

La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el ambiente escolar en el grado transición

Play-based strategies as a pedagogical tool to strengthen the school environment in the transition grade

1. Shirley Carolina Castillo Lizarazo
2. Angela Xiomara Hurtado Salcedo
3. Raúl Prada Núñez

Recibido: 19-09-2024
Aprobado: 14-11-2024

Resumen

El proceso de adaptación al entorno escolar en los primeros años de vida plantea retos pedagógicos específicos que demandan respuestas creativas por parte del docente. Estudios previos señalan que la lúdica constituye una herramienta fundamental para promover la participación y el bienestar emocional en la educación inicial; sin embargo, su impacto sobre el ambiente escolar entendido como constructo integral ha sido poco examinado en el grado transición colombiano. El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto de las estrategias lúdico-pedagógicas en el fortalecimiento del ambiente escolar del grado transición 03 de la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Hernando Acevedo Ortega, de la ciudad de San José de Cúcuta. Se adoptó un enfoque mixto con diseño de investigación-acción pedagógica, con una muestra censal de 18 estudiantes de 5 a 6 años. La recolección de datos se realizó mediante una escala de valoración observacional tipo Likert (ocho ítems, cuatro dimensiones) aplicada antes y después de la intervención, una guía de observación pedagógica y un cuestionario dirigido a la docente titular. Se implementaron cinco sesiones lúdico-pedagógicas articuladas con los Derechos Básicos de Aprendizaje y las actividades rectoras de la educación inicial. Los resultados evidenciaron incrementos estadísticamente significativos en participación (75,6% a 86,7%), interacción social (66,7% a 85,0%), autorregulación (63,9% a 83,9%) y dinámica de aula (64,4% a 88,3%), confirmados mediante la prueba de Wilcoxon ($p < 0,05$). Se concluye que la incorporación intencional de estrategias lúdicas en el aula favorece la construcción de ambientes escolares más participativos y armónicos en la primera infancia, aunque los hallazgos deben interpretarse con cautela dadas las limitaciones del tamaño muestral y la ausencia de grupo control. La investigación no recibió financiación externa.

Palabras clave: ambiente escolar, aprendizaje, educación inicial, estrategias pedagógicas, lúdica.

Abstract

The process of adapting to the school environment in early childhood poses specific pedagogical challenges that demand creative responses from teachers. Previous studies indicate that play-based activities constitute a fundamental tool for promoting participation and emotional well-being in early childhood education; however, their impact on the school environment understood as an integral construct has been little examined in the Colombian transition grade. The objective of this research was to determine the impact of play-based pedagogical strategies on strengthening the school environment of the third transition grade at the Simón Bolívar Educational Institution, Hernando Acevedo Ortega campus, in the city of San José de Cúcuta. A mixed methods approach with a pedagogical action research design was adopted, with a census sample of 18 students aged 5 to 6 years. Data were collected using a Likert-type observational rating scale (eight items, four dimensions) applied before and after the intervention, a pedagogical observation guide, and a questionnaire directed at the lead teacher. Five play-based pedagogical sessions were implemented, aligned with the Basic Learning Rights and the foundational activities of early childhood education. The results showed statistically significant increases in participation (75.6% to 86.7%), social interaction (66.7% to 85.0%), self-regulation (63.9% to 83.9%), and classroom dynamics (64.4% to 88.3%), confirmed by the Wilcoxon test ($p < 0.05$). It is concluded that the intentional incorporation of play-based strategies in the classroom favors the construction of more participatory and harmonious school environments in early childhood, although the findings should be interpreted with caution given the limitations of the sample size and the absence of a control group. The research received no external funding.

Keywords: early childhood education, learning, pedagogical strategies, play, school environment.

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.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar]. [Dato pendiente por completar].
Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, Colombia.
*Autor de Correspondencia: Angela Xiomara Hurtado Salcedo. [Dato pendiente por completar]

© 2025. Editada por la Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

Introducción

La educación infantil constituye una etapa irrenunciable para la formación integral de los niños y niñas: durante los primeros años de vida se consolidan procesos cognitivos, emocionales y sociales que determinan, en buena medida, la trayectoria escolar posterior. En ese marco, el ambiente escolar adquiere un papel protagónico, pues no es simplemente el espacio físico donde ocurre la enseñanza, sino el tejido de relaciones, normas y afectos en el que los estudiantes aprenden a convivir. Cuando ese tejido es armónico y participativo, el desarrollo infantil se potencia; cuando presenta fisuras, el aprendizaje y el bienestar se ven comprometidos (Cornejo y Redondo, 2001).

El grado transición es el nivel obligatorio del preescolar en Colombia y, a la vez, uno de los momentos de mayor exigencia adaptativa para el niño. Piaget (1972) describe esta etapa como el período preoperacional, en el que el pensamiento simbólico y la interacción con pares adquieren una relevancia decisiva. Vygotsky (1979) añade que el desarrollo de funciones psicológicas superiores, como el lenguaje y la autorregulación, depende de la calidad de la mediación que el docente y los compañeros proveen en el entorno educativo. De ahí que las características del ambiente escolar sean particularmente determinantes en este nivel.

Dentro de las estrategias disponibles para la educación inicial, la lúdica ocupa un lugar privilegiado. Huizinga (2007) la define como una actividad libre y voluntaria, cargada de significado cultural, que propicia la interacción, la creación de normas compartidas y el sentido de pertenencia. Desde esa perspectiva, el juego trasciende su dimensión recreativa para convertirse en una herramienta pedagógica de primer orden. Motta (2004) precisa que la lúdica promueve experiencias educativas dinámicas que despiertan el interés del niño, mientras que Jiménez (2008) la concibe como una actitud ante la vida que genera bienestar físico, mental y emocional. Esta dimensión somática encuentra respaldo en la investigación sobre el desarrollo infantil temprano: estudios realizados en Norte de Santander han demostrado que los sistemas táctil y propioceptivo, activados de forma privilegiada durante el juego físico y la exploración del entorno, constituyen los primeros mediadores del vínculo socioafectivo y son determinantes para el desarrollo emocional óptimo en niños de 2 a 3 años (Amaya-Mancilla et al., 2020).

La articulación entre lúdica y ambiente escolar ha sido explorada en diversas investigaciones. González-Martínez et al. (2022) demuestran que el juego favorece la inclusión y la participación en el aula; desde la Educación Física, se ha señalado que la actividad motriz y las estrategias lúdicas son vías privilegiadas para la atención a la diversidad, aunque persiste la necesidad de validar instrumentos de evaluación motriz adaptados para poblaciones con necesidades variadas (Romero Lozano et al., 2023). Intriago Molina y Zambrano Acosta (2024) evidencian su eficacia en el proceso de adaptación escolar, y Ramírez et al. (2025) documentan transformaciones positivas del ambiente de aprendizaje cuando se incorporan estrategias innovadoras. En el contexto colombiano, Barco López et al. (2022) resaltan el poder de los ambientes lúdicos para motivar a los estudiantes de transición, y Rivera (2025) reporta mejoras en la autorregulación emocional tras intervenciones lúdicas estructuradas en Cúcuta.

A pesar de esta evidencia acumulada, persiste un vacío investigativo: la mayoría de los estudios analiza la lúdica en relación con dimensiones específicas del desarrollo infantil, pero son escasos los que evalúan su impacto sobre el ambiente escolar como constructo integral, en especial durante el inicio del ciclo escolar en el grado transición. Atender ese vacío resulta urgente en contextos como el de la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Hernando Acevedo Ortega, ubicada en un barrio de Cúcuta caracterizado por la diversidad cultural, la vulnerabilidad socioeconómica y los retos propios de una ciudad fronteriza. Investigaciones previas en instituciones educativas de Cúcuta han documentado situaciones complejas de malestar escolar que refuerzan la necesidad de estrategias pedagógicas preventivas orientadas al fortalecimiento del ambiente escolar desde los primeros años de escolaridad (Reyes-Mora et al., 2021).

El presente artículo reporta los resultados de una investigación de tipo mixto con diseño de investigación-acción pedagógica que buscó determinar en qué medida la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas mejora el ambiente escolar del grado transición 03. Esta investigación se inscribe en el campo de la educación inicial y aporta evidencia empírica sobre el potencial transformador de la lúdica como estrategia de fortalecimiento del ambiente escolar.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto que integra procedimientos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. De acuerdo con Creswell (2013), este tipo de enfoque permite complementar la información obtenida mediante mediciones numéricas con interpretaciones descriptivas del fenómeno educativo, fortaleciendo así la comprensión de las situaciones analizadas. El componente cuantitativo se concretó en la aplicación de una escala de valoración observacional tipo Likert, administrada en dos momentos de medición, mientras que el componente cualitativo se sustentó en la observación pedagógica continua y en el análisis interpretativo de las dinámicas del aula (Hernández Sampieri et al., 2014).

El diseño metodológico correspondió a la investigación-acción pedagógica, propuesta por Lewin (1946) y adaptada al campo educativo por Elliott (1993), quien la define como un proceso de análisis reflexivo de la práctica docente orientado a su transformación mediante ciclos de diagnóstico, planificación, acción y reflexión. En el contexto latinoamericano, Restrepo (2004) destaca que este diseño permite al docente-investigador intervenir en su propia práctica e identificar cambios reales en las dinámicas del aula. El proceso se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico inicial del ambiente escolar, planificación de la propuesta pedagógica, implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas y análisis e interpretación de los resultados.

La población y muestra del estudio estuvo conformada por los 18 estudiantes del grado transición 03 de la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Hernando Acevedo Ortega, con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Dado que se trata de un grupo pequeño, se empleó un muestreo censal en el que el 100% de la población se consideró simultáneamente como universo y muestra (Ramírez, 1997). También participó la docente titular del grupo, quien aportó su percepción mediante un cuestionario estructurado. El estudio se desarrolló durante el primer período académico del año 2026 en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Para la recolección de información se emplearon tres instrumentos. El primero fue una escala de valoración observacional con escala tipo Likert de cinco niveles (1 = Nunca, 5 = Siempre), compuesta por ocho ítems organizados en cuatro dimensiones: participación, interacción social, autorregulación y dinámica de aula. Este instrumento se aplicó de manera individual a cada estudiante en dos momentos: antes de la intervención (pretest) y al finalizar la implementación de las estrategias (postest). El segundo fue una guía de observación pedagógica aplicada durante las sesiones lúdicas, orientada a registrar aspectos cualitativos de las dinámicas del aula. El tercero fue un cuestionario estructurado de diez ítems tipo Likert dirigido a la docente titular.

Los instrumentos fueron sometidos a validación mediante juicio de expertos con formación en educación infantil, pedagogía y metodología de la investigación. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,96, lo que indica una excelente consistencia interna del instrumento, superior al umbral de 0,90 que la literatura metodológica reconoce como indicador de alta fiabilidad (Cronbach, 1951).

La intervención pedagógica consistió en cinco sesiones lúdico-pedagógicas diseñadas a partir de los resultados del diagnóstico inicial. Cada sesión integró actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio) y se articuló con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el nivel de transición propuestos por el MEN (2016). Las sesiones abordaron, respectivamente, el seguimiento de instrucciones mediante actividad motriz, la expresión y regulación emocional, la construcción de acuerdos de convivencia, el trabajo cooperativo en circuito motor y el desarrollo de la motricidad fina mediante manualidad guiada. El análisis estadístico de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, considerada apropiada para datos ordinales con muestras pequeñas y sin necesidad de supuesto de normalidad. Se fijó un nivel de significancia de $p < 0,05$.

Resultados y discusión

El análisis se estructura en correspondencia con los tres objetivos específicos del estudio. Primero se presentan las características del ambiente escolar identificadas en el diagnóstico; luego, la propuesta de intervención lúdico-pedagógica; finalmente, el impacto medido tras la implementación.

3.1 Diagnóstico del ambiente escolar

La escala de valoración observacional, aplicada a los 18 estudiantes antes de la intervención, arrojó los promedios por dimensión que se muestran en la Tabla 1. La dimensión participación obtuvo la media más alta ($M = 3,78$; 75,6%), lo que indica que los niños se involucran con relativa frecuencia cuando las actividades incluyen dinámicas motivadoras. La interacción social alcanzó una media de 3,33 (66,7%), evidenciando niveles moderados de cooperación aunque con dificultades puntuales en el respeto de turnos y el uso compartido de materiales. La dinámica de aula presentó un promedio de 3,22 (64,4%), con momentos de dispersión que afectan la continuidad de las secuencias pedagógicas. La autorregulación registró la puntuación más baja ($M = 3,19$; 63,9%), lo que indica que varios estudiantes aún requieren acompañamiento para gestionar sus emociones e impulsos durante las actividades colectivas.

Tabla 1. Promedio por dimensión del ambiente escolar (diagnóstico inicial).

Dimensión	Media por dimensión	Media porcentual
Participación	3,78	75,6%
Interacción social	3,33	66,7%
Autorregulación	3,19	63,9%
Dinámica de aula	3,22	64,4%

Fuente: autores.

Los resultados del cuestionario aplicado a la docente titular coincidieron con los datos cuantitativos: reconoció que el grupo responde positivamente a actividades lúdicas pero enfrenta retos en la autorregulación y en la resolución pacífica de pequeños conflictos durante el trabajo en equipo. Esta triangulación entre instrumentos fortalece la validez interpretativa del diagnóstico. Los hallazgos son consistentes con lo reportado por Vélez Quimis (2024), quien subraya que la motivación hacia el aprendizaje resulta un factor clave del ambiente escolar en educación inicial, y con Barco López et al. (2022), quienes destacan que las actividades lúdicas son el detonante principal de la participación activa en el grado transición.

3.2 Estrategias lúdico-pedagógicas implementadas

A partir del diagnóstico, se diseñaron cinco sesiones lúdico-pedagógicas orientadas a fortalecer las cuatro dimensiones del ambiente escolar identificadas. La Tabla 2 sistematiza las estrategias, su actividad rectora y la dimensión prioritaria abordada.

Tabla 2. Estrategias lúdico-pedagógicas implementadas para fortalecer el ambiente escolar.

N.º	Estrategia lúdico-pedagógica	Propósito formativo (DBA / transición)	Dimensión del ambiente escolar
1	Actividad motriz siguiendo instrucciones	Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.	Participación
2	Conociendo y expresando mis emociones	Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.	Autorregulación
3	Construcción de acuerdos de convivencia	Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.	Dinámica de aula
4	Circuito motor en equipo	Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; desarrollan habilidades para convivir y cooperar con los demás.	Interacción social
5	Manualidad siguiendo instrucciones	Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.	Participación

Fuente: autores.

Cada sesión fue planificada con momentos de exploración, estructuración, práctica y valoración, siguiendo los postulados del aprendizaje activo. La sesión sobre emociones, por ejemplo, introdujo la técnica de respiración denominada El Globo Tranquilo como herramienta concreta de autorregulación, en coherencia con lo planteado por Goleman (1995) respecto al desarrollo de la inteligencia emocional en entornos escolares. La sesión de acuerdos de convivencia permitió que los propios niños participaran en la construcción de las normas del aula, lo que favorece la apropiación y el cumplimiento de las mismas según el marco teórico de Cornejo y Redondo (2001). El diseño de las actividades rectoras se sustentó en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014a) respecto al valor del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como medios privilegiados de aprendizaje en la primera infancia.

3.3 Impacto de las estrategias lúdico-pedagógicas

Para evaluar el efecto de la intervención, se compararon los resultados del pretest y el postest en cada dimensión y se aplicó la prueba de Wilcoxon. La Tabla 3 presenta los estadísticos obtenidos.

Tabla 3. Resultados de la prueba de Wilcoxon y comparación porcentual por dimensión.

Dimensión	Estadístico W	p	Pretest (%)	Postest (%)
Participación	4,5	0,021	75,6%	86,7%
Interacción social	0	0,003	66,7%	85,0%
Autorregulación	3	0,011	63,9%	83,9%
Dinámica de aula	0	0,001	64,4%	88,3%

Fuente: autores. Nota: nivel de significancia $p < 0,05$; $n = 18$ estudiantes.

Las cuatro dimensiones presentaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest ($p < 0,05$). La dinámica de aula registró el mayor incremento porcentual (64,4% a 88,3%), seguida por la interacción social (66,7% a 85,0%), la autorregulación (63,9% a 83,9%) y la participación (75,6% a 86,7%). Que la dinámica de aula experimentara el cambio más pronunciado sugiere que la lúdica no solo moviliza a los estudiantes de manera individual, sino que reorganiza la estructura colectiva del grupo, generando un clima de trabajo más organizado y colaborativo.

La mejora en la interacción social guarda coherencia con el enfoque de Intriago Molina y Zambrano Acosta (2024), quienes reportan que las actividades lúdicas planificadas facilitan la integración de los niños y construyen vínculos positivos entre pares. El incremento en autorregulación es consistente con los hallazgos de Rivera (2025), quien documenta avances significativos en el manejo de la frustración y el seguimiento de instrucciones tras intervenciones lúdicas estructuradas en el contexto cucuneteño. Ramírez et al. (2025) aportan un referente regional que confirma cómo la transformación intencional de los ambientes de aprendizaje mediante estrategias innovadoras se traduce en mayor bienestar y participación infantil.

El incremento en participación, dimensión que ya presentaba el nivel más alto en el diagnóstico, indica que la lúdica tiene capacidad para sostener e incluso ampliar el involucramiento de los niños más allá de su punto de partida. Mora y Rincón (2023) subrayan que los ambientes escolares sanos se caracterizan por el equilibrio entre el desarrollo emocional, social y cognitivo, y que las experiencias lúdicas son el vehículo más adecuado para alcanzar ese equilibrio en la primera infancia. Investigaciones colombianas recientes confirman esta perspectiva: cuando los estudiantes disponen de actividades creativas planificadas como instrumento para externalizar sus emociones, se observan mejoras concretas tanto en la convivencia como en la capacidad de resolución pacífica de conflictos (Pabón Rodríguez y Botero Urquijo, 2024), hallazgos análogos a los obtenidos en las sesiones sobre expresión emocional y construcción de acuerdos del presente estudio.

El estudio reconoce limitaciones relevantes. La muestra reducida ($n = 18$) y la ausencia de grupo de control impiden atribuir de forma exclusiva los cambios observados a la intervención, pues otros factores del desarrollo infantil o de la dinámica escolar podrían haber contribuido. La brevedad de la intervención tampoco permite evaluar el impacto a mediano o largo plazo. Investigaciones futuras deberían ampliar la muestra, incorporar grupos de control, extender el período de intervención y combinar la escala observacional con métodos adicionales como diarios de campo o entrevistas a familias.

Conclusión

La investigación demostró que la implementación sistemática de estrategias lúdico-pedagógicas se asocia con mejoras estadísticamente significativas en las cuatro dimensiones del ambiente escolar evaluadas en el grado transición 03: participación, interacción social, autorregulación y dinámica de aula. Estos resultados responden directamente al objetivo general del estudio y ofrecen evidencia empírica sobre el potencial transformador de la lúdica como herramienta pedagógica en la educación inicial colombiana.

El diagnóstico inicial reveló que, si bien los niños mostraban disposición participativa, las dimensiones de autorregulación e interacción social presentaban niveles moderados que requerían fortalecimiento. Esto pone de manifiesto que las estrategias pedagógicas intencionadas son necesarias incluso cuando el grupo no exhibe dificultades severas. El diseño de las cinco sesiones lúdico-pedagógicas, articulado con los DBA y las actividades rectoras del MEN, permitió abordar de manera específica cada dimensión del ambiente escolar, logrando una intervención coherente con el marco normativo y teórico de la educación inicial en Colombia.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), los avances observados en autorregulación e interacción social sugieren que las sesiones lúdicas funcionaron como zonas de desarrollo próximo en las que la mediación docente y la colaboración entre pares posibilitaron el aprendizaje de habilidades socioemocionales que los niños aún no podían ejercer de manera autónoma. La figura del docente como mediador intencionado resulta insustituible: las actividades lúdicas no producen sus efectos por sí solas, sino en la medida en que están planificadas con propósito pedagógico claro.

Los hallazgos sugieren que los docentes del grado transición deberían incorporar de manera sistemática estrategias lúdicas en su planificación cotidiana, con énfasis en actividades que promuevan la expresión emocional, la construcción participativa de normas y el trabajo cooperativo. Para las instituciones educativas, resulta pertinente invertir en formación docente orientada al uso pedagógico del juego y en la provisión de materiales didácticos que enriquezcan las experiencias de aprendizaje. Esta recomendación cobra mayor urgencia en el contexto pospandémico, dado que la crisis sanitaria agravó desigualdades estructurales en el acceso a recursos educativos con impacto desproporcionado en regiones con mayor vulnerabilidad socioeconómica como Norte de Santander (Hernández Suárez et al., 2023).

La presente investigación constituye una aproximación inicial que abre líneas de indagación que merecen ser exploradas con diseños más robustos. Entre ellas, resulta relevante indagar cómo el ambiente escolar de los primeros años incide en la construcción de hábitos de socialización que, en etapas posteriores, se ven afectados por factores emergentes como el uso de redes sociales e internet, cuya influencia sobre la interacción social de estudiantes colombianos ha comenzado a documentarse en investigaciones recientes (Jardey Suárez et al., 2022).

Agradecimientos

Las autoras expresan su agradecimiento a la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Hernando Acevedo Ortega, por facilitar el acceso al aula y apoyar el proceso investigativo, y a la docente titular del grado transición 03 por su disposición y colaboración durante todas las fases del estudio.

Referencias

- Alvis, C. L., et al. (2024). Estrategias y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación preescolar en la adaptación de niños y niñas en el inicio de su vida escolar.
- Amaya-Mancilla, M. A., Peñaranda-Solano, L. Y., Ramirez-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>
- Barco López, M. A., Rincón Romero, Y. E., Ruiz Prieto, X. I., & Bedoya Salcedo, A. (2022). Ambientes lúdicos: un medio necesario para el aprendizaje de la lectura y escritura en grado transición. *Inclusión y Desarrollo*, 9(2), 25-34. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.9.2.2022.25-34>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 44 y 67. Imprenta Nacional.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Ultima Década*, 9(15), 11-52.
- Cortés Valencia, C. A., & Velázquez Pompeyo, R. I. (2023). Herramienta lúdico-pedagógica para mejorar la atención en preescolares: Un enfoque innovador. *Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana*.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Gamboa, M. C., García, Y., & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 45-56.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González-Martínez, F., González-Hernández, A., & De Jesús-Esquivel, N. (2022). El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje y la inclusión de los alumnos dentro del salón de clases. *Revista RedCA*, 5(13), 133-143.
- Hernández, J., & Guárate, J. (2018). Estrategias pedagógicas y su influencia en el aprendizaje escolar. *Revista Científica de Educación*, 12(3), 45-56.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., y Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 361-373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (Obra original publicada en 1938). Alianza Editorial.
- Intriago Molina, M. M., & Zambrano Acosta, J. M. (2024). Estrategia pedagógica con enfoque lúdico en el proceso de adaptación de los niños en educación inicial. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2), 384-401.
- Jardey Suárez, O., Urbina Cárdenas, J. E., y Suárez Riveros, L. D. (2022). Factores de riesgo en jóvenes escolarizados asociados al uso de las redes sociales y la internet. *Revista Perspectivas*, 7(1), 87-97. <https://doi.org/10.22463/25909215.3392>
- Jiménez, C. A. (2008). *La lúdica como experiencia cultural*. Magisterio.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Mendoza Armas, M. P., & Vargas, C. (2025). Impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños en su primera infancia. *Revista NRJ*, 4(1). <https://doi.org/10.62943/nrj.v4n1.2025.210>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Ambientes de aprendizaje: Una apuesta por la calidad de la educación inicial*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Sentido de la educación inicial*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial: Documento 25*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA) para transición*. MEN.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la casa de los niños*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1912).
- Mora, D., & Rincón, S. (2023). Ambientes escolares sanos y experiencias lúdico-pedagógicas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 97-114. <https://doi.org/10.48102/rlee.v53n1.1524>
- Motta, C. (2004). *Fundamentos de la educación*. Editorial El Calibre.
- 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>
- Piaget, J. (1972). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

- Ramírez, A., Mendoza, P. A., & Prada, S. M. (2025). De lo tradicional a lo innovador: entornos enriquecidos en dos realidades educativas de Bucaramanga (Trabajo de grado). Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Ramírez, T. (1997). Metodología de la investigación científica. Editorial Panapo.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Reyes-Mora, H. A., Laguado-González, J., Vega-Becerra, I. R., Martín-Abrajim, E., y Parada-Bonilla, J. G. (2021). Una mirada a la vivencia de la sexualidad, acoso escolar, depresión e ideación suicida en estudiantes de la Institución Educativa INEM José Eusebio Caro de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 6(1), 24-33. <https://doi.org/10.22463/25909215.3211>
- Rivera, K. J. (2025). Estrategias socioemocionales en educación inicial: Un estudio en el colegio San Bartolomé de Cúcuta (Diplomado de profundización para grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- 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>
- Vélez Quimis, V. P. (2024). Motivación hacia el aprendizaje y el comportamiento escolar de los niños de educación inicial (Trabajo de posgrado). Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.