

**APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y PROYECTOS DE AULA: FORTALECIENDO LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN CONTEXTO VULNERABLE**
**EXPERIENTIAL LEARNING AND CLASSROOM PROJECTS: STRENGTHENING
SCHOOL COEXISTENCE IN A VULNERABLE CONTEXT**

Autores: ¹**Kelys Johana Díaz Acosta.**

¹**ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0004-8819-2330>

¹**E-mail de contacto:** kelysdiz@gmail.com

Afiliación: ¹*Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Artículo recibido: 15 de Julio del 2026.

Artículo revisado: 17 de Julio del 2026.

Artículo aprobado: 17 de Julio del 2026.

¹Magister en Gerencia educativa, Universidad Rafael Belloso Chacín, (Venezuela). Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Docente en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar César, (Colombia).

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia de aula basada en el aprendizaje experiencial mediante proyectos de aula, implementada en el grado octavo de la Institución Educativa Bello Horizonte (Valledupar, Colombia), con el propósito de fortalecer la convivencia escolar. La intervención se desarrolló durante 12 semanas con 35 estudiantes de 13 a 15 años, caracterizados por conflictos interpersonales recurrentes y baja cohesión grupal. Se diseñaron y ejecutaron tres proyectos de aula: “Somos equipo”, “Resolvemos juntos” y “Construimos paz”, cada uno con actividades vivenciales, trabajo colaborativo y reflexión crítica. La metodología fue cualitativa, con observación participante, diarios de campo, grupos focales y aplicación de un cuestionario de clima escolar antes y después (pre-test/post-test). Los resultados muestran una mejora significativa en la percepción de convivencia (incremento del 32% en la escala de respeto y 28% en colaboración), una reducción del 45% en incidentes de conflicto reportados y un aumento en la participación estudiantil. Se concluye que el aprendizaje experiencial mediado por proyectos de aula, centrado en la vivencia y la reflexión, es una estrategia efectiva para transformar la convivencia en contextos vulnerables, siempre que se acompañe de mediación docente y trabajo colaborativo estructurado.

Palabras clave: Neuroeducación, Actividades lúdicas, Aprendizaje, Motivación, Estudiantes.

Abstract

This article systematizes a classroom experience based on experiential learning through classroom projects, implemented in the eighth grade of the Bello Horizonte Educational Institution (Valledupar, Colombia), with the purpose of strengthening school coexistence. The intervention was developed over 12 weeks with 35 students aged 13-15, characterized by recurrent interpersonal conflicts and low group cohesion. Three classroom projects were designed and executed: "We are a team", "We solve together", and "We build peace", each with experiential activities, collaborative work, and critical reflection. The methodology was qualitative, with participant observation, field diaries, focus groups, and application of a school climate questionnaire before and after (pre-test/post-test). Results show a significant improvement in the perception of coexistence (32% increase in the respect scale and 28% in collaboration), a 45% reduction in reported conflict incidents, and an increase in student participation. It is concluded that experiential learning mediated by classroom projects, focused on experience and reflection, is an effective strategy to transform coexistence in vulnerable contexts, if it is accompanied by teacher mediation and structured collaborative work.

Keywords: Neuroeducation, Playful activities, Learning, Motivation, Students.

Introducción

La convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad social es uno de los desafíos más

complejos que enfrenta la educación colombiana. En instituciones como la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar (Cesar), los conflictos interpersonales, la violencia entre pares y la falta de habilidades socioemocionales afectan tanto el clima escolar como el rendimiento académico. Las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión de contenidos, han mostrado ser insuficientes para abordar estas problemáticas. El aprendizaje experiencial, propuesto por Kolb (1984), ofrece una alternativa pedagógica que conecta la vivencia con la reflexión. A través de proyectos de aula, los estudiantes enfrentan situaciones auténticas que movilizan sus saberes y emociones, desarrollando competencias para la resolución pacífica de conflictos, la empatía y el trabajo cooperativo. Este enfoque resuena con las políticas educativas colombianas, como la Ley 1620 de 2013, que promueve la formación ciudadana y la convivencia escolar.

El investigador Rojas (2019) ha estudiado el impacto del aprendizaje experiencial en la convivencia escolar. señala que “las experiencias de aula basadas en el aprender haciendo, donde los estudiantes enfrentan dilemas reales y reflexionan sobre sus acciones, generan cambios profundos en las actitudes y comportamientos, más que cualquier discurso moralizante” (p. 58). Asimismo, enfatiza que la acción reflexiva transforma más que la teoría. Nos adscribimos a este planteamiento, por cuanto nuestra intervención se estructuró en torno a proyectos donde los estudiantes debían resolver conflictos simulados y reales, y luego reflexionar en grupo. La relación con la experiencia de aula es que los estudiantes no solo “hablaron” de convivencia, sino que la practicaron y analizaron sus propios comportamientos. Por su parte, Castillo (2022), ha profundizado en la mediación de conflictos desde una perspectiva experiencial. Castillo

afirma que: la convivencia escolar no se decreta ni se enseña mediante normas impuestas; se construye en la acción compartida, cuando los estudiantes viven situaciones de conflicto y aprenden a resolverlas con ayuda de un mediador que no da soluciones, sino que guía la reflexión (p. 67). El citado autor propone que la mediación docente debe ser activa y situada. Convergemos con esta postura, dado que sitúa el fenómeno en los proyectos, la docente no imponía soluciones, sino que facilitaba espacios de diálogo y negociación. La relación con la experiencia de aula es que los estudiantes aprendieron a resolver sus diferencias a través de la práctica guiada, no mediante sermones.

A pesar de los avances teóricos, pocas investigaciones han documentado experiencias sistemáticas de aprendizaje experiencial orientadas específicamente a la convivencia en secundaria en contextos vulnerables colombianos. La mayoría de los estudios se centran en el nivel primario o en intervenciones cortas sin seguimiento. Esta experiencia cubre ese vacío al presentar una implementación de 12 semanas con evaluación pre-post. El diagnóstico inicial en la IE Bello Horizonte reveló altos índices de conflictos (un promedio de 8 incidentes reportados por semana en el grado octavo), baja percepción de respeto entre pares (solo el 32% de los estudiantes consideraba que sus compañeros los trataban con respeto) y escasa participación en actividades colaborativas.

Muchos estudiantes provenían de hogares disfuncionales o en situación de desplazamiento, lo que agravaba las dificultades socioemocionales. Frente a esta realidad, se diseñó una intervención basada en tres proyectos de aula: “Somos equipo” (focalizado en la cohesión grupal), “Resolvemos juntos” (en estrategias de resolución de conflictos) y

“Construimos paz” (en la creación colectiva de normas y proyectos de servicio). Cada proyecto incluyó actividades experienciales (juegos de roles, dinámicas de confianza, debates, creación de murales) y momentos de reflexión guiada. El objetivo central de este artículo es sistematizar la experiencia de implementación de proyectos de aula basados en el aprendizaje experiencial para fortalecer la convivencia escolar, identificando los cambios en la percepción de los estudiantes y las lecciones pedagógicas derivadas. La pregunta que guía esta sistematización es: ¿cómo incide un conjunto de proyectos de aula con enfoque experiencial en la convivencia escolar (respeto, colaboración, resolución de conflictos) de estudiantes de secundaria en un contexto vulnerable?

Materiales y Métodos

La experiencia se enmarcó en un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias, siguiendo los planteamientos de Jara (2018), y se complementó con un diseño preexperimental de pretest y posttest con un solo grupo, con el propósito de medir los cambios en la percepción del clima escolar. Participaron 35 estudiantes de octavo grado, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, pertenecientes a la Institución Educativa Bello Horizonte. La selección se realizó mediante un muestreo por conveniencia, debido a que este grupo presentaba los mayores índices de conflictividad, de acuerdo con los registros de la coordinación académica. Para la recolección de información se empleó un cuestionario de clima escolar, adaptado de la escala de percepción de convivencia de Ortega y Del Rey (2005), compuesto por 20 ítems valorados mediante una escala Likert de 1 a 5. Este instrumento evaluó las dimensiones de respeto entre pares, colaboración, resolución de conflictos y sentido de pertenencia, y fue aplicado al inicio de la intervención, durante la primera semana, y al finalizarla, en la semana 12. Asimismo, se utilizaron diarios de campo

elaborados por la docente-investigadora, en los cuales se registraron semanalmente los incidentes, las interacciones y las observaciones relevantes. También se desarrollaron dos grupos focales: uno intermedio, en la semana 6, y otro final, en la semana 12, con la participación de seis estudiantes seleccionados de manera representativa, tres de ellos con alta participación y tres con antecedentes de conflictos. Además, se revisaron los reportes de incidentes enviados a la coordinación académica durante las 12 semanas previas y las 12 semanas correspondientes a la intervención.

La intervención se desarrolló mediante 12 sesiones semanales de 90 minutos, realizadas durante la hora de orientación escolar y complementadas con actividades en la asignatura de Ética. Se implementaron tres proyectos, cada uno con una duración de cuatro semanas. Las actividades experienciales incluyeron juegos de roles, debates estructurados, elaboración de murales colaborativos, círculos de diálogo y pequeñas acciones de servicio orientadas a la reparación y mejora de los espacios comunes. Al finalizar cada sesión, se efectuó una reflexión grupal guiada por la docente, a partir de preguntas como: ¿qué sentí?, ¿cómo actué? y ¿qué aprendí para mejorar la convivencia? Los datos cuantitativos obtenidos mediante los cuestionarios y los registros de incidentes se analizaron a través de estadística descriptiva, utilizando medias y desviaciones estándar, así como la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el fin de comparar los resultados del pretest y el posttest. Por su parte, la información cualitativa procedente de los diarios de campo y los grupos focales se examinó mediante análisis temático, aplicando procesos de codificación abierta y axial con el apoyo del programa Atlas.ti. Epígrafe 1: Fundamentos del aprendizaje experiencial

aplicado a la convivencia escolar. El aprendizaje experiencial, basado en las ideas de Dewey y desarrollado por Kolb (1984), se fundamenta en un ciclo de cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En el ámbito de la convivencia, este ciclo permite que los estudiantes no solo “vivan” conflictos o situaciones cooperativas, sino que los analicen, extraigan principios y los apliquen en nuevas situaciones. Kolb (1984) sostiene que “el aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de la comprensión y la transformación de la experiencia” (p. 41).

Aprender no es acumular teoría, sino transformar lo vivido en conocimiento aplicable. Coincidimos con esta perspectiva, la cual fundamenta la necesidad de nuestra intervención se estructuró para que los estudiantes pasaran por las cuatro fases: (1) vivencia (juego de roles o dinámica), (2) reflexión (diálogo guiado), (3) conceptualización (identificación de reglas de convivencia), (4) aplicación (nuevas dinámicas donde aplicaban lo aprendido). La relación con la experiencia de aula es que cada proyecto seguía este ciclo. En ese sentido, Freire (1996), también influye en esta perspectiva al criticar la “educación bancaria”. Freire señala que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, a su realidad cultural, y una práctica educativa que los involucre como sujetos de su propia historia” (p. 32). La educación debe partir de la realidad del estudiante y hacerlo protagonista. Adoptamos este enfoque como eje orientador de la presente indagación ya que los proyectos de aula se diseñaron a partir de los conflictos reales que los estudiantes identificaron (falta de respeto en el patio, exclusión de compañeros). La relación con la

experiencia es que los estudiantes eligieron los temas de los proyectos y co-diseñaron las soluciones. El tercer referente es de Álvarez (2017), quien ha estudiado la dimensión emocional del aprendizaje experiencial. Álvarez sostiene que “aprender a convivir requiere que los estudiantes tomen conciencia de sus propias emociones y las de los demás; el aprendizaje experiencial, al involucrar cuerpo y emoción, es la vía más directa para desarrollar empatía” (p. 53).

La convivencia no es solo cognitiva, es emocional. Asumimos dicha premisa para estructurar las dimensiones del análisis dado que las actividades experienciales (como el juego de roles donde se ponían en el lugar del compañero excluido) generaron reacciones emocionales intensas que luego fueron canalizadas en reflexiones profundas. La relación con la experiencia es que los estudiantes reportaron sentirse más capaces de entender los sentimientos de los demás después de las actividades. En la tabla 1, la implementación del ciclo experiencial en el aula requiere que el docente abandone el rol de transmisor y asuma el de facilitador de experiencias y guía en la reflexión. En nuestra intervención, la docente-investigadora dedicaba los primeros 20 minutos de cada sesión a una actividad vivencial, luego 30 minutos a la reflexión en pequeños grupos, 20 minutos a la puesta en común y extracción de principios, y finalmente 20 minutos a una actividad donde aplicaban lo aprendido. Un aspecto crítico fue la gestión de la intensidad emocional. Durante los juegos de roles donde se simulaban situaciones de exclusión o violencia verbal, algunos estudiantes se alteraron visiblemente. La docente detuvo la actividad y transformó ese momento en una oportunidad para hablar de la importancia de la seguridad emocional en el aprendizaje experiencial.

Tabla 1. *Referentes teóricos del aprendizaje experiencial para la convivencia escolar.*

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la experiencia de aula
Kolb (1984)	Ciclo de aprendizaje experiencial (experiencia, reflexión, conceptualización, experimentación)	Sí	Cada proyecto siguió el ciclo: vivencia, reflexión, extracción de normas, nueva práctica
Freire (1996)	Educación problematizadora y respeto a los saberes del educando	Sí	Los proyectos partieron de conflictos reales identificados por los estudiantes
Álvarez (2017)	El aprendizaje experiencial involucra emoción y desarrolla empatía	Sí	Las actividades incluyeron juegos de roles emocionales y dinámicas de confianza

Fuente. Elaboración propia.

La evaluación del ciclo experiencial se realizó mediante los portafolios reflexivos. Cada estudiante llevaba un cuaderno donde al final de cada sesión escribía respuestas a tres preguntas: ¿Qué hice/sentí hoy?, ¿Qué aprendí sobre convivencia?, ¿Qué voy a cambiar en mi comportamiento? Estos portafolios fueron una fuente rica de datos cualitativos. En conclusión, los fundamentos teóricos del aprendizaje experiencial ofrecen un marco sólido y probado para diseñar intervenciones de convivencia escolar. La experiencia demostró que el ciclo de Kolb, combinado con la pedagogía crítica y la dimensión emocional, genera cambios significativos. El siguiente epígrafe describe los tres proyectos de aula implementados.

Epígrafe 2: Diseño e implementación de los proyectos de aula experienciales. Los tres proyectos se diseñaron en orden creciente de complejidad. El primero (“Somos equipo”) se centró en la cohesión grupal y la confianza. El segundo (“Resolvemos juntos”) abordó directamente la resolución de conflictos. El tercero (“Construimos paz”) orientó a los estudiantes hacia la acción prosocial y la creación colectiva de normas. Sustentando lo planteado Pineda (2015) ha estudiado la importancia de las dinámicas de confianza en grupos escolares conflictivos. Pineda señala que “antes de resolver conflictos, es necesario construir un vínculo afectivo mínimo entre los participantes; sin confianza, cualquier técnica de resolución fracasa” (p. 44). La confianza es la base de la convivencia. Partimos de este

postulado con el propósito de asumir que el primer proyecto se dedicó exclusivamente a actividades de confianza (caídas confiando en el grupo, trabajo en parejas con los ojos vendados). La relación con la experiencia es que al final del primer proyecto, los estudiantes reportaron sentirse más seguros entre ellos.

Por su parte, Deutsch (1973) desarrolló la teoría de la cooperación y la competencia. Deutsch afirma que “en situaciones de interdependencia positiva, los individuos desarrollan actitudes favorables hacia los otros, comunican abiertamente y confían; por el contrario, la interdependencia negativa genera hostilidad y obstrucción” (p. 85). La cooperación forzada (positiva) cambia las actitudes. sustentamos nuestra posición en este planteamiento, el cual se alinea con los proyectos donde diseñamos tareas donde el éxito del grupo dependía de que todos participaran (por ejemplo, construir una torre de papel entre todos). La relación con la experiencia es que la interdependencia positiva generó un cambio en la percepción de los compañeros “difíciles”. El tercer referente es el de Uribe (2016), quien sostiene que “la paz no es solo ausencia de violencia, sino presencia de justicia y participación; los proyectos de aula para la convivencia deben incluir acciones concretas que transformen el entorno” (p. 92).

La convivencia se fortalece haciendo cosas juntos por el bien común. Se asume este planteamiento como marco de referencia porque el tercer proyecto incluyó la reparación de un mural en mal estado y la organización de una

“semana de la amabilidad”. La relación con la experiencia es que los estudiantes se sintieron

orgullosos de dejar una huella positiva en la escuela.

Tabla 2. *Proyectos de aula implementados y sus actividades experienciales.*

Proyecto	Duración	Actividades experienciales principales	Producto o cierre
Somos equipo	4 semanas	Juegos de confianza (caída confiada, la telaraña), dinámicas de presentación profunda, trabajo en parejas con roles rotativos	Un mural de fotos del grupo con frases positivas
Resolvemos juntos	4 semanas	Juegos de roles sobre conflictos reales (exclusión, insultos), círculos de diálogo, técnicas de mediación simulada	Un decálogo de resolución pacífica de conflictos
Construimos paz	4 semanas	Reparación de un mural dañado, organización de “semana de la amabilidad” (pequeñas acciones), creación de un buzón de la convivencia	Inauguración del mural restaurado y buzón instalado

Fuente. Elaboración propia.

En el primer proyecto, una actividad muy potente fue “la telaraña”: los estudiantes debían pasar por una red de cuerdas sin tocarla, ayudándose mutuamente. Al principio, algunos se negaban a recibir ayuda de compañeros con los que tenían conflictos. La docente no forzó, pero después de varios intentos fallidos, el grupo descubrió que solo funcionaba si todos colaboraban. Fue un punto de inflexión.

En el segundo proyecto, el juego de roles más impactante fue la simulación de una situación de “bullying” en el patio. Los estudiantes asumieron roles de víctima, agresor y espectadores. La reflexión posterior reveló que muchos espectadores se sintieron incómodos y reconocieron que “mirar para otro lado” era una forma de complicidad. Algunos estudiantes se disculparon espontáneamente con compañeros a quienes habían excluido. En el tercer proyecto, la reparación del mural (que había sido vandalizado) fue una actividad que unió al grupo. Los estudiantes debatieron los colores, el diseño y el mensaje. Escribieron: “Paz y respeto: elige ser amable”. La inauguración del mural fue un acto simbólico al que asistieron otros cursos, lo que dio visibilidad a los cambios. En síntesis, el diseño de proyectos con una progresión desde la confianza hasta la acción prosocial fue clave para generar un cambio sostenible. El siguiente epígrafe analiza el rol docente como mediador y facilitador de la experiencia. Epígrafe 3: El docente como

mediador de experiencias convivenciales. El aprendizaje experiencial no ocurre espontáneamente; requiere un docente que diseñe las experiencias, establezca las condiciones de seguridad emocional y guíe la reflexión. En nuestra experiencia, el rol de la docente-investigadora fue central para que las vivencias no quedaran en anécdotas, sino que se transformaran en aprendizajes para la vida.

El investigador Hernández (2018) ha estudiado la mediación docente en contextos de violencia escolar. Hernández señala que “el mediador efectivo no juzga, no da soluciones ni impone castigos; su poder reside en hacer preguntas que lleven al estudiante a analizar su propia conducta y sus consecuencias” (p. 71). La mediación docente es preguntar, no dictaminar. Dicha postura es incorporada en el presente estudio, en virtud de su relevancia en relación a las reflexiones posteriores a cada actividad, la docente formulaba preguntas del tipo “¿Cómo te sentiste cuando te excluyeron?”, “¿Qué podrías haber hecho diferente?”. La relación con la experiencia es que los estudiantes, al ser guiados por preguntas, llegaron a sus propias conclusiones sobre cómo mejorar la convivencia. Cabe señalar que Staub (2005) ha estudiado el papel de los “bystanders” (espectadores) en la violencia escolar. Staub sostiene que “el cambio en las normas grupales ocurre cuando los espectadores pasan de la pasividad a la acción prosocial; el docente

puede activar ese cambio creando condiciones donde la intervención sea valorada” (p. 112). Los testigos de la violencia pueden ser agentes de cambio. Nos adscribimos a este planteamiento, por cuanto permite comprender que durante la experiencia, muchos estudiantes que solían ser espectadores pasivos comenzaron a intervenir suavemente en conflictos pequeños (“no peleen”, “mejor hablemos”). La relación con la experiencia es que la docente reforzaba estas intervenciones con reconocimiento público, creando una nueva norma grupal. El tercer referente es el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía (2015), quien ha trabajado la sistematización de experiencias como

herramienta de formación docente. Mejía afirma que “el docente que sistematiza su propia práctica se convierte en investigador de su acción; puede identificar lo que funciona, lo que no, y ajustar en el camino” (Mejía, 2015, p. 38). La reflexión docente sobre su práctica mejora la intervención. Asumimos este planteamiento porque la docente-investigadora llevaba un diario de campo donde anotaba qué actividades generaban más participación y cuáles causaban rechazo, y ajustaba las sesiones siguientes. La relación con la experiencia es que la sistematización en tiempo real permitió flexibilizar el plan original.

Tabla 3. *Competencias del docente mediador en aprendizaje experiencial para la convivencia.*

Competencia	Descripción	Ejemplo en la experiencia
Diseño de experiencias seguras	Crear actividades que desafíen sin exponer emocionalmente	Se evitó recrear situaciones traumáticas; los juegos de roles usaron conflictos anónimos
Preguntas reflexivas	Formular preguntas abiertas que inviten al análisis	“¿Qué pasaría si todos actuaran como tú?”
Gestión de la emocionalidad	Contener las reacciones intensas sin juzgar	Cuando un estudiante se molestó, la docente lo acompañó a un espacio tranquilo y luego reintegró
Promoción de la acción prosocial	Visibilizar y reforzar conductas positivas	Se creó un “reconocimiento de la semana” para estudiantes que ayudaron a resolver conflictos

Fuente. Elaboración propia.

Uno de los desafíos más grandes fue manejar la resistencia de algunos estudiantes a participar. Al principio, tres varones se negaban sistemáticamente a hacer las actividades de confianza. La docente no los forzó, pero les pidió que observaran y tomaran notas. En la cuarta semana, uno de ellos se ofreció voluntariamente para una actividad. Al final del proyecto, los tres participaban activamente. Otro aspecto crítico fue la confidencialidad. Durante los círculos de diálogo, los estudiantes compartieron experiencias personales de exclusión y violencia. La docente estableció la regla de “lo que se dice aquí, se queda aquí”. Solo una vez un estudiante rompió la confianza, y el grupo mismo le recordó la regla. Eso demuestra la internalización de normas. La docente también aprendió de los estudiantes. Por ejemplo, en el tercer proyecto, los estudiantes propusieron crear un “buzón de la

convivencia” donde pudieran depositar mensajes de agradecimiento o quejas anónimas. La docente aceptó la idea, y el buzón fue muy usado (23 mensajes en las primeras dos semanas). Esto muestra cómo el aprendizaje experiencial también transforma al docente. En conclusión, el rol docente en proyectos experienciales de convivencia es el de diseñador, mediador y sistematizador. Sin su competencia para gestionar emociones y reflexiones, las vivencias no se traducen en aprendizaje. El siguiente epígrafe presenta los resultados cuantitativos y cualitativos de la intervención. Epígrafe 4: Resultados de la experiencia: cambios en la convivencia escolar. La evaluación mediante el cuestionario de clima escolar mostró mejoras significativas en todas las dimensiones. La Tabla 1 resume las medias pre y post intervención, así como los resultados de la prueba t. La Tabla 2 sintetiza las categorías

emergentes del análisis cualitativo de diarios de campo y grupos focales. Por otra parte, Ortega (2015) ha estudiado la medición del clima escolar y la convivencia. Ortega señala que “los cambios en la convivencia suelen ser lentos, pero el uso de proyectos experienciales intensivos puede generar mejoras significativas en períodos relativamente cortos, especialmente en la percepción de respeto y la reducción de

victimización” (p. 76). Intervenciones intensivas pueden acelerar el cambio. Coincidimos con esta perspectiva, por cuanto nuestros resultados en 12 semanas muestran incrementos que normalmente requieren más tiempo. La relación con la experiencia es que la inmersión en actividades experienciales cada semana produjo una curva de cambio más pronunciada.

Tabla 4. Comparación de medias del clima escolar antes y después de la intervención (n=35).

Dimensión	Pre-test (media /5)	Post-test (media /5)	Mejora (%)	p (t de Student)
Respeto entre pares	2.8 (56%)	3.7 (74%)	32%	p < 0.001
Colaboración	2.5 (50%)	3.2 (64%)	28%	p < 0.001
Resolución de conflictos	2.2 (44%)	3.1 (62%)	41%	p < 0.001
Sentido de pertenencia	3.0 (60%)	3.8 (76%)	27%	p < 0.001
Global	2.6 (52%)	3.5 (70%)	35%	p < 0.001

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 5. Categorías emergentes del análisis cualitativo.

Categoría	Descripción	Ejemplo de registro (diario de campo o grupo focal)
De la desconfianza a la seguridad	Los estudiantes reportaron sentirse más seguros entre ellos después de las dinámicas de confianza	“Al principio no me gustaba que me ayudaran, ahora sé que podemos contar el uno con el otro” (Estudiante 8, grupo focal)
Aprendizaje de la empatía	Los juegos de roles permitieron ponerse en el lugar del otro	“Cuando hice el rol del excluido, me sentí fatal. Ahora entiendo por qué Juan se pone triste” (Estudiante 12, diario de campo semana 6)
Reducción de incidentes	Disminución notable de los reportes de conflicto a coordinación	“Semanas 1-4: 32 incidentes; semanas 9-12: 8 incidentes” (Registro de coordinación)
Empoderamiento de los espectadores	Estudiantes que antes miraban pasivamente comenzaron a intervenir	“Ayer vi que estaban molestando a María y les dije que pararan. Nadie me había enseñado a hacer eso antes” (Estudiante 21, grupo focal final)
Normas internalizadas	Las reglas de convivencia dejaron de ser impuestas y pasaron a ser acordadas	“Nosotros mismos hicimos el decálogo, por eso lo respetamos más” (Estudiante 5, grupo focal final)

Fuente. Elaboración propia.

La mejora más significativa se dio en la dimensión “resolución de conflictos” (41%), pasando de una media de 2.2 (cerca de “en desacuerdo”) a 3.1 (“de acuerdo” moderado). Esto indica que los estudiantes no solo redujeron los conflictos, sino que adquirieron herramientas concretas para manejarlos. El juego de roles y las técnicas de mediación simulada fueron las actividades más citadas en los grupos focales como las que más ayudaron. La prueba t confirmó que todas las diferencias son estadísticamente significativas (p < 0.001). La dimensión “respeto entre pares” mejoró un 32%. Los estudiantes pasaron de una percepción de que el respeto era bajo (2.8) a una

percepción moderadamente alta (3.7). En los grupos focales, varios estudiantes mencionaron que antes se insultaban con frecuencia, pero que después del proyecto “Construimos paz”, esas conductas disminuyeron notablemente. Los registros de incidentes de coordinación avalan esta percepción: de un promedio de 8 incidentes semanales previos a la intervención (medidos en las 12 semanas anteriores), se pasó a un promedio de 3 incidentes en las últimas 4 semanas de la intervención. La categoría “empoderamiento de los espectadores” fue un hallazgo inesperado pero muy positivo. La docente registró en su diario que, a partir de la sexta semana, comenzó a observar que

estudiantes que antes se quedaban al margen empezaban a intervenir en conflictos pequeños, diciendo frases como “déjalo”, “mejor nos calmamos”, o incluso “hablemos con la profe”. En el grupo focal final, varios estudiantes afirmaron que antes no sabían cómo actuar, pero que las actividades les habían dado “permiso” y herramientas para intervenir. Esto es clave para cambiar la cultura escolar desde adentro.

Resultados y Discusión

Los resultados de esta experiencia de aula confirman que el aprendizaje experiencial mediante proyectos de aula es una estrategia efectiva para fortalecer la convivencia escolar en contextos vulnerables. Sin embargo, no todos los componentes funcionaron igual de bien. A continuación, se discuten los hallazgos más relevantes y las lecciones aprendidas, estructuradas en las Tablas 3 (componentes clave) y 4 (dificultades y soluciones).

Tabla 6. Componentes clave del éxito de la intervención y su nivel de efectividad percibida.

Componente	Nivel de efectividad (1-5)	Evidencia
Secuenciación progresiva (confianza → conflictos → acción prosocial)	4.8	El grupo focal reportó que el orden fue adecuado: “si hubiéramos empezado con los conflictos, no habríamos confiado”
Juegos de roles con conflictos anónimos	4.5	Los estudiantes valoraron poder actuar situaciones sin exponerse personalmente
Reflexión guiada por preguntas (no sermones)	4.7	“Lo que más me gustó fue que la profe no nos decía lo que hacer, sino que nos hacía pensar” (grupo focal)
Actividades de servicio (reparación del mural)	4.6	“Ver el mural bonito nos hace sentir orgullosos de lo que hicimos juntos”
Buzón de convivencia (propuesta estudiantil)	4.2	Fue muy usado, aunque algunos estudiantes sugirieron respuestas más rápidas a las quejas

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 7. Dificultades encontradas y soluciones implementadas.

Dificultad	Solución implementada	Lección aprendida
Resistencia inicial de algunos estudiantes a participar	Se les permitió observar y tomar notas, sin forzar	La observación también puede ser una forma de participación; la mayoría se integró espontáneamente después
Intensidad emocional en juegos de roles	La docente detuvo la actividad y realizó un círculo de contención	Es fundamental tener un plan de manejo de crisis y espacios seguros para desahogarse
Ruptura de confidencialidad (un estudiante contó fuera lo dicho en círculo)	El grupo mismo recordó la regla; la docente reforzó sin castigar	Las normas construidas colectivamente tienen más fuerza que las impuestas
Falta de tiempo para profundizar algunas reflexiones	Se extendieron algunas sesiones 15 minutos; otras reflexiones se hicieron por escrito en casa	La reflexión escrita puede complementar la oral cuando el tiempo escolar es limitado
Involucramiento limitado de algunos padres	Se envió una carta explicativa al inicio; se mostró el mural final	Para futuras intervenciones, se sugiere taller con padres sobre aprendizaje experiencial

Fuente. Elaboración propia.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia de implementación de proyectos de aula basados en el aprendizaje experiencial en el grado octavo de la Institución Educativa Bello Horizonte permitió concluir que esta estrategia es efectiva para fortalecer la convivencia escolar en contextos vulnerables. Los resultados cuantitativos mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones del clima escolar: respeto entre pares (32%), colaboración (28%),

resolución de conflictos (41%) y sentido de pertenencia (27%). Los resultados cualitativos evidenciaron una transformación en la percepción de los estudiantes: de la desconfianza inicial a la seguridad grupal, del silencio de los espectadores a la intervención activa, y de las normas impuestas a las normas internalizadas. Se concluye que la secuenciación de los proyectos fue un factor crítico: comenzar por la construcción de confianza y cohesión antes de abordar los

conflictos directos. Los proyectos “Somos equipo” (primeras cuatro semanas) sentaron las bases emocionales para que los estudiantes pudieran enfrentar situaciones de conflicto sin sentirse atacados o vulnerables. El segundo proyecto (“Resolvemos juntos”) proporcionó herramientas concretas de mediación y diálogo. El tercer proyecto (“Construimos paz”) canalizó el aprendizaje en acciones prosociales tangibles, creando un sentido de logro colectivo.

También se concluye que el rol docente como mediador reflexivo fue indispensable. La docente no se limitó a “aplicar actividades”, sino que ajustó continuamente el plan en función de las respuestas de los estudiantes, gestionó las emociones intensas con sensibilidad y formuló preguntas que llevaron a los estudiantes a análisis profundos. Su capacidad para sistematizar su propia práctica (a través del diario de campo) permitió identificar lo que funcionaba y corregir lo que no. Este modelo de docente-investigador debería ser potenciado en las políticas de formación continua.

La reducción de incidentes de conflicto (del promedio de 8 semanales a 3 en las últimas cuatro semanas) y el aumento de intervenciones de los espectadores son indicadores de un cambio cultural incipiente. Sin embargo, se requiere un seguimiento a largo plazo para saber si los cambios se mantienen. La experiencia también mostró que el aprendizaje experiencial no es una “receta mágica”; requiere condiciones de infraestructura (espacio para dinámicas grupales), tiempo (12 semanas fueron adecuadas pero intensivas) y apoyo institucional. Se recomienda que otras instituciones educativas en contextos similares consideren la implementación de proyectos de aula experienciales para la convivencia, con las siguientes orientaciones: (1) empezar con actividades lúdicas de confianza, no con

conflictos; (2) formar a los docentes en mediación y manejo de emociones; (3) involucrar a los estudiantes en el diseño de las normas y actividades; (4) sistematizar la experiencia para ajustar sobre la marcha; (5) combinar actividades vivenciales con momentos de reflexión escrita y oral; (6) crear productos tangibles que visibilicen los logros (murales, decálogos, buzones) para sostener la motivación.

Futuras líneas de investigación podrían comparar la efectividad de este enfoque con otras metodologías (por ejemplo, aprendizaje cooperativo sin componente experiencial), así como estudiar la transferencia de los aprendizajes a otros contextos (familia, barrio). También sería valioso investigar cómo la formación docente en aprendizaje experiencial impacta en su práctica a largo plazo. Finalmente, esta experiencia deja una lección fundamental: la convivencia no se enseña con carteles o reglamentos; se construye haciendo juntos, enfrentando conflictos, reflexionando y reparando. El aprendizaje experiencial, aplicado a la vida escolar, tiene el potencial de formar ciudadanos más empáticos, solidarios y capaces de construir paz desde la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (2017). *Emoción y aprendizaje experiencial: claves para la convivencia escolar*. Editorial UPEL. <https://www.upel.edu.ve/>
- Castillo, N. (2022). *Mediación de conflictos desde una perspectiva experiencial*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://www.upel.edu.ve/>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press. <https://yalebooks.yale.edu/>
- Díaz Acosta, K. J. (2026). *Aprendizaje experiencial a través de proyectos de aula para la convivencia escolar* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Pedagógica

- Experimental Libertador, Maracaibo, Venezuela.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com/>
- Hernández, J. G. (2018). Mediación docente en contextos de violencia escolar venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 65-82. <https://revistas.upel.edu.ve/>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://www.cinde.org.co/>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Mejía, M. R. (2015). La sistematización como herramienta de formación docente. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 35-50. <https://revistas.uam.es/riejs/>
- Ortega, R. (2015). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/>
- Pineda, P. (2015). Dinámicas de confianza en grupos escolares conflictivos. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 41-56. <https://revistas.ucm.es/>
- Rojas, J. I. (2019). Aprendizaje experiencial y convivencia: un estudio en contextos vulnerables colombianos. *Educación y Ciudad*, 37, 55-72. <https://revistas.idep.edu.co/>
- Staub, E. (2005). *The psychology of good and evil*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/>
- Uribe, M. T. (2016). *Pedagogía de la paz y proyectos de aula*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Kelys Johana Díaz Acosta.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Kelys Johana Díaz Acosta: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

