnos</i>	32
<i>Asistencia escolar</i>	34
<i>Acceso a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)</i>	34
Capítulo 3. Estado del Arte y Fundamentación Teórica Conceptual	35
Estado del Arte	35
<i>La convivencia escolar mediada por la lúdica desde enfoques técnicos o instrumentales</i>	35
<i>La Ludopedagogía y la convivencia escolar desde perspectivas críticas y transformadoras</i>	38

Fundamentación teórica conceptual	40
<i>Teoría de la Acción Dialógica</i>	40
<i>Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky</i>	42
<i>La convivencia escolar desde una perspectiva crítica y transformadora</i>	44
<i>Convivencia en el Plan 2022: una mirada política y pedagógica</i>	46
<i>El juego en educación: entre el enfoque técnico y la perspectiva crítica-transformadora</i>	47
<i>Ludopedagogía</i>	49
<i>Relación entre Ludopedagogía y convivencia escolar</i>	54
Capítulo 5. Metodología de la investigación	56
Enfoque de investigación	56
Diseño metodológico: Investigación-Acción Participativa	57
Contexto y participantes	59
La Ludopedagogía como eje metodológico	59
Técnicas e instrumentos de recolección de información	59
Proceso de investigación	61
Análisis de los resultados	63
Capítulo 6. Resultados del diagnóstico del problema	65
Conociendo cómo convivimos	66
Análisis de registros anecdóticos	78
Triangulación de la información	83
Capítulo 7. Diseño e implementación del plan de acción	85
Metodología de intervención	87
Capítulo 8. Resultados de la intervención mediante la Ludopedagogía	92
Eje 1. De la impulsividad a la construcción progresiva de la autorregulación	93
Eje 2. De las relaciones fragmentadas a la construcción progresiva del sentido colectivo	99
Eje 3. De la experiencia lúdica a la reflexión consciente sobre la convivencia	105
Conclusiones	114

Índice de tablas

Tabla 1. Población por rangos de edad	20
Tabla 2 Principios de la Ludopedagogía	46
Tabla 3 Planeación general de la intervención desde la Ludopedagogía	58
Tabla 4. ¿Quiénes son los niños o niñas de tu salón con los que más te gusta jugar?	61
Tabla 5. Correspondencia entre las necesidades detectadas, las habilidades socioemocionales y las transformaciones esperadas	79
Tabla 6. Estructura metodológica de las intervenciones implementadas	81

Índice de figuras

Figura 1. Enfoques de investigación sobre lúdica para la convivencia escolar	32
Figura 2. Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar	41
Figura 3. Etapas de la Ludopedagogía	50
Figura 4. Ciclo reflexivo de la Investigación Acción	53
Figura 5. Niños y niñas con los que más me gusta jugar	62
Figura 6. Razones por las que se eligen a los alumnos	64
Figura 7. Alumnos que son menos elegidos en el juego	65
Figura 8. Razones por la que no me gusta jugar con determinados compañeros	66
Figura 9. Alumnos que ayudan a los demás	68
Figura 10. Alumno que tiene más amigos	68
Figura 11. Categorías derivadas de los resultados del sociograma	70
Figura 12. Categorías de análisis derivadas de los registros anecdóticos	72
Figura 13. Ejes de análisis derivadas de las intervenciones	85

NOTA: Para proteger la identidad de los participantes, los nombres utilizados en esta investigación son ficticios. El uso del género masculino (niños, alumnos, padres) siempre va referido a ambos sexos (niños y niñas, alumnos y alumnas, padres y madres) con la intención de facilitar el acceso a la lectura del documento y que ésta no sea reiterativa, sin que esta decisión pueda suponer causa de discriminación por razones de sexo.

Introducción

La convivencia en las escuelas representa uno de los retos más significativos de la educación actual, particularmente en entornos sociales marcados por violencia, ruptura de lazos y complicaciones para forjar relaciones fundamentadas en el respeto, la empatía y la colaboración. En el entorno educativo, estas cuestiones se evidencian mediante enfrentamientos recurrentes entre los alumnos, comportamientos hostiles, marginación, limitada regulación emocional y dificultades para resolver pacíficamente los conflictos, circunstancias que afectan directamente el bienestar socioemocional del estudiante y en la creación de entornos propicios para el aprendizaje.

En este marco, la Nueva Escuela Mexicana valora la convivencia armónica como un principio esencial para la formación integral de los niños y las niñas, fomentando una educación enfocada en el desarrollo humano, la inclusión, la participación democrática y la creación de una cultura de paz. Desde esta óptica, la escuela no solo debe transmitir saberes académicos sino también genera experiencias pedagógicas que promueven el diálogo, el respeto mutuo y el desarrollo de habilidades socioemocionales que faciliten a los estudiantes convivir de forma respetuosa y solidaria.

La presente investigación surge a partir de las problemáticas identificadas durante el diagnóstico socioeducativo realizado en un grupo de tercer grado de educación primaria, donde se observaron constantes conflictos entre compañeros, presencia de subgrupos marcados, actitudes de exclusión, dificultades en la regulación emocional y escasas herramientas para resolver desacuerdos de manera pacífica. Aunque el grupo mostró disposición para participar en actividades escolares y colaborativas, las dinámicas de convivencia evidenciaban tensiones que afectaban el clima del aula y las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Ante esta situación, se reconoce la necesidad urgente de implementar estrategias educativas que favorezcan el fortalecimiento de la convivencia escolar desde una perspectiva más humana, inclusiva y práctica. En este contexto, la Ludopedagogía surge como una alternativa significativa, al concebir el juego no solo como una actividad de ocio, sino como una experiencia educativa capaz de promover la colaboración, la empatía, el diálogo y la reflexión colectiva dentro del grupo. Desde un enfoque crítico y transformador, se menciona

que el juego propicia espacios en los que los estudiantes interactúan, establecen acuerdos, expresan emociones y desarrollan habilidades sociales fundamentales para la vida en comunidad.

A partir de lo anterior, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la realización de actividades ludopedagógicas a la convivencia escolar en un grupo de tercer grado de educación primaria? Asimismo, se plantearon interrogantes específicas orientadas a identificar las principales dificultades de convivencia presentes en el grupo, reconocer las características de las actividades ludopedagógicas más adecuadas para fortalecer habilidades sociales y analizar las transformaciones observadas en las interacciones y dinámicas grupales a lo largo del proceso de intervención.

En concordancia con la pregunta central, el objetivo general de la investigación consistió en analizar el impacto de la implementación de actividades ludopedagógicas en la mejora de la convivencia escolar de un grupo de tercer grado de educación primaria, desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa. De igual manera, se buscó identificar las manifestaciones de conflicto y tensión dentro del grupo, diseñar e implementar actividades ludopedagógicas orientadas al fortalecimiento del respeto, la empatía y la cooperación, así como analizar los cambios generados en las dinámicas de convivencia y valorar la Ludopedagogía como estrategia educativa para la transformación de las relaciones escolares.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo sustentado en la Investigación Acción Participativa, lo que permitió comprender la realidad del grupo mediante la reflexión constante sobre la práctica educativa y la participación activa de los estudiantes en el proceso de cambio. Este enfoque resultó pertinente porque no solo buscó identificar las problemáticas presentes, sino también intervenir en ellas a través de estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar la convivencia escolar. Para la recuperación de información se emplearon diversas técnicas e instrumentos, entre ellos la observación participante, los registros anecdóticos, las entrevistas, los diarios de campo y las guías de observación, los cuales facilitaron el análisis de las dinámicas relacionales del grupo antes, durante y después de las intervenciones ludopedagógicas.

La base teórica de la investigación se desarrolló a partir de múltiples referentes relacionados con la pedagogía crítica, la convivencia escolar y la Ludopedagogía. Entre ellos sobresalen las contribuciones de Paulo Freire (1970; citado en García Yeste & García Carrión, 2022), especialmente desde la Teoría de la Acción Dialógica, que enfatiza el diálogo, la participación y la reflexión crítica como componentes fundamentales para la transformación educativa y social. Igualmente se revisó la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Lev Vygotsky (1978, citado en García Yeste & García Carrión, 2022) quien considera el aprendizaje como un proceso social creado a través de la interacción con otros y destaca la importancia del juego como una actividad esencial para el desarrollo de los niños. Asimismo, se incorporaron las propuestas de InteRed sobre la Ludopedagogía crítica como una metodología que combina el juego, la reflexión y la transformación social, junto con las contribuciones de Patricia Carbajal y Cecilia Fierro (2022) referidas a la convivencia escolar como un proceso educativo enfocado en la construcción de paz, participación democrática y bienestar colectivo en las escuelas.

En el primer capítulo se aborda la formulación del problema, las interrogativas y metas de investigación, la fundamentación y el panorama actual sobre la convivencia. Este capítulo permite situar la investigación y justificar la necesidad de aplicar estrategias educativas dirigidas al fortalecimiento de la convivencia armoniosa.

En el segundo capítulo se expone el diagnóstico socioeducativo del grupo, así como del entorno escolar, comunitario y familiar en el que se llevó a cabo la investigación. En esta sección se detallan las particularidades de la comunidad, la estructura educativa, las interacciones en el aula y las cuestiones más relevantes encontradas en la convivencia escolar.

El capítulo tercero expone el Estado del Arte y la Fundamentación Teórica Conceptual de la investigación, a través de la revisión de estudios vinculados a la convivencia escolar, la lúdica y la Ludopedagogía en la educación primaria. A través de la revisión en varios repositorios académicos, se encontraron investigaciones que tratan el uso del juego desde enfoques técnicos e instrumentales para mejorar el ambiente escolar y fomentar habilidades socioemocionales. También se integran estudios que ven la

Ludopedagogía desde visiones críticas y transformadoras, enfocadas en el diálogo, la participación y la creación colectiva de la convivencia.

En la base teórica conceptual se abordan los principales referentes que respaldan la investigación. En esta sección se discuten la Teoría de la Acción Dialógica de Paulo Freire (1970; citado en García Yeste y García Carreón, 2022), la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Lev Vygotsky (1978, citado en García Yeste & García Carrión, 2022), la convivencia escolar desde un enfoque crítico y transformador, la convivencia en el Plan de Estudios 2002 de la Nueva Escuela Mexicana, así como el análisis del juego desde el enfoque técnico y la perspectiva critico-transformadora. Asimismo, se analiza en detalle los fundamentos principales, orígenes y contribuciones de la Ludopedagogía crítica, en particular desde las propuestas de InteRed (2019).

En el cuarto capítulo se expone la metodología de la investigación, la cual se elabora desde un enfoque cualitativo y dentro del paradigma sociocrítico. Se detalla el uso de la Investigación Acción Participativa como metodología principal del estudio, mencionando las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información, incluyendo la observación participante, los registros anecdóticos, el sociograma y los espacios de reflexión compartida. En este capítulo se describe el proceso de diagnóstico llevado a cabo para entender las dinámicas de convivencia que existen en el grupo. En esta sección se describen las fases metodológicas de la Ludopedagogía: Inmersión, Desde el yo/bienvenida y afloje, Hacia el nosotras/instalar la realidad lúdica, Hacia lo colectivo/investigación lúdica, Poner en común y cerrar. Igualmente, se muestran las acciones concebidas para promover la autorregulación emocional, la colaboración, la creación de consensos, la empatía, la reflexión conjunta y la resolución pacífica de disputas.

En los capítulos siguientes se retoma el análisis de las acciones llevadas a cabo y de los cambios detectados en la convivencia escolar del grupo. A través de los relatos anecdóticos, las reflexiones grupales y las vivencias en las actividades de Ludopedagogía, se examinan categorías vinculadas a la cooperación, la escucha activa, la regulación emocional y el trabajo colaborativo. De manera similar, se considera el papel de

la mediación educativa y los beneficios de la Ludopedagogía como método para fomentar vínculos más armónicos en el aula.

Esta investigación finaliza con la sección de conclusiones, en la que se resumen los hallazgos más importantes de la investigación en relación con los objetivos y preguntas formuladas. Igualmente, se subrayan las contribuciones de la Ludopedagogía para el refuerzo de la convivencia escolar, las implicaciones educativas que surgen del análisis y las eventuales orientaciones de investigación futuras con la educación emocional, la cultura de paz y las metodologías lúdicas en el ámbito de la educación primaria.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El presente capítulo expone el planteamiento del problema de la investigación, el cual parte de la identificación de diversas dificultades en la convivencia escolar dentro de un grupo de tercer grado de educación primaria, tales como conflictos frecuentes, escasa regulación emocional y limitadas habilidades para la resolución pacífica de desacuerdos, situaciones que afectan el clima del aula y el desarrollo integral del alumnado.

A partir de este panorama se formulan las preguntas y los objetivos de investigación que orientan el estudio hacia el análisis de la incidencia de las actividades ludopedagógicas, desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa. Asimismo, se justifica la pertinencia del estudio en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, al reconocer la convivencia armónica como un eje fundamental para la formación integral, el bienestar socioemocional y la construcción de una cultura de paz.

Este capítulo presenta el planteamiento del problema de la investigación, que se origina de la detección de diversas dificultades en la convivencia escolar en un grupo de tercer grado de primaria, como conflictos recurrentes, baja regulación emocional y habilidades limitadas para resolver desacuerdos de manera pacífica, aspectos que impactan el ambiente del aula y el desarrollo global de los estudiantes.

Con base en este contexto se plantean las preguntas y los objetivos de investigación que guían el estudio hacia el examen de la influencia de las actividades ludopedagógicas, desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa. De igual manera, se argumenta la relevancia del estudio en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, al considerar la convivencia armónica como un pilar esencial para la formación integral, e bienestar socioemocional y el fomento de una cultura de paz.

Descripción del problema

A nivel mundial, varios fenómenos han influido directamente en la manera en que las personas interactúan. De acuerdo con la UNESCO, las crecientes desigualdades sociales, los conflictos, los procesos migratorios y los cambios tecnológicos plantean desafíos para la cohesión social que propician la pérdida de valores esenciales como el respeto, la empatía y la solidaridad. Por ello, organismos internacionales como la UNESCO destacan la necesidad

de promover una educación orientada al desarrollo de competencias socioemocionales y valores como la empatía, la solidaridad, la cooperación y el respeto, elementos indispensables para la construcción de una convivencia armónica dentro y fuera de la escuela. De igual manera, la continua exposición a entornos digitales que se caracterizan por la inmediatez, el anonimato y la limitada regulación emocional ha transformado los patrones de interacción social, fomentando comportamientos de intolerancia, competencia excesiva y violencia simbólica (UNESCO, 2021).

En este escenario, la educación se enfrenta al desafío de preparar a ciudadanos que puedan vivir juntos de forma pacífica, crítica y responsable, fomentando desde temprana edad el diálogo, la colaboración y el reconocimiento del otro como titular de derechos.

En México, la convivencia escolar enfrenta importantes desafíos relacionados con la violencia y las dificultades en las relaciones interpersonales. De acuerdo con UNICEF (2019), entre los estudiantes que han experimentado violencia en la escuela, el 56% reporta haber sufrido agresiones físicas, como golpes o empujones, mientras que el 44% señala haber sido víctima de agresiones verbales. Estas situaciones afectan el bienestar de niñas, niños y adolescentes, además de dificultar la construcción de ambientes escolares basados en el respeto y la colaboración.

Asimismo, UNICEF (2024) señala que 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes en México han sido sometidos a métodos de disciplina violentos por parte de personas adultas responsables de su cuidado. Esta realidad influye en la manera en que los estudiantes se relacionan con sus compañeros y enfrentan los conflictos cotidianos, por lo que resulta fundamental que la escuela promueva estrategias que favorezcan la convivencia pacífica, la empatía, el respeto y la resolución constructiva de conflictos.

A pesar de que las políticas educativas y los programas oficiales, como el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, resaltan la formación integral y la creación de una convivencia fundamentada en el respeto, la inclusión y la cultura de paz, en la realidad siguen existiendo desafíos importantes para consolidar entornos de aprendizaje realmente armónicos. En este contexto, el refuerzo de la convivencia escolar se plantea como una

necesidad apremiante, dado que de ella depende tanto el bienestar socioemocional de los estudiantes como las condiciones esenciales para alcanzar el aprendizaje.

En un nivel más detallado, el diagnóstico socioeducativo llevado a cabo en la comunidad donde se encuentra la escuela ha facilitado la identificación de problemáticas concretas que afectan directamente la convivencia entre los estudiantes. Entre los más destacados están la inseguridad y el pandillerismo, situaciones que impactan la sensación de serenidad en el ambiente y afectan la dinámica familiar y comunitaria. Estas situaciones crean ambientes de desconfianza y, en ciertos casos, de miedo, que impactan en la forma en que las niñas y los niños interactúan entre sí.

El desarrollo en entornos donde la violencia y el conflicto son parte de la vida cotidiana puede facilitar la perpetuación de comportamientos agresivos, actitudes competitivas y una escasa apertura al diálogo, la colaboración y el trabajo conjunto; estas situaciones se manifiestan en el entorno escolar a través de desacuerdos constantes, burlas entre compañeros, poca tolerancia hacia las diferencias y problemas para resolver conflictos sin acudir a la confrontación directa. Aunque estas condiciones no se manifiestan de manera generalizada, si muestran la influencia del contexto social y la necesidad de intervenir de manera preventiva y educativa.

Frente a esta situación, es esencial que la escuela desempeñe un rol protagónico en la educación para la convivencia, creando estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales, el respeto entre pares y la resolución pacífica de disputas. En este contexto, la Ludopedagogía se manifiesta como una opción relevante, puesto que mediante el juego se fomenta vivencias significativas de colaboración, interacción y empatía, mientras se refuerzan la autoestima, el control emocional y las competencias sociales en un entorno de confianza y placer.

Así, abordar la convivencia escolar, no solo significa prevenir comportamientos negativos, sino también fomentar de manera intencionada una cultura de paz, respeto y cuidado que influya de forma positiva en la dinámica del aula y a largo plazo, en la comunidad en su conjunto.

Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta central

¿De qué manera la implementación de actividades ludopedagógicas favorece la convivencia escolar en un grupo de tercer grado de educación primaria?

Preguntas subsidiarias

- ¿Cuáles son las principales problemáticas y manifestaciones de la convivencia escolar que se presentan en el grupo de tercer grado antes de la implementación de las actividades ludopedagógicas?
- ¿Qué características y tipos de actividades ludopedagógicas resultan pertinentes para fortalecer el respeto, la empatía, la colaboración y la comunicación entre los estudiantes?
- ¿Qué cambios se observan en las interacciones sociales, las actitudes y las formas de resolución de conflictos entre los estudiantes durante y después de la implementación de las actividades ludopedagógicas?
- ¿Qué percepciones construyen los estudiantes y el docente acerca del uso de la Ludopedagogía como estrategia para mejorar la convivencia escolar y promover una cultura de paz en el aula?

Objetivo general

Analizar las transformaciones tras la implementación de actividades ludopedagógicas en la mejora de la convivencia escolar en un grupo de tercer grado de educación primaria

Objetivos específicos

- Identificar y comprender las principales manifestaciones de conflicto, tensión y dificultades en la convivencia escolar presentes en el grupo, a partir de un diagnóstico socioeducativo inicial.
- Diseñar e implementar actividades ludopedagógicas orientadas al fortalecimiento de actitudes y valores como el respeto, la empatía, la cooperación y la comunicación entre los estudiantes.

- Analizar los cambios en las interacciones sociales, las actitudes y las dinámicas de convivencia del grupo durante y después del desarrollo de las actividades ludopedagógicas.
- Valorar, desde la reflexión docente y la participación del alumnado, los alcances y limitaciones de la Ludopedagogía como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar en educación primaria.

Justificación

La investigación se fundamenta en la necesidad de potenciar la convivencia escolar en el aula, considerada un aspecto esencial para el desarrollo integral de los niños, así como para la creación de entornos educativos seguros, inclusivos y propicios para el aprendizaje. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), la convivencia pacífica es un pilar fundamental para fortalecer comunidades de aprendizaje fundamentadas en el respeto, la inclusión, la colaboración y el bienestar colectivo, principios que guían el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana.

La importancia de este análisis se basa en los resultados del diagnóstico socioeducativo llevado a cabo mediante guías de observación en el grupo. El diagnóstico evidenció que, aunque los estudiantes muestran interés y voluntad para integrarse en las actividades escolares, hay dificultades sustanciales en la convivencia, como problemas en la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y la aceptación de la diversidad en el grupo. Estas dificultades no eran tan intensas en el ciclo escolar previo, se han intensificado con el cambio de grado, creando un entorno más tenso y conflictivo que impacta tanto el bienestar emocional como los procesos de aprendizaje colectivo.

Durante las observaciones en el aula, fue posible evidenciar que, aunque los alumnos disfrutaban de las actividades en grupo, tienden a mostrar actitudes individualistas que conducen a desacuerdos frecuentes. Estas circunstancias se presentan a través de distracciones continuas, peleas por el uso de recursos o turnos, exclusión entre compañeros y conflictos que, en ciertos casos, aumentan hasta convertirse en gritos o quejas. De igual manera, se detectó la existencia de grupos destacados que obstaculizan la integración y la formación de vínculos fundamentados en el respeto y la colaboración.

Este análisis revela que la falta de una convivencia armónica es el problema principal del grupo, dado que una porción considerable del grupo tiene dificultades para gestionar sus emociones y solucionar conflictos pacíficamente. Esta circunstancia afecta de manera adversa el ambiente del aula y restringe el desarrollo de competencias sociales esenciales, lo que subraya la urgencia de aplicar métodos educativos específicos que fomenten el respeto, la empatía, la comunicación efectiva y la cooperación.

En este marco, la Ludopedagogía se presenta como una estrategia adecuada y factible para abordar la problemática señalada. Según Pérez (2018), la Ludopedagogía facilita la creación de entornos de aprendizaje donde el alumno se siente entusiasmado, libre y listo para interactuar con otros, promoviendo así el desarrollo de competencias sociales y emocionales. De forma complementaria, Huizinga (2007) argumenta que el juego es una actividad fundamental en el desarrollo humano, puesto que, mediante el juego, los niños adquieren habilidades de comunicación, respeto de normas, cooperación y convivencia social.

Desde un enfoque social, potenciar la convivencia en las escuelas va más allá del aula, puesto que ayuda a la formación de individuos capaces de interactuar de forma respetuosa, solidaria y empática. En un entorno social caracterizado por la violencia, la exclusión y la fragmentación, es crucial impulsar experiencias educativas centradas en el juego y la cooperación para robustecer la cohesión social y promover una cultura de paz desde la infancia. Igualmente, este estudio tiene importancia pedagógica, dado que sugiere una intervención que combina lo lúdico con la enseñanza en valores, la educación emocional y la formación de competencias para la convivencia, ofreciendo aspectos para la reflexión y optimización de la labor docente. De acuerdo con Delors (1996) quien sostiene que uno de los fundamentos de la educación es “aprender a vivir”, la Ludopedagogía se establece como una vía adecuada para generar experiencias conjuntas en las que los alumnos desarrollen habilidades de diálogo, cooperación y respeto por los demás.

En conclusión, la relevancia de este estudio se basa en que satisface una necesidad auténtica del grupo y se ajusta a los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la cual fomenta el aprendizaje integral, el desarrollo socioemocional y la colaboración como

fundamentos para la transformación social. El uso de estrategias ludopedagógicas facilitará abordar las necesidades identificadas, optimizar la convivencia escolar y ayudar en la educación de estudiantes que pueden resolver conflictos pacíficamente, involucrarse activamente en su entorno y desarrollar relaciones interpersonales saludables.

Por lo tanto, esta investigación es pertinente y significativa, ya que tiene como objetivo mejorar la convivencia escolar utilizando el juego como recurso pedagógico, impactando positivamente las interacciones entre los estudiantes y la labor docente, y contribuyendo a la creación de una educación más humanizada y enfocada en el bienestar del otro.

Capítulo 2. Estudio del contexto socioeducativo

El estudio del contexto socioeducativo constituye un proceso reflexivo y analítico mediante el cual el docente interpreta la realidad escolar desde una mirada integral, considerando las dimensiones sociales, familiares, emocionales y pedagógicas que influyen en el aprendizaje. Más que una simple recopilación de datos implica una lectura crítica del contexto para reconocer las condiciones que facilitan o limitan el desarrollo de los estudiantes. De esta manera, este estudio se convierte en una herramienta esencial para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, promover la equidad educativa y diseñar estrategias acordes con las verdaderas necesidades del grupo.

En este sentido, Tobón (2013) plantea que el diagnóstico socioeducativo debe concebirse como un proceso de reflexión y análisis que permita comprender los factores que inciden en el aprendizaje y la convivencia escolar, con el fin de intervenir de manera contextualizada y pertinente. Su perspectiva enfatiza que el diagnóstico no solo describe la realidad, sino que busca transformarla a partir de la comprensión profunda del entorno educativo.

La investigación se realizó en una escuela primaria de la colonia Las Palmas, perteneciente al municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. Con los datos recabados de INEGI es posible mencionar que la mayoría de las familias se encuentran en un nivel socioeconómico medio-bajo, con acceso a los servicios básicos, aunque con ciertas limitaciones en infraestructura y empleo formal.

En la zona predominan los trabajos informales, aunque también existen oportunidades en el sector comercial, de servicios y de la construcción. Entre las principales fuentes de empleo se encuentran:

- Comercio y servicios locales: Pequeños negocios, tiendas, estéticas, talleres, y servicios de transporte o reparación que forman parte importante de la economía familiar.
- Construcción: Muchos habitantes se dedican a trabajos como albañilería, plomería, electricidad o pintura, debido al crecimiento urbano de la zona.

- Empleo público o de servicios generales: Algunos residentes laboran en áreas de limpieza, vigilancia o mantenimiento, tanto en dependencias municipales como en escuelas o comercios cercanos.

Dimensión Comunitaria

Tipo de población y ámbito económico

La colonia Las Palmas, ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, cuenta con una población total de 1,432 habitantes, de los cuales 752 son mujeres y 680 son hombres. Los rangos de edad se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1.

Población por rangos de edad

Población	
Población total	1432
Población de 0 a 14 años	280
Población de 15 a 29 años	321
Población de 30 a 59 años	570
Población de 60 años y más	261
Población con discapacidad	39

El salario promedio en la comunidad suele ser bajo a medio, lo que obliga a que ambos padres trabajen o que existan actividades complementarias como la venta de productos o comida desde el hogar. Esta situación económica impacta en la estabilidad familiar y en las posibilidades educativas de los niños, especialmente en lo relacionado con la adquisición de materiales escolares y la participación en actividades extracurriculares.

Las viviendas en la colonia son en su mayoría de interés social, construidas con materiales firmes como block, cemento y ladrillo. De acuerdo con los datos disponibles, 439 viviendas habitadas cuentan con piso de material distinto a la tierra, energía eléctrica, drenaje

y servicio sanitario, lo que refleja un acceso generalizado a los servicios básicos. No se registran viviendas con hacinamiento (más de tres ocupantes por cuarto).

Ámbito social

Las familias en la comunidad son principalmente nucleares, compuestas por padre, madre e hijos, aunque también existen familias monoparentales, donde uno de los progenitores, por lo general la madre, asume la responsabilidad económica y emocional de los hijos. Asimismo, se observan algunos casos de familias extendidas, en las que abuelos, tíos o primos conviven en la misma vivienda o en hogares cercanos, compartiendo recursos y apoyo mutuo.

En términos sociales, los vínculos comunitarios son notables. Los vecinos suelen organizarse para resolver necesidades comunes, como la limpieza de áreas públicas, la seguridad o el mantenimiento de espacios recreativos. Además, la escuela primaria Francisco González Bocanegra se ha consolidado como un punto de encuentro y colaboración entre las familias, quienes participan activamente en eventos escolares, reuniones y festividades, lo cual fortalece el sentido de pertenencia.

No obstante, existen retos sociales importantes. Algunos sectores de la población enfrentan problemáticas relacionadas con la violencia familiar, el desempleo o el consumo de sustancias, especialmente entre jóvenes y adolescentes. Estos factores influyen en la convivencia familiar y pueden repercutir en el comportamiento y desempeño escolar de los niños. En ciertos casos, los menores manifiestan actitudes de desinterés, impulsividad o conflictos con sus compañeros, reflejo de los entornos familiares complejos.

A pesar de ello, la comunidad mantiene valores de respeto, apoyo y solidaridad, especialmente visibles en situaciones de necesidad o emergencia. Los vecinos se apoyan mutuamente y buscan fomentar en los niños actitudes positivas hacia el estudio y la convivencia. Las redes de apoyo entre madres y familias contribuyen a crear un ambiente de confianza dentro y fuera del entorno escolar.

Ámbito cultural

El aspecto cultural en la colonia Las Palmas refleja una combinación de tradiciones populares, valores religiosos y costumbres comunitarias que han sido transmitidas de generación en generación. Las celebraciones más representativas son el Día de Muertos, la fiesta de la Virgen de Guadalupe, Semana Santa y la Navidad, eventos en los que las familias se reúnen para realizar ofrendas, rezos, procesiones y convivios. Estas festividades no solo fortalecen la identidad cultural, sino también los lazos familiares y comunitarios.

Dentro del entorno escolar, la Escuela Primaria Francisco González Bocanegra desempeña un papel clave en la preservación de estas tradiciones. Cada ciclo escolar se organiza kermeses, posadas, bailes y presentaciones culturales, en los que los alumnos participan con entusiasmo, mostrando danzas típicas, obras teatrales y representaciones alusivas a las fechas conmemorativas. Estos eventos fomentan la integración entre padres, alumnos y docentes, promoviendo el orgullo por las raíces culturales mexicanas.

La religión católica es predominante en la comunidad, lo cual influye en las costumbres cotidianas y en la manera en que las familias transmiten valores morales y espirituales. Es común que las festividades religiosas incluyan actividades comunitarias como procesiones, novenarios o eventos en la capilla local, que además funcionan como espacios de encuentro social.

El sentido de comunidad se ve reforzado por la disposición de las familias para participar activamente en las actividades colectivas. La colaboración en eventos escolares, campañas de limpieza, festivales o celebraciones demuestra el compromiso de los habitantes por mantener un entorno armónico y unido. Asimismo, la comunidad fomenta el respeto a las costumbres tradicionales, la convivencia pacífica y la educación como medio de superación social.

Dimensión escolar

Organización escolar

La institución se rige en turno matutino, en un horario de 8:00 a 13:00 hrs. Cuenta con un director, una subdirectora, 13 docentes frente a grupo, un docente de educación física, dos

docentes a cargo de USAER, personal de apoyo psicológico y de lenguaje y personal de intendencia y una población estudiantil de aproximadamente 292 alumnos.

En la institución, los docentes asumen diversas responsabilidades, además de sus tareas académicas. Algunas de estas funciones incluyen la gestión y préstamo de libros en la biblioteca escolar, el control de la entrada y salida de los estudiantes, la organización de ceremonias de honores a la bandera, y la planificación y coordinación de eventos escolares. Estas actividades complementan su labor educativa y contribuyen al buen funcionamiento de la comunidad escolar.

Servicios con los que cuenta la institución e infraestructura de la institución

La institución cuenta con los servicios básicos de luz, agua y drenaje, pero no se encuentran del todo en buen estado. Dentro de la escuela resulta complicado poder hacer uso de algún proyector, ya que la potencialidad de la luz no resulta suficiente para tener diversos dispositivos conectados a la vez, incluyendo la bomba del agua de la institución, complicando de igual manera el uso de agua en la institución en el área de sanitarios. Cuenta con servicio de internet que permite facilitar diversas herramientas digitales a los docentes titulares para llevar a cabo las sesiones de clase.

La institución cuenta con 13 aulas para grupo, un área para dirección, un aula para subdirección y USAER, sanitarios para hombres y mujeres, y una bodega especial para guardar el material de la clase de educación física. El edificio principal tiene una sola entrada y salida, así como pórtico, la cual se encuentra interconectada con una puerta hacia el estacionamiento de la Escuela Secundaria General “Ignacio Manuel Altamirano”. Las aulas se encuentran separadas en 3 secciones, en la primera sección, se encuentra las aulas de los grados 1ro A, 1ro B, 1ro C, 2do A, 2do B, y el aula de dirección; en la segunda sección, se encuentra el espacio para subdirección y USAER, además de los grados de 6to B, 6to A, 5to A y 5to B; por último, en la tercera sección se encuentra la bodega de educación física y las aulas de 3ero A, 3ro B, 4to B y 4to A.

La escuela primaria cuenta con varios espacios recreativos, como un patio de juegos, una cancha deportiva techada, que cuenta con dos porterías para fútbol y dos canastas para basquetbol en cada extremo. En algunas áreas de la institución existen espacios (comedores)

para que los alumnos puedan lonchar de manera cómoda con sus demás compañeros. Se cuentan con algunas áreas verdes y jardineras. También se cuenta con una biblioteca escolar, ubicada en el área de subdirección,

Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) puede entenderse como el órgano de la institución compuesto por el director, los maestros de grupo y de apoyo de la institución escolar, su principal propósito es buscar la mejorar de la calidad educativa mediante la reflexión y colaboración sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este consejo se lleva a cabo una vez al mes, buscando analizar el rendimiento de los estudiantes, revisar los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo y generar estrategias pedagógicas que cubran las necesidades del grupo correspondiente. Durante estas sesiones, los maestros comparten sus experiencias, reflexionan y evalúan su práctica educativa y proponen soluciones para mejorar las áreas detectadas en el diagnóstico escolar.

El CTE fomenta la reflexión y formación continua de los maestros y facilita la toma colectiva de decisiones que contribuyen a ambientes de aprendizajes más efectivos y acorde con las características de los estudiantes. Este espacio colaborativo es pertinente para fortalecer la gestión educativa, permitiendo adecuar las estrategias de enseñanza y desarrollar acciones que provoquen un cambio positivo en los resultados de los alumnos.

La escuela cuenta con un aproximado de 20 trabajadores, los cuales están organizados de manera estructurada en donde cada uno desempeña un papel específico. El director siendo el encargado de la gestión educativa y administrativa, la supervisión de los docentes y el personal, de la toma de decisiones sobre los recursos y es la figura que representa a la escuela ante la comunidad. La subdirectora apoya al director en la gestión diaria y de ser necesario asume funciones en su ausencia, supervisa la parte académica apoyando a los titulares.

Los maestros titulares son los responsables de impartir las clases, diseñar las sesiones con sus contenidos correspondientes, evaluar a los estudiantes y brindar apoyo individualizado a quienes lo necesitan, además de mantener comunicación constante con los padres de familia. El personal administrativo gestiona los recursos humanos, financieros y documentales de la escuela, facilitando la operación diaria y atendiendo tanto a los

estudiantes como a los padres. Los asistentes de servicios ayudan en tareas como el mantenimiento íntegro de las aulas y la limpieza de las instalaciones.

Participación de padres de familia en la institución y proceso formativo del alumno

La relación entre los padres de familia y el equipo educativo, así como su involucramiento en el aprendizaje de los alumnos, es un elemento fundamental que impacta de manera considerable en el avance tanto de la institución como de los estudiantes. Este lazo cercano favorece al progreso académico y la mejora del ambiente escolar.

Entre las acciones positivas que los padres llevan a cabo en apoyo de la escuela, es posible resaltar su participación en el mantenimiento de la seguridad vial durante los momentos de entrada y salida de los estudiantes, lo cual incrementa la protección de los integrantes de la institución

Respecto a la estructura familiar de los estudiantes, es posible mencionar que un gran índice vive con sus padres. No obstante, también hay una cantidad significativa de niños que son asistidos mayormente por sus abuelos durante el día. Esta circunstancia puede influir en su educación y su crecimiento personal, dado que vivir con los abuelos puede diferir de la dinámica de la familia integral, impactando elementos como la interacción cotidiana con los padres y la supervisión más atenta de su avance académico y emocional.

Aunque los padres de familia demuestran un gran nivel de involucramiento en diversas actividades organizadas por la institución, como la celebración del Día de muertos, los honores a la bandera, posadas navideñas, el día del niño o las campañas de limpieza en las aulas, esta participación se enfoca mayormente en eventos sociales o conmemorativos, en lugar de en procesos pedagógicos o de formación. Este escenario, aunque refuerza la reacción emocional entre la comunidad y la escuela, muestra una escasa participación en cuestiones académicas y en el monitoreo del proceso educativo de sus hijos. Por ende, se sugiere la urgencia de fomentar una participación más completa en la que los padres no solo se comprometan en actividades recreativas, sino que también participen de manera activa en el apoyo educativo, la enseñanza de valores y la mediación de conflictos escolares.

Relación profesor-personal administrativo y relación escuela-comunidad local

La relación entre el personal administrativo y los profesores se distingue por un ambiente de respeto, cordialidad y cooperación. La interacción entre ambos grupos es clara y constante, lo que favorece la colaboración conjunta y posibilita la ayuda recíproca en varias iniciativas. Cuando los docentes requieren ayuda o información, es sencillo solicitar apoyo de los administrativos, dado que están a disposición de resolver cualquier inquietud o brindar la asistencia necesaria.

A pesar de que en ocasiones pueden aparecer pequeñas discrepancias, sobre todo al tomar decisiones en ciertos temas, estas situaciones son solucionadas rápidamente mediante el diálogo y la disposición de ambas partes para alcanzar un acuerdo mutuo.

Respecto a la relación entre la escuela y la comunidad local, se llevaron a cabo diversas entrevistas, cuyos resultados indicaron que, en términos generales, es positiva. No obstante, es importante tener en cuenta que es necesario un mayor vínculo entre los padres de familia y la escuela, sobre todo para poder observar de manera más directa el desarrollo de sus hijos y comprender cómo están avanzando en su proceso de aprendizaje.

En relación con las oportunidades de involucramiento para los padres de familia y los integrantes de la comunidad se indica que son visibles, sobre todo en el contexto de ayuda a los alumnos más pequeños. Por ejemplo, hay actividades como festividades o convivios que se llevan a cabo en las que los padres de familia pueden participar y ser parte de la experiencia educativa de sus hijos. Respecto a la apertura de la escuela para atender las preocupaciones de la comunidad, es pertinente mencionar que se destaca que los docentes y directivos son accesibles y están listos para dialogar o abordar cualquier situación al recibir o despedir a los alumnos. Esto provoca que perciban que la escuela está disponible para abordar cualquier inquietud o requerimiento.

En cuanto a propuestas para mejorar la relación entre la escuela y la comunidad, sugiere la implementación de un buzón de quejas o sugerencias, lo cual permitiría a los padres expresar sus inquietudes de manera más directa. Además, propone crear más espacios de interacción, más allá de las tradicionales juntas de padres de familia, para fomentar una comunicación más fluida y continua entre la escuela y las familias.

Dimensiones del aula

Relación profesor-alumno

Para entender la relación entre la docente y los estudiantes, se llevó a cabo una entrevista a varios alumnos del curso, quienes manifiestan que en su mayoría se sienten bien con su docente, aunque a veces tiende a ser “regañona”.

Respecto al apoyo brindado, se resalta que la profesora siempre está disponible para asistirlos cuando lo requieren. Por ejemplo, cuando no sabe cómo realizar una tarea o no comprende un tema, la maestra dedica tiempo a explicarle otra vez o a ofrecerle instrucciones precisas. No obstante, también señalan que han pasado por momentos en los que perciben que sus ideas o emociones no son consideradas, sobre todo cuando no se les brinda la oportunidad de intervenir en clase. En esos momentos, se siente triste o enojada, ya que le gustaría poder compartir sus ideas. A pesar de esto, la mayoría de las veces se sienten incluidos y reconocidos por su profesora, lo que le genera una sensación de valoración y los motiva a seguir participando activamente.

Relación alumno-alumno

En líneas generales, la relación entre los estudiantes es favorable, marcada por un entorno de convivencia y respaldo mutuo. Los alumnos suelen apoyarse mutuamente, intercambiar saberes y asistirse en las tareas escolares, lo que ayuda a preservar un ambiente colectivo positivo. No obstante, también surgen discrepancias y debates entre compañeros, que a veces provocan momentos de tensión o distanciamiento temporal entre ciertos estudiantes. Estos enfrentamientos tienden a ser breves y surgen principalmente por malinterpretaciones, discrepancias en el trabajo colaborativo o rivalidad en las actividades académicas. No obstante, el grupo consigue recuperar la paz con facilidad, demostrando una actitud favorable hacia la reconciliación y la colaboración.

Mobiliario y recursos con los que cuenta el aula de clase

En cuanto al aula del grupo de 3ro. A, ésta cuenta con un total de 31 mesabancos ordenados en forma de fila, siendo uno para cada alumno, dos escritorios (uno perteneciente al turno vespertino), un total de cuatro lockers siendo de igual manera dos del turno vespertino y por ende no son usados durante la jornada; un antiguo escritorio de computadora de los cuales

uno es usado para poner los libros de los alumnos y el otro para el resto de los materiales; una mesa pequeña que es utilizada para el “área de hidratación”. El aula cuenta con buena ventilación e iluminación natural lo cual permite realizar las actividades de manera pertinente, también es posible apreciar diversos recursos visuales, lo cuales no tienen únicamente el fin de mejorar la apariencia, sino que permiten brindar un apoyo a los alumnos en su desarrollo del aprendizaje.

Aprovechamiento académico

El rendimiento académico en el grupo durante el segundo grado presento una evaluación mayormente positiva, puesto que la mayoría de los estudiantes lograron cumplir con los aprendizajes esperados al finalizar el ciclo escolar 2024- 2025. Esto indica un progreso importante en las habilidades claves de las áreas de lenguaje y pensamiento matemático, que son fundamentales para esta fase educativa.

De los 29 estudiantes que integraron el grupo, solo cinco permanecen en el proceso de consolidación de la lectoescritura, evidenciando dificultades en la decodificación, la fluidez y la comprensión de textos. Sin embargo, el resto del grupo muestra un buen manejo del cálculo mental, pensamiento lógico y matemático, lo que se refleja en su habilidad para solucionar problemas cotidianos, utilizar las operaciones procedimientos de manera autónoma.

A pesar de estos logros, un aspecto a mejorar es la comprensión lectora, puesto que algunos alumnos pueden leer de manera fluida, pero todavía presentan dificultades al interpretar la información, inferir significados o plasmar ideas por escrito. Esta circunstancia resalta la importancia de seguir fortaleciendo estrategias pedagógicas enfocadas en el fomento de la comprensión lectora y la escritura, favoreciendo un aprendizaje más significativo y práctico.

Actualmente, el grupo está compuesto por 32 alumnos (17 niños y 15 niñas), de los cuales se pueden identificar a dos con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y una estudiante con ansiedad, aunque aún no está diagnosticada de manera formal.

Estrategias de evaluación diagnóstica

La maestra responsable aplicó diversas estrategias de evaluación para identificar el nivel de progreso y las necesidades de los estudiantes. Entre estas se encuentran diagnósticos iniciales al comienzo del ciclo escolar, observaciones directas en clase, anotaciones anecdóticas y evaluaciones formativas de manera continua. Estas herramientas ayudan a los titulares a reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje, además de organizar actividades diferenciadas según las particularidades del grupo.

No obstante, se evidencia que los resultados obtenidos no se analizan de forma sistemática para retroalimentar la práctica educativa, lo que podría restringir el impacto de esas evaluaciones en el proceso de enseñanza. De igual manera, ciertos estudiantes muestran ansiedad o falta de confianza al ser evaluados, lo que afecta su rendimiento y no siempre refleja sus habilidades reales.

Ante esta situación se ha procurado consolidar una evaluación más formativa y menos sancionadora, enfocada en la observación constante, la retroalimentación adecuada y la apreciación de los avances individuales, con el objetivo de promover la autoconfianza, la independencia y el aprendizaje en los estudiantes.

Convivencia escolar

La convivencia escolar en el grupo muestra problemas evidentes en las relaciones entre los estudiantes, lo que afecta el clima general del aula. Aunque hay instantes de cooperación y labor conjunta, la relación entre los colegas se trona complicada, pues a menudo se presentan disputas, gritos y forcejeos durante las actividades escolares y los momentos de esparcimiento. Estas acciones evidencian una carencia de regulación emocional y de competencias socioafectivas para solucionar los conflictos de manera pacífica. Asimismo, el grupo se distingue por contar con subgrupos bien definidos, lo que provoca divisiones internas y posturas de exclusión hacia algunos compañeros. En ciertas ocasiones, los estudiantes se abstienen de interactuar con aquellos que no forman parte de su círculo cercano o que exhiben conductas distintas, lo cual complica la integración y el sentimiento de pertenencia comunitaria.

Contexto familiar y social de los alumnos

A partir del concentrado socioeducativo elaborado con base en las entrevistas aplicadas a los tutores del grupo de 3.º “A”, se identificaron diversos factores que permiten comprender el entorno familiar, económico y social en el que se desarrollan los alumnos. Esta información resulta esencial para interpretar las condiciones que inciden en la convivencia y el aprendizaje dentro del aula.

Principalmente, la mayoría de las familias tienen acceso los servicios básicos indispensables, como agua potable, electricidad, recolección de basura, transporte público y atención médica; en algunos casos también hay acceso a internet. Estas condiciones presentan un entorno urbano con infraestructura operativa, lo que beneficia la comunicación, la ejecución de actividades académicas y la participación en iniciativas educativas. Así, el contexto material de los estudiantes se puede considerar idóneo para aplicar estrategias pedagógicas participativas y recreativas que demanden integración y cooperación.

En cuanto al modelo familiar, prevalece el nuclear, aunque se observan varios ejemplos de familias extendidas, prevalece el nuclear, aunque se observan varios ejemplos de familias extendidas y monoparentales, en las que los hijos son educados solo por uno de los padres o por sus abuelos. Esa variedad familiar produce diferentes maneras de convivencia, cariño y respaldo, lo que puede impactar de manera positiva o negativa el comportamiento social y emocional de los alumnos. En este contexto. La aplicación de estrategias lúdicas educativas contribuye a reforzar el sentido de pertenencia, la empatía y la colaboración dentro del grupo.

En cuanto al nivel educativo de los padres, la mayoría tiene estudios de secundarias, preparatoria o universidad, lo que demuestra un nivel educativo intermedio. Esto sugiere que, en términos generales, las familias aprecian la educación y desean proporcionar a sus hijos posibilidades de crecimiento. No obstante, se detectan ciertos casos con restricciones académicas que pueden afectar el proceso de acompañamiento escolar, por lo que el apoyo del profesorado adquiere una importancia en la formación de hábitos de estudio y autorregulación.

La mayoría de los estudiantes tienen acceso a atención médica por medios organizacionales como el IMSS, ISSTE o INSABI, y solo pocos optan por servicios privados. Esta atención muestra una protección sanitaria fundamental, lo que favorece el bienestar integral de los estudiantes.

En cuanto al respaldo de actividades académicas, se nota que la mayoría de los niños cuenta con la asistencia de ambos progenitores o al menos de uno de ellos, lo que refleja un interés activo de las familias en la educación. En situaciones donde este apoyo es escaso o está a cargo de parientes diferentes (como abuelos o tíos), se observa una menor vigilancia del proceso educativo, lo que puede afectar el desempeño y la conducta.

En cuanto a la salud emocional, la mayoría de los estudiantes no muestran problemas significativos, no obstante, se menciona un caso diagnosticado, lo que subraya la necesidad de incluir en el aula actividades que fomenten la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación de emociones. Este descubrimiento se relaciona directamente con el objetivo de la investigación, ya que la Ludopedagogía puede servir como una herramienta adecuada para gestionar las emociones de forma constructiva y promover la convivencia pacífica.

En resumen, el grupo de tercero “A” opera en un ambiente familiar que, en términos generales, es propicio para el aprendizaje, ya que la mayoría de los estudiantes dispone de recursos materiales apropiados y respaldo familiar continuo. No obstante, las disparidades económicas, la variedad en los modelos familiares y la existencia de situaciones de vulnerabilidad emocional destacan desigualdades que pueden afectar la participación, el desempeño académico y la convivencia. Estos requisitos presentan el desafío de crear un entorno realmente inclusivo, donde todos se sientan apreciados y reconocidos, sin importar su contexto o rasgos personales.

Si bien el contexto escolar ofrece condiciones propicias para el aprendizaje, las dificultades en la convivencia, la falta de regulación emocional y la fragmentación de los vínculos entre pares ponen de manifiesto la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula. En este sentido, la Ludopedagogía se presenta como una alternativa viable y necesaria, ya que permite atender las problemáticas mencionadas desde un enfoque vivencial y participativo. A través del juego, se puede promover la inclusión, el

respeto, la empatía y la cooperación, favoreciendo no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional del grupo.

Asistencia escolar

La asistencia del grupo se mantiene en un promedio aproximado del 90 %, lo que evidencia una participación constante por parte de la mayoría de los estudiantes y un compromiso generalizado con el proceso educativo. No obstante, se ha identificado que las inasistencias recurrentes suelen concentrarse en los mismos alumnos, lo que sugiere la necesidad de dar seguimiento individual a estos casos para conocer las causas específicas que afectan su asistencia y prevenir posibles rezagos académicos. En términos generales, la asistencia puede considerarse positiva, ya que permite mantener la continuidad en las actividades de aprendizaje y la cohesión grupal.

Acceso a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El 100 % de los estudiantes cuenta con acceso a internet en sus hogares, lo que representa una ventaja significativa para el desarrollo de competencias digitales y la realización de actividades académicas. Asimismo, la gran mayoría dispone de dispositivos electrónicos, como teléfonos inteligentes, tabletas o computadoras, que les permiten realizar investigaciones, elaborar tareas y acceder fácilmente a información disponible en redes y plataformas digitales. Esta situación favorece el aprendizaje autónomo y la ampliación de conocimientos, aunque también demanda del docente una orientación constante sobre el uso responsable y crítico de las tecnologías, para garantizar que su empleo contribuya efectivamente al proceso formativo.

Capítulo 3. Estado del Arte y Fundamentación Teórica Conceptual

El presente capítulo integra el estado del arte y la fundamentación teórica que sustentan la presente investigación. En primer lugar, se realiza una revisión de antecedentes nacionales e internacionales relacionados con la convivencia escolar y la ludopedagogía, con el propósito de conocer los principales hallazgos, enfoques metodológicos y aportaciones que han contribuido al estudio de estas temáticas. Este análisis permite contextualizar el problema de investigación, identificar los avances existentes y reconocer las áreas de oportunidad que justifican la pertinencia del presente estudio.

Posteriormente, se desarrollan los referentes teóricos que orientan la comprensión del fenómeno investigado, abordando los conceptos de convivencia escolar, ludopedagogía, juego y desarrollo socioemocional desde una perspectiva crítica y transformadora. Asimismo, se recuperan las aportaciones de Paulo Freire, Lev Vigotsky y los principios de la Ludopedagogía Crítica de InteRed, los cuales constituyen la base conceptual para el diseño, implementación y análisis de la intervención realizada.

En conjunto, los antecedentes y la fundamentación teórica permiten construir un marco de referencia sólido que respalda la investigación, orienta la interpretación de los resultados obtenidos y sustenta las conclusiones presentadas, evidenciando la importancia de promover prácticas pedagógicas que favorezcan una convivencia escolar basada en el diálogo, la participación, el respeto y la construcción colectiva de una cultura de paz.

Estado del Arte

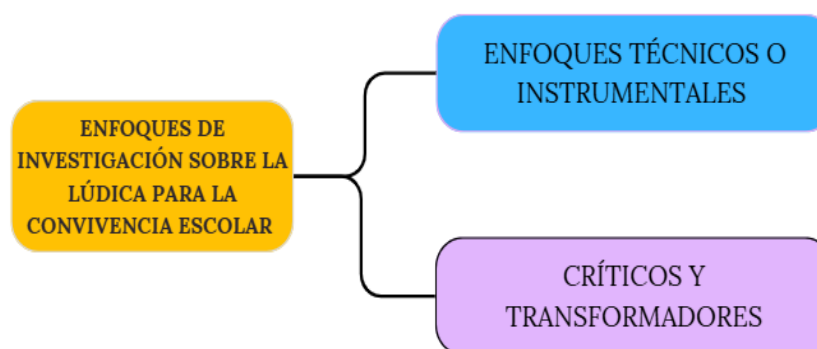
La elaboración del estado del arte es un proceso fundamental en toda investigación educativa, ya que facilita la identificación de los aportes teóricos y empíricos más relevantes relacionados con el objeto de estudio, el reconocimiento de tendencias de investigación y la visibilización de vacíos de conocimiento que justifican la relevancia y originalidad de nuevas indagaciones. En este contexto, el estado del arte no solo estructura el saber actual, sino que permite una evaluación crítica de los enfoques más comunes, las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos.

Para la revisión actual se utilizaron como términos clave las palabras convivencia escolar, Ludopedagogía, lúdica y educación primaria. La investigación se llevó a cabo en

repositorios académicos como Redalyc, SciELO, Scopus, EBSCO, Dialnet y Google Académico. A partir del análisis de las investigaciones obtenidas, los estudios se dividen en dos grandes categorías principales: a) investigaciones que tratan la convivencia escolar a través de la lúdica desde enfoques técnicos o instrumentales y b) estudios que consideran la Ludopedagogía desde enfoques críticos y transformadores.

Figura 1

Enfoques de investigación sobre lúdica para la convivencia escolar



La convivencia escolar mediada por la lúdica desde enfoques técnicos o instrumentales

Las investigaciones presentes en esta sección consideran la lúdica como una estrategia educativa destinada a mejorar el ambiente escolar, disminuir comportamientos disruptivos y potenciar habilidades sociales y socioemocionales. Predominan métodos cualitativos, descriptivos o aplicados, enfocados en la valoración de resultados visibles a corto plazo.

En esta línea, Arroyave Taborda, Restrepo Segura, Pino Montoya y Valencia Ospina (2021) llevaron a cabo la investigación *La lúdica: recurso para potenciar la convivencia escolar en alumnos de educación primaria*, centrándose en grupos de niños de entre 8 y 11 años. Este estudio empleó un enfoque cualitativo a través de actividades lúdicas dirigidas y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos indicaron que los alumnos involucrados lograron avances significativos en el respeto hacia sus pares, la comunicación asertiva y la empatía. Se observó que los niños pudieron manifestar emociones de formas más sanas y controlar su conducta en circunstancias de conflicto. Asimismo, la investigación evidenció que el juego facilitó a los alumnos el desarrollo de competencias como la negociación, la cooperación y la identificación de normas grupales, aspectos fundamentales para la

convivencia (Arroyave Taborda et al., 2021). Los participantes experimentaron una transformación progresiva en su ambiente escolar, transitando de comportamientos competitivos a dinámicas colaborativas.

De manera análoga, Barrero Rodríguez (2021) publicó un artículo titulado *Estrategias lúdicas para promover la convivencia saludable en alumnos de cuarto y quinto grado de primaria*, cuyas edades varían entre los 9 y 11 años. La intervención incluyó actividades recreativas organizadas que promovieron la colaboración, el respeto entre los participantes y la expresión de emociones. Los hallazgos indicaron que los alumnos disminuyeron actitudes agresivas, aumentaron su apertura al diálogo y desarrollaron competencias sociales como la colaboración, el respeto por los turnos y la escucha activa. También se supervisó un aumento en las habilidades de los estudiantes para manejar diferencias sin caer en el conflicto. La intervención mostró que los niños reaccionaron favorablemente al uso de la lúdica como herramienta para potenciar los valores y mejorar las relaciones interpersonales en el aula (Barrero Rodríguez, 2021).

Martínez-Burbano, Villota y Villacrez-Oliva (2021) presentaron un estudio titulado *Aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en estudiantes de primaria*, realizado en un grupo de niños de tercero, cuarto y quinto grado, cuyas edades oscilan entre los 8 y 12 años. Con un enfoque cualitativo de acción participativa, se realizaron talleres prácticos y observaciones directas en el aula. Los hallazgos indicaron que la aplicación de estrategias lúdicas aumentó la interacción positiva entre pares, redujo los conflictos interpersonales y promovió la colaboración. Se observó que los niños adquirieron competencias como la toma de decisiones colectivas, la regulación emocional y el respeto por las diferencias entre compañeros. Estos investigadores señalan que el juego facilitó la creación de ambientes de confianza, lo que favoreció la expresión emocional y optimizó el clima escolar en general (Martínez-Burbano et al., 2021).

Desde un enfoque documental, Nanjarí Miranda, Cataldo Guerra, Celedón Briones y Vidal Tapia (2021) publicaron en Chile el estudio *El juego y la convivencia escolar en niños: una revisión*. En esta investigación no se trabajó con una población directa debido a su carácter documental, sino que se examinaron investigaciones enfocadas en niños de educación primaria, con edades promedio de entre 6 y 12 años. A través del estudio de la

literatura latinoamericana, los autores determinaron que el juego ayuda a crear entornos colaborativos. En el ámbito escolar, fomenta la solución pacífica de disputas y cultiva habilidades socioemocionales esenciales. El análisis resalta que los grupos de niños estudiados en investigaciones anteriores muestran avances en empatía, tolerancia y manejo emocional, ya que el juego les brindó la oportunidad de practicar roles sociales, tomar decisiones responsables y reforzar su sentido de pertenencia en el aula (Nanjari Miranda et al., 2021). Asimismo, el análisis resalta que la mayoría de las investigaciones evaluadas coinciden en que la convivencia se optimiza cuando los alumnos están involucrados activamente en actividades recreativas orientadas con un fin educativo.

Posteriormente, Vega Madrid (2021) llevó a cabo en Colombia el estudio *Implementación de estrategias lúdico-pedagógicas para el mejoramiento de la convivencia escolar en un grupo de noveno en la IETC*, con un grupo de estudiantes de noveno grado, adolescentes entre 14 y 15 años. Mediante una metodología de investigación-acción, se llevaron a cabo dinámicas grupales. Los hallazgos indicaron avances notables en la cohesión del grupo, la capacidad para manejar conflictos, la escucha atenta y la tolerancia. Los alumnos manifestaron sentirse más incluidos y con mejor disposición para comunicarse de manera respetuosa. El estudio subrayó que la Ludopedagogía también impacta de manera positiva a las poblaciones adolescentes, promoviendo la creación de consensos colectivos y reduciendo los casos de conflictos verbales y físicos (Vega Madrid, 2021). Los hallazgos mostraron avances en la resolución de conflictos, la escucha activa y la tolerancia, lo que expande el alcance del enfoque lúdico más allá de la educación primaria.

Cruz Gracia (2024), en la tesis *Estrategias de mediación ludopedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar*, llevó a cabo un estudio de enfoque cualitativo en una escuela de San Luis Potosí, México, con alumnos de cuarto grado, cuyo objetivo fue evaluar el efecto del juego como recurso pedagógico para promover la convivencia escolar. A través de una intervención centrada en actividades recreativas, junto con una observación sistemática y registros anecdóticos, los autores detectaron avances en las interacciones entre compañeros, un aumento del respeto mutuo y una reducción en las conductas disruptivas. El análisis determina que el juego ayuda a crear un ambiente más equilibrado en el aula; sin

embargo, se sitúa en una visión mayormente instrumental, enfocada en los efectos directos de la actividad lúdica en la convivencia.

La Ludopedagogía y la convivencia escolar desde perspectivas críticas y transformadoras

Un segundo conjunto de estudios sugiere una separación de la visión instrumental del juego y presenta la Ludopedagogía como un enfoque crítico, ético y transformador. Desde este enfoque, el juego no solo se restringe a potenciar comportamientos, sino que se entiende como un medio para la reflexión conjunta, la participación democrática y la transformación de las interacciones sociales en el contexto escolar.

Dentro de esta perspectiva se encuentra el análisis de Canchila Salcedo y Pacheco Lora (2021), denominado *Convivencia escolar desde la pedagogía de paz: estrategia didáctica a través de la lúdica*, realizado en una institución educativa en el departamento de Córdoba, Colombia. El estudio utilizó un enfoque cualitativo con un diseño etnometodológico e incluyó a estudiantes, profesores y familias a través de entrevistas, encuestas y actividades lúdicas enfocadas en la resolución de conflictos. Los hallazgos mostraron que la lúdica, en conjunto con la pedagogía para la paz, impulsó la creación colectiva de normas, la reinterpretación del conflicto como una oportunidad educativa y el fortalecimiento de prácticas de convivencia fundamentadas en el diálogo y la corresponsabilidad.

El trabajo de Canaza Zapata y Canaza Zapata (2024), titulado *Convivencia escolar: revisión sistemática*, analizó investigaciones llevadas a cabo en poblaciones escolares de educación primaria y secundaria en naciones como Chile, Colombia, España y Perú. Aunque no trabajó con una población directa, analizó investigaciones que incluían estudiantes entre 6 y 17 años. A través del método PRISMA, los autores identificaron cuatro ejes clave en las investigaciones revisadas: concepciones de convivencia, bullying, barreras escolares y el rol de las TIC y la formación docente. Los hallazgos mostraron que las poblaciones estudiadas enfrentan desafíos significativos relacionados con el acoso escolar, la falta de habilidades socioemocionales y la necesidad de promover prácticas restaurativas. La revisión resalta que las intervenciones que incorporan estrategias lúdicas presentan mejoras notables en la convivencia, especialmente en poblaciones de educación primaria (Canaza Zapata & Canaza Zapata, 2024).

Finalmente, Acevedo Morales y Vargas Bilbao (2024) desarrollaron una investigación de maestría con enfoque humanista y sociocrítico, titulada *Estrategias de mediación ludopedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar*, en la Corporación Universidad de la Costa (Colombia). El estudio muestra que el uso del juego como estrategia didáctica en educación primaria favorece la interacción social y el clima de aula. Estos autores trabajaron con una población conformada por estudiantes de básica primaria de una institución en Barranquilla, sin especificar el grado exacto, pero con un rango aproximado entre 7 y 11 años. Desde un enfoque cualitativo interpretativo, implementaron talleres lúdicos y procesos de mediación escolar. Los resultados mostraron que la población participante logró resolver conflictos de manera más pacífica, fortaleció la empatía, la escucha activa y el sentido de pertenencia. Las autoras concluyeron que integrar el juego en los procesos de mediación permite que los estudiantes comprendan sus emociones, reflexionen sobre sus conductas y construyan acuerdos colectivos que fortalecen la convivencia (Acevedo Morales & Vargas Bilbao, 2024).

En resumen, la información disponible indica que la Ludopedagogía es una herramienta efectiva para fomentar la convivencia escolar en niños y adolescentes. Los estudios demuestran que el juego fomenta habilidades socioemocionales, refuerza las conexiones entre alumnos, disminuye los conflictos y genera entornos escolares más colaborativos y armoniosos. Los estudiantes, en los diversos niveles educativos, han evidenciado mejoras significativas al involucrarse de manera activa en actividades lúdicas creadas con un enfoque pedagógico.

Fundamentación teórica conceptual

Teoría de la Acción Dialógica

Uno de los fundamentos principales de la convivencia, es la Teoría de la Acción Dialógica, de Paulo Freire. Esta se inscribe en el marco de la pedagogía crítica, corriente que concibe la educación como una práctica ética, política y emancipadora orientada a la superación de las desigualdades sociales y educativas. Desde esta perspectiva, la educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como un proceso de construcción colectiva del conocimiento, sustentado en el diálogo, la reflexión crítica y la participación activa de los sujetos (Freire, 1970; citado en García Yeste & García Carrión, 2022). Uno de los aportes

centrales del pensamiento freireano es el reconocimiento del diálogo como condición indispensable para el aprendizaje significativo y la transformación social.

Para Freire, el conocimiento no se produce de manera individual ni pasiva, sino en la interacción entre las personas que dialogan sobre su realidad. El diálogo posibilita el desarrollo de la curiosidad epistemológica, entendida como la capacidad de cuestionar, problematizar y reflexionar críticamente sobre el mundo. Este proceso exige condiciones éticas específicas, como la humildad, el respeto mutuo, el amor y la confianza en los otros, elementos que favorecen la creación de ambientes educativos democráticos y humanizantes (Freire, 1970; citado en García Yeste y García Carreón, 2022). En este sentido, el diálogo se convierte en una práctica pedagógica que reconoce a los sujetos como protagonistas de su propio aprendizaje.

En el contexto escolar, la acción dialógica rompe con la concepción tradicional que separa de manera rígida a quienes enseñan de quienes aprenden. Freire plantea que la enseñanza y el aprendizaje son procesos interrelacionados que se desarrollan en todos los sujetos implicados en la práctica educativa. De este modo, tanto, el profesorado como el alumnado y otros miembros de la comunidad educativa participan activamente en la producción del conocimiento y en la reflexión crítica sobre la realidad escolar (García Yeste y García Carrión, 2022). El juego, desde esta perspectiva, se configura como una práctica horizontal que favorece relaciones menos jerárquicas y promueve la participación activa de todos los actores.

Asimismo, la teoría de la acción dialógica propone una visión igualitaria y democrática de la educación que trasciende el aula e involucra a la comunidad educativa en su conjunto. El diálogo se constituye como una herramienta fundamental para dar voz a quienes históricamente han sido excluidos de los procesos de decisión, favoreciendo la construcción colectiva de acuerdos y normas de convivencia (Freire, 1970; citado en García Yeste y García Carreón, 2022). En este marco, la Ludopedagogía crítica, concibe el juego no solo como recurso didáctico, sino como una experiencia social y política que permite analizar la realidad, cuestionar relaciones de poder y promover prácticas de convivencia basadas en el respeto, la justicia y el cuidado mutuo.

Freire concibe el diálogo como una expresión inherente a la naturaleza humana y a su capacidad de transformación. Las personas no son únicamente seres de adaptación, sino sujetos históricos capaces de intervenir y transformar su realidad. Esta concepción se vincula con una educación problematizadora que, a través del diálogo, la reflexión y la acción, posibilita la toma de conciencia y la transformación de las condiciones de vida, especialmente en contextos de desigualdad y exclusión (Freire, 1970; citado en García Yeste & García Carrión, 2022). Desde esta mirada, el juego se convierte en una experiencia formativa y transformadora que, articulada con la reflexión crítica, contribuye al fortalecimiento de la convivencia escolar y a la construcción de una educación democrática y humanizante.

Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural del aprendizaje, desarrollada por Lev Vygotsky, concibe el desarrollo humano como un proceso profundamente social y cultural, en el que el aprendizaje surge a partir de la interacción con otros y del uso de herramientas simbólicas propias del contexto. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se construye de manera individual ni aislada, sino que se genera en la relación con los demás, mediada por el lenguaje, la cultura y la actividad compartida (Vygotsky, 1978; citado en García Yeste & García Carrión, 2022).

García Yeste y García Carrión (2022) retoman y actualizan el pensamiento vygotskiano al destacar que el aprendizaje ocurre inicialmente en un plano social, interpsicológico, y posteriormente se interioriza en un plano individual, intrapsicológico. Este tránsito es posible gracias a la interacción dialógica entre los sujetos, lo que confiere al aprendizaje un carácter colectivo, dinámico y situado. Desde esta mirada, el aula se configura como un espacio social donde el intercambio de ideas, la cooperación y el diálogo son condiciones fundamentales para el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Uno de los aportes centrales de Vygotsky es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que una persona puede hacer por sí misma y lo que puede lograr con la ayuda de otros más experimentados. García Yeste y García Carrión (2022) subrayan que este concepto enfatiza el valor pedagógico de la colaboración y del acompañamiento educativo, ya que el aprendizaje se potencia cuando se generan interacciones significativas basadas en el apoyo mutuo y la participación activa. En

este sentido, el rol del docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que actúa como mediador que facilita procesos de aprendizaje compartido.

El juego ocupa un lugar central dentro de la teoría sociocultural, ya que Vygotsky lo considera una actividad fundamental para el desarrollo infantil. A través del juego, las niñas y los niños internalizan normas sociales, asumen roles, regulan su conducta y desarrollan funciones psicológicas superiores como la autorregulación, la atención y el pensamiento abstracto (Vygotsky, 1978; citado en García Yeste & García Carrión, 2022). Desde esta perspectiva, el juego no es únicamente una actividad recreativa, sino un espacio privilegiado para el aprendizaje social y la construcción de significados compartidos.

García Yeste y García Carrión (2022) destacan que las interacciones lúdicas favorecen contextos educativos dialógicos, en los que el aprendizaje se produce a partir del intercambio, la cooperación y el respeto mutuo. En el juego, los participantes negocian reglas, resuelven conflictos y construyen acuerdos, lo que contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la convivencia escolar. Así, el juego se convierte en una mediación pedagógica que articula el desarrollo cognitivo con el desarrollo social y emocional.

Con base en la postura sociocultural, el fomento de la convivencia escolar mediante la Ludopedagogía encuentra un sólido sustento teórico, al reconocer que las relaciones sociales son el núcleo del aprendizaje y que el juego constituye una práctica educativa que promueve la interacción, el diálogo y la corresponsabilidad. En consecuencia, la teoría de Vygotsky aporta elementos fundamentales para comprender la Ludopedagogía como una estrategia formativa que favorece la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de relaciones escolares basadas en la cooperación, el respeto y el cuidado mutuo.

Dentro de este marco, el juego adquiere un papel central en el desarrollo infantil. Para Vygotsky (1978, citado en García Yeste & García Carrión, 2022), el juego no es solo una actividad recreativa, sino una práctica social compleja que crea Zonas de Desarrollo Próximo, ya que en él los niños actúan más allá de su comportamiento habitual. A través del juego simbólico, los niños asumen roles, siguen reglas, negocian significados y regulan su conducta, lo que favorece el desarrollo de funciones psicológicas superiores como la atención

voluntaria, la memoria lógica y el control emocional. El juego, por tanto, se convierte en una forma privilegiada de mediación cultural que articula lo cognitivo, lo social y lo afectivo.

Desde esta perspectiva, el juego mediado pedagógicamente no solo contribuye al desarrollo individual, sino que también fortalece procesos de convivencia, cooperación y construcción colectiva de normas. En consonancia con una mirada formativa y transformadora de la educación, el enfoque vygotskiano permite comprender el juego como una práctica cultural que potencia el aprendizaje situado, el diálogo y la participación activa, elementos clave para el desarrollo integral de los niños

La convivencia escolar desde una perspectiva crítica y transformadora

La convivencia escolar constituye un proceso formativo central en la vida cotidiana de las escuelas, pues en ella se expresan, reproducen y transforman las relaciones sociales, las normas, los valores y las formas de resolución de conflictos. Desde una perspectiva crítica y transformadora, Patricia Carbajal y Cecilia Fierro plantean que la convivencia no puede entenderse únicamente como ausencia de violencia o como cumplimiento normativo, sino como una práctica social intencionada orientada a la construcción de una paz duradera en los contextos escolares (Carbajal y Fierro, 2022).

En el Modelo de convivencia para construir una paz duradera en las escuelas, las autoras conciben la convivencia como un proceso dinámico que se construye colectivamente a partir de las interacciones cotidianas entre los distintos actores educativos. Este modelo parte del reconocimiento de que la escuela es un espacio social atravesado por tensiones, conflictos y desigualdades, por lo que la convivencia no se logra de manera espontánea, sino que requiere procesos pedagógicos deliberados, reflexivos y participativos que permitan resignificar los conflictos como oportunidades de aprendizaje y transformación.

Carbajal y Fierro (2022.) proponen una visión de la convivencia sustentada en principios éticos y pedagógicos, entre los que destacan la justicia, el cuidado, el reconocimiento del otro, la participación democrática y la corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, convivir implica aprender a vivir con otros en condiciones de dignidad, respeto y equidad, reconociendo la diversidad de experiencias, saberes y voces que coexisten en la escuela. Así, la convivencia se vincula directamente con la formación ciudadana y la

educación para la paz, al promover relaciones basadas en el diálogo, la cooperación y la solidaridad.

Un elemento clave del modelo es la comprensión del conflicto como un componente inherente a la convivencia (ver figura 2). Lejos de ser eliminado o reprimido, el conflicto es entendido como una expresión natural de la vida social que, cuando se aborda de manera pedagógica, puede contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales, al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la construcción de acuerdos colectivos. En este sentido, las autoras subrayan la importancia de generar estrategias de mediación, diálogo y participación, que permitan a niñas, niños y docentes involucrarse activamente en la resolución pacífica de los conflictos.

Figura 2.

Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar



Nota: Tomado de Carbajal y Fierro (2022)

Asimismo, el modelo de convivencia para la paz duradera enfatiza el papel del docente como agente formador y mediador, responsable de crear ambientes de aprendizaje seguros, incluyentes y democráticos. La práctica docente, desde esta mirada, no se limita a la transmisión de contenidos, sino que incorpora acciones intencionadas para el desarrollo de

una cultura escolar basada en el respeto mutuo, el cuidado colectivo y la corresponsabilidad. De este modo, la convivencia se convierte en un eje transversal del proyecto educativo y no en un aspecto aislado o meramente disciplinario.

En suma, la propuesta de Carbajal y Fierro permite comprender la convivencia escolar como un proceso educativo integral, orientado a la transformación de las relaciones sociales dentro de la escuela y a la construcción de una paz duradera que trascienda el espacio escolar. Esta concepción resulta especialmente pertinente para enfoques pedagógicos críticos, como la Ludopedagogía formativa, en tanto reconoce la importancia de las experiencias compartidas, el diálogo y la participación activa en la formación de sujetos capaces de convivir, cuidar y transformar su realidad.

Convivencia en el Plan 2022: una mirada política y pedagógica

El Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana sitúa a la convivencia como un eje central para la formación integral de niñas y niños, reconociéndola no solo como un aspecto relacional, sino como una dimensión profundamente política y pedagógica del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se concibe como una condición necesaria para el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la construcción de una ciudadanía crítica y participativa, en correspondencia con las demandas de los contextos sociales actuales y con el enfoque humanista que caracteriza a la NEM.

En este marco, la convivencia se vincula directamente con principios como la justicia social, la inclusión, la participación democrática, el pensamiento crítico y el bienestar socioemocional. El Plan 2022 propone que la escuela sea un espacio donde se reconozca la diversidad, se promueva el respeto mutuo y se fortalezcan las relaciones basadas en el diálogo y la colaboración. Asimismo, se enfatiza la importancia de la comunidad escolar como un colectivo que aprende, reflexiona y actúa de manera conjunta para resolver conflictos, tomar decisiones y construir ambientes seguros y respetuosos.

Desde una mirada pedagógica, el Plan 2022 plantea la necesidad de transformar las prácticas escolares tradicionales que priorizan el control y la disciplina punitiva, para avanzar hacia enfoques formativos que favorezcan la autorregulación, la corresponsabilidad y el cuidado colectivo. La convivencia, en este sentido, deja de ser un tema transversal implícito

para convertirse en un objeto de intervención pedagógica intencionada, que debe trabajarse a través de experiencias significativas, metodologías participativas y situaciones reales de interacción dentro del aula y la escuela.

Desde mi valoración personal, este enfoque representa un avance significativo en la concepción de la convivencia escolar, al reconocerla como un proceso dinámico que se construye cotidianamente y no como una condición dada. No obstante, su concreción en la práctica requiere un acompañamiento constante al profesorado y a las instituciones educativas. No basta con que el plan lo establezca de manera normativa; se necesitan procesos de formación docente, materiales pertinentes, metodologías vivas y contextualizadas, así como espacios reales de escucha y participación para el alumnado y la comunidad. Solo de esta manera la convivencia podrá dejar de ser un ideal discursivo y convertirse en una experiencia educativa transformadora.

El juego en educación: entre el enfoque técnico y la perspectiva crítica-transformadora

El juego ha sido ampliamente reconocido como un recurso pedagógico relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en la educación básica. No obstante, su incorporación en el ámbito educativo responde a distintos posicionamientos teóricos y metodológicos que determinan su sentido, alcance y potencial formativo. De manera general, es posible identificar dos grandes enfoques: el enfoque técnico o instrumental del juego y el enfoque crítico-transformador, cuyas diferencias radican no solo en la finalidad pedagógica, sino también en la concepción del sujeto, del conocimiento y de la convivencia escolar.

Desde un enfoque técnico, el juego se concibe principalmente como una estrategia didáctica orientada a facilitar aprendizajes específicos, mejorar el clima escolar o regular la conducta del alumnado. En esta perspectiva, el valor del juego reside en su capacidad para motivar, captar la atención y favorecer la adquisición de habilidades cognitivas, sociales o emocionales previamente definidas por el docente. Autores como Huizinga (2007) y Piaget (1961) reconocen el papel del juego en el desarrollo infantil, aunque sus aportes han sido frecuentemente retomados en la escuela desde una lógica funcional, donde el juego se planifica, controla y evalúa en función de objetivos instrumentales.

En el ámbito de la convivencia escolar, numerosos estudios evidencian que las actividades lúdicas contribuyen a reducir conductas agresivas, fortalecer la cooperación y mejorar la interacción entre pares (Arroyave Taborda et al., 2021; Barrero Rodríguez, 2021). Sin embargo, en estos enfoques el juego suele limitarse a un medio para lograr cambios conductuales inmediatos, sin promover necesariamente procesos de reflexión crítica sobre las causas estructurales del conflicto, las relaciones de poder o las desigualdades presentes en el contexto escolar. Como señalan Carbajal y Fierro (2022), este tipo de intervenciones favorecen la armonía superficial, pero no siempre inciden en la transformación profunda de la convivencia.

En contraste, el enfoque crítico-transformador del juego, desarrollado desde la pedagogía crítica, la educación popular y la Ludopedagogía crítica, concibe el juego como una práctica socioeducativa con intencionalidad política, ética y emancipadora. Desde esta mirada, el juego no se reduce a una técnica, sino que se entiende como un espacio de experiencia colectiva donde es posible problematizar la realidad, cuestionar normas, visibilizar conflictos y construir alternativas de manera participativa (InteRed, 2019).

Inspirada en el pensamiento de Paulo Freire, esta perspectiva reconoce que el juego puede convertirse en una forma de acción dialógica, en tanto promueve el diálogo horizontal, la toma de conciencia y la reflexión crítica sobre la experiencia vivida (Freire, 1970; citado en García Yeste & García Carrión, 2022). InteRed (2019) sostiene que la Ludopedagogía crítica articula tres momentos fundamentales: la vivencia lúdica, la reflexión colectiva y la acción transformadora, lo que permite que el aprendizaje trascienda lo cognitivo y se vincule con la realidad social del estudiantado.

Desde este enfoque, el juego favorece la construcción de una convivencia democrática, al propiciar la participación, el reconocimiento del otro, la corresponsabilidad y el cuidado mutuo. Investigaciones como las de Canchila-Salcedo y Pacheco Lora (2021) muestran que las experiencias lúdicas con enfoque crítico permiten a niñas, niños y jóvenes analizar situaciones de conflicto, reconocer injusticias y proponer acuerdos colectivos, fortaleciendo así la agencia y el pensamiento crítico.

Asimismo, la Ludopedagogía crítica se alinea con aportes socioculturales como los de Vygotsky (1978, citado en García Yeste & García Carrión, 2022), quien destaca el papel del juego en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a través de la mediación social y la interacción. Desde esta perspectiva, el juego se convierte en un espacio privilegiado para la construcción compartida de significados y para el aprendizaje situado, especialmente cuando se acompaña de procesos reflexivos intencionados.

Es importante entonces, hacer una distinción entre el enfoque técnico del juego y la perspectiva crítico-transformadora: mientras que el primero prioriza la eficiencia pedagógica y la regulación del comportamiento, el enfoque crítico-transformador lo concibe como una herramienta para la concientización, la participación y la transformación de la convivencia escolar. Reconocer esta distinción resulta fundamental para fundamentar propuestas educativas que no solo busquen mejorar la convivencia, sino también formar sujetos críticos capaces de intervenir de manera ética y colectiva en su realidad.

Ludopedagogía

La Ludopedagogía recupera un aspecto fundamental del ser humano que con frecuencia ha sido relegado en la escuela: la capacidad de jugar. No obstante, esta recuperación no se plantea desde una visión superficial o meramente recreativa, sino como una apuesta pedagógica y política que cuestiona las formas tradicionales de enseñar y aprender. Desde esta perspectiva, el juego se concibe como una experiencia formativa que involucra de manera integral a los sujetos, al poner en juego el cuerpo, las emociones, la imaginación y la relación con los otros.

Para La Mancha (2020), el juego constituye una forma de conocer, sentir, pensar y convivir, ya que permite a las personas interactuar con la realidad de manera activa y significativa. Esta visión rompe con la idea arraigada de que jugar implica una pérdida de tiempo o que se trata únicamente de una actividad destinada al recreo. Por el contrario, la Ludopedagogía sostiene que cuando el aprendizaje se construye a través del juego, este adquiere mayor profundidad, sentido y significatividad, al partir de la experiencia vivida y del involucramiento emocional de los estudiantes.

Andrea Calvi (2020) complementa esta postura al señalar que el juego es también un espacio de cuidado, expresión y construcción de vínculos. Desde su experiencia sistematizada, jugar con cuidado implica generar condiciones de seguridad emocional y reconocimiento mutuo, lo cual favorece relaciones más respetuosas y colaborativas entre los estudiantes. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos escolares donde la convivencia se encuentra deteriorada, ya que el juego puede convertirse en una vía para reconstruir la confianza, el diálogo y el sentido de pertenencia al grupo.

Desde una postura personal, la Ludopedagogía no solo resulta pertinente, sino necesaria en el contexto educativo actual, ya que posibilita que los estudiantes se relacionen desde el disfrute, la cooperación y la creación colectiva. Al promover interacciones basadas en el respeto, la participación y el cuidado, el juego transforma de manera significativa el clima escolar, contribuyendo a la construcción de una convivencia más armónica y a procesos de aprendizaje más humanos e inclusivos.

A partir de las aportaciones teóricas revisadas, la Ludopedagogía puede comprenderse como una propuesta educativa que integra el juego como eje central del aprendizaje, la convivencia y la transformación de las relaciones escolares. Lejos de reducirse a una estrategia didáctica aislada, el juego se concibe como una experiencia formativa que involucra al cuerpo, las emociones, la creatividad y la interacción con los otros. En este sentido, diversos autores han identificado principios fundamentales que orientan la práctica ludopedagógicas y permiten comprender su potencial para favorecer aprendizajes significativos y mejorar la convivencia escolar. Dichos principios se sintetizan en la tabla 2

Tabla 2

Principios de la Ludopedagogía

Principio	Descripción
-----------	-------------

Transformación a través del juego.	Gallego (2018) explica que jugar nos conecta con la posibilidad. En el juego suspendemos lo cotidiano y nos permitimos experimentar. Esto abre puertas a aprendizajes que no siempre son posibles en la enseñanza tradicional. Críticamente, la escuela todavía subestima este potencial.
Cuerpo y emoción: elementos olvidados por la pedagogía tradicional.	La escuela suele privilegiar lo cognitivo, dejando fuera lo corporal y lo emocional. La Ludopedagogía restituye esta triada, mostrando que no se puede aprender sin sentir y sin movernos.
Libertad y creatividad.	El juego permite tomar decisiones, proponerse retos y reinventarse continuamente. Esto contrasta con prácticas escolares rígidas que muchas veces sofocan la creatividad natural de los niños.
<i>Cuidado como vínculo.</i>	Calvi (2020) destaca el cuidado como base del juego. Para convivir bien, necesitamos ambientes donde los estudiantes se sientan vistos, escuchados y valorados.
<i>Colectividad.</i>	El juego fortalece la capacidad de negociar, escuchar, compartir y construir en conjunto. Es decir, forma ciudadanía desde la vivencia, no desde la teoría.

Orígenes: raíces críticas y transformadoras

La Ludopedagogía no surge como una propuesta aislada ni desvinculada de los debates pedagógicos contemporáneos, sino que se nutre de diversas corrientes críticas y transformadoras que cuestionan los modelos educativos tradicionales. Entre sus principales raíces se encuentran la pedagogía crítica, la educación popular, el teatro del oprimido, las metodologías activas y las pedagogías del cuidado. Todas estas perspectivas comparten una visión de la educación como práctica social orientada a la emancipación, la participación y la transformación de las relaciones de poder presentes en los espacios educativos.

Esta genealogía permite comprender que la Ludopedagogía no puede reducirse a una forma de entretenimiento escolar ni a una estrategia didáctica superficial. Por el contrario, se trata de una propuesta pedagógica profunda que concibe el juego como una experiencia política y educativa capaz de generar procesos de reflexión, conciencia crítica y transformación social. En este sentido, jugar implica cuestionar lo establecido, explorar nuevas formas de relación y construir colectivamente sentidos alternativos dentro de la escuela.

Ludopedagogía crítica y educación popular: aporte desde InteRed

La Ludopedagogía crítica se inscribe en el horizonte de la educación popular, al concebir el juego como una práctica pedagógica intencionada, situada y orientada a la transformación social. Desde esta perspectiva, el juego trasciende su uso recreativo o instrumental y se configura como un dispositivo educativo que posibilita la reflexión crítica sobre la realidad, la participación colectiva y la construcción de alternativas orientadas a la justicia social. Uno de los referentes contemporáneos más significativos en este enfoque es la propuesta desarrollada por InteRed, organización que articula la Ludopedagogía con los principios éticos, políticos y metodológicos de la educación popular.

InteRed concibe la Ludopedagogía como una metodología educativa que utiliza el juego para conocer la realidad, analizarla críticamente y transformarla colectivamente. En su propuesta *Ludopedagogía: jugar para conocer, conocer para transformar*, el juego es entendido como una experiencia vivencial que permite a las personas implicarse emocional, corporal y cognitivamente en procesos de aprendizaje significativos (InteRed, 2018). Esta concepción se aleja de enfoques técnicos centrados en el control de la conducta o la mejora inmediata del clima escolar, y se orienta hacia una pedagogía crítica que reconoce a los sujetos como protagonistas de su proceso formativo.

Desde el enfoque de la educación popular, inspirada en el pensamiento de Paulo Freire, la Ludopedagogía crítica recupera el valor del diálogo, la participación y la problematización de la realidad como ejes centrales del aprendizaje. InteRed retoma estos principios al proponer un ciclo ludopedagógico que integra cuatro momentos fundamentales: la vivencia lúdica, la reflexión colectiva, la resignificación de la experiencia y la acción transformadora (InteRed, 2020). Este proceso permite que el juego se convierta en un espacio

pedagógico donde se analizan situaciones de la vida cotidiana, se cuestionan relaciones de poder y se construyen aprendizajes orientados al cambio social.

La Ludopedagogía crítica, desde esta mirada, se fundamenta en una concepción ética y política de la educación. El juego no es neutral, sino que expresa valores, visiones del mundo y formas de relación. Por ello, InteRed enfatiza la necesidad de una intencionalidad pedagógica explícita, orientada al fortalecimiento de valores como la solidaridad, la equidad, la cooperación, el respeto a la diversidad y la ética del cuidado (InteRed, 2018). En el ámbito educativo, estas prácticas contribuyen a la construcción de una convivencia escolar democrática, basada en el reconocimiento del otro y en la corresponsabilidad.

Asimismo, la Ludopedagogía crítica reconoce el conflicto como parte inherente de la vida social y educativa. Lejos de evitarlo, el juego se convierte en un medio para abordarlo de manera reflexiva y colectiva, favoreciendo el diálogo, la escucha activa y la búsqueda de soluciones compartidas. De este modo, el juego posibilita experiencias de aprendizaje que fortalecen la conciencia crítica y la capacidad de acción transformadora de niñas, niños y jóvenes, especialmente en contextos marcados por la desigualdad y la exclusión (InteRed, 2020).

En la propuesta de la Ludopedagogía, el momento en el que el grupo entra en escena, marca el inicio de un recorrido intencionado y cuidadosamente planificado. InteRed señala que, dentro de esta metodología, el grupo atraviesa cinco “etapas” a lo largo de la planificación, acompañadas de claves concretas para propiciar que cada participante desee jugar y que, colectivamente se dispongan a hacerlo. Estas etapas no se presentan como compartimientos rígidos, sino como momentos que dan forma a una experiencia progresiva y con sentido.

Así, las cinco etapas no aluden a tipos de juego, sino a momentos vivenciales por los que transita el colectivo dentro de la realidad lúdica. Cada etapa cumple con una función pedagógica y política dentro del recorrido, contribuyendo a instalar la experiencia lúdica, profundizar en la investigación de la realidad y avanzar hacia su problematización y transformación (ver figura 2). En este sentido, la planificación no es una suma de actividades aisladas, sino una secuencia coherente en la que cada juego se enlaza con el siguiente,

construyendo una trama significativa que el propio grupo va tejiendo con su participación (InteRed, 2017).

Figura 3

Etapas de la ludopedagogía



Es importante subrayar que la Ludopedagogía no clasifica los juegos bajo categorías tradicionales como “rompehielos” o “dinámicas de presentación”. Desde esta mirada, cada juego posee una riqueza y una multiplicidad de funciones que no se pueden reducir a una sola finalidad (InteRed, 2017). Un mismo juego puede abrir la confianza, detonar preguntas críticas, fortalecer vínculos o provocar reflexión.

Con base en lo anterior se puede concluir que la Ludopedagogía crítica propuesta por InteRed se articula estrechamente con los fundamentos de la educación popular, al concebir el juego como una práctica educativa emancipadora que promueve la participación, el diálogo y la transformación de la realidad. Desde esta perspectiva, el fomento de la convivencia escolar mediante la Ludopedagogía no se limita a la regulación de conductas, sino que se orienta a la formación de sujetos críticos, comprometidos con el cuidado del otro y con la construcción colectiva de entornos educativos más justos, democráticos y humanizantes.

Relación entre Ludopedagogía y convivencia escolar

La relación entre Ludopedagogía y convivencia escolar puede comprenderse no solo desde su coincidencia teórica, sino desde su convergencia práctica en la transformación de las dinámicas grupales. Mientras que la convivencia escolar se configura como un proceso formativo que se construye en las interacciones cotidianas, la Ludopedagogía ofrece una mediación metodológica concreta para intervenir en dichas interacciones desde una lógica vivencial, participativa y reflexiva.

A diferencia de enfoques centrados en la regulación normativa o en el control conductual, la Ludopedagogía incide directamente en la dimensión relacional del grupo. El juego, cuando es intencionado pedagógicamente, no solo genera experiencias compartidas, sino que reorganiza simbólicamente las posiciones dentro del aula: redistribuye la palabra, flexibiliza jerarquías, expone tensiones invisibilizadas y permite ensayar nuevas formas de vinculación. De este modo, se convierte en un dispositivo que hace visible la estructura relacional del grupo y, al mismo tiempo, abre posibilidades para resignificarla.

En términos de convivencia, esto implica que los conflictos, las rivalidades o las prácticas normalizadas de exclusión pueden ser abordados dentro de un marco simbólico protegido: la realidad lúdica. Ahí, las conductas no se sancionan inmediatamente, sino que se exploran, se representan y se reflexionan colectivamente. Esta mediación permite desplazar el conflicto del plano punitivo al plano formativo, fortaleciendo la autorregulación, la empatía y la corresponsabilidad sin romper el tejido grupal.

Asimismo, la Ludopedagogía aporta a la convivencia una dimensión corporal y emocional que muchas veces queda relegada en los modelos tradicionales. La convivencia no se construye únicamente a través del discurso normativo, sino a través de experiencias donde el cuerpo, la emoción y la interacción directa generan aprendizajes significativos. En este sentido, el juego posibilita que los estudiantes experimenten de manera concreta el cuidado, la cooperación y el reconocimiento mutuo, no como conceptos abstractos, sino como vivencias.

En coherencia con una perspectiva crítica, la Ludopedagogía permite que el grupo no solo mejore su clima escolar, sino que comprenda las dinámicas que producen el conflicto.

La convivencia deja de ser entendida como armonía superficial y se convierte en un proceso de construcción consciente, donde los niños participan activamente en la elaboración de acuerdos, en la identificación de prácticas injustas y en la transformación de sus propias relaciones.

Desde esta mirada, la Ludopedagogía no es únicamente un recurso complementario para la convivencia escolar, sino una estrategia estructural de intervención grupal que articula experiencia, reflexión y transformación, favoreciendo una convivencia democrática, participativa y sostenida en el tiempo.

Capítulo 5. Metodología de la investigación

Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar las dinámicas de convivencia escolar que se construyen cotidianamente dentro del aula, a partir de las percepciones, interacciones y relaciones que establecen los alumnos entre sí. Este enfoque permite aproximarse a la realidad educativa desde una mirada profunda, contextualizada y situada, al privilegiar la comprensión de los significados que los propios actores atribuyen a sus experiencias, prácticas y relaciones sociales. En este sentido, la investigación cualitativa reconoce que la realidad educativa es compleja, dinámica y construida socialmente, por lo que requiere ser analizada desde el interior de los contextos donde ocurre (Navarro et al., 2017)

Dentro de este enfoque, el estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico, el cual, de acuerdo con Navarro et al, (2017) concibe la investigación como un proceso intencionado de comprensión crítica de la realidad social, orientado no solo a describirla o explicarla, sino a transformarla. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se considera neutral ni ajeno a las condiciones históricas, culturales y sociales en las que se produce, sino que se reconoce su carácter situado y su vinculación con relaciones de poder, desigualdades y prácticas institucionales que atraviesan los contextos educativos. El enfoque sociocrítico plantea que investigar implica asumir una postura ética y política frente a la realidad, comprometiéndose con la mejora de las condiciones sociales y educativas de los sujetos involucrados.

En coherencia con lo anterior, esta investigación parte del reconocimiento de que las problemáticas que emergen en el aula, como las dificultades en la convivencia escolar, no pueden comprenderse de manera aislada ni reduccionista, ya que se encuentran estrechamente relacionadas con las prácticas pedagógicas, las formas de interacción, las normas implícitas y el contexto sociocultural en el que se desarrolla la vida escolar. Desde el enfoque sociocrítico, el aula se entiende como un espacio social en el que se reproducen, pero también pueden transformarse, determinadas formas de relación, comunicación y convivencia.

Desde esta perspectiva, la investigación asume que el conocimiento se construye de manera colectiva y dialógica, y que el docente-investigador no se sitúa como un observador externo, sino como un sujeto reflexivo que analiza críticamente su propia práctica y participa activamente en los procesos de cambio. Así, el análisis de la convivencia escolar se concibe como una oportunidad para identificar tensiones, conflictos, afinidades y áreas de oportunidad, con la finalidad de generar condiciones pedagógicas más justas, inclusivas y respetuosas, orientadas al fortalecimiento de una convivencia democrática dentro del aula. (Navarro et al., 2017)

Diseño metodológico: Investigación-Acción Participativa

El diseño metodológico adoptado corresponde a la Investigación-Acción Participativa (IAP), la cual se vincula estrechamente con el enfoque cualitativo y el paradigma sociocrítico. Este tipo de investigación se caracteriza por articular de manera constante la reflexión y la acción, permitiendo analizar la propia práctica educativa mientras se interactúa de forma directa con los participantes del estudio (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014). “La investigación-acción se desarrolla siguiendo una espiral autorreflexiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, en la que cada uno de estos momentos se relaciona y se retroalimenta con los demás.”(Kemmis & McTaggart, 1988, p. 9)

Figura 4.

Ciclo reflexivo de la Investigación Acción



Nota: Tomado de Kemmis y Mc Taggar (1988, p. 9)

La elección de la IAP resulta pertinente, ya que la problemática abordada la convivencia escolar, la cual se manifiesta en las relaciones cotidianas del grupo y requiere ser comprendida desde dentro del aula. De la misma manera, este enfoque reconoce a los alumnos como participantes activos del proceso, cuyas percepciones, elecciones e interacciones aportan información pertinente para la comprensión de la dinámica del grupo (Colmenares, 2019).

La investigación se concibe como un proceso cíclico que inicia con un diagnóstico de la realidad, el cual permite identificar necesidades y orientar posteriormente la toma de decisiones pedagógicas. En esta etapa, el énfasis se coloca en la observación, el registro y el análisis sistemático de las relaciones entre los alumnos, sin avanzar aún hacia la implementación de estrategias de intervención.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender la investigación-acción como una metodología coherente con una mirada crítica de la educación, en la que el docente-investigador analiza, problematiza y transforma su práctica con el propósito de generar procesos pedagógicos más justos, democráticos e inclusivos.

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en un grupo de educación primaria, conformado por alumnos que se encuentran en una etapa clave para la construcción de habilidades sociales y el establecimiento de relaciones de convivencia. En este nivel educativo, las interacciones entre pares adquieren un papel central, ya que el juego, la colaboración y el conflicto forman parte del proceso cotidiano de socialización escolar (Papalia & Martorell, 2017).

Los alumnos participaron de manera activa a través de actividades, juegos e interacciones cotidianas, las cuales sirvieron como base para observar y analizar las formas en que se relacionan, eligen compañeros, expresan afinidades y manifiestan tensiones. Su participación no se limitó a responder instrumentos, sino que se expresó en sus comportamientos, elecciones y percepciones dentro del aula.

La Ludopedagogía como eje metodológico

La investigación se sustenta en la Ludopedagogía como un enfoque pedagógico que concibe el juego no únicamente como una actividad recreativa, sino como un camino para comprender, construir y transformar las relaciones sociales dentro del contexto escolar. Desde esta perspectiva, el juego se percibe como un espacio simbólico donde los niños expresan emociones, negocian normas, establecen vínculos y reproducen o cuestionan formas de convivencia (Garaigordobil, 2020).

La Ludopedagogía permite observar cómo, a través de las interacciones lúdicas, se configuran dinámicas de afinidad, cooperación y conflicto, lo que la convierte en un eje pertinente para analizar la convivencia escolar. En esta fase diagnóstica, el enfoque ludopedagógico orienta la mirada del docente-investigador hacia las relaciones que emergen durante el juego y las actividades compartidas, sin intervenir aún de manera intencionada en dichas dinámicas.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección y el procesamiento de la información se utilizaron diversos instrumentos cualitativos, los cuales permitieron obtener una visión amplia y complementaria de la convivencia escolar en el grupo.

Entre los recursos empleados se encuentran:

- **Registros anecdóticos:** los cuales permiten documentar de manera sistemática acontecimientos significativos que ocurren en el aula o fuera de ella, describiendo conductas, interacciones y reacciones emocionales tal como se presentan en la práctica cotidiana. Este tipo de registro se caracteriza por recoger fragmentos concretos y relevantes para el análisis educativo, sin interpretaciones previas, lo que facilita una comprensión posterior de las dinámicas de convivencia observadas (López & Deslauriers, 2019).
- **Observación directa:** realizada de forma intencionada y planificada dentro del aula y durante los momentos de juego. Esta técnica permite al investigador registrar comportamientos, interacciones y patrones relacionales en el contexto natural donde

ocurren, lo que resulta fundamental para comprender cómo se construye la convivencia escolar en la vida cotidiana del grupo (Anguera, Blanco & Losada, 2020).

- **Sociometría:** empleada para analizar de manera más profunda las preferencias, percepciones y posiciones relacionales de los alumnos dentro del grupo. A través de este recurso es posible identificar distintos niveles de aceptación, rechazo o aislamiento, así como comprender cómo los propios alumnos perciben las relaciones que se establecen entre sus compañeros (Garaigordobil, 2020).
- **Sociograma:** utilizado como una representación gráfica de las relaciones interpersonales dentro del grupo, a partir de las elecciones expresadas por los alumnos. Este instrumento permite visualizar las redes de interacción, identificar concentraciones de afinidad y comprender la estructura relacional del grupo, lo que resulta especialmente útil para el análisis de la convivencia escolar (Moreno, 2017).
- **Grabación y transcripción de audios:** utilizadas para recuperar con mayor precisión las interacciones, diálogos, expresiones y reflexiones surgidas durante las intervenciones pedagógicas. Este recurso permitió registrar situaciones significativas relacionadas con la convivencia, las emociones y las formas de participación de los alumnos, favoreciendo un análisis más detallado de las experiencias desarrolladas dentro del aula. Asimismo, las transcripciones facilitaron la recuperación textual de expresiones y discursos de los estudiantes, permitiendo interpretar cómo construían significados en torno a sus relaciones y experiencias colectivas.
- **Narrativas pedagógicas:** empleadas como un recurso de reflexión y reconstrucción de la experiencia docente a partir de las situaciones vividas durante la intervención. Desde la perspectiva de Suárez (2017), las narrativas pedagógicas permiten documentar, interpretar y resignificar la práctica educativa mediante relatos que recuperan acontecimientos, tensiones, emociones y aprendizajes surgidos dentro de los contextos escolares. En esta investigación, las narrativas posibilitaron analizar

críticamente las dinámicas de convivencia observadas en el grupo, así como reflexionar sobre las decisiones pedagógicas, las respuestas de los alumnos y las transformaciones que emergieron a lo largo del proceso de intervención.

El uso combinado de estos instrumentos permitió triangular la información y fortalecer el análisis de los resultados del diagnóstico y de la intervención, al contrastar lo que los alumnos expresan con lo que se observa en la práctica cotidiana (Flick, 2018).

Proceso de investigación

El proceso de investigación partió de la fase diagnóstica cuyo propósito fue comprender la realidad del grupo en relación con la convivencia escolar, a partir del análisis de las interacciones, elecciones y percepciones de los alumnos. Esta etapa se centró en identificar tanto las relaciones positivas basadas en la afinidad y el juego compartido, como aquellas tensiones que dificultan una convivencia armónica.

A través de los registros anecdóticos y la observación directa se documentaron situaciones recurrentes que evidencian formas diversas de relacionarse, mientras que el sociograma, la sociometría y las gráficas de percepción permitieron visualizar la estructura relacional del grupo. El diagnóstico no se concibe como un cierre, sino como un punto de partida para comprender las dinámicas de convivencia y orientar posteriormente el diseño de una intervención pedagógica desde la Ludopedagogía.

Con base en los resultados del diagnóstico se realizó la planificación que tuvo como propósito diseñar intervenciones pedagógicas orientadas, no solo a la mejora de la convivencia escolar, sino también al fortalecimiento de la autorregulación emocional de alumnos de tercer grado. Dicho diagnóstico permitió identificar dificultades relacionadas con el juego brusco, la impulsividad, la escasa regulación emocional y la limitada resolución pacífica de conflictos, así como la presencia de recursos positivos dentro del grupo, como la empatía y el apoyo entre pares.

El diseño de la intervención se fundamentó en la Ludopedagogía como enfoque pedagógico, entendida como un camino que concibe el juego como una experiencia formativa que abre paso al desarrollo integral de los alumnos, particularmente en el ámbito

socioemocional y relacional. La planificación no se centró en actividades aisladas, sino en el diseño de experiencias ludopedagógicas intencionadas y orientadas a transformar las dinámicas de convivencia observadas en el aula.

Tabla 3 *Planeación general de la intervención desde la Ludopedagogía*

Planeación general de la intervención desde la Ludopedagogía			
Eje ludopedagógico	Propósito formativo	Tipo de experiencias	Aspectos de la convivencia que se atienden
Juego cooperativo	Favorecer la cooperación y el autocontrol	Juegos grupales con metas compartidas	Juego brusco, impulsividad, respeto de turnos
Juego simbólico	Expresar emociones y comprender al otro	Representaciones, dramatizaciones, roles	Manejo del conflicto, empatía, comunicación
Regulación emocional	Reconocer y gestionar emociones	Juegos corporales, pausas, dinámicas de calma	Enojo, frustración, miedo
Reflexión lúdica	Elaborar lo vivido en el juego	Círculos de diálogo y dinámicas reflexivas	Conciencia de convivencia y acuerdos

Este plan de acción se caracterizó por su diseño flexible, ya que, conforme se implementaba, se realizaba un proceso constante de observación y análisis de los resultados, tomando en cuenta las interacciones de los estudiantes y sus opiniones respecto a las actividades desarrolladas. Durante esta etapa, se recopiló información relevante que permitió la reflexión, el seguimiento y la mejora continua del proceso de intervención.

Análisis de los resultados

En la fase diagnóstica se realizaron gráficas elaboradas a partir de las respuestas de los alumnos, las cuales permitieron organizar y visualizar la información de manera clara y accesible. Estas gráficas facilitaron la interpretación de tendencias generales relacionadas con afinidades, conflictos y percepciones sobre la convivencia, apoyando el análisis comparativo entre lo que los alumnos expresan y lo que se observa en la dinámica grupal (Flick, 2018).

El análisis de las gráficas consistió en realizar comparaciones entre los datos relacionados con las percepciones del grupo respecto a la convivencia escolar. Asimismo, se identificaron aquellos aspectos que aparecían de manera recurrente vinculados a determinadas categorías, así como los estudiantes o elementos que resultaban menos visibles dentro de las percepciones colectivas.

A partir de la información obtenida tanto en la fase diagnóstica como en la de intervención, se llevó a cabo un proceso de análisis cualitativo de los datos. Este consistió en identificar, clasificar y organizar segmentos de información con el propósito de reconocer recurrencias, patrones y relaciones presentes en los datos, permitiendo así interpretar sus significados.

En el caso del material textual de la intervención recabado durante todo el proceso de intervención, se realizó una categorización con el fin de identificar temas y categorías comunes, lo cual facilitó el reconocimiento de regularidades y elementos relevantes para la comprensión de la convivencia escolar.

Se hizo, además, el uso de la estrategia de triangulación que consistió en contrastar la información proveniente de las diferentes fuentes utilizadas y de los participantes, con el propósito de fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

La construcción de los ejes de análisis fue un proceso emergente que permitió integrar y dar sentido a la complejidad de las experiencias vividas durante la investigación. Conforme avanzó la revisión e interpretación de la información, se identificaron núcleos temáticos que concentraban las transformaciones más significativas observadas en el grupo. Estos núcleos fueron delimitándose progresivamente hasta conformar tres ejes articuladores, los cuales

permitieron comprender tanto las dificultades iniciales presentes en la convivencia como los cambios generados a partir de la intervención. De esta manera, los ejes constituyen una síntesis interpretativa de los hallazgos y orientan la organización de los resultados presentados en esta investigación.

Capítulo 6. Resultados del diagnóstico del problema

El diagnóstico del problema constituye una etapa fundamental dentro del proceso de investigación, pues permite comprender de manera sistemática la realidad educativa del grupo y reconocer las necesidades que influyen en la convivencia escolar. En este capítulo se presenta el diagnóstico del grupo de tercer grado de educación primaria, con el propósito de analizar las dinámicas de interacción, las relaciones interpersonales y las situaciones que inciden en el clima del aula.

Para la construcción de este diagnóstico se emplearon diversas estrategias de carácter cualitativo. En primer lugar, se trabajó con la técnica del sociograma, derivado de la actividad *Conociendo como convivimos* (ver anexo 1), cuyo propósito fue favorecer la reflexión del alumnado sobre sus relaciones dentro del grupo. Esta herramienta permitió representar gráficamente la estructura de las relaciones sociales, identificando vínculos de aceptación, liderazgo, aislamiento y rechazo entre los estudiantes.

De manera complementaria, se llevó a cabo el análisis de los registros anecdóticos, los cuales permitieron documentar situaciones significativas de la vida cotidiana del aula relacionadas con la convivencia, el manejo de emociones y la resolución de conflictos. La integración de la información obtenida mediante la actividad, el sociograma y los registros anecdóticos ofrece una visión integral de la problemática identificada, lo que posibilita fundamentar el planteamiento del problema y orientar el diseño de estrategias pedagógicas encaminadas a favorecer una convivencia armónica en el grupo.

La técnica del sociograma permitió explorar e interpretar las dinámicas de convivencia que se establecían dentro del grupo de tercer grado de educación primaria. A través de esta herramienta se buscó favorecer la expresión de las percepciones, preferencias y relaciones sociales entre los estudiantes, así como identificar la forma en que interactúan cotidianamente dentro del aula. Se entregó a los alumnos un cuestionario cuyas respuestas se registraron en una tabla, que se tradujo posteriormente en una gráfica. Desde esta perspectiva comprensiva, cada tabla (matriz) y figura (sociograma) no solo describe una situación, sino que permite interpretarla críticamente a la luz de conceptos como convivencia escolar, habilidades sociales y relaciones interpersonales.

Conociendo cómo convivimos

La tabla 4, concentra gráficamente mediante colores, las respuestas a la pregunta: *¿Quiénes son los niños o niñas de tu salón con los que más te gusta jugar?* La participación de los alumnos se registró mediante la numeración del 1 al 32, dispuesta tanto de manera horizontal como vertical.

En el eje vertical se ubican los alumnos que realizan las elecciones, mientras que en el eje horizontal se encuentran aquellos que resultan elegidos. Cada estudiante tuvo la oportunidad de seleccionar a tres compañeros o compañeras con quienes preferían interactuar. Dichas elecciones se representan mediante celdas marcadas en color verde, las cuales permiten visualizar de forma clara los vínculos de preferencia establecidos entre los miembros del grupo.

Por otro lado, las celdas señaladas en color amarillo corresponden a la ausencia de respuestas, ya que representan a los alumnos que no asistieron el día de la aplicación de la actividad, situación que es importante considerar para la interpretación de los resultados, pues limita la totalidad de las interacciones registradas.

Tabla 4

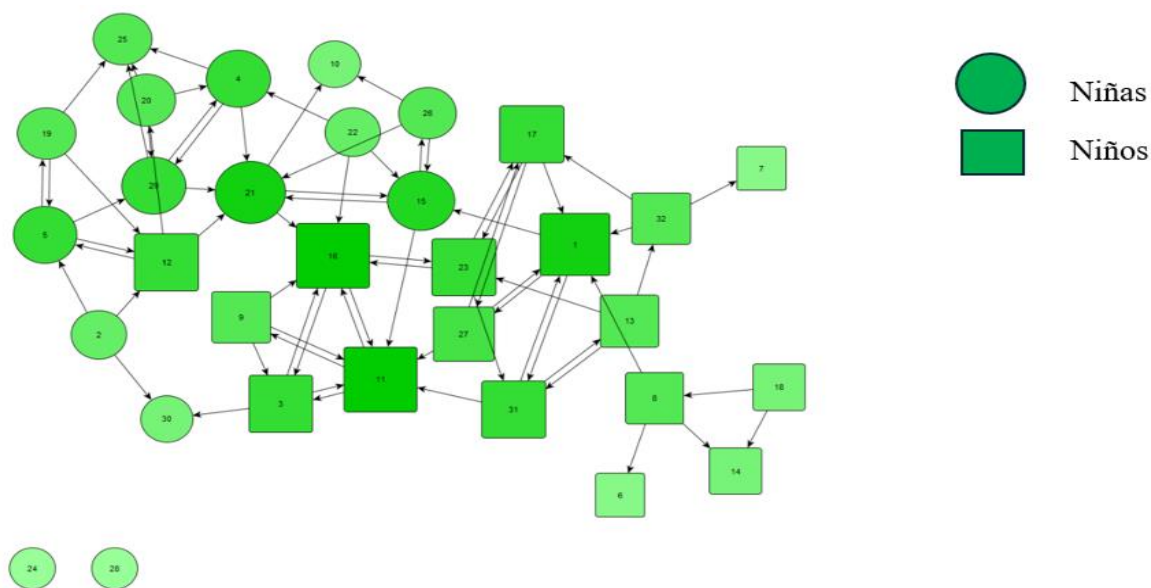
¿Quiénes son los niños o niñas de tu salón con los que más te gusta jugar?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
6																																
7																																
8																																
9																																
10																																
11																																
12																																
13																																
14																																
15																																
16																																
17																																
18																																
19																																
20																																
21																																
22																																
23																																
24																																
25																																
26																																
27																																
28																																
29																																
30																																
31																																
32																																

A partir de la información obtenida en esta tabla, fue posible construir una gráfica, la cual permite analizar la dinámica relacional del grupo, identificando patrones de elección, posibles subgrupos, alumnos con mayor número de preferencias y aquellos que presentan escasa o nula elección por parte de sus compañeros.

Figura 5

Niños y niñas con los que más me gusta jugar



El análisis de la representación gráfica de los resultados permite identificar la presencia de subgrupos definidos dentro del aula, los cuales se configuran a partir de afinidades sociales y preferencias compartidas que se manifiestan durante las actividades lúdicas. Estas afinidades reflejan vínculos construidos en la convivencia cotidiana y evidencian que las relaciones entre los alumnos responden a intereses comunes, estilos de interacción y experiencias previas de juego.

Un aspecto relevante que se observa en el sociograma es que las elecciones realizadas durante el juego tienden a organizarse, en su mayoría, entre alumnos del mismo género. En la representación gráfica, los círculos (niñas) y los cuadrados (niños) permiten visualizar que las preferencias de interacción se concentran principalmente entre pares que comparten características sociales similares, lo cual es consistente con lo que la literatura reciente señala sobre el desarrollo social en la infancia. Investigaciones actuales indican que, en los primeros

años de la educación primaria, los niños suelen establecer vínculos de preferencia con compañeros que presentan intereses y dinámicas de juego afines, sin que ello implique necesariamente rechazo hacia otros compañeros (Papalia y Martorell, 2017; Garaigordobil, 2020).

Desde la perspectiva de la convivencia escolar, estas afinidades constituyen un fenómeno natural y propio de la etapa evolutiva; sin embargo, representan un reto pedagógico en la medida en que pueden reducir las oportunidades de interacción amplia entre todos los integrantes del grupo. En este sentido, diversos autores, entre ellos Bisquerra y Hernández (2021) subrayan la importancia de generar experiencias educativas intencionadas que favorezcan el encuentro, la colaboración y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la inclusión, más allá de las preferencias iniciales.

Por otra parte, el sociograma permite identificar alumnos que reciben un número significativo de elecciones por parte de sus compañeros. Estos alumnos suelen desempeñar un papel relevante en la dinámica del grupo, influyendo en el desarrollo de las actividades y en las relaciones sociales cotidianas. De manera paralela, también se reconocen alumnos que ocupan posiciones periféricas o de aislamiento, con un menor número de vínculos, lo cual puede representar un área de atención pedagógica, ya que una participación social limitada puede afectar el sentido de pertenencia al grupo.

En la figura 6 se muestran las *“Razones por las que se juntan con los compañeros seleccionados”*, la cual aporta información relevante para comprender los criterios que los alumnos consideran al momento de elegir con quién jugar o convivir. Las respuestas corresponden a la pregunta abierta *“¿por qué te gusta jugar con ellos?”*, cuyas categorías fueron posteriormente organizadas para su representación gráfica (ver figura 5)

El análisis de la figura 6 permite observar que las elecciones de los alumnos se fundamentan principalmente en actitudes y comportamientos percibidos en sus compañeros. La razón que presenta mayor frecuencia es *“son amables”*, lo cual indica que esta característica ocupa un lugar central en las decisiones de elección. Le siguen respuestas como: *“son divertidos”*, *“son respetuosos”* y *“me tratan bien”*, las cuales reflejan la

importancia que los alumnos otorgan a la forma en que son tratados y al clima que se genera durante el juego.

Figura 6

Razones por las que se eligen a los alumnos



Otras categorías como: “*son atentos*”, “*son compartidos*”, “*son buenos jugadores*” y “*son buenas gentes*” también aparecen en el gráfico, aunque con menor frecuencia, lo que evidencia que las elecciones no responden a un único criterio, sino a una diversidad de razones vinculadas tanto al comportamiento social como a la dinámica del juego.

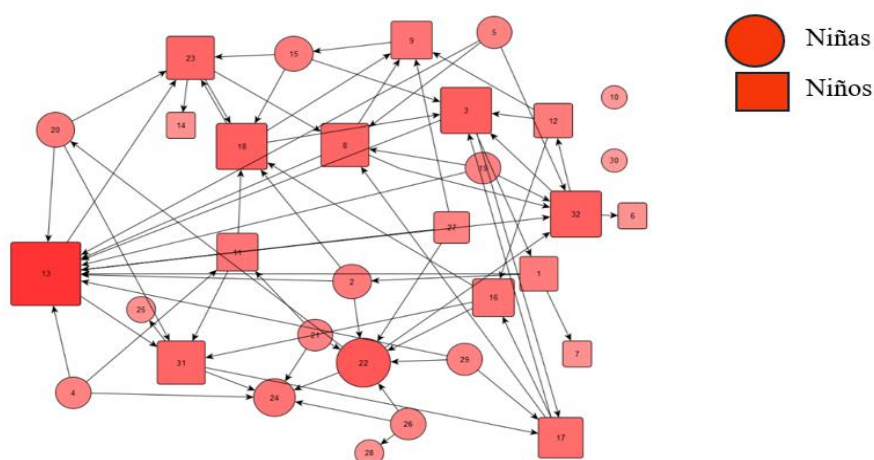
En conjunto, el gráfico muestra que los alumnos fundamentan sus elecciones en habilidades sociales y actitudes observables, más que en aspectos externos o circunstanciales. Estas respuestas permiten comprender cómo los niños interpretan las conductas de sus compañeros al momento de decidir con quién compartir espacios de juego, aportando elementos clave para el diagnóstico de la convivencia en el grupo.

De manera complementaria, se preguntó a los alumnos: “¿*Cuáles son los tres niños o niñas de tu salón con los que menos te gusta jugar?*”, esto con el propósito de ampliar la comprensión de las dinámicas de elección presentes en el grupo. Al igual que en la tabla 4, la información recabada fue organizada en una tabla con el mismo formato; no obstante, en esta ocasión las respuestas fueron identificadas mediante el color naranja, lo que permitió diferenciar claramente este tipo de elecciones (ver anexo 2).

A partir del concentrado de datos se elaboró la figura 7, correspondiente a un sociograma, el cual posibilita visualizar la distribución y frecuencia de las elecciones relacionadas con los compañeros con quienes los alumnos expresan menor preferencia para jugar. En la representación gráfica, los círculos corresponden a las niñas y los cuadrados a los niños, mientras que las flechas indican la dirección de cada elección.

Figura 7

Alumnos que son menos elegidos en el juego



El análisis del sociograma permite observar que existen alumnos que concentran un mayor número de flechas dirigidas hacia ellos, lo que indica que son mencionados con mayor frecuencia como compañeros con los que no les gusta jugar. Un caso representativo es el del alumno identificado con el número 13, a quien se le asigna el nombre ficticio de *Luis*, quien recibe múltiples elecciones tanto de niñas como de niños. Este patrón sugiere que su presencia dentro del grupo es percibida de manera particular por diversos compañeros durante las actividades de juego.

No obstante, *Luis* no constituye un caso aislado. El sociograma también evidencia otros alumnos y alumnas que concentran varias elecciones de este tipo, como *Ingrid* (22), *Cristal* (24), *Dylan* (18) y *Juan* (32), quienes, al igual que *Luis*, aparecen señalados por diferentes compañeros. La presencia de estas concentraciones permite identificar que las

elecciones no se distribuyen de manera homogénea en el grupo, sino que se agrupan en torno a ciertos alumnos, independientemente de su género.

Asimismo, se observa que tanto niñas como niños participan en este tipo de elecciones, lo que indica que las percepciones sobre con quién no les gusta jugar se construyen a partir de experiencias compartidas en el aula y durante el juego, y no se limitan a un solo grupo. De igual forma, existen alumnos que presentan pocas o ninguna elección hacia ellos, lo que muestra una diversidad en la forma en que los estudiantes son mencionados por sus compañeros.

El sociograma permite identificar que algunos alumnos aparecen principalmente como emisores de flechas, es decir, realizan elecciones, pero reciben pocas o ninguna mención por parte de otros compañeros. Esta distribución contribuye a visualizar la complejidad de las interacciones, ya que no todos los alumnos participan del mismo modo dentro de la red: algunos concentran múltiples menciones, mientras que otros mantienen una presencia más discreta en el conjunto de elecciones.

En conjunto con el cuestionario, se incluyó un espacio para que los alumnos expresaran las razones por las cuales determinados compañeros son mencionados como aquellos con los que menos les gusta jugar. Las respuestas obtenidas se presentan en la figura 8:

Figura 8

Razones por las que no les gusta jugar con determinados compañeros



El análisis de la figura 8 permite observar que los alumnos fundamentan sus respuestas en actitudes y comportamientos específicos que perciben durante las situaciones de juego. La respuesta con mayor frecuencia es “*son bruscos*”, lo cual evidencia que varios alumnos identifican conductas relacionadas con el uso excesivo de la fuerza o formas de interacción que se presentan durante el juego y que influyen en sus elecciones.

Otras respuestas que aparecen con frecuencia son: “*me molestan*” y “*discuten*”, las cuales hacen referencia a comportamientos que los alumnos reconocen en sus compañeros al momento de interactuar. Asimismo, se identifican expresiones como: “*no me juntan*” y “*no nos gustan los mismos juegos*”, que muestran que algunas elecciones se basan en experiencias vinculadas a la forma en que se organizan los grupos o a la coincidencia de intereses durante las actividades lúdicas.

De igual manera, la figura 9 incluye respuestas con menor frecuencia, como “*habla mucho*”, “*se cree mucho*”, “*es castroso*”, “*no me deja jugar en paz*” y “*no sé*”, lo que refleja la diversidad de percepciones y razones expresadas por los alumnos. Estas respuestas permiten apreciar que las elecciones no responden a un solo motivo, sino a una variedad de experiencias vividas durante el juego, las cuales influyen en la manera en que los alumnos deciden con quién compartir estas actividades.

En conjunto, las respuestas muestran que los alumnos identifican y expresan distintos comportamientos observados en sus compañeros al momento de justificar sus elecciones, aportando información relevante sobre cómo interpretan las dinámicas que se generan durante el juego en el aula.

Para concluir, en la hoja se incluyeron cuatro preguntas orientadas a identificar percepciones colectivas dentro del grupo: *¿quién tiene más amigos?*, *¿quién ayuda a los demás?*, *¿quién tiene menos amigos?* y *¿quién molesta a los demás?* Las respuestas obtenidas fueron concentradas en una matriz (ver anexo 3), lo que permitió la elaboración de diversas gráficas que se presentan a continuación.

En las gráficas correspondientes a *quién tiene más amigos* y *quién ayuda a los demás*, se aprecia que ciertos alumnos son mencionados de manera recurrente, lo que indica que son ampliamente identificados por sus pares como figuras visibles dentro del grupo. Estas menciones coinciden entre ambas gráficas, lo que muestra que los alumnos tienden a asociar la cantidad de amistades con conductas de ayuda y colaboración observadas en el aula. El análisis de estos gráficos permite observar que los alumnos reconocen diferencias claras en la forma en que perciben a sus compañeros dentro del grupo-

Figura 9

Alumnos que ayudan a los demás



Figura 10

Alumno que tiene más amigos



En contraste, las figuras siguientes relacionadas con: “*quién tiene menos amigos*” y “*quién molesta a los demás*”, muestran concentraciones distintas, como se aprecia en las figuras siguientes:

En las figuras anteriores se identifican alumnos que reciben un mayor número de menciones, lo que evidencia que estas percepciones no se distribuyen de manera homogénea, sino que se agrupan en torno a ciertos compañeros específicos. Estas concentraciones reflejan que los alumnos reconocen patrones de comportamiento reiterados durante la convivencia y el juego, los cuales influyen en la manera en que valoran a sus pares.

A diferencia de los resultados obtenidos en la figura 9, *alumnos que son menos elegidos en el juego*, es posible observar una discrepancia entre las dinámicas que se manifiestan en el aula y la manera en que los alumnos las perciben. Mientras que la sociometría muestra determinados patrones de elección durante el juego, las figuras revelan que algunos compañeros son identificados por el grupo como quienes consideran que tienen menos amigos, independientemente de su nivel de participación en las elecciones lúdicas.

Un caso representativo es el del alumno *Luis*, quien aparece de manera reiterada tanto en la gráfica correspondiente a los compañeros que se perciben con menos amigos como en aquella relacionada con quienes molestan a los demás. Esta coincidencia permite observar que las percepciones del grupo tienden a vincular la cantidad de amistades atribuidas a un alumno con determinados comportamientos que los compañeros reconocen en la convivencia cotidiana.

Esta diferencia entre lo que muestran las elecciones del juego y las percepciones expresadas en las gráficas evidencia que los alumnos construyen valoraciones que van más allá de la interacción puntual en una actividad, integrando experiencias diversas que influyen en la forma en que identifican y describen a sus compañeros dentro del grupo.

Al analizar de forma conjunta las cuatro figuras, se observa que no todos los alumnos ocupan la misma posición en las percepciones del grupo. Mientras algunos aparecen reiteradamente asociados a aspectos como la amistad y la ayuda, otros son mencionados principalmente en relación con la molestia o con una menor cantidad de vínculos. Asimismo,

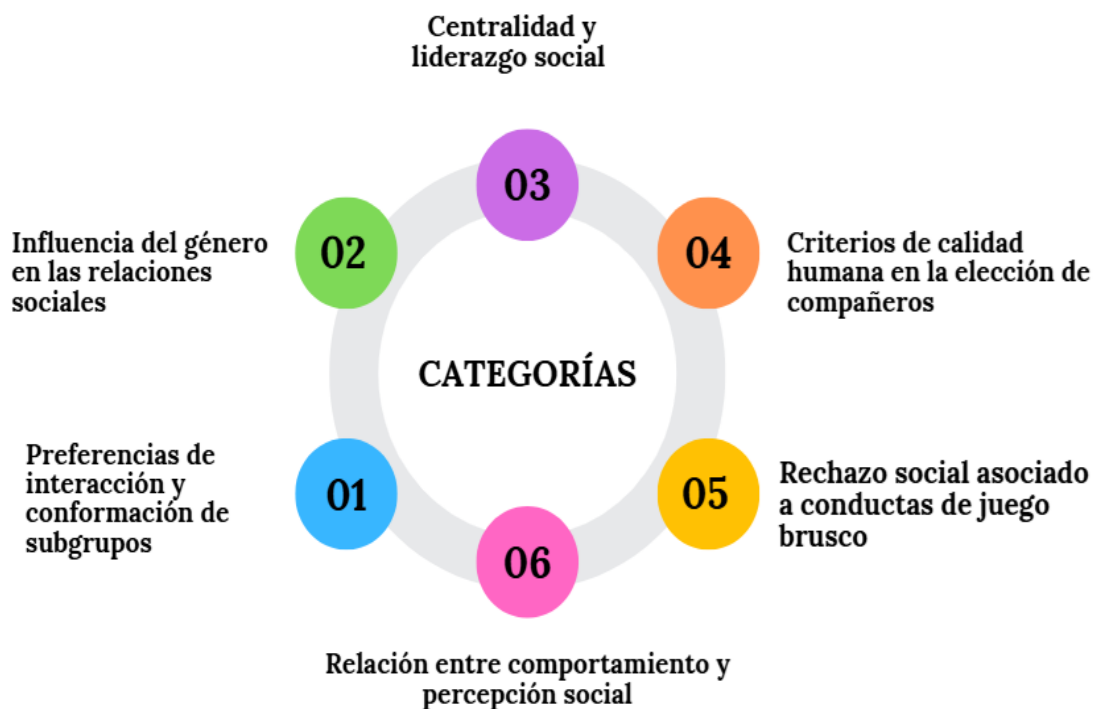
existen alumnos que apenas aparecen en las gráficas, lo que sugiere una presencia menos visible dentro de las percepciones colectivas.

Este conjunto de representaciones gráficas muestra que los alumnos no solo identifican con quiénes interactúan, sino que también construyen valoraciones sobre el comportamiento de sus compañeros a partir de las experiencias compartidas en el aula y durante el juego. Las gráficas evidencian la coexistencia de distintos tipos de percepciones dentro del grupo, lo que permite comprender la complejidad de las dinámicas de convivencia.

En términos generales, los resultados de la aplicación de la técnica del sociograma permiten observar que el grupo presenta una convivencia heterogénea, en la que conviven percepciones asociadas a la amistad, la ayuda, la cercanía y, al mismo tiempo, a la molestia o a una menor preferencia para interactuar. Esta lectura conjunta aporta una visión amplia de cómo los alumnos se reconocen entre sí y cómo interpretan las dinámicas que se generan en el contexto escolar, ofreciendo un panorama detallado de las interacciones presentes en el grupo. Los resultados nos permiten construir las siguientes categorías:

Figura 11

Categorías derivadas de los resultados del sociograma



1. Preferencias de interacción y conformación de subgrupos

El sociograma evidenció la conformación de subgrupos estables dentro del aula, contruidos a partir de afinidades compartidas durante el juego. Las elecciones positivas no se distribuyen de manera homogénea, sino que se concentran en determinados alumnos, lo que muestra relaciones preferenciales consolidadas. Existen concentraciones de elecciones positivas entre ciertos alumnos, evidenciando subgrupos estables basados en afinidades y experiencias compartidas durante el juego.

2. Influencia del género en las relaciones sociales

Las elecciones de juego se concentran mayoritariamente entre alumnos del mismo género, observándose vínculos más frecuentes entre niñas con niñas y niños con niños. Si bien esta tendencia es consistente con características propias de la etapa evolutiva, también reduce las oportunidades de interacción amplia entre todos los integrantes del grupo. Esta configuración revela que, aunque existen vínculos sólidos en pequeños núcleos, la integración grupal en su conjunto presenta limitaciones, lo que impacta en la construcción de una convivencia más inclusiva

3- Centralidad y liderazgo social

Las razones más frecuentes para elegir con quién jugar son “son amables”, “son divertidos”, “me tratan bien” y “son respetuosos”, lo que evidencia la valoración de habilidades sociales positivas. Estas expresiones indican la existencia de liderazgos sociales positivos y figuras centrales dentro de la red relacional. Asimismo, constituyen un recurso significativo para la intervención pedagógica, ya que muestran que el grupo cuenta con referentes positivos que pueden favorecer procesos de cooperación, inclusión y fortalecimiento del clima escolar.

4. Criterios de calidad humana en la elección de compañeros

Las razones más frecuentes para elegir con quién jugar son “son amables”, “son divertidos”, “me tratan bien” y “son respetuosos”, lo que evidencia la valoración de

habilidades sociales positivas. Estas respuestas evidencian que los estudiantes reconocen y valoran cualidades que reflejan calidad humana dentro de la convivencia cotidiana

5. Rechazo social asociado a conductas de juego brusco

En las elecciones negativas, la categoría más recurrente es “son bruscos”, seguida de “me molestan” y “discuten”, indicando que estas conductas influyen directamente en la exclusión durante el juego.

6. Relación entre comportamiento y percepción social

Alumnos como Luis concentran menciones en el sociograma de menor preferencia y en las gráficas de “quien molesta a los demás” y “quién tiene menos amigos”, mostrando coherencia entre conducta percibida y posición social.

Análisis de registros anecdóticos

La información recabada a través de los registros anecdóticos ofrece una visión cercana y contextualizada de la convivencia escolar, al recuperar experiencias reales que dan cuenta de comportamientos recurrentes, actitudes y relaciones interpersonales. Su análisis posibilita la identificación de patrones de interacción que influyen en el clima del aula y aporta elementos fundamentales para comprender la problemática de convivencia que se presenta en el grupo, fortaleciendo así el diagnóstico y la toma de decisiones pedagógicas.

El análisis se organizó a partir de las siguientes categorías que permiten agrupar y sistematizar los hechos observados, y observar patrones recurrentes en las conductas, reacciones y formas de interacción de los estudiantes. Esta organización facilita una lectura clara y estructurada de la información, así como una comprensión más precisa de las dinámicas que caracterizan la convivencia dentro del grupo.

Figura 12

Categorías de análisis derivadas de los registros anecdóticos



Juego brusco normalizado dentro de las interacciones

Los registros muestran que el contacto físico excesivo se ha integrado a la dinámica cotidiana del grupo como una forma aceptada de interacción. Estas conductas son nombradas por los propios alumnos como “juego”, lo que contribuye a su normalización, aun cuando generan daño físico o emocional en otros compañeros. Esta concepción del juego refleja una ausencia de límites claros y compartidos sobre lo que implica una interacción segura. Los siguientes registros dan cuenta de esta categoría.

“Daniel salió notablemente alterado, mientras tanto, Alejandro dijo con indiferencia: ‘solo estábamos jugando’, sin notar la gravedad del impacto en su compañero”.

“Luis se encontraba regando unas plantas cuando Emiliano llegó por detrás y lo tomó bruscamente del cuello como parte de un ‘juego’ entre ellos. Luis se asustó tanto que comenzó a llorar y se alejó rápidamente. Como suele ocurrir, ambos negaron inicialmente lo ocurrido, temiendo una posible consecuencia”.

“Luis tomó a Christian de sus partes íntimas mientras estaban ‘jugando’. Este tipo de juegos bruscos es frecuente entre ellos, pero en esta ocasión la acción generó

molestia inmediata en Christian, quien reaccionó empujando a Luis y reclamándole con enojo. Ambos comenzaron una discusión breve”.

Estas situaciones evidencian que el grupo no ha construido una noción compartida de juego seguro, lo que favorece interacciones que vulneran la integridad física y emocional de los estudiantes.

Dificultades en el reconocimiento del impacto de las acciones

En varios registros se identifica que los alumnos que provocan el conflicto no reconocen el daño causado ni muestran una respuesta empática ante las reacciones de sus compañeros. La minimización del hecho y la justificación mediante el juego reflejan una limitada conciencia emocional y social. Un ejemplo es el siguiente:

“Daniel salió notablemente alterado, mientras tanto, Alejandro dijo con indiferencia: ‘solo estábamos jugando’, sin notar la gravedad del impacto en su compañero”.

Esta actitud indica que algunos estudiantes priorizan su intención por encima del efecto real de sus acciones, lo que dificulta la construcción de relaciones basadas en el respeto y la consideración del otro.

Reacciones emocionales intensas ante situaciones de juego

Las respuestas emocionales observadas en los alumnos que reciben estas conductas muestran que el juego brusco no es vivido como una experiencia compartida y placentera, sino como una situación de amenaza, invasión o injusticia. El miedo, el llanto o el enojo aparecen como respuestas inmediatas ante la falta de control de la situación.

- *“Luis se asustó tanto que comenzó a llorar y se alejó rápidamente”.*
- *“La acción generó molestia inmediata en Christian, quien reaccionó empujando a Luis y reclamándole con enojo”.*

Estas reacciones evidencian dificultades para gestionar emociones intensas, así como la ausencia de recursos para expresar el malestar de forma verbal antes de que el conflicto escale.

Negación de los hechos y temor a las consecuencias

Un elemento recurrente es la negación de lo ocurrido por parte de los alumnos involucrados, lo cual sugiere que el miedo a las consecuencias predomina sobre la reflexión acerca de la conducta. Esta negación limita las oportunidades de aprendizaje y reparación del daño, ya que impide reconocer el conflicto y asumir responsabilidad, como se refleja en el siguiente registro:

“Como suele ocurrir, ambos negaron inicialmente lo ocurrido, temiendo una posible consecuencia”.

Este patrón indica que el conflicto es percibido como un evento que debe ocultarse, más que como una situación que puede analizarse y resolverse de manera formativa.

Escalada del conflicto a partir del juego

Los registros muestran que, ante la ausencia de habilidades de comunicación y autorregulación, situaciones que inician como juego terminan convirtiéndose en confrontaciones físicas o verbales. La respuesta impulsiva sustituye al diálogo, lo que incrementa la tensión entre los alumnos. Esto se observa en el siguiente registro:

“Christian reaccionó empujando a Luis y reclamándole con enojo. Ambos comenzaron una discusión breve”.

Este tipo de escaladas refleja la necesidad de fortalecer estrategias de resolución pacífica de conflictos y de dotar a los alumnos de herramientas que les permitan expresar desacuerdos sin recurrir a la agresión.

El análisis de los registros anecdóticos permite afirmar que la convivencia en el grupo se caracteriza por una interacción constante entre prácticas de juego, impulsividad y conflicto. Las situaciones observadas evidencian que el juego brusco se ha normalizado como una forma habitual de relación, lo que dificulta que los alumnos identifiquen límites claros entre una interacción lúdica y una acción que puede generar daño físico o emocional. Esta normalización se ve acompañada por dificultades en la autorregulación emocional, la comunicación de necesidades y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, se identifican reacciones emocionales intensas ante situaciones de tensión, así como la negación de los hechos y el temor a las consecuencias, lo que limita los procesos de reflexión y aprendizaje a partir del conflicto. Estas dinámicas revelan que los estudiantes carecen de herramientas suficientes para gestionar sus emociones, reconocer el impacto de sus acciones y asumir responsabilidad dentro del grupo.

No obstante, los registros también muestran la presencia de conductas positivas, como la empatía, el apoyo entre pares y el liderazgo prosocial, lo que indica que el grupo cuenta con recursos socioemocionales que pueden fortalecerse. Estas acciones representan una base importante sobre la cual es posible construir una convivencia más armónica y respetuosa.

Se vuelve evidente la necesidad de trabajar de manera sistemática el reconocimiento emocional, el autocontrol, el respeto a los límites corporales, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. En este contexto, la Ludopedagogía se presenta como una vía pertinente de intervención, ya que permite resignificar el juego como un espacio formativo y no solo recreativo. A través de experiencias lúdicas intencionadas, es posible enseñar normas, promover la cooperación, desarrollar habilidades sociales y favorecer la reflexión sobre las propias acciones.

Los registros anecdóticos muestran que diversas conductas invasivas han sido integradas a la dinámica cotidiana bajo la noción de “juego”, lo que diluye los límites entre interacción lúdica y agresión. La frase recurrente “solo estábamos jugando” refleja una comprensión limitada sobre el impacto físico y emocional de determinadas acciones.

Esta normalización evidencia la ausencia de acuerdos claros y compartidos respecto al respeto del cuerpo, la seguridad emocional y las reglas básicas de convivencia durante el juego. En consecuencia, el juego pierde su carácter formativo y se convierte en un espacio propenso a la transgresión de límites. De esta manera, el juego deja de ser un escenario de conflicto para convertirse en una herramienta pedagógica que contribuya a la transformación de la convivencia escolar, promoviendo relaciones más respetuosas, seguras e inclusivas dentro del aula.

Triangulación de la información

La triangulación de la información entre los resultados del sociograma y los registros anecdóticos evidencia que las dificultades de convivencia no responden a hechos aislados, sino a patrones de interacción recurrentes que se manifiestan tanto en las conductas observadas como en las percepciones sociales expresadas por los alumnos. El sociograma permitió visualizar la estructura relacional del grupo, mientras que los registros anecdóticos aportaron evidencia contextual sobre la manera en que dichas interacciones se desarrollan en la vida cotidiana del aula.

En los registros anecdóticos y el sociograma se identificaron situaciones en las que el contacto físico excesivo o las interacciones invasivas son justificadas como parte del juego, aun cuando generan malestar en los compañeros. La coincidencia entre las conductas observadas y las percepciones expresadas en el sociograma evidencia una relación directa entre comportamiento reiterado y posición social dentro del grupo. Este hallazgo permite afirmar que el juego brusco no solo afecta la interacción inmediata, sino que incide en la construcción de la imagen social de algunos alumnos.

Las situaciones documentadas muestran que, ante desacuerdos o interacciones bruscas, los alumnos presentan reacciones emocionales intensas como enojo, miedo o llanto. La falta de recursos comunicativos y de autorregulación emocional provoca que estas situaciones escalen rápidamente hacia confrontaciones físicas o verbales.

Asimismo, se identifican actitudes de negación de los hechos y temor a consecuencias, lo cual limita las oportunidades de reflexión y aprendizaje a partir del conflicto. Estas dinámicas afectan el clima del aula y refuerzan percepciones negativas hacia determinados compañeros, configurando patrones relacionales que se repiten de manera constante. En conjunto, el diagnóstico evidencia una convivencia heterogénea caracterizada por la coexistencia de vínculos prosociales, liderazgos positivos y subgrupos definidos, junto con dinámicas de juego brusco, transgresión de límites y dificultades en la regulación emocional.

El juego ocupa un lugar central en la interacción del grupo; sin embargo, su resignificación como espacio formativo aún no se ha consolidado. La coherencia entre

conducta observada y percepción social refuerza la necesidad de una intervención pedagógica intencionada que atienda estas dinámicas desde un enfoque preventivo, formativo y vivencial. En este contexto, se vuelve pertinente implementar estrategias basadas en la Ludopedagogía que permitan reconstruir acuerdos de convivencia, fortalecer la conciencia socioemocional y transformar el juego en una experiencia orientada al respeto, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Capítulo 7. Diseño e implementación del plan de acción

El presente capítulo tiene como finalidad describir el diseño de la intervención pedagógica implementada en el grupo, la cual se construyó a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado durante la fase inicial de la investigación. Dicho diagnóstico permitió identificar diversas problemáticas relacionadas con la convivencia escolar, particularmente aquellas vinculadas con la formación de subgrupos y afinidades selectivas, las dificultades en la autorregulación emocional, el rechazo entre pares asociado al juego brusco, la normalización de prácticas invasivas y la limitada presencia de habilidades sociales orientadas al liderazgo prosocial.

Ante esta realidad, se consideró pertinente diseñar una propuesta de intervención fundamentada en la Ludopedagogía, entendida como una metodología que favorece la participación activa, la reflexión colectiva, la expresión emocional y la construcción de relaciones más armónicas dentro del aula. Desde esta perspectiva, el juego deja de concebirse únicamente como una actividad recreativa para convertirse en una estrategia pedagógica que posibilita el aprendizaje social, emocional y convivencial.

La propuesta de intervención se estructuró mediante proyectos ludopedagógicos desarrollados en distintas sesiones, en las cuales se promovieron experiencias orientadas al fortalecimiento de la convivencia armónica, la empatía, la cooperación, el reconocimiento emocional y la resolución pacífica de conflictos. De acuerdo con Intered (2019), la Ludopedagogía promueve espacios seguros de interacción donde los participantes pueden cuestionar sus formas de relacionarse, reconocer emociones y desarrollar habilidades sociales mediante experiencias vivenciales.

Desde esta perspectiva, el juego adquiere una función formativa, ya que posibilita que los alumnos aprendan a convivir mientras interactúan, dialogan, colaboran y enfrentan situaciones que requieren acuerdos, escucha y respeto mutuo. Asimismo, la Ludopedagogía favorece el desarrollo socioemocional al permitir que los niños expresen pensamientos y emociones dentro de ambientes de confianza y participación.

El diseño de las intervenciones también se vinculó con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente con aquellos relacionados con la formación humanista,

la inclusión, la participación democrática y la construcción de ambientes escolares armónicos. En este sentido, las actividades fueron planeadas para favorecer no solo aprendizajes académicos, sino también el fortalecimiento de valores y habilidades necesarias para la vida en comunidad.

De igual manera, se retomaron aportaciones teóricas relacionadas con la convivencia escolar, la educación emocional y el aprendizaje cooperativo, considerando que el desarrollo de habilidades sociales requiere experiencias constantes de interacción positiva. Por ello, cada proyecto de intervención fue diseñado con actividades que propiciaran la comunicación, la empatía, la escucha activa, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Tabla 5.

Correspondencia entre las necesidades detectadas, las habilidades socioemocionales y las transformaciones esperadas

Intervención	Problemática de atención	Habilidad a fortalecer	Transformación esperada
Intervención 1. El juego y el cuidado de los límites	Conductas impulsivas durante el juego, empujones, dificultad para respetar límites físicos y emocionales.	Autorregulación emocional, control de impulsos y respeto a los límites.	Que los alumnos logren identificar momentos de tensión emocional y utilicen estrategias de pausa antes de reaccionar impulsivamente durante el juego.
Intervención 2. Trabajo en equipo y construcción de acuerdos	Dificultades para colaborar, participación desigual y conflictos durante actividades colectivas.	Trabajo colaborativo, escucha activa y construcción de acuerdos.	Que los estudiantes comprendan la importancia de cooperar y establecer acuerdos para favorecer la participación y convivencia grupal.

Intervención 3. Expresión, respeto y construcción colectiva	Falta de respeto hacia las ideas y producciones de los compañeros, poca valoración del trabajo colectivo.	Falta de respeto hacia las ideas y producciones de los compañeros, poca valoración del trabajo colectivo.	Que los alumnos fortalezcan actitudes de respeto hacia las opiniones y trabajos de los demás, favoreciendo una convivencia más inclusiva.
Intervención 4. Reconociendo emociones para regular la conducta	Dificultades para reconocer emociones y responder adecuadamente ante situaciones de conflicto.	Reconocimiento emocional, reflexión personal y regulación de la conducta.	Que los alumnos identifiquen sus emociones y desarrollen respuestas más reflexivas y reguladas frente a situaciones que generan frustración o enojo.
Intervención 5. Encontrando el ritmo del grupo	Falta de escucha grupal, dificultades para ajustarse al trabajo colectivo y liderazgo dominante de algunos alumnos.	Escucha, sincronización grupal, liderazgo compartido y cooperación.	Que los estudiantes fortalezcan la capacidad de trabajar en armonía con el grupo, respetando turnos, ritmos y formas de participación colectiva.

Metodología de intervención

Cada proyecto ludopedagógico se conformó por sesiones organizadas mediante las etapas propuestas por la metodología de la Ludopedagogía: inmersión, bienvenida y afloje, hacia el nosotros, investigación lúdica y cierre. Esta estructura permitió que las experiencias avanzaran gradualmente desde la activación emocional y corporal hasta la reflexión colectiva sobre las situaciones vividas durante el juego.

Las sesiones fueron estructuradas considerando las siguientes etapas:

Inmersión: En esta etapa se introducía a los alumnos en la experiencia lúdica mediante preguntas detonadoras, narraciones, dinámicas o actividades breves que despertaran interés y permitieran conectar con el tema a trabajar.

Bienvenida y afloje: Corresponde al momento inicial de activación corporal y emocional. A través de juegos, movimientos y dinámicas grupales se buscaba generar confianza, participación y disposición para trabajar colectivamente.

Hacia el nosotras: Esta etapa favorecía la construcción de vínculos grupales mediante actividades colaborativas donde los alumnos debían interactuar, dialogar y trabajar en conjunto.

Investigación lúdica: Constituyó el momento central de cada sesión, ya que los alumnos participaban en juegos, retos, dramatizaciones, reflexiones y actividades diseñadas para analizar situaciones relacionadas con la convivencia, las emociones y las relaciones interpersonales.

Cierre: En esta última etapa se promovía la reflexión grupal sobre lo vivido durante la sesión. Los alumnos compartían aprendizajes, emociones, dificultades y acuerdos derivados de las actividades realizadas.

Tabla 6

Estructura metodológica de las intervenciones implementadas

Intervención	Propósito de la intervención	Actividades
Intervención 1. El juego y el cuidado de los límites	Favorecer la autorregulación emocional en situaciones de juego mediante el reconocimiento del “botón pausa” para	1. Inmersión: “El botón invisible” 2. Desde el yo/bienvenida y afloje: “Tormenta y calma” 3. Hacia el nosotras/instalar la realidad lúdica: “Aula, alumno, tormenta”

	evitar conductas impulsivas.	4. Hacia lo colectivo / investigación lúdica: “Antes del empujón” 5. Poner en común y cerrar: “Respiramos para jugar”
Intervención 2. Trabajo en equipo y construcción de acuerdos	Favorecer el trabajo en equipo mediante la construcción de acuerdos y la reflexión sobre la participación colectiva en el juego.	1. Inmersión: misión: Descubrir si el salón puede trabajar en equipo 2. Desde el yo/bienvenida y afloje: “La pelota que pregunta” 3. Hacia el nosotras/instalar la realidad lúdica: “Las islas del grupo” 4. Hacia lo colectivo / investigación lúdica: Reflexión grupal 5. Poner en común y cerrar: “El grupo funciona mejor cuando...”
Intervención 3. Expresión, respeto y construcción colectiva	Promover la expresión de ideas y el respeto hacia el trabajo de los demás mediante actividades colectivas que fortalezcan la convivencia.	1. Inmersión: adivinanzas de los símbolos patrios 2. Desde el yo/bienvenida y afloje: palabras que representan cómo se siente México 3. Hacia el nosotras/instalar la realidad lúdica: “Guardián del respeto” 4. Hacia lo colectivo / investigación lúdica: “Escritores de México” 5. Poner en común y cerrar: “La galería de México”
Intervención 4.	Favorecer el reconocimiento de	1. Inmersión: <i>¿Qué sentimos cuando algo no sale como queremos?</i>

Reconociendo emociones para regular la conducta	emociones y la reflexión sobre la propia conducta para promover respuestas más reguladas ante situaciones de conflicto.	2. Desde el yo/bienvenida y afloje: “El espejo emocional” 3. Hacia el nosotras/instalar la realidad lúdica: situaciones de conflicto cercanas 4. Hacia lo colectivo / investigación lúdica: emoción, reacción y posible solución 5. Poner en común y cerrar: “Pausar - Respirar - Pensar - Actuar”
Intervención 5. Encontrando el ritmo del grupo	Favorecer la autorregulación y el ajuste al grupo mediante experiencias que promuevan la escucha, la sincronización y el liderazgo compartido.	1. Inmersión: historia introductoria sobre el “ritmo interno” 2. Desde el yo/bienvenida y afloje: “Sigue el ritmo” 3. Hacia el nosotras/instalar la realidad lúdica: “Cambiando de guía” 4. Hacia lo colectivo / investigación lúdica: “El grupo descompuesto” 5. Poner en común y cerrar: Reflexión grupal

La organización de las intervenciones respondió a una secuencia formativa gradual, diseñada para favorecer procesos progresivos de transformación en la convivencia del grupo. Cada proyecto ludopedagógico se vinculó con las necesidades observadas durante la práctica docente y con los avances identificados en las sesiones anteriores, permitiendo construir experiencias articuladas y coherentes entre sí.

En un primer momento, las intervenciones se enfocaron en el reconocimiento de emociones, el control de impulsos y el respeto a los límites dentro de situaciones de juego, debido a que estas problemáticas representaban algunas de las principales dificultades

observadas en el grupo. Posteriormente, las actividades comenzaron a centrarse en la construcción de acuerdos colectivos, el trabajo colaborativo y la importancia de la participación grupal.

Conforme avanzó el proceso de intervención, las experiencias ludopedagógicas favorecieron niveles más complejos de reflexión relacionados con la empatía, la escucha activa, el liderazgo compartido y la autorregulación colectiva. Esto permitió que los alumnos no solo identificaran conductas inadecuadas, sino que también desarrollaran estrategias para modificar sus formas de convivencia dentro y fuera de las actividades lúdicas.

La secuencia formativa de las intervenciones permitió observar avances graduales en las dinámicas grupales, particularmente en aspectos relacionados con la cooperación, la disminución de conflictos impulsivos, la inclusión entre compañeros y la construcción de acuerdos para convivir de manera más armónica.

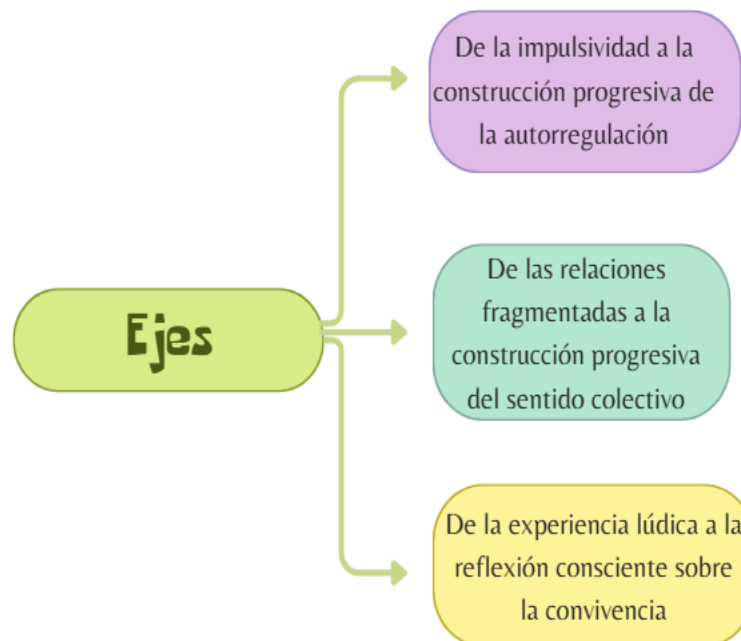
Capítulo 8. Resultados de la intervención mediante la Ludopedagogía

En este capítulo se exponen los resultados más relevantes logrados durante el proceso de intervención realizada en el grupo de tercer grado, cuyo objetivo fue promover la convivencia escolar a través de estrategias basadas en la Ludopedagogía. A partir de diversas experiencias realizadas, se analizan los procesos de interacción, autorregulación, participación colectiva y reflexión que emergieron en el grupo, reconociendo tanto los logros como las tensiones y obstáculos presentes durante las intervenciones.

Los hallazgos indican que la convivencia en la escuela no cambia de forma rápida ni directa, sino a través de procesos complejos en los que el juego, las experiencias conjuntas y la reflexión colectiva facilitan a los estudiantes cuestionar y reconstruir gradualmente sus formas de relacionarse. Para estructurar el análisis, el capítulo se organiza en tres ejes: de la impulsividad a la construcción progresiva de la autorregulación, de las relaciones fragmentadas a la construcción progresiva del sentido colectivo y de la experiencia lúdica a la reflexión consciente sobre la convivencia.

Figura 13

Ejes de análisis derivadas de las intervenciones



Eje 1. De la impulsividad a la construcción progresiva de la autorregulación

Uno de los procesos claves observados durante las intervenciones pedagógicas fue cómo las experiencias lúdicas- educativas crearon entornos en los cuales los estudiantes empezaron a identificar la conexión entre las emociones propias, la conducta y la interacción con otros. Desde las primeras observaciones realizadas en el grupo, se determinó que muchos de los conflictos recurrentes no se dedican solo al incumplimiento de normas, sino a la dificultad de detenerse, escuchar y gestionar las emociones en situaciones de interacción grupal.

En las actividades cotidianas, era común ver empujones, interrupciones, reacciones impulsivas, discusiones instantáneas o problemas para esperar turno. Estas conductas surgían principalmente en momentos de emoción colectiva o en la necesidad de participación instantánea. No obstante, uno de los descubrimientos más relevantes de este proceso fue entender que estas circunstancias no podían evaluarse solamente desde un enfoque disciplinario, sino como parte de procesos aun poco desarrollados de autorregulación emocional y coexistencia colectiva.

En este contexto, las vivencias ludopedagógicas facilitaron la visibilidad de estas distancias, ya que el juego situaba a los alumnos en interacciones auténticas donde las emociones surgían de manera contante. A diferencia de actividades que se enfocan solo en la discusión de normas o valores, las dinámicas ludopedagógicas confrontaban al grupo con vivencias específicas de frustración, entusiasmo, conflicto, espera, escucha y participación conjunta.

De acuerdo con InteRed (2019), la Ludopedagogía promueve vivencias en las que los participantes aprenden a través de la experiencia, la emoción y la reflexión grupal, facilitando el análisis de situaciones que integran su realidad diaria. Por esta razón, las actividades también reflejaban las tensiones presentes en la convivencia del grupo. Uno de los primeros momentos donde fue posible observarlo, ocurrió durante la dinámica “El botón invisible”. En esta experiencia trabajé la idea de que todas las personas poseen un “botón de pausa” que puede ayudarle a detenerse antes de actuar impulsivamente, la intención de la actividad era que los alumnos comenzaran a reconocer la importancia de hacer una pausa antes de reaccionar frente al enojo o la desesperación.

A lo largo de la dinámica, ciertos estudiantes mostraban entusiasmo e imitaban el gesto de “presionar el botón invisible” antes de actuar; sin embargo, a medida que la actividad se desarrollaba, algunos alumnos comenzaron a reaccionar de manera impulsiva sin esperar instrucciones. A pesar de que esto podría percibirse como una falta de atención, la experiencia reveló que los estudiantes entendían el concepto de la pausa a nivel verbal y simbólico, pero aun tenían problemas para mantenerlo en situaciones reales de interacción grupal.

Este descubrimiento comenzó a demostrar que la autorregulación no se podía concebir como un aprendizaje instantáneo o lineal, sino como un proceso en desarrollo que necesitaba experiencias repetidas, mediación continua y momentos de reflexión grupal. Desde la educación socioemocional, Bisquerra (2003) indica que la regulación emocional conlleva desarrollar gradualmente la habilidad para gestionar emociones intensas y reaccionar de forma más consciente ante ciertas situaciones.

En esta situación, las experiencias ludopedagógicas comenzaron a crear espacios donde los estudiantes podían practicar diferentes formas de responder, aunque estas aun no lograban mantenerse de forma constante en la convivencia diaria. Posteriormente en la dinámica “Tormenta, lluvia y calma” se llevaron a cabo actividades físicas en las que los alumnos tenían que cambiar entre movimientos veloces, caóticos y periodos de tranquilidad y respiración consciente. El propósito de la experiencia era que los alumnos identificaran cómo el cuerpo se transforma al intensificarse las emociones y cómo algunas acciones pueden facilitar el regreso a la calma.

Durante los primeros instantes de la actividad el grupo reaccionó con entusiasmo, algunos corrían, alzaban la voz, o hacían movimientos cada vez más rápidos, mientras interpretaban la “tormenta”. No obstante, cuando se sugirió entrar en la etapa de “calma” muchos alumnos seguían riendo, moviéndose o conversando con otros, evidenciando dificultad para controlar la energía corporal tras la actividad emocional.

Lejos de representar solo caos, estas situaciones permitieron observar que a muchos estudiantes aún se les dificultaba identificar el momento en que su emoción comenzaba a aumentar y sobre cómo volver gradualmente a su estado de calma. Sin embargo, también

comenzaron a aparecer breves instantes de atención emocional, ciertos estudiantes realmente cerraban los ojos durante los ejercicios de respiración, otros reducían lentamente el volumen de su voz y algunos conseguían estar en silencio en ciertos momentos.

A pesar de que estos instantes eran efímeros e inseguros, mostraban que las experiencias físicas y recreativas comenzaban a crear ambientes donde los estudiantes podían identificar sus emociones y sensaciones físicas en las dinámicas grupales. Según el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, la convivencia escolar consiste en crear procesos en los que los estudiantes aprendan a interactuar consigo mismos y con los otros a partir del reconocimiento emocional, el diálogo y la elaboración conjunta de consensos (SEP, 2022). En este sentido, las actividades no solo pretendían preservar el orden del grupo, sino promover experiencias en las que los alumnos empezaran a entender cómo sus emociones influyen directamente en las relaciones sociales del aula.

Uno de los episodios más significativos relacionados con la impulsividad ocurrió durante la intervención “expresión, respeto y construcción colectiva” en la dinámica de la búsqueda de pistas de las adivinanzas de los símbolos patrios. Antes de iniciar el juego, se recuperaron colectivamente algunos acuerdos básicos de convivencia. Los alumnos mencionaron:

- “No empujar.”
- “No correr.”
- “No aventarse.”

Sin embargo, al comenzar la actividad, la emoción colectiva provocó nuevamente respuestas impulsivas: “los alumnos comenzaron a amontonarse y empujarse, concentrándose principalmente en ciertas zonas del salón.” Este momento resultó particularmente importante porque evidenció la distancia existente entre el reconocimiento verbal de las normas y la capacidad para sostenerlas dentro de experiencias reales de convivencia. Los alumnos sabían identificar conductas adecuadas; sin embargo, cuando intervenían, emergía el entusiasmo, la competencia o la necesidad de participar rápidamente, predominando nuevamente las respuestas impulsivas.

Considero que las experiencias ludopedagógicas permitieron hacer visible esta contradicción y convertirla en objeto de análisis colectivo. Después de la actividad, el grupo dialogó sobre lo sucedido y varios alumnos reconocieron que:

- “Todos queríamos ganar.”
- “Nos desesperamos.”
- “No esperamos.”

Estos espacios de reflexión iniciaron procesos de convivencia sobre el impacto directo de las emociones en la convivencia y en la interacción con los demás. Según Carbajal (2013), la convivencia en el ámbito escolar no debe restringirse únicamente al seguimiento de normas, sino que abarca procesos de participación, reconocimiento mutuo y la creación colectiva de relaciones más conscientes en la rutina escolar.

Posteriormente, en la intervención “Reconociendo emociones para regular la conducta”, las actividades se enfocan en identificar emociones vinculadas a situaciones cotidianas de conflicto. Mediante relatos, preguntas guías y actividades en grupo, los estudiantes comenzaron a discutir sobre sus reacciones ante el enojo, la frustración o la tristeza. Durante una parte del diálogo, surgió una situación imprevista en la que dos compañeras tenían una discusión durante el recreo. Al adquirir la reacción de algunas personas al enojo intensamente, un estudiante respondió de inmediato: “¡A golpes!”

La respuesta provocó risas entre algunos compañeros, mientras otros comenzaron a mencionar experiencias similares ocurridas dentro o fuera de la escuela. Este momento permitió reconocer cómo ciertas respuestas impulsivas continuaban apareciendo como formas normalizadas de enfrentar conflictos.

Sin embargo, la importancia pedagógica de la experiencia no estuvo únicamente en evidenciar la problemática, sino en la posibilidad de reflexionar colectivamente sobre ella. Conforme avanzaba el diálogo, comenzaron a surgir otras alternativas propuestas por los propios alumnos:

- “Respirar.”
- “Hablar tranquilamente.”

- “Pensar cómo solucionar el problema.”
- “Ya que pensaron, se disculpan.”

Estas respuestas evidencian uno de los principales resultados de la intervención: los alumnos comenzaron a construir formas iniciales de conciencia sobre la posibilidad de detenerse antes de actuar impulsivamente. Aunque estas estrategias todavía no se sostenían de manera constante dentro de todas las situaciones cotidianas, sí mostraban avances importantes relacionados con la reflexión sobre el conflicto y la convivencia.

Otro momento relevante ocurrió durante las actividades de reconocimiento emocional desarrolladas dentro de la misma intervención. Después de preguntar: ¿Qué sentimos cuando algo no sale como queremos? Hubo respuestas como las siguientes:

- “Enojo.”
- “Desesperación.”
- “Frustración.”
- “Vergüenza.”
- “Ansiedad.”
- “Tristeza.”

Una de las participaciones más destacadas fue la de una alumna que comentó: “A veces nos da vergüenza porque pensamos que se van a reír de nosotros.”

Este tipo de intervenciones permitió observar que algunos estudiantes comenzaban no solo a nombrar las emociones, sino también a identificar las situaciones sociales que las generaban. Desde la perspectiva de educación socioemocional propuesta por la SEP (2022), identificar las emociones y entender su impacto en las relaciones es fundamental para fomentar la convivencia y la autodisciplina.

No obstante, uno de los hallazgos más significativos del proceso fue entender que la identificación emocional no aseguraba de manera automática transformaciones duraderas en los modos de convivencia. En varias acciones, incluso tras profundas reflexiones, volvían a surgir respuestas impulsivas, interrupciones o problemas para coordinarse en grupo.

Esto se pudo notar de manera clara durante la dinámica “El espejo emocional”. En esta tarea, los estudiantes tenían que expresar emociones a través de gestos y movimientos, mientras sus compañeros replicaban esas expresiones. Al principio, varios estudiantes participaban de forma correcta; no obstante, a medida que crecía la emoción grupal, algunos empezaron a exagerar sus movimientos, otros se reían todo el tiempo y uno de los alumnos llegó a subirse a su mesabanco durante la actividad.

Lejos de desestimar la experiencia, este episodio facilitó la comprensión de un aspecto esencial en la investigación: el juego, por sí mismo, no modifica de manera automática la convivencia. En ciertos instantes, las actividades lúdicas incluso amplificaban la emoción y hacían más evidentes las dificultades de control del grupo. Sin embargo, cuando estas vivencias contaban con mediación pedagógica y momentos de reflexión, empezaban a emerger procesos significativos de toma de conciencia.

En específico, esta comprensión empezó a consolidarse durante la actividad “Encontrando el ritmo del grupo”. Al notar que el grupo seguía mostrando impulsividad y problemas para prestar atención a los otros, se crearon actividades enfocadas en la conciencia corporal y la regulación grupal. La intervención inició con la historia de un niño que descubría el ritmo de su respiración y de su corazón. Posteriormente, los alumnos realizaron ejercicios de respiración profunda mientras colocaban las manos sobre el pecho: “Agarro aire por la nariz... Suelto por la boca...”

A lo largo de la experiencia, ciertos alumnos pudieron mantener el silencio y enfocarse en determinados momentos, mientras que otros seguían mirando a sus compañeros o tenían problemas para realizar la actividad. A pesar de que las respuestas del grupo permanecían diversas, empezaron a surgir instantes de tranquilidad y concentración colectiva poco comunes en la dinámica habitual del aula.

Durante la actividad “Sigues el ritmo”, en la que tenían que coordinar secuencias de palmadas en grupo, los alumnos empezaron a darse cuenta de que era esencial escuchar, esperar y observar a los demás para conservar el ritmo colectivo. A pesar de que en diversos momentos surgieron interrupciones o intentos de adelantarse al grupo, la experiencia facilitó una reflexión posterior sobre cómo las acciones individuales impactan al colectivo.

Según Fierro (2013), la convivencia en las escuelas se forma a través de vivencias diarias en las que los estudiantes adquieren gradualmente la habilidad de participar, dialogar y relacionarse con los demás desde la consideración y la responsabilidad compartida. En este contexto, las actividades ludopedagógicas realizadas propiciaron vivencias donde la convivencia se abordó a partir de situaciones reales y no solo desde instrucciones externas o normativas establecidas.

Del mismo modo, el proceso cambió el entendimiento propio acerca de la convivencia y la mediación educativa. Al principio, gran parte de mi enfoque estaba en restaurar rápidamente el orden o seguir con las actividades programadas; no obstante, a medida que progresaban las intervenciones, entendí que muchos de los momentos de desregulación eran oportunidades educativas clave para abordar la convivencia desde experiencias auténticas.

Esto permite comprender que el potencial educativo de la ludopedagogía no se encuentra solo en el juego como actividad lúdica, sino en la capacidad de guiar pedagógicamente las emociones, tensiones y conflictos que surgen en la experiencia compartida. Según InteRed (2019), la reflexión tras la experiencia lúdica es un componente fundamental en la ludopedagogía, ya que facilita la reinterpretación de lo experimentado y la creación de aprendizajes colectivos a partir de esa vivencia.

Por último, los resultados conseguidos permiten identificar que las experiencias ludopedagógicas promovieron procesos incipientes de autorregulación emocional y conductual al crear espacios donde los estudiantes empezaron a reconocer emociones, cuestionar reacciones impulsivas y desarrollar alternativas más reflexivas para abordar conflictos diarios. Sin embargo, esos procesos siguieron siendo cambiantes, inestables y estrechamente relacionados con la mediación educativa, lo que demuestra que la convivencia es una construcción complicada y continua en la dinámica del grupo.

Eje 2. De las relaciones fragmentadas a la construcción progresiva del sentido colectivo

Otro de los procesos que empezó a manifestarse durante la intervención pedagógica fue cómo las experiencias ludopedagógicas facilitaron formas tempranas de construcción colectiva en

un grupo donde predominaban dinámicas relacionales fragmentadas, afinidades selectivas y obstáculos para convivir desde la escucha y la colaboración.

Desde las primeras observaciones en el grupo, fue posible notar que varios alumnos solían relacionarse únicamente con determinados compañeros, intentaban participar continuamente sin prestar atención a los otros o mostraban dificultades para integrarse en actividades que requerían acuerdos colectivos. En diferentes ocasiones surgían interrupciones, disputas por el liderazgo, discrepancias sobre las normas del juego o aversión hacia ciertos compañeros durante la labor grupal.

Estas circunstancias se hicieron especialmente evidentes en las actividades lúdico-educativas, ya que el juego ponía a los estudiantes en experiencias donde convivir significaba coordinarse, escuchar, esperar turnos, negociar y actuar teniendo en cuenta al grupo. En esta línea, las actividades lúdicas no solo promovieron la participación y el movimiento, sino que también facilitaron visibilizar las tensiones existentes en las relaciones diarias del aula.

De acuerdo con Carbajal (2013), la convivencia en el ámbito educativo requiere establecer vínculos donde prime el reconocimiento recíproco, la participación y la responsabilidad compartida. Desde esta óptica, las dificultades registradas en el grupo no podían interpretarse únicamente como cuestiones disciplinarias o de conducta individual, sino como parte de procesos aún poco consolidados de convivencia democrática.

Uno de los primeros instantes en que estas dinámicas empezaron a hacerse notar sucedió durante una actividad de integración en la que los estudiantes debían conformar grupos con compañeros diferentes a sus amistades comunes. Al reconfigurar el grupo, hubo algunos estudiantes que mostraron una resistencia instantánea:

- “Yo con él no.”
- “Quiero estar con mis amigos.”

Mientras algunos alumnos se cambiaban rápidamente de lugar buscando permanecer con ciertos compañeros, otros permanecían callados esperando ser integrados por alguien más. Sin embargo, en medio de esta reorganización, uno de los estudiantes comentó: “Los que no nos conocemos.”

A pesar de que la expresión apareció de manera espontánea, permitió destacar algo significativo dentro del grupo: los propios estudiantes empezaron a reconocer que había relaciones cerradas y escasa interacción con algunos compañeros.

A partir de estas experiencias, las intervenciones empezaron a incluir actividades en las que el grupo debía establecer acuerdos y mantener dinámicas colectivas más allá de las afinidades comunes. No obstante, uno de los descubrimientos más relevantes del proceso fue identificar que la colaboración no se generaba de manera automática solo por el hecho de formar equipos o llevar a cabo actividades grupales. Esto se manifestó en diversas actividades donde, a pesar de que las dinámicas estaban diseñadas para la cooperación, volvían a surgir prácticas individualistas o problemas para tener en cuenta al grupo.

En una actividad de construcción colectiva, por ejemplo, los estudiantes tenían que enfrentar un desafío mediante el uso de materiales en común. Previo al comienzo, se señaló que todos los miembros debían involucrarse y atender las propuestas de los otros. Sin embargo, a medida que la actividad proseguía, algunos alumnos empezaron a despojar de materiales a sus compañeros, imponer resoluciones o desestimar sugerencias diferentes a las suyas.

En medio de la actividad, un alumno expresó molesto: “¡No me dejan hacerlo!”. Mientras tanto, otro respondió: “Es que nosotros ya sabemos.”

Este episodio permitió identificar cómo, dentro de las dinámicas grupales, todavía predominaban relaciones donde algunos alumnos asumían el control de las actividades mientras otros quedaban desplazados o con poca participación. Lejos de representar únicamente un problema organizativo, estas situaciones permitieron reconocer tensiones relacionadas con la escucha, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva dentro del grupo.

Posteriormente, durante el cierre reflexivo, se preguntó:

- “¿Todos participaron?”
- “¿Cómo nos sentimos cuando no nos escuchan?”
- “¿Qué pasa cuando solo unos deciden?”

A partir de estas preguntas comenzaron a surgir comentarios relacionados con la exclusión y la importancia de tomar acuerdos:

- “Algunos no dejaron hablar.”
- “Todos querían mandar.”
- “Nos enojamos.”

Estos instantes fueron especialmente significativos ya que hicieron posible que experiencias que generalmente se ignoraban en la vida diaria pudieran ser discutidas de manera colectiva a partir de lo vivido.

Desde la ludopedagogía, InteRed (2019) sostiene que el juego promueve procesos en los que las personas pueden identificar críticamente sus maneras de interactuar mediante experiencias reflexivas y participativas. En esta situación, las actividades facilitaron que los estudiantes comiencen a reconocer de qué manera ciertas acciones influyen en la convivencia del grupo. “¿Cómo creen que se sintió?” “¿Qué pudieron haber hecho diferente?”

Algunos alumnos respondieron:

- “Triste.”
- “Pensó que no lo querían.”
- “Lo hubieran invitado.”

Sin embargo, mientras se desarrollaba el diálogo, otro alumno comentó: “A veces no quieren jugar con nosotros.”

Esta participación hizo evidente que las experiencias de exclusión no eran solo situaciones hipotéticas en las dramatizaciones, sino vivencias reales en las relaciones diarias del grupo.

Uno de los principales aportes de las experiencias ludopedagógicas fue que facilitaron el abordaje de la convivencia a partir de situaciones auténticas y emocionalmente relevantes para los estudiantes. A diferencia de las actividades que se enfocan únicamente en repetir normas de convivencia, las dinámicas permitían a los estudiantes expresarse a partir de lo que experimentaban y sentían en el grupo.

Posteriormente, en una actividad colaborativa de movimiento, los estudiantes debían desplazarse por el área respetando ciertos acuerdos grupales. La dinámica exigía colaboración y vigilancia continua sobre las actividades de los otros. No obstante, al comenzar el juego, varios estudiantes comenzaron a correr sin esperar al grupo, algunos empujaban para ser los primeros y otros desestimaban las instrucciones proporcionadas.

En un instante determinado, mientras varios estudiantes intentaban cruzar simultáneamente, uno de ellos se tropezó por accidente. Algunos compañeros se acercaron de inmediato para ayudarlo a ponerse de pie, mientras que otros seguían jugando. A pesar de que la situación apareció de forma inesperada, se pudo notar al mismo tiempo dos dinámicas dentro del grupo: en una parte, continuaban la impulsividad y la escasa regulación colectiva; no obstante, también empezaban a surgir manifestaciones iniciales de apoyo y cuidado entre los integrantes.

Posteriormente, durante el diálogo grupal, varios estudiantes reconocieron:

- “Todos queríamos pasar primero.”
- “Nos empujamos.”
- “Pero también ayudamos.”

Esta participación hizo evidente que las experiencias de exclusión no eran solo situaciones simuladas en las dramatizaciones, sino vivencias reales en las relaciones diarias del grupo.

Uno de los principales aportes de las experiencias ludopedagógicas fue que facilitaron el abordaje de la convivencia a partir de situaciones auténticas y emocionalmente relevantes para los estudiantes. A diferencia de las actividades que se enfocan únicamente en repetir normas de convivencia, las dinámicas permitían a los estudiantes expresarse a partir de lo que experimentaban y sentían en el grupo.

Posteriormente, en una actividad colaborativa de movimiento, los estudiantes debían desplazarse por el área respetando ciertos acuerdos grupales. La dinámica exigía colaboración y vigilancia continua sobre las actividades de los otros. No obstante, al comenzar el juego, varios estudiantes comenzaron a correr sin esperar al grupo, algunos empujaban para ser los primeros y otros desestimaban las instrucciones proporcionadas.

En un instante determinado, mientras varios estudiantes intentaban cruzar simultáneamente, uno de ellos se tropezó por accidente. Algunos compañeros se acercaron de inmediato para ayudarlo a ponerse de pie, mientras que otros seguían jugando. A pesar de que la situación apareció de forma inesperada, se pudo notar al mismo tiempo dos dinámicas dentro del grupo: en una parte, continuaban la impulsividad y la escasa regulación colectiva; no obstante, también empezaban a surgir manifestaciones iniciales de apoyo y cuidado entre los integrantes.

Ante esta situación, detuve la actividad y pregunté: “¿Por qué creen que se pierde el ritmo?” “¿Qué necesitamos hacer para seguir juntos?” Los alumnos respondieron:

- “Escuchar.”
- “Esperar.”
- “No hacerlo cada quien solo.”
- “Ir juntos.”

A pesar de su aparente simplicidad, estas respuestas evidencian uno de los procesos más cruciales vistos durante la intervención: algunos estudiantes empezaban a vincular la convivencia con la habilidad de escuchar y actuar tomando en cuenta a los otros.

Sin embargo, uno de los hallazgos más importantes del proceso fue entender que estos progresos no se presentaban de forma lineal ni constante. Existieron momentos en los que el grupo conseguía colaborar, escucharse y mantener acuerdos colectivos; no obstante, en otras ocasiones surgían interrupciones, exclusión o una continua urgencia de destacar.

Concretamente, en las consideraciones pedagógicas subsiguientes se admitió que: "A pesar de que en ciertas actividades se alcanzaron momentos significativos de colaboración y atención, estas maneras de relacionarse seguían siendo inestables y dependían en gran medida del apoyo del docente."

Este descubrimiento facilitó entender que la convivencia en grupo no se forma de forma instantánea, sino a través de procesos graduales donde los estudiantes requieren vivir de manera repetida situaciones de diálogo, participación y colaboración para empezar a cambiar sus maneras habituales de relacionarse.

Del mismo modo, el proceso conllevó cambios significativos en mi propia práctica educativa. Al principio pensaba que solo era necesario planificar actividades grupales para mejorar la convivencia; sin embargo, a medida que las intervenciones progresaban, me di cuenta de que las dinámicas colectivas pueden también generar exclusión, competencia o silenciamiento si no hay una mediación pedagógica constante. Esto me ayudó a entender que la ludopedagogía no se limita a jugar, sino a crear experiencias en las que los alumnos puedan reflexionar sobre sus relaciones con los demás en el contexto escolar cotidiano

Para concluir, se puede señalar que los hallazgos obtenidos permiten identificar que las experiencias ludopedagógicas facilitaron instantes en los que los estudiantes comenzaron a desarrollar formas preliminares de escucha, colaboración y reconocimiento mutuo en el grupo. A pesar de que las dinámicas fragmentadas y los retos para coordinarse siguieron surgiendo durante el proceso, las actividades realizadas facilitaron la creación de espacios en los que los estudiantes comenzaron a vivir maneras más reflexivas de convivencia colectiva y participación conjunta.

Eje 3. De la experiencia lúdica a la reflexión consciente sobre la convivencia

Uno de los hallazgos más relevantes señalados durante la intervención educativa fue que las experiencias lúdicas no producen cambios en la convivencia solo por el hecho de jugar. A pesar de que las dinámicas promovían la participación, el movimiento y la interacción continua entre los estudiantes, también puede aumentar la impulsividad, los conflictos o la desorganización si no se cuenta con momentos posteriores de diálogo y reflexión grupal.

En este contexto, uno de los resultados más relevantes del proceso fue entender que el potencial educativo de la ludopedagogía no se limitó solo a incluir juegos en el aula, sino en la capacidad de transformar las experiencias vividas en oportunidades para examinar las dinámicas de relación existentes en el grupo. Exactamente, las actividades empezaron a tener una mayor riqueza pedagógica cuando los estudiantes podían tomarse un tiempo para reflexionar sobre lo sucedido en el juego, cómo experimentaron sus emociones y cómo sus acciones influían en la relación con los demás.

Según InteRed (2019), la Ludopedagogía va más allá de usar el juego solo como un recurso recreativo, ya que intenta promover procesos de reflexión crítica basados en la experiencia vivida. Desde esta óptica, el juego cobra relevancia educativa al posibilitar la reflexión sobre emociones, vínculos y modos de participación que se manifiestan en los grupos.

A lo largo de las distintas intervenciones se observó que muchos de los aprendizajes más significativos surgían precisamente después de las actividades lúdicas, durante los momentos de conversación grupal. En estos espacios, situaciones que inicialmente parecían simples momentos de juego comenzaban a transformarse en experiencias de análisis sobre la convivencia, el conflicto, la escucha y las emociones.

Uno de los primeros momentos donde esto pudo identificarse ocurrió durante la intervención “El botón invisible”. Después de realizar la dinámica relacionada con hacer una pausa antes de actuar impulsivamente, se preguntó al grupo:

- “¿Qué pasa cuando actuamos sin pensar?”
- “¿Alguna vez se han enojado tanto que reaccionan rápido?”

En un inicio, algunos alumnos respondían entre risas o hablaban todos al mismo tiempo; sin embargo, conforme avanzó el diálogo comenzaron a surgir experiencias personales relacionadas con peleas, discusiones y momentos donde habían reaccionado impulsivamente con compañeros o familiares.

Uno de los estudiantes comentó: “Primero me enojo y luego ya pienso.”

Mientras otro expresó: “A veces gritamos porque creemos que tenemos la razón.”

A pesar de que las respuestas eran concisas, se pudo notar que ciertos alumnos empezaban a vincular sus emociones con sus comportamientos en situaciones reales de convivencia.

Más allá de la diversión en sí, fue el momento reflexivo posterior lo que facilitó al grupo comenzar a desarrollar conciencia sobre lo que sucedía en los conflictos diarios. Desde la perspectiva de educación socioemocional de la SEP (2022), estos procesos reflexivos

promueven el reconocimiento de las emociones y facilitan a los estudiantes entender cómo sus sentimientos afectan la interacción con otros.

Un instante importante tuvo lugar durante la intervención “Tormenta y calma”. Tras llevar a cabo movimientos rápidos y luego ejercicios de respiración y calma, se les preguntó a los estudiantes:

- “¿Cómo se sentía su cuerpo durante la tormenta?”
- “¿Qué cambió cuando respiramos?”

Las respuestas comenzaron a relacionarse directamente con experiencias emocionales:

- “Se sentía rápido.”
- “Como desesperado.”
- “Después ya más tranquilo.”

Particularmente importante fue que algunos alumnos comenzaron a vincular estas sensaciones con situaciones de conflicto dentro del aula:

- “Así pasa cuando nos enojamos.”
- “Todos quieren hablar.”

Este tipo de intervenciones permitió reconocer que las experiencias corporales y lúdicas ayudaban a los alumnos a identificar emociones y comportamientos que normalmente ocurrían de manera automática dentro de la convivencia cotidiana. Asimismo, durante otra de las actividades relacionadas con movimiento y expresión corporal, algunos alumnos comenzaron a frustrarse porque no lograban seguir la dinámica al mismo ritmo que sus compañeros. En medio de la actividad, un estudiante comentó molesto: “Es que no me sale.”

Ante esto, otro compañero respondió: “Yo te ayudo.”. Aunque el momento ocurrió espontáneamente y duró apenas unos segundos, posteriormente fue recuperado durante el diálogo grupal para reflexionar sobre la importancia del apoyo y la paciencia dentro de las actividades colectivas. Se preguntó: “¿Qué cambia cuando ayudamos a alguien en lugar de burlarnos?” “¿Cómo nos sentimos cuando alguien nos apoya?”

Las respuestas comenzaron a centrarse en el acompañamiento y la confianza:

- “Ya no da pena.”
- “Se siente mejor.”
- “Así sí queremos seguir jugando.”

Este tipo de circunstancias facilitó identificar que las vivencias lúdicas no solo evidenciaban los conflictos del grupo, sino también gestos de cuidado y apoyo que comenzaban a surgir en la convivencia diaria.

No obstante, uno de los hallazgos más relevantes del proceso fue identificar que esos momentos de reflexión no siempre se presentaban de forma profunda o constante. Se llevaron a cabo actividades en las que los estudiantes pudieron analizar en conjunto lo ocurrido; no obstante, en otras ocasiones prevalecían nuevamente la dispersión, los chistes o las respuestas rápidas sin mucha reflexión.

Esto se pudo notar con claridad en “El espejo emocional”. En esta actividad, los estudiantes tenían que mostrar diferentes emociones a través de gestos y movimientos, mientras sus compañeros reproducían las expresiones vistas. A medida que progresaba la actividad, algunos alumnos empezaron a sobreactuar, a reír sin parar o a intentar captar la atención del grupo.

En un primer momento la dinámica comenzó a perder organización; sin embargo, posteriormente se detuvo la actividad para dialogar sobre lo ocurrido. Se preguntó:

- “¿Por qué creen que nos costó trabajo continuar?”
- “¿Qué pasó cuando algunos comenzaron a distraerse?”

A partir de estas preguntas, algunos alumnos respondieron:

- “Nos empezamos a reír.”
- “Ya no escuchábamos.”
- “Todos querían hacer cosas diferentes.”

Este instante fue importante porque posibilitó transformar una situación de caos en una oportunidad educativa para reflexionar en conjunto sobre cómo las acciones personales

influyen en las dinámicas del grupo. Según Freire (1970, citado en García Yeste & García Carrión, 2022), reflexionar sobre la experiencia facilita poner en cuestión las prácticas diarias que generalmente se repiten sin ser interrogadas. En este contexto, las experiencias ludopedagógicas propiciaron lugares donde los conflictos y tensiones del grupo podían ser vistos, analizados y reinterpretados de forma colectiva.

Se presentó otro momento relevante durante las dramatizaciones sobre conflictos en la escuela. En una de las dinámicas, los estudiantes actuaron situaciones en las que un compañero era marginado de un juego o donde aparecían disputas durante la labor en grupo. Tras cada presentación, se llevaron a cabo preguntas dirigidas a la reflexión:

- “¿Cómo creen que se sintió?”
- “¿Qué podrían haber hecho diferente?”
- “¿Les ha pasado algo parecido?”

En una de las escenas, donde un alumno quedaba fuera del juego, varios estudiantes comenzaron a mencionar experiencias personales:

- “A veces no nos dejan jugar.”
- “Se siente feo.”
- “Luego uno ya no quiere participar.”

Estas participaciones permitieron reconocer que las dramatizaciones no solo funcionaban como actividades recreativas, sino como espacios donde los alumnos podían expresar experiencias reales relacionadas con exclusión, enojo o tristeza dentro de la convivencia escolar.

Además, en algunas dramatizaciones ocurrió algo particularmente relevante: mientras ciertos alumnos representaban escenas de conflicto, otros compañeros comenzaban a reaccionar emocionalmente ante lo que observaban. Algunos decían:

- “Así pasó el otro día.”
- “Eso sí hacemos.”

Esto facilitó el reconocimiento de que los estudiantes empezaban a verse en las situaciones presentadas y a vincular las actividades con experiencias auténticas del grupo.

Justamente en ese momento, la vivencia lúdica comenzaba a convertirse en una reflexión consciente acerca de la vida diaria.

Igualmente, en el transcurso de una actividad colaborativa en la que los estudiantes debían enfrentar un desafío en grupo con materiales en común, empezaron a aparecer conflictos concernientes a la toma de decisiones y el manejo de la actividad. Algunos alumnos deseaban tomar decisiones velozmente, mientras que otros buscaban involucrarse sin ser notados.

En medio de la dinámica, un alumno expresó: “No me dejan hablar.” Posteriormente, durante el cierre reflexivo, se preguntó:

- “¿Qué pasó cuando algunos querían decidir solos?”
- “¿Cómo nos organizamos mejor?”

Las respuestas comenzaron a centrarse en la escucha y la participación:

- “Faltó escuchar.”
- “Todos querían mandar.”
- “Debimos ponernos de acuerdo.”

Este tipo de reflexiones empezó a promover procesos donde los estudiantes podían darse cuenta de que muchos conflictos no aparecían solo por “comportarse mal”, sino por problemas vinculados a la escucha, la participación y la convivencia en grupo.

En otra actividad, donde los estudiantes debían resolver retos a través de pistas y consensos grupales, algunos empezaron a frustrarse porque deseaban avanzar velozmente sin esperar al resto del grupo. Mientras algunos trataban de organizarse, otros tomaban las pistas sin prestar atención a las instrucciones.

Después de la actividad pregunté: “¿Por qué creen que hubo momentos donde nos costó trabajo trabajar juntos?” y las respuestas de los alumnos fueron:

- “Porque todos queríamos hacerlo primero.”
- “No escuchábamos.”
- “Nos desesperamos.”

Aunque aparentemente sencillas, estas respuestas muestran que progresivamente algunos estudiantes comenzaban a identificar las causas de los conflictos colectivos y a reflexionar sobre sus propias formas de actuar dentro del grupo.

Según Carbajal (2013), la convivencia democrática consiste en crear entornos donde los estudiantes puedan dialogar, participar y establecer consensos colectivos. En este contexto, las experiencias ludopedagógicas facilitaron que los estudiantes examinaran sus maneras de interactuar a partir de situaciones específicas y emocionalmente relevantes. Un aspecto relevante observado durante las intervenciones fue que, de manera gradual, ciertos alumnos empezaron a emplear en las conversaciones grupales ideas y tácticas que se habían abordado anteriormente en las actividades.

Por ejemplo, después de distintas experiencias relacionadas con regulación emocional, algunos estudiantes comenzaron a mencionar espontáneamente acciones como:

- “Respirar.”
- “Hacer pausa.”
- “Hablar tranquilos.”
- “Escuchar primero.”

Incluso, en algunos conflictos cotidianos fuera de las actividades planeadas, ciertos alumnos comenzaban a recuperar expresiones utilizadas durante las intervenciones:

- “Haz pausa.”
- “Primero escucha.”
- “Hay que calmarnos.”

A pesar de que estas estrategias aún no se mantenían de forma constante en todas las dinámicas diarias, sí mostraban que las experiencias lúdicas y reflexivas empezaban a marcar huellas significativas en la forma en que ciertos alumnos comprendían los conflictos y la convivencia.

Sin embargo, uno de los hallazgos más relevantes del proceso fue identificar que estas reflexiones no conllevaban alteraciones instantáneas ni duraderas. En varias ocasiones, aun

tras conversaciones profundas y consensos grupales, volvían a surgir interrupciones, impulsividad o disputas dentro del equipo.

Lejos de desestimar el proceso, estas tensiones facilitaron entender que la convivencia es una elaboración compleja y dinámica. Según Fierro (2013), aprender a convivir conlleva procesos constantes de interacción, negociación y reconstrucción de relaciones en la vida escolar diaria.

De igual manera, el proceso también modificó la propia práctica educativa. Al comienzo, gran parte de las reflexiones tras el juego se enfocaban en restablecer pronto el orden o finalizar la actividad. No obstante, a medida que progresaban las intervenciones, entendí que gran parte del valor educativo de la ludopedagogía residía precisamente en los instantes en que el grupo podía hacer una pausa para reflexionar sobre lo experimentado.

Gradualmente entendí que las preguntas claves, los espacios en silencio, las vivencias emocionales y la conversación grupal poseían tanto valor educativo como la actividad en sí. En diversas ocasiones, las charlas posteriores al juego facilitaron el conocimiento de vivencias, tensiones y sentimientos que por lo general no surgían en las dinámicas escolares más convencionales. Esto permitió entender que el juego no produce aprendizajes profundos solo por la actividad en sí, sino por la mediación educativa que apoya la experiencia. Las interrogantes, la conversación, la atención y la reflexión grupal comenzaron a ser componentes esenciales para asistir a los estudiantes en la creación de conciencia sobre sus sentimientos, comportamientos y modos de relacionarse.

En este sentido, los resultados logrados permiten identificar que las experiencias ludopedagógicas promovieron espacios en los que los estudiantes empezaron, de manera gradual, a reflexionar sobre sus modos de relacionarse, detectar conflictos existentes en el grupo y desarrollar alternativas más conscientes para convivir con los demás. A pesar de que estos procesos siguieron siendo inestables y no siempre se mantenían en todas las dinámicas diarias, las acciones llevadas a cabo facilitaron la creación de experiencias en las que la convivencia se pudo abordar desde la reflexión conjunta y no solo desde la imposición de reglas o acuerdos ajenos.

Los resultados logrados evidencian que la ludopedagogía promovió experiencias relevantes para abordar la convivencia escolar a través de la emoción, el juego, la participación y la reflexión en grupo. Durante la intervención, los estudiantes empezaron gradualmente a reconocer emociones, cuestionar ciertas dinámicas de relación y crear opciones más reflexivas para convivir con los demás.

Igualmente, el proceso demostró que las modificaciones en la convivencia no se dan de forma lineal o definitiva, ya que hubo avances, retrocesos y tensiones permanentes en las dinámicas grupales. No obstante, las experiencias llevadas a cabo crearon oportunidades en las que los estudiantes pudieron conversar, reflexionar y participar en conjunto, reconociendo el efecto de sus acciones en la vida diaria.

Asimismo, la intervención facilitó entender que el valor educativo de la ludopedagogía no reside solo en el juego como actividad lúdica, sino en la mediación y reflexión que acompañan dicha experiencia, promoviendo procesos de construcción colectiva y conciencia sobre las dinámicas de relación en el aula.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la manera como favorece la realización de actividades ludopedagógicas en la convivencia escolar de un aula de tercer grado de educación primaria, y esta se desarrolló bajo el enfoque de la Investigación-Acción Participativa. A partir del diagnóstico llevado a cabo, se evidenció la normalización de conflictos recurrentes, problemas en la regulación emocional, la creación de subgrupos, actitudes de exclusión y una baja capacidad para resolver conflictos. Estas circunstancias revelan la influencia del clima del aula y restringen tanto el bienestar emocional de los alumnos como las oportunidades para crear entornos propicios para el aprendizaje colaborativo.

Respecto a la pregunta central de esta investigación, los resultados permiten afirmar que la realización de actividades enfocadas en la Ludopedagogía contribuyó de manera significativa a la convivencia del grupo, dado que el juego facilitó la creación de entornos de interacción más respetuosos, colaborativos y participativos. Mediante actividades lúdicas, los estudiantes pudieron mejorar habilidades como la empatía, la escucha, la colaboración y el reconocimiento de los otros; aspectos esenciales para desarrollar relaciones escolares más armoniosas. Asimismo, el juego promovió la creación de ambientes de confianza y seguridad emocional que facilitaron la expresión de emociones, la comunicación y la resolución de conflictos de manera menos agresiva.

Respecto al primer objetivo específico, enfocado en la identificación de las principales manifestaciones de conflicto y dificultades en la convivencia escolar, el diagnóstico facilitó reconocer que el grupo mostraba problemáticas relacionadas principalmente con la impulsividad, la escasa tolerancia a la frustración y la normalización de prácticas invasivas en las dinámicas del grupo y en la convivencia diaria. De igual manera, se reconoció la presencia de subgrupos bien definidos que obstaculizaban la integración grupal y fomentaban dinámicas de exclusión entre pares. Estas circunstancias demostraban que la convivencia pacífica no se puede interpretar solo como la ausencia de conflictos, sino como una construcción social que demanda procesos pedagógicos deliberados y continuos.

A partir de esto, el diseño e implementación de actividades ludopedagógicas creó una opción adecuada para abordar las problemáticas detectadas. Las actividades realizadas posibilitaron que los alumnos se involucraran de manera activa en dinámicas basadas en la cooperación, la reflexión conjunta y la elaboración de acuerdos grupales. En este contexto, el juego abandonó su papel recreativo para transformarse en una herramienta educativa que puede fomentar aprendizajes sociales y emocionales relevantes. Los estudiantes no solo se divertieron, sino que también pensaron en sus propias conductas, identificaron cómo sus acciones afectaban a los demás y empezaron a establecer formas más conscientes de interactuar en el grupo.

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación fue evidenciar que la Ludopedagogía promueve procesos de autorregulación emocional en los estudiantes. A lo largo de las intervenciones se pudo notar que, gradualmente, ciertos alumnos comenzaban a reducir conductas impulsivas, mostrando mayor disposición para dialogar, escuchar y respetar los acuerdos establecidos de manera colectiva. A pesar de que los conflictos no fueron erradicados, se pueden observar cambios notables en la forma en que el grupo los aborda. En diferentes circunstancias, los estudiantes pudieron utilizar el diálogo, disculparse, identificar errores o buscar alternativas antes de llegar a ataques verbales o físicos, lo que indica que la convivencia puede mejorarse al crear espacios donde las emociones se reconozcan, expresen y manejen de forma colectiva.

De igual manera, el estudio reveló que el juego promueve la inclusión y refuerza el sentido de pertenencia. Gracias a las actividades ludopedagógicas, algunos estudiantes que antes estaban aislados o poco integrados empezaron a involucrarse con más confianza en las dinámicas grupales. La naturaleza colectiva del juego propició la interacción entre compañeros que usualmente no se relacionaban, permitiendo el desarrollo progresivo de nuevos lazos y vivencias en común. Esto ratifica que la Ludopedagogía puede transformarse en una estrategia relevante para abordar procesos de fragmentación grupal y exclusión que pueden surgir dentro de un grupo.

En cuanto a las percepciones formadas por los estudiantes y la docente, se determinó que las actividades ludopedagógicas pueden causar un aumento en la motivación, la

participación y la disposición para interactuar con los demás. Los estudiantes mostraron que se sienten más atendidos, valorados y libres para comunicarse durante las actividades lúdicas, mientras que, a partir de una reflexión adecuada, se puede apreciar la importancia de cambiar las prácticas tradicionales que se enfocan únicamente en el control disciplinario. El estudio reveló que la convivencia no se mejora a través de sanciones o la imposición de reglas, sino gracias a experiencias compartidas que fomentan la empatía, la colaboración, el apoyo mutuo y la implicación activa de los estudiantes.

De manera similar, los hallazgos alcanzados se relacionan de forma relevante con las ideas de Paulo Freire (1970, citado en García Yeste & García Carrión, 2022), quien considera la educación como una práctica dialógica y transformadora, así como con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978, citado en García Yeste & García Carrión, 2022), al mostrar que el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales se generan a través de la interacción con otros. Esta experiencia llevada a cabo durante la investigación permitió verificar que el juego promueve procesos de mediación, diálogo y construcción colectiva de significados, reforzando tanto el aprendizaje como el establecimiento de relaciones interpersonales en el aula.

Los resultados están en concordancia con la sugerencia de InteRed (2019) y con los enfoques de la Ludopedagogía crítica, al evidenciar que el juego puede ser concebido como una experiencia crítica y transformadora que facilita el análisis de la realidad, la identificación de conflictos y la creación de alternativas colectivas para enriquecer la convivencia. En este aspecto, la investigación va más allá de una perspectiva meramente instrumental del juego, que se enfoca solo en divertir o regular comportamientos, y la establece como una práctica educativa que puede promover procesos de participación, diálogo y cambio social en el ámbito escolar.

Respecto a la aportación de esta investigación al campo educativo, se piensa que el análisis proporciona aspectos significativos para entender la relevancia de incorporar estrategias ludopedagógicas en las prácticas docentes de educación primaria, sobre todo en situaciones donde hay dificultades de convivencia, fragmentación grupal o cuestiones vinculadas a la regulación emocional. También, el estudio refuerza la reflexión acerca de la

importancia de crear entornos escolares más humanizadores, participativos e inclusivos, en línea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que valora la convivencia armónica y el bienestar socioemocional como bases esenciales de la formación integral.

Desde un punto de vista personal y profesional, esta investigación también simbolizó un cambio en la práctica educativa. Durante las intervenciones, se pudo identificar que la convivencia no puede abordarse solo mediante el discurso o actividades aisladas, sino que necesita una intervención continua, reflexiva y sensible del docente. Asimismo, facilitó la comprensión de la relevancia de prestar atención a los estudiantes, validar sus sentimientos y crear entornos donde puedan involucrarse de manera activa en la elaboración de consensos y vínculos más respetuosos. La Ludopedagogía demostró que el aprendizaje y la convivencia no son procesos independientes, sino aspectos estrechamente relacionados en la experiencia educativa.

Sin embargo, también es crucial identificar ciertas limitaciones que surgieron durante la realización de la investigación. Entre ellas, sobresalen el breve periodo para llevar a cabo la intervención y la presencia de ciertos comportamientos problemáticos que demandan procesos de apoyo más extensos. Asimismo, las circunstancias familiares, sociales y emocionales de ciertos alumnos siguieron impactando en la interacción diaria, lo que muestra que las dificultades escolares no pueden entenderse desligadas del entorno en el que residen los estudiantes. Por esta razón, se piensa que es esencial seguir fortaleciendo la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad.

Otra limitación importante estuvo relacionada con la intervención constante de la docente titular durante algunas de las actividades implementadas. En diversas ocasiones, cuando las dinámicas requerían que los estudiantes eligieran libremente con quién interactuar o cómo organizarse, se observó una tendencia a dirigir o controlar estas decisiones, lo que pudo restringir parcialmente la espontaneidad de las interacciones y la posibilidad de observar con mayor claridad las relaciones que los propios alumnos establecían de manera natural. Asimismo, los resultados permitieron reconocer que muchas de las conductas presentes en la convivencia escolar no se originan exclusivamente dentro del aula, sino que responden a aprendizajes contruidos en otros contextos sociales. Los estudiantes tienden a

reproducir comportamientos, formas de comunicación y patrones de relación observados en su entorno cotidiano, siendo las conductas negativas o poco favorables para la convivencia aquellas que suelen incorporarse con mayor facilidad y persistencia. Esto pone de manifiesto que la transformación de los hábitos de convivencia requiere procesos continuos y sostenidos en el tiempo, que trasciendan las intervenciones escolares y cuenten con la participación de los distintos agentes que influyen en el desarrollo de los niños.

Esta investigación, en conclusión, establece nuevas áreas de estudio vinculadas a la Ludopedagogía y la convivencia en las escuelas. Será adecuado explorar más a fondo estudios que examinen el efecto de la Ludopedagogía en diferentes etapas educativas, además de su conexión con procesos concretos como la inclusión, la educación emocional, la prevención de la violencia en la escuela y la creación de culturas de paz. Igualmente, resulta relevante investigar la función de las familias en las estrategias ludopedagógicas y examinar de qué manera estas metodologías pueden ayudar a fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

En resumen, la investigación evidenció que la Ludopedagogía se presenta como una estrategia pedagógica relevante para potenciar la convivencia escolar en educación primaria, al fomentar entornos de diálogo, cooperación, empatía y participación conjunta. El juego, visto desde una óptica crítica y transformadora, permite que los estudiantes aprendan a convivir a través de experiencias compartidas, el reconocimiento del otro y la creación conjunta de consensos. Así, la escuela se afianza no solo como un lugar para la impartición de saberes, sino como un entorno donde los niños aprenden a relacionarse, a cuidarse y a crear colectivamente maneras más humanas y pacíficas de convivir.

Referencias

- Arroyave Taborda, J. L., Restrepo Segura, D., Pino Montoya, J., & Valencia Ospina, L. (2021). *La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de básica primaria*. Revista Educación y Pedagogía, 33(85), 45-60.
- Barrero Rodríguez, L. (2021). *Estrategia lúdica para fomentar la sana convivencia escolar en educación básica*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(2), 89-104.
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2021). *Educación emocional para la convivencia*. Wolters Kluwer.
- Canchila-Salcedo, J., & Pacheco Lora, L. (2021). *La Ludopedagogía como estrategia para la formación ciudadana y la convivencia escolar*. Revista Educación y Humanismo, 23(41), 1-18.
- Carbajal-Padilla, P., & Fierro-Evans, M. C. (2022). *Modelo de convivencia para construir una paz duradera en las escuelas*. En Formación de docentes en temas de paz: Cuadernillo 3. Transformación. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Carbajal-Padilla, P., Fierro-Evans, M. C., & Martínez-Parente, R. (Eds.). (2022). *Formación de docentes en temas de paz: Cuadernillo 3-Transformación* (2.^a ed.). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Colmenares, A. (2019). Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 9(17), 45–58.
- Espacio y Datos de México. En: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Morata.
- Garaigordobil, M. (2020). *Intervención psicológica y educativa para mejorar la convivencia escolar*. Pirámide.

- García Yeste, C., & García Carrión, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y transformación social: Teorías y prácticas educativas basadas en la evidencia científica*. Graó.
- Gießmann, S. (2017). *Drawing the social: Jacob Levy Moreno, sociometry, and the rise of network diagrammatics* (Working Paper Series Media of Cooperation No. 2). Collaborative Research Center 1187 Media of Cooperation, University of Siegen.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza.
- InteRed. (2019). *Ludopedagogía: jugar para conocer, conocer para transformar*. InteRed.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Springer.
- Loza, M., Pérez, L., & García, J. (2020). El paradigma sociocrítico en la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 63–80.
- Navarro, J. (2019). Investigación educativa desde el enfoque sociocrítico. *Educación y Sociedad*, 40(1), 91–105.
- Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). McGraw-Hill.
- Soledad de Graciano Sánchez: economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública. Data México. En: <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/soledad-de-graciano-sanchez>
- Suárez, D. H. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.^a ed.). Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.
- UNICEF. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. UNICEF México.

UNICEF. (2024). *Protección contra la violencia*. UNICEF México.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (A. Kozulin, Ed.). Crítica. (Obra original publicada en 1931)

Vygotsky, L. S. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Obra original publicada en 1934)

Anexos

Anexo 1

Conociendo cómo convivimos

Nombre: _____

Fecha: _____

Contesta las siguientes preguntas

1

¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu grupo con los que más te gusta jugar?

2

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

4

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

3

¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar?

5

ADIVINA

Quién es el niño o la niña de tu grupo que:

- ☐ Tiene más amigos: _____
- ☐ El que más ayuda a los demás: _____
- ☐ El que menos amigos tiene: _____
- ☐ El que más molesta a los demás: _____



Gracias por la sinceridad de tus respuestas

Anexo 2

¿Quiénes son los niños o niñas de tu salón con los que menos te gusta jugar?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
6																																
7																																
8																																
9																																
10																																
11																																
12																																
13																																
14																																
15																																
16																																
17																																
18																																
19																																
20																																
21																																
22																																
23																																
24																																
25																																
26																																
27																																
28																																
29																																
30																																
31																																
32																																

Anexo 3

Planeación sobre el trabajo en equipo y la construcción de acuerdos

Intervención 2. Trabajo en equipo y construcción de acuerdos		
Categoría	Subgrupos y afinidades selectivas / Valoración de habilidades sociales y liderazgo prosocial	
Propósito	Favorecer el trabajo en equipo mediante la construcción de acuerdos y la reflexión sobre la participación colectiva en el juego.	
Grado	duración	Estrategia central
Tercero	1 sesión/ 50 minutos	Ludopedagogía centrada en el diálogo y la cooperación
Momentos del recorrido de juegos		Desarrollo de actividades
Inmersión	Se plantea la misión: Descubrir si el salón puede trabajar en equipo , generando un reto colectivo que orienta la sesión. Se hacen preguntas al grupo ¿Creen que puedan lograrlo? ¿Qué harían para lograrlo?	
Desde el yo: bienvenida y afloje	Actividad “La pelota que pregunta” , donde los alumnos reflexionan: - ¿Cómo te gusta jugar? - ¿qué acuerdos pondrían? - ¿qué pasaría si alguien no los respeta?	
Hacia el nosotros: instalar la realidad lúdica	Juego “Las islas del grupo” : En la cancha se encuentran esparcidos al menos 12 aros que representaran las “islas” los alumnos se desplazan y, al escuchar “isla”, deben colocarse en un aro. En cada ronda disminuyen las islas promoviendo la organización grupal para que todos tengan lugar.	
Hacia lo colectivo / investigación lúdica	Reflexión guiada: - ¿Cómo lograron que todos entraran en las islas? - ¿logramos trabajar en equipo? - identificando estrategias de colaboración.	
Poner en común y cerrar	Los alumnos completan la frase “El grupo funciona mejor cuando...” , recuperando acuerdos y aprendizajes sobre el trabajo colectivo. Los alumnos darán respuesta para completar esta frase	

Anexo 4

Concentrado de artículos para Estado del Arte

ESTADO DEL ARTE

Título del artículo	Autor/es	País y año	Objetivos	Metodología	Población	Resultados
El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión	Rodrigo Nanjari Miranda, Marianela Cataldo Guerra, Nicolás Celedón Briones, Matías Vidal Tapia	Chile, 2021	Analizar, a partir de una revisión teórica, cómo el juego contribuye al fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional en la infancia.	Estudio de revisión bibliográfica de investigaciones sobre juego y convivencia escolar en contextos educativos latinoamericanos.	No aplica (estudio de revisión).	El juego favorece el aprendizaje colaborativo, la resolución de conflictos y la empatía, consolidándose como herramienta pedagógica clave para una convivencia positiva.
Aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en niños de básica primaria	Martínez-Burbano, Liliana Elizabeth; Villota, Mercedes Liliana; Villacrez-Oliva, María Victoria	Colombia, 2021	Implementar estrategias lúdico-pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria.	Investigación cualitativa con enfoque de acción participativa; aplicación de talleres lúdicos y observación directa en el aula.	Estudiantes de básica primaria (3°, 4° y 5°).	La aplicación de estrategias lúdicas mejora la interacción entre compañeros, fomenta la cooperación y disminuye los conflictos interpersonales.
La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar	Leisy Magdali Arroyave Taborda, Xysty Carolina Restrepo Segura, José Wilmar Pino Montoya, Laura Andrea Valencia Ospina	Colombia, 2021	Identificar la incidencia de la lúdica en el fortalecimiento de la convivencia escolar en estudiantes de básica primaria.	Enfoque cualitativo con diseño descriptivo; entrevistas y actividades lúdicas guiadas en el aula.	Estudiantes de básica primaria (3°, 4° y 5°).	La lúdica se consolida como medio para fortalecer el respeto, la comunicación y la empatía entre los estudiantes, mejorando el clima escolar.
Implementación de estrategia lúdico-	ANA MILENA VEGA MADRID	Colombia, 2022	Diseñar e implementar una estrategia lúdico-	Investigación acción con aplicación de	Estudiantes de grado 9° de secundaria.	Se evidenció mayor cohesión grupal, reducción
pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado noveno en la I.E.T.C.			pedagógica que favorezca la convivencia entre estudiantes de secundaria.	dinámicas de grupo y juegos cooperativos.		de conflictos y mejor comunicación entre los alumnos.
ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN LUDOPEDAGOGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Gloria Amparo Acevedo Morales y Rosmery Antonia Vargas Bilbao	Barranquilla, Colombia 2024	Desarrollar una estrategia de mediación basada en la ludopedagogía para promover la sana convivencia escolar.	Estudio cualitativo con enfoque interpretativo; aplicación de talleres lúdicos y entrevistas semiestructuradas.	Estudiantes de básica primaria (grados no especificados).	La mediación ludopedagógica favoreció la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la participación activa de los estudiantes.
ESTRATEGIA LÚDICA PARA FOMENTAR LA SANA CONVIVENCIA EN ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO GRADO DE PRIMARIA	Fabio Nelson Barrero Rodríguez, Fabio Nelson Barrero Rodríguez	Bogotá D.C. Junio de 2021.	Fomentar la sana convivencia mediante la implementación de estrategias lúdicas en los grados cuarto y quinto de primaria.	Investigación acción educativa; diseño de actividades lúdicas orientadas a la cooperación y el respeto.	Estudiantes de 4° y 5° de primaria.	Los estudiantes mostraron una actitud más colaborativa, mejor disposición para el diálogo y disminución de conductas agresivas.
Convivencia escolar: Revisión sistemática	Sonia Mónica Canaza Zapata y Edgar Canaza Zapata	Perú, 2024	Analizar la convivencia escolar en el proceso educativo, comprendiendo los factores que influyen en su correcta ejercitación	Investigación de revisión sistemática bajo el método PRISMA. Se revisaron 50 artículos seleccionados de bases	No aplica (estudio de revisión).	Se evidenció un aumento de investigaciones sobre convivencia escolar, especialmente en Chile, Colombia, España y Perú. Se

			y describiendo los estudios existentes sobre el tema, con el fin de contribuir al desarrollo de estrategias que promuevan un entorno educativo inclusivo y armonioso.	académicas (Redalyc, Scopus, Scielo y Ebsco). empleando palabras clave como "convivencia escolar", "convivencia escolar inclusiva" y "prácticas de convivencia". Se aplicaron criterios de inclusión (últimos 5 años, idiomas inglés, español y portugués) y exclusión (duplicados y falta de relevancia).		identificaron cuatro ejes temáticos: concepción de la convivencia, bullying, barreras escolares y participación de las TIC y formación docente. El estudio resalta la importancia de un enfoque multidimensional, la educación cívica y las prácticas restaurativas para mejorar la convivencia. También se reconoce al bullying como un problema persistente que afecta las relaciones escolares.
--	--	--	--	---	--	---

Anexo 5

Consentimientos informados firmados por alumnos participantes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
CICLO ESCOLAR 2025-2026

Asentamiento informado

Yo, [Redacted] he sido informada/o del estudio de investigación que está realizando la docente en formación Veritzi Pantoja.

El estudio de investigación tiene por objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo. Mi participación consiste en contar mis experiencias, a través de entrevistas, grupales o individuales, trabajo en equipo y las actividades realizadas en el aula y en la escuela. Todo ello de manera ética garantizando mis derechos. Mi intervención será registrada en audio o video, así como a través de fotografías, para su posterior análisis.

Mi colaboración será tratada de forma anónima, y todos los datos recabados serán utilizados solamente para fines educativos. También sé que, si en cualquier momento deseo no participar en el estudio, mi decisión será respetada.

Conocidos todos los detalles, yo [Redacted] años de edad, doy mi asentimiento para participar en el estudio de referencia.

Nombre y firma del (la) estudiante

San Luis Potosí, S.L.P. a 06 de octubre de 2025

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
CICLO ESCOLAR 2025-2026

Asentamiento informado

Yo, [Redacted] he sido informada/o del estudio de investigación que está realizando la docente en formación Veritzi Pantoja.

El estudio de investigación tiene por objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo. Mi participación consiste en contar mis experiencias, a través de entrevistas, grupales o individuales, trabajo en equipo y las actividades realizadas en el aula y en la escuela. Todo ello de manera ética garantizando mis derechos. Mi intervención será registrada en audio o video, así como a través de fotografías, para su posterior análisis.

Mi colaboración será tratada de forma anónima, y todos los datos recabados serán utilizados solamente para fines educativos. También sé que, si en cualquier momento deseo no participar en el estudio, mi decisión será respetada.

Conocidos todos los detalles, yo [Redacted] años de edad, doy mi asentimiento para participar en el estudio de referencia.

Nombre y firma del (la) estudiante

San Luis Potosí, S.L.P. a 06 de oct de 2025

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
CICLO ESCOLAR 2025-2026

Asentamiento informado

Yo, [Redacted] he sido informada/o del estudio de investigación que está realizando la docente en formación Veritzi Pantoja.

El estudio de investigación tiene por objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo. Mi participación consiste en contar mis experiencias, a través de entrevistas, grupales o individuales, trabajo en equipo y las actividades realizadas en el aula y en la escuela. Todo ello de manera ética garantizando mis derechos. Mi intervención será registrada en audio o video, así como a través de fotografías, para su posterior análisis.

Mi colaboración será tratada de forma anónima, y todos los datos recabados serán utilizados solamente para fines educativos. También sé que, si en cualquier momento deseo no participar en el estudio, mi decisión será respetada.

Conocidos todos los detalles, yo [Redacted] de 8 años de edad, doy mi asentimiento para participar en el estudio de referencia.

Nombre y firma del (la) estudiante

San Luis Potosí, S.L.P. a 06 de oct de 2025

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
CICLO ESCOLAR 2025-2026

Asentamiento informado

Yo, [Redacted] he sido informada/o del estudio de investigación que está realizando la docente en formación Veritzi Pantoja.

El estudio de investigación tiene por objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo. Mi participación consiste en contar mis experiencias, a través de entrevistas, grupales o individuales, trabajo en equipo y las actividades realizadas en el aula y en la escuela. Todo ello de manera ética garantizando mis derechos. Mi intervención será registrada en audio o video, así como a través de fotografías, para su posterior análisis.

Mi colaboración será tratada de forma anónima, y todos los datos recabados serán utilizados solamente para fines educativos. También sé que, si en cualquier momento deseo no participar en el estudio, mi decisión será respetada.

Conocidos todos los detalles, yo [Redacted] de ocho años de edad, doy mi asentimiento para participar en el estudio de referencia.

Nombre y firma del (la) estudiante

San Luis Potosí, S.L.P. a 06 de oct de 2025

Anexo 6

Consentimientos informados firmados por los padres de familia

CENTENARIO ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DE SAN LUIS POTOSÍ

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN:
Yuritzi Reynoso Medina

Tema: La ludopedagogía como estrategia para favorecer la convivencia escolar

Objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

San Luis Potosí, SLP., a 06 de octubre de 2025

Yo, [Firma], he sido invitado/a y accedo a participar en la presente investigación que tiene como objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

La cual se llevará a cabo en un periodo entre el 2025 y 2026, donde se realizarán diversas actividades, observación, entrevistas y encuestas. Por ello, YO AUTORIZO a la investigadora a que mi hijo/a [Firma] alumno de la primaria sea considerado para realizar la investigación.

Afirmo que se me ha dado a conocer la forma en que será usada la información que yo otorgaré a través de Entrevistas y encuestas, la cual entiendo y estoy de acuerdo.

Constato además que pude hacer preguntas y mis dudas se esclarecieron, por lo tanto, acepto participar en la investigación y la investigadora se compromete a manejar la información y datos personales míos y de el/la alumna de forma anónima.

Nombre y firma del padre [Firma]

Nombre y firma de la investigadora
Yuritzi Reynoso Medina

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN:
Yuritzi Reynoso Medina

Tema: La ludopedagogía como estrategia para favorecer la convivencia escolar

Objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

San Luis Potosí, SLP., a 06 de octubre de 2025

Yo, [Firma], he sido invitado/a y accedo a participar en la presente investigación que tiene como objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

La cual se llevará a cabo en un periodo entre el 2025 y 2026, donde se realizarán diversas actividades, observación, entrevistas y encuestas. Por ello, YO AUTORIZO a la investigadora a que mi hijo/a [Firma] alumno de la primaria sea considerado para realizar la investigación.

Afirmo que se me ha dado a conocer la forma en que será usada la información que yo otorgaré a través de Entrevistas y encuestas, la cual entiendo y estoy de acuerdo.

Constato además que pude hacer preguntas y mis dudas se esclarecieron, por lo tanto, acepto participar en la investigación y la investigadora se compromete a manejar la información y datos personales míos y de el/la alumna de forma anónima.

Nombre y firma del padre [Firma]

Nombre y firma de la investigadora
Yuritzi Reynoso Medina

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN:
Yuritzi Reynoso Medina

Tema: La ludopedagogía como estrategia para favorecer la convivencia escolar

Objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

San Luis Potosí, SLP., a 06 de octubre de 2025

Yo, [Firma], he sido invitado/a y accedo a participar en la presente investigación que tiene como objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

La cual se llevará a cabo en un periodo entre el 2025 y 2026, donde se realizarán diversas actividades, observación, entrevistas y encuestas. Por ello, YO AUTORIZO a la investigadora a que mi hijo/a [Firma] alumno de la primaria sea considerado para realizar la investigación.

Afirmo que se me ha dado a conocer la forma en que será usada la información que yo otorgaré a través de Entrevistas y encuestas, la cual entiendo y estoy de acuerdo.

Constato además que pude hacer preguntas y mis dudas se esclarecieron, por lo tanto, acepto participar en la investigación y la investigadora se compromete a manejar la información y datos personales míos y de el/la alumna de forma anónima.

Nombre y firma del padre [Firma]

Nombre y firma de la investigadora
Yuritzi Reynoso Medina

NOMBRE DE LA DOCENTE EN FORMACIÓN:
Yuritzi Reynoso Medina

Tema: La ludopedagogía como estrategia para favorecer la convivencia escolar

Objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

San Luis Potosí, SLP., a 06 de octubre de 2025

Yo, [Firma], he sido invitado/a y accedo a participar en la presente investigación que tiene como objetivo: Analizar cómo la implementación de actividades ludopedagógicas puede favorecer la convivencia escolar en un grupo.

La cual se llevará a cabo en un periodo entre el 2025 y 2026, donde se realizarán diversas actividades, observación, entrevistas y encuestas. Por ello, YO AUTORIZO a la investigadora a que mi hijo/a [Firma] alumno de la primaria sea considerado para realizar la investigación.

Afirmo que se me ha dado a conocer la forma en que será usada la información que yo otorgaré a través de Entrevistas y encuestas, la cual entiendo y estoy de acuerdo.

Constato además que pude hacer preguntas y mis dudas se esclarecieron, por lo tanto, acepto participar en la investigación y la investigadora se compromete a manejar la información y datos personales míos y de el/la alumna de forma anónima.

Nombre y firma del padre [Firma]

Nombre y firma de la investigadora
Yuritzi Reynoso Medina

Anexo 7

Entrevistas realizadas a los padres de familia

Encuesta para padres y madres de familia

La información proporcionada será confidencial.

Nombre: _____

Hijo(a): _____

Datos familiares

1. ¿Con quién vive el alumno(a)?
☒ Mamá ☐ Papá ☐ Ambos ☐ Abuelos ☐ Otro familiar ☐ Otra persona

2. Número de personas que viven en casa: ☒ 2 a 3 ☐ 4 a 5 ☐ 6 o más

3. Número de hermanos(as):
☒ Ninguno ☐ 1 o 2 ☐ 3 o más

Aspecto socioeconómico

1. ¿Cuál es el nivel de estudios?
 Mamá: ☐ Primaria ☒ Secundaria ☐ Preparatoria ☐ Universidad ☐ Maestría
 Papá: ☐ Primaria ☐ Secundaria ☐ Preparatoria ☐ Universidad ☐ Maestría

2. Ocupación principal: Mamá: Empleada Papá: _____

3. Vivienda: ☒ Propia ☐ Rentada ☐ Prestada

4. Ingreso: ☐ Bajo ☒ Medio ☐ Alto

Apoyo en el hogar

1. ¿Quién apoya principalmente con las tareas escolares?
☒ Mamá ☐ Papá ☐ Ambos ☐ Abuelos ☐ Otro familiar ☐ Otra persona

2. ¿Cuántas horas estudia su hijo(a) en casa?
☐ Menos de 1 ☒ 1 a 2 ☐ Más de 2

3. ¿Cuenta con un lugar adecuado para estudiar?
☒ Sí ☐ No

Salud y bienestar

1. ¿El alumno tiene acceso a servicio médico?
☒ Sí ☐ No ¿Cuál? IMSS

2. ¿Ha presentado algún problema de salud que afecte su desempeño?
☐ Sí ☒ No ¿Cuál? _____

3. ¿Cómo es la alimentación de su hijo o hija?
☒ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Mala

1. ¿Qué expectativas tiene para la educación de su hijo(a)?
Que llegue a hacer alguien en la vida y termine una carrera educativa

2. ¿Qué sugerencias desea compartir?
Que no dejemos a nuestros hijos solos y los impulsemos a llegar lejos y ser alguien en la vida y los apoyemos mucho en sus estudios.

Encuesta de contexto

La información proporcionada será confidencial.

Nombre: _____

Hijo(a): _____

Servicios

1. ¿Cuáles servicios hay en la comunidad?
☒ Agua potable ☒ Energía eléctrica ☒ Recolección de basura ☒ Internet
☒ Transporte público ☒ Servicios de salud ☐ Otros: _____

2. Considera que los servicios son: ☒ Suficientes ☐ Regulares ☐ Insuficientes

3. En su casa cuentan con: ☐ Computadora ☐ Teléfono fijo ☒ Celular
☒ Tablet ☒ Acceso a internet

Seguridad y espacios

1. ¿Se siente seguro(a) en su comunidad?
☐ Sí ☒ Parcialmente ☐ No

2. ¿Hay espacios recreativos o culturales (parques, canchas, centros culturales o comunitarios, entre otros)?
☒ Sí ☐ No

3. ¿Con qué frecuencia acuden a los espacios recreativos o culturales?
☒ Siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Tradiciones y costumbres

1. ¿Qué tradiciones se practican en su comunidad?
☒ Fiestas patronales ☐ Danzas o música tradicional ☐ Artesanías
☐ Gastronomía ☐ Otras: _____

2. ¿Su familia participa en estas tradiciones?
☐ Si, activamente ☐ Algunas veces ☒ No

3. ¿Hay personas en situación de migración?
☐ Sí ☒ No

4. Si respondió sí en la 3, ¿conoce sus costumbres y tradiciones?
☐ Sí ☐ No

Culturas originarias

1. ¿En la comunidad se habla alguna lengua indígena?
☐ Sí ☒ No ¿cuál o cuáles? _____

2. ¿Su familia pertenece a alguna comunidad indígena?
☐ Sí ☒ No ¿cuál? _____

¿Qué es lo más valioso de su comunidad?
Lo más valioso es la riqueza y las tradiciones que hemos heredado y que nos esforzamos por mantener vivas.

¿Qué principales problemas observa en su comunidad?
Inseguridad, Vandalismo, Drogadicción

Anexo 8

Infraestructura de la escuela

