

Cuentos motores como estrategia lúdico-pedagógica para el desarrollo socioemocional en infantes tímidos de grado transición

Motor Storytelling as a Ludic-Pedagogical Strategy for Socioemotional Development in Shy Kindergarten Children

1. Deisy Patricia Mojica Corrales
2. Angela Xiomara Hurtado Salcedo
3. Luz Ahída Hernández Suárez

Recibido: 12 de agosto del 2023
Aprobado: 19 de diciembre de 2023

Resumen

La timidez infantil constituye un rasgo de comportamiento frecuentemente subvalorado en los entornos escolares colombianos, pese a las consecuencias que acarrea sobre el desarrollo social, emocional y académico de los niños. Esta investigación analiza el efecto de los cuentos motores en el fomento de habilidades socioemocionales de una estudiante de 5 años con rasgos de timidez, cursante del grado transición en el Colegio Oriental N.º 26 de Cúcuta, Norte de Santander. El estudio adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso descriptivo-interpretativo. Para recolectar la información se emplearon una entrevista semiestructurada dirigida a la docente titular, una ficha de observación estructurada en tres categorías (interacciones con compañeros, participación en clase y expresiones emocionales) y diarios de campo elaborados durante siete sesiones de cuentos motores implementadas entre abril y agosto de 2025. Los resultados evidenciaron un avance progresivo en la estudiante: pasó de mantenerse en los márgenes del grupo y evitar la interacción espontánea, a asumir roles de liderazgo, responder voluntariamente a consignas y expresarse con mayor seguridad ante sus pares y la docente. Se concluye que los cuentos motores representan una estrategia pedagógica pertinente y efectiva para reducir el aislamiento social y fortalecer las competencias socioemocionales en infantes tímidos, en coherencia con los marcos normativos nacionales que regulan la educación socioemocional en Colombia. La investigación no contó con financiación externa.

Palabras clave: aislamiento social, cuentos motores, educación inclusiva, habilidades socioemocionales, timidez infantil.

Abstract

Childhood shyness is a behavioral trait frequently undervalued in Colombian school settings, despite the consequences it entails for children's social, emotional, and academic development. This study analyzes the effect of motor storytelling on the promotion of socio-emotional skills in a 5-year-old student with shy traits, enrolled in the transition grade at Colegio Oriental N.º 26 in Cúcuta, Norte de Santander. The study adopted a qualitative approach with a descriptive-interpretive case study design. Data were collected through a semi-structured interview with the classroom teacher, a structured observation form organized into three categories (peer interactions, class participation, and emotional expressions), and field journals produced during seven motor storytelling sessions implemented between April and August 2025. Results showed progressive improvement: the student moved from remaining on the fringes of the group and avoiding spontaneous interaction to taking on leadership roles, voluntarily responding to prompts, and expressing herself with greater confidence. It is concluded that motor storytelling represents a relevant and effective pedagogical strategy to reduce social isolation and strengthen socio-emotional competencies in shy children, in line with Colombian national regulations governing socio-emotional education. The research received no external funding.

Keywords: childhood shyness, inclusive education, motor storytelling, social isolation, socioemotional skills.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar]
Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, Colombia.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar]
Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, Colombia. Autora de correspondencia.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar]
Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, Colombia.

*Autora de Correspondencia: Angela Xiomara Hurtado Salcedo.



© 2024. Editada por la Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

Introducción

Durante la primera infancia, las emociones y las interacciones sociales configuran la base sobre la cual se erige el desarrollo integral de los niños. En ese proceso, algunos infantes exhiben un rasgo particular que limita su participación activa en el entorno escolar: la timidez. Valles (2016, citando a Zimbardo y Radl, 2001) la define como la actitud mental que predispone a las personas a preocuparse de manera extrema por la evaluación social que los demás hacen de ellas, generando una sensibilidad aguda a cualquier indicio de rechazo. Lejos de tratarse de un rasgo menor, la timidez puede derivar en aislamiento social progresivo, baja autoestima y dificultades académicas si no recibe atención pedagógica oportuna.

En Colombia, esta problemática pasa prácticamente desapercibida. Como lo señala Dorta (2020), ni los docentes ni los centros educativos suelen contemplar la timidez como una necesidad de intervención, de modo que los estudiantes afectados quedan invisibilizados dentro del aula. Esta situación se inscribe en un desafío más amplio: el tipo de liderazgo directivo que se ejerce en la educación inicial incide directamente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición, condicionando el margen de acción que estas tienen para implementar estrategias socioemocionales innovadoras (Ortega González et al., 2023).

La situación se agrava cuando, como describe Beatriz (2017), los adultos contribuyen involuntariamente a prolongar el rasgo al etiquetar negativamente al niño o al obligarlo a participar en actividades que le resultan amenazantes. Peña (2021) documenta que los educadores señalan con frecuencia la necesidad de intervenciones que fortalezcan la autoestima y fomenten la interacción social, aunque los programas educativos rara vez las incorporan de manera sistemática.

Ante este panorama, los cuentos motores emergen como una estrategia lúdico-pedagógica prometedora. Marichal (2020) los presenta como una herramienta que favorece el desarrollo emocional de manera lúdica, permitiendo a los niños explorar roles, comprender emociones y practicar la empatía a través del cuerpo. Ruiz (2004, citado en Marichal, 2020) los define como narraciones breves con un hilo argumental sencillo que remiten a un escenario imaginario, donde cada acción motriz posee significado propio. A diferencia de los cuentos tradicionales, esta estrategia combina narración, movimiento físico e interacción grupal, reduciendo así la presión verbal que tanto incomoda a los infantes tímidos. Investigaciones en Colombia han señalado que los sistemas táctil y propioceptivo constituyen los primeros mediadores del vínculo socioafectivo en la primera infancia, de manera que la estimulación corporal temprana potencializa el desarrollo emocional óptimo (Amaya-Mancilla et al., 2020).

La pertinencia de esta propuesta encuentra respaldo en marcos normativos concretos. La Ley 2383 de 2024 establece la educación socioemocional como obligatoria en todos los niveles del sistema educativo colombiano, desde el preescolar hasta la media, y define las competencias socioemocionales como habilidades para gestionar emociones, interacciones y comportamientos. En este marco, la Educación Física y la actividad motriz han sido reconocidas como vías privilegiadas para la educación inclusiva, aunque se señala aún la falta de consenso sobre cómo evaluar el desempeño en poblaciones con necesidades diversas (Romero Lozano et al., 2023). Los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) en transición, particularmente el DBA número 7, promueven que los niños expresen lo que sienten y piensan a través del juego, la música y la expresión corporal, modalidades que los cuentos motores integran de manera natural.

El presente artículo reporta los resultados de una investigación de pregrado desarrollada durante 2025 en el Colegio Oriental N.º 26 de Cúcuta, cuyo objetivo fue analizar el efecto de la implementación de cuentos motores en el fomento de habilidades socioemocionales de una estudiante de grado transición con rasgos de timidez marcados. La investigación busca aportar evidencia empírica sobre la eficacia de esta estrategia en contextos de educación inicial y ofrecer a los docentes una alternativa pedagógica fundamentada teórica y normativamente.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, apropiado para comprender en profundidad fenómenos humanos dentro de su contexto natural. El diseño fue un estudio de caso con nivel descriptivo-interpretativo, lo que permitió un análisis detallado de las conductas, emociones e interacciones sociales de la participante. Gómez (2012, citando a Cebreiro y Fernández, 2004) describe tres rasgos de los estudios de caso en fenómenos educativos: énfasis en la observación a largo plazo con base en informes descriptivos, interés por la conducta dentro del marco de los hechos circundantes y preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de su realidad social. Los tres rasgos se corresponden con la naturaleza de esta investigación.

La población estuvo conformada por estudiantes del grado transición del Colegio Oriental N.º 26, ubicado en el barrio Prados Norte de Cúcuta, Norte de Santander, con edades entre 4 y 5 años. La muestra fue intencional: una estudiante de 5 años seleccionada por presentar rasgos consistentes de timidez infantil, identificados a través de la docente titular, quien actuó como informante clave. Alejo y Osorio (2016) describen al informante como una persona capaz de aportar información sobre el elemento de estudio gracias a su cercanía con el grupo. Dado que los infantes requieren de pares para la interacción social, los demás estudiantes del salón participaron en las actividades como contexto de observación.

Para la recolección de datos se emplearon cuatro instrumentos articulados entre sí. Primero, una entrevista semiestructurada de siete preguntas dirigida a la docente titular, orientada a identificar manifestaciones de timidez, estrategias empleadas y nivel de conocimiento de los cuentos motores. Segundo, una ficha de observación organizada en tres categorías (interacciones con compañeros, participación en clase y expresiones emocionales), con cuatro indicadores por categoría evaluados mediante escala de frecuencia de cuatro niveles: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca. Tercero, observación participante durante las siete sesiones de cuentos motores, lo que permitió captar dinámicas sutiles desde el interior de la actividad. Cuarto, diarios de campo elaborados al término de cada sesión para registrar reflexiones, cambios conductuales y acontecimientos relevantes.

La intervención pedagógica consistió en siete sesiones de cuentos motores planificadas con una duración máxima de 19 minutos cada una, desarrolladas entre abril y agosto de 2025 en el parque de la institución educativa. Cada sesión siguió la estructura de tres momentos propuesta por Ceular (2009, citado en Navas, 2019): animación, destinada a la preparación y el reparto de roles; vivencia, con la narración y la ejecución motriz; y vuelta a la calma, con espacio de retroalimentación grupal. Los títulos de los cuentos implementados fueron: El gato Fry (perros y gatos), Un viaje por el Universo, El pirata, El hechicero Nirva y el hada mágica, Amigos en la selva, El enfado del pequeño indio Dakota y Aventura en el mar.

El procesamiento de la información se realizó en tres fases. La de diagnóstico inicial incluyó la aplicación de la entrevista y la ficha de observación para caracterizar los rasgos de timidez de la estudiante. La de aplicación comprendió la ejecución de las siete sesiones y el registro sistemático en diarios de campo. La analítica implicó la triangulación de los datos provenientes de los tres instrumentos principales, identificando patrones de comportamiento, tendencias de cambio y evidencias de desarrollo socioemocional (Gómez, 2012).

Resultados y discusión

Los resultados se organizan en correspondencia con los tres objetivos específicos del estudio: la identificación de manifestaciones de timidez, la descripción de las estrategias lúdico-pedagógicas implementadas y la evaluación de su efectividad.

Identificación de manifestaciones de timidez

La triangulación entre la ficha de observación y los diarios de campo permitió identificar con precisión los patrones conductuales que caracterizaban la timidez de la estudiante. Como se detalla en la Tabla 1, los comportamientos observados se agruparon en tres categorías: interacciones con compañeros, participación en clase y expresiones emocionales.

Tabla 1. Comportamientos de timidez observados en la estudiante.

Categoría	Comportamiento observado	Ejemplo textual (Diario de campo)
Interacciones con compañeros	Evita la cercanía grupal y se mantiene al margen. Se acerca a los demás solo cuando la docente o un compañero la invita. No interviene de manera espontánea en acciones o movimientos grupales.	“Se encontraba a los bordes del grupo y no en el centro.” “La estudiante esperó a que un compañero la eligiera.” “Esperaba a que sus compañeros tomaran la iniciativa para luego imitar sus acciones.”
Participación en clase	Falta de participación voluntaria en las rondas de preguntas. Expresa conductas de evitación ante la interacción directa con la docente.	“No participó en la ronda de preguntas de forma voluntaria, prefirió escuchar las respuestas de los demás.” “Su mirada estaba un poco baja y tenía dificultad para mantener el contacto visual con la docente.”
Expresiones emocionales	Risas contenidas y gestos que encubren inseguridad o nerviosismo. Tendencia al juego solitario o con una única compañera fuera del aula.	“Presentó risas contenidas y gestos que parecían encubrir sentimientos de inseguridad.” “Jugaba en solitario o, en ocasiones, con una única compañera de otro curso.”

Fuente: autores.

Los comportamientos identificados configuran un patrón consistente de timidez escolar que, si bien no alcanza la gravedad de un cuadro clínico de ansiedad, sí implica una disminución significativa en las oportunidades de interacción y en la construcción de experiencias sociales. Pérez Obregón y Reyes Pérez (2011) caracterizan a los niños tímidos como sujetos que suelen ser retraídos, inseguros, rezagados y de pocas palabras, rasgos coherentes con lo observado en la estudiante. La tendencia a permanecer en el borde del grupo, documentada de manera recurrente en los diarios de campo, cumple una función reguladora que reduce la exposición a la incertidumbre del contacto con los pares; al mismo tiempo, esa misma estrategia limita el acceso a interacciones de calidad.

Corredor (2023) menciona que los niños tímidos suelen manejar las situaciones sociales con conductas de evitación y, con frecuencia, desarrollan tics o movimientos repetitivos como mecanismo para reducir la ansiedad. Esto es congruente con lo observado: la estudiante respondía con voz baja, evitaba el contacto visual prolongado y prefería la espera pasiva al momento de elegir actividades grupales. Chota y Vásquez (2017) afirman que la falta de compañeros de juego puede causar tristeza en los niños y convertirse en un problema serio, lo que refuerza la necesidad de intervenciones pedagógicas oportunas.

En concordancia con lo anterior, investigaciones desarrolladas durante la pandemia por COVID-19 evidenciaron que los factores de riesgo psicosocial afectan significativamente el bienestar emocional y la salud mental en contextos educativos. Suárez et al. (2021) encontraron que variables como el estrés, la ansiedad, la inseguridad y el aislamiento social incidieron negativamente en el bienestar de docentes universitarios, aunque la resiliencia funcionó como un factor protector frente a la crisis. Estos hallazgos permiten comprender que el fortalecimiento de competencias socioemocionales y de ambientes afectivos seguros resulta fundamental en todos los niveles educativos, especialmente en la primera infancia, donde las experiencias de interacción y acompañamiento emocional contribuyen al desarrollo de la confianza, la participación y la adaptación social.

Implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas

Con base en el diagnóstico anterior, se diseñaron siete planeaciones de cuentos motores orientadas a promover la socialización, fortalecer el trabajo en equipo y generar un ambiente propicio para la amistad. Cada sesión incorporó materiales manipulativos (animales de cartón, cuerda, un carro simbólico), roles definidos y consignas cooperativas dentro de un entorno preparado intencionalmente, en línea con los principios de María Montessori (referenciada en Riera, Ferrer y Ribas, 2014) sobre la creación de espacios que favorezcan la autonomía y la participación activa. La Tabla 2 sintetiza la progresión temática de las sesiones y los principales logros socioemocionales observados en cada etapa.

Tabla 2. Progresión de la intervención con cuentos motores y logros socioemocionales.

Ses.	Cuento motor	Estrategia central	Logro observado	Dimensión socioemocional
1	El gato Fry (perros y gatos)	Reparto de roles y estructuración del espacio	Incorporación gradual sin presión; imitación de pares	Interacción social incipiente

Ses.	Cuento motor	Estrategia central	Logro observado	Dimensión socioemocional
2	Un viaje por el Universo	Consignas cooperativas y movimiento grupal	Búsqueda de apoyo en compañeros; inicio de contacto visual	Confianza básica
3	El pirata	Materiales motivadores y resolución de tareas conjuntas	Asunción de rol más activo; integración al juego simbólico	Participación activa
4	El hechicero Nirva y el hada mágica	Dinámicas de pareja y apoyo mutuo	Fortalecimiento de la confianza interpersonal	Vínculo afectivo
5	Amigos en la selva	Juego simbólico con materiales atractivos	Participación central y entusiasta en la dinámica	Expresión emocional positiva
6	El enfado del pequeño indio Dakota	Asignación de rol de liderazgo	Respuestas voluntarias a consignas; reducción de la evitación	Autoconfianza y regulación
7	Aventura en el mar	Reconocimiento social y refuerzo positivo	Expresión verbal espontánea; integración grupal consolidada	Comunicación y cohesión grupal

Fuente: autores.

En las primeras sesiones la estudiante observaba antes de actuar y aguardaba que la docente o sus compañeros tomaran la iniciativa. La estructura predecible de los cuentos motores (animación, vivencia, vuelta a la calma) ofreció un marco de seguridad que redujo la incertidumbre, condición que Marichal (2020) identifica como esencial para que los niños tímidos puedan involucrarse sin sentirse presionados. Asumir un personaje, como ocurrió a partir de la tercera sesión, permitió a la estudiante resguardar su identidad tímida tras un rol, lo que disminuyó la autoconciencia y favoreció una participación más espontánea.

Hacia las sesiones finales, la estudiante asumió roles de liderazgo temporal, respondió voluntariamente a las consignas y recibió reconocimiento social de la docente y sus pares. Este avance se comprende a la luz de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (Rodríguez y Cantero, 2020; Jara, Olivera y Yerrén, 2018), para quien la motivación es el elemento que sostiene la repetición de un comportamiento: las actividades lúdicas con materiales atractivos motivaron a la estudiante a observar, imitar y, progresivamente, a generar conductas propias.

Evaluación de la efectividad de los cuentos motores

Los criterios de evaluación establecidos para valorar la efectividad de la intervención fueron cuatro: cambios en la ubicación y el protagonismo dentro del grupo, incremento de la participación verbal y motora, regulación emocional en situaciones de contacto físico y competencia lúdica, y aparición de conductas de iniciativa. La información proveniente de las fichas de observación y los diarios de campo fue triangulada para obtener una visión integral del proceso.

En relación con la ubicación, la estudiante transitó de posicionarse sistemáticamente en los bordes del grupo durante las primeras sesiones a ocupar posiciones centrales en las sesiones finales, particularmente cuando asumiría roles protagónicos. Este desplazamiento espacial refleja una apropiación gradual del entorno que coincide con lo que Vygotsky (citado en Jaume, 2007) denomina zona de desarrollo próximo: la docente actuó como guía y modelo, acompañando a la estudiante en el avance de habilidades que aún no podía consolidar de manera autónoma.

En cuanto a la participación verbal, el progreso fue notable. En las primeras sesiones la estudiante permanecía en silencio durante las rondas de reflexión; en las últimas, respondió en voz audible cuando fue felicitada públicamente por la docente. Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial de Kolb (citado en Gómez, 2013), la estudiante recorrió el ciclo completo: vivió la experiencia concreta del cuento, reflexionó sobre lo ocurrido en la asamblea final, conceptualizó que puede expresarse mediante el cuerpo y el lenguaje, y aplicó lo aprendido en las sesiones siguientes con mayor apertura.

La investigación de Aquino y Macay (2022) en Ecuador confirmó que los cuentos motores fomentan el desarrollo de habilidades propias de la edad, como la comprensión emocional, la regulación del comportamiento y la comunicación efectiva, y recomiendan su integración en la planificación educativa. Marichal (2020) demostró en España que los cuentos motores favorecen la identificación de valores esenciales para la convivencia mediante la dramatización, hallazgo que se replica en este estudio. En el contexto colombiano, Pabón Rodríguez y Botero Urquijo (2024) encontraron resultados

análogos mediante talleres de expresión artística: cuando los estudiantes disponen de un medio creativo-corporal para externalizar sus emociones, mejoran tanto la convivencia escolar como su capacidad de resolución de conflictos, lo que refuerza la validez de las estrategias de expresión no verbal como puerta de entrada al desarrollo socioemocional.

Una limitación del estudio radica en que la muestra corresponde a un único caso, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Otra limitación es la duración del proceso: siete sesiones permiten observar cambios iniciales, pero no garantizan la sostenibilidad de los logros a largo plazo. Investigaciones futuras deberían ampliar la muestra, extender el período de intervención e incorporar perspectivas de los padres de familia para obtener una visión más completa de la transferencia de las habilidades socioemocionales a contextos no estructurados.

Conclusión

Los resultados del estudio permiten afirmar que los cuentos motores constituyen una estrategia pedagógica efectiva y pertinente para potenciar el desarrollo socioemocional de estudiantes con rasgos de timidez en grado transición. La evidencia recogida mediante las fichas de observación y los diarios de campo mostró un avance constante y significativo: la estudiante pasó de mantener una actitud reservada y observadora, posicionada en los márgenes del grupo, a involucrarse activamente en las actividades, expresarse con mayor seguridad y lograr una integración social más sólida (Marichal, 2020).

El diagnóstico inicial preciso de los comportamientos asociados a la timidez, incluyendo el tono de voz bajo y la preferencia por el juego individual, fue esencial para orientar las intervenciones desde una comprensión empática y contextualizada de la realidad socioemocional de la estudiante. Sin esa caracterización, habría sido imposible diseñar planeaciones que respondieran a sus necesidades específicas (Pérez Obregón y Reyes Pérez, 2011).

La implementación de los cuentos motores, apoyada en materiales manipulativos, roles definidos y consignas cooperativas, generó un entorno seguro, lúdico y estimulante que favoreció la exploración corporal y emocional previa a la expresión verbal. Este mecanismo resulta especialmente valioso para los niños tímidos, quienes experimentan mayor ansiedad ante la demanda verbal directa. Los hallazgos confirman la articulación teórica entre la estrategia y los aportes de Vygotsky sobre la interacción social como motor del aprendizaje, de Bandura sobre el aprendizaje por imitación y motivación (Rodríguez y Cantero, 2020), y de Kolb sobre el ciclo de la experiencia como fuente de conocimiento (Gómez, 2013).

Se reconoce la necesidad de estudios con mayor alcance temporal, muestras más amplias y seguimiento en contextos no estructurados para comprobar la sostenibilidad de los logros. No obstante, los hallazgos de este estudio de caso confirman la pertinencia y el potencial pedagógico de los cuentos motores como herramienta para favorecer la inclusión emocional y comunicativa en la educación infantil, en plena coherencia con los mandatos de la Ley 2383 de 2024 sobre la educación socioemocional obligatoria en Colombia. Futuras investigaciones podrían explorar la articulación de esta estrategia con las TIC, dado que los educadores infantiles colombianos enfrentan el reto de integrar recursos tecnológicos en sus prácticas sin descuidar las necesidades de desarrollo integral propias de los menores de 6 años (Morales Mantilla y Pedraza Ramírez, 2023).

Agradecimientos

La autora expresa su agradecimiento a la Institución Educativa Colegio Oriental N.º 26 de Cúcuta, a la docente titular del grado transición por su disposición como informante clave y a la Universidad Francisco de Paula Santander por el acompañamiento académico durante el desarrollo del proyecto.

Referencias

- Alejo, M., y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 35(1), 74-85.
- Amaya-Mancilla, M. A., Peñaranda-Solano, L. Y., Ramírez-Rojas, Y. Y., y Hernández-Vergel, V. K. (2020). Relación de los sistemas propioceptivo y táctil con el desarrollo emocional en infantes. *Revista Perspectivas*, 5(2), 30-39. <https://doi.org/10.22463/25909215.2828>
- Aquino, E., y Macay, D. (2022). Los cuentos motores en el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 4 años. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Archila, D., Botache, S., y Gamboa, L. (2020). La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bances, R. (2019). Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto. Universidad Señor de Sipán.
- Beatriz. (25 de mayo de 2017). Qué hacer cuando la timidez infantil se convierte en un problema. *El Mundo*.
- Bienestar Familiar. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006: Código de la Infancia y Adolescencia.
- Bravo Valero, A. J., Nieto Sánchez, Z. C., Cristancho, J. A., & Useche Cogollo, L. T. (2023). Perspectivas de investigación en torno a los ambientes de aprendizaje en el siglo XXI: una visión desde una región transfronteriza. *Revista Colombiana De Tecnologías De Avanzada (RCTA)*, 2(42), 150-157. <https://doi.org/10.24054/rcta.v2i42.2793>
- Cardona, A., y Martínez, A. (2020). Influencia del rol docente en las habilidades sociales de estudiantes con capacidades diversas. Corporación Universitaria Mímino de Dios.
- Chota, I., y Vásquez, M. (2017). Cuentos Motores para promover las Habilidades Sociales en los niños de 4 años de la IE N.º 224 Indoamérica. Universidad Nacional de Trujillo.

- Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 del 19 de julio de 2024. Diario Oficial.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”. Documento CONPES Social, 109.
- Corredor, G. (2023). Timidez infantil, principales características. *PsicoActiva*.
- Dorta, Y. (2020). La timidez en la infancia: un aspecto a considerar en las aulas de educación infantil. Universidad de La Laguna.
- Duarte, J., y Rodríguez, L. (2017). Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la Educación Inicial. Universidad del Rosario.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Latinoam.cienc.soc.niñez*, 1(2), 1-26.
- Echenique, D., y Rodríguez, A. (2020). Concepciones de los docentes frente a la educación inclusiva. Universidad de Pamplona.
- Estrada, M., Caussa, A., y Ñáñez, A. (2020). Aislamiento en niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Creative Commons.
- Gómez, J. (2013). El aprendizaje experiencial. Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Ciencias Sociales*, 27(2), 242-255.
- Hernández-Suárez, C. A., et al. (2021). Factores de riesgo y resiliencia durante el aislamiento obligatorio de la pandemia de Covid-19: una experiencia en docentes de educación superior. *Mundo FESC*, 11(S1), 27–37. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.882>
- Herrera, C. (2016). La educación inclusiva, ¿una escuela para todos? *Universitat Jaume I*.
- Holgado, A. (2013). La timidez desde la expresión y la comunicación corporal en educación infantil. Universidad de Valladolid.
- Jara, M., Olivera, M., y Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. Investigación de estudiantes de Psicología JANG, 7(2), 22-35.
- Jaume, J. (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky.
- Lasso Cardona, L. A. ., Rincón Reyes, E. ., & Estrada Holguín, G. D. . (2020). Introducción a la evaluación de capacidades: una revisión teórica. *Revista Colombiana De Tecnologías De Avanzada (RCTA)*, 2(36), 34-43. <https://doi.org/10.24054/rcta.v2i36.18>
- Malagón, M. (2020). Aislamiento social: caracterización clínica, sociodemográfica, terapéutica y familiar (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Marichal, Y. (2020). Utilidad de los cuentos motores en el desarrollo emocional del alumnado de educación infantil. Universidad de La Laguna.
- Maset, P. (2015). La inclusión escolar: principis i estratègies per fer-la possible. *Àmbits de Psicopedagogia*, 15, 14-20.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Transición.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). Decreto 1411 de 2022.
- Morales Mantilla, S. M., y Pedraza Ramírez, C. E. (2023). Educadores Infantiles en la Era Digital: Las TIC en la educación inicial en Colombia. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 421-432. <https://doi.org/10.22463/25909215.4588>
- Navas, E. (2019). El cuento motor en Educación Infantil. Universidad de La Laguna.
- Ortega González, I. M., Álvarez Maestre, A. J., y Maldonado Estévez, E. A. (2023). El liderazgo educativo del directivo docente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 348-360. <https://doi.org/10.22463/25909215.4152>
- Pabón Rodríguez, A. F., y Botero Urquijo, D. A. (2024). Expresión artística y emociones en el aula: la pintura como medio para la convivencia escolar. *Revista Perspectivas*, 9(1), 17-28. <https://doi.org/10.22463/25909215.4463>
- Peña, M. (2021). La timidez en el ámbito educativo y social. Universidad de Zaragoza.
- Peñalfiel, E., y Serrano, C. (2017). Habilidades sociales. *Salud y Ciencias*, 1(2), 8-15.
- Pérez Obregón, D., y Reyes Pérez, Z. (2011). Caracterización psicopedagógica de la timidez en la edad escolar. *Cuadernos en Educación y Desarrollo*, 3(28).
- Quintero, J. (2011). Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Riera, M., Ferrer, M., y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil. *Latinoamericana de Educación Infantil (RELAdEI)*, 3(2), 19-39.
- Rodríguez, J. (2022). La educación emocional en la primera infancia dentro del aula de clase. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, R., y Cantero, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros*, 384, 72-76.
- Romero Lozano, H., Romero Cuestas, C. A., y Quintero Reina, M. (2023). Educación especial e inclusiva para la discapacidad intelectual, una perspectiva desde la Educación Física. *Revista Perspectivas*, 8(1), 127-142. <https://doi.org/10.22463/25909215.3801>
- Valles, N. (2016). La integración de los niños tímidos en el aula. Universidad de Valladolid.
- Vergara Pareja, C. M., Niño Vega, J. A., & Fernández Morales, F. H. (2022). Fortalecimiento de la lectura crítica en inglés a estudiantes de grado quinto a través de un recurso educativo digital. *Revista Colombiana De Tecnologías De Avanzada (RCTA)*, 2(40), 160-170. <https://doi.org/10.24054/rcta.v2i40.2370>