

**Analizar los aportes de un programa de recreación dirigido a la disminución de las
conductas disruptivas en un aula de clase**

MELANNIE MONDRAGON RODRIGUEZ Cod. 2129766

KAREN TATIANA RANGEL CRUZ Cod. 2127297

UNIVERSIDAD DEL VALLE

PROGRAMA ACADÉMICO PROFESIONAL EN RECREACIÓN

SANTIAGO DE CALI 2025

**Analizar los aportes de un programa de recreación dirigido a la disminución de las
conductas disruptivas en un aula de clase**

MELANNIE MONDRAGON RODRIGUEZ - KAREN TATIANA RANGEL CRUZ

Trabajo de grado presentado para optar el título de Profesional en Recreación

Director de trabajo de grado HAROLD MANZANO SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE

PROGRAMA ACADÉMICO PROFESIONAL EN RECREACIÓN

SANTIAGO DE CALI 2025

TABLA DE TABLAS

Tabla	Título	Página actual
Tabla 1	Operacionalización de conductas disruptivas	26
Tabla 2	Descripción completa de la SAR	51
Tabla 3	Síntesis de cambios observados — Falta de respeto	61
Tabla 4	Síntesis de cambios observados — Comportamientos agresivos	63
Tabla 5	Síntesis de cambios observados — Interrupciones constantes	64
Tabla 6	Codificación de categorías emergentes del análisis cualitativo	67

TABLA DE FIGURAS

Gráfica 1. Triangulación de fuentes de información.....	65
--	----

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN	13
1. INTRODUCCIÓN	15
1.1 Pregunta de investigación	17
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
3. OBJETIVOS	19
3.1 Objetivo general	19
3.2 Objetivos específicos	19
4. JUSTIFICACIÓN	19
4.1 Contexto institucional	21
4.1.1 Caracterización socioeconómica de la Comuna 20	22
5. MARCO CONCEPTUAL	23
5.1 Conductas disruptivas en contextos escolares: definición y características	23
5.1.2 Causas y factores asociados a las conductas disruptivas	27
5.1.3 Intervenciones pedagógicas para la disminución de conductas disruptivas	29
5.1.4 Recreación como mediación socioeducativa	31
5.2 Teoría del aprendizaje social	34
5.2.2 Teoría del flujo	36
5.2.3 Capital social y contexto	37
5.2.4 Teoría sociocultural	38
5.2.5 Inteligencia emocional	40

6. METODOLOGÍA	40
6.1 Enfoque y tipo de investigación	41
6.2 Población y muestra	41
6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	42
6.4 Metodología SAR	43
6.4.1 Diseño de la SAR	44
6.4.2 Objetivos de la SAR	46
6.4.3 Ejes temáticos	47
6.4.4 Estrategias metodológicas	47
6.4.5 Rol de las recreadoras	50
7. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN	53
7.1 Análisis de la SAR	53
7.1.1 Fase de diagnóstico: lo que los niños nos enseñaron antes de empezar	53
7.2 Análisis de los resultados por ejes temáticos	55
7.2.1 Eje 1: Falta de respeto y fortalecimiento del reconocimiento del otro	56
7.2.2 Eje 2: Comportamientos agresivos y canalización de la corporalidad	57
7.2.3 Eje 3: Interrupciones constantes y desarrollo del autocontrol colectivo	58
8. RESULTADOS	59
8.1 Cambios observados en la conducta disruptiva: falta de respeto	59
8.2 Cambios observados en la conducta disruptiva: comportamientos agresivos	61
8.3 Cambios observados en la conducta disruptiva: interrupciones constantes	63
8.4 Triangulación de resultados	64

8.5 Un caso a manera de ejemplo	67
9. CONCLUSIONES	69
9.1 La recreación como transformadora de convivencia	69
9.2 La metodología SAR como estructura para la transformación	70
9.3 La centralidad del vínculo	71
9.4 Limitaciones del estudio	72
9.5 Recomendaciones	73
9.6 Reflexión final: lo que los niños enseñan	75
10. REFERENCIAS	76

Dedicatoria

Dedico este logro, primeramente a Dios, por regalarme la vida, la salud y la sabiduría necesaria para sostener mis pasos en los momentos más retadores. Gracias por darme la fortaleza espiritual, la paciencia y la luz para no desfallecer y llegar hasta la meta anhelada.

A mis padres, por ser el motor invisible y constante de cada uno de mis logros; su amor incondicional, sus sacrificios, todo el apoyo a lo largo de mi vida y su ejemplo de perseverancia son la raíz de todo lo que soy. A mi familia por su respaldo permanente y por celebrar cada pequeño triunfo como propio. Y a esos amigos que la vida me regaló tanto de infancia como de la universidad y que hoy son mi familia elegida; gracias por las risas, por los abrazos oportunos, por escucharme siempre y por caminar conmigo hombro a hombro en esta travesía.

A la Universidad del Valle y al programa académico de Recreación, por abrirme sus puertas y brindarme un espacio de formación que va más allá de las aulas. Gracias por enseñarme a ver el mundo y a la sociedad con una mirada profundamente humana, sensible y transformadora, dejando una huella imborrable en mi paso por la academia.

A las diferentes instituciones que a lo largo de este camino formativo, me confiaron sus espacios y abrieron sus puertas para que pudiera aportar desde lo que sé y lo que soy. Cada vivencia, cada comunidad y cada escenario compartido se convirtió en un aprendizaje invaluable que marcó un antes y un después en mi crecimiento personal, laboral y profesional.

Un agradecimiento muy especial a nuestro tutor de trabajo de grado, a la dirección del programa y a la dirección de práctica. Gracias por su guía experta, su paciencia, sus valiosas observaciones y sobre todo, por su disposición constante para impulsarnos a dar lo mejor de nosotras a lo largo del camino y en este cierre de ciclo.

- Karen Tatiana Rangel Cruz

Dedico este logro, con todo mi corazón, a mi familia. Hubo etapas en las que sentí que ya no quería continuar, momentos en los que el cansancio, los obstáculos y las dificultades me hicieron pensar en rendirme. Sin embargo, en cada uno de esos momentos estuvieron ustedes para recordarme que podía seguir adelante y poder culminar esta etapa tan importante en mi vida, gracias por cada palabra, por cada consejo, por la ayuda que me brindaron, por su paciencia, por comprender mis momentos difíciles y, sobre todo, por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba de mis capacidades. Gracias madre, padre, abuelos y tío.

Quiero dedicar unas palabras especialmente a mi madre **Yasmin Andrea Rodriguez**, el ser humano más importante de mi vida, mi refugio, mi fuerza y una de las razones más grandes por las que hoy estoy aquí. Gracias por nunca abandonarme, por estar presente incluso en aquellos momentos en los que ni siquiera sabía cómo explicar lo que estaba sintiendo. Gracias por entenderme de una manera que pocas personas pueden hacerlo, por sentir mis tristezas como si fueran tuyas, por preocuparte por mis preocupaciones y por querer aliviar cada dolor que he

llevado en este camino. Muchas veces no tuve que decirte lo que me pasaba, porque tú simplemente lo sabías, detrás de mí siempre estuvo tu amor, tu apoyo y tu confianza.

Sé que este camino no ha sido fácil y que, de alguna manera, tú también has recorrido cada uno de mis pasos conmigo. Por eso, este logro no lo siento solamente mío; también es tuyo. Porque cada vez que tenía ganas de rendirme, encontré en ti una razón para continuar.

Hoy termino esta etapa con la esperanza de que todo lo que estoy construyendo como profesional me permita algún día devolvarte, aunque sea una pequeña parte de todo lo que tú has hecho por mí. Mi mayor deseo es poder brindarte la vida que mereces, llena de tranquilidad, alegrías y oportunidades; poder retribuirte tantos años de amor, esfuerzo y sacrificio.

Mamá, quiero que sepas que gran parte de la mujer que soy y de la profesional que estoy construyendo es gracias a ti. Espero que este sea apenas el comienzo de muchos logros que podamos celebrar juntas. **Te amo profundamente.**

- Melannie Mondragon rodriguez
-

Agradecimiento

Queremos agradecer de manera muy especial a nuestros compañeros, con quienes compartimos gran parte de esta etapa universitaria. Gracias por todos esos momentos que hicieron que este camino fuera más llevadero; por las risas, las conversaciones, las experiencias, los trabajos, los nervios y también por aquellos momentos en los que tuvimos que apoyarnos

mutuamente para poder continuar. Pero, sobre todo, agradecemos que entre nosotros no solo compartiéramos momentos de alegría, sino también conocimientos, aprendizajes, ideas y ayuda.

Cada compañero dejó una enseñanza en nosotras y nos permitió comprender que la formación profesional también se construye de manera colectiva. Gracias por las veces que nos explicaron algo que no comprendíamos, por compartir sus conocimientos, por tendernos la mano cuando lo necesitamos y por permitirnos aprender juntos. Nos llevamos recuerdos muy especiales y la satisfacción de haber compartido esta etapa con ellos.

De igual manera, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestro tutor de trabajo de grado, el profesor **Harold Manzano**. Gracias por acompañarnos durante este proceso, por estar siempre dispuesto a escucharnos y orientarnos cada vez que surgían dudas o dificultades. Sus sugerencias, observaciones y aportes fueron fundamentales para fortalecer nuestro trabajo y ayudarnos a encontrar mejores opciones para desarrollar nuestras ideas.

Agradecemos profundamente no solo su acompañamiento académico, sino también la disposición, paciencia y compromiso que tuvo con nosotras. Nos sentimos muy orgullosas y afortunadas de haber contado con el, como nuestro tutor de tesis y de haber podido aprender de un gran profesional.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, de manera directa o indirecta, hicieron parte de este proceso y aportaron para que hoy podamos culminar esta etapa. Cada palabra de ánimo, cada enseñanza, cada consejo y cada gesto de apoyo tuvo un significado especial para nosotras.

Hoy cerramos este capítulo con gratitud, orgullo y mucha emoción. Nos llevamos no solo un título profesional, sino también aprendizajes, experiencias, amistades y recuerdos que permanecerán con nosotras. Este logro representa el resultado de muchos esfuerzos compartidos y, por ello, queremos decirles a todos: gracias por acompañarnos, por creer en nosotras y por hacer parte de este camino.

Resumen

El presente trabajo de grado analiza el desarrollo de una Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) orientada al abordaje de conductas disruptivas en estudiantes de grado cuarto de una institución, ubicada en un contexto de vulnerabilidad social en la ciudad de Cali. La investigación surge a partir de un proceso de observación y diagnóstico realizado durante la práctica profesional 2024-2025, en el cual se identificaron comportamientos relacionados principalmente con la falta de respeto, las manifestaciones agresivas y las interrupciones constantes durante las dinámicas escolares. Estas situaciones afectaban las relaciones entre los estudiantes, la convivencia y el desarrollo de las actividades académicas.

El proceso se desarrolló desde un enfoque cualitativo, acompañado de un análisis etnográfico y de la metodología Secuencia de Actividad Recreativa (SAR), entendida como una estructura que permite organizar las experiencias recreativas de manera intencionada, progresiva y flexible. La intervención se llevó a cabo durante seis meses con un grupo de estudiantes de grado cuarto y contempló doce sesiones recreativas organizadas en tres ejes temáticos: falta de respeto, comportamientos agresivos e interrupciones constantes. Las actividades fueron diseñadas para favorecer el reconocimiento del otro, la empatía, el manejo emocional, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, la escucha activa, el autocontrol y el respeto por los turnos de participación.

Para la recolección y análisis de la información se emplearon la observación directa y participante, diarios de campo, entrevistas informales y registros anecdóticos. En total se desarrollaron ocho diarios de campo, de los cuales cinco fueron seleccionados para un análisis más profundo, además de recoger las percepciones de los estudiantes, la docente titular y el coordinador de la institución.

Los hallazgos permitieron reconocer cambios favorables en las dinámicas relacionales del grupo después de la implementación de la SAR. Se observaron transformaciones relacionadas con una mayor disposición hacia el respeto y el reconocimiento de los compañeros, alternativas más pacíficas para la expresión y gestión de los conflictos, así como avances en la escucha, la atención y el respeto por los turnos de participación. Estos cambios fueron identificados a partir de las observaciones realizadas durante el proceso y de las percepciones de diferentes actores vinculados a la experiencia. La triangulación de la información permitió fortalecer la interpretación de los resultados y reconocer que las transformaciones no estuvieron relacionadas únicamente con las actividades propuestas, sino también con la construcción de vínculos basados en la confianza, la escucha y el respeto entre los practicantes y estudiantes.

En conclusión, la experiencia evidencia el potencial de la recreación como mediación socioeducativa para favorecer procesos de convivencia y transformación de dinámicas disruptivas en contextos escolares. Asimismo, la metodología SAR se consolidó como una estructura pertinente para organizar intervenciones recreativas de manera intencionada, articulando diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación. Los resultados resaltan además

la importancia del vínculo afectivo y de la participación activa de los estudiantes como elementos fundamentales para acompañar procesos de cambio en el aula.

Palabras clave: recreación, conductas disruptivas y Secuencia de Actividad recreativa (SAR).

1. INTRODUCCIÓN

Si bien las conductas disruptivas afectan a diversos escenarios escolares, suelen presentar dinámicas más complejas en comunidades educativas que operan bajo situaciones de mayor exclusión o riesgo social. Dichas conductas se pueden manifestar en comportamientos como interrupciones durante el desarrollo de las clases, agresiones verbales o físicas entre compañeros, además de desafíos a la autoridad docente y dificultades notorias en la autorregulación emocional; esta situación no se limita al estudiante que las realiza, sino que afectan el proceso de aprendizaje de todo el grupo, deteriorando el clima de aula, así como generar un desgaste en docentes, siendo estos los que deben gestionarlas diariamente. Villacrés et al., 2024).

En contextos donde convergen factores socioeconómicos negativos, limitaciones en el acompañamiento familiar y precarias oportunidades de desarrollo socioemocional, estas conductas comúnmente se intensifican. Más allá de ser únicamente actos de indisciplina, estas manifestaciones son frecuentemente expresiones de tensiones sociales que superan el espacio físico de las instituciones, como la pobreza, la exposición a la violencia, la ausencia de referentes afectivos y la exclusión de ciertos escenarios del acceso a una educación de calidad (Bourdieu y Passeron, 1970; Correa Belalcázar, 2019).

Por ende, desde la teoría del aprendizaje social, Albert Bandura (1977) planteó que el comportamiento infantil no nace de forma alejada, al contrario, responde a situaciones de imitación, refuerzo y construcción de significados al interior de un contexto específico. Los niños y niñas aprenden observando, repitiendo e interiorizando las diversas formas de relacionarse que ven en su contexto más cercano.

Según (Calderón et al., 2025) cuando dicho entorno está enmarcado en la violencia, la negligencia o la ausencia, se aprende e interioriza estos patrones. En tal sentido, las conductas disruptivas no son unívocamente un problema del estudiante, se entienden como el reflejo de un ecosistema de vida que necesita ser intervenido desde diferentes dimensiones.

Ante este escenario, diferentes investigaciones han mostrado que la aplicación de estrategias lúdicas y recreativas ayuda a favorecer la regulación emocional, el desarrollo de habilidades sociales, junto a la mejora de la convivencia escolar (Araúz, 2023; Arias et al., 2025). La recreación, entendida no solamente como una actividad de entretenimiento, sino una mediación pedagógica y educativa también social, que posee la capacidad de brindar espacios de participación, cooperación y expresión, allí los estudiantes pueden experimentar y aprender nuevas formas de comunicarse y relacionarse (Mesa, 2004; Waichman, 2004).

La teoría del flujo, que fue propuesta por Csikszentmihalyi (1990) añadió una perspectiva acerca del papel de las actividades recreativas las cuales generan concentración, placer y un desafío proporcional a las capacidades del participante.

Este trabajo de grado nace gracias a la experiencia desarrollada al interior del marco de las prácticas profesionales 2024-2 y 2025-1 en una institución educativa de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia. Esta fundación atiende a niños y niñas en condición de vulnerabilidad social,

y fue en el aula del grado cuarto de básica primaria donde las practicantes del Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle identificaron la presencia recurrente de conductas disruptivas que afectaban negativamente el proceso pedagógico y en la convivencia entre compañeros.

El diagnóstico socio-institucional facilitó el diseño e implementación de una propuesta recreativa organizada en doce sesiones bajo la metodología de la Secuencia de Actividad Recreativa -SAR- (Mesa, 2010). Esta SAR tuvo como propósito trabajar tres tipos específicos de conductas disruptivas: la falta de respeto, los comportamientos agresivos y las interrupciones constantes. Este proceso se documentó en un diario de campo, registros anecdóticos y entrevistas que permitieron la realización de un análisis cualitativo profundo acerca de los cambios visualizados en el comportamiento de los estudiantes en esta intervención educativa mediada por la recreación guiada.

1.1 Pregunta de investigación

¿De qué forma la implementación de una Secuencia de Actividad Recreativa influye en la disminución de las conductas disruptivas en los estudiantes de una institución educativa?

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de grado se enmarca en el cruce entre dos realidades que conversan de forma constante, la vulnerabilidad social; en tanto condición estructural de vida de niños y niñas en contextos urbano-marginales, tanto, las conductas disruptivas como manifestación notoria de esa vulnerabilidad en el espacio escolar. La delimitación del problema necesita, por tanto, una

mirada que relacione lo macro, las condiciones socioeconómicas del territorio con lo micro, los comportamientos concretos de un grupo de veintidós estudiantes de cuarto grado en una fundación educativa de Cali.

Las conductas disruptivas en contextos escolares vulnerables no es un fenómeno nuevo a tratar. Diferentes estudios latinoamericanos han identificado su prevalencia y sus efectos negativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villacrés et al., 2024; Calderón et al., 2025).

El diagnóstico socio-institucional desarrollado durante el primer semestre de la práctica profesionales evidenció la frecuencia de tres tipos específicos de conductas disruptivas: la falta de respeto hacia compañeros y docentes (manifestada en burlas, insultos, comentarios irrespetuosos y desafíos a la autoridad), asociado a comportamientos agresivos (peleas, empujones, gritos y daño a materiales), así como las interrupciones frecuentes del flujo de la clase (hablar fuera de turno, levantarse sin permiso, distraer a otros). Dichas conductas afectaban no solamente el rendimiento académico del grupo, sino también, al clima emocional general del aula y la salud mental de los estudiantes.

Frente a esta realidad, surge la pregunta que direcciona este estudio, ¿De qué forma la implementación de una Secuencia de Actividad Recreativa influye en la disminución de las conductas disruptivas en los estudiantes de una fundación educativa?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Describir cómo una Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) influye en la disminución de las conductas disruptivas en el aula de clase de una fundación educativa

3.2 Objetivos específicos

- Describir la SAR orientada a disminuir las conductas disruptivas en un aula de clase.
- Reconocer los cambios en las conductas disruptivas tras la implementación de la SAR comparando los datos obtenidos antes y después de la intervención.
- Proponer lineamientos para la realización de futuras SAR orientadas al mejoramiento de las relaciones interpersonales en contextos escolares.

4. JUSTIFICACIÓN

La necesidad de abordar las conductas disruptivas mediante la recreación guiada no es algo casual o arbitrario, se vincula con una interpretación del contexto, de las necesidades de los estudiantes y de las posibilidades que merece la recreación como campo disciplinar orientado a generar cambios en la vida de las personas (Mesa, 1998; Waichman, 2004). Esta justificación se establece desde tres dimensiones recíprocas, la social, la pedagógica y la disciplinar.

Desde la dimensión social, las conductas disruptivas visualizadas en la Institución no simbolizan un fenómeno aislado, es el reflejo de condiciones sociales y económicas que interfieren en niños y niñas en contextos similares en Colombia y América Latina. La mayoría de los estudiantes vienen de hogares con bajos recursos económicos, siendo la violencia, la falta de

servicios básicos y las oportunidades limitadas generadores de un estrés crónico que presentan consecuencias directas en el desarrollo emocional y conductual de los niños (American Psychological Association, 2017). Integrar dichas conductas desde una perspectiva recreativa requiere identificar a estos niños siendo sujetos de derechos, que tienen capacidades cognitivas, emocionales, creatividad y potencial académico.

La importancia social de este trabajo es también institucional. La Institución tiene como misión la transformación de vidas mediante la educación, junto a la generación de estrategias en beneficio de la convivencia escolar. Por ende, un aula donde se respetan los turnos, donde la agresividad se disminuye y donde los niños aprenden a expresar sus emociones de manera constructiva es un aula donde el aprendizaje puede desarrollarse adecuadamente.

Desde la dimensión pedagógica, la intervención se justifica debido a que responde a una necesidad encontrada de manera directa durante el diagnóstico. No es una propuesta teórica vinculada a una realidad hipotética, sino que una respuesta a un problema real, documentado y vivido. La metodología SAR ayuda a ejecutar las actividades de forma progresiva, junto a objetivos claros, intención de pedagogía y espacios reflexivos que transforman la experiencia lúdico-creativa en aprendizaje significativo (Mesa, 2010; Velasco Arboleda, 2014).

Villacrés et al. (2024) señalaron que las estrategias de intervención con base en la participación activa y el juego son efectivas en poblaciones infantiles y en contextos vulnerables porque causan una motivación interna y reduce la resistencia que muchos estudiantes desarrollan en relación a las formas tradicionales de enseñanza. La recreación, en este contexto, no es un premio ni un descanso, se aprende de la vivencia corporal, emocional y relacional.

Desde la dimensión disciplinar, este documento ayuda al reconocimiento de la recreación, en tanto al campo profesional con capacidad de intervención en problemáticas sociales. La formación del profesional en recreación en la Universidad del Valle hace énfasis en la mediación pedagógica y la intervención socioeducativa. Este estudio materializa con evidencia empírica, que la recreación guiada por profesionales puede mejorar el comportamiento de los niños y las niñas, frente a mejorar el clima del aula y fortalecer la convivencia escolar (González Gaínza, 2020).

4.1 Contexto institucional

La Fundación Educativa es una institución privada sin ánimo de lucro, con sede en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia y se ubica en la comuna 20. Desde sus inicios ha trabajado por el bienestar y la educación de niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad y en riesgo social.

Su fuente económica viene de diferentes canales, como benefactores y patrocinadores privados, así como cuotas moderadoras de los estudiantes (entre treinta mil y cien mil pesos según la capacidad económica de cada familia), rifas solidarias y actividades de recolección de fondos. Este panorama financiero mixto desarrolla tanto la vocación social de la institución, como, por ejemplo, la precariedad de los recursos con los que funciona, contexto que vincula las posibilidades de intervención pedagógica pero que, a su vez, ha desarrollado una cultura institucional de creatividad y resiliencia.

Esta institución educativa tiene actualmente 236 niños y adolescentes distribuidos en sus diversos programas: 142 en el programa de básica primaria, 64 en primera infancia y 30 en el programa de bachillerato. Sus programas principales son:

El equipo docente de la primaria está compuesto por siete maestros, con niveles de formación que van desde normalista hasta licenciados en diversas áreas, teniendo experiencias que oscilan entre los rangos de dos y veinticuatro años. La maestra del grado cuarto, al momento de la intervención, era una licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales y trece años de experiencia.

4.1.1 Caracterización socioeconómica de la Comuna 20

Los datos de la Secretaría de Bienestar Social de Cali (2023) indican que la Comuna 20 cuenta con aproximadamente 51.082 personas, con una notoria predominancia de viviendas en estrato socioeconómico 1, traducándose en un nivel de vida precario para la mayoría de sus habitantes. Respecto al empleo, esta comuna presenta desafíos notorios, como la tasa de desempleo, que alcanza el 10.5%, cifra que supera al promedio de la ciudad, junto a la informalidad laboral, que afecta al 87% de la población en pobreza. Dicha precariedad económica cuenta con consecuencias directas en la vida familiar de los estudiantes, de esta forma, los padres y cuidadores, en su mayoría ligados a actividades informales de bajo ingreso, cuentan con poco tiempo y energía, en beneficio del acompañamiento escolar de sus hijos, panorama que influye en el desarrollo emocional y conductual de los niños (Ramírez et al., 2011).

La historia del territorio de Siloé y la ladera sur-occidental de Cali descansa en vivir décadas de poblamiento informal, desplazamiento forzado y exclusión urbana. Sus habitantes han erigido el barrio con sus propias manos, en condiciones precarias y sin contar con el apoyo sistemático del Estado, generando así, una cultura de resistencia y comunidad. También ha generado condiciones de vida que exponen a los niños y niñas a factores de riesgo como la violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, junto al espacio público, la presencia de grupos armados y la normalización de escenarios conflictivos como manera de relacionarse. (Ruiz, 2014).

En la perspectiva de Bourdieu (2001), el capital social y cultural precario de estos estudiantes limita sus oportunidades educativas y sus formas de interacción. Ahora bien, el sistema escolar, al privilegiar la cultura dominante, deja a estos niños en una posición negativa, la cual no es producto de su falta de capacidad, sino de la generación de las desigualdades que el propio sistema enarbola (Bourdieu y Passeron, 1970). Esta caracterización es crucial para no criminalizar las conductas disruptivas, sino comprenderlas en tanto que expresiones de un malestar social que tiene raíces profundas y que necesita respuestas significativas.

5. MARCO CONCEPTUAL.

5.1. Las conductas disruptivas en contextos escolares: definición y características

Las conductas disruptivas al interior del contexto escolar son objeto de atención en crecimiento por parte de investigadores, docentes y profesionales en educación en el tiempo reciente. Un estudio resulta pertinente para esta temática, no solo por la continuidad con que se

presentan en las aulas, al contrario, por el impacto que generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el bienestar de la comunidad educativa (Villacrés et al., 2024).

En consonancia con una perspectiva general, las conductas disruptivas han sido consideradas acciones o comportamientos de los estudiantes que interrumpen deliberada o de forma voluntaria el desarrollo normal de las actividades académicas y sociales en el aula de clase. Para Gómez y da Resurrección Cuña (2017), dichas conductas presentan una amplia amalgama de manifestaciones que afectan la enseñanza y el aprendizaje, perturbando el ambiente del aula y se clasifican en diversos factores internos y externos a la institución escolar. El concepto, en su dimensión pragmática, nace en la necesidad de aplicar estrategias de intervención, en especial aquellas basadas en actividades de modificación de conducta, que ayuden a transformar estos comportamientos desde la raíz.

Ahora bien, Saco-Lorenzo et al. (2022) aportaron una perspectiva en relación a la anterior al decir que las conductas disruptivas son acciones de los estudiantes, frecuentemente incómodas, pero no siempre agresivas, que cortan o afectan negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y perturban el ambiente del aula, siendo, en la mayoría de las veces, motivadas por el deseo de obtener atención. En tal escenario, estos comportamientos no deben interpretarse como expresiones de maldad o intencionalidad de destruir algo, según los estudios analizados, son señales de necesidades que no están satisfechas y que quieren ser visibilizadas. Los futuros docentes, según Saco-Lorenzo et al. (2022), observan estas conductas gracias a la desmotivación estudiantil, la desobediencia, además de acciones que buscan atención y la falta de autocontrol. (Saco-Lorenzo et al., 2022)

Correa Belalcázar (2019) logró describir las conductas disruptivas en tanto que comportamientos que buscan romper cualquier proceso o metodología académica, los cuales son dirigidos puntualmente contra esos procedimientos y generadores de conflicto al interior del aula para la normalidad de la clase. Este autor destacó que dichas conductas son notoriamente influenciadas por factores como el entorno familiar y las conductas aprendidas en sus relaciones sociales y familiares, reforzando la idea de que la escuela no puede tratarlas de manera aislada sin identificar el contexto más amplio en que se desarrollan los niños.

En otra mirada y en términos de clasificación, la literatura especializada identificó diferentes tipologías de conductas disruptivas. Calderón et al. (2025) agruparon o rotularon tres categorías que son pertinentes en función de este presente trabajo, las conductas vinculadas a la falta de respeto hacia pares y docentes (insultos, burlas, desafíos a la autoridad), los comportamientos agresivos (agresiones físicas y verbales, destrucción de materiales) y las interrupciones del flujo de la clase (hablar fuera de turno, levantarse sin permiso, distraer a los compañeros). Esta clasificación es particularmente la que orientó el diseño de la SAR.

Las conductas disruptivas son uno de los fenómenos más estudiados en el campo de la educación contemporánea, puesto que su impacto acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje es directo y cotidiano. Para el propósito del presente trabajo, se comprenden las conductas disruptivas en tanto que el conjunto de comportamientos manifestados por los estudiantes que dificultan el desarrollo normal de las actividades académicas y sociales, donde se encuentran la falta de respeto hacia compañeros y docentes, junto a los comportamientos agresivos y las interrupciones constantes del flujo de la clase (Gómez y da Resurrección Cuña, 2017; Calderón et al., 2025).

Esta conceptualización necesita una toma de posición en lo que respecta al fenómeno, siendo así, definir las conductas disruptivas únicamente como problemas de disciplina o de voluntad individual tendería a intervenciones punitivas que, como la investigación ha demostrado repetidamente, no sólo no son efectivas, sino que empeoran el problema (García et al., 2025). Por el contrario, comprenderlas, en tanto que manifestaciones de necesidades insatisfechas, de contextos negativos y de habilidades socioemocionales por desarrollar da apertura a la puerta a intervenciones más humanas, efectivas y sostenibles.

Correa Belalcázar (2019) lograron distinguir tres niveles de análisis en procura de comprender las conductas disruptivas, como el nivel individual (características del estudiante, historia personal y recursos emocionales), por otra parte, el nivel relacional, como dinámicas del aula, vínculos con el docente y con los compañeros y el nivel contextual (condiciones familiares, socioeconómicas y culturales).

Para este trabajo, las conductas disruptivas se clasifican en tres categorías puntuales, con sus indicadores:

Tabla 1. Operacionalización de conductas disruptivas

Conducta disruptiva	Indicadores observables
Falta de respeto	Frecuencia de burlas e insultos; ofensas verbales o gestuales; incidentes de desafío a la autoridad docente; comentarios hirientes hacia compañeros
Comportamientos agresivos	Peleas o agresiones físicas; frecuencia de gritos; incidentes de destrucción de objetos; amenazas o intimidaciones

Interrupciones constantes	Frecuencia de interrupciones en clase; incidentes de hablar fuera de turno; levantarse sin permiso; acciones que distraen a otros compañeros
---------------------------	--

Nota: Elaboración propia con base en Gómez y da Resurrección Cuña (2017), Saco-Lorenzo et al. (2022) y Calderón et al. (2025).

5.1.2 Causas y factores asociados a las conductas disruptivas

El entendimiento de las causas de las conductas disruptivas es necesario para diseñar intervenciones benevolentes y efectivas. La literatura ha demostrado que dichas conductas no presentan una causa única, al contrario, resultan ser el logro de la unión de una mezcla de factores que actúan de forma simultánea en diversos niveles del entorno del niño o niña.

Zambrano, Uribe Veintimilla y Tomalá Chavarría (2021) lograron evidenciar tres grupos de causas. En primera medida, los factores familiares y generales, allí se destacan una paternidad precariamente efectiva, la violencia intrafamiliar, la ausencia de normas claras en el hogar y las dinámicas de familias disfuncionales. En segundo lugar, la relación parental y los estilos de crianza, allí se evidencia que la imposición de normas, sin un propósito claro, suele ser algo negativo para los niños y niñas, junto a la sobreprotección o el abandono, causando dificultades para regular su comportamiento al interior de contextos sociales como la escuela. En tercer y último escenario, los factores internos y la interacción estudiante-docente, identificando que las actitudes, respuestas y expectativas del profesor inciden directamente en la manifestación o ejecución de estas conductas.

García et al. (2025) identificaron que la educación física, junto a las actividades físico-recreativas pueden llegar a ser un recurso pedagógico importante puesto que abordan estos

factores de forma indirecta, al instaurar estos momentos de participación activa, reconocimiento y pertenencia, ayudan a satisfacer necesidades que, cuando no están satisfechas, se manifiestan gracias a conductas disruptivas. Berliner et al. (2025) superan esta simple concepción y señalan que -incluso- en casos de estudiantes con diagnósticos como el Trastorno por Déficit de Atención (TDA), las actividades físicas y deportivas poseen un impacto positivo respecto a la mejora del comportamiento, la atención y convivencia escolar.

Ahora bien, desde el marco de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), las conductas disruptivas deben comprenderse en tanto que el resultado de la interacción entre múltiples sistemas, el microsistema familiar, el mesosistema escolar, el exosistema comunitario y el macrosistema cultural y socioeconómico. En los contextos de alta vulnerabilidad, como en la Comuna 20 de Cali, dichos sistemas provocan tensiones simultáneas, explicando así, la mayor prevalencia e intensidad de las conductas disruptivas en estas poblaciones. (Bronfenbrenner, 1979)

Bourdieu y Passeron (1970) agregaron otra perspectiva notoria, el sistema educativo no es lejano de las realidades sociales, sino que reproduce las desigualdades cuando legitiman la cultura dominante y disminuyen las formas culturales de los grupos populares. Los niños y niñas que crecen en contextos de pobreza y exclusión no solo deben enfrentar carencias materiales, también una violencia simbólica y cotidiana que los establece como deficientes en comparación a un modelo escolar que no fue diseñado pensando en ellos. Las conductas disruptivas pueden llegar a ser, en tal sentido, una manera de resistencia frente a un sistema que no los identifica ni los incluye.

5.1.3 Intervenciones pedagógicas para la disminución de conductas disruptivas

La literatura especializada y consultada revela una gran variedad de intervenciones pedagógicas, prácticas e investigativas que demuestran efectividad en el uso de actividades recreativas, como factor de disminución de conductas disruptivas. Además de esto, es esencial determinar que dichos estudios de referencia desempeñan como intentos válidos de aplicar la teoría pedagógica a un aspecto problemático de la sociedad en términos principalmente educativos, pero también sociales y culturales. A continuación, se presentan los estudios relevantes para el presente documento.

Donado Miranda y Serrano Fontalvo (2019) lograron desarrollar una intervención que se basa en tres estrategias complementarias, economía de fichas (sistema de refuerzos positivos donde los estudiantes acumulaban fichas por comportamientos positivos), juego de rol (actividades donde los estudiantes actuaban diferentes roles para motivar hacia la empatía y el autocontrol) y refuerzos positivos (reconocimiento constante de forma verbal o en valoración académica según las conductas apropiadas). Se dieron cuenta de una disminución importante de las conductas disruptivas en el grupo experimental en relación al grupo control.

Araúz (2023) ejecutó un estudio doctoral acerca del impacto de los juegos colaborativos en la mejora de conductas disruptivas en estudiantes de octavo grado en Panamá. Sus resultados mostraron que los juegos colaborativos, al necesitar comunicación, negociación y trabajo en equipo, formaron las condiciones idóneas, para que los estudiantes practiquen habilidades sociales que aminores los comportamientos disruptivos. La autora finaliza argumentando que, la integración y aplicación de estos juegos en la práctica pedagógica consolida mejoras prolongadas en el clima del aula.

Por otra parte, Arias et al. (2025) visualizaron el impacto del juego motor cooperativo en el fortalecimiento de la convivencia y la autorregulación en el salón de clases. Su estudio demostró, de forma revisionista, que cuando los niños participan en actividades físicas cooperativas de manera constante y con propósito pedagógico, tienden a desarrollar capacidades de autorregulación emocional, estos se transfieren a otros contextos de su vida escolar y personal. Estos autores subrayaron la precariedad del rol del facilitador, en favor de orientar los procesos reflexivos que dan sentido educativo a esta experiencia lúdica y cooperativa.

Valencia et al. (2026) hicieron un aporte trascendental a la evidencia en relación a la efectividad de programas de actividades físico-deportivas en beneficio de la inclusión de estudiantes con conductas disruptivas graves en las clases de educación física bastante válido para este estudio. Su propuesta identifica que la exclusión de estos estudiantes de las actividades grupales deteriora los problemas de convivencia, mientras que su inclusión activa, junto a apoyos adecuados, consolida mejoras, tanto en su comportamiento, como en la percepción que existe entre estudiantes y compañeros.

Yunga y Álvarez (2024) visualizaron y debatieron en su estudio sobre el impacto de actividades físicas recreativas, que buscan la prevención de conductas inadecuadas en estudiantes de bachillerato, señalando que la participación en actividades recreativas planeadas disminuye de forma importante la frecuencia de comportamientos disruptivos. Los autores mencionan que el momento de prevención es tan importante como el correctivo, por ende, las actividades recreativas no sólo disminuyen las conductas ya establecidas, sino que generan condiciones para que no se vuelvan a presentar.

Calle Vintimilla et al. (2025) documentaron una intervención con base a la disciplina positiva y aprendizaje socioemocional, causando una disminución significativa de conductas disruptivas, ayudando a la autorregulación emocional, junto a la promoción de un ambiente armónico al interior del aula. Los autores fueron enfáticos en decir que la participación activa de los estudiantes en actividades colaborativas robustece el sentido de pertenencia, unido a la responsabilidad grupal, elementos clave y trascendentales en favor de reducir comportamientos disruptivos.

5.1.4 Recreación como mediación socioeducativa

Ahora bien, hablar sobre la recreación, siendo un concepto de gran amplitud semántica que ha sido comprendido de múltiples formas a lo largo de la historia. En este documento, se toma una visión que la comprende, en tanto que una práctica social, cultural y pedagógica que supera ampliamente la idea de entretenimiento o pasatiempo.

Desde la visión de Gerlero (2006), la recreación puede entenderse como un proceso social y cultural que se identifica gracias a actividades desarrolladas en el tiempo libre, tanto de forma individual y colectiva. Esto no se concibe únicamente de divertirse o entretenimiento, sino de un espacio construido socialmente donde las personas tienden a experimentar placer, disfrute, bienestar y propósito, por medio de actividades que cuentan un valor simbólico, emocional y cultural en beneficio de la comunidad. En este panorama, la recreación se identifica como una expresión social e institucional del juego, que toma de este sus principios fundamentales, lo mimético (representar, imitar o crear), lo consuntivo (el disfrute de la experiencia), el azar (la sorpresa, lo inesperado) y el vértigo (las emociones).

González Gaínza (2020) aportaron una visión históricamente identificada al comprender que la recreación ha tenido transformaciones notorias en su comprensión y práctica, pasando de ser concebida, como ocio o entretenimiento, a volverse un campo de construcción social y educativa. Para este autor, las prácticas recreativas cuentan con un potencial transformador real, pero solo cumplen su función, cuando la reflexión, sentido político y conciencia social están implícitos en la misma.

Waichman (2004) ha planteado una conceptualización mucho más completa para los propósitos del presente trabajo. Para el autor, la recreación no descansa en ser solamente un conjunto de actividades para el entretenimiento o descanso, consiste en ser un proceso educativo y de humanización, así mismo, la recreación, bien comprendida, ayuda a que las personas puedan ejercer su libertad en el tiempo, es decir, logrando transformar su tiempo, liberado de obligaciones en un tiempo de libertad para la libertad (recreación y educación). Desde esta perspectiva, la recreación no consiste solo en hacer algo divertido, sino en crear espacios donde las personas se reconozcan como activos, críticos y libres.

De esta manera, la recreación dirigida, particularmente, se entiende como una práctica pedagógica que nace de la actividad sociocultural, actuando como una acción social orientada por objetivos (Mesa, 2004). Basándose en la intencionalidad de enseñar y comunicar tradiciones recreativas, consolidando el desarrollo de la imaginación creativa y transformadora. Por tanto, la forma en que el profesional de la recreación convierte la experiencia lúdica en experiencia educativa, sin perder su naturaleza significativa es el objetivo más diciente en este contexto conceptual.

Para Berliner et al. (2025), las actividades físicas y recreativas cuentan con un impacto comprobado no solamente en la mejora del comportamiento, también en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que son infaltables para la vida escolar y personal. Este impacto es bastante relevante en poblaciones con factores de riesgo, sobre todo en lo conductual, donde la recreación debe funcionar como un factor de protección frente a patrones disruptivos.

Ahora bien, decir que, la recreación como campo disciplinar ha trascendido de forma importante de ser comprendida como entretenimiento o pasatiempo a ser entendida como una práctica pedagógica y socioeducativa -siendo esta actividad un propósito- con gran potencial transformador (González Gaínza, 2020; Mesa, 2004).

González Orb et al. (2013) señalaron y describieron los resultados de un programa integral de actividades artísticas, culturales, deportivas y recreativas, por medio de la implementación en una población vulnerable en Santiago de Chile. Sus resultados son afirmativos y consolidados, este programa influyó de manera puntual en el comportamiento social de los participantes, generando cambios en términos de mayor integración, así como demostraciones de tolerancia, menor agresividad, y nacimiento o consolidación de lazos afectivos, confianza y empatía. Además de lo anterior, permitiendo la recuperación del espacio público para la ejecución de actividades recreativas como un indicador del impacto comunitario de la intervención.

En coherencia con lo anterior, Garcia et al. (2025) investigaron el juego cooperativo fungiendo como medio didáctico en favor de estimular el desarrollo socioafectivo en niños de educación inicial, evidenciando que las actividades lúdicas cooperativas consolidan vínculos

afectivos fuertes entre los participantes, mejorando así, la capacidad de comunicación y la reducción en los conflictos interpersonales. Dichos hallazgos son notorios y relevantes para el trabajo con poblaciones vulnerables, puesto que allí, los déficits en habilidades socioafectivas son frecuentes y muy marcados, de esta forma, la estimulación también juega un rol central en los procesos de reconocimiento de carencias y problemáticas educativas, así como una propuesta para su plausible solución.

En línea con los dos estudios precedentes, la brecha que el presente estudio busca solucionar se vincula con la escasez de investigaciones que analicen de forma exacta la implementación concreta -describiendo actividades- de actividades recreativas al interior del aula como una estrategia específica, en favor de disminuir conductas disruptivas en grados específicos de educación básica primaria, principalmente en contextos de vulnerabilidad social colombiana. Si bien existen estudios sobre recreación y convivencia escolar, son muy pocos los que documentan el proceso de implementación sesión a sesión, así como los ajustes realizados ante imprevistos, las respuestas individuales de los estudiantes y la triangulación metodológica, junto a las percepciones de docentes y directivos. Por tal motivo, este trabajo quiere contribuir a llenar ese vacío.

5.2. Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977, 1986) constituyó uno de los pilares teóricos fundamentales en favor de comprender la génesis y el mantenimiento de las conductas disruptivas en contextos escolares vulnerables. Para Bandura, el comportamiento humano no es meramente el producto de estímulos y respuestas condicionadas, consiste en ser el

resultado de un proceso de aprendizaje observacional, donde los individuos aprenden imitando las conductas de otros y analizando las consecuencias de esas conductas en su entorno.

Por ende, en el contexto de la presente investigación, este principio asume una relevancia especial, porque los niños y niñas del grado cuarto de la Institución se han formado en escenarios donde la violencia, el irrespeto y la imposición por la fuerza son contextos normalizados para resolver conflictos y relaciones. En la medida en que estos son los modelos que observan e interiorizan, es normal que reproduzcan esas formas de interacción en el espacio escolar. Las conductas disruptivas, desde esta arista, no son actos de maldad -voluntaria- son comportamientos aprendidos en un contexto negativo (Bandura, 1975).

Ahora bien, la implicación pedagógica de esta teoría es importante, si las conductas disruptivas se aprenden socialmente, también pueden desaprenderse y cambiarse por nuevas maneras de comportamiento gracias a nuevas experiencias sociales importantes. Las actividades recreativas brindan -precisamente- ese panorama, un espacio donde los niños pueden observar, experimentar y practicar maneras de relacionarse con base en el respeto, la cooperación y la comunicación asertiva (Arias et al., 2025). El facilitador de la recreación, al reforzar estas nuevas formas de interacción, funge como un modelo de referencia positivo que contrarresta los modelos negativos que los niños han internalizado en otros contextos diferentes al educativo.

Bandura (1986) también propone el concepto de autoeficacia en tanto que variable clave en el comportamiento, así, la creencia que una persona tiene acerca de su propia capacidad para ejecutar conductas específicas. Cuando los niños que tienen conductas disruptivas experimentan éxito en las actividades recreativas logran completar un reto colaborativo, reciben reconocimiento de sus compañeros, resuelven un conflicto de buena manera su sentido de

autoeficacia se robustece, lo que, a su vez, aumenta su disposición a repetir y ser ejemplo de esas conductas positivas.

5.2.2 Teoría del flujo

La teoría del flujo, elaborada por el psicólogo húngaro-estadounidense Mihaly Csikszentmihalyi (1990), muestra una explicación fundamental acerca del por qué diversas actividades enfocan la atención y la energía de las personas de forma intensa y placentera. En ese sentido, el estado de flujo consiste en ser una experiencia de inmersión total en una actividad, que tiene la concentración absoluta, así como la pérdida de la noción del tiempo, junto a la sensación de dominio y un disfrute.

Es así como, para que este estado se genere, Csikszentmihalyi (1990) identificó una condición necesaria y es que debe existir una linealidad entre el nivel de desafío de la actividad y el de habilidades del participante. Por ende, cuando el desafío supera suficientemente las habilidades, nace la ansiedad, pero cuando las habilidades superan el desafío, surge el aburrimiento. Solo en el punto de equilibrio entre desafío y habilidad se genera el flujo.

Es de esta forma como dicha teoría presenta implicaciones directas en pro el diseño de actividades recreativas dirigidas a disminuir conductas disruptivas. El aburrimiento y la ansiedad son dos de los principales detonantes de las conductas disruptivas en el aula, así, los niños que se aburren o que se sienten superados, comúnmente, buscan vías alternas de estimulación o de escape, que comúnmente son formas disruptivas (Villacrés et al., 2024). Por ende, las actividades recreativas bien elaboradas, que presentan desafíos puntuales para el nivel del grupo y que generan experiencias de logro y disfrute, consolidan condiciones para que los niños vivencien el

estado de flujo, canalicen su energía hacia experiencias positivas y estructuradas, y limiten de esta forma sus comportamientos disruptivos.

Respecto a esta teoría hay de mencionar que las sesiones de la SAR fueron pensadas con este principio claro. Así, cada una planteaba un desafío alcanzable, progresivo y significativo para los estudiantes del grado cuarto, queriendo generar esa experiencia de inmersión activa que genere acciones contrarias al aburrimiento y la ansiedad que reproducen las conductas disruptivas.

5.2.3 Capital social y contexto

En otra mirada, la obra de Pierre Bourdieu (2001) y su trabajo con Jean-Claude Passeron (1970) brindan herramientas teóricas en favor de comprender el contexto en el que se generan las conductas disruptivas de los estudiantes. La idea de capital social y cultural, es notoriamente importante, por ende, los niños y niñas que crecen en contextos de pobreza y exclusión asisten a la escuela con formas de capital cultural que el sistema educativo no reconoce ni valora, asignándolos socialmente en una posición de desventaja.

En tal medida, Bourdieu (2001) argumentó que el campo escolar no es un escenario neutro de transmisión de conocimientos, consiste en ser un campo de lucha -simbólica- donde las formas culturales de los grupos dominantes se imponen, en tanto que cultura legítima, mientras que las formas culturales de los grupos populares son obviadas. Esta problemática, aunque poco percibida, reproduce efectos negativos en la autoestima, la motivación y el comportamiento de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, algunas de las conductas disruptivas de los estudiantes pueden comprenderse no solo en problemas individuales de control emocional, también, como maneras de resistencia inconscientes frente a un sistema que no son reconocidos. Por ende, intervenciones como la recreación, que nacen del reconocimiento de las capacidades y la cultura de los propios estudiantes, que vinculan su expresión espontánea y que edifican normas de convivencia de manera propositiva, cuentan con el potencial de contrarrestar dicha violencia simbólica y de ocasionar un sentido de pertenencia y dignidad que hace poco menester la resistencia frente a la disrupción.

La teoría de Bourdieu también menciona los riesgos de intervenciones bien pensadas, pero poco efectivas, como aquellas que buscan "civilizar" o "normalizar" a los estudiantes bajo contextos vulnerables, sin verificar las estructuras que generan dicha vulnerabilidad. El presente documento, logra identificar las conductas disruptivas en un contexto socioeconómico y cultural, y propone una intervención que nace del respeto y el reconocimiento de los estudiantes.

5.2.4 Teoría sociocultural

En consonancia con lo previo, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1995) manifiesta que, el desarrollo de los individuos está condicionado por su contexto social y cultural, y que las funciones psicológicas superiores como la autorregulación, el juicio moral y la conciencia social se obtienen gracias a la interacción con otros. De esta forma, la convivencia no es algo meramente individual, es un proceso construido en colectivo, allí, los valores, las normas y las formas de relacionarse se adquieren en una práctica social diaria.

Por tal motivo, uno de los conceptos más trascendentales de Vygotsky, es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la diferencia entre lo que el niño puede hacer de manera autónoma y lo que puede alcanzar con la orientación de un adulto. Esta idea posee implicaciones específicas para la intervención recreativa, de esta manera, las actividades bien diseñadas consolidan condiciones en favor que los niños evolucionen en su desarrollo socioemocional de acuerdo a la actividad que brinda el facilitador y las interacciones con sus compañeros.

Vygotsky (1995) también manifiesta que el desarrollo se da, en primer lugar, en el plano social (interpsicológico) y luego, en el intrapsicológico. La SAR realizada en la Institución se vincula con dicho principio, porque los niños practican nuevas maneras de relacionarse en el contexto seguro y organizado en las sesiones recreativas, por ejemplo, respetando turnos, resolviendo conflictos de forma pacífica, cooperando/ayudando con compañeros con quienes normalmente no interactúan, aplicando, con la rutina, estas normas y valores.

Por otra parte, los lenguajes lúdico-creativos son elementos infaltables en la metodología SAR, siendo coherentes al principio vygotskiano, de que el lenguaje y la interacción social son puntos clave en el desarrollo humano (Vygotsky, 1995). Cuando los niños del grado cuarto leen cuentos colectivos, representan emociones usando su cuerpo, o establecen puentes comunicativos, están participando en procesos de mediación que robustecen su desarrollo sociocognitivo y emocional.

5.2.5 Inteligencia emocional

Daniel Goleman (1995) hizo famoso el concepto de inteligencia emocional, rotulándola como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones personales, además de las emociones de los demás. Dicha teoría reconoce cinco componentes esenciales, como la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. La trascendencia de esta teoría en favor de la comprensión de las conductas disruptivas es notoria, puesto que muchos de los comportamientos disruptivos que acontecen en el aula gritos, agresiones e interrupciones son muestra de una inteligencia emocional poco desarrollada (Goleman, 1995; González y García, 2020). De esta forma, los niños que no han interiorizado el identificar y nombrar sus emociones, además, sin estrategias para regularse en momentos de frustración o enojo, y que presentan falencias para identificar cómo sus acciones presentan una afectación a los demás, cuentan con una mayor probabilidad de expresarse por medio de comportamientos disruptivos.

6. METODOLOGÍA

6.1 Enfoque y tipo de investigación

Este estudio presenta un enfoque cualitativo, que junto a la naturaleza del fenómeno estudiado, da respuesta al tipo de preguntas que se plantean. El enfoque cualitativo ayuda a entender las diversas dinámicas y comportamientos que surgen en los estudiantes de la Institución en relación a la convivencia, las relaciones sociales y la participación frente a actividades recreativas, identificando la complejidad del contexto y la particularidad de cada participante (Durstun y Miranda, 2002).

Es un estudio de tipo descriptivo-interpretativo, aquí se quiere comprender el fenómeno de las conductas disruptivas, junto a los efectos de la intervención recreativa desde la visualización de los participantes, gracias al registro sistemático de observaciones, narraciones y testimonios. Este tipo de investigación descriptiva ayuda a categorizar el fenómeno detalladamente, así pues, la dimensión interpretativa colabora en darle sentido a los datos observados, en contrastación con el marco teórico y el contexto sociocultural.

El análisis etnográfico actuó como la técnica principal y general de esta investigación, haciendo un complemento con la Metodología SAR en favor de la dimensión de intervención. El acercamiento etnográfico estar presente en el campo, observación participante, registro en diarios de campo logró ejecutar una comprensión amplia y contextualizada sobre las dinámicas del grupo y de la influencia de la intervención en el tiempo (Pichardo, 1997).

Puesto que la metodología fue particularmente cualitativa y observacional, no se utilizaron instrumentos de medición cuantitativa para verificar la frecuencia específica de las conductas disruptivas previamente y después de la intervención. Los resultados acerca de la SAR se obtienen de la observación sistemática, el análisis cualitativo de los diarios de campo, junto a los testimonios de los educadores involucrados en esta investigación.

6.2 Población y muestra

La población del estudio, se conformó por la totalidad de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa en el período académico 2025-1. La muestra, al ser un grupo completo y no un grupo más pequeño seleccionado, aduce a la población, de 22 estudiantes, 12 niñas y 10 niños, con edades entre 9 y 11 años, todos cuentan con el estrato socioeconómico 1.

Estos datos a nivel metodológico contar con el grupo completo en lugar de con una muestra se revela en la naturaleza de la intervención, puesto que las conductas disruptivas son un fenómeno que necesita ser analizado con el grupo en su totalidad. Por ende, la exclusión de algunos estudiantes compromete, tanto la validez del proceso, como la coherencia ética de la intervención.

Sumado a lo anterior, estos participaron como informantes importantes, el coordinador de la institución y la directora del grupo. Sus testimonios fueron registrados en las entrevistas informales y se añadieron al análisis como parte de la triangulación del estudio.

6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Respecto a las técnicas, la recolección de información se ejecutó por medio de tres técnicas importantes, escogidas a causa de su pertinencia en relación al enfoque cualitativo y con las condiciones del contexto de práctica, siendo estas, la observación directa y participante, los diarios de campo, entrevistas informales y registros anecdóticos.

Observación directa y participante: las practicantes tomaron un rol de observadoras participantes en todas las sesiones, permitiendo registrar, no solo los comportamientos observables de los estudiantes, sino las dinámicas relacionales, los estados emocionales, además de los cambios en el clima del grupo durante el proceso.

Diarios de campo: el diario de campo actuó como instrumento de registro a lo largo de la intervención. Según Valverde (1993), el diario de campo se rotula como un instrumento de

recolección de datos, durante un proceso, que es similar a una versión particular de un cuaderno de notas, en favor de recoger información que se quiere obtener en cada uno de los reportes, en favor de conocer una realidad. Se desarrollaron ocho diarios de campo en esta intervención, cinco de ellos fueron seleccionados para realizar un análisis más profundo, con un total de aproximadamente treinta páginas y 7.655 palabras de registro.

Entrevistas informales y registros anecdóticos: se llevaron a cabo conversaciones informales con los estudiantes al finalizar de cada sesión, con la docente directora y con el coordinador de la institución. Dichas conversaciones no se orientaron por un protocolo, al contrario, buscaron registrar las percepciones espontáneas de los participantes, acerca de las actividades y en relación a los cambios observados en el comportamiento del grupo.

6.4 Metodología SAR

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, cuyo propósito fue comprender las dinámicas y comportamientos que emergen en los estudiantes de la fundación, las relaciones sociales y la participación en actividades recreativas. Este tipo de investigación permite analizar la realidad desde la voz y la experiencia de los participantes, reconociendo su contexto y la interacción social en la que se encuentran inmersos.

En coherencia con ello, se realizó un análisis etnográfico acompañada de metodología SAR.

Luego de realizar un diagnóstico con los niños y niñas de la Fundación educativa, en el marco de la práctica profesional del Programa académico de Recreación, se dio apertura a la segunda fase del proceso como practicantes, que comprende la ejecución del proyecto de intervención, entre

febrero y junio del 2025. En este periodo, se llevó a cabo el plan de trabajo con los estudiantes específicamente con los chicos del grado cuarto.

A través de la metodología Secuencia de Actividad Recreativa (SAR), (Mesa 2010), se busca complementar las actividades y que exista una apropiación por parte de los practicantes para futuras intervenciones. Tenemos en cuenta esta metodología por su dinamismo y flexibilidad para adaptar actividades recreativas a las necesidades de los participantes, fomentando el aprendizaje, la participación activa y el desarrollo personal. Así pues es por medio de la SAR que se buscó explorar, enseñar y favorecer cambios internos y externos en los estudiantes del grado cuarto de la Fundación Educativa.

6.4.1 Diseño de la SAR

Esta propuesta de intervención se encuentra estructurada en cuatro fases de acuerdo a la metodología (SAR) las cuales son clave y responden a un proceso lógico progresivo para alcanzar los objetivos propuestos anteriormente. Cada fase tiene una razón de ser dentro de la práctica profesional con la fundación educativa y busca garantizar el impacto positivo de la intervención.

Fase 1- Reconocimiento: Esta fase inicial es fundamental para comprender el contexto, las dinámicas grupales y las necesidades de los participantes, teniendo en cuenta los nuevos integrantes en la participación. A través del diagnóstico y la observación, se identifican las problemáticas existentes, las fortalezas del grupo y las oportunidades de intervención, lo que permite diseñar estrategias adaptadas a la realidad de los estudiantes.

Fase 2- Aporte a la disminución de conductas disruptivas: En esta etapa se implementan actividades diseñadas para abordar de manera directa la problemática identificada en la fase anterior. Se emplean herramientas pedagógicas y recreativas que promueven la empatía, la comunicación asertiva, el manejo de la ira y la resolución de conflictos. Esta fase busca fortalecer habilidades de convivencia, fomentar la cohesión del grupo y empoderar a los estudiantes a través del desarrollo integral.

Fase 3- Impresiones finales: En esta etapa se busca que los estudiantes del grado cuarto reflexionen sobre su experiencia, identifiquen los aprendizajes adquiridos y expresen su percepción sobre el proceso. Es un espacio de cierre emocional y cognitivo que refuerza los logros obtenidos y motiva a los estudiantes a aplicar lo aprendido en su vida cotidiana (en el contexto al que se enfrentan). Además promueve la valoración del esfuerzo colectivo y el compromiso con el cambio positivo.

Fase 4- Evaluación: La evaluación como elemento clave para medir el impacto del proyecto, tanto en los estudiantes como en las dinámicas de la fundación, este permite analizar el cumplimiento de los objetivos, identificar áreas de mejora y generar aprendizajes para futuras intervenciones. Al incluir a todos los actores en el proceso evaluativo, se fomenta una retroalimentación enriquecedora y se fortalece la sostenibilidad del trabajo realizado.

Fase 1: diagnóstico

Durante las primeras semanas de práctica, el objetivo fue comprender dinámicas internas, liderazgos, tensiones y comportamientos frecuentes. El grupo se mostró inicialmente disperso, con constantes interrupciones y episodios de agresión verbal entre compañeros. En palabras registradas en el Diario de Campo 1: “Los niños discuten por cualquier elemento; algunos reaccionan con gritos, otros empujan, y pocos escuchan instrucciones completas.”

Estas observaciones permitieron ajustar la secuencia de actividades para trabajar primero respeto y escucha antes que control de impulsos más complejos.

Fase 2: Intervención:

El diseño metodológico incluye diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento, cierre y evaluación.

6.4.2 Objetivos de la SAR

Es vital resaltar que, las doce sesiones recreativas establecidas, en favor de la intervención, iban en concordancia con tres objetivos articulados y conectados:

1. Promover el respeto y la empatía en los estudiantes del grado cuarto, tomado en consideración las manifestaciones de falta de respeto.
2. Minimizar los comportamientos agresivos, desarrollando alternativas pacíficas de interacción y resolución de conflictos.

3. Mejorar la atención, concentración y respeto por los turnos de participación, ayudando a disminuir las interrupciones constantes en el aula.

6.4.3 Ejes Temáticos

Estas doce sesiones se establecieron gracias a tres ejes temáticos, cada uno de estos correspondía a una de las conductas disruptivas encontradas, por ejemplo:

1. **Falta de respeto** (Semanas 1 a 4): actividades direccionadas a desarrollar la empatía, el reconocimiento del otro, además de la valoración de las ideas de pares
2. **Comportamientos agresivos** (Semanas 5 a 8): actividades vinculadas al manejo emocional, como la canalización de la ira, la cooperación, además de la resolución pacífica de conflictos.
3. **Interrupciones** (Semanas 9 a 12): actividades relacionadas con el autocontrol, la escucha activa, además del respeto por los turnos de participación.

6.4.4 Estrategias metodológicas

De acuerdo a lo previamente expuesto, las estrategias metodológicas utilizadas en la intervención se relacionan de acuerdo a estos principios fundamentales.

La Secuencia de Actividades Recreativas (SAR) como hilo conductor: En coherencia con la propuesta de Mesa (2010), la intervención se estructuró a través de la metodología SAR, la cual permitió organizar la experiencia no como una suma de juegos aislados, sino como un proceso lógico, intencionado y progresivo. Como estrategia metodológica de la práctica, la SAR actuó en cuatro fases transversales (*Reconocimiento, Aporte a la disminución de conductas disruptivas, Impresiones finales y Evaluación*), las cuales articularon el diagnóstico etnográfico

con la acción pedagógica. Esta secuencialidad garantizó que cada experiencia alimentara la siguiente, permitiendo abordar de manera sistemática los tres ejes del grupo (falta de respeto, conductas agresivas e interrupciones) mientras se generaba una apropiación consciente de las habilidades socioemocionales por parte de los estudiantes de la Fundación Educativa.

El juego como método: En vinculación de lo dicho por Huizinga (1938) y Vygotsky (1995), el juego funge como el vehículo de todas las actividades. Cada sesión iniciaba con una dinámica rompehielos, ayudando a reducir las tensiones iniciales y predisponiendo positivamente al grupo. El juego fue escogido, no meramente como fin en su interior, funge como medio, en procura de generar experiencias que después se analizaron y de las cuales se adquirirían aprendizajes. Como manifiestan Garcia et al. (2025), el juego cooperativo es particularmente efectivo, en tanto que medio didáctico en pro de estimular el desarrollo socioafectivo, específicamente debido a que genera condiciones de relación positiva, allí, el éxito de cada uno, se vincula al éxito de todos.

El trabajo en grupos pequeños: la gran parte de las actividades se ejecutaron en grupos pequeños de tres a cinco personas, formados con el propósito de mezclar a los estudiantes con diferentes perfiles tanto de conducta como de relación. Dicha estrategia, en línea con la teoría de Vygotsky (1995) acerca de la importancia de la interacción entre compañeros, ayudó a que los estudiantes con mayor desarrollo de habilidades sociales orientaran esas conductas para sus compañeros, y que todos pudieran realizar maneras de interacción positiva en un contexto de menor riesgo y mayor seguridad.

La reflexión en círculo: Ahora bien, al terminar cada sesión, el grupo se unía en círculo en favor de compartir cómo se habían sentido, qué habían aprendido y qué dificultades habían observado. Este espacio era tan crucial como la actividad, puesto que transformaba la experiencia lúdica en aprendizaje consciente. La reflexión en círculo está vinculada con el principio vygotskiano sobre que el lenguaje es el mediador fundamental en el desarrollo, al rotular y compartir la experiencia, los niños la apropian y le dan un nuevo significado (Vygotsky, 1995). Arias et al. (2025) también desarrollaron de estos espacios reflexivos, en beneficio de que el juego motor cooperativo supere la dimensión física y consolide aprendizajes socioemocionales perdurables.

La adaptación continua: un principio metodológico fundamental de la intervención fue la disposición permanente a adaptarse. Los imprevistos institucionales (restricciones de espacio, cambios de horario, baja asistencia), las respuestas inesperadas de los estudiantes y los aprendizajes de cada sesión guiaron a ajustes relacionados al diseño y la ejecución de las actividades. Esta adaptabilidad significó un signo de improvisación, al contrario, una lectura necesaria y responsable del contexto, ligada a Araúz (2023) quien da evidencia de la inteligencia situacional del orientador recreativo.

El manejo del semáforo de participación: ahora bien, una estrategia transversal a toda la intervención fue la utilización del Semáforo de la Participación, la cual radicó en ser una herramienta visual con tres colores que mostraba a los estudiantes cuándo podían hablar (verde), cuándo debían prepararse en pro de participación (amarillo) y cuándo había que guardar silencio y escuchar (rojo). Esta técnica fue bastante útil en beneficio de trabajar las interrupciones frecuentes y fue utilizada de forma institucional por varios docentes de la institución.

6.4.5 Rol de las recreadoras

Las practicantes tuvieron un rol multifuncional a lo largo del proceso de intervención, que puede evidenciarse en cuatro funciones específicas:

Facilitadoras: donde generaron las condiciones óptimas en las que los niños pudieran vivenciar experiencias notorias de convivencia, respeto y cooperación. El recreador, sin asumir el rol del docente, no comunica conocimientos en una sola dirección, sino que levanta situaciones donde los participantes comprenden, gracias a la experiencia y la reflexión (Mesa, 2004; Velasco Arboleda, 2014). Dicha función necesitó una escucha activa constante, un entendimiento de las dinámicas del grupo y una posibilidad de ajustar las condiciones de la intervención según necesidades del contexto.

Observadoras: además de ser facilitadores, las practicantes tuvieron una mirada de observación y reflexión acerca de lo que ocurría en el grupo, por ende, los cambios en el comportamiento de los estudiantes, las dinámicas de poder, los conflictos, entre otros, fueron registrados en los diarios de campo, consolidando así, la principal fuente de datos en función de un análisis posterior.

Mediadoras: de acuerdo a lo precedente, en las situaciones de conflicto que existieron en la intervención las practicantes tomaron el rol de mediadoras, evidenciando que los propios estudiantes obtuvieron soluciones pacíficas a sus diferencias en lugar de interponer soluciones desde afuera. Esta función fue particularmente desafiante en las primeras sesiones, cuando el comportamiento del grupo aún tenía muy presente la agresividad y la falta de recursos en beneficio de la comunicación asertiva.

Modelos de referencia: para este escenario, las practicantes desempeñaron en tanto que modelos de referencia de maneras de relacionarse con base en el respeto, la escucha y la empatía. En el panorama de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), la importancia de los modelos de conducta benevolentes no debe subestimarse, principalmente en escenarios donde los referentes adultos disponibles para los niños no siempre muestran esas formas positivas de relacionarse.

Tabla 2. Descripción completa de la Secuencia de Actividades Recreativas (SAR)

Actividad	Eje temático	Objetivo	Descripción
El Espejo de los Sentimientos	Falta de respeto	Desarrollar empatía y conciencia del lenguaje corporal	En parejas, los niños se turnan para hacer gestos y expresiones faciales que representan diferentes emociones. El compañero imita y describe qué emoción percibe.
Constructores de Puentes	Falta de respeto	Fomentar la colaboración y el respeto por las opiniones ajenas	Grupos pequeños construyen un puente con materiales no convencionales, requiriendo que todos aporten y respeten las ideas de los demás.
El Juicio de los Roles	Falta de respeto	Desarrollar análisis crítico y comprensión de consecuencias	Se presentan situaciones de irrespeto que los niños representan y luego "juzgan", proponiendo alternativas respetuosas.
La Carrera de los Elogios	Falta de respeto	Promover el reconocimiento positivo de las cualidades ajenas	Carrera de relevos donde en lugar de pasar un objeto se pasa un elogio al siguiente compañero.

Actividad	Eje temático	Objetivo	Descripción
El Volcán de la Calma	Comportamientos agresivos	Canalizar la ira y enseñar técnicas de relajación	A través de historias que representan emociones y movimiento al ritmo de la música, complementado con técnicas de respiración. Con los ojos vendados, los niños deben guiarse mutuamente a través de obstáculos usando solo instrucciones verbales y respetuosas.
El Laberinto de la Cooperación	Comportamientos agresivos	Fomentar la comunicación asertiva y el control de la impulsividad	
El Teatro de las Emociones	Comportamientos agresivos	Identificar y expresar emociones adecuadamente	Se representan situaciones de conflicto y luego se exploran formas pacíficas de resolverlas. Al ritmo de la música, cuando esta se detiene los niños se congelan en poses que representan emociones, que luego se discuten.
El Juego de las Estatuas Emocionales	Comportamientos agresivos	Reconocer y expresar emociones a través del movimiento	
El Semáforo de la Participación	Interrupciones constantes	Fomentar el autocontrol y el respeto por los turnos	Sistema visual de colores (verde/amarillo/rojo) que regula los momentos de habla, espera y silencio. En círculo, cada niño agrega una frase a una historia colectiva, manteniendo coherencia y atención.
La Cadena de la Atención	Interrupciones constantes	Desarrollar la concentración y la atención sostenida	
El Debate Respetuoso	Interrupciones constantes	Practicar la comunicación asertiva y el respeto	Se plantean temas cotidianos para debatir, practicando la escucha

Actividad	Eje temático	Objetivo	Descripción
El Juego del Silencio	Interrupciones constantes	por las opiniones ajenas	activa y la espera del turno.
		Desarrollar autocontrol, concentración y respeto por el espacio de los demás	Tiempo estructurado de silencio durante el cual los niños realizan actividades individuales sin interrumpir.

Nota: Elaboración propia (2025).

7. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

7.1 Análisis de la SAR

7.1.1 Fase de diagnóstico: lo que los niños nos enseñaron antes de empezar

El periodo de diagnóstico estuvo marcado por un período de intervención gradual y respetuosa en la realidad del grado cuarto. Las practicantes no tenían un diagnóstico previo, sino de acuerdo a la disposición de escuchar, observar y entender lo que el grupo tenía para mostrar. Dicha actitud de apertura dio evidencia de ser, una primera muestra de respeto hacia los estudiantes y un paso inicial hacia la construcción del vínculo que haría vinculante la intervención después de dicho diagnóstico.

De acuerdo a lo anterior, durante las semanas iniciales, las practicantes hicieron acompañamiento a los docentes en sus clases, siendo parte de las actividades lúdicas del programa escolar y en momentos, tuvieron la responsabilidad de orientar clases. El proceso de inmersión gradual ayudó a divisar las dinámicas del grupo en condiciones naturales, sin la confusión o cambio de comportamiento por la presencia de personas externas que llegan únicamente a plantear actividades diferentes.

A causa de lo descrito en el párrafo anterior, lo que se observó estuvo en línea con lo que la literatura provoca para contextos parecidos (Villacrés et al., 2024; Calderón et al., 2025): un grupo con elementos y particularidades muy abundantes creatividad, energía, humor, curiosidad no obstante, con patrones de relacionarse marcados por la agresividad verbal y física, el irrespeto hacia sus compañeros y docentes, unido a interrupciones que afectaban el flujo de las actividades. Las notas del Diario de Campo 1 lo mostraron de forma literal: *"Los niños discuten por cualquier elemento; algunos reaccionan con gritos, otros empujan, y pocos escuchan instrucciones completas."*

Un caso puntual observable desde el inicio fue un niño de diez años que cuando se conoció era muy irascible, gritaba, dañaba objetos y levantaba la mano a sus compañeros y a las practicantes. Su historia retrata, especialmente ante la mirada de varios de sus compañeros, un niño que tiene potencial afectivo y relacional, no cuenta con las herramientas en favor de canalizarlo de forma constructiva. La intervención debería mostrar la forma en cómo llegar a él y a sus compañeros con sus fortalezas, no desde sus precariedades.

Con relación a lo anterior, las actividades de diagnóstico direccionan las dinámicas lúdicas que, en consonancia unían al grupo con las practicantes, permitiendo observar las dinámicas relacionales y a quienes generaban un impacto positivo; ellas, con una actitud invitacional, resaltaban proposiciones que manifestaban y procuraban beneficios de acuerdo a la recreación propuesta.

Sin embargo, no todo fue favorable, a lo largo de toda la intervención, los imprevistos llevaron a realizar adaptaciones frecuentes por parte del equipo de practicantes. Los inconvenientes del uso del espacio, los cambios de horario, la baja asistencia en algunas

sesiones, así como la presencia de dinámicas institucionales, los incidentes conductuales (disrupción) que necesitaban atención inmediata, todos estos elementos alteraron la implementación del diseño prístino, pero también lograron generar aprendizajes que los manuales metodológicos y pedagógicos enseñan sino es con práctica.

La primera lección radicó en la importancia de la comunicación institucional, puesto que muchos de los imprevistos podrían haberse evitado con acuerdos fechados y explícitos, así como en cronograma con el coordinador y los docentes sobre espacios, horarios y eventos. La segunda lección demostró la importancia de la flexibilidad, porque una intervención que no puede adaptarse al contexto real no sirve a este panorama. La tercera, descansó en la importancia de establecer un vínculo de respeto, confianza y autoridad con los estudiantes, esto permitió de forma importante la trascendencia de los resultados y cómo, a partir de una afectividad se pueden lograr cambios necesarios y positivos, como los obtenidos en esta intervención.

7.2 Análisis de los Resultados por Ejes Temáticos

La implementación de la Secuencia de Actividades Recreativas (SAR) demandó un ejercicio continuo de adaptación al contexto institucional. Las limitaciones de espacio, los imprevistos logísticos y las restricciones de disciplina como la ocurrida tras el incidente del uniforme manchado con pintura exigieron poner en marcha lo que Araúz (2023) denomina la *inteligencia situacional del orientador*. Esta capacidad permitió reconfigurar las dinámicas lúdicas en espacios cerrados o reducidos sin desviar la vista de los objetivos socioemocionales. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos tras la intervención, organizados sistemáticamente en torno a los tres ejes temáticos emergentes del diagnóstico.

7.2.1 Eje 1: Falta de respeto y fortalecimiento del reconocimiento del otro

El abordaje de la falta de respeto requirió transitar desde la confrontación defensiva hacia la empatía y la valoración mutua. La aplicación de las actividades lúdicas de este bloque demostró que la disrupción verbal y relacional respondía, en gran medida, a una necesidad no canalizada de escucha y validación afectiva.

A través de dinámicas expresivas y cooperativas, los estudiantes comenzaron a nombrar sus emociones y a reconocer las de sus pares. La dislocación que ofrece el juego dramático y simbólico el "hacer como si fuera otro" permitió que los niños identificaran y juzgaran conductas cotidianas como la burla, la exclusión y la imposición de ideas de manera desnaturalizada. Como señalan García et al. (2025), el juego cooperativo actúa como un medio didáctico que permite resignificar comportamientos negativos para convertirlos en acciones restaurativas.

Un logro fundamental en este eje fue el manejo pedagógico del conflicto. En dinámicas de construcción colectiva, la falta de escucha inicial derivó en situaciones de frustración (evidenciadas en diarios de campo donde estudiantes manifestaban no querer participar al sentirse ignorados). Sin embargo, la mediación no punitiva promovió que los mismos compañeros intervinieran invitando a integrar las voces excluidas. Las evidencias cualitativas dan cuenta de esta transformación a través de los testimonios de los niños:

"Sentí que sí pude decir mis ideas ya que mis compañeros lo entendieron y entre todos compartimos ideas." (Estudiante 1).

"Mis compañeros no me dejaban hablar y hoy todos respetaron mi opinión."

(Estudiante 2).

Asimismo, la introducción de dinámicas de reconocimiento explícito facilitó la transición desde comentarios descalificadores hacia la apreciación genuina de cualidades como la generosidad y la resiliencia. En concordancia con los planteamientos de Goleman (1995) sobre la autoconciencia y la empatía, el fortalecimiento de la inteligencia emocional y el reconocimiento del otro redujeron progresivamente los índices de irrespeto, consolidando vínculos afectivos más seguros y respetuosos en el grupo.

7.2.2 Eje 2: Comportamientos agresivos y canalización de la corporalidad

El análisis del eje de comportamientos agresivos reveló que las reacciones impulsivas, los gritos y la violencia física funcionaban como mecanismos inadecuados de descarga emocional frente a la frustración o la ira. La intervención en este eje demostró que la agresividad disminuye sustancialmente cuando se ofrecen canales de expresión corporal, narrativa y musical debidamente estructurados.

La integración de historias, la exploración rítmica y las técnicas de respiración consciente permitieron a los estudiantes conectar la vivencia emocional con su manifestación corporal. Este enfoque coincide con los hallazgos de Berliner et al. (2025) y Yunga y Álvarez (2024), quienes destacan el rol preventivo de las actividades físico-recreativas para canalizar la tensión acumulada y modificar conductas disruptivas. Los registros de observación del Diario de Campo confirman este cambio actitudinal:

"Los chicos respondieron muy bien a la actividad. Algo que resaltamos de sus comportamientos es que han bajado un poco la euforia, la pelea, los gritos y están más conscientes y calmados." (Practicante 1).

Un indicador crucial del impacto de la SAR fue la evolución de los casos con mayor historial de reactividad. Estudiantes que en el diagnóstico inicial presentaban respuestas altamente agresivas y destructivas mostraron una notable disposición hacia el aprendizaje de técnicas de autorregulación. De igual forma, el uso de juegos de confianza con ojos vendados exigió a los niños modificar el tono de voz y la actitud, comprendiendo que el grito desorientaba al compañero mientras que la paciencia y el lenguaje asertivo garantizaban el éxito colectivo. Como afirman Valencia et al. (2026), cuando las actividades se diseñan de modo que la agresividad resulta contraproducente para el objetivo común, los estudiantes encuentran razones funcionales y colectivas para adoptar interacciones benévolas.

7.2.3 Eje 3: Interrupciones constantes y desarrollo del autocontrol colectivo

El último eje analizado abordó la dificultad del grupo para sostener la atención, respetar los turnos de habla y atender instrucciones sin sabotear las actividades. El análisis de los resultados muestra una clara evolución desde un control externo (impuesto por los docentes o practicantes) hacia una autorregulación autónoma y comunitaria.

La implementación transversal de apoyos visuales de autorregulación (como la lógica del semáforo) permitió que el propio grupo asumiera el control de los momentos de habla, escucha y silencio. En las sesiones finales, eran los mismos estudiantes quienes recordaban de manera

autónoma el uso de los turnos a través de las convenciones acordadas, transformando la norma en un valor compartido.

La consolidación de este proceso se evidenció en tareas de creación narrativa colectiva en círculo, donde la escucha atenta y la secuencia del relato requerían una concentración sostenida. El impacto de este avance quedó registrado en el Diario de Campo de las practicantes:

"Estoy muy impactada al ver que todos están muy dispuestos en la actividad... pensé que todos estarían hablando y sabotando al compañero, pero lo que veo es un buen comportamiento y todos están esperando a que les toque el turno de decir su parte."
(Practicante 2).

Este nivel de autocontrol y respeto por la palabra ajena confirma que la combinación entre la dinámica recreativa y el espacio de reflexión posterior (círculo de diálogo) favorece un meta-análisis en los niños, permitiéndoles comparar sus patrones interactivos pasados con los beneficios de un ambiente organizado y respetuoso.

8. RESULTADOS

8.1 Cambios observados en la conducta disruptiva: falta de respeto

Durante las doce semanas de intervención, se identificaron cambios que evolucionaron y se sostuvieron en las conductas disruptivas trabajadas e identificadas. En la situación de la falta de respeto, el análisis de los diarios de campo, además de los testimonios de los estudiantes, desarrollo una evolución en las interacciones ocasionadas por las burlas, insultos o imposición hacia formas de relacionarse más respetuosas y benevolentes.

Por ende, al inicio del proceso, las situaciones de irrespeto eran constantes, pero pasaban sin ser cuestionadas por el propio grupo, como insultos entre compañeros, burlas frente a errores ajenos, desafíos hacia la autoridad docente. Al terminar la intervención, el diario de campo describe que, *"al ser esta de las últimas actividades que ejecutamos, se observa viendo un cambio importante en los niños, están muy dispuestos en cada actividad que les proponemos, participan muy emocionados, ordenados y respetuosos, la verdad es que casi no veo en ellos los comportamientos negativos que los caracterizaba cuando los conocí."* (Practicante 1).

Este cambio también fue confirmado por la directora del grado cuarto, ella manifestó su agradecimiento y recalcó puntualmente que los estudiantes *"empezaron a comportarse mejor y de forma diferente"* en sus clases. La docente puntualizó que los niños *"hablaban de las estrategias enseñadas por los practicantes"*, (Docente Dir. de Grupo) como el semáforo, o la importancia de escucharse para no juzgar sin saber, entre otras. Dicho testimonio es notorio porque reafirma que los aprendizajes ocasionados en las sesiones recreativas estaban yendo al contexto del aula y también podían aplicarse en sus contextos cotidianos.

Otro testimonio muy constructivo de la docente fue la descripción de un episodio poco pensado de autorregulación colectiva, frente a una potencial discusión, *"los demás intervinieron para hacerlos calmar y no actuar con rabia o agresividad."* (Docente Dir. de Grupo). Los propios estudiantes habían comprendido las estrategias aprendidas en las sesiones recreativas y las aplicaban de forma autónoma en situaciones de conflicto real. Esto es lo que Calderón et al. (2025) denominan la transferencia positiva del aprendizaje socioemocional. Se siguieron dando conflictos esporádicos, lo cual es normal en el panorama convivencial y educativo, pero mejoró en la forma en cómo se aborda el mismo.

Tabla 3. Síntesis de cambios observados — Falta de respeto

Indicador	Comportamiento inicial	Comportamiento final
Burlas e insultos	Frecuentes, normalizados	Notoriamente reducidos
Respeto por las opiniones ajenas	Escaso; ideas de otros ignoradas	Mejora significativa; escucha activa
Desafíos a la autoridad	Frecuentes; provocadores	Muy reducidos
Reconocimiento positivo entre pares	Ausente	Presente; expresado espontáneamente

Nota: Elaboración propia con base en diarios de campo (2025).

8.2 Cambios observados en la conducta disruptiva: comportamientos agresivos

Los comportamientos agresivos que provocaron quizás los cambios más notorios y visibles en toda la intervención, y el caso de “Estudiante 2” la muestra de forma paradigmática. Esto debido a que, al inicio de las prácticas, este estudiante era caracterizado en los registros como un niño con una importante tendencia a la agresividad: gritaba, dañaba objetos, levantaba la mano a sus compañeros y a las practicantes. Era el estudiante que más visiblemente generaba disrupciones en clase y ejecutaba el irrespeto y la indisciplina en el aula, pero a su vez, quien más necesitaba de ese proceso de afecto y acompañamiento.

Por ende, durante toda la intervención, su cambio -el del mencionado estudiante- es la ruta de transformación que inicia en la agresividad y va hasta la cooperación, de la impulsividad a la paciencia, del aislamiento al liderazgo benevolente. En el Volcán de la Calma *"estaba dispuesto a aprender"*(Estudiante 2); en el Laberinto de la Cooperación orientó a su compañero con respeto y estrategia; en las últimas sesiones esperaba las nuevas actividades como juegos de valores y esperaba las instrucciones, algunas veces con intensidad, otras veces en calma. El

coordinador de la institución confirmó este cambio, pero también manifestó un seguimiento a “(Estudiante 1)”, si bien su cambio era notorio, no descartó la posibilidad de que su actitud estuviera ligada a disposición para seguir las normas estrictas de la institución o si solo se comportaba así en las actividades lúdicas y recreativas.

Ahora bien, este estudiante verbalizó su transformación de tal manera que especificó lo que le gustó, lo que aprendió y lo que él cree que cambio, diciendo que: *“me gustaron los juegos, a veces siento que no quiero estar en el colegio, me aburre y me gusta jugar a molestar, pero creo que eso no está del todo bien, mis compañeros me dicen rojo, eso pasa cuando quiero empezar a molestar y me tengo que quedar callado y hacer caso, la profesora me dice que he mejorado”* (Estudiante 3). Este proceso de autoconciencia, autorregulación y metacognición verbalizada se alinea con el resultado que la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995) manifestó en tanto que producto de intervenciones que trabajan puntualmente sobre la autoconciencia y la autorregulación emocional.

En tal sentido, el coordinador dijo que existe un cambio *“muy notable”* en el comportamiento de los estudiantes de cuarto grado. Señaló que el grado constantemente se acercaba a su oficina por conflictos como *“peleas, groserías o comentarios inapropiados”*, pero que *“hace varias semanas esto no había vuelto a pasar”* (Coordinador de la Fundación). Manifestó que en los descansos, donde antes eran comunes altercados en los partidos de fútbol, ahora se mostraban *“acatan las instrucciones de los docentes, lo que antes ignoraban, ahora lo escuchan.”* (Coordinador de la Fundación).

Tabla 4. Síntesis de cambios observados — Comportamientos agresivos

Indicador	Comportamiento inicial	Comportamiento final
Agresiones físicas entre pares	Frecuentes; desencadenadas por peque los conflictos	Muy reducidas
Gritos y agresiones verbales	Cotidianos	Notoriamente reducidos
Visitas a coordinación por peleas	Frecuentes (varias por semana)	Ausentes durante varias semanas
Manejo del enojo	Sin estrategias; explosivo	Técnicas de respiración y calma aplicadas
Caso “Estudiante 1”	Agresividad hacia pares y practicantes	Liderazgo positivo; paciencia; cooperación

Fuente: Elaboración propia con base en diarios de campo y entrevistas (2025).

8.3 Cambios observados en la conducta disruptiva: interrupciones constantes

Además de lo anterior, las interrupciones frecuentes se manifestaban en la conducta disruptiva que demostraba una evolución más progresiva y, al final de la intervención, se reproducía mucho más natural. El Semáforo de la Participación, aplicado en las primeras semanas de forma transversal, se erigió como una herramienta de impacto institucional que fue más allá de cuarto grado, puesto que varios docentes de la Institución empezaron a utilizarlo en sus clases, reconociendo su efectividad, rápidamente tuvo un efecto de bola de nieve.

En el diario de campo se documenta el impacto de esta herramienta: *"Poco a poco, los estudiantes apropiaron esta dinámica, integrándola a su rutina diaria, se convirtió en una rutina y cultura institucional."*(Docente de grado 5). Esta apropiación es el indicador más robustecido de un cambio conductual auténtico, sin generar una conducta que se mantiene gracias al control,

la amenaza o una regla impuesta, sino que se vuelve una parte esencial de comunicar y actuar con respeto.

La Cadena de la Atención como actividad, consolidó uno de los testimonios más elocuentes en relación al cambio en la conducta de interrupciones. La “(Estudiante 4)” dijo: *"Me sentí bien porque mis compañeros contaban la parte del cuento que les tocaba y luego se quedaban callados cuando le tocaba el turno a otro. Se sintió raro, siempre interrumpían cuando eso pasaba, pero todos nos miramos, creo que eso fue bueno."*

La conciencia de esta estudiante acerca del contraste entre el comportamiento normal del aula ("muchas veces interrumpen") y el comportamiento durante la actividad, creo una capacidad de reflexión metacognitiva que es, en sí misma, un panorama trascendental de esta intervención, los estudiantes no solamente están cambiando su comportamiento, sino que asumen su cambio de pensamiento como una oportunidad de entender las cosas de forma diferente a cómo las hacían previamente.

Tabla 5. Síntesis de cambios observados: Interrupciones constantes

Indicador	Comportamiento	
	inicial	Comportamiento final
Interrupciones durante actividades	Muy frecuentes; fragmentaban el flujo	Notoriamente reducidas
Respeto por los turnos de habla	Ausente	Presente; reforzado entre pares
Escucha activa	Mínima	Mejora significativa
Semáforo de participación	No existía	Adoptado institucionalmente
Autorregulación del grupo	Nula	Emerge: pares se recuerdan las normas

Fuente: Elaboración propia con base en diarios de campo (2025).

8.4 Triangulación de resultados

En aras de dotar de validez sobre los hallazgos presentados, esto se ve robustecido, gracias a la triangulación de tres fuentes de información cualitativa, las cuales fueron, las observaciones de las practicantes (registradas en los diarios de campo), los testimonios de los estudiantes (recogidos en las reflexiones al finalizar cada sesión) y las percepciones del coordinador y la docente titular (recogidas en entrevistas informales).

Gráfica 1. Triangulación de fuentes de información



Fuente: Elaboración propia (2025).

La reunión entre estas tres fuentes toma particular fuerza en los tres ejes temáticos:

Primero, en relación a la falta de respeto, los diarios de campo muestran mejoras en la escucha activa y el respeto por las ideas de otros, allí, los estudiantes manifiestan haber

experimentado de manera impactante ser escuchados por sus compañeros, además, la docente reafirma una disminución de groserías, así como el incremento del respeto mutuo en el aula.

Segundo, frente a los comportamientos agresivos, los diarios registran una disminución de la euforia, así como un leve incremento en el control de los impulsos, el estudiante 1 o verbaliza su cambio frente a algo positivo que él mismo identifica, el coordinador identificó una notoria reducción de peleas y una mejor interacción en los descansos.

En tercer y último lugar, en cuanto a las interrupciones constantes, lo documentado demuestra una notoria mejoría en el respeto en el aula de clase, aunque eso no signifique que hay ausencia de interrupciones, algunos de los testimonios de los estudiantes, son explícitos en relación a que hay más escucha en el salón, lo que demuestra que existe una cultura de respeto, lo cual también puntualizó la docente en clave de agradecimiento por lo hecho por las interventoras.

Dicho proceso de triangulación no sólo comprueba los hallazgos individuales, también algo más trascendental, los aprendizajes obtenidos en el espacio puntual de las sesiones recreativas se orientaron al contexto general de la vida escolar del grupo. Por ende, los estudiantes no solo se comportaban mejor en las actividades recreativas donde la motivación y la novedad pueden ser factores de disposición sino también en su salón de clases, en los descansos, y en demás interacciones cotidianas. Este cambio es el indicador más importante de que el cambio fue positivo y no solamente por el momento de la intervención.

Tabla 6. Codificación de categorías emergentes del análisis cualitativo.

Cita del Diario de Campo	Código asignado	Categoría/tema
"Estudiante 1" se enojó, porque no escucharon su opinión, le dijeron que esperara y se enojó y dijo que ya no quería decir ni hacer nada."	Frustración por no ser escuchada	Mejora en el trabajo en equipo y el respeto por la opinión del otro
"Estudiante 2" es un niño que cuando lo conocimos era muy furioso, gritaba, dañaba objetos y hasta el punto de levantar la mano a sus compañeros y hasta a mi como practicante."	Agresividad inicial severa	Punto de partida para el cambio conductual
"Estudiante 2" me tiene impresionada, le dio buenas indicaciones, trató a su compañero con mucho respeto."	Liderazgo positivo emergente	Transformación de comportamientos agresivos
"Bien porque no grité, tuve paciencia, estuve calmado."	Autoconciencia de la autorregulación	Internalización de estrategias de calma
"Me sentí feliz porque en el salón muchas veces interrumpen cuando hablamos, pero aquí estamos aprendiendo a respetar los turnos."	Conciencia del cambio conductual	Metacognición sobre el proceso de aprendizaje
"Todos están muy dispuestos, participan muy emocionados, ordenados y respetuosos."	Disposición y respeto emergentes	Cambio global en el clima del aula
"Hace varias semanas no había vuelto a pasar" (sobre visitas por conflictos)	Reducción de conflictos institucionales	Transferencia del cambio al contexto escolar general

Fuente: Elaboración propia con base en el proceso de codificación con ATLAS.ti (2025).

8.5 Un caso a manera de ejemplo

La trayectoria del Estudiante 1 merece un análisis específico por su valor ilustrativo de los procesos que operaron en toda la intervención, y también por su dimensión humana, que trasciende cualquier categoría analítica.

Al inicio de las prácticas, el Estudiante 1 era el que más concentraba las conductas disruptivas del grupo y el que más resistencia mostraba a cualquier forma de estructura o guía.

Su historia personal que las practicantes fueron conociendo gradualmente a lo largo del proceso incluía condiciones familiares adversas que explicaban, sin justificar, sus patrones de comportamiento. Desde la perspectiva de Bandura (1977), Estudiante 1 había aprendido las formas agresivas de relacionarse en un entorno donde esas eran las formas disponibles.

En tal panorama, el cambio que se generó en el Estudiante 1 durante los meses de intervención no fue lineal ni estático. Al contrario, en algunas sesiones retornaba a sus patrones habituales, incidentes que necesitaban intervención inmediata, estos momentos de resistencia recordaron la importancia de continuar con el proceso. También existieron momentos de acatamiento de instrucciones y actitud de respeto, esto acaeció al culminar una actividad cooperativa con éxito, allí recibió un elogio de sus compañeros, se pudo notar su motivación y deseo de seguir realizando dichas actividades.

Bandura (1977) hizo explícita la necesidad en que la pedagogía debe establecer vínculos de confianza necesarias en favor de poder proponer y ejecutar actividades que, aunque no parezcan tener un trasfondo pedagógico, lo tienen y todo funciona en procura de que los estudiantes identifiquen y apropien patrones de conducta positivos, por ende, no solamente fue una intervención que dio frutos inmediatos o de momento, radicó en ser una intervención que dejará huella y aprendizaje significativo.

Para finalizar esta sección, baste decir que, el coordinador y la docente manifestaron de manera independiente la importante transformación de los estudiantes, no abandonando actitudes de distracción, sino sabiéndolas manejar o haciendo el intento sobre esto. Sus testimonios tienen una dimensión que los diarios de campo no logran registrar, el cambio era visible, si bien los testimonios corroboran esto, se evidencio la realidad de lo que sucedía frente a un panorama de

beneficio, tanto para los estudiantes, como para docentes y directivos, haciendo especial énfasis en que los aprendizajes que proponían las actividades propuestas, no deben quedarse sobre este trabajo o en el momento en que se ejecutó, sino que debe seguirse realizando diariamente con cada actividad lúdico pedagógica.

9. CONCLUSIONES

9.1 La recreación como transformadora de convivencia

El presente trabajo de grado inició con una pregunta acerca de la implementación de actividades recreativas como ente influyente en la minimización de las conductas disruptivas en el aula. La respuesta que surge del análisis es, con consideraciones importantes, siendo afirmativa, puesto que la intervención recreativa diseñada e implementada en el grado cuarto de una institución educativa ocasionó cambios perceptibles, sólidos y reconocibles en los tres tipos de conductas disruptivas trabajadas.

Además de lo anterior, esta conclusión no manifiesta que la recreación resuelve todos los problemas del grupo, ni que los cambios visualizados son permanentes, tampoco que la intervención fue perfecta en su diseño y ejecución. Lo que se confirma es que, en un período de seis meses, con un grupo de veintidós niños en contextos de alta vulnerabilidad social, una SAR con diseño pedagógico e implementada con compromiso, además de ser documentada, generó cambios auténticos que fueron identificados, no solo por las practicantes sino por la docente titular y el coordinador de la institución.

Esos cambios están en línea con lo encontrado en la literatura analizada. Araúz (2023) identificó mejoras parecidas gracias a juegos colaborativos; Arias et al. (2025) reconocieron que

el juego motor cooperativo robustece la convivencia y la autorregulación; Valencia et al. (2026) señalaron la efectividad de programas de actividades físico-deportivas para espacios inclusivos con estudiantes con conductas disruptivas; Garcia et al. (2025) demostraron el valor del juego cooperativo en pro del desarrollo socioafectivo. El presente trabajo apunta a esta evidencia, un estudio de caso documentado en el contexto colombiano y con una metodología de trabajo grupal y recreativo.

9.2 La metodología SAR como estructura para la transformación

Ahora bien, la escogencia de la metodología SAR (Mesa, 2010) ejerciendo como estructura organizadora de la intervención fue acertada. Su consecución diagnóstico, intervención, cierre, evaluación ayudó a sostener un proceso cohesionado y vinculado que avanzó de manera organizada hacia los objetivos propuestos. La secuencia en los ejes temáticos (falta de respeto, comportamientos agresivos, interrupciones) hizo trabajar cada dimensión de la problemática con un enfoque preciso con la finalidad de atacarla y cambiarla.

La flexibilidad de esta metodología permitió que los cambios o modificaciones sobre los procesos de recolección de información o de trabajo de campo (intervenciones) pudiesen darse de acuerdo a los tiempos cambiantes, es decir, se contó con el tiempo y la favorabilidad metodológica de poder reunir dichos datos sin obedecer a un marco agresivo o que condicionara el trabajo, ayudando también así a un proceso de reinversión en la parte académica, pedagógica y metodológica.

9.3 La centralidad del vínculo

Una conclusión que surge fortalecida en el análisis y que no siempre brinda la atención merecida en la literatura académica, es la importancia del vínculo afectivo en la efectividad de la intervención. El cambio en el “(Estudiante 2)”, en la “(Estudiante 1)” y en el grupo en general no se generó únicamente porque las actividades estuvieran bien planeadas aunque lo estaban sino porque las practicantes orientaron hacia una relación genuina de respeto, prudencia y confianza con los niños.

Esta imbricación relacional radicó en ser una relación humana, que es identificada por la presencia constante, la escucha, el interés en cada niño y la disposición a aprender lo que vivían. Como expresó una practicante en su valoración final: *"Logré generar un vínculo desde la calma y la escucha, y eso fue importante, evidencié la relación colegio-estudiante como un espacio donde ambos actores juegan un rol trascendental y desde la docencia, como brindar ese amor y respeto, siempre con el ejemplo.(Practicante 2)*

Dicho aprendizaje fue bidireccional y recíproco, tanto para estudiantes, como para interventoras, es tal vez el aspecto más humanista en toda la experiencia, y el que mejor muestra la concepción de la recreación en tanto que práctica de humanización que propone Waichman (2004).

9.4 Limitaciones del estudio

El desarrollo del presente estudio estuvo determinado por el contexto institucional, que, al enmarcarse en la práctica profesional con una duración delimitada de seis meses, tuvo restricción temporal. El marco propio del semestre académico condicionaron la extensión y profundidad de la intervención, impidiendo abordar otras dimensiones metodológicas y poblacionales que habrían enriquecido la evaluación del proceso. Con el fin de orientar proyectos y experiencias futuras similares, a continuación se detallan las principales limitaciones identificadas:

Naturaleza del alcance cualitativo: Al adoptar un enfoque puramente cualitativo, el estudio centró su atención en comprender las dinámicas relacionales, las vivencias y las transformaciones comportamentales a través de observaciones, diarios de campo y testimonios de los participantes. Se reconoce que el alcance cuantitativo o correlacional sobre la reducción de las conductas disruptivas podrá ser determinado en futuros estudios o antecedentes que empleen mediciones estandarizadas. Necesidad de un diseño mixto (Cualitativo - Cuantitativo), debido a que el proyecto se ejecutó en el marco de una práctica profesional acotada a seis meses, no fue posible implementar un diseño metodológico mixto que incluyera instrumentos cuantitativos de medición pre y post intervención (como escalas numéricas de observación conductual o cuestionarios validados). Para futuras investigaciones, se sugiere considerar un diseño mixto que combine la riqueza interpretativa de la investigación cualitativa con la precisión métrica del enfoque cuantitativo, lo que permitirá evaluar estadísticamente la efectividad y el alcance de la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR).

Inclusión de talleres con padres de familia o cuidadores: La intervención se focalizó exclusivamente en el espacio del aula de clase y la interacción escolar. Sin embargo, dado que las conductas disruptivas están fuertemente influenciadas por los entornos sociofamiliares y las dinámicas del hogar, se evidencia como una limitación no haber vinculado de forma directa al núcleo familiar. Para intervenciones y proyectos a futuro, se recomienda incluir un eje temático de talleres con padres de familia o cuidadores, con el propósito de alinear las pautas de crianza en casa con las normas, valores y límites trabajados mediante el juego y la recreación en la escuela.

Sostenibilidad y seguimiento a largo plazo: El factor tiempo derivado de la práctica profesional impidió realizar un seguimiento longitudinal para verificar la permanencia de los cambios observados en el comportamiento de los estudiantes a mediano o largo plazo (por ejemplo, a seis o doce meses de haber finalizado el proceso). Futuros estudios deberán contemplar fases de seguimiento posterior que permitan corroborar si la autorregulación y el respeto adquiridos mediante la SAR se consolidan en el tiempo.

9.5 Recomendaciones

Para la Fundación Educativa

Primero, robustecer la comunicación interna, así como con los equipos de práctica externos, en procura de establecer acuerdos sobre espacios, horarios y protocolos, buscando reducir los imprevistos que interfieren en la continuidad de las intervenciones. La experiencia

identificó que la efectividad de la intervención recreativa, no meramente la calidad del diseño pedagógico, sino también, en las condiciones institucionales en que se utilizan.

Segundo, tomar consideración por la integración permanente de programas de recreación y desarrollo socioemocional al interior del currículo escolar, identificando el impacto benevolente documentado en la convivencia y el aprendizaje. Por ejemplo, el Semáforo de la Participación, que ya ha sido usado de manera institucional por varios docentes, es una muestra de cómo una herramienta simple puede consolidar un impacto que supera el ideal puntual de la intervención.

Para el Programa Académico.

Seguir manteniendo el énfasis en la formación de practicantes con habilidades de adaptación, gestión de imprevistos y negociación en contextos cotidianos a nivel pedagógico. La experiencia de las prácticas en la fundación educativa logró registrar que estas competencias son tan infaltables como el dominio de las metodologías y la pedagogía.

Hacer promoción académica del uso de instrumentos mixtos de evaluación que relacionen la observación cualitativa con medidas cuantitativas de comportamiento, en favor de fortalecer la rigurosidad de los análisis y poder comparar numéricamente los resultados.

Para futuras investigaciones:

Es fundamental diseñar estudios sobre el control de grupo, también de medición pre y post intervención y seguimiento a largo plazo que ayude a evaluar con una mirada específica la efectividad de la recreación con propósito, como estrategia que favorece la disminución de conductas disruptivas. Observar, a su vez, la perspectiva de los padres y cuidadores, que aún

tienen precaria participación en la literatura sobre intervenciones escolares en escenarios vulnerables y que podría manifestar información valiosa acerca de la transferencia de los aprendizajes en el ámbito familiar.

9.6 Reflexión final: lo que los niños enseñan

Este trabajo de grado no se basa en ser un informe académico, sino, en el registro de una experiencia pedagógica transformadora que enseñó la necesidad de intervenir pedagógicamente en contextos educativos donde falta generar espacios y ambientes de orden y respeto entre pares. También se logró comprender que los niños que más disrupción ocasionan son quienes necesitan ser vistos, escuchados y reconocidos. Allí, la agresividad o las faltas de respeto, son muestra de una necesidad de afecto, amor o respeto.

Además de lo anterior, fue bastante importante identificar que los procesos de comprensión de lo que enseñaron los niños demostraron ser puntos clave a la hora del quehacer en la labor pedagógica, esto evocó que no se trata unívocamente de una planeación aislada, cuando esta se articula con el propósito de aprendizaje y de la huella que se quiere dejar en los estudiantes, entonces se hacen actividades que serán enriquecedoras en cualquier momento de la jornada, e incluso de sus vidas.

10. REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2017). *Education and socioeconomic status: Resources and publications*. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>
- Araúz, S. (2023). *Juegos colaborativos: mejora de conductas disruptivas en estudiantes de octavo grado del colegio Daniel Octavio Crespo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chiriquí].
<https://jadimike.unachi.ac.pa/bitstream/handle/123456789/1449/Tesis%20%20Doctoral%20Sonia%20%20Ara%C3%BAz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, A., Valdivieso, C., Vásquez, M., Mendoza, A., Tusa, V., y Cajas, E. (2025). Juego motor cooperativo para fortalecer la convivencia y la autorregulación en el aula: Cooperative motor play to strengthen coexistence and self-regulation in the classroom. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 1087-1109.
<http://revistareg.com/index.php/1/article/view/215>
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura y E. Ribes (Eds.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 307-350). Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Berliner, K. D. P., Briones, L. A. I., Muñoz, I. C. T., y Guadamud, L. A. L. (2025). El papel de las actividades físicas y deportivas en la mejora del comportamiento de estudiantes con TDA. *Ciencia y Educación*, 6(10.1), 270-286.

<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.1804169/2536>

Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Burton, J. (1990). *Conflict: Human needs theory*. Palgrave Macmillan.

Calderón, T. E. S., Comas, B. R. P., y Zayas, Y. Z. Y. (2025). Fundamentación teórica de la prevención socioeducativa ante conductas disruptivas en escolares de secundaria básica. *Ciencia y Educación*, 6(8.1), 78-91.

<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.1823891/2179>

Calle Vintimilla, A. et al. (2025). Estrategias de disciplina positiva y aprendizaje socioemocional para disminuir conductas disruptivas. *Revista de Educación Básica*.

Correa Belalcázar, E. (2019). *Conductas disruptivas: Una revisión teórica del concepto*.

<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/7880>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Donado Miranda, A., y Serrano Fontalvo, M. (2019). Estrategias pedagógicas para disminuir conductas disruptivas. Universidad del Norte.

Durston, J., y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodologías de las experiencias participativas*. CEPAL.

Fundación Educativa Jesús de Nazareth. (2025). *Base de datos — Estudiantes grado cuarto*.

Documento interno.

García, M. J. C., De la Peña Consuegra, G., y Navarrete, A. L. M. (2025). El juego cooperativo como medio didáctico para estimular el desarrollo socio afectivo en niños de Educación Inicial Subnivel II. *Revista Social Fronteriza*, 5(1).

<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/download/582/1112>

García, V. V., Cadena, W. Z., Taboada, E. B., y Caraballo, G. M. (2025). La Educación Física como recurso pedagógico para la inclusión de estudiantes con problemas de conducta. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(2), 727-744.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10080944.pdf>

Gerlero, J. (2006). Hacia un concepto de recreación. *Anuario de Estudios en Turismo — Investigación y Extensión*, Facultad de Turismo, Universidad Nacional del Comahue.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez, M. del C., y da Resurrección Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. <https://puers.emnuvens.com.br/porescrito/article/view/27976/16466>

González Gaínza, R. (2020). La recreación como campo de construcción social y educativa. En *Recreación y transformación social* (pp. 15-32).

González, M., y García, L. (2020). Inteligencia emocional y convivencia escolar en estudiantes de educación primaria. *Utopía y Praxis Latinoamericana*.

<https://ve.scielo.org/pdf/uct/v28n125/2542-3401-uct-28-125-78.pdf>

- González Orb, M., Bobadilla Araneda, C., Castro González, V., Castro Molina, C., Osorio Vera, N., y Roco Osorio, F. (2013). Influencia de un programa de actividades artísticas, culturales, deportivas y recreativas en una población vulnerable. *Foro Educativo*.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Leyden.
- Mesa, G. (1998). La recreación como práctica pedagógica. En *Marco teórico* (pp. 31-38).
- Mesa Cobo, G. (2004). *La recreación "dirigida": ¿Mediación semiótica y práctica pedagógica?* Universidad del Valle.
- Mesa, G., y Manzano, H. (2010). *La recreación dirigida: Un laboratorio pedagógico*. Universidad del Valle.
- Pichardo, A. (1997). *Planificación y programación social. Diagnóstico para la toma de decisiones* (Cap. 1). Lumen/Humanitas.
- Ramírez, M., Devia Quiñones, R. E., y León Salazar, R. A. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de casos de jóvenes de alto rendimiento. *EDULAB*.
- Romero-Sánchez, E., Alcaraz-García, S., y Hernández-Pedreño, M. (2020). Desigualdades educativas y respuesta institucional: una investigación desde la perspectiva territorial. *Profesorado*, 24(1), 23-44.
- Ruiz, A. (2014). *Espacio y poblamiento en la ladera sur occidental de Cali: sector Siloé, décadas de 1910 a 2010* [Tesis de pregrado]. Universidad del Valle.
- Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Martín-Fernández, M. A., y Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula: análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/28268>

- Secretaría de Bienestar Social. (2023). *Diagnóstico sectorial territorial — Comuna 20 (Versión abril 2023)*. Santiago de Cali.
- Valencia, A. B. C., Gallardo, D. H., y Caraballo, G. D. L. C. M. (2026). Programa de Actividades Físicas Deportivas para la Inclusión de Estudiantes con Conductas Disruptivas Graves a las Clases de Educación Física. *MENTOR Journal of Educational and Sports Research*, 5(13), 243-252. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/download/11389/9718>
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista de Trabajo Social CCSS*, 18(39), 308-319.
- Velasco Arboleda, J. A. (2014, agosto). *Propuesta metodológica de intervención mediada por la recreación dirigida*. Ponencia presentada en el Área Educación, Desarrollo y Comunidad, IEP, Universidad del Valle.
- Villacrés, J. K. L., León, K. J. V., Villacrés, M. I. L., Villacrés, J. K. L., Calva, A. R., y Ordoñez, R. P. L. (2024). Conductas disruptivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Saraguro. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 84-100. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/download/2020/2591>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934).
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y recreación: Un desafío pedagógico* (3a ed.). Kinesis.
- Yunga, C. J. G., y Álvarez, Á. R. B. (2024). Actividades físicas recreativas para la prevención de conductas inadecuadas en los estudiantes de tercer año de bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 3808-3824. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/download/2895/4755>

Zambrano, C., Uribe Veintimilla, H., y Tomalá Chavarría, A. (2021). Causas y factores de las conductas disruptivas en el aula. *Revista de Educación y Desarrollo Social*.