



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA LÚDICA EN EL
AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO
INTEGRADO CAMPO DOS.**

Rubio, Marzo de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA LÚDICA EN EL
AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO
INTEGRADO CAMPO DOS.**

Trabajo de Grado de Maestría en Innovaciones Educativas

Autora: Maristela Cristancho.

Tutor(a): Iván Bonilla.


Rubio, marzo de 2026

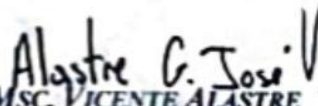



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día jueves, siete de mayo del dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos: **IVAN BONILLA (TUTOR), VICENTE ALASTRE Y ROBINSON VALENCIA**, Cédulas de Identidad Nros. V.-4447061, V.-17876550 y V.-22635508, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo 643 con fecha del 3 de Julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA LÚDICA EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO INTEGRADO CAMPO DOS."** presentado por la participante, **CRISTANCHO CAÑIZARES MARISTELA ADRIANA**, Cédula de Ciudadanía N°. CC-60.438.050/ pasaporte N° P.- BG243886 como requisito parcial para optar al título de **Magister en Innovaciones Educativas**, acuerdan por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículo 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


MSC. IVAN BONILLA
C.I. N° V. - 4.447.061
TUTORA


MSC. VICENTE ALASTRE
C.I. N° V. - 17.876.550


DR. ROBINSON VALENCIA
C.I. N° V. - 22.635.508

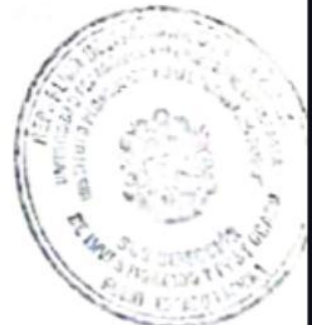


TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	7
SECCIÓN	
I. EL PROBLEMA.....	9
Planteamiento del Problema.....	9
Objetivos de la Investigación.....	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
Justificación e importancia.....	14
II. MARCO REFERENCIAL.....	17
Antecedentes.....	17
Bases teóricas.....	21
Bases conceptuales.....	24
Bases Legales.....	30
III. MARCO METODOLÓGICO.....	31
Naturaleza del Estudio.....	31
Fases del Estudio.....	32
Contexto de Investigación.....	33
Informantes Clave.....	34
Técnicas e instrumentos recolección de información.....	35
Validez cualitativa.....	37
Proceso de análisis e interpretación de la información.....	39
IV. LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO.....	41
Fase diagnóstica de la realidad.....	41
V. PLAN DE ACCIÓN.....	64
Fase de planificación y ejecución.....	64
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	77
Fase de evaluación.....	77

REFERENCIAS.....	80
ANEXOS.....	83



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
Línea de Investigación: Realidades didácticas de la carrera docente



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA LÚDICA EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO INTEGRADO CAMPO DOS.

Trabajo de Grado de Maestría en Innovaciones Educativas

Autora: Maristela Cristancho.

Tutor(a): Iván Bonilla.

Fecha: marzo, 2026

RESUMEN

Este estudio se consolidó desde las fases de la investigación acción enmarcado en la metodología cualitativa, con un diseño de campo – descriptivo, una serie de metodologías y técnicas para la integración de la lúdica en los procesos didácticos en educación infantil, con el objetivo de generar estrategias didácticas para la integración de la lúdica en el ambiente de aprendizaje en educación infantil del Colegio Integrado Campo Dos. Esto buscando alcanzar los objetivos específicos situados en: describir los planteamientos didácticos basados en la lúdica que presentan las docentes de educación infantil en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos; planificar estrategias didácticas fundamentadas en la lúdica para innovar en el ambiente de aprendizaje de educación infantil; ejecutar las estrategias lúdicas a partir de la integración de los actores educativos en el ambiente del aprendizaje; y, evaluar el impacto de las estrategias didácticas basadas en la lúdica hacia el desarrollo de los procesos formativos en el ambiente de aprendizaje de educación infantil. El marco metodológico represento un estudio desde el paradigma sociocrítico, amparado en el método de investigación acción con un enfoque cualitativo. Para ese cometido, se empleó la técnica de la entrevista y se aplicó una entrevista en profundidad con ocho preguntas abiertas, que permitió obtener los testimonios de las cinco docentes informantes que tienen en su responsabilidad la educación inicial. Como hallazgos significativos, se pudo comprender que existen aspectos de marcada problemática, como la escasa participación de la familia y el desinterés por el desarrollo del juego para el aprendizaje en su espacio familiar, también en los componentes de atención por parte de las docentes y la gestión escolar. De allí, se presentó la propuesta creativa para la integración de la lúdica como una estrategia pedagógica en el ambiente de aprendizaje de educación infantil.

Descriptores: ambiente de aprendizaje, educación infantil, estrategias didácticas, lúdica.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que, la educación ha sido el enclave necesario para el desarrollo de las naciones y sus instituciones, en tal sentido, la generación de nuevas formas de atención en los espacios pedagógicos es una de las tareas fundamentales de los protagonistas del hecho formativo. Uno de los elementos que juega gran relevancia recae en la lúdica, la cual se basa en el juego como principal herramienta para el aprendizaje, permitiendo a los niños explorar, experimentar y construir conocimiento de una manera activa y significativa.

Algunas realidades, desde la indagación de la investigadora, se han concentrado en los ambientes de aprendizaje de educación infantil del Colegio Integrado Campo Dos, donde se ha observado una escasa representación de la lúdica en las acciones didácticas de las docentes de educación infantil, y se confiere como un problema educativo que afecta el desarrollo integral de competencias en los niños en esta etapa elemental de su formación. Por ello, esta propuesta innovadora revestirá en atención a diversos elementos que componen el juego como un elemento integrador de las prácticas pedagógicas en la educación infantil.

Desde una visión teórica, se abordarán teorías asociadas al juego en educación infantil (Piaget, Vigotsky, Malaguzzi...) además de aspectos conceptuales como la ludoteca en el ambiente de aprendizaje y demás medios lúdicos que se conciben como estrategias referenciales al hecho educativo, y sustentan los enfoques y tendencias curriculares y pedagógicas asociadas al eje lúdico en la educación, además de ello, se pretende a partir de este estudio emancipar las experiencias tradicionales hacia nuevos escenarios pedagógicos fundamentados en el juego y la lúdica como base para su aplicabilidad educativa.

Por ello, partiendo del objetivo asociado a generar estrategias didácticas para la integración de la lúdica en el ambiente de aprendizaje en educación infantil del Colegio Integrado Campo Dos, la investigación esta estructurada con base en el problema, su planteamiento, los objetivos del estudio y la justificación e importancia, en el primer capítulo. En la segunda sección, se ubican los antecedentes, las bases conceptuales y teóricas, además de complementar el objeto de estudio con las

bases legales. La sección tercera, demarca el esquema metodológico de la investigación relacionado con una investigación de corte cualitativo fundamentada en el método de investigación acción como estrategia para consolidar la innovación educativa en el contexto problemático.

Con base en la cuarta sección, se dispuso de la fase de diagnóstico de acuerdo al método seleccionado, y se muestran de manera rigurosa los hallazgos del estudio. Para la quinta sección se plantea la propuesta metodológica didáctica que constituye la visión innovadora que inició su fase de aplicación en el escenario de investigación. Para la sexta sección se destaca la evaluación como fase del método y las valoraciones pertinentes luego de las indagaciones de la primera visión de la realidad, la planificación y ejecución de acciones en conjunto con los diversos actores educativos. Por último, se cierra con el listado de referencias acordes con los elementos argumentados y los anexos de la investigación.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Los procesos didácticos de la realidad actual se ven marcados por la dinámica cambiante y transformadora sumida en las complejidades del mundo ante los desafíos y reformas que demarcan la necesidad de actualizar los modelos y métodos educativos para beneficio de las nuevas generaciones. En este sentido, está claro que la educación ha sido el escenario necesario para el desarrollo de las naciones y sus instituciones. Por lo tanto, la generación de nuevas formas de atención en los espacios pedagógicos es una de las tareas fundamentales de los actores del hecho formativo.

Uno de los elementos que cobra importancia es la lúdica, se basa en el juego como principal herramienta de aprendizaje, ya que les permite a los niños explorar, experimentar y construir el conocimiento de forma activa y significativa (Ullúa, 2020). A través del juego, los niños desarrollan habilidades cognitivas, sociales, emocionales y psicomotoras de forma natural e interactiva. Por lo tanto, una de las funciones esenciales de los docentes es diseñar estrategias que fomenten el juego como herramienta educativa para fomentar la creatividad, la colaboración y la autonomía en los estudiantes, así como promover espacios pedagógicos adecuados para la educación infantil, donde se integren materiales y recursos adecuados que permitan a los niños explorar de forma libre y segura.

Además, Delgado (2011), también hace énfasis en que: “Por medio del juego aprenden a resolverse problemas, trabajar en equipo y a expresar sus emociones de forma espontánea y creativa” (p. 33). Por tanto, las actividades basadas en esta

estrategia ludificada permiten sacar el mayor provecho del aprendizaje significativo y desarrollo integral de competencias en los niños y niñas, constituyendo un recurso poderoso para incentivar la creatividad, la autonomía y socialización en el estudiantado. Por lo tanto, esto se convierte en responsabilidad de los docentes formarse con bases metodológicas que les permita llegar al uso del juego como herramienta pedagógica, significa lo que implica la proyección de acciones como el diseño de actividades que privilegien el juego para lograr el aprendizaje de forma variada y divertida, contemplando actividades que sean estimulantes pero seguras que fomenten la emoción, la exploración y la creatividad.

Es de resaltar que actualmente, en consulta a Kac (2020):

Se evidencia una baja presencia de la lúdica en las docentes de educación infantil. La mayoría de las actividades presentadas tienden a estar asociadas a la repetición, memorización y demostración, tanto en actividades individuales como colectivas. Esta baja variedad en las estrategias pedagógicas provoca una poca o nula intervención plena de los niños en las actividades presentadas, se muestra desinterés o pocas ganas de participar. (p. 21)

En relación con lo expuesto, la problemática del objeto de estudio se ha fundamentado en el poco uso de la lúdica como actividad de las docentes de educación infantil, lo que genera la falta de creatividad y diversidad en propuestas pedagógicas que se han resumido a la repetición de situaciones y experiencias en el escenario de enseñanza, arrojando la falta de formación y adaptabilidad de recursos por parte de las docentes que limitan a la implementación de estrategias lúdicas en el aula.

Diverso a ello, Pavía (2006) aclara:

La lúdica es salud física y mental. La lúdica hace florecer el talento y ayuda a vivir, pues repara los corazones afligidos. En este sentido, es pertinente cuestionarse sobre la relevancia de la lúdica como estrategia pedagógica en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en ámbito de la educación infantil. (p. 53).

Es fundamental que las docentes sean conscientes de la necesidad de brindar acciones y actividades que permitan a los niños aprender de manera activa y significativa, debido a la atenuante en la no integración de acciones y recursos lúdicos, lo que puede arraigar el potencial de aprendizaje de los niños y limitar su motivación por desarrollar la adquisición de competencias generales y específicas.

Por lo tanto, algunas realidades, desde la indagación de la investigadora a confirmar, se han referido a los ambientes de aprendizaje de educación infantil del Colegio Integrado Campo Dos. En este ambiente, la lúdica apenas es representada en las acciones didácticas de las docentes de educación infantil, por ende, se le apunta como un problema educativo que impacta el desarrollo integral de las competencias de los niños en esta etapa elemental. La inadecuada representación de lúdicas en las acciones didácticas de las docentes en el entorno escolar de.

De hecho, un indicador claro de este problema es la apatía de los niños hacia las actividades escolares, cuya desmotivación aunada es un síntoma de poco interés por integrarse y desempeñarse en el área. Esta realidad no solo coarta el sentido de las acciones de aprendizaje, sino que limita la formación de competencias esenciales de los infantes en la etapa de iniciación escolar. Al abordar las causas de esta realidad, se puede confirmar la falta de preparación y capacitación de las docentes en el eje lúdico como un factor de determinación. Aun acrecentado con que las distintas modalidades metodológicas que se viven predominan a la enseñanza por demostración, lo que constriñe a las docentes el ejercer con más eficacia lo lúdico.

Al no contar con habilitación para ello, se ve reducido la calidad de la actividad educativa que se puede ejercer. Desde el rol que están cumplen, ser agente transformador del aprendizaje a través de lo lúdico, si no cuentan con herramientas prácticas, se vulnera la oportunidad de enriquecer el proceso educativo. En consecuencia, es imperante ofrecer espacios de formación y actualización para instruir a las docentes en integrar estrategias lúdicas con los niños. El costo de evitar abordar este problema también puede ser reiterativo en la profundización de la problemática, debido a que, un desinterés continuo en la lúdica puede resultar en una desadaptación en los grados superiores, donde los niños

pueden tener dificultades para integrarse a espacios recreacionales y educativos ya que no han desarrollado habilidades socioemocionales adecuadas. Esto, a su vez, resultaría en un mal rendimiento académico y problemas sociales que marcarían el resto de sus años escolares.

Además, el no tener una lúdica estructurada en el aula no solo afecta a los estudiantes de estos niveles iniciales temporalmente, a largo plazo también tiene un impacto en su desarrollo personal y académico. En cambio, las profesoras deberían enseñar mediante el juego, porque, como se mencionó anteriormente, no solo fomenta la curiosidad, sino que también aumenta la creatividad, la solución de problemas y colaboración. Otro aspecto importante a considerar es que, para los niños, el juego es un lenguaje natural, al limitar su capacidad de jugar, se les está despojando de la oportunidad de explorar y descubrir.

En consecuencia, también es probable que la falta de lúdica normal haga que las cosas se aprendan se vuelvan monótonas y rígidas, lo que retira aún más a los niños de ser un participante proactivo en sus propios procesos educativos. Con todo, es de vital importancia abordar esta realidad de manera colaborativa desde una variedad de ángulos, atendiendo a las necesidades de una necesidad de reforma e innovación a través del desarrollo profesional continuo de las maestras y la creación de un ambiente de aprendizaje que valore y promueva el juego, que conduzcan a cambios tangibles en la dinámica escolar.

Por ello, esta investigación plantea como pregunta inicial ¿De qué manera se puede promover y desarrollar el aspecto lúdico desde una visión innovadora en la educación infantil? Para consolidar esto, se buscará respuesta los siguientes elementos de rigor investigativo:

- ¿Qué planteamientos didácticos basados en la lúdica presentan las docentes de educación infantil en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos?
- ¿Cuáles estrategias didácticas fundamentadas en la lúdica pueden planificarse para innovar en el ambiente de aprendizaje de educación infantil?

- ¿Qué metodología puede usarse para el desarrollo de las estrategias lúdicas a partir de la integración de los actores educativos en el ambiente de aprendizaje?
- ¿Cuál será el impacto de las estrategias didácticas basadas en la lúdica hacia el desarrollo de los procesos formativos en el ambiente de aprendizaje de educación infantil?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar estrategias didácticas para la integración de la lúdica en el ambiente de aprendizaje en educación infantil del Colegio Integrado Campo Dos.

Objetivos Específicos

- Describir los planteamientos didácticos basados en la lúdica que presentan las docentes de educación infantil en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos.
- Planificar estrategias didácticas fundamentadas en la lúdica para innovar en el ambiente de aprendizaje de educación infantil.
- Ejecutar las estrategias lúdicas a partir de la integración de los actores educativos en el ambiente del aprendizaje.
- Evaluar el impacto de las estrategias didácticas basadas en la lúdica hacia el desarrollo de los procesos formativos en el ambiente de aprendizaje de educación infantil.

Justificación del Estudio

La visión de la realidad, mantiene una significancia debido a la importancia del juego en el ambiente de la educación infantil, a partir del cual se ve necesario

fortalecer las prácticas pedagógicas centradas en el enfoque lúdico y su relación con la formación de competencias de los niños de preescolar, ya que el juego, no solo es una forma de entretenimiento para los estudiantes, también es una herramienta poderosa que facilita su aprendizaje y crecimiento guiño de espacios y posibilidades para explorar, experimentar y descubrir el mundo de forma activa y participativa.

De lo anteriormente descrito, se desprende que el docente de preescolar tiene a su cargo fomentar y promover el juego como una herramienta pedagógica; para tal efecto, la creación de espacios lúdicos y estimulantes que invitan a los niños a jugar libre y creativamente, proveer de materiales y recursos variados que fácilmente potencien su crecimiento integral. En este orden de ideas, desde el punto de visto teórico, esta investigación se justifica en la medida que la lúdica se constituye en un aspecto relevante en el desarrollo integral de los niños en edad preescolar y que su estudio a través de “teorías postulados sobre el juego”, ludoteca en ambiente de aprendizaje, y demás medios lúdicos permitió abordar procesos psicológicos como la creatividad, autonomía, socialización, imaginación y desarrollo de habilidades cognitivas y motrices específicos de esta fase de formación en educación infantil.

Respecto a la justificación práctica, es imperante contar con estrategias didácticas eficaces que posibiliten la incorporación de la lúdica al ambiente de aprendizaje, en la medida que el juego facilita la asimilación de ideales y capacidades de forma significativa y placentera para los estudiantes. Por ende, se lograron ofrecer propuestas desde un ángulo innovador al aplicar estrategias relacionadas al aspecto lúdico, en virtud de la formación académica de los niños de la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos.

En cuanto a la justificación metodológica, el estudio invita a explorar e implementar desde las fases de la investigación acción en el marco de la metodología cualitativa, una serie de metodologías y técnicas para la incorporación de la lúdica a los procesos didácticos en educación infantil, con el propósito de identificar cuáles son las más eficientes y pertinentes bajo un ambiente de aprendizaje rico y estimulante para lo academismos. En este sentido, desde el punto

de vista pedagógico, se justifica la investigación en la medida que la investigación acción y desde el mismo objeto de estudio se fija como necesario promocionar enfoques pedagógicos centrados en el juego y la recreación activa, como factor esencial en el desarrollo de competencias en los niños, de igual forma, la presente investigación se enmarcó en la línea de investigación “realidades didácticas de la carrera docente” adscrita al núcleo de investigación didáctica y tecnología educativa.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Como establecen Hernández, Fernández y Baptista (2016): “Los antecedentes, permiten al investigador posicionar su estudio en el marco de referencia adecuado, identificar y describir la problemática a indagar y justificar la importancia del tema de estudio” (p. 188). En esa medida, continuando con investigaciones anteriores, se mostrará cómo se ha abordado el tema anteriormente y qué hallazgos adicionales se buscan en el presente estudio. Bernal (2012) expresa: “Los antecedentes permiten al investigador destacar su conocimiento sobre los marcos teóricos de cuya original es imprescindible para validar la originalidad de la investigación” (p. 232). De este modo, los antecedentes no solo sirven para justificar la investigación realizada, sino que también contribuyen a definir el marco teórico y conceptual de este estudio, provee una base para su desarrollo. Así, a continuación, se muestran estudios previos que abordan temas relacionados con el objeto de estudio por su significancia e interés.

En el plano Internacional, Paredes (2020) planteó en Quito, Ecuador una Tesis de Maestría llamada: “Importancia del factor lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. La finalidad de esta investigación, al igual que en la presente, consistió en analizar la relación e influencia entre el factor lúdico y sus estrategias en el aprendizaje, la cual se acerca de la relevancia brindada por la lúdica en el aprendizaje de los educandos en la actualidad. La base para llevar a cabo este estudio es la suposición de que el factor lúdico no está lo suficientemente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del

aula. En primer lugar, se estudió la literatura existente sobre la aplicación del factor lúdico en la educación.

Con su ayuda, se analizó la información proporcionada por varios autores sobre este tema y se creó una base teórica para la revisión. Básicamente, este capítulo se basa en las teorías de Piaget y Vygotski, que destacaron la importancia del juego en la vida cognitiva y social de una persona. Para Piaget, el juego sólo progresará en paralelo con las etapas del desarrollo de la inteligencia. Fundamentalmente, el juego es una forma de desarrollo integral Vygotski, a su vez, escribió que el juego es la principal forma de socialización, conocimiento del mundo circundante y forma de actividad consciente de los niños.

Los resultados obtenidos durante la investigación y su análisis mostraron que las actividades lúdicas mejoran significativamente el rendimiento y la disciplina. En conclusión, elaboré una guía para el aprendizaje lúdico, que también está diseñada para la temática del “libro ruta de aprendizaje” en pedagogía adolescente. Será una respuesta adecuada al problema de insuficiente integración del factor lúdico en el proceso educativo.

También, a nivel integración, Chacín (2020) para la UPEL, en Venezuela, destacó en su estudio: “El juego como estrategia metodológica en la enseñanza de la educación física en el nivel inicial”. La investigación desarrollada propuso como objetivo general promover el juego como estrategia metodológica en la enseñanza educación física del nivel inicial de la Escuela Básica Estadal “Estado Mérida”, ubicada en la Urbanización Sur, Municipio Junín del Estado Táchira. Los aspectos metodológicos partieron desde una enunciación del enfoque metodológico cualitativo, con un diseño de campo bajo el nivel descriptivo, con tipo de estudio derivado de la clasificación del método fenomenológico.

La recolección de la información fue realizada mediante la técnica de la entrevista estructurada elaborada a partir de la categorización inicial, donde se crearon nueve interrogantes abiertas que fueron las fuentes orientadoras del dialogo realizado a los tres docentes especialistas de educación física que atienden los estudiantes del nivel inicial y que representaron los informantes clave. La organización la información obtenida condujo a concluir que los docentes

especialistas consideran el juego como metodología de importancia, pero practican poco con los niños y niñas, debido a ciertas situaciones relativas al uso del tiempo y la organización pedagógica. Por ello, se organizó la propuesta centrada en plantear el juego como estrategia metodológica en la enseñanza educación física del nivel inicial de la Escuela Básica Estadal "Estado Mérida".

En el contexto nacional, destaca Villarreal (2019), en su tesis de máster titulada: "La lúdica como estrategia pedagógica para el desarrollo de la convivencia pacífica en la educación preescolar colombiana". La diversión siempre se ha concebido como una herramienta de intervención para abordar el aprendizaje en niños y adultos; sin embargo, su relevancia se ha minimizado. En realidad, las corrientes epistemológicas de pensamiento de un corte funcionalista colocado en el cuerpo del niño enfatizan principalmente el valor de memorizar y el producto a través de la resolución de problemas, dejando de lado el valor activo y creativo del juego.

Por otro lado, se propone la lúdica como el eje del aprendizaje alrededor del cual se desarticulan los procesos académicos de los niños de la escuela infantil de San Mateo, sede Cortina, y el imaginario alrededor de su cuerpo, lo que les permite profundizar en otras formas de pensar el concepto de valor respetuoso como base para convivir en sociedad. Así, observando la influencia de padres, tutores y el entorno, se propone que se pueda tomar conciencia para reflexionar sobre la forma en que viven y también encontrar la manera de resolver sus conflictos. Esto es algo fundamental porque da a los niños la oportunidad de analizarlo, pero que les ayuda a resolverlo mediante el diálogo y la conciliación.

Por lo tanto, se espera que los niños adquieran habilidades de pensamiento crítico, empáticas y de resolución de problemas a través de la diversión y los juegos. Debido a que la ludicidad es una experiencia de aprendizaje más significativa, los niños también pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales críticas para el desarrollo adecuado. Asimismo, la ludicidad es un aspecto que no debe pasar desapercibido en el proceso educativo, ya que les ayuda a ser más creativos, aprender a imaginar y resolver problemas. Además, los juegos le permiten explorar el mundo que lo rodea desde una perspectiva segura y aplicar activamente lo que aprenden. En la sede Juan José Cortina de la Institución Educativa San mateo, el

Colegio ha implementado un currículo que enfoca su metodología en la herramienta del juego. En esta variedad de actividades, se espera que los niños desarrollen habilidades críticas y creativas mientras aprenden cómo hacer consciente sus conocimientos.

En cuanto a otro estudio nacional, el informe de investigación de maestría desarrollado por Mendoza (2020), en Cúcuta se originó con base en: “La lúdica como instrumento para desorientar el comportamiento agresivo del alumno de la Escuela Primaria”. El objetivo de la encuesta fue ofrecer la existencia de recreación lúdica como instrumento para la lucha contra el comportamiento agresivo de los estudiantes de la Escuela Primaria del Rodeo. Se originó un enfoque cuantitativo y un esquema de campo complementarios a la encuesta del archivo de nivel explicativo. La plaza del escenario fue el cuestionario de ocho puntos y cinco cuestionarios de contestación seleccionó la ocasión.

Esta innovación se validó por una estrella de estudios y se aplicó a 36 misioneros de la agencia norte de Colombia. Los resultados se procesaron con tablas y gráficos circulares y se evaluaron usando documentos en los que se ofrecen experiencias en este campo. Se consideró fundamental que lúdica sea una herramienta clave para desorientar el comportamiento agresivo de los estudiantes y que los profesores no se utilicen regularmente en el trabajo escolar. En consecuencia, la autora del informe presentó una innovación para su uso en el aula. En conjunto, la investigación marcó la importancia de usar la lúdica como instrumento para combatir el comportamiento agresivo de los estudiantes. Promover su utilización entre los misioneros es clave para disciplinar la autoridad moral y promocionar un desarrollo automóvil en los alumnos.

Bases teóricas

Las teorías pedagógicas en relación con el juego en la educación infantil han sido estudiadas y discutidas por varios autores. Entre ellos se encuentran Piaget, Vigotsky, Huizinga y Malaguzzi. Los teóricos propusieron algunas ideas valiosas sobre el juego y cómo afecta el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños

y contribuye al proceso de aprendizaje. Por esta razón, la lúdica en la educación infantil debe ser relevante mediante las ideas y citas de estos autores y sus trabajos para demostrar que el juego puede y debe ser una herramienta pedagógica para ayudar a los niños a desarrollarse. Según Piaget, el juego se considera la mercancía básica con la que el niño adquiere conocimientos, es decir, asimilando y acomodando la realidad del mundo. Los niños reciben conocimiento mientras juegan y se divierten. Piaget escribió: “El juego es la acción más alta en la madurez del niño, porque ahí el desarrollo cognitivo emocional total está llevado al clímax” (p. 54). Como se mencionó anteriormente, el juego no debe ser solo un pasatiempo y medio de relajación para los niños, debe constituirse como una representación de sus manifestaciones diarias en los diversos ecosistemas de aprendizaje donde se desenvuelve.

Vigotsky, por otro lado, discutió que la teoría del aprendizaje se concentra en la relevancia del juego simbólico en la creación de pensamientos infantiles. Vigotsky plantea la concepción de lo que es la lúdica en el marco sociocultural. En relación a esto, Vigotsky (citado en Coll et al., 2017) señala que: “El juego es el ámbito del desarrollo cercano pueril, en el que el niño puede experimentar y practicar habilidades y entendimiento nuevo de manera segura y amenizada” (p. 43). Concuerda con la idea anterior, que la lúdica influye en una expresión simbólica donde los niños exploran diferentes personajes, situaciones y socioconstrucciones, emergiendo de esta manera, su creatividad y abstracción.

Sobre la percepción de Huizinga (2000), el juego es un fenómeno transversal que supera las ramificaciones sociales, culturales y lingüísticas: “...tender a los niños alrededor del mundo a través de la diversión y la creatividad” (p. 54). Para Huizinga, el juego es una actividad ligada a la humanidad que solo se logra disimilar a partir de las vivencias y el tiempo, implica el aspecto lúdico reflejado en el juego es una acción especulativa y comunicativa, sin las barreras del idioma y la civilización que facilita a los niños establecer vínculos, colaborar y entender de forma lúdica, interactiva y espontánea.

Según Ríos (2016) su visión en Malaguzzi, creador del enfoque pedagógico “Reggio Emilia”, piensa que el juego es crucial en la educación del niño. Malaguzzi,

(citado en Ríos, 2016) dijo: “El juego es un idioma no formal de los pequeños, a través del cual manifiestan emociones, necesidades, deseos e ideas los unos a los otros” (p. 59), deduciendo de lo explicado anteriormente que el juego es combinatorio y que ofrece una oportunidad para la perfección de la mente y aprendizaje por intuición.

En referencia con lo anterior, a pesar de las enormes diferencias entre las teorías y sus diferencias metodológicas, cada una de las teorías pedagógicas se asoció al juego en la educación infantil enfatiza la importancia de esta forma en el desarrollo infantil. Por lo tanto, las ideas de Piaget, Vigotsky, Huizinga y Malaguzzi muestran que el juego es un medio de aprendizaje y exploración para los niños. Como resultado, juegan juegos y juegan un enfoque integral para desarrollar sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales de una manera más creativa y divertida.

Bases conceptuales

En el ámbito de la educación infantil, el juego se ha convertido en una herramienta fundamental para promover el aprendizaje interactivo y el desarrollo socioemocional significativo en los estudiantes. Desde la perspectiva de la innovación educativa, el juego como estrategia didáctica se ha consolidado como una forma efectiva de integrar elementos lúdicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ríos, 2016).

Concepciones psicopedagógicas del juego

Desde una perspectiva histórica, los antiguos filósofos griegos como Platón y Aristóteles veían el juego como vital para la preparación para la adultez. Como dicho famoso de Platón indica, los niños deben de jugar “noble juegos” que les enseñarán las virtudes y habilidades que usarían como adultos. Como tal, el juego era reconocido como una forma de aprendizaje más impulsada por experiencial. Posteriormente, esta visión inspiró teóricos cien más adelante que argumentaron

por la importancia del juego en la reformación de los niños. Durante la Ilustración, pensadores como Rousseau y Pestalozzi proclamaron la conexión entre el juego y la creatividad y la individualidad. Rousseau se dedicó al desarrollo natural, al paso que Pestalozzi se tomó en serio el ego de los niños, lo que se tradujo en la idea de que el juego no es solo recreativo, sino también académico. Sin embargo, no fue hasta el fundador del jardín de niños, Friedrich Froebel, quien promovió el aprendizaje basado en el juego. A fin de cuentas, en el siglo pasado, el establecimiento de la psicología infantil y las teorías comerciales de enseñanza también sugirieron la importancia de juego en el periodo infantil. Por su parte, Piaget, quien descubrió que los niños jugaban para asimilar la nueva información en sus esquemas de andamiaje y Vygotsky, quien estableció la importancia de la interacción social para jugar para usar la ZDP.

Actualmente, estas teorías son las que sustentan las prácticas contemporáneas, defendiendo el contenido y la enseñanza basada en la colaboración. En este mismo sentido, y en el contexto de un mundo intervenido y digital, predomina el juego en educación infantil; como ejemplo, los marcos de aprendizaje basados en el juego que usan la tecnología digital se presentan como una innovación para atraer a los niños a actividades interactivas y de pensamiento crítico y reflexivo. En la otra dimensión, están las teorías sociales, que contemplan el lado interpersonal del juego. Una propuesta desde el socio-culturalismo, es la de Vygotsky, que coloca un sistema bien estructurado y la interacción guiada para potenciar a los niños al máximo. A través del juego en cooperación, los niños participan en interacciones amistosas que les dan las habilidades para navegar, normas sociales, comunicarse y fomentar la empatía, que en escenarios multiculturales refuerza la comprensión y aprecio de las diferentes perspectivas.

Otra dimensión del juego es la del desarrollo emocional, que brinda una plataforma favorable para que expresen sentimientos, enfrenten retos y construyan habilidades de afrontamiento. En el imaginario, un ejemplo frecuente es la narrativa de historias, donde los niños pueden desempeñar roles y condiciones únicas y abordar escenarios en el desarrollo de la regulación emocional. En este aspecto, estudios recientes han demostrado que la intervención centrada en el juego es la

más adecuada para promover la resiliencia en los menores en situaciones de ansiedad, traumas y emociones. Aunque las teorías fundamentales se envuelven en una narrativa holística, su aplicación en equipos de la primera edad debe adecuarse al contexto.

De acuerdo con las ideas presentadas anteriormente, los educadores deben equilibrar el juego estructurado y desestructurado para asegurarse de que sea educativo al tiempo que se divertido. De igual manera, es necesario incluir la integración de réplicas basadas en la evidencia con requisitos clave para la narración de historias, materiales abiertos, proyectos colaborativos reflexivos y experienciales. Precisamente, el constructivismo y su papel en el proceso de la educación infantil se explica de manera excelente en el siguiente fragmento de Saracho (2017): “El constructivismo, en particular, enfatiza la teoría del conocimiento de Piaget. A principios de la década de 1900, el juego progresó en importancia en la educación preescolar y primaria. A lo largo del siglo XIX, la visión de observar el juego evolucionó para explicarlo a través de teorías” (p. 44).

Como tal, el juego ni siquiera deber considerarse una actividad lúdica. En su lugar, es una experiencia con propósito y enriquecedora que explica cómo los niños adquieren una estructura cognitiva, habilidades de manejo, emoción, y resiliencia a través del juego. Por otro lado, se puede argumentar que Jean Piaget es uno de los fundadores del constructivismo. Mencionado anteriormente, su teoría del desarrollo cognitivo ha tenido un impacto extremadamente significativo en la forma en que los educadores ven la enseñanza y el aprendizaje en la primera infancia. Piaget cree que mientras los niños crecen, pasan por cuatro etapas de desarrollo cognitivo: sensoriomotora, preoperatoria, operativa concreta y operativa formal. Cada uno de ellos está asociado con una mentalidad diferente. A lo largo de su vida, estos cuatro se convierten en criterios de desarrollo, y el educador los considera arte del juego.

Otra teoría significativa, yuxtapuesta a las teorías del desarrollo de Kolb y Madison, es la Experiencia Concreta. Según estos autores, “La Experiencia Concreta se define como el compromiso directo con una actividad o una situación”. En el caso de los niños, tal experiencia ocurre cada vez que juegan alrededor, se manifiesta en la interacción con sus padres o cuando realizan actividades diarias.

Por consiguiente, el juego es la experiencia concreta a través de la cual los niños exploran el mundo que les rodea. En otras palabras, se involucran en actividades que tienen lugar a su alrededor cuando están en constante uso de sus sentidos, la vida emocional y el campo de visión. Los investigadores indican que el verdadero juego permite al niño experimentar con materiales, interactuar con otros niños y confrontar desafíos, lo que resulta en una experiencia multifacética y contribuye a la formación cognitiva. Según indican Essa y Burnham (2019) la definición del espacio sensorial en términos Kolb sería: "...para que el niño no establezca una conexión entre sus acciones motoras y las sensaciones sensoriales que son evidentes en la naturaleza directamente de los materiales fabricados con los que manipulan" (p. 34).

Aunque para un adulto parezca una tarea fácil y divertida, los investigadores subrayan que las experiencias sensoriales son imprescindibles para la cognición. Por lo tanto, la primera etapa del ciclo de Kolb es el primer paso hacia el desarrollo cognitivo a través del aprendizaje experiencial. De manera similar, la mayoría de los escenarios de rol, como ser bombero o tienda, hacen que los niños piensen en sus elecciones y en las dificultades que estas les imponen. La reflexión es un recurso clave en el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permite a los niños pensar en su pensamiento y ser más conscientes de cómo abordar los problemas.

El último paso en el ciclo de Kolb, la experimentación activa, es la aplicación de ideas y conocimientos recién descubiertos a problemas del mundo real. El juego les da a los niños un espacio seguro y adaptable para probar sus ideas y varios enfoques y aprender de los resultados. Los juegos para los niños de todo el mundo, como hacer un puente con bloques de madera, hacer un laberinto para que los coches de juguete lo recorran, inventar un juego nuevo para compartir con los amigos, son cómo los niños deciden probar nuevas combinaciones y opciones y renovar su comprensión del mundo.

Con base en la teoría de Froebel, esta es la idea central en torno a la cual giraba, que el juego le permite a un niño quitar lo curioso y lo deseoso de entender. Otra parte importante de la filosofía educativa de Froebel es su innovación en material de aprendizaje especializado, que ahora se conoce más comúnmente

como “los regalos de Froebel”. A menudo, esos regalos incluían acertijos, bolas, palos y otros misteriosamente para que los niños puedan manipular sin electricidad, con la finalidad de apoyar un tema de juego apropiado y paralelamente promover igualdad de oportunidades en la creatividad. Froebel pensaba que estos materiales les darían a los niños la posibilidad de explorar principios matemáticos, relaciones tridimensionales y patrones a través de la manipulación física en una escala humana. La naturaleza cooperativa del juego en el que se usaban los regalos se alinea con la orientación moderna de la educación infantil, que valora lo emotivo y social de la educación de los niños en la misma medida que la competencia académica adecuada.

Otra teoría de relevancia, se asocia con las inteligencias múltiples de Howard Gardner, un hilo transformador para comprender las distintas formas en que los individuos aprenden y expresan sus habilidades. Gardner desafió la noción tradicional de la inteligencia como entidad singular y cuantificable, como el CI (coeficiente intelectual). En cambio, propuso que la inteligencia es pluralista, abarcando un espectro de modalidades distintas a través de las cuales los individuos pueden destacar y demostrar competencia. Gardner (2002) identificó: “...inicialmente siete inteligencias – lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal – antes de añadir más tarde la inteligencia naturalista” (p. 42). También dejó abierta la posibilidad de inteligencias adicionales, como la existencial. Esta teoría tiene profundas implicaciones para la educación infantil, especialmente en el contexto del juego.

Dado que el juego es una actividad inherentemente flexible y multifacética, proporciona un contexto natural en el que los niños pueden interactuar con diferentes inteligencias y desarrollar sus fortalezas únicas. Al integrar el pensamiento de Gardner en el aprendizaje basado en el juego, los maestros pueden crear entornos inclusivos que respondan a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños pequeños. Con base en la visión de la pedagogía crítica, tal como la conceptualizó Freire, quien desafía los estándares educativos tradicionales al enfatizar el empoderamiento, el pensamiento crítico y la justicia social en los entornos de aprendizaje. En la educación infantil, este enfoque se difunde para

transformar los espacios de juego en espacios dialógicos, donde los niños interactúan de manera significativa entre sí: espacios que se centran en la agencia, la equidad y la comprensión. Desde una perspectiva crítica, los juegos no son solo recreativos; Son un medio autoritativo para potenciar el pensamiento reflexivo, generar conciencia social y evocar estándares sociales.

Las nociones esenciales de Freire, se consolidan con la visión de Giroux sobre la transfiguración social a través del juego y la incorporación de la pedagogía crítica en el aprendizaje basado en juegos para evocar agencia y conciencia social en estudiantes reacios se discuten más en esta sección. Así, el aprendizaje es comunitario con la enseñanza, la deliberación con la acción, y es capaz de facilitar entornos dialógicos que incentivan la reflexión y la acción críticas, puesto que, en la infancia, estos juegos diarios surgen como una excelente oportunidad para un diálogo lúdico. (Brígido, 2006).

Dos teóricos del juego desde una percepción motivante son Deci y Ryan, también establecen que la motivación intrínseca florece cuando las tres necesidades psicológicas básicas se cumplen: mientras tanto, la autonomía, la competencia y la relación con los demás fundamentan la TDA y se relacionan profundamente con la naturaleza del juego en la primera infancia. En primer lugar, la autonomía se refiere a la sensación de voluntad y libertad para tomar decisiones y es una característica particular del juego. Con esto en mente, los niños se involucran en actividades lúdicas no estructuradas, les capacitan para decidir sus acciones, formar reglas y situaciones que se ajusten a sus intereses e imaginación.

Shih (2019) sostiene que: "...dicha autonomía es un catalizador para la creatividad y la autoexpresión y permite a los niños un sentido de activismo sin ser juzgados" (p. 42). En segundo lugar, la competencia es la capacidad de lograr resultados deseados y dominar nuevas habilidades, un aspecto central del juego. Con este fin, mientras juegan puzzles, bloques de construcción o juegos de fingir, los niños obtienen un sentido de logro al resolver problemas, perfeccionar habilidades motoras gruesas o presentar narrativas complejas, entonces, el juego es un entorno seguro para el ensayo y el error, lo que permite a los niños hacer frente a desafíos

y desarrollar resiliencia, creando un ciclo positivo de recompensa y motivación intrínseca.

El juego en el ámbito pedagógico

La estrategia didáctica del juego, como se describió, se refiere a la integración de aspectos lúdicos en la enseñanza, que apuntan a motivar a los estudiantes, propiciar la creatividad en ellos, y contribuir a su aprendizaje activo y participativo. Desde una perspectiva pedagógica, el juego no es un simple pasatiempo, sino una estrategia didáctica que respalda las metas del aprendizaje significativo. Varios estudios se han dedicado a la relación entre el juego y la enseñanza, dejando en claro la necesidad de este elemento en la formación de los niños. Como menciona Díez (2013): "...el juego puede ser un recurso perfecto para potenciar el aprendizaje, al mismo tiempo que activan capacidades cognitivas y socioemocionales en los niños" (p. 43). Los beneficios de la metodología del juego son evidentes. Primordialmente, el método crea un área en la que los niños pueden explorar, experimentar y desarrollarse. Mientras se juega, los maestros pueden enseñar conceptos abstractos utilizando ejemplos tangibles, lo que les permite a los niños obtener una mejor comprensión del tema en comunicación. Mientras tanto, al fomentar la colaboración y la integración social, los maestros y los juegos apoyan el desarrollo de los niños.

Desde esta perspectiva, los elementos integradores del juego en el enfoque pedagógico, con relación a Bermejo y Ballesteros (2018), se definen como:

Un conjunto de características que incluyen la creatividad, la imaginación, el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas. Todas estas características se convierten en una herramienta para un juego ideal, que va más allá del mero recreo. De manera similar, la interacción que los niños tienen en circunstancias de juego no es solo un medio para aprender habilidades interpersonales; también es un campo de entrenamiento para sus emociones, habilidades para ponerse en el lugar de los demás y ser capaces de abordar dilemas cognitivos. (p. 42).

La interacción igualitaria entre los niños es particularmente esencial en el proceso en consideración, y hay varios módulos de juego que alimentan este mecanismo. Las características del juego en la educación, específicamente en el ámbito infantil, pueden dividirse en un estímulo basado en unos componentes particulares. En primer lugar, el juego es voluntario. Implica una elección libre y personal con respecto a la decisión de participar en él. Esta libertad específica determina la sustentabilidad del interés interno en el proceso de adquisición de conocimiento.

En segundo lugar, el juego es activo, los niños desarrollan experiencias particulares y generan cierta formación en la medida en que están directamente involucrados en la actividad; por eso, es un componente central de la educación constructivista. Por otro lado, el juego tiene que ser propositivo. Los niños crean ideas específicas y se encuentran en nuevas situaciones que les ayudan a fomentar su pensamiento crítico y a desarrollar habilidades específicas de resolución de problemas. Esto no es solo sobre adquirir conocimiento; también se trata de auxiliar en el desarrollo de habilidades que se considerarán valiosas toda la vida. Y se trata de un proceso que implica espacio seguro; no hay miedo al juicio con relación al error.

Además, el juego también es inclusivo, en tanto que, todos los niños pueden jugar, independientemente de sus capacidades y orígenes que favorezcan el crecimiento de diferentes culturas y la expresión en un espíritu de diversidad y tolerancia. En un entorno inclusivo, los niños aprenden a abrazarse entre ellos y, por tanto, la sociabilidad se mejora. Es a través del juego que los niños pueden darse cuenta de la contribución de cada individuo a un equipo. Esto la convierte en una herramienta fundamental para los niños en la educación inicial desde el aspecto del desarrollo sociocultural.

Por otro lado, sin embargo, exige un sistema educativo adecuado que apoye su implementación efectiva. Esto incluye proporcionar a los profesores formación relevante sobre sus metodologías, así como proporcionar entornos adecuados con las instalaciones y utilidades necesarias para facilitar el aprendizaje lúdico. Este entorno favorece el desarrollo del juego y las situaciones de juego, mejorando el

aprendizaje, donde el juego puede integrarse de forma natural en el sistema para otorgarle un término medio, en lugar de hacerlo parecer solo una actividad secundaria. Basado en esto, el juego bajo la perspectiva pedagógica de la enseñanza es, por tanto, una organización didáctica con incursión no solo cognitiva sino también social, emocional y creativa. Como se evidencia en el análisis de los elementos unificadores del juego, sus cualidades y la necesidad de un entorno educativo favorable corroboran la necesidad de integrar el juego en el proceso pedagógico.

Elementos y características integradoras del juego en el ámbito pedagógico

Puede afirmarse que el juego no es solo una actividad lúdica, pues es un mecanismo de profundo aprendizaje; en él, se exponen ciertos contenidos en los que los niños pueden explorar y desplegar aprendizaje de conceptos, habilidades de un modo práctico y divertido. Por otra parte, la evidencia existente muestra que el juego como herramienta de aprendizaje puede incrementar la retención y recordación de información y crear un clima de colaboración entre los niños. Así, los juegos ofrecen mucho a los niños mecanismos de motivación para el aprendizaje, y el aula de clase cuenta con una serie de elementos que se relacionan para fomentar su propósito pedagógico.

Por ello, Moyles (2010) los resalta así:

Interactividad: el juego fomenta la interacción con los estudiantes, lo que aumenta la colaboración, el trabajo en equipo y la comunicación. - Motivación: el juego genera una motivación intrínseca en los estudiantes por su carácter lúdico. Por lo que sienten mayor interés en la actividad y se muestran muy participativos en las clases. -Creatividad: incitan a los estudiantes a la creación de nuevas ideas y fomentan la resolución creativa de problemas y sus soluciones. -Aprendizaje significativo: el juego permite a los estudiantes poner en práctica la teoría aprendida en el aula en situaciones reales, lo que garantiza el aprendizaje significativo. (p. 43).

Por lo tanto, la interactividad es un aspecto central del juego. Se relaciona con la interacción. Mientras que el aprendizaje tradicional es generalmente

unidireccional, el juego incluye un nivel de interacción anima y reacción y aprendizaje de y entre pares, lo que significa que se lleva a cabo juntos. Los niños entablan diálogos y desarrollan conocimientos a partir de ellos; la interactividad también puede frenar las habilidades necesarias para el desarrollo social y emocional. Entretanto, es motivador, y el juego subyace un factor motivacional en lo que respecta a cualquier actividad de formación. Crear una atmósfera de diversión y desafío en su interior alentar a los niños, ofreciendo recompensas, promesas, incitando a explorar eventos inesperados y enigmáticos en a caminar en terrenos inéditos, lo que, a su vez, genera motivación a los niños con participación activa de aquellos en actividades académicas fortalece la recepción de la información y los logros.

Al mismo tiempo el juego también proviene de la creatividad, desafiarlos a través del juego puede fomentar la creatividad de los niños al unir los conceptos y alentarlos a pensar de manera críticamente divergente y abierta. La recreación es clave en la autopercepción cerebral, el aprendizaje significativo alude a la comprensión, pero profunda de ideas que no solo las relacionan entre sí y un mero discurso, sino también a la habilidad de aplicarlas a la vida, pues el juego incorpora la vida real en el aula de modo sencillo. Todo el material se fragmenta al final, permitiéndole al alumno una comprensión clara de los desafíos que enfrenta y de las limitaciones que encara en el estudio.

Del mismo modo, en el marco de la educación infantil, el juego ocupa un lugar relevante para el desarrollo integral de los niños. Algunas de las características del juego en la educación infantil, según Edó, Antón y Blanch (2017) son las siguientes:

La espontaneidad – en la educación infantil, todo juego es natural. Por lo tanto, los niños pueden explorar, experimentar y descubrir el mundo. La imaginación – El juego les permite a los niños inventar mundos, personajes o situaciones que nunca existirán. Este enfoque también promueve la socialización - El juego en la educación infantil apoya. Otros enmarcan el juego en la educación infantil como un recurso didáctico y un método vivo y flexible. (p. 88).

En lo que respecta a las características que son asociadas al juego, la espontaneidad es otra característica inherente al juego. En la mayoría de los casos, cuando los niños participan en el juego, demuestran libertad y desean simplemente hacerlo bien a su manera. Al hacerlo, los niños pueden hacer elecciones, resolver problemas y experimentar de una manera centrada en la creatividad. Por ejemplo, en un escenario escolar, un maestro puede observar a los alumnos en la actividad de juego eligiendo cómo usar el material. Tales observaciones mediante esta característica les permite desarrollar decisiones, aumentando su expresión y nivel de la libertad. Además, la espontaneidad en el juego aumenta la curiosidad innata del niño para buscar y responder preguntas.

Como mediadores, los maestros pueden integrar esta característica en la provisión de actividades organizadas para fomentar la exploración. Por lo tanto, los niños pueden mejorar su desarrollo educativo y adquirir habilidades de juego significativas. Imaginar es un aspecto vital del desarrollo del niño, que se potencia mediante el juego. Durante el juego, los niños proyectan realidades, crean historias y establecen personajes, yendo más allá de lo real. Esto permite a los niños desarrollar acciones críticas y habilidades creativas. Pero su función es mucho más importante que simplemente transcurrir el tiempo.

En general, la educación y la socialización a menudo se consideran dos caras asociadas. Cuando los niños juegan, interactúan con sus pares, aprenden normas sociales, cómo comunicarse y cómo desarrollar la empatía suficiente para enfrentar el mundo. Obviamente, esto también se traslada al entorno educativo. El juego cooperativo requiere que los estudiantes trabajen juntos para lograr un objetivo. Además, viendo que cualquier actividad lúdica crea dinámicas de grupo, los niños pueden aprender a negociar, solucionar conflictos y desarrollar la toma de decisiones, entre otras habilidades.

Además, también les enseña a ser parte de un equipo, a valorar el trabajo de los demás y qué tan importante es escuchar. Todos estos factores contribuyen a relaciones interpersonales fuertes y crean un ambiente escolar positivo. En combinación, todos estos factores hacen que, sin duda, el juego se vuelve relevante y que la metodología que lo rodea sea una de las formas más efectivas de

implementarlo. El aprendizaje activo, en general, le da al estudiante el centro de atención en lo que está haciendo. Dicho de otra manera, permite que el estudiante sea el conductor de su propio proceso de aprendizaje.

A través del juego, el estudiante se involucra activamente en él y, por lo tanto, se relaciona y comprende mejor y, por lo tanto, los conceptos enseñados se entregan de manera mucho más eficaz. Los estudiantes pueden jugar en físico con el contenido de manera más conveniente, reflexionar, aprender y experimentar. Por ejemplo, lo que significa un niño leer sobre la historia de un país durante horas en comparación con hacer un juego de roles en el que son ciudadanos de ese país. A través de esta experiencia, los niños pueden internalizar el contenido y comprender mucho mejor las culturas y eventos de otros países, es así como el contenido aprendido es retenido de manera mucho más coherente.

En detalle, en el contexto de la enseñanza del juego, a menudo se enfrentan a los estudiantes desafíos que requieren pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas. Desde acertijos hasta situaciones que requieren trabajo en grupo, estos estimulan la mente de los niños y le animan a utilizar lo que aprenden de formas novedosas. Por ejemplo, en un juego de mesa de estrategia, los estudiantes deben evaluar diversas alternativas, anticipar las reacciones de sus compañeros y tomar decisiones basadas en sus análisis. Este tipo de interacciones y decisiones durante los juegos enriquecen sustancialmente su aprendizaje y les otorgan valiosas habilidades para la vida.

En última instancia, como se ha visto en el caso de mis sobrinos, actuar como estrategia educativa en la innovación educativa puede ser una herramienta atractiva para un aprendizaje significativo, atractivo y creativo. Al incorporar elementos lúdicos en el entorno pedagógico y aprovechar los elementos del juego en la educación preescolar, los profesores pueden fomentar el desarrollo integral de los niños y, más importante aún, su amor por el aprendizaje.

Bases Legales

La lúdica y el juego son parte fundamental en la formación de la primera infancia del sistema educativo colombiano como también son derecho que tienen los niños para su crecimiento integral. En el contexto colombiano se han creado bases jurídicas que sustentan estas actividades en la educación. La Constitución Política de Colombia de 1991 establece el derecho a la educación, “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, artículo 67 constitución política de Colombia de 1991. Allí se destaca que la educación no solo busca que la persona adquiera conocimiento académico, sino que también busque el desarrollo integral en la que se incluyen las actividades lúdicas y recreativas, no solo como un complemento sino como parte fundamental. Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 que establece el derecho al desarrollo integral, el derecho a crecer en un ambiente sano para los niños.

En el artículo 29 menciona que los niños tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, derecho éste que creó un marco que impulsa a las instituciones educativas a incluir el juego en sus currículos. La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, uno de los objetivos primordiales de la educación es desarrollo de las habilidades, actitudes y valores mediante experiencias pedagógicas que fomenten la creatividad, la curiosidad y el autoaprendizaje. Utilizando la pedagogía del juego como instrumento. Igualmente, los lineamientos curriculares y guías pedagógicas del Ministerio de educación nacional fomentan la pedagogía del juego.

Estas disposiciones, argumentan la importancia del juego en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y proporcionan orientaciones a los docentes para la enseñanza a través de la lúdica. Es decir, la base legislativa para la pedagogía del juego en la educación infantil existe y es fuerte. Al hacerlo, no solo reconocen la centralidad del juego en el crecimiento y desarrollo del niño, pero exigen categóricamente a las instituciones educativas la creación de un entorno enriquecedor para la importante componente del aprendizaje.

SECCIÓN III

LA METODOLOGÍA

Naturaleza del Estudio

El marco metodológico propuesto, de acuerdo con los objetivos planteados, propone un enfoque cualitativo que oriente la investigación e intervención y permita, en un sentido, la reflexión crítica de los actores educativos para su transformación en la acción. Ciertamente, se trata de procesos a ejecutar en contextos donde el aprendizaje y la enseñanza mantiene un nexo fundamental desde la participación activa de los actores.

De hecho, dada su naturaleza como innovación educativa, se consideró a la orientación paradigmática la visión socio-crítica, para Kellner (2016): "...se basa en la premisa de que la educación no es un fenómeno neutral, sino que consta de relaciones de poder y desigualdades sociales" (p. 66). Así, la investigación es una acción destinada a conocer y, a su vez, transformar la realidad educativa, sobre la premisa de incidir en la identificación de las necesidades y transformarlas, entendido como la democratización del acceso al conocimiento y el fomento de prácticas educativas realizadas.

Bajo este paradigma se decidió, entonces, como orientación metodológica posible para esta investigación, el enfoque cualitativo, que se elige fundamentalmente pues permite la recolección del entendimiento desde su significado y contexto, permitiendo incluso la interpretación de la realidad desde la voz de los actores. Denzin y Lincoln (2017) definen en la interpretación de la investigación cualitativa: "...su dimensión en torno a la profundidad y la complejidad de las experiencias humanas..." (p. 64), dentro de un contexto que aquí será, en el

caso del ámbito educativo de Campo Dos, fuente de enriquecimiento de experiencia en las lógicas didácticas de la integración de la lúdica en la educación infantil.

En cuanto al método, fue la investigación acción. Elliot (1990), refiere que la investigación acción: "...no busca únicamente describir y entender la realidad, sino pretende transformarla mediante la reflexión crítica y la acción conjunta "(p. 21). Durante este ciclo de reflexión y acción, la investigadora e informantes clave trabajaron juntos para identificar problemas, implementar estrategias y evaluar los resultados de sus acciones, esto fomentó una transformación a través de operaciones conjuntas y articuladas. En cuanto al nivel, fue descriptivo, este nivel fue necesario para comprender la realidad educativa bajo estudio. Aunque a menudo se piensa que la descripción es el paso inicial en la investigación, esta proporciona una buena comprensión de los fenómenos en su contexto específico.

Como era de esperar, el nivel descriptivo proporciona la caracterización de la realidad en términos de la intervención futura. En cuanto al diseño, fue de campo. El diseño de campo fue importante porque garantizó que la investigación fuera contextual y pertinente. A través de este método, la investigadora pudo abordar directamente el contexto en el que surge la indicación de aprendizaje. Eso proporciona una inmersión en primera persona en el contexto. (UPEL, 2025).

Fases del método

El enfoque de la investigación-acción, con el cual como lo dice Latorre (2003): "...la finalidad de la investigación educativa no puede centrarse solo en comprender la realidad educativa, sino en transformarla, esta compuesta de cuatro fases: "diagnóstico, planificación de acciones, ejecución de acciones, evaluación" (p. 21). Las fases, una vez aplicadas de forma exitosa le permitieron a la investigadora afrontar la problemática de forma puntual, fomentaron un enfoque reflexivo que se adaptó al contexto de los actores del hecho pedagógico.

El diagnóstico, la primera fase, le permitió identificar las problemáticas y comprender el contexto donde se desarrollaría la investigación. Así, mediante el diagnóstico, que contó con las herramientas de la entrevista y el análisis documental

para obtener una visión general y describir los desarrollos didácticos lúdicos propuestos por las docentes del nivel preescolar en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos.

Por otro lado, la fase de establecimiento de las acciones se mostró como un proceso que supo reflexivo y de continuo ajuste, puesto que la ejecución llevando la praxis siempre podría no haberse desarrollado como si hubiera seguido un desarrollo planificado. A través, aunque, se planificó, en la fase de ejecución de las estrategias se promovió un clima de aprendizaje y adaptación continuas con la finalidad de llevar a cabo las propuestas didácticas lúdicas mediante la participación de los agentes educativos en el ambiente, se mostró apropiada para un enfoque flexible transformador de las realidades afrontadas en instancias anteriores.

A pesar que en la evaluación es planteada como la última fase de todo proceso, en realidad en el escenario afrontando fue contemplada en todas las etapas previas. Esta fase, brinda un juicio crítico tanto del impacto como del proceso de las acciones desarrolladas y sus efectos repercutores en la vida educativa, así como de la adecuación de las estrategias didácticas lúdicas afrontadas en los procesos formativos en el ambiente. Es decir, no fue solo una evaluación de efectividad para las intervenciones, sino un juicio de aprendizaje para las partes, a través de la cual se consiguieron nuevas propuestas de enseñanza transformativas como resultado de las dinámicas ejecutadas, mediante nuevos saberes que asimismo pueden ser en punto de partida para la transformación de la realidad.

Contexto de investigación

Uno de los componentes esenciales es el escenario de estudio, que en este caso se centra en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicada en Tibú, Norte de Santander. Es en este contexto, donde ocurren los fenómenos además de que permitirá a la investigadora facilitar la comprensión de las dinámicas educativas y las prácticas pedagógicas que emergen de la educación infantil, y así, abordar realidades específicas que afectan el aprendizaje y el desarrollo del trabajo pedagógico (Flick, 2012). Además, en este espacio educativo serán descritos y

analizados los hechos que componen la realidad del objeto de estudio para lograr profundizar en las realidades específicas del problema.

Informantes Clave

Siguiendo la propuesta de Bernal (2012), se destacan ciertas características que deben tener los informantes para ser considerados representativos y relevantes para la investigación: “En un entorno educativo, los docentes no solo son los facilitadores del aprendizaje, sino que también poseen una perspectiva invaluable sobre las dinámicas del aula, la implementación del currículo y las estrategias pedagógicas” (p. 44). Por lo tanto, atendiendo a estas características de relevancia hacia el protagonismo de los informantes clave, se seleccionaron cinco docentes que atienden aulas de educación infantil en la I.E Colegio Integrado Campo Dos en Tibú, Norte de Santander, lo cual permitió obtener una visión más profunda y contextualizada de las prácticas educativas que se llevan a cabo.

Técnicas e instrumentos de recolección

La metodología cualitativa aparece como el enfoque más adecuado para la presente investigación, siendo su propósito explorar las experiencias y percepciones de los docentes en un ambiente de interacción educativa natural. En este sentido, la información fue recolectada a través de la entrevista, una técnica que Arias (2012) define como: “...una fuente de información de contexto que se refiere a la interacción dialógica entre sujetos de un contexto específico” (p. 77). Esta técnica favoreció la obtención de información rigurosa y detallada acerca de las experiencias y percepciones de los docentes en sus ámbitos de actuación y así, logra capturar la complejidad de los fenómenos educativos y las dinámicas que acontecen en el aula.

La entrevista resultó de relevancia para la presente investigación por su capacidad para explorar los aspectos subjetivos y contextuales que no pueden ser capturados por métodos cuantitativos. A través de diálogos abiertos y flexibles, la

investigadora se adentró en las narrativas de las docentes, lo que llevó a una comprensión de las realidades educativas. Asimismo, en un entorno en constante transformación, las percepciones, motivaciones y emociones de las docentes son variables críticas para la discusión en torno al objeto de estudio. En definitiva, el instrumento que se conformó en ocho interrogantes abiertas, permitió dicha interacción dialógica a través de una entrevista en profundidad. Latorre (2003) señala que: “Por su buena capacidad para facilitar una interacción más cercanamente dirigida entre el investigador y el entrevistado, las entrevistas en profundidad” (p. 42), lo que permitió un clima de armonía entre los actores educativos y lograr consolidar las percepciones de las mismas para el posterior análisis riguroso de la información.

Proceso de validez cualitativa

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2017), la investigación cualitativa: “...es especialmente adecuada para explorar fenómenos complejos dentro de contextos educativos porque permite acceder a las percepciones, experiencias y significados que los sujetos atribuyen a sus vivencias” (p. 56). Este enfoque permite a la investigadora profundizar situaciones que emergen de determinadas situaciones educativas, lo cual es invaluable para el desarrollo de teorías educativas pertinentes y aplicaciones prácticas. Por tanto, la elección de este enfoque debió acompañarse de una justificación en su aplicación que refleje su pertinencia y adecuación al objeto de estudio.

Por ello, para darle credibilidad al estudio, resultó recomendable apropiarse de dos procesos que permitirán consolidar la rigurosidad del estudio. El primero de ellos, se basó en el respeto de los derechos y la confidencialidad de los informantes docentes, que quiere decir esto, la obtención de consentimientos informados sobre el abordaje de la realidad vivencial y contextual que se desarrolló, debido a un aspecto ético en la investigación y a darle amplitud a las acciones innovadoras que fueron implementadas luego del diagnóstico de la realidad inicial. (Latorre, 2003).

Y el segundo, se asoció a un proceso de triangulación que, de acuerdo con Rojas (2014) sugiere que: "...la combinación de diferentes métodos y fuentes (contextuales, teóricas y metodológicas) puede enriquecer y validar los hallazgos" (p. 102). Por ello, la investigadora estableció claramente cómo cada técnica contribuye a la comprensión del fenómeno educativo en cuestión y cómo se gestionará el análisis de los datos recolectados. Luego de la obtención de los hallazgos de esta investigación no solo aporten al conocimiento del área en cuestión, sino que también tengan un impacto directo en las prácticas educativas.

Proceso de análisis e interpretación de la información

El análisis de los datos será formal en el proceso de codificación de las respuestas, y se entenderá como un mecanismo de identificación de patrones o categorías emergentes. El proceso de codificación es crítico para la evolución del proceso de investigación y el objeto de la fenomenología. Según Flick (2012): "...la codificación es tanto un arte como una ciencia y se ocupa de convertir los datos en información significativa para ayudarlo a responder a las preguntas planteadas" (p. 106). Según esta definición, la codificación permitió desarrollar un proceso para asignar etiquetas significativas sobre los segmentos de los datos. A través de la codificación, la investigadora pudo identificar cadenas de palabras, frases o párrafos con reportes a las experiencias vividas de las docentes.

El proceso de categorización se consolidó a partir de la codificación y se entendió a lo que hizo referencia a la acción de agrupar la codificación en categorías que puedan reducir la complejidad de los datos narrativos. Además de servir al propósito de crear relatos y facilitar los análisis subsiguientes, la categorización pudo también revelar patrones o temas comunes emergentes entre los datos y crear una estructura organizada para el análisis subsecuente. Por lo tanto, estos dos componentes fueron subyacentes para garantizar la profundidad de los análisis de la realidad contextual, y se consolidaron en una interpretación que mantuvo la rigurosidad de la investigación reduciendo los riesgos de la interpretación sesgada. Además, estos permitieron la replicación de estudios y comparación, por ende,

aumentaron la credibilidad de las conclusiones expuestas y, con ello, la validación de la propuesta pedagógica – investigativa.

SECCIÓN IV

LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Fase Diagnostica de la Realidad

La representación del fenómeno, concibe la realidad entre la distinción de los hechos que conciben cada una de las docentes informantes. Por ello, en el Colegio Integrado Campo Dos de Tibú, Norte de Santander, se abordaron cinco docentes de educación infantil, quienes comparten relatos que oscilan entre juego, aprendizaje y organización escolar. Estos hallazgos, que emergen a primera vista desde lo cotidiano, contienen patrones que permiten leer la ludicidad no como un lujo pedagógico, sino como un continuo tensionado por políticas, recursos y prácticas diarias.

Este análisis cualitativo basado en un diagnóstico exhaustivo de la realidad, interpreta los testimonios de las maestras mediante patrones de recurrencia cualitativa además de su contrastación con fundamentos teóricos sobre ludicidad, juego y aprendizaje. La meta fue identificar las ideas que emergen de las narraciones emanadas por las docentes y cómo se articulan (o se oponen) a visiones conceptuales destacadas en las disposiciones conceptuales de la complejidad educativa actual.

Adecuadamente, la presente sección prepara el terreno para la deconstrucción de cada uno de los cuadros de códigos emergentes por pregunta que fueron presentados y analizados en los apartados siguientes, con una discusión que conecte esas representaciones con fundamentos teóricos sobre ludicidad, currículo y políticas institucionales. Además, se configura la conformación de la categoría central de este análisis cualitativo y la consolidación de las respectivas subcategorías, que constituyeron la vinculación entre códigos emergentes para la

estructuración de los patrones de recurrencia a partir de las narraciones de las docentes, simbolizadas como DEI1 a la DEI5, pertenecientes al Colegio Integrado Campo Dos. Se actúa sobre las ocho preguntas que componen las entrevistas aplicadas. En cuanto al proceso de codificación, se realizó una codificación inductiva por pregunta, generando códigos emergentes que capturan ideas centrales, visiones consistentes y prácticas descritas por las docentes. Dos codificadores independientes realizaron las codificaciones y luego se llevó a cabo un encuentro de consenso para resolver discrepancias. Se documentó un registro de cambios y decisiones para conservar la trazabilidad de las clasificaciones.

Categoría Central: La lúdica en las prácticas de educación infantil.

El ámbito de la integración lúdica requiere el compromiso de los diversos actores que hacen vida en la institución educativa, no solo es responsabilidad de los docentes. Factores de interés formativo, como miembros de la familia, rectores, docentes con funciones coordinadores y otros protagonistas del hecho formativo tienen una responsabilidad compartida en la consolidación de las acciones que posibiliten la adecuación pedagógica de la lúdica en las diversas experiencias de formación.

Por ello, este diagnóstico riguroso de la dinámica educativa en la educación infantil recalca la primera fase de la investigación acción como metodología de este estudio. Por lo tanto, la lúdica en la educación infantil a partir de las prácticas pedagógicas planteadas por las maestras, está condicionada a diversos factores, que, a partir de la aplicación de la entrevista en profundidad, se lograron considerar los aspectos constitutivos de la educación desde la lúdica. A continuación, se presenta un cuadro sintético que agrupa los códigos emergentes identificados para cada pregunta, con notas que señalan consistencias o tensiones relevantes entre las docentes.

Cuadro 1
Códigos emergentes por subcategoría

Pregunta	Subcategoría	Códigos emergentes	Notas y observaciones
P1	Conceptualización de la Ludicidad y rol de juego.	Conceptualización de ludicidad; lúdica como entretenimiento; socialización; aprendizaje formal; ambigüedad de función	Se observa tensión entre ver la ludicidad como espacio de socialización y reconocer su potencial pedagógico explícito.
P2	Planificación Didáctica a partir de ludicidad.	Planeación lúdica sistemática; alineación curricular; objetivos/indicadores; intención vs evidencia	Predomina una brecha entre la intención de incorporar lo lúdico y la evidencia o documentación curricular.
P3	Estrategias y Recursos para la lúdica en rutinas y proyectos de aula	Estrategias lúdicas y recursos; uso de materiales reciclados; relación con rutinas y proyectos; seguimiento	Recursos limitados y seguimiento irregular dificultan la articulación de lo lúdico con proyectos estructurados.
P4	Implementación en el aula, roles de niños y docente	Gestión de aula; liderazgo docente / protagonismo de niños; seguridad; orden y autoridad	La presencia del niño como protagonista genera dudas sobre legitimidad de la

			autoridad y control del grupo.
P5	Evaluación de los aprendizajes realizados con juego	Evaluación de la ludicidad; evidencias; indicadores; integración en informes	Predomina la valoración de participación sobre criterios de aprendizaje específicos vinculados a la ludicidad.
P6	Facilidades y dificultades - Contexto institucional	Contexto institucional; infraestructura; capacitación; políticas y apoyo directivo	Factores estructurales limitan o dificultan la implementación de prácticas lúdicas consistentes.
P7	Involucramiento de Familias y Comunidad Educativa	Involucramiento familiar; visibilidad comunitaria; comunicación escuela-familia	La ludicidad aparece poco en espacios formales de participación y comunicación con familias.
P8	Tensiones entre Ludicidad y Demandas Curriculares o Administrativas	Tensiones curriculares; demandas administrativas; tiempo; gobernanza escolar	Las tensiones entre currículo y ludicidad se traducen en ajustes prácticos mínimos o estrategias aisladas.

Nota: análisis proveniente de hallazgos de investigación, 2026.

Desde esta perspectiva, cada uno de los códigos emergentes de las narrativas testimoniales de las maestras informantes, como base para el cruce analítico en las secciones siguientes, donde se confrontaron estos códigos desde la percepción de las vivencias diarias en los ambientes de aprendizaje de educación infantil.

Subcategoría. Conceptualización de la Ludicidad y rol de juego.

En esta subcategoría se sintetiza cómo las docentes conceptualizan la ludicidad y qué tan sistemáticamente planifican actividades lúdicas, intentando identificar patrones de recurrencia que conecten las percepciones con la práctica y con las discusiones teóricas sobre juego y aprendizaje. En consideración a ello, se partió de los siguientes testimonios:

DEI1: “La considero como una forma de entretener, no estoy muy clara cómo vincula punto a punto con el niño de manera formal. A veces me parece genial un espacio para que los niños se desahoguen y puedan socializar”.

DEI2: “Para mí, la ludicidad está fuera de las clases, algo que se puede relacionar con el tema de aprendizaje, pero no necesariamente lo debe concordar con un objetivo específico, me cuesta reconocer desde qué tiempo deja de ser para ser aprendiz”.

DEI3: “pienso en la ludicidad como actividades plásticas y juego, pero lo implemento como premio de lo que viene como asignatura, no tengo referencias como si estuviera expresada en el plan de estudios”.

DEI4: “No tengo un concepto definido sobre la ludicidad, sé que como maestra del círculo del conocimiento debo implementar, pero dudo cuál es su función real porque yo leo desde los lineamientos, pero no tengo formación especializada”.

DEI5. “Son juegos en grupo, que algunas veces tengo el espacio, pero no lo priorizo porque esta primero el cumplimiento del propio programa”.

En los testimonios analizados, la ludicidad aparece con notable heterogeneidad entre DEI1–DEI5. Varias docentes ubican lo lúdico principalmente como entretenimiento y socialización, no siempre explicando su interconexión con el aprendizaje formal. Esta lectura sitúa la ludicidad en un vacío entre “hacer algo divertido” y “lograr objetivos educativos”, algunos testimonios señalan que la ludicidad puede facilitar la socialización y la gestión de emociones, pero no se articulan de manera clara con indicadores de logro o con contenidos curriculares. En otros casos, la referencia a lineamientos institucionales sugiere una expectativa de presencia de lo lúdico, aunque persiste la duda sobre su función pedagógica real. En conjunto, se observa una consecuencia central, la ludicidad se percibe como un elemento necesario desde la normativa, pero su función pedagógica explícita y su potencial para contribuir al aprendizaje formal no está plenamente consolidado en las prácticas de estas docentes.

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Entre entretenimiento y aprendizaje: la ludicidad es descrita como entretenimiento o desahogo más que como estrategia pedagógica explícita.
- Socialización como resultado deseado: varias respuestas destacan la función socializadora de la ludicidad, con énfasis en habilidades sociales y convivencia.
- Ambigüedad funcional: existe una ambivalencia entre la presencia de lo lúdico y su contribución a los objetivos curriculares; algunos mencionan lineamientos, pero no se traducen en prácticas claras.
- Referencias curriculares débiles: la ausencia de referencias explícitas al currículo en la implementación lúdica se repite, lo que sugiere una brecha entre normativa y ejecución.
- Tensión entre norma y práctica: la expectativa institucional de incluir ludicidad coexiste con dudas sobre su función pedagógica real en el aula.

Como lo refrenda Azzerboni (2010): “La lúdica no puede banalizarse al entretenimiento, debe concebirse con un plano didáctico como principio de las pautas educativas actuales” (p. 63). En esta perspectiva, las prácticas pedagógicas en los ambientes de aprendizaje inicial se consideran inadecuadas al rigor que merece el juego desde una perspectiva formativa, por ende, es importante abocarle las adecuaciones requeridas para otorgarle la representación simbólica y práctico dentro de los planes de estudio.

Subcategoría. Planificación Didáctica de Actividades Lúdicas

La programación de las acciones didácticas es una de las tareas que definen las experiencias de aprendizaje en los diversos escenarios educativos. Por ello, es responsabilidad de las maestras en integrar recursos y medios pedagógicos que incentiven el interés hacia el juego. Con base en lo destacado, surgieron desde el abordaje con las informantes clave las siguientes visiones de la realidad:

DEI1: “Si surgen minutos o los niños están inquietos, hago algo rápido, pero planifico algo sin alineación curricular.

DEI2: “Intento jugar algo el viernes, pero generalmente son juegos tradicionales. No están escritos en papeles; a veces se puede hacer algo, a veces es solo una intención”.

DEI3: “Las actividades de juego se deben realizar cuando ya no hay clases, y algunas se relacionan con los indicadores de desempeño”.

DEI4: “El currículo menciona la ludicidad, pero algunas veces la papeleta juego es incierta. Estoy tratando de alcanzar lo que se presupone del contenido”.

DEI5: “Planifico poca ludicidad porque la administración me dice que enseñe y que tenga cuidado; verás que debe cumplir lo que está en la planificación pedagógica”.

En cuanto a la planificación, los testimonios señalan una falta de sistematicidad y alineación curricular. Las docentes describen prácticas que suelen

ser improvisadas o limitadas por la temporalidad y por la presión por cumplir con contenidos. En varios casos, las actividades lúdicas aparecen “cuando surge un hueco” o al final de la sesión, sin documentos que presenten objetivos claros o indicadores de logro. La planificación formal es ligera o inexistente, y la intención no siempre se traduce en evidencia planificada. Esta realidad indica una brecha entre lo que se propone teóricamente sobre la ludicidad como enfoque pedagógico y lo que ocurre en la planificación cotidiana, con consecuencias para la evaluación y la continuidad de las intervenciones lúdicas en el currículo.

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Falta de sistematicidad: la planificación lúdica no está integrada en la planificación curricular y a menudo es improvisada.
- Alineación curricular débil: cuando hay intención lúdica, los objetivos o indicadores no están escritos ni vinculados a los indicadores de logro.
- Intención vs evidencia: existe una brecha entre la intención de introducir lo lúdico y la documentación o evidencia que respalde su impacto.
- Factores externos como freno: las demandas institucionales y la gestión del tiempo dificultan una planificación más rigurosa.
- Prioridad de contenidos: en varios casos, el currículo de contenidos parece desplazar la planificación de lo lúdico, limitando su desarrollo.

Partiendo de estos hallazgos, Edó, Antón y Blanch (2017), dicen lo siguiente: “La estructura de una clase, dentro de la dinámica de los procesos formativos requiere de la actualización de tareas, funciones, recursos, estrategias y propuestas que deriven en la constitución de situaciones escolares para incentivar la alegría, emoción y conexión con elementos de la realidad y la vida” (p. 42). La planificación de los procesos didácticos requiere de la falta de priorización de los contenidos por la conjugación de experiencias significativas, lo que subyace de la realidad emergente y deriva en la necesidad de cambios de las visiones formativas.

Cuadro 2

Síntesis de códigos emergentes para Subcategoría 1-2

Subcategoría	Códigos emergentes	Notas breves
1	Entretenimiento; socialización; ambigüedad funcional; referencias curriculares débiles; norma vs práctica	La ludicidad se percibe como parte del contexto, pero sin representación hacia su contribución pedagógica explícita.
2	Planificación lúdica no sistemática; objetivos/indicadores ausentes; intención vs evidencia; influencia de demandas curriculares	La planificación se ve imposibilitada por tiempos, recursos y prioridades curriculares en contenidos.

Nota: testimonios provenientes de la aplicación de la entrevista.

Con base en los descrito, la conceptualización de la ludicidad y la planificación didáctica para estas docentes muestran dos patrones de recurrencia: (1) una demanda normativa de integrar lo lúdico que no siempre se responde con claridad pedagógica; y (2) una brecha entre la intención de hacer lo lúdico y la concreción en planes, objetivos e indicadores. Estas dinámicas señalan áreas de intervención para avanzar hacia una ludicidad que esté teóricamente fundamentada y metodológicamente integrada en la planificación diaria.

Subcategoría. Estrategias y Recursos para la lúdica en rutinas y proyectos de aula

En la indagación de esta subcategoría, se abordan las estrategias lúdicas que se utilizan, además de los recursos a disposición y cómo se integran las prácticas lúdicas en las rutinas y proyectos de aula, a partir de las respuestas de las

docentes. A partir de allí, los testimonios que subyacen de la entrevista se consolidaron en:

DEI1: “Las estrategias lúdicas son espontáneas, aunque a veces recurro a algunos juegos sencillos o canciones que recuerdo de mi infancia. No tengo muchos materiales o recursos originales”.

DEI2: “Utilizo material reciclado y donaciones, pero no hay tiempo para mucha variedad. La estructura de los proyectos de aula rara vez incluye elementos lúdicos”.

DEI3: “No hay espacios o recursos específicos para la lúdica. A veces, trabajamos con un cuento o dramas, pero siento que no hay seguimiento ni impacto real”.

DEI4: “Durante la misma rutina, la lúdica puede haber si los niños han terminado su trabajo antes del tiempo. No hay integración ni articulación para proyectos grandes”.

DEI5: “No tengo espacio ni recursos materiales para implementar nuevas estrategias lúdicas. Prefiero actividades que no requieran muchos recursos”.

Las respuestas revelan una dependencia marcada de estrategias improvisadas y de recursos limitados. Las docentes señalan que recurren a juegos sencillos, canciones y dinámicas vinculadas a su memoria personal, con poca o nula diversidad de materiales. El uso de materiales reciclados aparece como una solución pragmática, pero la variabilidad de tiempo y recursos restringe la variedad de estrategias disponibles. Además, los proyectos de aula rara vez incluyen componentes lúdicos de forma estructurada, y la integración entre ludicidad y proyectos grandes suele ser marginal o no articulada. En la práctica, la ludicidad aparece más como una posibilidad puntual que como un componente planificado del currículo. Esta situación se vincula con limitaciones de tiempo, espacio y logística que dificultan una implementación sostenida y coherente de enfoques lúdicos dentro de las rutinas diarias.

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Improvisación como norma operativa: las estrategias lúdicas emergen cuando hay huecos o necesidad puntual.
- Recursos limitados y pragmáticos: se destacan juegos simples, canciones y materiales reciclados; escasez de material innovador.
- Articulación débil con proyectos; ausencia de seguimiento: los componentes lúdicos no suelen dialogar con los proyectos de aula ni con indicadores de logro.
- Barreras temporales y estructurales: el tiempo y la organización del día escolar limitan la planificación y la ejecución de propuestas lúdicas más complejas.

En lo que respecta a esta realidad, Moyles (2010) concibe lo siguiente: “Los espacios de juego como estrategia en la práctica escolar deben corresponderse entre las acciones y el tiempo requerido para su desarrollo” (p. 41). Por lo referido, las situaciones didácticas que se implementen en los escenarios formativos, deben mantener una adecuación en cuanto a la relación con los diversos componentes de articulación pedagógica, además, las docentes tienen en sus manos la mediación de estos procesos para hacerlos conducentes hacia el éxito para la formación integral.

Subcategoría. Implementación en el Aula, Roles de Niños y Docente

La adecuación e implementación de las prácticas lúdicas en los ambientes preescolares debe concebirse desde las diversas ópticas de programación de situaciones de clase o interacción colaborativa en el ambiente de aprendizaje. Por ello, es indispensable que las maestras destaquen en sus estrategias pedagógicas, cada uno de los aspectos inherentes al protagonismo de los niños y la mediación orientadora de las agentes de enseñanza. Desde este vínculo se indaga con las mismas, y sus testimonios fueron:

DEI1: “La mayoría de juegos los lidero yo. Los niños se unen, pero a veces es desordenado o siento que hay pérdida de control, lo que no creo que funcione”.

DEI2: “Intento que los niños lideren alguna actividad, pero yo siempre he de volver a tomar la delantera porque hay conflictos y desacato a las reglas. La seguridad a veces es un foco de preocupación”.

DEI3: “La lúdica a veces causa distracción; siento que pierdo autoridad con el grupo cuando les dejo jugar en exceso”.

DEI4: “Es difícil de implementar la lúdica por lo limitado del espacio y porque las normas de comportamiento no encajan bien con la dinámica de un juego”.

DEI5: “Considero más oportunas las actividades que tengan supervisión directa de mi parte”.

Con base en estos relatos, las docentes manifiestan que, la implementación en el aula muestra un dilema entre dirección docente y protagonismo de los niños. En varios testimonios, los juegos están principalmente dirigidos por la docente, y aunque los niños participan, persiste la sensación de desorden o pérdida de control que genera dudas sobre la efectividad. En otros casos, se intenta que los niños lideren, pero se retoma el liderazgo ante conflictos o incumplimiento de reglas, elevando preocupaciones de seguridad.

La dinámica de autoridad también se ve afectada por la capacidad de los niños para cooperar; algunos relatos señalan que ceder protagonismo puede generar distracciones o una percepción de menor control por parte de la docente. Otros obstáculos mencionados incluyen la falta de espacio y normas de convivencia que no se ajustan a la lógica del juego, así como una preferencia por mantener actividades estructuradas bajo supervisión directa para garantizar seguridad y orden.

En conjunto, estas experiencias muestran una notable discrepancia entre la necesidad de estructurar el aprendizaje y la aspiración a incluir dinámicas de juego que promuevan autonomía y participación activa, con la seguridad y la gestión del

aula como condiciones fundamentales. A partir de allí, los hallazgos de esta subcategoría se articulan en los siguientes patrones de recurrencia.

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Liderazgo docente vs protagonismo del niño: equilibrio inestable entre dirección y autonomía.
- Riesgo de pérdida de autoridad y seguridad: preocupaciones explícitas sobre control del grupo y normas.
- Espacio y organización limitan la implementación: la falta de espacio y la convivencia de normas dificultan actividades lúdicas dinámicas.
- Juego como recurso, no como estrategia integrada: prácticas lúdicas percibidas como aisladas del currículo y de proyectos.

En la postura de Díez (2013), las representaciones de los actores educativos permiten destacar dos aspectos: “El primero, los estudiantes son protagonistas de sus intereses de aprendizaje, y los docentes, son facilitadores que orientan en la consecución de las competencias” (p. 32). Como decanta de lo refrendado, las actividades promovidas en el seno del ambiente de aprendizaje deben ampararse en las nuevas metodologías activas donde se entrelacen las experiencias de las maestras con las visiones de los niños y niñas para canalizar dichos aprendizajes, ese es el caso de las situaciones pedagógicas donde la lúdica deben incentivar el protagonismo y el desarrollo de la creatividad.

Cuadro 3

Síntesis de códigos emergentes para Subcategoría 3-4

Subcategoría	Códigos emergentes	Notas breves
3	Improvisación; recursos limitados; reciclaje; seguimiento ausente; integración débil con	La ludicidad opera como respuesta rápida ante restricciones, no como

	proyectos; barreras de tiempo y espacio	columna vertebral del diseño curricular.
4	Liderazgo docente vs protagonismo infantil; seguridad y regulación; desorden/autoridad en el aula; espacio y normas desalineadas	La implementación vive de tensiones entre control y participación, con una preferencia por estructuras más seguras y previsibles.

Nota: testimonios provenientes de la aplicación de la entrevista.

Con base en lo representado, estas subcategorías revelan una práctica lúdica que permanece fragmentada y condicionada por limitaciones de orden estructural-academicista. Las estrategias se apoyan en escasos recursos y en intentos de equilibrar autonomía infantil con control docente, pero la planificación integrada y la articulación con proyectos siguen siendo áreas de oportunidad para avanzar hacia una ludicidad más coherente con las metas curriculares.

Subcategoría. Evaluación de los Aprendizajes Derivados de la Lúdica

Desde esta subcategoría, se aborda de forma específica cómo las docentes evalúan los aprendizajes que emergen de la ludicidad, las evidencias que buscan y la conexión (o desconexión) con los criterios curriculares y los informes escolares. De allí, emergen una serie de patrones de recurrencia en la valoración de lo lúdico y sus impactos percibidos en el proceso formativo.

DEI1: “No cuento con un sistema formal de registro. No hay antecedentes y solo observo”.

DEI2: “No tengo los conocimientos para medir lo que se aprende con juego”.

DEI3: “Esto no está medido y no se mide. No se usa para informes académicos”.

DEI4: “No cuento con el conocimiento para qué buscar en cuanto a logros curriculares”.

DEI5: “Desconozco en la materia evaluativa de lo que se busca o que se puede buscar”.

Los testimonios señalan una evaluación predominantemente informal y descentrada en la ludicidad como aprendizaje explícito. En todos los casos, la observación es la base, pero no se registran evidencias sistemáticas, indicadores claros ni herramientas de análisis que conecten la ludicidad con logros curriculares. La valoración común es la participación, no la demostración de habilidades específicas derivadas del juego, lo que indica una desconexión entre prácticas lúdicas y criterios de evaluación formal. Con base en estos hallazgos, se conciben los siguientes patrones de recurrencia:

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Predominio de la observación sin registro: las docentes se guían por notas cualitativas o impresiones, sin evidencias estructuradas.
- Ausencia de indicadores claros: no hay criterios específicos para medir qué se aprende durante la ludicidad.
- Participación frente a logro curricular: lo que se valora es la participación, no resultados de aprendizaje vinculados a lo lúdico.
- Falta de integración en informes: la ludicidad no figura de manera explícita en informes académicos o rúbricas.
- Interpretación de evidencias: cuando se mencionan evidencias, se confían en anécdotas sin interpretar su relación con metas curriculares.

Bodrova y Leong (2024) enfatizan el papel que juega la teoría histórico-cultural en la configuración de las prácticas evaluativas de la primera infancia. No obstante, sostienen que: “...los enfoques basados en el juego pueden no estar siempre alineados con los estándares o expectativas culturales, lo que puede provocar

resistencia o malestar entre educadores y padres” (p. 63). Desde esta visión, en algunos contextos culturales, la instrucción académica estructurada puede ser prioritaria sobre el juego, lo que podría dificultar la adopción del aprendizaje basado en el juego en entornos educativos formales y su escasa vinculación hacia la evaluación de estas competencias en el ámbito lúdico, que se asocia con los hallazgos de la investigación en el escenario de la Institución Educativa Campo Dos.

Cuadro 4

Síntesis de códigos emergentes para Subcategoría 5

Subcategoría	Códigos emergentes	Notas breves
5	Evaluación de ludicidad; evidencias; indicadores; integración en informes	Se valora principalmente la participación; carece de criterios específicos que conecten la ludicidad con logros curriculares y con rúbricas formales.

Nota: testimonios provenientes de la aplicación de la entrevista.

En cuanto al proceso de evaluación, y los hallazgos emergentes de esta subcategoría, la realidad revela una brecha entre la evaluación formal esperada en contextos educativos y la práctica real en torno al factor lúdico como aspecto integrador en los ambientes de aprendizaje del preescolar.

Subcategoría. Facilidades y dificultades - Contexto institucional

En esta subcategoría, se considera el entorno institucional que condiciona la implementación de prácticas lúdicas en Educación Infantil en el Colegio Integrado Campo Dos, a razón de esto, se focaliza en las facilidades disponibles y, sobre todo, en las barreras que emergen desde la dirección, la planificación curricular y la infraestructura. Por ello, se indagó en las maestras informantes y se obtuvieron los siguientes testimonios:

DEI1: “Espacios no adecuados, falta de materiales, y horarios flexibles”.

DEI2: “Considero que por un tema de tiempo y también presión de contenidos curriculares”.

DEI3: “No hay capacitaciones actuales, un lugar que no cuenta con la infraestructura y también hay limitaciones en la integración de actividades lúdicas”.

DEI4: “Poco interés y mínima participación de la gestión en general”.

DEI5: “Que no hay acciones específicas, además no se plantean jornadas de innovación como iniciativa de la institución”.

Las representaciones de la realidad provenientes de las maestras destacan un conjunto de condiciones estructurales que limitan la incorporación sostenida de las actividades lúdicas, entre ellas, el espacio reducido, recursos escasos y horarios rígidos, sumado a la ausencia de políticas claras y apoyo institucional, además de una carencia de capacitación específica en lúdica. Estas condiciones se articulan con una presión por cumplir contenidos y con una gestión que prioriza enfoques más tradicionales de enseñanza, reduciendo las oportunidades para intervenciones lúdicas formativas. Conclusivamente, el contexto institucional se identifica como un factor determinante que condiciona tanto la planificación como la implementación y la evaluación de las prácticas lúdicas en el aula, aportando explicaciones para las brechas observadas entre teoría y práctica.

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Espacio y recursos: espacio reducido, materiales escasos y logística que dificulta juegos activos.
- Políticas y apoyo directivo: ausencia de políticas claras y falta de respaldo institucional para la ludicidad.
- Capacitación y desarrollo profesional: ausencia de formación actualizada en ludicidad y juego.

- Infraestructura y planificación: infraestructura no adecuada para dinámicas lúdicas; planificación centralizada en contenidos.
- Gestión del tiempo y prioridades: presión administrativa por cumplir contenidos frena iniciativas innovadoras.
- Motivación y clima del equipo: equipo docente poco motivado para adoptar enfoques lúdicos fuera de la norma.

Desde esta visión de la realidad, Saracho (2017) destaca lo siguiente: “...expresan dudas sobre la viabilidad de la aplicación de la lúdica, sin la formación adecuada para que los educadores diseñen, faciliten y evalúen eficazmente actividades basadas en el juego” (p. 42). Sin esta formación, las maestras, pueden encontrar dificultades para utilizar métodos basados en el juego, lo que repercutirá su utilidad. Además, no se pueden ignorar las limitaciones prácticas de incorporar el aprendizaje basado en el juego en las escuelas, donde se pueden percibir, la escasez de los recursos, el tiempo y el espacio limitados como aspectos negativos, para crear un entorno centrado en el juego.

Cuadro 5

Síntesis de códigos emergentes para Subcategoría 6

Subcategoría	Códigos emergentes	Notas breves
6	Infraestructura y recursos; políticas y apoyo directivo; capacitación; gestión del tiempo; prioridades curriculares; clima laboral	Factores estructurales limitan la implementación y continuidad de prácticas lúdicas, con énfasis en la necesidad de apoyos formales y mejoras organizacionales.

Nota: testimonios provenientes de la aplicación de la entrevista.

Con referencia a los hallazgos de esta subcategoría, el contexto institucional emerge como una condición estructural central que condiciona la ludicidad: sin espacio, sin recursos, sin políticas sólidas ni capacitación, la implementación en aula tiende a permanecer marginal y fragmentada. Abre, a su vez, rutas de intervención focalizadas en la gestión educativa, presupuesto y desarrollo profesional para habilitar prácticas lúdicas más consistentes con los fines educativos.

Subcategoría. Involucramiento de Familias y Comunidad Educativa

Desde esta subcategoría, se buscó distinguir como se relaciona la escuela con las familias y la comunidad, y qué tan presentes están estos actores en las prácticas lúdicas. Se busca entender si la ludicidad se comunica, se valora y se acompaña desde casa, así como las percepciones externas sobre su relevancia educativa, por ello, se indagó en las maestras informantes y se llegó a los siguientes testimonios:

DEI1: “Poca participación de los padres en actividades lúdicas. No percibo impactos significativos en la casa que beneficien nuestra labor”.

DEI2: “Hay desinterés de la familia en participar. Algunas veces, reciben los juegos de todo tipo como pérdida de tiempo”.

DEI3: “No hay espacios formales para compartir la importancia de la lúdica con la comunidad educativa, es un área poco visibilizada”.

DEI4: “La comunicación que tenemos con la familia se centra en el desempeño escolar. El juego no aparece en las reuniones ni es reconocida en los contactos diarios”.

DEI5: “No tengo estrategias para involucrar a la familia con juegos, sería conveniente que nos apoyen no solo acá sino con los miembros de la familia”.

Las narrativas de las docentes señalan una participación familiar baja y limitada visibilidad de la ludicidad fuera del entorno escolar. DEI1 describe una participación de los padres de familia escasa y un impacto discernible en casa como poco probable, en cuanto al DEI2, observa desinterés por parte de las familias y recibimiento de la lúdica como una posible pérdida de tiempo, para DEI3, indica la ausencia de espacios formales para compartir la importancia del juego con la comunidad, con referencia a DEI4 señala que la comunicación escuela–familia se centra en temas académicos y la lúdica no figura en reuniones; y, el DEI5 afirma no disponer de estrategias efectivas para involucrar a la familia y percibe un impacto bajo o nulo en casa.

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Baja participación de las familias en iniciativas lúdicas.
- Poca visibilidad de la ludicidad ante la comunidad educativa y las familias.
- Comunicación centrada en lo académico; escasez de espacios para dialogar sobre juego y aprendizaje.
- Falta de estrategias específicas para involucrar a las familias en prácticas lúdicas.
- Percepción de impacto limitado de la ludicidad fuera de la escuela.

Pavía (2006) resalta lo siguiente: “...en el aprendizaje basado en el juego, la participación de la familia es indiscutible, esto podría implicar desarrollar tareas que involucren no solo la implementación de juegos en los planes de estudio, sino que exista la suficiente flexibilidad para incorporarlas en las prácticas diarias en el ámbito familiar” (p. 53). La investigación adicional de la efectividad de dicha participación de la familia, proporcionaría la integración de estrategias valiosas sobre las formas de implementar métodos basados en juegos de forma socio comunitaria y escalarlos en múltiples entornos educativos.

Cuadro 6

Síntesis de códigos emergentes para Subcategoría 7

Subcategoría	Códigos emergentes	Notas breves
7	Escaso involucramiento familiar; visibilidad comunitaria; comunicación escuela-familia; participación baja; impacto limitado	La ludicidad aparece como área poco visible para familias y comunidad, con pocas estrategias de vinculación.

Fuente: testimonios provenientes de la aplicación de la entrevista.

Es de destacar, la amplitud en las aplicaciones entre las prácticas lúdicas en la escuela y la participación o reconocimiento de su valor en las familias y la comunidad. Esto, debe conducir a la apertura de espacios de intervención orientados a fortalecimiento de vínculos, canales de comunicación y estrategias participativas para hacer visible la tarea lúdica y sus posibles efectos en el desarrollo infantil desde la integración familiar.

Subcategoría. Tensiones entre Ludicidad y Demandas Curriculares o Administrativas

En esta Subcategoría final, se representan las variaciones entre lo lúdico y las demandas curriculares y/o administrativas configuran la posibilidad de implementar prácticas lúdicas en el aula. En este aspecto, es posible comprender los factores que intervienen en el empuje o desaceleración de la ludicidad hacia una posición negada o, por el contrario, hacia su integración como componente del currículo y de la gestión escolar. En tal sentido, se comparten cada uno de los testimonios emitidos por las maestras informantes:

DEI1: “Siento mucha presión por cumplir los cronogramas, es aspecto lúdico parece incompatible con las exigencias administrativas”.

DEI2: “No encuentro cómo equilibrar la lúdica y los contenidos, las estrategias propuestas no se aplican por falta de tiempo y orientaciones claras”.

DEI3: “No dispongo de muchas alternativas, hago lo que puedo dentro de los márgenes que me permiten en la rectoría”.

DEI4: “La carga administrativa con el excesivo uso de formatos reduce el espacio que podría destinar a la lúdica”.

DEI5: “Como estrategia, solo sugiero incluir mínimas adaptaciones durante tiempos libres, pero no hay un plan integral que nos valide su integración”.

Los testimonios señalan una interacción constante entre la presión por cumplir cronogramas, las directrices institucionales y la gestión administrativa, y la viabilidad de introducir prácticas lúdicas en el día a día del ambiente de aprendizaje. En varias narrativas, el aspecto lúdico, aparece como una opción viable solo en la medida en que no entre en conflicto con las exigencias de contenidos y con la organización del tiempo. Esta situación genera un dilema recurrente, la ludicidad se percibe como deseable desde la normativa, pero las condiciones operativas (tiempo, recursos, reglas de convivencia, supervisión) dificultan su implementación sostenida y coherente con el currículo.

Patrones de recurrencia desde los códigos emergentes

- Presión por cronogramas y contenidos: la agenda curricular prioriza contenidos, reduciendo el espacio para intervenciones lúdicas planificadas.
- Gestión administrativa como freno: la burocracia y la falta de acompañamiento limitan la toma de decisiones para innovar en ludicidad.
- Tiempo y organización del día: la distribución de la jornada escolar no facilita sesiones lúdicas prolongadas ni su articulación con proyectos.
- Falta de políticas integradas: ausencia de políticas institucionales claras que integren ludicidad en la planificación y evaluación.

- Riesgo de solución aislada: cuando ocurre, lo hace en forma de acciones puntuales sin continuidad ni evaluación de impacto.

Cuadro 7

Síntesis de códigos emergentes para Subcategoría 8

Subcategoría	Códigos emergentes	Notas breves
8	Tensiones curriculares; demandas administrativas; tiempo; gobernanza escolar; acompañamiento institucional; plan integral	La ludicidad se ve limitada por la necesidad de cumplir con el currículo y las directrices, con poca articulación formal entre política y práctica.

Fuente: testimonios provenientes de la aplicación de la entrevista.

Como se refrenda en estos hallazgos, una de las acciones que afectan la integración de la lúdica en las prácticas didácticas de los ambientes de aprendizaje inicial se asocia con las demandas administrativas o curriculares, las cuales configuran un panorama en el que la implementación lúdica depende de ajustes estructurales y desde decisiones emanadas de la gestión institucional que reconozca la ludicidad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin un plan integral, recursos y apoyo explícitos, las prácticas lúdicas quedan expuestas a ajustes mínimos o a ser reducidas a acciones aisladas.

SECCIÓN V

Propuesta: Integrando el Juego en la Formación Docente y los Ambientes de Aprendizaje Preescolar de la Institución Educativa Campo Dos

Fases de Planificación y Ejecución

Presentación de la Propuesta

Los hallazgos de la investigación, conducentes a la revisión de aspectos asociados a la dinámica educativa que decanta en la escasa adecuación de la lúdica como experiencia de formación en los ambientes de aprendizaje de la educación preescolar colombiana, consolidan la conformación de esta propuesta metodológico-didáctica, la cual, surge como una respuesta estratégica y contextualizada a las necesidades de la educación preescolar en entornos rurales colombianos. Con base en esta experiencia, resulta pertinente abocarla desde la visión integral para la integración de la lúdica, entendida como el empleo intencional del juego como eje pedagógico, en las programaciones pedagógicas de la Institución Educativa Campo Dos.

La propuesta se estructura en cuatro planos de acción complementarios: (1) integración de la familia a la enseñanza lúdica; (2) planes de capacitación docente en formación lúdica desde la gestión institucional; (3) promoción de la lúdica como actividad curricular transversal; y (4) plan de adecuación en planificación didáctica para los ambientes de aprendizaje preescolar. Cada plan se operacionaliza mediante cuadros de acción que detallan estrategias, actividades pedagógicas, recursos, tiempo e indicadores de logro, garantizando una implementación factible y medible.

Por lo tanto, es de resaltar que, la lúdica no se concibe como una representación de esparcimiento o entretenimiento, sino como un principio

pedagógico transformador que fomenta el desarrollo integral del niño, en lo cognitivo, afectivo, social y motor, adaptado y en engranaje con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2009) y la Ley 715 de 2001, que enfatizan la educación rural inclusiva.

Justificación

La integración de la lúdica en la educación preescolar rural responde al continuo aislamiento de las prácticas a través del juego en los espacios educativos, que demuestran su eficacia en contextos asociados a diversos factores de atención. Por ello, desde Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y Piaget (1962) sobre el aprendizaje activo subrayan el juego como mediador natural del aprendizaje, especialmente en niños de 3 a 6 años. En Colombia, investigaciones del MEN (2020) revelan que en zonas rurales como Campo Dos, caracterizada por dispersión geográfica, limitados recursos tecnológicos y alta participación familiar en labores agropecuarias, el conflicto armado, las prácticas tradicionales memorísticas generan deserción y bajo rendimiento.

La lúdica, al potenciar la motivación intrínseca y la contextualización cultural (juegos con elementos locales como semillas o narrativas locales), contrarresta estas desigualdades, promoviendo equidad educativa. Esta propuesta fortalece la formación docente, vincula familia con la escuela y transversaliza el juego en el currículo, adecuándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4: Educación de calidad) y el Plan Nacional de Desarrollo Rural.

Elementos Didácticos Asociados

Los elementos didácticos centrales son: juegos contextualizados (tradicionales como "el pañuelo" adaptado a ritmos rurales o creaciones con materiales reciclados); herramientas lúdicas (dados narrativos, tableros de semillas); espacios híbridos (aulas-jardines); y estrategias formativas (talleres vivenciales y portafolios reflexivos). Se integran TIC básicas (apps offline de juegos

educativos) y evaluaciones formativas basadas en observación participativa, asegurando pertinencia cultural y sostenibilidad.

Propósitos asociados a las acciones

1. Propiciar la integración de la familia a la enseñanza a través de la lúdica.
2. Consolidar la capacitación docente en formación lúdica desde la gestión institucional.
3. Promover la lúdica como actividad curricular transversal en los ambientes de aprendizaje del preescolar.
4. Conformar un plan de adecuación en planificación didáctica para la integración de la lúdica en ambientes de aprendizaje preescolar.

Planes de Acción

Las acciones desarrolladas para la concertación de propuestas significativas, responden a dos vínculos de acción formativa, la formación y capacitación de los actores educativos (maestras, miembros de la familia y miembros de la gestión institucional) y una segunda fase hacia la conformación de un portafolio de estrategias pedagógicas asociadas a la integración de la lúdica en los ambientes de aprendizaje. Esto, con la finalidad de consolidar los mecanismos que contribuyan al fortalecimiento de este aspecto formativo en las prácticas pedagógicas del aula, institucionales y familiares.

Fase 1. Formación para actores educativos (familia, maestras, docentes en general).

Plan 1: Integración de la Familia a la Enseñanza a Través de la Lúdica

Estrategias	Actividades Pedagógicas	Recursos	Tiempo	Indicadores de Logro
Talleres familiares participativos	Sesiones "Juegos en Casa" donde las familias integran juegos con materiales locales (semillas, cuerdas).	Materiales reciclados, guías con impresas, espacio comunitario.	4 sesiones (2 horas cada una, mensuales, 3 meses).	80% asistencia familiar; 70% de juegos familiares reportados en diarios.
Ferias intergeneracionales	Feria mensual con juegos compartidos (carreras de sacos con narrativas locales).	Patios escolares, altavoces portátiles.	1 día/mes (4 horas), 6 meses.	Encuestas post-feria: 85% percepción de vínculo familia-escuela fortalecido.

Plan 2: Planes de Capacitación Docente en Formación Lúdica desde la Gestión Institucional

Estrategias	Actividades Pedagógicas	Recursos	Tiempo	Indicadores de Logro
Talleres vivenciales	Formación en diseño de juegos pedagógicos (por	Manuales MEN, videos	6 talleres (4 horas cada uno,	100% docentes capacitados; Portafolios con 5

Estrategias	Actividades Pedagógicas	Recursos	Tiempo	Indicadores de Logro
dirigidos directivos	por ejemplo, dramatizaciones rurales).	tutoriales offline.	quincenal, 3 meses).	juegos diseñados por docentes.
Grupos de trabajo y autoevaluación	Sesiones de retroalimentación y en implementación lúdica.	de Rúbricas de observación, bitácoras digitales.	de Semanal (1 hora), 6 meses.	Mejora 30% en rúbricas de autoevaluación docente.

Plan 3: Promoción de la Lúdica como Actividad Curricular Transversal

Estrategias	Actividades Pedagógicas	Recursos	Tiempo	Indicadores de Logro
Integración en áreas curriculares	Juegos transversales en lenguaje (dados narrativos), matemáticas (conteo con piedras).	Juegos impresos/impresos en cartón, áreas curriculares PEI.	Semanal (30 min/día), del anual.	90% áreas con al menos 2 juegos ciclo integrados; observación: 75% niños motivados.
Celebraciones lúdicas institucionales	"Semana del Juego Rural" con rotación libre de estaciones comunitarias lúdicas.	Espacios al aire 1 voluntarios semana/trimestre comunitarios.	1 semana/trimestre (20 horas).	Reportes: 95% cobertura infantil; encuestas niños: 80% disfrute alto.

Plan 4: Plan de Adecuación en Planificación Didáctica para la Integración de la Lúdica en Ambientes de Aprendizaje Preescolar

Estrategias	Actividades Pedagógicas	Recursos	Tiempo	Indicadores de Logro
Rediseño de programaciones	Talleres para insertar lúdica digitales en unidades didácticas (por ejemplo, tiempo lúdico).	(Google Docs offline), 40% PEI institucional.	4 sesiones (3 horas), meses.	(3 Programaciones actualizadas con acciones lúdicas.
Ambientes lúdicos adaptados	Creación de "rincones jugables" con rotación (sensorial, constructivo).	Materiales locales (arcilla, troncos), señalética.	Implementación mensual, meses.	Fotos/vídeos: 4 rincones 6 funcionales; 85% uso diario observado.

Esta propuesta nace de escuchar a las maestras que, con limitados recursos, pero inmensa vocación, sueñan con programaciones pedagógicas activas, donde la lúdica se convierta en un eje integrador del aprendizaje.

Fase 2: Portafolio de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica.

Plan de Acción 1: Integración de la familia a la enseñanza a través de la lúdica

Estrategias	Actividades pedagógicas	Recursos para su implementación	Tiempo	Indicadores de logro
Escuela de familias lúdicas	1. Taller "Jugamos con lo que hay en casa":	- Material reciclable	Un mes (taller inicial de 3h, luego	- Las familias asisten al menos a 2

(talleres vivenciales mensuales)	<p>elaboración de juguetes con material reciclable (tapitas, costales, semillas).</p> <p>2. Noche de rondas y cantos tradicionales: abuelos y padres enseñan juegos de su infancia.</p> <p>3. “Mi familia enseña”: cada mes una familia propone un juego para el saludo matutino.</p>	<p>traído por familias.</p> <p>- Guías impresas con instrucciones simples.</p> <p>- Altavoz portátil (prestado por la vereda).</p> <p>- Bitácora familiar (cuaderno viajero).</p>	<p>1h semanal de integración).</p>	<p>talleres trimestrales.</p> <p>- Se documentan 10 juegos tradicionales en la bitácora familiar.</p>
Maleta lúdica viajera	<p>4. Préstamo semanal de “Maleta de los Sueños” con juegos de mesa adaptados (lotería de animales, dominó de números, títeres de dedo).</p> <p>5. Foro familiar:</p>	<p>- Maleta de madera o cartón</p> <p>- Juegos elaborados por docentes y niños.</p> <p>- Formato de registro</p>	<p>Durante todo el año (préstamo rotativo).</p>	<p>- 90% de los niños participan en el préstamo al menos una vez al mes.</p> <p>- 70% de las devoluciones incluyen evidencia de juego familiar</p>

devolución oral o ilustrado (dibujo o dibujada de cómo (caritas) relato). jugaron en casa.

Plan de Acción 2: Planes de capacitación docente en formación lúdica desde la gestión institucional

Estrategias	Actividades pedagógicas	Recursos para su implementación	Tiempo	Indicadores de logro
Círculos de estudio lúdico-docente (micro formación entre compañeros)	<p>1. Sesión “Teoría del juego en píldoras”: lecturas comentadas de autores como Piaget, Vygotsky y el enfoque rural del MEN.</p> <p>2. Taller “De la ronda al objetivo de aprendizaje”: diseñar actividades lúdicas vinculadas a los DBA de preescolar.</p> <p>3. Micro-talleres rotativos: cada</p>	<p>- Fotocopias de documentos clave (DBA, Lineamientos Curriculares)</p> <p>- Fichas didácticas en blanco</p> <p>- Cronómetro y pizarra móvil.</p>	2 horas semanales durante 8 semanas (1 círculo por semana)	<p>- 100% de docentes participan en al menos 6 círculos.</p> <p>- Cada docente produce 5 fichas de actividades lúdicas alineadas a DBA.</p> <p>- 80% de los docentes reporta utilidad alta en</p>

docente enseña a sus compañeros un juego nuevo (juego de roles, construcción, agua).

cumplimiento de tareas.

Plan de Acción 3: Promoción de la lúdica como actividad curricular - transversal

Estrategias	Actividades pedagógicas	Recursos para su implementación	Tiempo	Indicadores de logro
Ejes temáticos lúdicos por período	1. Período 1: “La huerta jugada” – contar semillas, adivinanzas de vegetales, teatro de títeres sobre el ciclo del agua. 2. Período 2: “Feria de juegos matemáticos” – lotería de sumas con piedritas, carrera de obstáculos con figuras geométricas.	- Semillas, piedras, maderas (del entorno) - Cartulinas, témperas, disfraces con costales - Reproductor de música (grabadora de pilas) - Diario de campo del docente.	El requerido para la implementación de cada periodo.	Integración de los periodos fundamentados en los ejes temáticos dispuestos pedagógicamente.

3. Período 3:

“Rondas que cuentan historias”

– creación colectiva de rondas con vocabulario de la región.

Lúdica como hilo conductor del proyecto de aula

4. Proyecto “El carnaval de los saberes”: cada fin de período se celebra un carnaval donde los niños exponen lo aprendido mediante juegos (estaciones de retos, competencias amistosas).

5. Integración con otras sedes: encuentro lúdico inter-sedes con relevos de pruebas colaborativas.

- Disfraces y escenografía con materiales de la vereda.

- Medallas de cartón reciclado.

- Megáfono prestado por la alcaldía.

- Acta de compromiso

entre sedes.

Última semana de cada período (3 días).

Participación activa en la exposición lúdica.

- Se fortalecen al menos 2 acuerdos de colaboración entre sedes para futuros eventos.

Plan de Acción 4: Plan de adecuación en planificación didáctica para la integración de la lúdica en los ambientes de aprendizaje del preescolar

Estrategias	Actividades pedagógicas	Recursos para su implementación	Tiempo	Indicadores de logro
Rediseño del formato de programación pedagógica	<p>1. Taller docente “De la actividad al juego intencionado”: transformar un plan de clase tradicional a uno basado en secuencias lúdicas (incluye objetivo lúdico, rol del adulto, materiales del contexto).</p> <p>2. Creación colectiva de un formato único de planeación que contemple: momento de juego libre, juego dirigido y juego de cierre reflexivo.</p>	<p>- Formato en físico (hoja de block) y digital (Word si hay energía) - Ejemplos de planeaciones lúdicas (entregados por la investigadora).</p> <p>- Cinta de enmascarar para diagramar en el piso</p>	3 sesiones de 2 horas (durante la primera quincena)	<p>- Institucionalizar el nuevo formato en sus planeaciones semanales. Las planeaciones incluyen al menos 3 recursos del entorno (piedras, palos, hojas, agua, arcilla) por semana.</p>

Adecuación de ambientes de aprendizaje (rincones lúdicos)	3. Diagnóstico participativo: niños dibujan cómo les gustaría jugar en el aula y el patio.	- Guaduas, llantas viejas, costales, botellas plásticas. - Mesa baja y	1 mes (2 horas diarias de adecuación al inicio, luego	- Los niños dedican mínimo 45 minutos diarios al juego en
	4. Organización de rincones: "Rincón del huerto", "Rincón del agua", "Rincón de construcción con guaduas", "Rincón del silencio para juegos de mesa".	cojines (fabricados por familias). - Cámara o celular para registro fotográfico del proceso.	mantenimiento semanal de 1h) - Se habilitan al menos 4 rincones lúdicos funcionales.	rincones, con evidencias de cooperación (registro anecdótico). - La lista de cotejo de ambientes (pre-post) muestra
	5. Cartelera de rotación semanal para que los niños elijan el rincón.			mejora del 90% en condiciones de seguridad y variedad de estímulos.

Evaluación Projectiva

La evaluación se proyecta en tres niveles: formativa (observación diaria con rúbricas lúdicas, triangulada con diarios docentes y familiares); sumativa (pre/post pruebas de desarrollo infantil vía escalas MEN y escalas de satisfacción al cierre del ciclo); y de impacto (análisis cualitativo de portafolios y cuantitativo de indicadores, con meta global de 80% logro). Esta propuesta no solo transforma la práctica pedagógica, sino que empodera a las maestras y miembros de la familia de

Campo Dos, hacia una educación preescolar de calidad y adaptada a las nuevas metodologías activas y creativas, con proyecciones de replicabilidad en la educación colombiana. Es importante acotar que se desarrolló una fase de la propuesta, asociada a la integración con miembros de la familia hacia el desarrollo de actividades lúdicas (**VER ANEXO A**).

SECCIÓN VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Fase de Evaluación

Luego del abordaje de la realidad, y, con base en los hallazgos de la investigación resulta relevante la concepción del camino metodológico desarrollado. Por ello, respecto al primer objetivo de estudio, concentrado en describir los planteamientos didácticos basados en la lúdica que presentan las docentes de educación infantil en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos; este objetivo buscó identificar y caracterizar las concepciones, enfoques y prácticas pedagógicas que las docentes de educación infantil tienen respecto a la lúdica, por ello, a partir del análisis cualitativo se encontró que, las docentes entienden el juego como herramienta en muchos casos de entretenimiento y escasamente los privilegian para su planteamiento pedagógico, como pueden ser en (libres, dirigidos, simbólicos), y lo que condujo a la escasa integración de la lúdica en las áreas curriculares y en la interacción con los niños. Además, se pudo refrendar, sobre las dificultades y potencialidades que perciben para implementar la lúdica en un contexto rural como el caso del escenario abordado, considerando factores como recursos, formación previa y apoyo institucional.

Con base en la planificación de estrategias didácticas fundamentadas en la lúdica para innovar en el ambiente de aprendizaje de educación infantil, este objetivo se orientó, partiendo de la problemática evidenciada en el diagnóstico desarrollado, a diseñar propuestas pedagógicas innovadoras que incorporen la lúdica como eje central para el desarrollo integral de los niños. La planificación contempló actividades conjuntas hacia la exploración, la creatividad, la socialización

y el aprendizaje significativo, adaptadas al contexto rural de Campo Dos. Además, se priorizaron estrategias que utilicen materiales locales y que involucrarán a la familia y comunidad, fortaleciendo el sentido de pertenencia cultural, además, la planificación incluyó la definición de estrategias y actividades innovadoras, recursos, tiempos, roles de los actores educativos y criterios de evaluación formativa, asegurando la coherencia con el currículo oficial y las necesidades específicas del entorno.

Para el proceso de ejecución de las estrategias pedagógicas centradas en la lúdica, a partir de la integración de los actores educativos en el ambiente del aprendizaje. Este objetivo enfatizó la puesta en práctica de las estrategias diseñadas, promoviendo la participación activa y colaborativa de docentes, niños, familias y comunidad, es importante destacar, que se desarrolló una primera fase, asociada a la integración de las docentes con la familia para propiciar los espacios de consolidación del juego como herramienta didáctica, por ello, la ejecución se realizó en ambientes institucionales y comunitarios donde el juego se convirtió en mediador del aprendizaje, allí, se fomenta la corresponsabilidad entre los actores educativos para crear espacios creativos, hacia respeten los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño.

En el caso del impacto que generó esta propuesta metodológico-didáctica, la misma, destacó efectos luego la implementación de las estrategias lúdicas en su primera fase, sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y psicomotor de los niños, así como sobre la dinámica de las prácticas pedagógicas en la educación infantil. También, en las vivencias se pudo comprender la importancia de establecer mecanismos de atención con las maestras, miembros de la familia y comunidad educativa en general, hacia la conjugación de esfuerzos en la búsqueda de propuestas significativas que sustenten nuevas visiones formativas en los espacios educativos convencionales y no convencionales.

Recomendaciones

A partir de la realidad evidenciada, se plantean las siguientes recomendaciones a tener en consideración desde el ámbito institucional y por parte de las maestras de educación infantil:

Formación docente específica: Urge desarrollar procesos continuos de formación para la resignificación y apropiación de la lúdica, dotando al profesorado de teoría, técnicas y recursos actualizados.

Planeación y evaluación integrales: La lúdica debe integrarse como eje transversal en la planeación, con indicadores claros y mecanismos de evaluación alternativos y formativos.

Inversión en infraestructura y materiales: La dotación de espacios y materiales debe responder a la especificidad de las dinámicas lúdicas, superando la precarización actual.

Política institucional e incentivos: La institucionalización del juego y la lúdica debe formar parte del proyecto pedagógico, con acompañamiento y seguimiento efectivo.

Participación familia-comunidad: Se recomienda articular estrategias de comunicación, sensibilización y vinculación de las familias y la comunidad educativa, para trascender el aula y generar una cultura lúdica.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Caracas-Venezuela: Episteme.
- Azzerboni, D. (2010). Currículum abierto y propuestas didácticas en educación infantil (3 a 5 años) planificación y diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje. Argentina: NOVEDUC.
- Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2018). Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria. España: Pirámide.
- Bernal, J. (2012). Investigación cualitativa en educación. Colombia: Ediciones Unisalle.
- Bodrova, E., y Leong, D. (2024). Herramientas de la mente: El enfoque vygotskiano para la educación infantil. España: Atenas.
- Coll, C. y otros. (2017). El constructivismo en el aula. España: Graó.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006).
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano. España: Plenum.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). El campo de la investigación cualitativa. México: Gedisa.
- Díez, C. (2013). 10 ideas clave. La educación infantil. España: Graó.
- Edó, M., Antón, M., y Blanch, S. (2017). El juego en la primera infancia. España: Octaedro.
- Elliot, J. (1990). La investigación acción en educación. España: Morata.
- Essa, E., y Burnham, M. (2019). Introducción a la educación infantil. España: Ariel.
- Flick, U. (2012). El diseño de investigación cualitativa. España: Morata.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Argentina: Siglo XXI.
- Froebel, F. (1826). La educación del hombre. (Ediciones contemporáneas consultadas en Google Books).

- Gardner, H. (1983). La inteligencia reformulada. España: Basic Books.
- Giroux, H. (2011). Sobre la pedagogía crítica. Bloomsbury.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2000). Homo Ludens. México: trillas.
- Kac, M. (2020). El período de iniciación en la Educación Infantil. Conformación grupal y dimensión lúdico-creativa del aprendizaje. Propuestas didácticas y planificación estratégica. Argentina: NOVEDUC.
- Kolb, D. (1984). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. México: Prentice Hall.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
- McLaren, P. (2020). Pedagogía crítica y resistencia. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Lineamientos curriculares y guías pedagógicas. Educar para la vida. Colombia: Autor.
- Moyles, J. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. España: Morata.
- Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. Argentina: NOVEDUC.
- Piaget, J. (1970). La construcción de lo real en el niño. España: Morata.
- Ríos, P. (2016). La Aventura de aprender. Caracas: Fedupel.
- Rojas, B. (2014). Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. Caracas: Fedupel.
- Saracho, O. (2017). Marco teórico de las teorías del desarrollo del juego. de investigación sobre la educación de niños pequeños. México: Pearson.
- Shih, Y. (2025). Educación creativa en la primera infancia: Fundamentos teóricos y estrategias prácticas basadas en el juego para la renovación educativa. Revista Internacional de Investigaciones Recientes en Humanidades.
- Tamayo y Tamayo. (2012) El Proceso de la Investigación Científica. 4ta Edición. México: Limusa Noriega Editores.
- Ullúa, J. (2020). Ideas y Experiencias para el Jardín Maternal. España: Pirámide.
- Vygotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores. EEUU: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2009). El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. En Obras Escogidas, Tomo IV. Akal. (Trabajo original publicado en 1933).

ANEXOS

ANEXO A

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Nota: Desarrollo de talleres con los miembros de la familia para la promoción de estrategias pedagógicas fundamentales en el juego en espacios del hogar y escuela.



Nota: Desarrollo de talleres con los miembros de la familia para la promoción de estrategias pedagógicas fundamentales en el juego en espacios del hogar y escuela.



ANEXO B

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN



Entrevista en profundidad aplicado a las Maestras de Educación Infantil de la I.E Campo Dos.

Pregunta 1: ¿Cómo conceptualiza la ludicidad y qué papel entiende que juega el juego en el aprendizaje de niños y niñas en educación infantil?

Pregunta 2: ¿Cómo planifica didácticamente actividades lúdicas?

Pregunta 3: ¿Qué estrategias y recursos utiliza para incorporar la ludicidad en las rutinas diarias y en proyectos de aula?

Pregunta 4: ¿Cómo se implementa la ludicidad en el aula? ¿Qué roles asumen los niños y la docente, y cómo se gestionan la participación, las reglas y la seguridad?

Pregunta 5: ¿Cómo evalúa los aprendizajes o progresos derivados de las prácticas lúdicas?

Pregunta 6: ¿Qué contextos institucionales (tiempo, infraestructura, materiales, políticas) facilitan o dificultan la lúdica en su práctica?

Pregunta 7: ¿Cómo involucra a las familias y a la comunidad educativa en prácticas lúdicas, y qué impactos percibe en casa y en la escuela?

Pregunta 8: ¿Qué desafíos o tensiones identifica entre la ludicidad y otras demandas curriculares o administrativas, y qué estrategias propone para superarlas?

ANEXO C

TESTIMONIOS DE LAS INFORMANTES CLAVE

Pregunta 1. Conceptualización de la Ludicidad y rol de juego.

DEI1: “La considero como una forma de entretener, no estoy muy clara cómo vincula punto a punto con el niño de manera formal. A veces me parece genial un espacio para que los niños se desahoguen y puedan socializar”. DEI2: “Para mí, la ludicidad está fuera de las clases, algo que se puede relacionar con el tema de aprendizaje, pero no necesariamente lo debe concordar con un objetivo específico, me cuesta reconocer desde qué tiempo deja de ser para ser estudiante”. DEI3: “pienso en la ludicidad como actividades plásticas y juego, pero lo implemento como premio de lo que viene como asignatura, no tengo referencias como si estuviera expresada en el plan de estudios”. DEI4: “No tengo un concepto definido sobre la ludicidad, sé que como maestra del círculo del conocimiento debo implementar, pero dudo cuál es su función real porque yo leo desde los lineamientos, pero no tengo formación especializada”. DEI5. “Son juegos en grupo, que algunas veces tengo el espacio, pero no lo priorizo porque esta primero el cumplimiento del propio programa”.

Pregunta 2: Planificación Didáctica a partir de ludicidad.

DEI1: “Si surgen minutos o los niños están inquietos, hago algo rápido, pero planifico algo sin alineación curricular. DEI2: “Intento jugar algo el viernes, pero generalmente son juegos tradicionales. No están escritos en papeles; a veces se puede hacer algo, a veces es solo una intención”. DEI3: “Las actividades de juego se deben realizar cuando ya no hay clases, y algunas se relacionan con los indicadores de desempeño”. DEI4: “El currículo menciona la ludicidad, pero algunas veces la papeleta juego es incierta. Estoy tratando de alcanzar lo que se presupone del contenido”. DEI5: “Planifico poca ludicidad porque la administración me dice que enseñe y que tenga cuidado; verás que debe cumplir lo que está en la planificación pedagógica”.

Pregunta 3: Estrategias y Recursos para la lúdica en rutinas y proyectos de aula

DEI1: “Las estrategias lúdicas son espontáneas, aunque a veces recorro a algunos juegos sencillos o canciones que recuerdo de mi infancia. No tengo muchos materiales o recursos originales”. DEI2: “Utilizo material reciclado y donaciones, pero no hay tiempo para mucha variedad. La estructura de los proyectos de aula rara vez incluye elementos lúdicos”. DEI3: “No hay espacios o recursos específicos para la lúdica. A veces, trabajamos con un cuento o dramas, pero siento que no hay seguimiento ni impacto real”. DEI4: “Durante la misma rutina, la lúdica puede haber si los niños han terminado su trabajo antes del tiempo. No hay integración ni articulación para proyectos grandes”. DEI5: “No tengo espacio ni recursos materiales para implementar nuevas estrategias lúdicas. Prefiero actividades que no requieran muchos recursos”

Pregunta 4: Implementación en el aula, roles de niños y docente

DEI1: “La mayoría de juegos los lidero yo. Los niños se unen, pero a veces es desordenado o siento que hay pérdida de control, lo que no creo que funcione”. DEI2: “Intento que los niños lideren alguna actividad, pero yo siempre he de volver a tomar la delantera porque hay conflictos y desacato a las reglas. La seguridad a veces es un foco de preocupación”. DEI3: “La lúdica a veces causa distracción; siento que pierdo autoridad con el grupo cuando les dejo jugar en exceso”. DEI4: “Es difícil de implementar la lúdica por lo limitado del espacio y porque las normas de comportamiento no encajan bien con la dinámica de un juego”. DEI5: “Considero más oportunas las actividades que tengan supervisión directa de mi parte”.

Pregunta 5: Evaluación de los aprendizajes realizados con juego

DEI1: “No cuento con un sistema formal de registro. No hay antecedentes y solo observo”. DEI2: “No tengo los conocimientos para medir lo que se aprende con juego”. DEI3: “Esto no está medido y no se mide. No se usa para informes académicos”. DEI4: “No cuento con el conocimiento para qué buscar en cuanto a

logros curriculares”. DEI5: “Desconozco en la materia evaluativa de lo que se busca o que se puede buscar”

Pregunta 6: Facilidades y dificultades - Contexto institucional

DEI1: “Espacios no adecuados, falta de materiales, y horarios flexibles”. DEI2: “Considero que por un tema de tiempo y también presión de contenidos curriculares”. DEI3: “No hay capacitaciones actuales, un lugar que no cuenta con la infraestructura y también hay limitaciones en la integración de actividades lúdicas”. DEI4: “Poco interés y mínima participación de la gestión en general”. DEI5: “Que no hay acciones específicas, además no se plantean jornadas de innovación como iniciativa de la institución”.

Pregunta 7: Involucramiento de Familias y Comunidad Educativa

DEI1: “Poca participación de los padres en actividades lúdicas. No percibo impactos significativos en la casa que beneficien nuestra labor”. DEI2: “Hay desinterés de la familia en participar. Algunas veces, reciben los juegos de todo tipo como pérdida de tiempo”. DEI3: “No hay espacios formales para compartir la importancia de la lúdica con la comunidad educativa, es un área poco visibilizada”. DEI4: “La comunicación que tenemos con la familia se centra en el desempeño escolar. El juego no aparece en las reuniones ni es reconocida en los contactos diarios”. DEI5: “No tengo estrategias para involucrar a la familia con juegos, sería conveniente que nos apoyen no solo acá sino con los miembros de la familia”

Pregunta 8: Tensiones entre Ludicidad y Demandas Curriculares o Administrativas

DEI1: “Siento mucha presión por cumplir los cronogramas, es aspecto lúdico parece incompatible con las exigencias administrativas”. DEI2: “No encuentro cómo equilibrar la lúdica y los contenidos, las estrategias propuestas no se aplican por falta de tiempo y orientaciones claras”. DEI3: “No dispongo de muchas alternativas,

hago lo que puedo dentro de los márgenes que me permiten en la rectoría”. DEI4: “La carga administrativa con el excesivo uso de formatos reduce el espacio que podría destinar a la lúdica”. DEI5: “Como estrategia, solo sugiero incluir mínimas adaptaciones durante tiempos libres, pero no hay un plan integral que nos valide su integración”

ANEXO D

VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

CONSTANCIA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe, Dra. Arelys Florez Villamizar, con título de Dra. En Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista de la participante, Maristela Cristancho, estudiante de la Maestría en Innovaciones Educativas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya tesis tiene por título: **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA LÚDICA EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO INTEGRADO CAMPO DOS**. Considero que el instrumento presentado reúne: la adecuación correspondiente entre los objetivos, el método y los planteamientos propositivos de la investigación.

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con los objetivos de investigación, y, (b) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los 16 días del mes de septiembre de 2025.



Dra. Arelys Florez Villamizar
Número de Contacto: 0424-7154406

CONSTANCIA DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe, Dr. Tony Samuel Rincón, con título de Dr. En Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista de la participante, Maristela Cristancho, estudiante de la Maestría en Innovaciones Educativas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya tesis tiene por título: **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA LÚDICA EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO INTEGRADO CAMPO DOS**. Considero que el instrumento presentado reúne: es pertinente cada pregunta con lo establecido metodológicamente en la investigación.

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con los objetivos de investigación, y, (b) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

En la ciudad de Rubio, a los 19 días del mes de septiembre_de 2025.



Dr. Tony Samuel Rincón
Número de Contacto: 0412-0879045