

Estado del arte:

Juego versátil y emociones incesantes en la convivencia escolar

Lizeth Johanna González-Alfonso

Doctora en Educación y Sociedad (Universidad de La Salle), magíster en Educación (Universidad de los Andes), licenciada en Lingüística y Literatura (Universidad La Gran Colombia), docente de la secretaria de Educación de Soacha. Correo electrónico: lizeth.gonzalez.alfonso@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-5002-7575>

Libia Marcela Usaquén-Hernández

Magíster en Educación de la Universidad de Los Andes. Docente de la Secretaría de Educación y Cultura de Soacha. Cabildante de la Comunidad Indígena Muisca Ancestral de Xuacha (CIMAX).
marcelausaquen1808@gmail.com

Resumen

El presente estado del arte tiene como propósito identificar, comprender y reflexionar sobre las categorías conceptuales de juego, emociones y convivencia, en tanto que se articulan en el ambiente escolar, en donde, a través de espacios cotidianos, se manifiestan esquemas socioculturales que están cargados de representaciones simbólicas. Por este motivo, las reflexiones que emergen se centran en la experiencia de jugar como fenómeno cultural, pues esta actividad se consolida en las prácticas sociales, las cuales tienen un carácter dinámico y hacen parte de la cotidianidad del sujeto. De ese modo, la revisión documental busca comprender las interacciones que surgen al jugar, en las que se manifiestan emociones, formas de pensar y de leer la realidad.

La concepción de las categorías del juego, la convivencia y las emociones ha variado a lo largo del tiempo, por lo que se realiza un rastreo documental que comprende las producciones académicas desarrolladas desde el 2012 hasta el 2022, las cuales dan cuenta de los cambios graduales, principalmente dentro del ámbito educativo. Considerar las relaciones entre juego y emociones permite identificar las habilidades cognitivas y sociales que se reflejan en la resolución de conflictos presentes dentro de la escuela. Por esta razón, se pretende conocer los vínculos entre estas categorías con el fin de proponer nuevas interpretaciones y posturas críticas; es decir, determinar, comparar y cotejar los diversos enfoques que se le han dado al tema y establecer una nueva postura frente a estas categorías.

Este estudio reflexiona sobre las tensiones del juego dentro del espacio escolar, pues, en el escenario educativo, la libertad del juego suele estar condicionada por los docentes, ya que son ellos quienes lo idean y dirigen; lo anterior, para identificar la forma en que las estructuras lúdicas se vinculan a las actividades cotidianas.

Palabras claves: Juego, jugar, emociones, convivencia escolar y básica primaria.

Abstract

The purpose of this state of the art is to identify, understand and reflect on the conceptual categories of play, emotions and coexistence, as they are articulated in the school environment, where, through everyday spaces, sociocultural schemes are manifested and loaded with symbolic representations. Therefore, the reflections that emerge focus on the experience of playing as a cultural phenomenon, since this activity is consolidated in social

practices, which have a dynamic character and are a part of the subject's daily life. In this way, the documentary review seeks to understand the interactions that arise when playing, in which emotions, ways of thinking and reading reality are manifested.

The conception of these categories has varied over time, which is why a tracking documentary is carried out which includes the academic productions developed from 2012 to 2022, which account for the gradual changes, mainly within the educational field.

To consider the relationships between play and emotions allows us to identify the development of cognitive and social skills that are reflected in the resolution of conflicts present within the school. For this reason, we aim to know the links between these categories in order to propose new interpretations and critical positions; in other words, to determine, compare and collate the various approaches that have been given to the topic and have established a new position regarding these categories.

This study reflects on the tensions of the game within the school space, since, in the educational setting, the freedom of the game is usually conditioned by the teachers, as they are the ones who devise and direct it; the above, to identify the way in which recreational structures are linked to everyday activities.

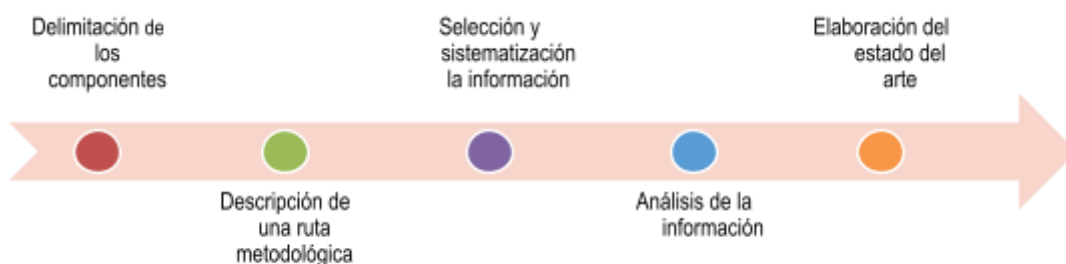
Keywords: Game, playing, emotions, school coexistence and primary school.

Introducción¹

Abordar la revisión de la literatura acerca del juego implica distinguir entre los conceptos del juego y jugar propuestos por Mantilla (1991), quien afirma que el juego se refiere a los esquemas socioculturales que están cargados de representaciones simbólicas e influenciados por procesos históricos; mientras tanto, el jugar reside en la experiencia, que es entendida como la participación del sujeto dentro del juego, la cual evoca emociones propias de la acción humana a partir de la interacción.

La revisión del estado del arte que se expone a continuación, de forma reflexiva y crítica, sigue una ruta metodológica que se puede evidenciar en la figura 1.

Figura 1. Ruta metodológica del estado del arte



En la gráfica, se observan cinco etapas: **(1) Delimitación de los componentes**, en la que se definen las categorías de análisis que son de interés y objeto de estudio por parte de los investigadores. **(2) Descripción de la ruta metodológica**, en la cual se grafica el proceso a seguir desde la selección de las categorías de estudio, la búsqueda de información, la temporalidad de los estudios, el registro de la información y su correspondiente

¹ Este estado del arte hace parte de la investigación *Emociones en juego: una comprensión de la convivencia escolar en estudiantes de básica primaria del municipio de Soacha*, desarrollada dentro del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

organización. **(3) Selección y sistematización de la información**, que da inicio a la búsqueda de información en bases de datos científicos que le dan rigor al estado del arte, teniendo en cuenta que los planteamientos allí expuestos poseen un soporte teórico que le otorgan pertinencia, confiabilidad y calidad a la información, para proseguir con la respectiva sistematización de la información recopilada. Este proceso exige registrar y ordenar la información en matrices bibliográficas, que le permitan al lector hallar fácilmente la información. **(4) Análisis de la información sistematizada**, que implica revisar, comprender y sintetizar la información obtenida, a partir de una organización lógica que revele los postulados teóricos que se analizan desde diferentes perspectivas para reflexionar sobre los alcances de las mismas. **(5) Elaboración del estado del arte**, en la que, finalmente, se construye el documento que expresa las ideas de forma clara y coherente; para ello, se emplea cuidadosamente un hilo conductor que articule toda información con el propósito inicialmente establecido.

El proceso metodológico descrito anteriormente permite identificar cuatro premisas que direccionan las reflexiones establecidas en el presente estado del arte. Estas se organizan dentro de la matriz analítica representada en la figura 2.

Figura 2. Matriz analítica de las premisas seleccionadas.



En la matriz analítica, se encuentran las siguientes premisas: distinción conceptual entre juego y jugar, disparidad entre libertad y reglas en el jugar, las emociones como guía de interacción y la convivencia dentro del entorno escolar. De esta manera, se identifican diferentes propuestas académicas y distintas concepciones que se construyen alrededor de estos elementos. Por esta razón, se realiza un rastreo de 96 documentos, artículos e investigaciones 64 pertenecientes a la producción académica internacional y 32 a la nacional (Colombia), que tienen relación directa con la temática investigativa abordada en este proyecto.

En esa línea, se establecieron cuatro criterios de selección: el primero corresponde a la ubicación de los documentos, ya que estos deben provenir de fuentes confiables, tales como Teseo, Dialnet, Redalyc, Scopus, Scielo y Google Academic. El segundo criterio es la ventana de observación, que comprende de 2012 a 2022. Como tercer criterio se dispuso el análisis de documentos que privilegian la población de básica primaria. El último criterio fue la temática, pues los documentos debían estar relacionados con los elementos que articulan el juego y las emociones dentro del aula y la convivencia escolar.

Distinción conceptual del juego y el jugar: una mirada que trasciende lo evidente

De manera precipitada se emplean los conceptos de juego y jugar como sinónimos, dejando de lado los factores biológicos, sociales, culturales e históricos que los constituyen. Así, se alude de modo somero a que el juego es el esquema que se sigue para divertirse, mientras que el jugar es la acción misma que recae en los participantes que deciden involucrarse. Sin embargo, la divergencia de estos términos es mucho más compleja, como lo analiza Mantilla (1991).

Ciertamente, el juego se refiere a una categoría que se ha construido a lo largo de diversas reflexiones teóricas, que buscan comprender cómo estas dinámicas inciden en el sujeto y trascienden al plano de lo real. Desde el enfoque sociocultural, los juegos son expresiones de la cultura que se construyen a partir de los movimientos simbólicos que se crean dentro de una sociedad; como lo indica Sánchez-Londoño, “los juegos son representaciones microscópicas de las relaciones y de la vida en sociedad” (2020, p.143) por lo que se podría afirmar que observar los juegos de un determinado lugar brinda pistas relevantes de las creencias, ceremonias y rituales que se develan a partir del comportamiento de los sujetos. Así las cosas, los juegos son esquemas socioculturales que se pueden comprender independientemente de los jugadores.

Asimismo, dado que son esquemas socioculturales, los juegos están cargados de representaciones simbólicas influenciadas por procesos históricos y que están enmarcadas en las creencias y valores de una determinada comunidad en la que los participantes han estado expuestos; de ahí que los juegos no solo sean una actividad del aquí y el ahora, sino un modelo que representa a pequeña escala las dinámicas sociales en las cuales los sujetos se encuentran inmersos. Esto le permite reconstruir la realidad, negociar los significados y recrear el entorno.

Generalmente, los teóricos que abordan el juego lo sitúan como un fenómeno propio de la etapa infantil que cumple su cometido al superar un tiempo estimado, por lo que las dinámicas de juegos se van desvaneciendo en la medida en que el sujeto crece. Este postulado desconoce tajantemente el espíritu lúdico propio de la condición humana en la cual el adulto también juega; sin embargo, los juegos responden a formas particulares, en

los que se puede actuar al margen de una participación directa, es decir, sin ser propiamente un jugador (Mantilla, 2016).

Es de anotar que los juegos propiamente dichos se caracterizan por tener unas reglas claras que todos los participantes conocen y asumen en la medida en que la actividad se desarrolla. Estas reglas no solo direccionan el recorrido propio del juego, sino que distinguen entre qué está permitido y qué no dentro de estas dinámicas; así, dan la oportunidad de crear relaciones simbólicas con los objetos, los espacios y los otros participantes. No obstante, el tipo de reglas terminan regulando socialmente el juego, en cuanto moldean la conducta de los sujetos.

Si bien es cierto que el juego y las reglas del juego son preexistentes a los participantes, existe un control social predeterminado; tal es el caso de la distinción de juegos para niños y para niñas. Investigaciones como la de la Universidad Sheffield Hallam (2009) indican que la diferencia de género en los juegos se debe a que

los niños suelen ser más activos físicamente que las niñas y esto se refleja en su juego, [...] las niñas prefieren jugar de forma más tranquila y en grupos más pequeños, mientras que los niños corretean y tienden a hacer más ruido (p.19).

Sin embargo, la diferenciación se da debido a que el juego está socialmente regulado, por lo que el adulto ejerce control sobre los contenidos que estas actividades representan.

Otra característica inherente al juego es el componente de incertidumbre que maneja, pues, aunque los participantes se involucren de manera recurrente en un mismo juego, este siempre tendrá variaciones, lo que le otorga la particularidad de versatilidad. Esto, a su vez, lo hace más llamativo ante los ojos de los jugadores, ya que, a pesar de que conserve la misma estructura, reglas y participantes, cada momento de la actividad está determinado por condiciones distintas; es decir que los juegos se constituyen por “jugadas o partidas” que resultan en experiencias distintas.

Ahora bien, jugar denota movimiento, lo cual se interpreta como la participación del sujeto dentro de una actividad que evoca emociones propias de la acción humana a partir de la interacción. Esta constituye una forma cotidiana de relación con la realidad e implica la voluntad del jugador para comprometerse con la dinámica organizacional que requiere el juego; asimismo, asumir dichas reglas implica adjudicarse un rol específico que se alinea con un determinado comportamiento frente al juego y a los otros participantes.

Dado que las reglas condicionan la relación entre los jugadores, la experiencia del jugar posibilita la creatividad, fantasía e imaginación para asumir distintas formas de relacionarse

con el otro, en las que necesariamente surge una emoción, que pocas veces es verbalizada, pero sí es fácilmente identificable a partir de la expresión corporal que toma en determinado momento. Por lo tanto, se puede afirmar que al jugar se rompe el espacio cotidiano y se da lugar a una representación simbólica en la cual, a partir de las experiencias, se consolidan significados, relaciones y emociones.

Es necesario precisar que el jugar trae consigo una emoción propia, que no solo está determinada por el tipo de juego que se va a practicar, sino por la atmósfera preliminar a la participación, por lo que las emociones que emergen al jugar pueden variar de modo continuo; estas también suelen relacionarse con el vínculo que establecen los participantes con los otros jugadores, que puede atender al afecto o a la apatía, dependiendo de la conexión que se establece dentro y fuera del espacio del juego.

Después de todo, el jugar, lejos de ser un ejercicio trivial, hace parte de la cotidianidad del sujeto, la cual contribuye a la construcción de identidad en la medida que se interactúa con otros participantes, con quienes, conviene practicar un juego; esta actividad lúdica que puede variar de acuerdo con la cultura y el entorno que los rodea debido a la carga de simbolismos que se constituyen en el entramado social. Por lo tanto, la experiencia del jugar permite visualizar las estructuras sociales que los jugadores han apropiado y cómo estas se despliegan.

Se concluye que los juegos son esquemas socioculturales que permiten que los sujetos hagan parte de la experiencia del jugar, mientras que “las formas de jugar están ancladas a un territorio, a una territorialidad y a un entramado de relaciones simbólicas que construyen al sujeto que juega” (Sánchez-Londoño, 2020, p. 149); esto se refleja en la manera que se juega, pues cada partida-jugada trae consigo la esencia de la cultura y la relación que establece el jugador con la sociedad que lo representa.

La lúdica como dimensión humana

Es necesario precisar el significado de lúdica abordando las raíces etimológicas de *ludus*, *ico* y *ludere*, las cuales tienen su origen en el latín y las lenguas romanas: *ludus* se refiere a diversión, alegría o jolgorio; mientras tanto, *ico* atiende a la relación de los juegos, la diversión y los pasatiempos; finalmente, *ludere* está contemplado como las actividades no serias o que se realizan en simulacro de burla (Paredes Ortiz, 2003). Es por ello que etimológicamente la palabra lúdica se concibe dentro del campo semántico del juego, de los pasatiempos y de las bromas. Es considerada como la capacidad de disfrute y diversión.

De este modo, la lúdica es una dimensión transversal, ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida, pues enmarca al sujeto, brindando satisfacción y presentando posibilidades creativas. Tal como lo plantea Jiménez Vélez (2006), la actividad lúdica se refiere a un conjunto de acciones de expansión de lo simbólico y lo imaginativo que pueden darse dentro del arte, la poesía, el canto, la danza, el deporte y un sinnúmero de expresiones que originan goce y placer, pues la lúdica no se agota en el juego, ni puede ser

explicada únicamente a partir de este, sino que involucra expresiones artísticas y creativas que son agradables. Esto configura al sujeto de manera subjetiva e intrínseca al expresar su capacidad de disfrute, construida de forma sociocultural.

En concordancia con lo anterior, algunos autores indican que la actividad lúdica se encuentra vinculada a muchas experiencias distintas al juego y con alto contenido de satisfacción para quien la práctica (Jiménez Vélez, 2006). Por esta razón, la lúdica establece una amalgama de posibilidades en las que se presentan actividades cotidianas que implican ejercicios simbólicos e imaginarios como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura, el arte, la estética, el baile, entre otras; esto se debe a que, en la mayoría de los casos, las actividades lúdicas se desarrollan bajo la premisa de gratitud y felicidad que obtienen los sujetos al realizarlas.

Al recapitular las ideas expuestas, se comprende que para algunos autores la lúdica va más allá del juego, pues todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego, ya que la lúdica es un aspecto inherente al ser humano y se reconoce como una dimensión que se fortalece desde lo simbólico y abarca actividades que generan goce a través de experiencias placenteras. En palabras de Bonilla Baquero (1999), “la lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar), emociones orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento” (p.49).

Dentro del entorno escolar, la lúdica se convierte en un medio para aprender desde el disfrute, en el cual se integran elementos innovadores que se adaptan a las necesidades, intereses y propósitos del nivel educativo (Jiménez, 2001). En este sentido, la lúdica tiene como fin el aprendizaje basado en experiencias divertidas, en las que interactúan diversos componentes que permiten al ser humano conectarse con sus sensaciones y emociones, a partir de un componente psicosocial, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad. Las prácticas lúdicas dentro del aula involucran la creación de situaciones imaginarias, en las que los niños y niñas satisfacen su curiosidad y fomentan la interacción con sus pares.

Por consiguiente, se asume la postura planteada por Flórez Romero et al. (2019), quienes establecen la dimensión lúdica como un medio para lograr el potencial creativo y socioemocional a través de experiencias entretenidas propias de la cotidianidad, que se manifiestan en todas las acciones del ser humano encaminadas a la exploración y experimentación. Lo anterior se debe a que la lúdica se comprende como una dimensión humana que recoge al juego, pero que no se agota en sí misma porque son múltiples las maneras y formas como los seres humanos apuestan por la diversión, el entretenimiento, el goce y el disfrute, limitados, claro está, por las regulaciones que la cultura impone. (Sánchez-Londoño, 2020).

Disparidad entre libertad y reglas en el jugar

Es necesario precisar que el juego es entendido como una práctica social que transita hacia el fenómeno cultural, en cuanto está mediado por las aproximaciones que tiene el niño hacia la realidad y la manera como se reconoce y asume a los otros dentro del juego (Durán Chiappe, 2019). En este sentido, los juegos logran representar la cultura en la que está inmerso el niño y la manera en que se posiciona frente al juego, es decir, cuál es el rol que asume. Por tal motivo, esta perspectiva cumple dos funciones: la primera responde a un factor de aprendizaje y la segunda, a un factor de socialización que se consolida con las interacciones que establece en las dinámicas de juego.

Por esta razón, proponer una definición precisa del juego es una tarea compleja, ya que se suele confundir con acciones sencillas propias de los niños que aluden al esparcimiento y al descanso, limitando la concepción del término. El juego es un lente a través del cual los niños experimentan su mundo y el de los demás (Gonzalez, 2024); es usual identificarlo en la cotidianidad, cuando se observa a los niños explorando su entorno, mezclando materiales o experimentando con formas y figuras, lo que les permite reconocer su realidad, participar con sus semejantes y crear vínculos.

Una de las características propias del juego es su carácter de libertad, en cuanto los sujetos tienen la opción de elegir sobre lo que desean jugar, dónde hacerlo y qué reglas seguir; es por ello que quien juega se siente libre de hacerlo y logra disfrutar de la experiencia de forma única. En este sentido, Huizinga (1996) sostiene que “el juego es una actividad libre, es libertad” (p. 24), pues quien juega decide cuándo entrar y cuándo salir, ya que “el juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego” (Huizinga, 1996, p.42). Mientras tanto, Caillois (1986) indica que el juego se caracteriza por ser libre, separado de la realidad, improductivo, reglamentado y ficticio. Estos autores sostienen que el carácter de libertad está en decidir cuándo se juega y cuándo no.

En el salón de clase, el espíritu de libertad depende de la manera en que el niño logra vincularse al juego. Como lo concluye la investigación de Argüello Ospina (2010), el educando logra relacionarse desde el contexto o los objetos mediadores (los juguetes); de este modo, los estudiantes son libres de elegir las características que le otorgan a determinado elemento para desarrollar un juego, como se demuestra en el siguiente ejemplo: la maestra solicita a sus estudiantes interpretar un rol usando una escoba; cada niño vinculará el objeto a un determinado contexto, pues mientras que para algunos niños será la mamá que barre la casa, para otros puede ser un caballito de carreras o una bruja con poderes sobrenaturales. Dependiendo de la decisión que cada estudiante asuma, se afirma que está actuando de forma libre con respecto a dicho contexto. Entonces, el juego se entiende como un espacio de interacción, a partir de la creación de una situación imaginaria, en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo el deseo o propósito de “jugar a”, asumiendo diversos roles dentro de esta actividad. Del mismo modo, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga (Sarlé, 2010).

Ya se ha advertido el carácter espontáneo del juego; sin embargo, hay que considerar que, dentro de las aulas, el carácter de libertad se ve supeditado por los docentes, como lo plantea la investigación de Aizencang (2010), quien destaca que las clases fuertemente

organizadas y dirigidas no dan cabida al desarrollo singular de los juegos. Y aunque la intencionalidad es promover el aprendizaje de contenidos, no se debe llamar juego, sino propuestas escolares con tonos lúdicos o juegos didácticos. Esta aclaración es importante dado que “a veces, los maestros llaman juego a propuestas que no lo son, dejando a los niños y niñas a mitad de camino entre lo que esperaban que pasara y la tarea misma” (Sarlé, 2010, p. 123).

La tensión entre libertad y reglas se desvanece debido a que todo juego se fundamenta en unas normas que son impuestas por el contexto o por el juego, pero los jugadores deciden si entran en un proceso de negociación que construya de forma gradual las dinámicas de la actividad implementada. Esto significa que el jugador tiene la libertad de tomar decisiones apropiando o transgrediendo la normativa establecida para alcanzar su cometido. En síntesis, los caracteres de libertad y el de reglas en los juegos están directamente relacionados, pues los jugadores son autónomos de vincularse o retirarse del juego cuando lo prefieran; no obstante, existen reglas explícitas e implícitas que deben desarrollarse dependiendo del rol que se asuma.

Las emociones guían la interacción

El término de emociones se direcciona bajo la fusión de la perspectiva biológica y social: la primera reconoce las emociones como acciones propias del sujeto que hacen parte del cuerpo; mientras tanto, la segunda hace referencia a la perspectiva social, la cual señala las emociones como adaptables, pues se ajustan al entorno cultural en el que se desarrolla el sujeto, obedeciendo al sistema de tradiciones, valores y creencias con las que se forman (González-Alfonso, 2024).

Las emociones han captado la atención de diversos autores que, a través de sus investigaciones, reconocen en mayor o menor medida la importancia de las mismas. No obstante, muchas de las teorías presentadas siguen siendo objeto de debate constante, debido a que cada disciplina le otorga unas características singulares; además, representan procesos complejos y multidimensionales, en los que se integran respuestas de tipo neurofisiológicas, motoras y cognitivas, como lo esbozan Vivas et al. (2006), dado que las emociones son reacciones percibidas en relación con el entorno.

De acuerdo con la investigación de Palmero et al. (2002), se reconocen las *emociones básicas* como innatas, indicando que están grabadas en los circuitos nerviosos de los genes. Por esta razón, emociones como la ira, la tristeza, el temor, la alegría y el asco se identifican de manera sencilla con las expresiones faciales; mientras que *las emociones secundarias* son producidas por una mezcla de las primarias: entre ellas están la hostilidad, el amor, los celos, el cariño y el orgullo. Finalmente, se encuentran las *emociones sociales* que surgen del contexto social y son determinadas por los modos de vida que comparte una comunidad, consolidándose a través de la socialización de los sujetos; dentro de esta clasificación está la culpa, la venganza, los celos, la envidia y la empatía.

Es necesario identificar cómo este concepto se traslada al campo educativo, pues, si bien es cierto que el componente emocional siempre ha estado vigente, a partir de la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Gardner (1983), se le da cabida a la emotividad en los sujetos, dado que “los aspectos racionales y emocionales se interrelacionan entre sí, ya que las emociones influyen en los pensamientos al igual que los procesos cognitivos influyen en los estados emocionales” (Mayer, et al., 2011, p. 532). Por su parte, Goleman (1995) retoma los postulados de Gardner y concibe la inteligencia emocional a partir de la autorregulación, motivación, empatía, habilidad social y conciencia de sí mismo. Un año más tarde, Delors (1996) en su texto *Los 4 pilares de la educación*, indica la necesidad de aprender a conocer, hacer, convivir y ser, dentro del proceso pedagógico; por su parte, Bisquerra (2009) propone el término de competencias emocionales, en el cual involucra los siguientes aspectos: sociales, habilidades de vida, bienestar, autonomía, regulación y conciencia emocional.

Por consiguiente, dentro de las instituciones educativas, el desarrollo emocional es entendido como el proceso mediante el cual el niño aprende a expresar y manejar sus emociones, a relacionarse con los demás y a desarrollar sus habilidades y competencias sociales que se construyen en las primeras etapas de la escolarización y componen la base o condición necesaria para el progreso en las distintas dimensiones de su desarrollo (De Andrés Vilorio, 2005, p. 110). Por tal motivo, el trabajo emocional repercute en estados de bienestar para los educandos, consiguiendo un mayor grado de aceptación individual, reconociendo la emotividad en el otro y siendo emocionalmente más competentes; esto los hace menos susceptibles a desarrollar comportamientos agresivos.

En esa línea, la investigación de Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2012) reconoce la escuela como lugar donde se debe enseñar a los niños a ser emocionalmente más inteligentes, dotándolos de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, en su defecto, les permitan sobrellevar sus efectos negativos. De la misma manera, es interesante examinar una de las conclusiones expuestas de la disertación doctoral presentada por Conxita Durán (2017) titulada *La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad*; en ella, indica que cualquier tipo de juego motor genera principalmente experiencias placenteras de estados emocionales y de ánimo positivos en los participantes, independientemente de su edad, del género, de su experiencia deportiva. De esta investigación se deduce que los estados emocionales se generan a través de experiencias significativas, y que estas se pueden lograr con el juego.

Las investigaciones concuerdan en que la gestión emocional es una construcción constante de diferentes ámbitos, realidades y experiencias; por esta razón, el proceso de retroalimentación emocional es circular. Dichos estudios analizados contemplan los siguientes desafíos: el primero hace referencia a la promoción oportuna de una conciencia emocional que le permita al estudiante actuar en consecuencia con las emociones y con las situaciones presentes, disminuyendo los factores de riesgos (Rendón, 2016); el segundo, mencionado por el trabajo *Fortalecimiento de la inteligencia emocional a través del juego* (Díaz Mendoza & González Tinoco, 2021), propone el intercambio entre ideas que

consoliden la convivencia de sujetos con identidades diversas. Finalmente, Durán Delgado (2017) alude a la imperiosa necesidad que tiene el maestro para actualizar sus estilos de enseñanza y ajustarlos a los cambios socioculturales.

Las reflexiones investigativas que nacen de este estado del arte se centran en la posibilidad de formar al sujeto emocionalmente estable, capaz de afrontar las problemáticas y las vicisitudes del medio. Algunas investigaciones presentan una serie de prácticas desde el accionar pedagógico que potencializan la gestión emocional, mientras que otras aluden a la carencia de programas de desarrollo y mejora de competencias emocionales dirigidas a los docentes y estudiantes.

Convivencia dentro del entorno escolar

El término convivencia es uno de los más representativos porque entabla vínculos con los sujetos y los hace vivir en fraternidad; la convivencia, entonces, se basa en la creación de pautas de conductas que permiten que las personas sean libres, mientras respetan y aceptan a los demás (Ortega-Ruiz, 2007). Por este motivo, se afirma que la convivencia es dinámica, está en constante cambio y se adapta a las necesidades del grupo, construyendo acuerdos y normas para vivir en armonía; asimismo, por medio de ella, se evitan los enfrentamientos y las acciones violentas en cuanto cada uno controla sus conductas y está en la capacidad de entender a los demás.

Es importante destacar que la convivencia puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como una colectiva, puesto que en ella convergen tanto las acciones de los sujetos en particular y sus intercambios con los otros, como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas (Fierro Evans, 2013). De ahí que la convivencia sea un proceso continuo en el que se dan la negociación de significados y la construcción colectiva de soluciones. Convivir permite crear vínculos y generar un sentido de familiaridad, constituyéndose parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él.

De este modo, aparece el término convivencia escolar, el cual nace como un significado de identidad, basado en procesos implícitos que se refieren a los aspectos psicológicos (como el ser capaz de ponerse en el lugar del otro y saber relacionarse con los demás de forma efectiva) y los explícitos, que responden al bien común (aludidos a la calidad de las relaciones interpersonales y la adecuada gestión de las normas). Por esto, el concepto está delimitado como un ecosistema social complejo, en el que se desenvuelve el accionar educativo cuando las múltiples interrelaciones de sus actores colaboran con el aprendizaje y el desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar (Ortega-Ruiz, 2007) Por lo tanto, la convivencia escolar se concibe como una amplia red de relaciones que se establecen entre todos los actores de un centro educativo y que presenta una incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes.

Para Robayo et al. (2018), la aspiración dentro de la convivencia escolar es construir la paz; para ello, es necesario involucrarse y trabajar con el fin de que todas las personas tengan los mismos derechos y oportunidades, estableciendo tres elementos principales: la participación, la diversidad y la equidad.

Existen diferentes maneras de entender la convivencia, pues atribuirle un solo significado es una aspiración muy compleja, ya que presenta diversas dimensiones Echeita et al., (2018) indica que la convivencia debe centrarse en la disminución de la violencia escolar, modificando las conductas y los comportamientos agresivos que presentan los estudiantes mediante métodos correctivos; por el contrario, autores como Bickmore (2011); Carbajal (2016) y Fierro (2013) difieren del anterior postulado debido a que este método no garantiza la solución duradera de los conflictos; a esto le llaman enfoque restringido. Mientras tanto, para Carbajal (2013), la convivencia debe enfocarse en la reducción de los conflictos, lo que responde a un enfoque preventivo; así, los conflictos deben abordarse desde su raíz y, de esta manera, se consigue una paz duradera. A esto se le conoce como enfoque amplio, el cual responde de manera constructiva y logra desarrollar comunidades justas, inclusivas e igualitarias.

Simultáneamente, Maturana (2003) indica que educar es un proceso mediante el cual la convivencia con el otro permite la transformación espontánea del modo de vivir, de manera tal que el sujeto desarrolla la posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la diferencia y el respeto por sí mismo. En otras palabras, la convivencia escolar es susceptible de ser vivida junto con otros, en un clima de respeto mutuo y solidaridad recíproca, en el que intervienen las distintas formas de interactuar. Este autor también plantea que la educación es la base de convivencia como proyecto común de vida y se da a partir de las emociones que actúan como detonantes de las conductas, las cuales se configuran desde la democracia.

A propósito de lo anterior, es importante mencionar el concepto de convivencia escolar planteado por Ortega (2007) quien percibe el término como un entramado en las relaciones interpersonales de los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, en el que se estructuran emociones, actitudes y relaciones del poder. Dentro de esta concepción, la convivencia se convierte en un esfuerzo común en la consolidación de condiciones sociales para que los sujetos puedan construir su identidad personal y consolidarse como sujetos de derecho.

Ahora bien, se deben comprender algunas situaciones complejas que se denominan “conflicto” en el entorno escolar, pues este elemento no es necesariamente algo indeseado; por el contrario, es algo natural que se convierte en una oportunidad personal e institucional. Como lo menciona Rendón (2016), las posibilidades que se dan a partir del conflicto dependerán de la manera de asumirlo y enfrentarlo, sin usar comportamientos agresivos o violentos. De acuerdo con Torrego (2010), el conflicto no es sinónimo de violencia; es un fenómeno bastante complejo y polisémico y varía de una cultura a otra según las costumbres, las creencias y las representaciones sociales: la violencia es un elemento cultural, por cuanto se aprende, mientras el conflicto implica una tensión, pero a la vez encierra una oportunidad de paz.

En definitiva, existen dos maneras de solucionar los conflictos: aproximaciones pasivas y agresivas. La primera tiende a evitar el choque y opta por hacer caso omiso ante las dificultades para así no tener que enfrentarse a ellas, por lo que también incluye aquellas respuestas que elige para responder a las exigencias impuestas por la otra parte cuando ya resulta imposible evadir el conflicto. La segunda, la aproximación agresiva, desencadena una serie de conductas violentas que terminan en enfrentamientos y en el vencimiento de una de las partes. Sobre lo anterior, Puig (1995) sostiene que ambas formas de afrontar los problemas son negativas porque el acercamiento desde la violencia incrementa el lado más desagradable de los conflictos; por su parte, la pasividad puede hacer surgir una respuesta agresiva en el otro. Este autor propone la negociación y la cooperación.

La investigación *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*, propuesta por Rendón (2016), menciona que la mayoría de los problemas relacionados con la convivencia están asociados a la falta de respeto por el otro. En este sentido, los docentes como guías en el proceso de construcción para una sana convivencia deben liderar acciones formativas que generen espacios de participación, promoviendo acciones conjuntas que pongan en marcha apuestas y compromisos colectivos entre docentes y estudiantes.

Así las cosas, la revisión documental revela la presencia de distintos enfoques para abordar el concepto de convivencia. Se han posicionado cuatro de ellos en los últimos años: el primero comprende *La convivencia como el estudio de violencia para su prevención*, en el que se identifican factores de riesgo asociados a la violencia a partir del registro de conductas disruptivas y formas de maltrato; de este modo, se exploran estrategias sicoeducativas para disminuir la violencia escolar. El segundo enfoque es *La convivencia como educación socio-emocional*, que centra su atención en las habilidades de autorregulación a partir del manejo de las emociones; del mismo modo, las investigaciones que abarcan este enfoque buscan desplegar la empatía y la cooperación. La tercera perspectiva presenta la convivencia como educación para la democracia; desde esta mirada, la participación se concibe como la oportunidad para fortalecer las responsabilidades ciudadanas, centradas en el seguimiento de normas, la capacidad mediadora, el respeto a ideas controversiales y la distinción de las identidades individuales. El último enfoque concibe *La convivencia como educación para los derechos humanos*; desde esta postura, se analizan las condiciones educativas para garantizar el pleno ejercicio de los derechos.

Pese a la diversidad conceptual expuesta anteriormente, los trabajos revisados coinciden en que la convivencia se establece a partir de capacidades afectivas y comunicativas como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas. A su vez, estas capacidades concuerdan con la necesidad imperiosa de llevar a cabo algunas adecuaciones curriculares que atiendan a la pluralidad escolar y, a la vez, que respondan a las distintas identidades, las capacidades e intereses individuales; esto se debe a que las investigaciones ponen en evidencia la poca correlación entre el diseño de pautas para una sana convivencia, su ejecución y el seguimiento a los acuerdos establecidos.

A manera de conclusiones

La distinción conceptual del juego y el jugar se debe percibir a la luz del enfoque sociocultural, pues, en palabras de Sánchez-Londoño (2020), el juego es una expresión cultural que, al visibilizar creencias y rituales, se configura en un esquema sociocultural cargado de simbolismos. En esa medida, el juego deja de ser un fenómeno infantil y se convierte en un constructo social y continuo en el que intervienen dinámicas de relaciones entre sus participantes, quienes interactúan con base en las reglas del juego; las mismas que los obligan a recrear diversas formas de acción en relación con su contexto. Es así como el juego tiene un carácter condicional, pero, a su vez, posee un principio de incertidumbre, en tanto que presenta variaciones que ofrecen experiencias diversas a sus participantes.

Por otro lado, las investigaciones abordadas indican que las emociones guían la interacción de los sujetos en el sentido que encauzan las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar hacia un comportamiento determinado. Dichas emociones se experimentan de manera permanente en la cotidianidad, pues son captadas de acuerdo con un estímulo que se asocia a una interpretación histórica y cultural; por lo tanto, en el ámbito educativo, la interacción media las emociones, las cuales están supeditadas a la manera en que el estudiante se relaciona con su entorno.

hora bien, para finalizar, la convivencia se concibe como un proceso interrelacional en el que convergen las dimensiones interpersonal y colectiva; de ahí que la convivencia se interprete como un proceso dinámico que busca constituir una identidad grupal. En este sentido, la convivencia escolar nace bajo la premisa de la identidad individual y la necesidad del bien común. Asimismo, se da a partir de un clima de respeto mutuo y acciones que evidencian una solidaridad recíproca, la cual fortalece los vínculos emocionales que son detonantes de las conductas.

Bibliografía

- Aizencang, N. (2010). *Jugar, Aprender y Enseñar: Relaciones que Potencian los Aprendizajes Escolares*. Manantial.
- Argüello Ospina, C. (2010). El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 141-157. doi: <https://doi.org/10.18175/vysl.2.2010.03>
- Bickmore, K. (2011). *Educación, democracia y paz, conceptos clave en la investigación comparada*. <https://facso.uchile.cl/noticias/157694/educacion-democracia-y-paz-conceptos-clave-de-kath-y-bickmore>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*
- Bonilla Baquero, C. (1999). Lúdica y Ludopatía. *Paideia Surcolombiana*, 47-52. doi: <https://doi.org/10.25054/01240307.994>

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carbajal, P. (2016). *Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2).
<https://doi.org/10.15366/rie2013.6.2.001>

De Andrés Viloria, C. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela*. Tendencias Pedagógicas, 107–124.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. La Educación Encierra Un Tesoro. Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional Sobre La Educación Para El Siglo XXI, 91–103.

Díaz Mendoza, A. C., & González Tinoco, S. L. (2021). *Fortalecimiento de la Inteligencia Emocional a través del Juego Cooperativo*. Bogotá: Universidad Libre.

Durán Chiappe, S. M. (2019). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10112>

Durán Delgado, C. (2017). *La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad*. Cataluña: Universidad de Leida.

Echeita, G., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Simón Rueda, C. (2018). *Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias*.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2012). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6l. doi: <https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Fierro Evans, M. C. (enero-junio de 2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica* (40), 1-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>

Flórez Romero, R., Castro Martínez, J., Camelo, R., Martelo Martínez, F., & Salazar Montenegro, I. (2019). *El juego: Un asunto serio en la formación de los niños y niñas*. Politecnico Gran Colombiano. Obtenido de <https://elibro-net.hemeroteca.lasalle.edu.co/es/ereader/lasalle/127366?page=25>.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples La teoría en la práctica* (Grupo Planeta, Vol. 2).

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional* (pp. 1–376).
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat06300a&AN=sibbila.190158&sitelink=eds-live>

Gonzalez, L. (2024). Los juegos en básica primaria: un universo de posibilidades orales. *Oralidad-Es*, 10, 1–8. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a6>

González-Alfonso, L. J. (2024). Pensar las Emociones en el Ambiente Escolar: Una Mirada desde los Diferentes Enfoques. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9842–9863. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12120

Huizinga, J. (1996). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

- Jiménez Vélez, C. A. (2006). *La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. A. (2001). Lúdica, cuerpo y creatividad. *La nueva pedagogía para el siglo XXI*, 180- 196.
- Maturana, H., & Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Editorial JCSÁEZ.
- Mantilla, L. (1991). *el juego y el jugar ¿camino unilineal y sin retorno?*
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar* (Vol. 1).
- Ortega-Ruiz, R. (febrero 4 de 2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista de educación de Castilla-La Mancha Toledo*, 50-54. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/39219654_La_convivencia_un_regalo_de_la_cultura_a_la_escuela.
- Palmero Cantero, F., Fernández Abascal, E., Chóliz Montañés, M., & Martínez Sánchez, F. (2002). *Psicología de la motivación y emoción* (McGraw-Hill).
- Paredes Ortiz, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Sevilla: eLibro. Obtenido de <https://elibro-net.hemeroteca.lasalle.edu.co/es/ereader/lasalle/60173?page=16>
- Puig, J. (1995). Conflictos escolares: una oportunidad. *Educación Moral, Educador, Resolución de Conflictos*, 58–66.
- Rendón, M. A. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Robayo Puentes, G. (2018). *Mejorar la convivencia escolar a través de la lectura mediante la investigación como estrategia pedagógica*. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 543–550. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.65>
- Sánchez-Londoño, Néstor. (2020). Recreación, juego y decolonialidad, una aproximación urgente y necesaria. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10, 133–153. <https://doi.org/10.15332/2422474>
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar: ¿Cómo entra el juego en la escuela?* Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Torrego, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 251-274.
- Vivas, M., Gallego D., & González, B. (2006). *Educar las emociones*. Dykinson.