



Equidad y Desarrollo

ISSN: 1692-7311

ISSN: 2389-8844

Universidad de La Salle

Munevar Mariño, Sandra Karina; Burbano Pantoja, Víctor
Miguel Ángel; Valdivieso Miranda, Margoth Adriana
Juegos de paz como estrategia para mitigar la agresión estudiantil en un escenario rural*
Equidad y Desarrollo, núm. 40, e1511, 2022
Universidad de La Salle

DOI: <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss40.9>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=95776116008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Juegos de paz como estrategia para mitigar la agresión estudiantil en un escenario rural*

191

Sandra Karina Munevar Mariño**

Víctor Miguel Ángel Burbano Pantoja***

Margoth Adriana Valdivieso Miranda****

Palabras clave

Juegos de paz;
agresividad
estudiantil; ruralidad;
mitigación.

Clasificación JEL

C71, D74, I21, I31, K42.

Resumen

El objetivo de este trabajo consistió en aplicar una estrategia basada en juegos de paz para mitigar la agresividad —como un tipo de violencia— en 50 estudiantes de grado cuarto de educación primaria rural. A través del método hermenéutico de análisis de contenido se estableció un marco de referencia para el desarrollo de la investigación y, mediante una metodología cuantitativa-cualitativa, la información procesada con el software R fue recabada por medio de una estrategia de tres etapas: aplicación de un cuestionario para identificar comportamientos

Cómo citar este artículo: Munevar Mariño, S., Burbano Pantoja, V. y Valdivieso Miranda, M. (2022). Juegos de paz como estrategia para mitigar la agresión estudiantil en un escenario rural. *Equidad y Desarrollo*, (40), 191-211. <https://doi.org/10.19052/eq.voll.iss40.9>

Fecha de recepción: 16 de febrero de 2022. Fecha de aceptación 19 de mayo de 2022

* Este artículo es resultado de un proyecto de investigación desarrollado por el programa de la Maestría en Pedagogía de la Cultura Física, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Magíster en Pedagogía de la Cultura física de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), profesora del colegio María Auxiliadora, Santander. ✉ karsa04@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6130-1320>

***Licenciado en Matemáticas, magíster en Ciencias–Estadística, doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, coordinador del Grupo de Investigación Interdisciplinario en Ciencias (GICI), Tunja, Colombia. ✉ victor.burbano@uptc.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-3561-1886>

**** Licenciada en Matemáticas, magíster en Ciencias–Estadística. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e integrante del Grupo de investigación Interdisciplinario en Ciencias (GICI). ✉ margoth.valdivieso@uptc.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-3617-928X>



agresivos, intervención mediante un conjunto de actividades basadas en juegos de paz, y evaluación de los efectos generados por tales actividades. Los resultados mostraron que la estrategia permitió menguar de forma significativa la agresión física y la hostilidad, pero ligeramente la ira y la agresión verbal. Se concluyó que las acciones y reflexiones implementadas fueron efectivas y disminuyeron en un alto porcentaje la agresividad estudiantil en el contexto rural.

Peace games as a strategy to mitigate student aggression in a rural setting

Abstract

Objective of this work was to apply a strategy based on peace games to mitigate aggressiveness as a type of violence in 50 fourth grade students of rural primary education. Through the hermeneutic method of content analysis, a reference framework is established for the development of the research and through a quantitative-qualitative methodology, the information processed with the R software was collected through a strategy with three stages: application of a questionnaire to identify aggressive behaviors, intervention through a set of activities based on peace games, and evaluation of the effects generated by such activities. The results showed that the strategy significantly reduced physical aggression and hostility, but slightly reduced anger and verbal aggression. It is concluded that the actions and reflections implemented were effective and decreased student aggressiveness in a high percentage in the rural context.

Keywords

Peace games; student aggressiveness; rurality; mitigation.

Introducción

Diversos organismos internacionales, como la Organización de Naciones Unidas (ONU), establecen que la paz se constituye en un derecho de los individuos y la sociedad, razón por la cual las acciones pacíficas han de promoverse por medio de la cooperación internacional en temas de educación y ciencia; sin embargo, es necesario tener en cuenta que en cada país hay distintos actores sociales que han de preservarlas. En este contexto, se requiere empezar con la formación integral del estudiantado y la convivencia pacífica en el hogar, la escuela y la comunidad.

La educación para la paz debe ser una preocupación de todas las personas, en particular, para los profesores y la familia (Miló et al., 2019). Por una parte, la paz ha de incluir la adquisición de competencias para la vida, y se ha de incentivar en las aulas para asumir un manejo asertivo de los conflictos (Chaux, 2012), para evitar los actos agresivos y fomentar la equidad como elementos prioritarios de la formación escolar con enfoque social (Martínez, 2014). Por otra parte, los profesores han de potenciar desde el colegio el desarrollo de competencias pacíficas en el estudiantado, para que los ciudadanos en el futuro logren interactuar sanamente y convivir en paz (Munévar et al., 2019). Además, la Constitución colombiana de 1991 es una norma que promueve la paz, la no agresión y la reconciliación entre las personas para mitigar los enfrentamientos violentos que se suscitan diariamente, e insta a que los centros educativos construyan escenarios para convivir en paz.

La educación para la paz ha de estar asociada con ciertas condiciones que promuevan el respeto, la disminución de los diversos tipos de agresión, la tolerancia, la igualdad de género, entre otros. En Colombia, mediante la Ley 1732 de 2014, se otorga a los docentes la responsabilidad de trabajar en las aulas temas tendientes a educar a las niñas, niños, preadolescentes y adolescentes para la paz; para ello, los centros educativos están obligados a desarrollar una asignatura con específica: “Cátedra para la paz” (Ley 1732, 2014, p. 1). En este sentido, el maestro, orientador, mediador y guía del aprendizaje del estudiantado es un actor esencial para que seleccione actividades pertinentes y use métodos que generen situaciones didácticas que involucren el respeto, la disminución de la agresión y la cooperación, entre otras, tanto entre el docente y los estudiantes como entre los mismos alumnos del centro educativo y fuera de este. Así entonces, el profesor ha de ser un mediador certero ante el conflicto, y su acción docente ha de generar una reflexión continua a fin de potenciar la convivencia pacífica (Miló et al., 2019).

En general, las prácticas pedagógicas de diversa índole se constituyen en un desafío para que, de manera creativa, el docente pueda diseñar e implementar estrategias que generen un cambio social en las nuevas generaciones por medio de reflexiones en el aula, que se puedan trasladar al contexto rural y urbano con efectos positivos en la disminución de la agresividad, la práctica de una buena convivencia y la promoción de la ciudadanía. En este sentido, los actores educativos desempeñan un papel importante, ya que, mediante la reflexión continua y programas específicos, pueden optimizar las relaciones interpersonales,

mitigar las diversas formas de agresión, mejorar el clima escolar, menguar toda manifestación violenta —ya sea física, psicológica o social—, minimizar el factor de riesgo psicosocial y maximizar los factores protectores (Urrea et al., 2019), por medio de estrategias pertinentes para aprovechar el tiempo libre, las prácticas variadas de actividad física y deportiva.

En el campo de la educación física (EF), como parte de la cultura física, el docente puede diseñar e implementar diversos programas que han de incluir variadas estrategias encaminadas a promover relaciones pacíficas, y disminuir así la agresión personal mediante actividades recreativas, la práctica de deportes, los juegos de paz basados en la cooperación o la actividad física (AF), entre otros. Los juegos basados en la cooperación pueden generar emociones y percepciones positivas, mejorar la conducta escolar e incrementar la interacción saludable en el centro educativo, los hogares y la comunidad (Iturbide y Elosua, 2017). En este contexto la pregunta central que guió el trabajo investigativo fue: ¿qué efectos pueden producirse con un programa de AF elaborado con juegos de paz y acciones educativas pacíficas sobre la agresividad presente en escolares de cuarto grado de un centro educativo con presencia de ruralidad? A continuación, se expone un marco de referencia focalizado en elementos conceptuales y antecedentes.

Esta investigación fue elaborada en el marco de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que la reglamenta. Su objetivo fundamental se focaliza en el aprendizaje, el diálogo permanente y la reflexión en torno a la promoción cultural de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sustentable; adicionalmente, se centra en el diseño y puesta en marcha de un programa de AF ejecutado en un centro educativo de contexto rural santandereano. Tal programa recoge aspectos expuestos en la Ley 107 del 1994, referida a la Cátedra de la paz, y posibilita el diseño e implementación de procesos formativos que involucran acciones pacíficas. En estas circunstancias, los centros educativos y la sociedad en general han de trabajar mancomunadamente para que se fortalezca la convivencia estudiantil, los ambientes de paz prosperen y se eduque a los ciudadanos del futuro en escenarios pacíficos, para mitigar actuaciones cargadas de agresividad o de violencia manifiestas en los centros educativos y los hogares (Urrea et al., 2019).

La preocupación por la construcción de paz en el entorno educativo no es nueva. Sobre la primera mitad del siglo XX, Montessori (2003) propuso indagar

e implementar una disciplina para investigar sobre la paz en las escuelas, pues su experiencia indicaba que desde las aulas se generaba violencia, mientras que los valores espirituales se esfumaban; en la educación de entonces se reprimía y rechazaba los dictados del ser moral y se erigía la ignorancia en amplios sectores de la población. Posteriormente, Mesa (2019) indica que los centros educativos internamente deben promover espacios de interacción pacífica, solución de conflictos, acciones de justicia social, cultura ciudadana y democrática, solidaridad y mitigación de la agresión con alcance local y global. En este contexto, la labor del docente y del adulto debería focalizarse en proporcionar actividades adecuadas para que el niño se desarrolle en paz (Castillo, 2018); por consiguiente, las acciones docentes han de involucrar el planeamiento y la ejecutoria de actividades pedagógicas que contribuyan con la disminución de los diversos tipos de violencia en la escuela.

En nuestro contexto, la violencia escolar se ha incrementado de manera vertiginosa en el sector urbano y rural; por consiguiente, se ha producido un incremento notable en la agresión entre los distintos actores de la comunidad educativa, en los diversos centros y en diferentes estratos socioeconómicos. En el escenario rural, algunos factores asociados con estas formas de violencia son la pobreza extrema, el desplazamiento, el tráfico de drogas y de personas, la corrupción, el maltrato en el hogar, la discriminación, los mensajes violentos de los distintos medios de comunicación, solo por indicar algunos.

Asimismo, en la escuela se han detectado factores de riesgo conducentes a actos agresivos, los cuales impactan el desarrollo infantil, por ejemplo, el desamor en el hogar, la poca tolerancia, la incomprensión y el irrespeto hacia los otros (Estrada et al., 2018). En este escenario, es necesaria la implementación de estrategias, programas y acciones pedagógicas que generen reflexiones y cambios de actitud, para vivenciar el respeto y la armonía hacia los demás. En este sentido, Montessori (2003) mencionaba que los adultos modelan en el niño normas impuestas socialmente que generan conflictos entre hijos y padres, docentes y estudiantes, quienes han de respetarse y amarse mutuamente.

En esta misma línea, es común observar en el aula conductas agresivas focalizadas en el maltrato, sobre todo, en las clases de EF. Allí el profesor tiene un escenario apropiado para diagnosticar e intervenir de modo positivo diversos aspectos de la conducta y la cognición de los alumnos a través de diferentes actividades, las cuales ha de buscar un bienestar personal y social para cada

estudiante en consonancia con los objetivos del currículo del centro educativo. Además, el docente podría utilizar estrategias variadas para mejorar la interacción personal pacífica del estudiantado por medio de los juegos de paz, cooperativos o pueriles (Burbano et al., 2021) u otras actividades que considere pertinentes. Tales juegos involucran un conjunto de reglas que los participantes deben respetar; debido a esto, cuando el estudiantado participa en estos juegos, también ofrece un testimonio de acciones de paz direccionadas por el respeto al pacto de reglas adoptado de forma democrática. Dichas reglas implican unos derechos y unas prohibiciones que educan a los participantes —sean estudiantes o profesores (Vaquero y Macazaga, 2018)—, por lo que romperlas significaría realizar actos que promueven la pérdida de valores y atentan contra la paz.

La educación pacífica es un paradigma propuesto por la ONU en diversas resoluciones con el concepto *cultura de paz*, destinado entre otras a difundir el equilibrio socioafectivo de los individuos y la igualdad de género. Este concepto se vincula con un estilo de vida encausado por valores de tipo universal, que propician una ética de responsabilidad solidaria y reciprocidad focalizada en el diálogo permanente, la reconciliación, la convivencia armónica y el respeto de los derechos humanos en toda su dimensión (Álvarez y Pérez, 2019). Cuando estos supuestos se debilitan, surgen actos agresivos que se acentúan con la ruralidad. En referencia a la agresividad, es frecuente presenciar actuaciones agresivas en diferentes escenarios, por ejemplo, los centros educativos, los hogares, las universidades, las empresas y los deportes; en estos contextos, es perentorio crear espacios de reflexión pedagógica y una gran variedad de proyectos y programas que hagan posible su disminución.

La agresividad implica estar en contra del otro con el fin de causar daños, en otras palabras, se trata de actos humanos cargados de violencia, que pueden consistir en la propensión del individuo para atacar, acometer o embestir a otros. Por lo general, el individuo malhumorado, negativo o frustrado es agresivo (Cusi-Arriaga, 2017). Asimismo, existen tipos de agresividad: la verbal, que se manifiesta en gritos o insultos hacia alguien; la facial, explícita en gestos feos del rostro; la física, causada por propinar patadas, golpes, arañazos, codazos y empujones a individuos u objetos cercanos a quien agrede; y la indirecta, que es generada por actos violentos sobre las pertenencias de otros individuos (Carrasco y González, 2006). También, la agresividad incluye un conjunto de acciones o patrones que se manifiestan con una intensidad variable, desde la

agresión física hasta el uso de expresiones verbales y gestuales que incomodan a los demás, o en el uso de palabras caracterizadas por la ofensa, el irrespeto o la provocación. Algunas veces, la agresividad involucra al adolescente en problemas de tipo conductual, emocional o social, lo que puede estar asociado a las características parentales (Aguirre y Lacayo, 2019).

Además, las diversas maneras de agresión pueden causar daños psicológicos o físicos en las víctimas, y es importante rescatar que en el sector rural también se presencian actos violentos de guerrillas, paramilitares, ejército, hogares, escuelas y demás actores que menguan la paz, que terminan por afectar particularmente a estas poblaciones. Para manejar este tipo de situaciones, Urrea et al. (2019) plantean la necesidad de generar escenarios pacíficos para rescatar la tolerancia, la armonía y el respeto sin recurrir al castigo corporal, como lo recomienda la ONU (Bernate et al., 2019), ya que todo tipo de agresión puede causar antipatía, ansiedad, depresión, suicidio y un lento desarrollo de ciertas aptitudes sociales. Además, la Organización Mundial de la Salud recomienda realizar acciones centradas en ejecutar AF lúdica y deportes, en tanto que potencian el desarrollo socioemocional y mitigan la agresión (Cuadra et al., 2018).

Así, las actividades lúdicas, los juegos de paz y cooperativos potencian en los niños la convivencia sana y la posibilidad de aprovechar mejor su tiempo de descanso (Barbosa y Urrea, 2018). Además, la práctica de AF mejora el autoconcepto, disminuye el mal humor, incrementa los lazos amistosos, mejora la salud física y mental, los procesos psicosociales y cognitivos, y fomenta la cultura pacífica (Barbosa y Aguirre, 2020). También, los juegos cooperativos y de paz incluyen reglas o normas y actividades que permiten distraerse, disfrutar la vida, recrearse, incrementar el respeto, asumir responsabilidades y mitigar

En la infancia, la agresión es aprehendida al imitar actuaciones observadas en el entorno familiar, el colegio, el contexto social y los entornos virtuales (Penalva y Villegas, 2017). En el sector rural también se presencian actos violentos de guerrillas, paramilitares, ejército, hogares, escuelas y demás actores que menguan la paz.

la agresión (Munévar et al., 2019). En la etapa escolar, este tipo de actividades asumen un valor pedagógico, por cuanto los participantes juegan y aprenden diversas normas de comportamiento y dan sentido a la realidad circundante (Duran y Costes, 2018). En este sentido, los juegos cooperativos incluyen reglas que orientan al individuo para colaborar y lograr una meta, e interiorizar valores sociales como el respeto, el compañerismo, la solidaridad, la empatía y la confianza (Vidaci et al., 2021), los cuales permiten mitigar la agresión y la violencia.

En cuanto a los antecedentes, con los juegos de paz en el entorno escolar se buscan resolver los conflictos que se presenten entre los distintos actores sin que se produzcan acciones agresivas o actos de hecho violentos. Por ello, diversas estrategias pedagógicas se han propuesto a fin de mejorar la convivencia escolar (Vargas et al., 2019), educar para la paz (Chaux, 2012), mitigar conductas agresivas (Redondo et al., 2016), educar con juegos de paz (Jaqueira et al., 2014), incrementar la convivencia pacífica con la intervención docente (Urrea et al., 2019), impulsar la reconciliación desde la escuela (Castillo, 2018), menguar niveles de agresividad y violencias manifiestas en el entorno escolar y social (Nieto et al., 2018), implementar prácticas pedagógicas para menguar el conflicto armado rural (Betancur et al., 2021), entre otros.

Método

En los periodos de infancia y preadolescencia se generan cambios físicos, psicológicos y sociales que pueden exponer a los escolares a conductas de riesgo y a la vivencia de problemas asociados con el ajuste psicosocial, tales como la agresión y la violencia. En estas circunstancias, una orientación pertinente desde la escuela y el hogar pueden generar espacios de convivencia pacífica que promuevan su desarrollo integral.

En este contexto, se realizó un trabajo investigativo para diagnosticar, intervenir y valorar los niveles de agresión en un grupo conformado por 50 estudiantes del grado cuarto de básica primaria de un centro educativo rural de Santander, Colombia. Una vez se tuvo el visto bueno de las autoridades, se procedió a seleccionar la muestra a conveniencia. Para esto se obtuvo un consentimiento informado del acudiente del estudiante, de modo que se respetó la

libre decisión de participar sin ningún tipo de exclusión. Estos aspectos fueron un primer ejercicio para fomentar la educación para la paz en el entorno escolar.

Se usó un enfoque mixto de investigación, focalizado en el uso de información cuantitativa y cualitativa para guiar el estudio realizado. Los instrumentos destinados a la recopilación de la información fueron: el cuestionario ACE, para valorar la agresión escolar, y un diario de campo (Hernández-Sampieri, 2018) destinado a anotar los aspectos relevantes de la observación directa realizada por el docente de educación física para este grado de escolaridad, que aportaría información textual como otra técnica de recolección de datos para este estudio. Para elaborar el marco de referencia se acudió al método documental y al análisis de contenido (Bardin, 1991). La metodología involucró tres pasos: en el primero se aplicó el ACE y se identificaron acciones agresivas; en el segundo, se diseñó y aplicó un programa de actividad física basado en juegos de paz; y en el tercero, se aplicó nuevamente el ACE para analizar los efectos de la estrategia.

El ACE utilizado incluyó 20 ítems: siete referidos a la agresión física caracterizada porque el niño empuja o patea agrediendo físicamente a otros; cuatro relacionados con la agresión verbal por medio de sobrenombres, insultos o amenazas; cuatro asociados con la ira explícita en disgustos, acciones furiosas e irritación; y cinco direccionados a la hostilidad, manifiesta al oponerse sin control, ser conflictivo o vengativo. En cada ítem del ACE el estudiante marcó un valor en la siguiente escala: 5, cuando la afirmación resultaba verdadera por completo; 4, en el caso de que la afirmación fuera bastante cierta; 3, si la afirmación no fuera verdadera ni falsa; 2, cuando la afirmación resultaba bastante falsa; y 1, cuando la afirmación fuera falsa por completo (Munévar et al., 2019).

El programa se estructuró para ser ejecutado en el tercer periodo escolar, con una duración aproximada de once semanas, para ser desarrollado en las dos horas por semana de cada clase de EF. Al respecto, cada clase empezaba con orientaciones ofrecidas por el profesor y la práctica ligera de rutinas de calentamiento corporal; continuaba con las actividades asociadas con los juegos de paz (tabla 1) y cerraba con una reflexión relacionada con un breve diálogo sobre las actividades ejecutadas en la clase. En principio, estos juegos permiten promover la colaboración, la tolerancia, la empatía y la confianza; en segundo lugar, potencian la interacción social, la disciplina, el entusiasmo y la responsabilidad;

finalmente, consolidan el liderazgo, la auto eficiencia, la honestidad, las normas escolares (Palma, 2018) y la manera de asumir los conflictos.

200 Tabla 1. Actividades asociadas con los juegos de paz

Propósito	Actividades
Juegos de paz para fortalecer valores como la disciplina, la responsabilidad, el entusiasmo y la empatía.	Juegos para apoyar al otro: que el balón no caiga, globo arriba y abajo, caza-abrazos,
Juegos de paz para promover la colaboración, la tolerancia y la confianza, en grupos de tres escolares.	Juegos de interacción: globos amarrados, relevo al saltar, sin dejar caer el aro.
Juegos de paz para potenciar la honestidad, el liderazgo, el compromiso y la eficacia.	Juegos para menguar la agresión: rechazo el balón, ciempiés, corderos y lobos, jardinero.

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos se obtuvieron por medio de un diseño preexperimental (pre-prueba-posprueba) complementado con un proceso hermenéutico tendiente a interpretar la información cuantitativa y textual. Al final, se decidió solamente trabajar con un grupo de experimentación sin recurrir a otro de control, sin excluir a ningún participante; en estas circunstancias, la estrategia de juegos paz fue incluyente e hizo explícitos algunos aspectos como la pobreza extrema, el desplazamiento, la agresión en el hogar, la hostilidad y el liderazgo parcializado, entre otros (Trejo-Magaña, 2019). La información fue procesada mediante el software R.

Resultados y discusión

Descripción del grupo de estudio

Los escolares que constituyeron el grupo a investigar tenían una edad entre los nueve y los 11 años; es decir, la edad promedio fue de $9,84 \pm 0,7156$ años. El valor $\pm 0,7156$ es la desviación típica (DT); al dividir la DT entre el promedio se determinó el coeficiente de variación (CV) de $0,0727 = 7,27 \%$. Este CV es

indicativo de que los escolares estudiados son muy semejantes en lo que se refiere a la edad, por lo tanto, es bastante probable que tuvieran comportamientos y razonamientos similares, y que ejecutaran acciones un tanto parecidas, pero acordes a su contexto escolar rural, familiar y social en el que se han desarrollado. Además, la distribución de los escolares por edad fue así: 16 % con nueve años, 60 % con 10 y 24 % con 11.

Además, el grupo de estudio estuvo constituido por 23 escolares de sexo femenino, lo que representó un 46 % del grupo, y por 27 estudiantes de sexo masculino (54 %). Por otra parte, el centro educativo al que pertenecen los participantes es público, de carácter mixto y atiende a población mayoritariamente rural. Luego, allí interactúan niñas, niños y estudiantes de bachillerato inmersos en distintas clases sociales en un entorno campesino. Un 10 % del grupo de estudio son desplazados, un 40 % vive en pobreza extrema, un 60 % manifestó que hay agresión en sus hogares y 20 % son hostiles.

Resultados sobre agresión estudiantil

El instrumento ACE valoró cada ítem con una puntuación de 1 a 5. Para la agresión de tipo físico la puntuación acumulada varió en el rango de los 7 a los 35 puntos; la ira y la agresión verbal tuvieron un rango de 4 a 20; y la hostilidad de 5 a 25 (Munévar et al., 2019). Los datos empíricos de la tabla 2 reflejan que: en la agresión física el puntaje acumulado máximo fue 30, con un promedio de 15,64 ($DT = 4,38$ y $CV = 0,28 = 28\%$), lo que evidencia que los participantes presentaban un grado alto de agresión física, mostrada de forma no homogénea. La agresión de tipo físico estuvo presente en distintos estudiantes, lo que es atribuible a su forma habitual de interactuar en su hogar, la escuela y entorno rural. En referencia a la agresión verbal, el puntaje acumulado máximo fue 16 (promedio = 9,84, $DT = 3,06$ y $CV = 0,3109$), de lo que se puede deducir que este tipo de agresión también está latente en el estudiantado con una moderada variación, y está implícita en algunos escolares indisciplinados quienes copian palabras soeces de los trabajadores del campo. Sobre la ira, el puntaje acumulado máximo fue 19 (promedio = 9,98, $DT = 2,894$ y $CV = 0,2899$), estos hallazgos dieron indicios de que la ira era un comportamiento moderadamente frecuente y ocurría de manera poco semejante en los participantes. En cuanto

a la hostilidad, la puntuación acumulada máxima fue de 22 (promedio = 13,42, DT = 3,825 y CV = 0,2850); estos resultados reflejan que hay algunos escolares hostiles con agresión explícita de forma poco homogénea. Por consiguiente, la preprueba indica que la agresión física prevalece en este grupo, le sigue la presencia de hostilidad, ira y agresión verbal. Es decir, los estudiantes del grado cuarto utilizan directamente la fuerza bruta más que los gestos y las palabras para agredir al otro; sus actuaciones involucran también la hostilidad y la ira.

Avanzando en nuestro análisis, vemos cómo en la agresividad física el puntaje acumulado máximo fue 26 (promedio = 12,97, DT = 3,372, CV = 0,2599), lo que evidencia que, en promedio, los estudiantes pudieron disminuir su agresividad física con la aplicación del programa de AF con juegos de paz; no obstante, este tipo de agresividad aún no se ha eliminado en el grupo y se manifiesta de manera poco homogénea. Con respecto a la agresión verbal, el puntaje acumulado máximo fue 18 (promedio = 8,71, DT = 2,612 y CV = 0,2998), lo que permite deducir que este tipo de agresión también persiste, pero se ha disminuido en relación con los resultados obtenidos en la preprueba, aunque en unos pocos escolares esta conducta se mantiene. En la ira el puntaje acumulado máximo fue 16 (promedio = 9,25, DT = 2,294 y CV = 0,248), lo que también evidencia un detrimento significativo, aunque continúa mostrándose con una DT considerable. En lo referente a la hostilidad, el puntaje acumulado máximo fue 19 (promedio = 12,63, DT = 3,915 y CV = 0,3099), lo que refleja que también la hostilidad disminuyó, y aunque todavía está arraigada en unos pocos escolares de forma no homogénea, se trata de casos aislados. Por lo tanto, la posprueba proporcionó las evidencias de que la agresividad disminuyó notablemente en los participantes, aunque no fue eliminada por completo. Es de resaltar que hubo presencia de agresión de tipo físico, seguida de agresividad verbal, ira y hostilidad.

Al elaborar una comparación entre los puntajes promedio obtenidos en la prueba después de intervenir al grupo con el programa de juegos de paz con respecto a la preprueba, se deduce que los promedios disminuyeron en las cuatro manifestaciones agresivas estudiadas. La intervención generó una disminución grande en la agresión física (de 15,64 a 12,97), seguida por la agresividad verbal (de 9,84 a 8,71), la ira (de 9,98 a 9,25) y la hostilidad (de 13,42 a 12,63). En promedio, los porcentajes de disminución de estas conductas agresivas fueron del 17,07 % en la agresividad física; del 11,48 % en la agresión verbal; del 7,31 % en

la ira; y del 5,88 % en la hostilidad. Estos resultados proporcionan evidencias de que la mayor eficacia del programa de intervención se focalizó en la disminución de la agresividad física, seguida de un decremento en la agresividad verbal; en contraste, se obtuvo un efecto menor en la ira y la hostilidad.

Para establecer si los porcentajes de disminución de estas conductas agresivas eran significativos, se elaboró una prueba de hipótesis con un nivel de significación del 5 %. Para esto, se recurrió a la aplicación de una t-student para muestras pareadas (preprueba-posprueba) una vez las puntuaciones acumuladas cumplieron con la prueba de normalidad, al obtenerse un p -valor de 0,354 y 0,423 después de aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En estas circunstancias, se determinó que se habían generado diferencias significativas en la agresión verbal, con un p -valor de 0,0000; en la agresión verbal, con un p -valor de 0,0001; en la ira, con un p -valor de 0,0004; y en la hostilidad, con un p -valor del 0,0002, aproximadamente. Los valores para la d de Cohen fueron de 0,8102, 0,5321, 0,2504 y 0,2712, respectivamente. En consecuencia, se concluye que el programa basado en juegos de paz sí disminuyó de forma significativa la agresividad de los escolares, con un efecto considerable en la agresión física, moderado en la verbal y bajo en la ira y hostilidad.

Análisis contextual

De manera complementaria se sistematizó y efectuó un análisis textual sobre la información consignada en el diario de campo, cuyas categorías previas fueron los aspectos característicos de la agresión física y verbal, la hostilidad y la ira manifestadas en el estudiantado. Esto permitió traspasar los hallazgos cuantitativos y recoger aspectos de la interacción entre los estudiantes cuando se ejecutaron los juegos de paz durante la clase de EF. En este sentido, la información cuantitativa se trianguló con la observación directa consignada en el diario de campo. Así, antes de aplicar la preprueba, se habían observado actuaciones estudiantiles nocivas: llegaban a la clase de EF de manera desordenada, empujándose, tratándose con términos ofensivos y diciéndose sobrenombres, se oían palabras cargadas de ira y el entorno era marcado por la hostilidad; en este contexto, el docente iniciaba su clase de EF exigiendo disciplina y respeto por los demás. Estas conductas dieron fuerza a la idea de elaborar un programa de intervención pertinente.

La mediación docente y las reglas implícitas en los juegos generaron actuaciones menos agresivas. Además, las actividades motivaron a los participantes, quienes se tornaron más receptivos, respetuosos de las normas y sus compañeros, a trabajar en pequeños grupos evitando la hostilidad y las ofensas.

Con la implementación paulatina del programa de juegos de paz y las reflexiones inducidas por el docente al finalizar cada clase de EF, se detectó que se producían mejoras en la convivencia de los escolares. En este contexto, la mediación docente y las reglas implícitas en los juegos generaron actuaciones menos agresivas. Además, las actividades motivaron a los participantes, quienes se tornaron más receptivos, respetuosos de las normas y sus compañeros, a trabajar en pequeños grupos evitando la hostilidad y las ofensas. Sin embargo, todavía se escuchaban palabras vulgares cuando su participación no salía bien, algunas veces los escolares se tornaban enojados o procedían con acciones irascibles. También notamos que la agresión física y verbal menguaron, se evidenciaron pocos disgustos, y algunos pequeños desacuerdos se solucionaron de forma pacífica evitando hostilidades.

No obstante, algunos escolares todavía presentaban altos niveles de agresión, por lo que fue necesario entablar un diálogo entre el docente y el estudiante para identificar sus causas. Al respecto, se estableció que estos imitaban las vivencias del desplazamiento y la pobreza extrema, replicaban la agresividad compartida en su hogar o intentaban asumir actitudes semejantes a las manifestadas por grupos hostiles presentes en el sector rural.

En este contexto, el profesor los persuadió para que, por medio de los juegos, el deporte, la AF y la reflexión cambiaran su manera de expresarse y actuar frente a los demás. En la parte final del programa, los escolares tuvieron mayor compostura en la clase de EF y en el entorno escolar, actuaban con tolerancia y expresiones de respeto hacia sus homólogos y docentes. También notamos que un diálogo fluido y la solución de conflictos menores coadyuvaban a la construcción de escenarios pacíficos, de modo que el ambiente escolar fue menos agresivo. Asimismo, la colaboración y el disfrute de los juegos se constituyeron

en catalizadores para lograr la armonía estudiantil, lo que en suma nos permite afirmar que la actividad física promovió pensamientos positivos y proactivos.

Discusión de resultados

De acuerdo con Narváez y Ovando (2021), las acciones que involucran agresividad implican conductas violentas, que están presentes en diversos escenarios como el hogar, el aula o la calle, y se atribuyen a distintos factores asociados con aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Según Estrada et al. (2018), las conductas agresivas pueden proliferar en la familia y trascender a la escuela y la vecindad, lo que genera ambientes nocivos para la salud física, mental y social de los individuos. Las diferentes formas de violencia se suscitan en las interacciones entre personas, y siguiendo a Calderón (2011), la violencia se evidencia en el hogar cuando los esposos se agreden, los padres maltratan a sus hijos o viceversa. También, la agresión está presente en el aula entre escolares, docentes y directivos cuando no se siguen las normas que los regulan.

Al respecto, Morales (2021) menciona que la violencia ha existido en diferentes épocas sin excluir a las sociedades organizadas o las campesinas, esparciéndose en las estructuras sociales en el ámbito local, nacional e internacional. No obstante, cualquiera que sea el escenario, la educación y la cultura para la paz son herramientas pedagógicas para combatir la violencia, disminuir la exclusión social, mitigar la agresión y las injusticias, por esta razón, se puede iniciar con estrategias desde la escuela y la clase de EF, sobre todo en contextos rurales, a fin de formar a los escolares para la convivencia pacífica y la búsqueda de la paz, en el sentido expuesto por Yudkin (2014).

En este contexto, la escuela y la educación rural, como modelo formativo (Betancur et al., 2021), ha de ofrecer oportunidades curriculares pertinentes para que el estudiantado y la comunidad puedan mejorar su condición de vida, promover territorios de paz, mitigar la agresión en sus distintas manifestaciones y disminuir la pobreza extrema. Los profesores rurales han de incluir estrategias diversas para promover la cultura de la paz y la introyección de normas que potencien la sana convivencia, el disfrute de la vida y la búsqueda de soluciones pacíficas a los problemas ocasionados por el conflicto armado que azota a gran parte del campo colombiano.

De esta manera, las actividades incluidas en el programa de AF basado en juegos pacíficos han sido fructíferas, ya que han posibilitado disminuir de forma significativa la agresión física y verbal, la ira y la hostilidad de los escolares en el grupo de estudio. Asimismo, han mitigado en gran medida la agresividad estudiantil. Naturalmente, este es un buen comienzo, pero ahora debe trascender hacia otras áreas curriculares y al hogar, ya que, como lo indica Castillo (2018), solamente con esfuerzos conjuntos de los profesores, estudiantes, padres de familia y la comunidad se pueden generar programas de intervención que produzcan transformaciones a gran escala en pro de menguar la agresividad, erradicar las violencias y consolidar la paz en el colegio. También es necesario proyectar estudios semejantes en otros centros educativos del contexto regional y nacional.

Zurita et al. (2015) indican que las investigaciones sobre conductas agresivas consideran que estas son más recurrentes en la adolescencia y preadolescencia, y pueden superarse en tanto que el escolar madure. También, algunos trabajos reportan que estas conductas prevalecen en la universidad e incluso a lo largo de la vida, por lo tanto, es necesario formular estrategias pedagógicas semejantes a las expuestas en este trabajo que permitan la detección oportuna de tales conductas e intervenirlas desde edades tempranas, con el propósito de erradicarlas o al menos mitigar su efecto. De igual manera, los hallazgos reflejaron que el programa de juegos implementado también contribuyó con la disminución de la indisciplina estudiantil y las actuaciones conflictivas, el uso de vocabulario ofensivo, la agresión física y verbal, la ira y la hostilidad. De acuerdo con Torregrosa et al. (2020), las conductas agresivas han de investigarse e intervenirse por medio de distintos instrumentos y estrategias; de modo que el ACE y el programa que se ha ejecutado no han de asumirse como las únicas.

Por otra parte, en los procesos de mitigación de las conductas agresivas han de participar los diferentes estamentos de la comunidad educativa: directivos, docentes, padres de familia, sociedad y medios de comunicación, entre otros, lo que implica que esta no ha de ser una tarea exclusiva del profesor de educación física. Sin embargo, la mitigación de las conductas agresivas ha de iniciar por el profesor, al respecto Fierro y Carbajal (2019) indican que el docente ha de evitar las relaciones autoritarias y verticales con sus estudiantes debido a que violenta su desarrollo integral, y en cambio ha de proponer acciones que

promuevan la convivencia escolar sana, fundamentada en el respeto, el diálogo y la concertación.

La información registrada en el diario de campo y la observación directa de la interacción estudiantil durante la ejecución de los juegos permitieron evidenciar que los escolares varones son más propensos hacia la agresión física y la hostilidad, mientras que en las niñas se acentúa la agresión verbal y la ira. El diálogo directo entre el profesor de EF y algunos escolares agresivos reflejó que, culturalmente, en el sector rural el hombre se considera el macho de la casa, y por tanto sus acciones agresivas se transmiten de padre a hijo, lo que acentúa la desigualdad de género. En contraste, Trejo-Magaña (2019) indica que la mujer ha sido sumisa por tradición y ha soportado las desigualdades de género aún en pleno siglo XXI, y al parecer estos imaginarios han influido en que las niñas sean más propensas a la agresión verbal y la ira como sinónimos de rebeldía.

En concordancia con Redondo et al. (2016), algunas conductas agresivas son adoptadas por los escolares de los programas de televisión, los juegos electrónicos, la internet, las redes sociales, sus padres, sus maestros, los trabajadores campesinos y los actores del conflicto armado colombiano, entre otros. Finalmente, desde la EF se ha mostrado que es posible paliar la agresión escolar, sin embargo, según Torres et al. (2020), en otros escenarios como el hogar, la escuela, la universidad y, en general, a través de la educación, se pueden promover acciones pacíficas que contemplen una serie de valores y actitudes que posibiliten y potencien la convivencia pacífica, en los que se asuman de manera responsable los procesos conflictivos y de interacción humana en diferentes ámbitos, iniciando con el local y proyectándose al contexto global, como lo sugiere Mesa (2019). En este mismo sentido, Bernate et al. (2019) indican que la práctica deportiva y la ejecución de actividad física son herramientas potenciadoras tanto de la salud física como mental, y a la vez son mitigadoras de conductas agresivas a lo largo de la vida.

Conclusiones

La disposición del docente de EF nos permitió generar un programa de intervención basado en juegos de paz disminuyó de manera significativa la agresión física y verbal, la ira y la hostilidad de los escolares que participaron en este

estudio. De esta forma, a partir de la EF se han hecho aportes a la construcción de estrategias que ayudan a la mitigación de la agresividad, al fortalecimiento de la convivencia escolar pacífica y a la disminución de la violencia que campea en diversos escenarios. Este tipo de programas son susceptibles de extenderse a otras áreas del currículo escolar, al hogar y al entorno cercano de los escolares, de esa manera, se pueden involucrar a los docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general para promover una cultura de la paz que tanto le hace falta a Colombia.

En líneas generales, se concluye que los juegos de paz son una estrategia efectiva para mitigar la agresión escolar, además que motivan a los estudiantes en la práctica recreativa y el respeto por las normas destinadas a regular la convivencia y el disfrute de la vida en la interacción sana con los demás. En este sentido, la ley de cátedra para la paz requiere ser dinamizada por las instituciones educativas con el compromiso docente, para que implementen acciones puntuales tendientes a disminuir los diversos tipos de violencia presentes en el entorno rural escolar, el hogar y la sociedad.

Finalmente, los distintos tipos de agresividad se seguirán presentando en la escuela y en el hogar por influencia de la descomposición social imperante en el sector rural y urbano, la influencia de los medios virtuales (internet) y los diferentes medios físicos de comunicación, pero las instituciones educativas tienen la misión de contribuir con la formación integral de sus estudiantes, la mitigación de las conductas agresivas y la disminución de la violencia a través de la cátedra para la paz, y por medio de estrategias creativas y novedosas como la expuesta en este artículo. De allí que, también se recomienda implementar programas de intervención que se fundamenten en lo expuesto en este documento en diferentes ámbitos de la vida escolar.

Referencias

Aguirre, R. y Lacayo, S. (2019). Lazos parentales y agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Piura. *Revista Científica PAIAN*, 10(1), 4-13. <https://bit.ly/3Tu2gy9>

Álvarez, A. y Pérez, C. (2019). La educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>

Barbosa, S. y Aguirre, H. (2020). Actividad física y calidad de vida relacionada con la salud en una comunidad académica. *Pensamiento Psicológico*, 18(2), 79-91. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI18-2.afcv>

Barbosa, S. y Urrea, Á. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (25), 141-159. <https://bit.ly/3E8J8Ap>

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Betancur, H., Monroy, J., Pineda, J. y Oliveira, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(2), 74-90. <https://bit.ly/3X14NmE>

Bernate, J., Fonseca, I. y Castillo, E. (2019). Impacto social del deporte y la actividad física en el ámbito escolar. *ATHLOS Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 16(8), 78-97.

Burbano, V., Cárdenas, M. y Valdivieso, M. (2021). Incidencia de un programa de juegos pueriles sobre la coordinación motriz en estudiantes de educación básica. *Retos*,

42, 851-860. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87421>

Calderón, I. (2011). La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. *Acción Pedagógica*, 20(1), 42-57. <https://bit.ly/2lyA2be>

Carrasco, M. y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>

Castillo, C. (2018). Iniciando la reconciliación: una experiencia de educación para la paz en una primaria multigrado en Yucatán, México. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 7-28. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5333>

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.7440/2012.62>

Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F. y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>

Cusi-Arriaga, M. (2017). Conductas agresivas de los niños por influencia de los dibujos. *Revista de Investigaciones*, 6(4), 377-385. <https://doi.org/10.26788/riepg.v6i4.129>

Decreto 1038 de 2015 [con fuerza de ley]. *Por el cual se reglamenta la cátedra para la paz*. 25 de mayo de 2015. D. O. No. 49522.

Duran, C. y Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2018, 18(70), 227-245. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>

- Estrada, M., Alvarado, J. y Londoño, L. (2018). Caracterización de las problemáticas de convivencia de los estudiantes de secundaria de los colegios Lasallistas del distrito área metropolitana Medellín, en los componentes: socio-demográfico y de convivencia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 5-17. <https://bit.ly/3tuHjJ8>
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psico-perspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Iturbide, L. y Elosua, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la deportividad. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 29-36. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15918>
- Jaqueira, A., Burgués, P., Lagardera, F., Araújo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educación para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Ley 107 de 1994. *Por la cual se reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones*. 7 de enero de 1995. D. O. No. 41.166.
- Ley 1732 de 2014. *Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*. 1 de septiembre de 2014. D. O. No. 43261.
- Martínez, F. (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie642368>
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Miló, O., Breijo, T. y Valle, C. (2019). La educación para la paz como competencia para la vida: una mirada desde la labor del docente. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (69), 1-8. <https://bit.ly/3hEra10>
- Montessori, M. (2003). *Educación para un mundo nuevo*. Longseller.
- Morales, E. (2021). Educación para la paz y los esfuerzos de Colombia contra la violencia: una revisión de la literatura de cátedra de la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(2), 13-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.384>
- Munévar, S., Burbano, V. y Flórez, J. (2019). La actividad física como alternativa de formación para disminuir la agresividad escolar: un estudio comparativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (56), 141-160. <https://bit.ly/3X01gVx>
- Narváez, J. y Obando, L. (2021). Relación entre factores predisponentes a la deprivación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 39-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a3>
- Nieto, B., Portela, I., López, E. y Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.221>
- Palma, M. (2018). La valenza tacitamente pedagogica dell'intervallo. *MeTis-Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 8(2), 380-401. <https://doi.org/10.30557/MT00037>
- Penalva, A. y Villegas, A. (2017). Factores De Riego Asociados Con La Violencia

Escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(1), 191-210. <https://bit.ly/3THyvKE>

Redondo, P., Luzardo, M. y Rangel, K. (2016). Conducta agresiva en una muestra de estudiantes de tres colegios de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. *Encuentros*, 14(1), 31-40. <https://bit.ly/3X09DjP>

Torres, N., Torres, F. y Mesa, E. (2020). Estrategias para construir la paz en la región: contribuciones de la facultad de educación de la Universidad de Nariño. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 88-101.

Trejo-Magaña, G. (2019). Mujeres: desigualdades presentes en diferentes espacios. *Revista Gestión I+D*, 4(2), 133-148. <https://bit.ly/3O5Gwre>

Torregrosa, M., Gómez, M., Inglés, C., Ruiz, C., Sanmartín, R. y García, J. (2020). Buss and perry aggression questionnaire-short form in spanish children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42(4), 677-692. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09809-4>

Urrea, P., Bernate, J. y Fonseca, I. (2019). Docentes formadores para la paz, desde las prácticas pedagógicas. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, 10(1), 92-100. <https://bit.ly/3UD2Hrq>

Vargas, N., Vargas, A. y Fagua, S. (2019). Paz y convivencia escolar: una experiencia en Ciudad Bolívar. *Inclusión y desarrollo*, 6(1), 3-15. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.3-15>

Vaquero, Á. y Macazaga, A. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 235-255. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9927>

Vidaci, A., Vega, L. y Cortell, J. (2021). Development of creative intelligence in physical education and sports science students through body expression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph18105406>

Yudkin, A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida. *Ra Ximhai*, 10(2), 19-45. <https://doi.org/10.35197/rx.10.02.e.2014.01.ay>

Zurita, F., Vilches, J., Cachon, J., Padial, R., Martínez, A. y Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 743-754. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl4-2.veaa>