



# REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 2  
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2  
abril-junio 2026

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio**

**DOI: <https://doi.org/10.71112/g5ss2219>**

**EL JUEGO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL CLIMA  
ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO EN LA GUAJIRA, COLOMBIA**

**COOPERATIVE PLAY AS A STRATEGY FOR IMPROVING THE SCHOOL CLIMATE:  
A CASE STUDY IN LA GUAJIRA, COLOMBIA**

**Edith Yojana González Rojas**

**Panamá**

## El juego cooperativo como estrategia para fortalecer el clima escolar: un estudio de caso en La Guajira, Colombia

### Cooperative play as a strategy for improving the school climate: a case study in La Guajira, Colombia

Edith Yojana González Rojas<sup>a,\*</sup>

[edithyo1410@hotmail.com](mailto:edithyo1410@hotmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-5934-8166>

\*Autor de correspondencia: [edithyo1410@hotmail.com](mailto:edithyo1410@hotmail.com), <sup>a</sup> Universidad de Panamá, Panamá.

#### RESUMEN

El presente estudio analizó la incidencia del juego cooperativo como estrategia pedagógica en el fortalecimiento del clima escolar en la Institución Educativa Silvestre Francisco Dangond Daza, ubicada en el municipio de Villanueva, La Guajira, Colombia. Se realizó en el marco del paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y padres de familia, y grupos focales con estudiantes de grado segundo, procesados con el software ATLAS.ti a través de dos categorías: clima escolar y juego cooperativo. Los resultados revelan que el clima escolar constituye un fenómeno heterogéneo atravesado por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, dinámicas relacionales tensionadas y una brecha entre la percepción adulta y la experiencia infantil. El juego cooperativo fue reconocido por todos los actores como estrategia motivadora de habilidades socioemocionales, aunque su implementación evidenció limitaciones en sistematicidad y articulación curricular. Se concluye que el juego cooperativo posee un potencial transformador real cuando su implementación es

sistemática, curricularmente articulada e incluye mecanismos de vinculación familiar contextualmente pertinentes.

**Palabras clave:** Clima escolar; estrategia pedagógica; estudio de caso; juego cooperativo; paradigma sociocrítico.

## ABSTRACT

This study analyzed the impact of cooperative play as a pedagogical strategy for strengthening the school climate at the Silvestre Dangond Daza Educational Institution, located in the municipality of Villanueva, La Guajira, Colombia. It was conducted within the sociocritical paradigm, using a qualitative approach and a case study design. Data collection was carried out through semi-structured interviews with teachers and parents, and focus groups with second-grade students, processed using ATLAS.ti software across two categories: school climate and cooperative play. The results reveal that the school climate constitutes a heterogeneous phenomenon marked by conditions of socioeconomic vulnerability, strained relational dynamics, and a gap between adult perception and children's experience. Cooperative play was recognized by all stakeholders as a strategy for fostering social-emotional skills, although its implementation revealed limitations in terms of systematicity and curricular integration. It is concluded that cooperative play possesses real transformative potential when its implementation is systematic, curricularly integrated, and includes contextually relevant mechanisms for family engagement.

**Keywords:** School climate; pedagogical strategy; case study; cooperative game; sociocritical paradigm

Recibido: 3 mayo 2026 | Aceptado: 26 mayo 2026 | Publicado: 27 mayo 2026

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, garantizar ambientes escolares que integren el aprendizaje académico con el desarrollo socioemocional representa un desafío fundamental. Puesto que el clima escolar, entendido como la calidad del ambiente experimentado por estudiantes, docentes y directivos (Herrera et al., 2014) a partir de sus percepciones del entorno institucional (Hoy y Miskel, 1996; Cornejo y Redondo, 2001), constituye un factor tanto del bienestar emocional como del rendimiento académico. Esto, en contextos marcados por desigualdades socioeconómicas y culturales profundas, como el departamento de La Guajira (Colombia), donde se identifican problemas como el acoso escolar, conflictos interpersonales y la exclusión social (Congreso de la República de Colombia, 2013; D'Angelo y Fernández, 2001), demandan estrategias pedagógicas innovadoras que los aborden de manera integral.

La Institución Educativa Silvestre Francisco Dangond Daza, ubicada en la zona urbana del municipio de Villanueva, La Guajira (Alcaldía Municipal, 2002), es un establecimiento de carácter público que atiende a 1.099 estudiantes de niveles socioeconómicos 1 y 2. Los docentes identificaron, principalmente en el grado segundo, conductas disruptivas como agresividad verbal, dificultades para el trabajo colaborativo, aislamiento entre pares y deficiente regulación emocional durante las actividades académicas y recreativas. Estas manifestaciones impactan negativamente el clima escolar y obstaculizan el desarrollo integral de la niñez en un territorio ya afectado por elevados índices de pobreza multidimensional (DANE, 2023) y desnutrición infantil (UNICEF, 2023).

Desde ese panorama, el juego cooperativo surge como estrategia pedagógica pertinente y transformadora, lo que coincide con Pérez (1998), quien señala que los juegos cooperativos son actividades participativas que facilitan el encuentro con los otros (Jares, 1992) y el acercamiento a la naturaleza, orientadas a superar desafíos colectivos en lugar de competir individualmente. Investigaciones recientes en contextos latinoamericanos similares han

confirmado su potencial para mejorar la convivencia escolar (Cobaleda et al., 2017; García Correa, 2021; Cabezas, 2021; Jaime y Ortiz, 2021; Salazar Hernández y Silva, 2022).

A pesar del creciente interés académico, la literatura evidencia una brecha entre la implementación esporádica del juego cooperativo como actividad complementaria y su integración sistemática curricularmente articulada como estrategia pedagógica. Esta investigación doctoral busca llenar parcialmente dicha brecha, analizando cómo el juego cooperativo incide en el fortalecimiento del clima escolar desde las voces de estudiantes, docentes y familias, en un contexto de alta vulnerabilidad.

Este estudio tuvo como propósito central analizar la incidencia del juego cooperativo como estrategia pedagógica en el fortalecimiento del clima escolar en una institución educativa en La Guajira Colombia. Para ello se plantearon tres objetivos específicos articulados entre sí: identificar los factores que afectan el clima escolar desde las vivencias de los distintos actores de la comunidad educativa; comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes en torno al juego cooperativo en el aula; y determinar en qué medida las estrategias lúdico-pedagógicas contribuyen a la construcción de dinámicas escolares más positivas e inclusivas.

La presente investigación representa un aporte situado desde el caribe colombiano al debate sobre convivencia escolar y pedagogía lúdicas en contextos de vulnerabilidad. A partir de las voces de los estudiantes, docentes y familias, se construye una comprensión del clima escolar que supera las lecturas unidimensionales, reconociendo la complejidad de los factores que lo configuran. El artículo se estructura en cuatro sesiones: metodología, resultados, discusión y conclusiones, organizadas de manera coherente con los objetivos del estudio y el paradigma sociocrítico que los sustenta.

## METODOLOGÍA

La investigación adoptó un paradigma sociocrítico que reconoce que los fenómenos educativos no pueden comprenderse al margen de las estructuras de desigualdad y las dinámicas institucionales que los configuran (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011). Dicho paradigma tiene la función de promover una postura crítica, reflexiva y transformadora, que facilite reconocer que los sujetos no son objetos de estudio, sino los co-constructores del conocimiento desde sus propias vivencias. Complementa Haberman (1995), desde su visión crítica y situada, subraya la importancia de promover metodologías que den voz a los actores en contextos de vulnerabilidad.

En cuanto al enfoque, se opta por el cualitativo, dado que permite captar los matices de las interacciones y percepciones de los actores en torno al clima escolar y el juego cooperativo, fenómenos que no pueden reducirse a descriptores cuantitativos (Flick, 2015; Blasco y Pérez, 2007). En coherencia con este enfoque se selecciona un diseño de estudio de caso, entendido como la estrategia metodológica que posibilita la descripción, comprensión y análisis en profundidad de un fenómeno que no puede aislarse de las condiciones sociales y pedagógicas en que se desarrolla (Stake, 1999; Yin, 2018). Desde esa perspectiva, el caso seleccionado fue el grado segundo de una institución educativa en el departamento de La Guajira Colombia, elegido por criterios de pertinencia académica y social.

La muestra fue intencional (Patton, 2015) y se conformó por tres grupos docentes de grado segundo (n=2), estudiantes de los grupos 201 y 202 (n=30 a 40, entre 7 y 9 años de edad) y padres de familia (n=20 a 30). En cuanto a las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, aplicada a los docentes y padres de familia, y el grupo focal con actividades lúdicas, diseñado para facilitar la expresión de los estudiantes mediante dibujos cooperativos y juegos narrativos, para lo que fue necesario usar instrumentos validos mediante juicio de dos expertos en investigación cualitativa y pedagogía crítica.

El análisis de los datos se realizó con el apoyo del software ATLAS.ti (Scientific Software Development GmbH, 2023), que permitió organizar, codificar y recuperar sistemáticamente las unidades de significado. Para el sistema de codificación se estructuró en torno a dos categorías principales: Clima Escolar (CE) y Juego Cooperativo (JC), cada una dividida en subcategorías y códigos específicos.

**Tabla 1.** Definición de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Indicadores de análisis	Técnica	Instrumento	Población
<b>Clima escolar</b>	Percepciones del ambiente escolar	Valoraciones subjetivas del clima en el aula, emociones, respeto, seguridad y bienestar colectivo	Entrevista individual	Entrevista semiestructurada	Docentes
	Convivencia y relaciones interpersonales	Tipos de relaciones entre estudiantes, resolución de conflictos, inclusión, cooperación, empatía	Grupo focal	Guía de grupo focal con actividades lúdicas	Estudiantes de grado segundo
	Percepción familiar del clima escolar	Opiniones y experiencias parentales sobre cómo sus hijos viven la escuela	Entrevista individual	Entrevista semiestructurada	Padres/madres
<b>Juego cooperativo</b>	Prácticas pedagógicas lúdicas	Actividades implementadas por docentes, frecuencia, tipo de juegos, objetivos pedagógicos	Entrevista individual	Entrevista semiestructurada	Docentes
	Experiencias lúdicas infantiles	Descripción de juegos, participación, emociones, sentido de pertenencia, cooperación	Grupo focal / Juego de roles	Guía lúdica y de conversación libre	Estudiantes
	Transformación de la práctica docente	Cambios en el rol docente, nuevas formas de mediación pedagógica, reflexión sobre la enseñanza	Entrevista individual	Entrevista semiestructurada	Docentes

Participación familiar en lo lúdico	Prácticas lúdicas en el hogar, vínculo familia-escuela, valoración del juego	Entrevista individual	Entrevista semiestructurada	Padres/madres
-------------------------------------	--	-----------------------	-----------------------------	---------------

*Nota.* Fuente elaboración propia.

TRIANGULACIÓN de ATLAS.ti, para contrastar y enriquecer los hallazgos. El proceso investigativo se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico inicial, diseño participativo de la estrategia, implementación y evaluación.

La investigación garantizó la confidencialidad de los datos mediante almacenamiento seguro con acceso restringido. Además, se obtuvo consentimiento informado de padres o cuidadores de los menores participantes, y se adoptaron criterios de exclusión para proteger a estudiantes con ausentismo prolongado o sin autorización parental. Para reducir el riesgo de sesgos interpretativos, se implementó la triangulación metodológica y el proceso de revisión por el asesor de la tesis doctoral.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados en las dos categorías del sistema de codificación implementado en ATLAS.ti: Clima Escolar y Juego Cooperativo, incluyendo el proceso de triangulación metodológica.

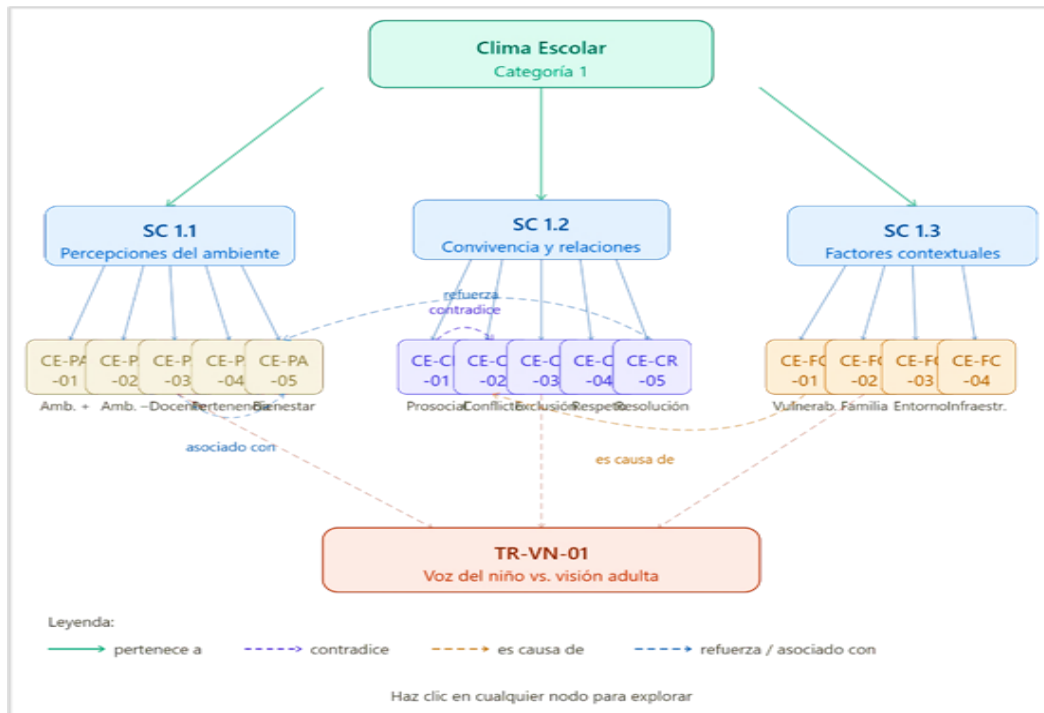
### Categoría 1: Clima Escolar

El análisis del clima escolar evidenció que el ambiente educativo del grado segundo se configura como un fenómeno heterogéneo, dinámico y atravesado por las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica del territorio. Entre los hallazgos más importantes se identificó la divergencia sistemática entre la percepción adulta del clima escolar y la experiencia narrada por los niños, capturada mediante el código transversal TR-VN-01 (Voz del niño vs. Visión adulta). Mientras los docentes y padres de familia describieron el ambiente en términos

predominantemente positivos, los estudiantes visibilizaron con mayor franqueza situaciones de conflicto, miedo, y exclusión.

**Figura 1.**

*Red semántica categoría: Clima Escolar*



Desde el paradigma sociocrítico, esta brecha revela una asimetría de poder en la valoración de las experiencias escolares, en la que la voz de la infancia tiende a quedar subordinada frente a las lecturas adultas (Freire, 1970; Kincheloe et al., 2011).

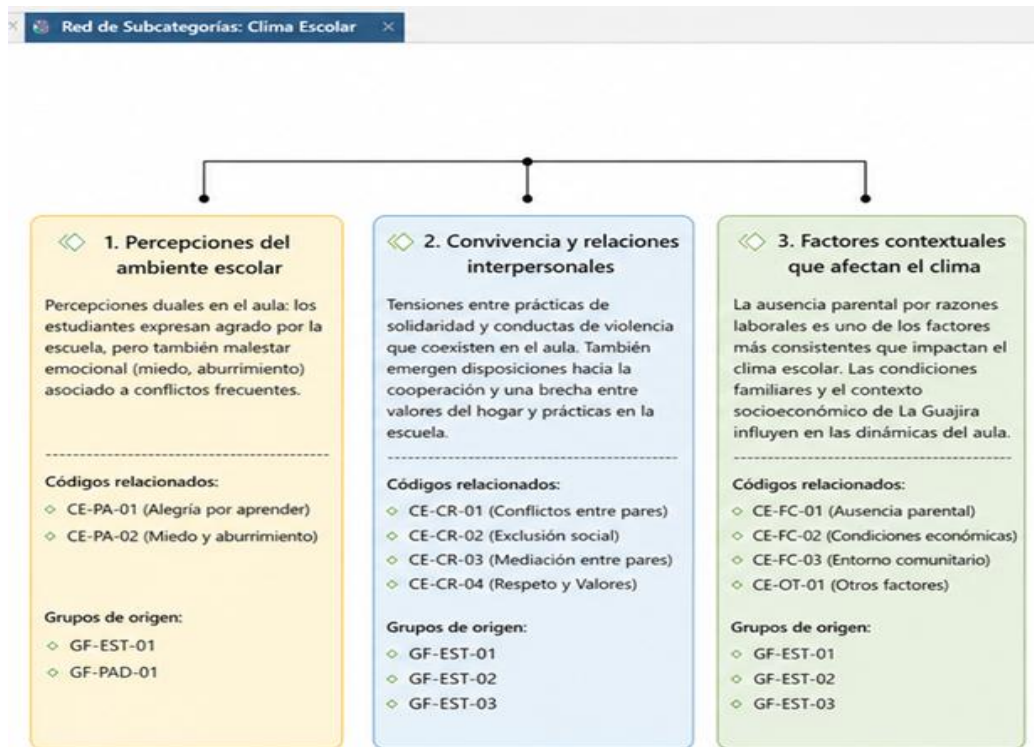
En cuanto a las subcategorías que refuerzan la categoría de clima escolar, se identificaron los siguientes hallazgos:

En la subcategoría Percepciones del ambiente escolar, los grupos focales revelaron una imagen dual: los estudiantes expresaron simultáneamente agrado por la escuela y situaciones de malestar emocional. Testimonio de ello, un estudiante manifestó sentirse “algunas veces con mucho miedo y aburrido” por los conflictos frecuentes (GF-EST-01, código CE-PA-02), mientras otro señaló sentirse “alegre porque cada día aprendo cosas diferentes” (GF-EST-01,

código CE-PA-01). Esta coexistencia de percepciones opuestas en el mismo grupo es coherente con lo que Arón y Milicic (1999) denominan la ambigüedad del clima escolar. Los padres de familia, por su parte, atribuyeron al docente un papel determinante en la configuración emocional del aula, resaltando que un maestro motivador e inteligente emocionalmente (Goleman, 1995), lo que produce efectos positivos en el clima del aula.

En la subcategoría Convivencia y relaciones interpersonales, el análisis identificó tensiones estructurales entre prácticas de solidaridad y conductas de violencia que coexisten en el mismo espacio. Las narrativas de los estudiantes evidenciaron conductas que afectan negativamente la convivencia, como la exclusión social y la incitación a los conflictos. Sin embargo, también surgieron disposiciones latentes hacia la cooperación, como la medicación espontánea entre pares, revelando la capacidad de empatía y acción prosocial que puede ser potenciada pedagógicamente (Álvarez et al., 2020). El código CE-CR-04 (Respeto y Valores) reveló una brecha entre los valores declarados en ellos hogares y las prácticas relacionales observadas en la escuela, lo que apunta a la necesidad de generar una articulación más estrecha entre los procesos formativos familiares en institucionales.

Figura 2.

Subcategorías: *Clima Escolar*

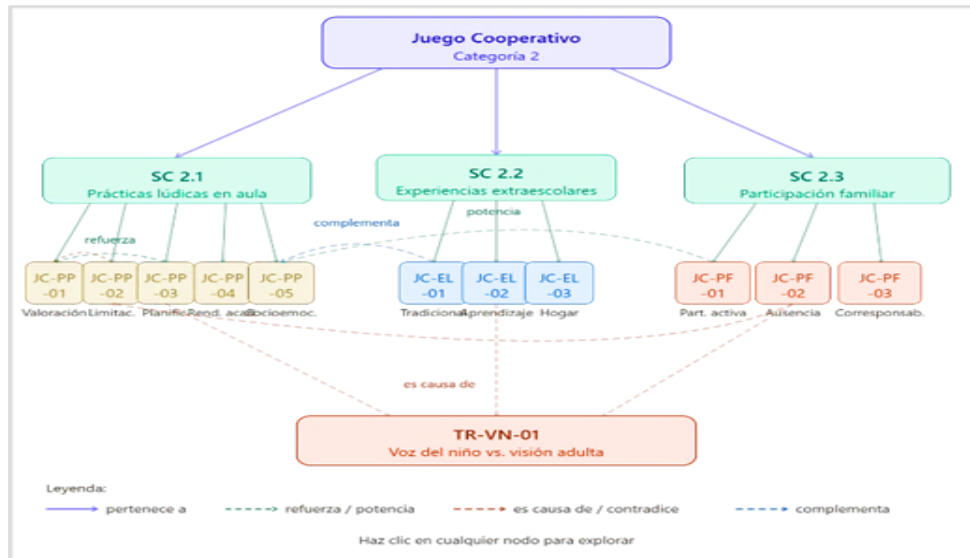
Asimismo, la subcategoría Factores contextuales que afectan el clima, la ausencia parental por razones laborales se presentó como uno de los hallazgos más consistentes y conducentes del estudio. Desde los tres grupos focales con estudiantes coincidieron en reportar que sus padres o cuidadores no están disponibles en casa con alta frecuencia. Desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1998), estas condiciones del microsistema familiar se reflejan inevitablemente en las dinámicas del microsistema escolar, y los datos del DANE (2023) sobre los altos índices de pobreza multidimensional en la Guajira proporcionan un marco estructural para lograr la comprensión de los hallazgos identificados.

## Categoría 2: Juego Cooperativo

El juego cooperativo fue reconocido de manera transversal por los tres grupos de actores como una estrategia motivadora, integradora y con potencial transformador del clima escolar.

**Figura 3.**

*Red semántica categoría: Juego Cooperativo*



Desde esa perspectiva en la subcategoría prácticas pedagógicas lúdicas en el aula, los estudiantes valoraron el juego cooperativo como una experiencia emocionalmente significativa. Esto se identifica, cuando expresaron que participan porque los juegos son divertidos, es una oportunidad para compartir con sus compañeros y siempre aprenden cosas nuevas (GF-EST-01 Y GF-EST-03, código JC -PP-01). Estos hallazgos coordinan con lo expuesto por Piaget (1975) y Vygotsky (1979), quienes coinciden en que la actividad, la interacción y la emoción positiva son condiciones fundamentales para el aprendizaje significativo en la segunda infancia.

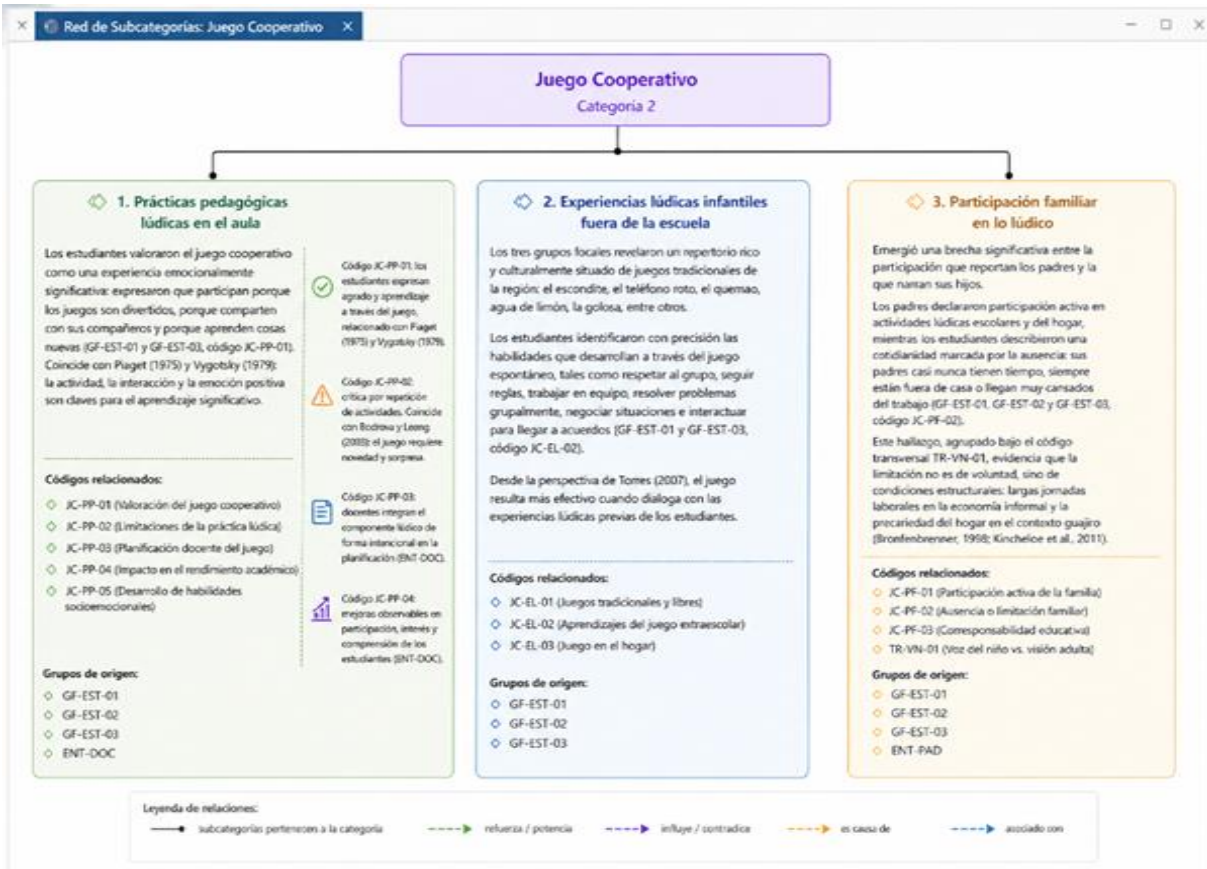
No obstante, el código JC-PP-02(Limitaciones de la práctica lúdica) identificó una crítica relevante, relacionada con la repetición de actividades. Ante esto, un estudiante señaló que a veces no le gusta porque “la profe repite los juegos” (GF-EST-01). Esta observación coincide con los planteamientos de Bodrova y Leong (2003), quienes señalan que el juego

mantiene su potencial de desarrollo cuando conserva su carácter de novedad y sorpresa. En cuanto a los docentes, reportaron que integran el componente lúdico de forma intencional en sus planeaciones, desde la descripción de actividades lúdicas, dinámicas y materiales manipulativos que permiten aprender de forma activa; también señalaron mejoras observables en la participación, el interés y la comprensión de los estudiantes (ENT-DOC, código JC-PP-03 Y JC-PP-04).

Del mismo modo, en la subcategoría Experiencias lúdicas infantiles fuera de la escuela, los tres grupos focales revelaron un repertorio rico y culturalmente situado de juegos tradicionales de la región como: el escondite, el teléfono roto, el quemao, agua de limón, la golosa, entre otros. Adicionalmente, los estudiantes identificaron con precisión las habilidades que desarrollan a través del juego espontáneo, tales como respetar al grupo, seguir reglas, trabajar en equipo, resolver problemas grupalmente, negociar situaciones e interactuar para llegar a acuerdos (GF-EST-01 Y GF-EST-03, código JC-EL-02). En ese enfoque, desde la perspectiva de Torres (2007), el juego resulta más efectivo cuando dialoga con las experiencias lúdicas previas de los estudiantes.

Figura 4.

## Subcategorías: Juego Cooperativo



Del mismo modo, desde la subcategoría participación familiar en lo lúdico, se reconoció uno de los hallazgos más reveladores, relacionado con la significativa brecha entre la participación que reportan los padres y la que narran los hijos. Es decir, mientras los padres declararon experiencias de participación activa en actividades lúdicas escolares y en el hogar, los estudiantes describieron una cotidianidad marcada por la ausencia de los padres, afirmando que sus padres casi nunca tienen tiempo, siempre están fuera de casa o llegan muy cansados del trabajo (GF-EST-01, GF-EST-02 Y GF-EST-03, código JC-PF-02). Este hallazgo, agrupado bajo el código transversal TR-VN-01, evidencia que la limitación no es de voluntad, sino de condiciones estructurales, que emergen desde las largas jornadas laborales en la economía

informal y la precariedad del hogar en el contexto guajiro (Bronfenbrenner, 1998; Kincheloe et al.,2001).

### **Triangulación y contrastación de hallazgos**

En este estudio se tuvo en cuenta un proceso de triangulación metodológica, el cual fue sistematizado en el MEMO-TRAIINGULACIÓN de ATLAS.ti, permitió identificar convergencias y divergencias estructurales entre los tres grupos de actores. Dicha convergencia más significativa es el reconocimiento unánime del juego cooperativo como estrategia pedagógica pertinente. Esto, porque los tres grupos valoran el juego como motivador, promotor de aprendizajes significativos y generador de valores como el respeto, la empatía y la convivencia pacífica. Esta coincidencia tiene un valor estratégico, pues cuando todos los actores de una comunidad educativa comparten una valoración positiva de una herramienta o recurso pedagógico, las condiciones son significativamente más favorables para lograr su implementación sostenida.

Desde esa perspectiva, la divergencia más relevante se produce en la percepción del clima escolar, es decir los adultos, padres y docentes tienen una tendencia a describirlo en términos predominantes positivos, mientras que los estudiantes visibilizan con mayor franqueza los conflictos, las agresiones y las situaciones de exclusión de su experiencia cotidiana. Esta asimetría leída desde el paradigma sociocrítico (Freire, 1970; Giroux, 2003), no forma ruido metodológico, sino datos que revelan la necesidad de incorporar el enfoque de todos los actores en la comprensión del clima escolar, con especial atención a las voces históricamente silenciadas de los niños.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman y enriquecen el corpus de evidencia empírica sobre la relación entre el juego cooperativo y el clima escolar en contextos de vulnerabilidad latinoamericanos. La incidencia positiva del juego cooperativo en la convivencia y las relaciones interpersonales, identificada en este estudio, es consistente con los resultados de Cobaleda et al., (2017), quienes confirmaron, en un contexto colombiano de características similares, que el juego cooperativo tiene un impacto positivo en el clima escolar cuando se implementa como parte de una estrategia pedagógica coherente y no como actividad aislada. De igual manera, García Correa (2021) evidenció en el contexto peruano que el juego cooperativo mejora la convivencia escolar cuando se implementa con intencionalidad pedagógica explícita y seguimiento sistemático.

La tensión estructural entre prácticas de cooperación y conductas de violencia, identificada en los grupos focales, es coherente con los planteamientos de Chau y Velasquez (2022), quienes señalan que el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos de vulnerabilidad exige intervenciones sistemáticas y culturalmente pertinentes. Asimismo, los hallazgos sobre mediación espontánea entre pares como expresión de disposiciones cooperativas latentes concuerdan con los patrones identificados por Álvarez et al., (2020) en instituciones educativas rurales del nororiente colombiano.

La divergencia entre la percepción adulta del clima escolar y la experiencia narrada por los niños constituyen uno de los aportes epistemológicos más relevantes de esta investigación. Estos hallazgos, articulados con el código transversal TR-VN-01, visibiliza una asimetría de poder en la producción del conocimiento escolar que el paradigma sociocrítico invita a cuestionar (Freire, 1970; Giroux, 2003). Desde la perspectiva de Loukas (2007), el clima escolar es un constructo multidimensional cuya percepción varía según la posición que cada

actor ocupa en la institución, lo que sugiere que los instrumentos de evaluación del clima escolar deben incorporar necesariamente la voz de los estudiantes.

Por otra parte, se reconoce la brecha entre la participación familiar declarada por los padres y la cotidianidad de ausencia narrada por los estudiantes, lo que evidencia que las condiciones de la economía informal y la precariedad del contexto guajiro generan limitaciones estructurales que impiden que haya una corresponsabilidad educativa plena. En ese sentido, Díaz (2022) confirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primera infancia depende de la consistencia entre los distintos ambientes en que el niño se desenvuelve. Por tanto, si el juego cooperativo queda circunscrito al espacio escolar sin encontrar continuidad en el hogar, su impacto se reduce a momentos puntuales que, aunque valiosos, no generan transformaciones duraderas.

Por otra parte, la limitación más relevante de este estudio es su circunscripción a un único caso, lo que restringe la transferibilidad directa de los resultados. No obstante, desde la lógica de la investigación cualitativa, se busca una transferencia analítica, no estadística, ni sujeta a contextos con características socioculturales y económicas similares. En ese sentido, se considera que futuras investigaciones podrían abordar diseños longitudinales, estudios comparativos entre instituciones con y sin programas sistemáticos de juego cooperativo, o también procesos de formación docente en estrategias lúdico-pedagógicas en contextos de vulnerabilidad.

## CONCLUSIONES

Este estudio permite concluir que el juego cooperativo, cuando es implementado como estrategia pedagógica sistemática y está curricularmente articulada, tiene una incidencia positiva y significativa en el fortalecimiento del clima escolar en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Asimismo, aporta evidencia empírica producida en el Caribe colombiano que enriquece el debate académico sobre las condiciones pedagógicas necesarias para construir ambientes escolares inclusivos y promotores del bienestar, articulando las perspectivas de Vygotsky(1979), Piaget (1975) y Bronfenbrenner(1988) con la dimensión sociocrítica y transformadora propuesta por Giroux (2003) y Kincheloe et al.(20011).

En cuanto al clima escolar en el grado segundo de la Institución Educativa Silvestre Francisco Dangond Daza se caracteriza por una tensión estructural entre dinámicas de cooperación y escenas de conflictos, condicionada por factores intraescolares, familiares y contextuales que operan en interacción. Esta complejidad implica que ninguna estrategia pedagógica puede transformar el clima escolar de forma unilateral; es decir, que se requieren intervenciones articuladas que actúen paralelamente desde los diferentes planos que lo configuran.

Desde ese enfoque, el juego cooperativo, surge como una de las pocas estrategias con la capacidad de actuar directamente sobre los vínculos relacionales en el momento mismo en que se construyen, durante la actividad compartida. Es así, como a diferencia de las estrategias instruccionales, actúa sobre las dinámicas de inclusión, exclusión, colaboración y conflicto que definen el clima escolar, de ese modo, lo convierte en una herramienta pedagógica de especial pertinencia para el nivel de básica primaria. No obstante, su eficacia depende de la calidad que imponga el docente en su planificación, en la variedad y pertinencia de las actividades, y el grado de involucramiento tanto de los estudiantes como de las familias.

El estudio se emerge en una divergencia sistemática entre la percepción adulta del clima escolar y las experiencias narradas por los niños, lo que constituye un hallazgo transversal con implicaciones directas para el diseño de investigaciones educativas y para la evaluación institucional del clima escolar. Por tanto, las voces de los niños deben incorporarse de manera protagónica en los instrumentos y procesos de mejora institucional, reconociéndolos como agentes con plena capacidad para valorar y transformar su entorno educativo.

Finalmente, la participación familiar emerge como un factor crítico para la sostenibilidad del juego cooperativo como estrategia de transformación del clima escolar. En el contexto guajiro, esta participación está condicionada por limitaciones estructurales que exigen el diseño de mecanismos de corresponsabilidad educativa flexibles culturalmente sensibles y adaptados a las condiciones reales de las familias. Dicha articulación entre escuela, familia y comunidad (Bronfenbrenner, 1987) es condición necesaria para que los efectos del juego cooperativo trasciendan el espacio del aula y generen transformaciones duraderas en las dinámicas relacionales de los estudiantes en sus diferentes contextos.

### **Declaración de conflicto de interés**

La autora declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

### **Declaración de contribución a la autoría**

Edith Yojana González Rojas: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

La autora declara que hizo uso de la inteligencia artificial como apoyo para la organización y revisión del presente manuscrito, y reconoce que esta herramienta no sustituye

de ninguna manera el trabajo intelectual propio. Después de una rigurosa revisión y verificación de originalidad, la autora manifiesta que este trabajo es producto de un proceso investigativo propio realizado en el estudio doctoral, no publicado previamente en ninguna plataforma.

## REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de Villanueva. (2002). Esquema de ordenamiento territorial del municipio de Villanueva – La Guajira: Análisis y síntesis territorial (Parte I). Alcaldía Municipal de Villanueva
- Álvarez, A., Gélvez, A., & Mosquera, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2).  
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/135>
- Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes*. Alicante, España. Editorial Club Universitario. Imprenta Gamma.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). The importance of play: Why children need to play. *Young Children*, 58(3), 22–26.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1998). *El desarrollo de la persona en el contexto de la sociedad*. Paidós.
- Cabezas, J. (2021). Los juegos cooperativos como estrategia metodológica en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 5 a 6 años de edad en la ciudad de Quito [Trabajo de titulación]. Repositorio Institucional UCE.  
<https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/2b37f631-31b9-460a-a241-9eb06e4112af>

- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2022). Competencias socioemocionales y convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 45–67. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cobaleda, C., Burgos, N., & Conde, R. (2017). Juego cooperativo, conflicto y clima escolar. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3339>
- Cornejo, R., & Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9 (15), 11-52. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56514>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, Ley de Convivencia Escolar. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=52287](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52287)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2023). Pobreza multidimensional en Colombia. <https://www.dane.gov.co/>
- Díaz, L. L. (2022). Los juegos cooperativos como estrategia para fortalecer habilidades socioemocionales de los niños y niñas del hogar infantil mis primeros pasos. <http://hdl.handle.net/11371/4875>
- D'Angelo, L., & Fernández, D. R. (2011). Clima, conflicto y violencia en la escuela. UNICEF-FLACSO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4547/Clima,%20conflictos%20y%20violencia%20en%20la%20escuela.pdf>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Correa, L. (2021). Influencia del juego cooperativo para mejorar la convivencia escolar en la institución educativa Huaypira – Lancones 2019 [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78995>

- Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Haberman, M. (1995). *Star teachers of children in poverty*. Kappa Delta Pi.
- Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2).  
<https://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/311>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Jares, X. (1992). *El placer de jugar juntos: Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. CCS.
- Jaimes, L., & Ortiz, M. (2021). *Secuencia didáctica, el juego como estrategia de aprendizaje para fortalecer procesos en los niños y niñas de primera infancia [Licenciatura en Educación para la Primera Infancia]*. Repositorio institucional.  
<http://hdl.handle.net/10823/2888>
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy and qualitative research: Moving to the bricolage. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.a ed.). SAGE.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5, 1-3.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Pérez, C. (1998). Juegos cooperativos: Juegos para el encuentro. *Educación Física y Deportes*, 51, 1-8.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Salazar Hernández, D. E., & Silva, M. del S. (2022). *Juego y aprendizaje cooperativo: Acciones de paz*. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Scientific Software Development GmbH (2023) ATLAS.ti

Torres, C. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Universidad de Los Andes.

UNICEF Colombia. (2023). Informe sobre infancia, educación y bienestar en territorios vulnerables de Colombia. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-unicef-2023>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE.