

**La Lúdica como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Convivencia en Niños de
Transición en Contextos Rurales.**



María Socorro Fernández
Magnali Cecilia Machado Gómez
María Cristina Wilches Fuentes

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá – Colombia
Mayo – 2026

**La Lúdica como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Convivencia en Niños de
Transición en Contextos Rurales.**

María Socorro Fernández
Magnali Cecilia Machado Gómez
María Cristina Wilches Fuentes

Docente:
Johana Andrea Aguilar Agudelo.

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá - Colombia
Mayo – 2026

Contenido

.....	1
Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	5
Introducción	6
Capítulo 1 – Contextualización de la Problemática.	8
1.1 Problema de Investigación.....	8
1.1.1 Delimitación del problema.....	10
1.1.2 Pregunta de investigación.....	11
1.2 Objetivos	11
1.2.1 Objetivo General	11
1.2.2 Objetivos Específicos	11
1.3 Justificación	12
Capítulo 2 – Fundamento de la investigación.....	13
2.1 Antecedentes	14
2.2 Marco teórico.....	16
2.2.1 La lúdica	16
2.2.2 Las actividades lúdicas para potenciar habilidades sociales.	17
2.2.3 La lúdica como mediadora de la comunicación asertiva.	18
2.2.4 La lúdica como mediadora de la autorregulación emocional	19
2.2.5 El desarrollo social en la infancia y su relación con las emociones.	19
2.2.6 Convivencia escolar.....	22
2.2.7 La ruralidad.	28
2.3 Marco legal y/o normativo	32
2.3.1 Fundamento constitucional y derechos de infancia	32
2.3.2 Normativa nacional sobre educación inicial y desarrollo integral	32
2.3.3 normativa de convivencia escolar	33
2.3.4 Lineamientos pedagógicos y política pública para la ruralidad	34
2.3.5 Alcances del marco legal para la investigación.....	34
Capítulo 3. Aspectos metodológicos de la investigación	35
3.1 Tipo de estudio	35

3.2 Población.....	36
3.3 Procedimiento metodológico	37
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	39
3.5 Técnicas para el análisis de datos	40
3.6 Triangulación de los hallazgos	41
3.7 Consideraciones éticas y de integridad científica.....	42
4. Análisis e interpretación de los resultados	43
4.1 Caracterización inicial de la convivencia escolar	44
4.2 Implementación de la estrategia lúdica en el contexto rural	49
4.3 Transformaciones observadas en las relaciones entre pares y en la convivencia escolar ..	55
4.4 Triangulación de los hallazgos	61
4.5 Limitaciones, aportes e implicaciones pedagógicas del estudio	63
Capítulo 5. Conclusiones	66
Referencias Bibliográficas	70
Anexos:.....	74

Tabla 1	20
Tabla 2	26
Tabla 3	30
Tabla 4	46
Tabla 5	52
Tabla 6	58
Ilustración 1	48
Ilustración 2	54
Ilustración 3	59

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a la Universidad Santo Tomás y a todos los docentes de la Maestría en Infancias por acompañarnos en este proceso de formación y aprendizaje, especialmente a nuestra asesora, por su orientación, apoyo y dedicación durante este camino académico.

Gracias por cada enseñanza, orientación y experiencia compartida, las cuales fortalecieron nuestro crecimiento personal y profesional. Este proceso nos permitió ampliar nuestra mirada sobre las infancias y reafirmar nuestro compromiso con la educación.

Asimismo, queremos agradecer a nuestras compañeras de grupo, con quienes compartimos aprendizajes, experiencias y trabajo en equipo, haciendo de este recorrido una experiencia más significativa.

También queremos agradecer a nuestras familias, quienes fueron un apoyo fundamental durante este proceso, brindándonos ánimo, comprensión y acompañamiento en cada etapa.

Nos llevamos grandes aprendizajes y recuerdos significativos de esta experiencia académica.

Con gratitud:

María Socorro Fernández.

Magnali Cecilia Machado Gómez.

María Cristina Wilches Fuentes.

La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia en niños de Transición en contextos rurales.

Resumen

La convivencia escolar en la primera infancia se construye mediante experiencias de interacción mediadas pedagógicamente y no de forma espontánea. Esta investigación se propuso analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al fortalecimiento de la convivencia escolar en niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Inmaculada, sede María Auxiliadora, ubicada en la zona rural del municipio de Yopal, Casanare.

Se adoptó un enfoque cualitativo bajo el diseño de investigación-acción, crítico - reflexivo, con la participación de ocho estudiantes y la docente titular como investigadora. La recolección de la información se realizó mediante técnicas e instrumentos como: observación sistemática, diario de campo, rúbricas de seguimiento y de cotejo, y un conversatorio lúdico guiado, lo que permitió una comprensión situada y progresiva de las dinámicas relacionales del grupo.

Durante la fase diagnóstica se identificaron dificultades relacionadas con la interacción social, la regulación emocional, el respeto de acuerdos, la resolución de conflictos y la dependencia de la mediación docente, evidenciando una convivencia escolar en proceso de construcción. A partir de estos hallazgos, la fase de implementación se desarrolló a través de una secuencia de talleres lúdicos contextualizados y orientados al fortalecimiento del respeto, la empatía, la solidaridad, la cooperación y la participación grupal.

Los resultados evidenciaron avances progresivos en las relaciones entre pares, manifestadas en el aumento de la cooperación, la ayuda mutua, la participación organizada, la aceptación de normas y una mayor capacidad de expresión emocional. Estos hallazgos demuestran que el juego, mediado pedagógicamente, se configura como un escenario privilegiado para el aprendizaje relacional en la primera infancia.

En síntesis, se concluye que la lúdica, situada en el contexto rural y articulada intencionalmente a la práctica docente, favorece la convivencia escolar al propiciar experiencias significativas de interacción, cuidado y construcción colectiva de la vida en común.

Abstract

School coexistence in early childhood is constructed through pedagogically mediated relational experiences rather than spontaneously. This study aimed to analyze how play-based activities contribute to strengthening school coexistence among transition-grade children at Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Inmaculada, María Auxiliadora campus, located in the rural area of Yopal, Casanare.

A qualitative approach was adopted under a critical-reflective action-research design, involving eight students and the classroom teacher as researcher. Data were collected using techniques and instruments such as systematic observation, field notes, follow-up and checklist rubrics, and a guided playful conversation, enabling a situated and progressive understanding of the group's relational dynamics.

During the diagnostic phase, difficulties were identified in social interaction, emotional regulation, respect for agreements, conflict resolution, and dependence on teacher mediation, revealing that school coexistence was in a process of construction. Based on these findings, the implementation phase consisted of a sequence of contextualized play-based workshops aimed at fostering respect, empathy, solidarity, cooperation, and group participation.

The results revealed progressive improvements in peer relationships, reflected in increased cooperation, mutual support, organized participation, acceptance of rules, and enhanced emotional expression. These findings demonstrate that pedagogically mediated play constitutes a privileged context for relational learning in early childhood.

In conclusion, play-based strategies, situated in the rural context and intentionally integrated into teaching practice, enhance school coexistence by providing meaningful experiences of interaction, care, and collective construction of social life.

Palabras clave

Lúdica; Convivencia escolar; Educación inicial; Educación rural; Investigación-acción

Introducción

La convivencia escolar en la educación infantil constituye un elemento importante para el desarrollo integral de los niños, ya que incide en su bienestar emocional, en sus formas de relación y en su manera de participar en los procesos de aprendizaje. Durante los primeros años de escolaridad, las interacciones que se establecen con los pares y con los adultos configuran el ambiente del aula y también influyen en la construcción de habilidades básicas para la vida en común, como el respeto, la escucha y la regulación de las propias emociones.

En contextos rurales, esta realidad adquiere matices particulares. Las condiciones sociales, culturales y económicas del entorno influyen directamente en la experiencia educativa, en las dinámicas familiares y en las formas en que los niños aprenden a relacionarse. Factores como el uso compartido de espacios, la cercanía con el entorno natural y ciertas prácticas comunitarias inciden en la manera en que se construyen las relaciones dentro del aula, generando tanto posibilidades de cooperación como situaciones de conflicto que requieren acompañamiento pedagógico constante.

En este escenario, la educación rural enfrenta el reto de proponer prácticas pedagógicas que respondan tanto a contenidos curriculares como a las necesidades relacionales y emocionales de la infancia. En la práctica escolar, estas dimensiones no siempre reciben la misma atención, lo que puede reflejar dificultades en la convivencia cotidiana, especialmente en los primeros niveles educativos.

La presente investigación se desarrolló en el grado transición de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Inmaculada, sede María Auxiliadora, ubicada en la zona rural del municipio de Yopal, Casanare. A partir de la observación del grupo, conformado por ocho niños y niñas entre los 5 y 6 años, se identificaron situaciones recurrentes relacionadas con la convivencia: conflictos por el uso de materiales, dificultad para esperar turnos, expresiones impulsivas frente a la frustración y una alta dependencia de la docente para resolver desacuerdos. Estas situaciones no se presentaban de forma aislada, aparecían con cierta frecuencia en distintos momentos de la jornada escolar.

Frente a esta realidad, surgió la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que abordaran estas dificultades desde una perspectiva formativa. En este sentido, la lúdica se consideró una opción pertinente, pues motiva a los niños y facilita que desarrollen habilidades para relacionarse, expresar emociones y compartir experiencias con sus compañeros. De esta

manera, el juego se configura como una experiencia pedagógica intencional que favorece el aprendizaje relacional y socioemocional en la primera infancia.

A partir de lo anterior, la investigación tuvo como propósito analizar de qué manera las actividades lúdicas incidieron en el fortalecimiento de la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición en contexto rural. Para ello, se planteó caracterizar las dinámicas iniciales de interacción, implementar una estrategia basada en talleres lúdicos contextualizados y determinar los cambios en las relaciones entre pares a lo largo del proceso.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, crítico - reflexivo, orientado tanto a comprender una situación concreta del aula como a generar transformaciones en la práctica pedagógica. La recolección de información se apoyó en técnicas e instrumentos como: la observación, el registro en diario de campo, rúbrica de seguimiento y cotejo y espacios de diálogo con los niños, lo que permitió una comprensión profunda y situada de sus experiencias y formas de relación.

El documento se estructura en cinco capítulos. En el primero contextualiza el problema de estudio, estableciendo los objetivos y la justificación. El segundo capítulo aborda los referentes teóricos y conceptuales que sustentan el análisis, mientras que el tercero describe el diseño metodológico y los procedimientos implementados. En el cuarto se presentan, analizan e interpretan los resultados derivados de la implementación de la estrategia lúdica y el quinto expone las conclusiones y recomendaciones surgidas a partir del proceso investigativo.

En síntesis, la investigación se fundamenta en una situación concreta del aula para ofrecer una perspectiva pedagógica en la que la convivencia escolar trasciende el mero cumplimiento de normas y se orienta hacia la construcción de interacciones cotidianas. Desde esta mirada, la lúdica se concibe como un recurso estratégico para fortalecer las relaciones entre los niños, promover el reconocimiento del otro y generar experiencias de aprendizaje compartido que resulten significativas y contextualizadas.

Capítulo 1 – Contextualización de la Problemática.

1.1 Problema de Investigación

En la educación infantil, la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional constituyen componentes fundamentales para el aprendizaje significativo y la formación integral de los niños y niñas. Durante los primeros años de vida escolar se consolidan procesos esenciales

como la socialización, la autorregulación emocional, la empatía y la construcción de vínculos con los otros, razón por la cual la escuela debe propiciar ambientes respetuosos, cooperativos y emocionalmente seguros. En la formación infantil, la convivencia escolar y el desarrollo integral, requieren ser comprendidos desde una perspectiva amplia, en la que la educación se asuma como un bien común orientado por principios de inclusión, equidad y cooperación (UNESCO 2022).

En el contexto colombiano, la educación inicial se ha consolidado como una prioridad dentro de las políticas orientadas al desarrollo integral de la niñez (Congreso de la República, 2016; MEN, 2017). Iniciativas como la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional reconocen el juego y la lúdica como elementos centrales en la construcción de ambientes pedagógicos afectivos, inclusivos y participativos. No obstante, en la práctica educativa persisten dificultades para transformar las dinámicas tradicionales del aula en experiencias pedagógicas intencionadas que favorezcan la convivencia escolar, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos, particularmente en el grado de transición.

Las instituciones educativas rurales enfrentan desafíos adicionales debido a limitaciones en recursos pedagógicos, condiciones socioeconómicas de las familias y diversidad cultural. Estas condiciones inciden en las experiencias escolares de los niños, sus formas de interacción y su adaptación al entorno educativo.

De manera específica, en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Inmaculada, sede María Auxiliadora, Corregimiento de Quebradaseca del municipio de Yopal, Casanare, se identificaron dificultades en algunos estudiantes del grado transición, como aislamiento, desmotivación, baja participación, conflictos interpersonales, escasa tolerancia a la frustración y dependencia de la docente para resolver desacuerdos. Estas situaciones evidencian que la convivencia escolar se encuentra en proceso de construcción.

Si bien el juego hace parte de la vida escolar cotidiana, se ha evidenciado que en la institución no siempre existe una implementación sistemática, intencionada y pedagógicamente estructurada de la lúdica como estrategia para fortalecer la convivencia escolar. En muchos casos, las actividades lúdicas se desarrollan de manera espontánea o recreativa, sin una planeación orientada a potenciar habilidades socioemocionales, actitudes de cooperación, respeto

por el otro y resolución pacífica de conflictos. Esta situación limita el potencial transformador de la lúdica en la vida escolar y pone de manifiesto la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas desde enfoques más participativos, sensibles y contextualizados.

En este sentido, surge la necesidad de analizar de qué manera las actividades lúdicas pueden incidir en el fortalecimiento de la convivencia escolar de los niños y niñas del grado transición, atendiendo tanto a sus necesidades socioemocionales como a las particularidades del contexto rural en el que se desarrolla la experiencia educativa. Esta problemática constituye un escenario pertinente para una investigación que permita comprender las dinámicas iniciales de convivencia, implementar una estrategia pedagógica desde la lúdica y valorar los cambios producidos en las relaciones entre pares.

1.1.1 Delimitación del problema

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Inmaculada, sede María Auxiliadora, ubicada en el corregimiento de Quebradaseca, municipio de Yopal, Casanare. La institución se sitúa en un contexto rural propio del territorio llanero, en el cual la escuela cumple un papel relevante no solo en la formación académica, sino también en los procesos de socialización, convivencia y construcción de vínculos comunitarios.

El entorno en el que se ubica la sede se caracteriza por dinámicas económicas asociadas principalmente a la agricultura, la ganadería y otras labores del campo. Estas actividades inciden en la organización familiar, en los tiempos de acompañamiento a los niños y en las formas de relación que ellos establecen con el territorio, los espacios abiertos, el entorno natural y las prácticas culturales propias de la comunidad rural.

Las familias de los estudiantes hacen parte de una población rural cuyas condiciones de vida están vinculadas a las actividades productivas del campo. En este contexto, pueden presentarse jornadas laborales extensas, desplazamientos hacia zonas de trabajo y, en algunos casos, movilidad entre veredas o sectores cercanos, situaciones que pueden influir en la continuidad de algunos procesos escolares, en la adaptación de los niños al grupo y en las dinámicas de convivencia que se construyen en la escuela.

La población delimitada para el estudio corresponde a un grupo de grado transición, conformado por ocho niños y niñas entre los 5 y 6 años, durante el año 2026. Esta etapa escolar

resulta significativa, dado que los estudiantes se encuentran en un momento inicial de socialización formal, en el que comienzan a fortalecer habilidades relacionadas con la interacción entre pares, la participación en actividades colectivas, la expresión emocional, el respeto por acuerdos y la resolución de situaciones cotidianas de convivencia.

En este marco, la investigación se delimita al fortalecimiento de la convivencia escolar mediante actividades lúdicas con intención pedagógica. El estudio no pretende abordar la totalidad de problemáticas del contexto rural ni profundizar ampliamente en las condiciones familiares de los estudiantes; el objetivo principal es comprender cómo la lúdica puede favorecer las relaciones entre pares, la participación, la cooperación y la construcción de formas más respetuosas de convivencia en este grupo específico.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, los resultados no pretenden ser generalizables, más bien, se conciben como comprensiones situadas y contextualmente relevantes, útiles para la reflexión pedagógica en escenarios educativos rurales con características similares.

1.1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo inciden las actividades lúdicas en el fortalecimiento de la convivencia escolar de niños del grado transición en la institución educativa La Inmaculada en el contexto rural del municipio de Yopal Casanare, durante el año 2026?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al fortalecimiento de la convivencia escolar de niños del grado transición en una institución educativa rural de Yopal, Casanare.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las dinámicas de convivencia escolar del grupo, identificando situaciones recurrentes que afectan la interacción entre pares.

- Implementar actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar en los niños del grado transición, mediante la promoción del respeto, la solidaridad y la empatía.
- Determinar los cambios observados en las relaciones entre pares a partir de la implementación de actividades lúdicas, en función del fortalecimiento de la convivencia escolar.

1.3 Justificación

La presente investigación responde a una necesidad concreta del contexto educativo rural: el fortalecer la convivencia escolar en la primera infancia. En estos escenarios, la escuela cumple un papel que va más allá de la enseñanza de contenidos, ya que también se configura como un espacio fundamental donde los niños aprenden a relacionarse, a reconocer al otro y a construir formas de estar en comunidad.

Las dificultades observadas en el grupo, aunque propias de la edad, afectan la experiencia escolar diaria y pueden incidir en la manera en que los niños se vinculan con el aprendizaje. Esto evidencia que la convivencia escolar no constituye un aspecto secundario, por el contrario, es un componente central del proceso educativo, especialmente en los primeros años de formación.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación parte de la idea de que el juego puede trascender su carácter recreativo. Cuando es orientado de manera intencionada, permite favorecer procesos como la cooperación, la empatía y la regulación emocional, aspectos que no siempre se desarrollan mediante estrategias tradicionales. Siguiendo los planteamientos de Fierro-Evans y Carvajal -Padilla (2019), la convivencia escolar se entiende como una construcción relacional que atraviesa la vida cotidiana de la escuela y que se expresa en las formas de interacción, participación, reconocimiento del otro y resolución de conflictos. Desde esta perspectiva, la presente investigación asume el conflicto como una oportunidad pedagógica que, mediada por la lúdica, favorece el aprendizaje de formas más respetuosas, solidarias y participativas de relación en el contexto rural de Yopal. En consecuencia, se reconoce la lúdica como una mediación clave para fortalecer la convivencia escolar desde experiencias significativas y situadas.

En este sentido, la propuesta busca mostrar que la convivencia se construye en experiencias reales, compartidas y pedagógicamente acompañadas, más allá de las normas o

indicaciones. Aprender a esperar, a perder o a trabajar con otros no ocurre de forma automática; por el contrario, requiere de espacios pedagógicos donde estas situaciones puedan experimentarse, reflexionarse y resignificarse.

A nivel académico, el estudio aporta a la comprensión de la relación entre lúdica y convivencia escolar en contextos rurales, particularmente en educación inicial, un campo que aún presenta vacíos en cuanto a investigaciones situadas. Más que proponer una teoría nueva, la investigación ofrece conocimiento construido desde la práctica, lo cual fortalece su pertinencia y utilidad para el campo educativo.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, el estudio adquiere valor al generar comprensiones contextualizadas y orientadas a la transformación de la práctica pedagógica. Este carácter situado permite reconocer la complejidad de la convivencia escolar en contextos rurales y la necesidad de abordajes sensibles a dichas realidades.

En el plano práctico, la investigación brinda orientaciones que pueden ser adaptadas en otros escenarios educativos con características similares. Si bien los resultados no son generalizables, sí permiten identificar posibilidades de intervención pedagógica que pueden ser relevantes en contextos donde se presenten situaciones semejantes.

En conclusión, esta investigación no solo responde a una necesidad identificada en el aula, también propone una forma pertinente de abordarla, integrando el juego como un elemento central en la construcción de la convivencia escolar. De este modo, aporta a la reflexión pedagógica sobre prácticas más humanizantes, situadas y coherentes con las necesidades de la primera infancia en contextos rurales.

Capítulo 2 – Fundamento de la investigación

El presente capítulo fundamenta teóricamente la investigación mediante la revisión de teorías, estudios previos y referentes académicos relacionados con la lúdica, la convivencia escolar y la ruralidad como categorías interrelacionadas dentro del campo de la educación inicial. Más que abordarlas de manera aislada, se propone comprender cómo estas dimensiones se articulan en la práctica pedagógica y configuran experiencias concretas de interacción, aprendizaje y desarrollo socioemocional en los niños.

Diversos estudios coinciden en señalar que el juego y las experiencias lúdicas favorecen la participación, la comunicación y la regulación emocional en la infancia. Sin embargo, también

se evidencian limitaciones importantes en la forma en que estas estrategias son implementadas en el aula, especialmente cuando no existe una intencionalidad pedagógica clara o una adaptación al contexto en el que se desarrollan. En este sentido, la presente investigación asume una postura que entiende la lúdica como recurso didáctico y como una mediación pedagógica capaz de transformar las dinámicas de convivencia, particularmente en contextos rurales donde las condiciones educativas requieren respuestas más situadas.

2.1 Antecedentes

La revisión de antecedentes sobre la lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en la infancia permite reconocer avances importantes en el campo educativo, así como vacíos que justifican la presente investigación. En términos generales, los estudios consultados coinciden en que las experiencias lúdicas favorecen la interacción social, la expresión emocional, la cooperación y la construcción de ambientes escolares más respetuosos. No obstante, también evidencian limitaciones relacionadas con la continuidad de las estrategias, la evaluación de sus resultados a mediano plazo y la necesidad de contextualizar su implementación en escenarios rurales y en los primeros años de escolaridad.

En el ámbito internacional, Selepe, Mofokeng y Hadebe-Ndlovu (2024) desarrollaron el estudio *Implementing play pedagogies within rural early childhood development centres: Practitioners' views*, publicado en *South African Journal of Childhood Education*. La investigación se realizó en centros rurales de desarrollo infantil temprano en Limpopo, Sudáfrica, y exploró las percepciones de los practicantes sobre el uso del juego como pedagogía. Los resultados mostraron que las pedagogías lúdicas son valoradas como estrategias útiles para el aprendizaje y el desarrollo infantil; sin embargo, su implementación enfrenta dificultades relacionadas con la falta de recursos, la necesidad de mayor formación docente y las limitaciones propias del contexto rural. Este antecedente es relevante porque confirma que la lúdica tiene potencial transformador en entornos rurales, aunque requiere intencionalidad pedagógica, acompañamiento profesional y adaptación a las condiciones del territorio.

En el contexto latinoamericano, Morejón Calixto, Mayanza Paucar, Barcia Maridueña y Vásquez Alvarado (2024) publicaron en la revista *Retos* el artículo *Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores culturales en la comunidad*. El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, evidenció que la incorporación de

juegos tradicionales favoreció valores como el respeto, la cooperación, la honestidad y el sentido de pertenencia. Aunque la investigación no se desarrolló específicamente con niños del grado transición ni en primera infancia rural, sí aporta un referente valioso para esta tesis, ya que demuestra que el juego puede actuar como mediador de vínculos sociales y de construcción de identidad comunitaria, especialmente cuando se relaciona con elementos culturales cercanos al contexto de los participantes.

En el ámbito nacional, Villarreal Pérez (2019) desarrolló la tesis de maestría *La lúdica como estrategia pedagógica para el desarrollo de la convivencia pacífica en la educación preescolar colombiana*, alojada en el repositorio de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT). Esta investigación, realizada con estudiantes de preescolar de la Institución Educativa San Mateo, sede Cortina, abordó la lúdica como un medio para favorecer la convivencia pacífica, el respeto y la mediación de conflictos a través del diálogo. Su pertinencia para el presente estudio radica en su cercanía temática con la convivencia escolar en educación inicial, aunque no se desarrolló en contexto rural.

Asimismo, Londoño Hernández, López Arenas y Mosquera Sánchez (2020) desarrollaron el trabajo de especialización *La lúdica como estrategia pedagógica para una sana convivencia*, depositado en el repositorio de la Fundación Universitaria Los Libertadores. La propuesta se implementó en la Institución Educativa Rural Presbítero Gabriel Yepes Yepes, en Ebéjico, Antioquia, y mostró que las estrategias lúdicas contribuyeron a disminuir conductas agresivas y a mejorar la convivencia, especialmente en espacios de interacción cotidiana como los tiempos de descanso. Este antecedente resulta particularmente significativo para la presente investigación, ya que aporta una aproximación rural al uso pedagógico de la lúdica como vía para fortalecer relaciones más respetuosas dentro de la escuela.

Por su parte, Suaza Lizcano y Pedraza Piñeros (2019) realizaron la tesis *La lúdica en la convivencia escolar de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Técnica Gabriela Mistral sede Luis Carlos Galán de Melgar, Tolima*, disponible en el repositorio de la Universidad del Tolima. El estudio se orientó al diseño de actividades lúdico-pedagógicas para mejorar la convivencia escolar y disminuir comportamientos agresivos entre pares. Sus hallazgos señalaron que la lúdica favoreció la interacción entre los estudiantes y promovió valores como el

respeto, la empatía y la autorregulación emocional. Aunque la población participante correspondió a básica primaria, este antecedente es importante porque muestra que la lúdica puede constituirse en una estrategia eficaz para transformar las dinámicas relacionales dentro del aula.

En conjunto, los antecedentes revisados confirman que la lúdica constituye una estrategia pedagógica valiosa para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional. No obstante, también evidencian vacíos importantes relacionados con la primera infancia, la ruralidad colombiana y la necesidad de propuestas pedagógicas más situadas, continuas y sensibles a las características socioculturales del contexto. En este marco, la presente investigación busca aportar una experiencia pedagógica centrada en el grado transición, en una institución educativa rural de Yopal, Casanare, donde la convivencia escolar se analiza desde la articulación entre lúdica, infancia y territorio.

2.2 Marco teórico

El presente marco teórico fundamenta la investigación desde tres categorías centrales: la lúdica, la convivencia escolar y la ruralidad, las cuales se articulan para comprender el fortalecimiento de la convivencia escolar en niños y niñas del grado transición en contextos rurales. A partir de aportes teóricos y estudios recientes, se analiza la lúdica como estrategia pedagógica mediadora del desarrollo socioemocional, la convivencia escolar como proceso formativo en la educación inicial y la ruralidad como contexto educativo con particularidades socioculturales que inciden en la experiencia escolar de la infancia.

2.2.1 La lúdica

La lúdica constituye una estrategia pedagógica fundamental en la educación infantil, en tanto favorece experiencias de aprendizaje que integran la participación, la exploración, la creatividad y la interacción con los otros. En la primera infancia, el juego no puede comprenderse únicamente como una actividad espontánea o recreativa, sino como una posibilidad formativa que permite a los niños construir sentido sobre el mundo, expresar emociones, asumir roles, resolver pequeños desafíos y relacionarse con sus pares desde experiencias significativas.

Desde esta perspectiva, la lúdica se reconoce como una experiencia dinámica que estimula la curiosidad, el interés y la motivación, elementos esenciales para el aprendizaje en los

primeros años. Cuando el niño juega, no solo se involucra corporal y emocionalmente en una situación concreta, sino que también activa procesos de pensamiento, imaginación, simbolización y comunicación que enriquecen su desarrollo integral. En este sentido, la lúdica favorece una participación activa del estudiante y crea condiciones para que el aprendizaje resulte más cercano, más comprensible y más humano.

Fleer (2017) plantea que el juego ocupa un lugar central en la pedagogía de la educación inicial, ya que ofrece un marco desde el cual los niños pueden experimentar, explorar y aprender en interacción con otros. Desde su enfoque, el juego no debe verse como opuesto al aprendizaje, sino como una forma particular de acceder a él. A su vez, Esparza Cruzat, Lueiza-Paredes y Canales Reyes (2023) destacan que la ludicidad favorece tanto el aprendizaje como el desarrollo socioemocional, al permitir que los niños construyan habilidades para relacionarse, expresarse y adaptarse a distintas situaciones de la vida escolar.

2.2.2 Las actividades lúdicas para potenciar habilidades sociales.

Las actividades lúdicas constituyen herramientas pedagógicas que vinculan el interés del niño con experiencias de interacción, exploración y construcción colectiva de aprendizajes. En la educación infantil, estas actividades resultan especialmente relevantes porque favorecen la adquisición de habilidades sociales esenciales para la vida escolar, tales como la cooperación, la empatía, la escucha, el respeto por el otro y la resolución de conflictos.

Cuando los niños participan en actividades lúdicas, no solo siguen instrucciones o se entretienen; también aprenden a esperar turnos, a compartir materiales, a coordinar acciones con sus compañeros y a reconocer que el juego implica la presencia del otro como parte de una experiencia compartida. De esta manera, el espacio lúdico se convierte en un escenario donde se ensayan formas de convivencia que luego pueden trasladarse a otros momentos de la vida escolar.

Fleer (2017) señala que el juego en la educación inicial permite a los niños construir significados mediante la acción compartida y el uso de la imaginación, lo cual favorece procesos de participación y socialización. En la misma línea, Esparza Cruzat et al. (2023) sostienen que las experiencias lúdicas contribuyen al desarrollo socioemocional en la primera infancia, precisamente porque ofrecen oportunidades para expresar emociones, comunicarse, colaborar y fortalecer vínculos interpersonales.

Desde esta mirada, las actividades lúdico-pedagógicas no deben entenderse como recursos accesorios, sino como experiencias formativas que potencian habilidades sociales necesarias para la convivencia escolar. Por ello, su implementación en el grado transición cobra relevancia en tanto permite acompañar a los niños y niñas en la construcción de relaciones más respetuosas, cooperativas y participativas desde los primeros años de escolaridad.

2.2.3 La lúdica como mediadora de la comunicación asertiva.

La comunicación asertiva en la primera infancia se relaciona con la capacidad de expresar deseos, emociones, ideas y desacuerdos de manera clara, respetuosa y comprensible, sin recurrir a la agresión ni al silencio como únicas formas de respuesta. En el entorno escolar, esta habilidad resulta fundamental para la convivencia, ya que permite a los niños interactuar de forma más armónica con sus compañeros y con los adultos que acompañan su proceso.

En este marco, la lúdica ofrece condiciones especialmente favorables para el fortalecimiento de la comunicación asertiva. A través del juego, los niños aprenden a pedir turnos, formular propuestas, responder a consignas, negociar roles, expresar inconformidades y escuchar las ideas de los demás. Estas acciones, que muchas veces emergen de manera espontánea en el desarrollo de una actividad lúdica, se convierten en oportunidades pedagógicas para fortalecer tanto el lenguaje verbal como la comunicación no verbal.

El juego también favorece la escucha activa, pues exige atención a la palabra del compañero, interpretación de gestos, seguimiento de acuerdos y comprensión de reglas compartidas. En actividades donde los niños deben orientar a otros, ponerse de acuerdo o resolver una situación conjunta, la comunicación deja de ser sólo expresión individual y pasa a ser una herramienta para construir sentido con otros.

En este punto, resulta pertinente considerar lo expuesto por Calua Cueva, Delgado Hernández y López Regalado (2021), quienes destacan que la comunicación asertiva en el contexto educativo favorece la formación integral, el diálogo, el respeto interpersonal y la calidad de las interacciones. Aunque su estudio no se centra exclusivamente en la primera infancia, ofrece un sustento útil para comprender que la comunicación asertiva no es una habilidad aislada, sino un componente clave de la convivencia y de la relación pedagógica.

De esta manera, la lúdica favorece la comunicación asertiva al crear espacios donde los niños pueden ensayar formas más respetuosas de interactuar, expresar sus emociones con mayor

claridad y reconocer que hablar, escuchar y ponerse de acuerdo son aprendizajes necesarios para convivir con otros en el aula.

2.2.4 La lúdica como mediadora de la autorregulación emocional

La autorregulación emocional en la primera infancia hace referencia a la capacidad progresiva del niño para reconocer lo que siente, expresar sus emociones de manera adecuada y responder con menor impulsividad frente a situaciones de frustración, espera, miedo o desacuerdo. Este proceso no se desarrolla de manera espontánea ni aislada, sino que se construye en experiencias de interacción y acompañamiento, especialmente dentro de entornos educativos sensibles a las necesidades emocionales de la infancia.

La lúdica cumple un papel importante en este proceso, ya que el juego moviliza emociones intensas y diversas: alegría, entusiasmo, miedo, tristeza, inseguridad, frustración o satisfacción. Precisamente por ello, las actividades lúdicas se convierten en escenarios privilegiados para que los niños aprendan a esperar, perder, volver a intentar, pedir ayuda, aceptar reglas y reconocer cómo se sienten frente a lo que ocurre durante la experiencia. En otras palabras, la lúdica ofrece una experiencia emocional real, pero al mismo tiempo protegida y pedagógicamente acompañada.

Gómez Cardona (2017) plantea que la educación emocional en la primera infancia forma parte de la formación integral y debe ser asumida como una responsabilidad pedagógica. Desde esta mirada, acompañar el desarrollo emocional de los niños implica crear ambientes donde puedan expresar lo que sienten, comprender sus reacciones y encontrar formas más saludables de relacionarse consigo mismos y con los demás. A ello se suma lo señalado por Esparza Cruzat et al. (2023), quienes destacan que la ludicidad favorece el desarrollo socioemocional porque permite a los niños transitar experiencias de interacción, adaptación y regulación dentro de contextos significativos.

En consecuencia, la lúdica puede entenderse como una mediadora de la autorregulación emocional, ya que brinda a los niños oportunidades para enfrentar situaciones desafiantes y, al mismo tiempo, aprender a responder de manera más reflexiva, más tranquila y más respetuosa. Este aspecto resulta central en la presente investigación, dado que uno de los propósitos del estudio es comprender cómo las actividades lúdicas pueden contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar a partir de procesos de regulación emocional y relación positiva entre pares.

2.2.5 El desarrollo social en la infancia y su relación con las emociones.

El desarrollo social en la infancia es un componente esencial de la formación integral, ya que a través de las interacciones con otros los niños aprenden a compartir, cooperar, esperar, resolver diferencias y construir vínculos significativos. Estas habilidades no se desarrollan separadas de la dimensión emocional, sino en estrecha relación con ella, puesto que la manera como el niño se siente influye directamente en la manera como actúa, se comunica y se relaciona con su entorno.

En el contexto escolar, esta relación entre lo social y lo emocional adquiere especial relevancia. La escuela se convierte en un espacio privilegiado donde los niños pueden aprender a convivir, reconocer emociones propias y ajenas, aceptar normas compartidas y participar en dinámicas colectivas que fortalezcan su sentido de pertenencia. Por ello, trabajar el desarrollo social en la primera infancia implica también atender las experiencias emocionales que acompañan la vida escolar: el miedo a equivocarse, la frustración ante la espera, la alegría de participar, la tristeza frente al conflicto o la satisfacción que produce sentirse reconocido por los demás.

Gómez Cardona (2017) destaca que la educación emocional en la primera infancia forma parte del desarrollo integral del niño y constituye una base importante para la formación de sujetos más conscientes de sí mismos y de los otros. En la misma línea, Esparza Cruzat et al. (2023) subrayan que la ludicidad favorece el desarrollo socioemocional porque articula el aprendizaje con la experiencia afectiva y la interacción significativa.

Desde esta perspectiva, el desarrollo social y emocional en la infancia debe entenderse como un proceso interrelacionado, en el que el niño aprende a convivir mientras aprende también a reconocer, expresar y regular sus emociones. Por ello, la implementación de estrategias lúdicas en la educación inicial constituye una vía pertinente para fortalecer ambos procesos de manera simultánea, favoreciendo una convivencia escolar más respetuosa, empática y participativa.

Tabla 1

Matriz de síntesis teórica de la categoría lúdica

Categoría central	Subcategoría teórica	Autores / referentes principales	Aporte teórico central	Articulación con la investigación
--------------------------	-----------------------------	---	-------------------------------	--

Lúdica	La lúdica como estrategia pedagógica	Fleer (2017); Esparza Cruzat, Lueiza-Paredes y Canales Reyes (2023)	La lúdica se comprende como una experiencia pedagógica que favorece el aprendizaje, la participación, la exploración, la creatividad y la interacción social en la primera infancia.	Sustenta el juego como eje pedagógico de la propuesta investigativa y como mediación para fortalecer la convivencia escolar en el grado transición.
Lúdica	Actividades lúdicas para potenciar habilidades sociales	Fleer (2017); Esparza Cruzat et al. (2023)	Las actividades lúdicas favorecen la cooperación, la empatía, la escucha, el respeto por el otro, la espera de turnos y la resolución de conflictos.	Fundamenta la implementación de talleres lúdicos orientados al fortalecimiento de habilidades sociales necesarias para la convivencia escolar.
Lúdica	Lúdica y comunicación asertiva	Calua Cueva, Delgado Hernández y López Regalado (2021)	La comunicación asertiva favorece el diálogo, la expresión respetuosa de emociones e ideas, la escucha activa y la calidad de las interacciones escolares.	Sustenta el análisis de la expresión verbal, la escucha, la construcción de acuerdos y el uso del lenguaje como medio para resolver conflictos entre pares.
Lúdica	Lúdica como mediadora de la autorregulación emocional	Gómez Cardona (2017); Esparza Cruzat et al. (2023)	El juego permite a los niños reconocer emociones, enfrentar la espera, tolerar la frustración, aceptar reglas y responder de manera más reflexiva ante situaciones de conflicto.	Aporta elementos para analizar los avances en regulación emocional, manejo de la frustración y disminución de respuestas impulsivas durante las actividades lúdicas.

Lúdica	Desarrollo social y emocional en la infancia	Gómez Cardona (2017); Esparza Cruzat et al. (2023)	El desarrollo social y emocional se construye de manera interrelacionada a través de experiencias de interacción, participación, vínculo y reconocimiento del otro.	Permite comprender la relación entre convivencia escolar, emociones, participación y desarrollo integral de los niños en educación inicial.
---------------	--	--	---	---

Nota. Elaboración propia a partir de los referentes teóricos revisados sobre lúdica, desarrollo socioemocional y convivencia escolar en educación inicial.

2.2.6 Convivencia escolar

La convivencia escolar constituye un eje central de la formación integral en la primera infancia, en la medida en que favorece la construcción de relaciones sociales basadas en el respeto, la empatía, la participación y la resolución pacífica de los conflictos. En esta etapa del desarrollo, la escuela se convierte en uno de los primeros escenarios colectivos donde los niños aprenden a compartir con otros, a reconocer normas comunes y a construir formas de interacción que inciden directamente en su bienestar emocional y en sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, la convivencia escolar no puede reducirse únicamente a la ausencia de conflicto ni al cumplimiento de reglas, sino que debe comprenderse como un proceso formativo que involucra vínculos, emociones, participación, acuerdos y experiencias de cuidado mutuo. En la educación inicial, convivir implica aprender a estar con otros, escuchar, esperar, compartir, expresar lo que se siente y resolver desacuerdos de manera progresiva, siempre con el acompañamiento pedagógico de los adultos y dentro de ambientes seguros y afectivos.

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela trasciende la función instructiva y se amplía hacia la construcción de contextos relacionales donde los niños puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales necesarias para la vida en comunidad. La convivencia positiva en la primera infancia se fortalece cuando el entorno educativo ofrece oportunidades reales para la interacción, la cooperación, la participación activa y la reflexión sobre las propias acciones. En este marco, la lúdica se configura como una estrategia especialmente pertinente, ya que el juego permite a los niños experimentar formas de relación, construir acuerdos, compartir metas y desarrollar actitudes de reconocimiento hacia los demás (García Vera & De la Peña Consuegra, 2024).

2.2.6.1 Interacción Social.

La interacción social en la primera infancia constituye una dimensión esencial del desarrollo, dado que a través de ella los niños construyen vínculos, reconocen al otro, aprenden normas básicas de convivencia y desarrollan formas iniciales de comunicación, empatía y cooperación. En el contexto escolar, estas interacciones se amplían y adquieren una especial relevancia, porque es allí donde los niños comienzan a participar de manera más constante en experiencias colectivas fuera del ámbito familiar.

La relación entre pares se caracteriza por su horizontalidad, lo que permite a los niños explorar maneras de compartir, negociar, resolver pequeñas tensiones y construir significados de forma conjunta. En estas dinámicas, la convivencia escolar se nutre de interacciones cotidianas que pueden fortalecer tanto el respeto mutuo como el sentido de pertenencia al grupo. Por ello, la calidad de la interacción entre compañeros influye directamente en el clima del aula y en la manera como cada niño se siente acogido, reconocido y capaz de participar.

A su vez, la interacción entre el niño y el docente adquiere un carácter formativo, ya que el adulto no solo acompaña y orienta, sino que modela formas de diálogo, regula situaciones conflictivas y promueve experiencias relacionales basadas en la confianza y el respeto. En la educación infantil, esta mediación resulta clave para que los niños puedan transformar sus impulsos iniciales en formas más organizadas y conscientes de relación con los demás.

En este punto, el trabajo colaborativo en la educación inicial resulta especialmente valioso, ya que favorece la interacción positiva, la cooperación y la participación activa de los niños en experiencias compartidas, tal como evidencian García Vera y De la Peña Consuegra (2024). Desde esta mirada, la lúdica fortalece la interacción social al generar espacios donde los niños pueden comunicarse, coordinarse, compartir materiales y construir acuerdos de manera significativa.

2.2.6.2 Convivencia escolar y resolución de conflictos en primera infancia

En la primera infancia, el conflicto forma parte natural de la interacción humana y no debe entenderse únicamente como una alteración negativa de la convivencia, sino también como una oportunidad pedagógica para aprender a relacionarse con otros. En el contexto escolar, los desacuerdos por materiales, turnos, liderazgo o reglas compartidas forman parte de la vida cotidiana y, cuando son acompañados adecuadamente, pueden contribuir al desarrollo de habilidades emocionales, sociales y comunicativas.

La resolución de conflictos en esta etapa implica que los niños aprendan progresivamente a expresar lo que sienten, escuchar al otro, reconocer el desacuerdo y acercarse a soluciones sencillas que no rompan el vínculo con sus compañeros. Este proceso no se da de manera espontánea ni inmediata, sino que requiere acompañamiento, modelamiento y estrategias pedagógicas sensibles a la edad y a las características del grupo.

La mediación docente ocupa aquí un lugar fundamental. El adulto orienta, contiene emocionalmente, ayuda a nombrar lo que ocurre, favorece el diálogo y transforma el conflicto en una experiencia de aprendizaje. En lugar de limitarse a sancionar la conducta, la mediación pedagógica busca que el niño comprenda lo sucedido, reconozca al otro y aprenda formas más respetuosas de resolver la tensión.

En esta línea, Pedraza Ávila y Mosquera Téllez (2024) sostienen que la educación inicial cumple un papel importante en la construcción de escenarios de paz, precisamente porque integra el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores en los procesos de resolución de conflictos. En coherencia con ello, la lúdica se presenta como una estrategia especialmente pertinente, ya que a través del juego los niños pueden representar situaciones, ensayar soluciones, negociar significados y vivir experiencias donde el conflicto se convierte en posibilidad de crecimiento relacional.

2.2.6.3 Trabajo en equipo

El trabajo en equipo en la primera infancia constituye un componente esencial de la convivencia escolar, ya que permite a los niños aprender a actuar con otros en función de una meta compartida. En el contexto educativo, estas experiencias favorecen la cooperación, el respeto por el turno, la escucha activa, la aceptación de diferentes ideas y la construcción de responsabilidades comunes dentro del grupo.

Durante los primeros años de escolaridad, el trabajo en equipo no aparece como una habilidad acabada, sino como una capacidad que se va formando mediante experiencias concretas de participación y acompañamiento. Los niños aprenden a colaborar cuando el entorno les ofrece oportunidades para compartir tareas, resolver retos grupales, esperar al compañero, sostener acuerdos y reconocer que el logro no depende solamente de la acción individual, sino también del aporte de los otros.

En este sentido, el trabajo colaborativo fortalece competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación, el respeto y la confianza, al tiempo que favorece la construcción de

relaciones más armónicas dentro del aula. La cooperación, entonces, no se limita al cumplimiento de una tarea, sino que se convierte en una forma de convivir y de aprender con otros.

García Vera y De la Peña Consuegra (2024) evidencian que el trabajo colaborativo en educación inicial favorece la interacción entre los niños y fortalece la convivencia escolar, al promover relaciones positivas, cooperación y participación activa. De acuerdo con esta perspectiva, la lúdica representa un medio especialmente eficaz para potenciar el trabajo en equipo, ya que a través del juego los niños participan en experiencias colectivas que exigen organización, comunicación y compromiso con el grupo.

2.2.6.4 Participación, respeto por normas y convivencia grupal

La convivencia escolar en la primera infancia también se construye a partir de la participación de los niños en experiencias grupales y del aprendizaje progresivo de normas compartidas. En esta etapa, participar no significa únicamente estar presente en una actividad, sino hacerlo reconociendo que existen otros con quienes se comparte un espacio, un tiempo, unos materiales y unas reglas básicas de relación. Por ello, la participación infantil se encuentra estrechamente vinculada con el respeto por turnos, la escucha, la aceptación de acuerdos y la posibilidad de integrarse a dinámicas colectivas sin excluir ni imponerse sobre los demás.

En la educación inicial, las normas no deben comprenderse solamente como mecanismos de control, sino como referentes que hacen posible la vida en común. Cuando los niños aprenden a esperar, a compartir, a seguir una secuencia o a aceptar que el otro también tiene un lugar dentro del grupo, comienzan a construir bases importantes para la convivencia escolar. En este sentido, las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional reconocen que las interacciones, la participación y la organización pedagógica del ambiente son componentes esenciales del proceso educativo en la primera infancia, lo que implica crear experiencias donde los niños puedan aprender a convivir desde situaciones significativas y cotidianas.

De manera complementaria, García Vera y De la Peña Consuegra (2024) evidencian que el trabajo colaborativo en niños pequeños fortalece la convivencia escolar cuando se acompaña de normas claras, participación activa y oportunidades reales para cooperar. Esto permite comprender que el respeto por reglas y acuerdos no se desarrolla de forma aislada, sino dentro de

experiencias donde el niño participa, se relaciona con otros y comprende que su acción tiene efectos en el grupo.

En esta misma línea, Córdova Luna, Vera García, Medina Bacilio y Rivera Flores (2025) señalan que, en la primera infancia, la convivencia escolar se relaciona estrechamente con el aprendizaje de valores y con la comprensión de normas sociales básicas, tales como compartir, colaborar, respetar al otro y participar de manera armónica en el entorno educativo. Desde esta mirada, la participación y el respeto por normas forman parte del desarrollo moral y social del niño, y requieren estrategias pedagógicas que les permitan comprender el sentido de vivir con otros desde edades tempranas.

En consecuencia, la participación, el respeto por normas y la convivencia grupal deben entenderse como dimensiones formativas de la convivencia escolar en la educación inicial. La lúdica resulta especialmente pertinente para fortalecer estos procesos, ya que a través del juego los niños experimentan de manera concreta la necesidad de esperar, escuchar, compartir y aceptar reglas para que la actividad colectiva pueda sostenerse. De esta manera, la convivencia no se aprende únicamente desde el discurso, sino desde la experiencia vivida con otros dentro del aula y en los espacios compartidos de la escuela.

Tabla 2

Matriz de síntesis teórica de la categoría convivencia escolar

Categoría central	Subcategoría teórica	Autores / referentes principales	Aporte teórico central	Articulación con la investigación
Convivencia escolar	Convivencia escolar como proceso formativo	García Vera y De la Peña Consuegra (2024)	La convivencia escolar se comprende como un proceso formativo basado en el respeto, la empatía, la participación, el cuidado mutuo y la construcción de relaciones positivas.	Da soporte conceptual al problema central de la investigación y orienta la comprensión de la convivencia como construcción relacional en la primera infancia.

Convivencia escolar	Interacción social	García Vera y De la Peña Consuegra (2024)	La interacción positiva y el trabajo colaborativo fortalecen vínculos, participación, comunicación y reconocimiento entre pares.	Sustenta el análisis de las relaciones entre los niños, especialmente en situaciones de juego, participación grupal y construcción de acuerdos.
Convivencia escolar	Resolución de conflictos en primera infancia	Pedraza Ávila y Mosquera Téllez (2024)	El conflicto en la infancia puede asumirse como una oportunidad pedagógica para aprender a dialogar, reconocer al otro y construir formas pacíficas de relación.	Fundamenta el análisis de la mediación docente, el diálogo y la resolución de desacuerdos durante las actividades lúdicas.
Convivencia escolar	Trabajo en equipo	García Vera y De la Peña Consuegra (2024)	El trabajo colaborativo promueve cooperación, responsabilidad compartida, escucha activa y relaciones más armónicas dentro del aula.	Sustenta la interpretación de los avances en cooperación, ayuda mutua y participación organizada entre pares.
Convivencia escolar	Participación, respeto por normas y convivencia grupal	Ministerio de Educación Nacional (2017); García Vera y De la Peña Consuegra (2024); Córdova Luna, Vera García, Medina Bacilio y Rivera Flores (2025)	La participación infantil implica aprender a convivir mediante normas, turnos, escucha, acuerdos y reconocimiento del lugar del otro en el grupo.	Orienta el análisis del respeto por reglas, la participación grupal, la espera de turnos y la construcción progresiva de convivencia en el aula.

Nota. Elaboración propia a partir de los referentes teóricos revisados sobre convivencia escolar, interacción social y resolución de conflictos en educación inicial.

2.2.7 La ruralidad.

La ruralidad constituye una categoría fundamental para comprender los procesos educativos en contextos donde el territorio, la comunidad, las dinámicas productivas y las relaciones socioculturales inciden de manera directa en la experiencia escolar. En este sentido, la escuela rural no puede analizarse desde miradas homogéneas o deficitarias, como si se tratara únicamente de una versión limitada de la escuela urbana. Por el contrario, debe reconocerse como un escenario educativo con rasgos propios, atravesado por condiciones territoriales, sociales y comunitarias que configuran formas particulares de enseñar, aprender y convivir. Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) advierten, a partir de una revisión sistemática de la literatura científica, que la escuela rural presenta especificidades pedagógicas y sociológicas que exigen ser comprendidas desde su propia realidad, y no desde comparaciones reductoras con contextos urbanos.

Desde esta perspectiva, la ruralidad en la presente investigación no se asume únicamente como ubicación geográfica, sino como una condición que otorga sentido y pertinencia a la experiencia pedagógica. El entorno, la cultura local, las prácticas comunitarias y las formas de habitar el espacio influyen en la manera como los niños participan, juegan, se relacionan y construyen vínculos dentro de la escuela. En consecuencia, comprender la ruralidad implica reconocer que la experiencia escolar de la infancia está profundamente vinculada con el territorio y con las dinámicas sociales que lo configuran.

2.2.7.1 Uso del entorno natural en actividades lúdicas

El uso del entorno natural en las actividades lúdicas representa una posibilidad pedagógica especialmente relevante en la educación infantil, en tanto amplía las oportunidades de exploración, movimiento, imaginación e interacción social. Desde esta mirada, la naturaleza no funciona solo como escenario físico, sino como un ambiente vivo que ofrece materiales sueltos y elementos diversos; árboles, vegetación, agua, arena, piedras y palos, que enriquecen la experiencia de juego y multiplican sus posibilidades de significado.

Prins, van der Wilt, van der Veen y Hovinga (2022), en una revisión sistemática y metaetnográfica sobre nature play en educación infantil, muestran que los entornos naturales favorecen formas de juego más diversas y de mayor calidad, así como beneficios para el desarrollo cognitivo, socioemocional y motor de los niños. Además, destacan que la interacción con estos entornos adquiere mayor valor pedagógico cuando existe mediación docente, ya que el

acompañamiento del adulto ayuda a ampliar la exploración, sostener la participación y enriquecer las experiencias de aprendizaje.

En este marco, el entorno natural puede asumirse como un recurso educativo contextualizado, especialmente en la escuela rural, donde los niños mantienen una relación más cotidiana con el espacio abierto, los elementos vivos y los materiales del medio. Incorporar el entorno natural en las actividades lúdicas no responde únicamente a una decisión metodológica, sino a una forma de reconocer el territorio como parte activa del aprendizaje y como escenario que favorece la participación, la interacción y la convivencia escolar.

2.2.7.2 Expresiones culturales propias del contexto rural

Las expresiones culturales propias del contexto rural constituyen una dimensión esencial para comprender la ruralidad como categoría educativa. En ellas se condensan saberes, prácticas, costumbres, formas de relación con el territorio, lenguajes e identidades construidas históricamente por las comunidades. Cuando la escuela reconoce estas expresiones, los procesos educativos adquieren mayor sentido, porque se articulan con la vida cotidiana de los estudiantes y con la realidad del entorno en el que habitan.

Perea Palacios y Mora-Delgado (2023), en su estudio sobre el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos, advierten que la educación rural pierde pertinencia cuando se orienta por currículos homogéneos y descontextualizados, ajenos al territorio y a la experiencia de quienes viven en él. Su análisis muestra la necesidad de una educación capaz de reconocer la ruralidad de manera explícita, integrando los saberes locales, la identidad cultural y la relación con el medio como parte de la propuesta formativa.

Desde esta perspectiva, las expresiones culturales del contexto rural deben asumirse como referentes pedagógicos que enriquecen la experiencia escolar y fortalecen una educación más situada, más cercana y más coherente con la infancia rural. En la presente investigación, esta mirada resulta especialmente pertinente porque permite comprender que la lúdica no solo se adapta al contexto, sino que puede nutrirse de sus símbolos, lenguajes, prácticas y referentes culturales para fortalecer la convivencia escolar desde experiencias significativas.

2.2.7.3 Participación e integración escolar en contextos rurales

La ruralidad también influye en las formas de participación, integración y pertenencia que se construyen dentro de la escuela. Las características del contexto, la relación entre comunidad y escuela, las trayectorias familiares y las dinámicas territoriales inciden en la manera

como los estudiantes se vinculan con el entorno escolar y con las actividades colectivas. En este sentido, la convivencia escolar en escenarios rurales no puede entenderse aislada del territorio, porque las relaciones que se construyen dentro del aula están profundamente atravesadas por la experiencia comunitaria.

Rivera-Sepúlveda y Quitián-Álvarez (2022), en un estudio etnográfico realizado en tres instituciones educativas rurales del Caribe colombiano, muestran que la participación en contextos de ruralidad está asociada a significados construidos socialmente en la escuela y en la comunidad, los cuales afectan la manera como los estudiantes se integran, se reconocen y se vinculan con la vida escolar. Desde esta perspectiva, la participación escolar en ruralidad debe entenderse como una experiencia situada, relacionada con el territorio, las relaciones sociales y las formas de pertenencia comunitaria.

Tabla 3

Matriz de síntesis teórica de la categoría ruralidad

categoría central	Subcategoría teórica	Autores / referentes principales	Aporte teórico central	Articulación con la investigación
Ruralidad	Ruralidad como contexto educativo	Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020)	La escuela rural debe comprenderse desde sus condiciones territoriales, sociales, comunitarias y pedagógicas propias, evitando lecturas homogéneas o deficitarias.	Ubica la investigación en un contexto rural con particularidades pedagógicas que inciden en las formas de relación, participación y convivencia escolar.
Ruralidad	Uso del entorno natural en actividades lúdicas	Prins, van der Wilt, van der Veen y Hovinga (2022)	El entorno natural favorece formas de juego de mayor calidad y aporta beneficios al desarrollo cognitivo, socioemocional y motor de los niños.	Sustenta el uso de espacios abiertos, materiales del medio y experiencias de exploración como parte de la estrategia lúdica.

Ruralidad	Expresiones culturales propias del contexto rural	Perea Palacios y Mora-Delgado (2023)	La educación rural requiere integrar saberes locales, identidad cultural y relación con el territorio para construir propuestas pertinentes y contextualizadas.	Fundamenta la inclusión de elementos culturales y simbólicos del contexto llanero en las actividades pedagógicas.
Ruralidad	Participación e integración escolar en contextos rurales	Rivera-Sepúlveda y Quitián-Álvarez (2022)	La participación escolar en ruralidad se vincula con el territorio, la comunidad, las formas de pertenencia y los significados construidos socialmente en la escuela.	Sustenta el análisis del vínculo entre convivencia escolar, integración grupal y contexto comunitario rural.

Nota. Elaboración propia a partir de los referentes teóricos revisados sobre ruralidad, escuela rural, territorio y educación inicial contextualizada.

Reflexión final

El desarrollo del marco teórico permitió establecer que la lúdica, la convivencia escolar y la ruralidad constituyen categorías estrechamente relacionadas y fundamentales para comprender la educación inicial en contextos rurales. Su articulación evidencia que el fortalecimiento de la convivencia escolar no depende únicamente de normas o acciones aisladas, sino de propuestas pedagógicas intencionadas que reconozcan al niño como sujeto activo de interacción, aprendizaje y construcción de vínculos.

En este sentido, la lúdica se consolida como una estrategia pedagógica con valor formativo, al favorecer experiencias de participación, cooperación, expresión emocional y construcción colectiva de sentidos. A su vez, la convivencia escolar se comprende como un proceso formativo que implica aprender a vivir con otros desde el respeto, la empatía, la escucha y la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, la ruralidad aporta el horizonte contextual que da sentido a esta investigación, al exigir prácticas educativas pertinentes, sensibles al territorio y a las experiencias propias de la infancia rural.

En conjunto, estas categorías permiten afirmar que una educación inicial comprometida con la convivencia escolar requiere estrategias pedagógicas humanizantes, contextualizadas y coherentes con las realidades de los niños y niñas.

2.3 Marco legal y/o normativo

La presente investigación se fundamenta en disposiciones constitucionales, legales, pedagógicas y de política pública que reconocen a los niños y niñas como sujetos de derechos y orientan las prácticas educativas en Colombia. Este marco resulta pertinente porque sustenta la educación inicial como escenario de formación integral, respalda la convivencia escolar como dimensión esencial de la vida escolar y reconoce el juego, la participación y el desarrollo socioemocional como componentes fundamentales del desarrollo infantil. También, aporta elementos para comprender la educación rural como un campo que requiere respuestas pedagógicas contextualizadas y sensibles a las realidades del territorio.

2.3.1 Fundamento constitucional y derechos de infancia

La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 44, establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás, y en el artículo 67 reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, orientado a la formación integral, al acceso al conocimiento y a la convivencia democrática. Estos principios son esenciales para la presente investigación, ya que sitúan la protección de la infancia y la educación como responsabilidades prioritarias del Estado, la familia y la sociedad (Constitución Política de Colombia, 1991, arts. 44 y 67).

En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce en su artículo 31 el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Este reconocimiento fortalece el sustento jurídico de la lúdica dentro de la investigación, al comprenderla no sólo como una estrategia pedagógica, sino también como una expresión del ejercicio de derechos en la infancia (UNICEF, 1989, art. 31).

2.3.2 Normativa nacional sobre educación inicial y desarrollo integral

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, dispone que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. En sus artículos 5 y 16 establece objetivos de la educación preescolar orientados al desarrollo integral, la socialización, la formación en

valores, la autonomía y el respeto por los derechos humanos, lo cual respalda la pertinencia de trabajar la convivencia escolar desde el grado transición (Ley 115, 1994, arts. 5 y 16).

De manera complementaria, la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, fortalece el enfoque de protección integral. En su artículo 29 reconoce que la primera infancia es la etapa en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social, y define como derechos impostergables la salud, la nutrición y la educación inicial. Además, en su artículo 30 establece el derecho de los niños, niñas y adolescentes al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su ciclo vital, mientras que el artículo 31 reconoce su derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas y otros espacios de su interés. Estos elementos son especialmente significativos para esta tesis, porque vinculan directamente lúdica, participación y desarrollo integral (Ley 1098, 2006, arts. 29–31).

A este marco se suma la Ley 1804 de 2016, mediante la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. Esta ley reconoce a los niños y niñas en primera infancia como sujetos de derechos y dispone la articulación de acciones estatales para garantizar su atención integral en todo el territorio nacional. Su inclusión es pertinente porque refuerza la necesidad de propuestas pedagógicas que atiendan el desarrollo infantil de manera integral, incluyendo las dimensiones emocional, social y educativa (Ley 1804, 2016).

2.3.3 normativa de convivencia escolar

En relación con la convivencia escolar, la Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley orienta la creación de estrategias, programas y actividades que fortalezcan la ciudadanía activa, la convivencia pacífica, la promoción de derechos y la prevención de situaciones de violencia escolar, lo que le otorga un lugar central dentro del sustento jurídico de la presente investigación (Ley 1620, 2013).

A su vez, el Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620 y define herramientas como la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, los lineamientos para ajustar los manuales de convivencia y el ámbito de aplicación del sistema, que incluye todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media. Esta

reglamentación resulta relevante porque refuerza el carácter institucional de la convivencia escolar y la necesidad de asumirla como un proceso pedagógico articulado a la vida cotidiana de la escuela (Decreto 1965, 2013).

2.3.4 Lineamientos pedagógicos y política pública para la ruralidad

En el plano pedagógico, el Ministerio de Educación Nacional (2017) ha dispuesto referentes técnicos para la educación inicial y preescolar. Entre ellos, las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar reconocen el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras del proceso educativo. Este documento es especialmente pertinente para la investigación, ya que valida la lúdica como componente estructural de la educación inicial y orienta la creación de ambientes pedagógicos que favorezcan la interacción, la participación y la convivencia desde experiencias significativas (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En relación con la ruralidad, el documento oficial Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia constituye un referente de política pública que permite comprender los desafíos y horizontes de la educación rural en el país. El texto, elaborado en el marco del objetivo “Más y Mejor Educación Rural” del Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022, plantea que la calidad educativa en las ruralidades debe construirse a partir del reconocimiento de las particularidades de estos territorios y del desarrollo del Plan Especial de Educación Rural (PEER), con el fin de asegurar trayectorias educativas pertinentes, equitativas y continuas para la población rural. Este documento resulta valioso para la presente investigación porque vincula la educación rural con la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas, sensibles al territorio y comprometidas con la permanencia y el bienestar de los niños y niñas (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

2.3.5 Alcances del marco legal para la investigación

En conjunto, este marco legal y normativo legitima la presente investigación al reconocer la prevalencia de los derechos de la infancia, el carácter integral de la educación inicial, la centralidad del juego y la participación en el desarrollo infantil, y la convivencia escolar como dimensión formativa del sistema educativo colombiano. Del mismo modo, los lineamientos pedagógicos y la política pública de ruralidad permiten comprender que las prácticas educativas en contextos rurales deben ser sensibles al territorio, a la cultura local y a las condiciones particulares de los niños y niñas que habitan estos escenarios. En este sentido, la implementación

de actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar no solo es pedagógicamente pertinente, sino también jurídicamente coherente con el marco colombiano de protección y garantía de derechos.

Capítulo 3. Aspectos metodológicos de la investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender, en el contexto natural del aula, las dinámicas de convivencia escolar y las transformaciones relacionales que emergen a partir de la implementación de actividades lúdicas en un grupo de niños y niñas del grado transición. Este enfoque resulta pertinente en tanto permite interpretar experiencias, interacciones, emociones y significados construidos por los participantes dentro de su realidad escolar, evitando reducir el fenómeno a mediciones numéricas o relaciones causales lineales.

En el campo de la educación inicial, la investigación cualitativa adquiere un valor particular, dado que los niños y niñas expresan su mundo a través de múltiples lenguajes: el juego, los gestos, los silencios, los movimientos, las palabras y las formas de interacción con sus pares y con los adultos. En este sentido, comprender la convivencia escolar y el potencial pedagógico de la lúdica exigió una aproximación metodológica sensible a la experiencia infantil y a la dimensión relacional del aula.

Desde esta perspectiva, el estudio se asumió como una construcción situada, en la que las dinámicas de convivencia no solo se entienden como variables aisladas, más bien como procesos complejos atravesados por factores emocionales, pedagógicos, sociales y contextuales. En esta línea, el enfoque cualitativo permitió describir la realidad, también interpretarla y resignificar a partir de la acción pedagógica desarrollada, en consonancia con los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) y Creswell y Creswell (2022).

3.1 Tipo de estudio

El estudio se desarrolló bajo el diseño de investigación-acción de carácter crítico-reflexivo, el cual permitió articular una situación concreta del aula con la implementación de acciones orientadas a su transformación.

Este diseño se sustenta en la idea de que la práctica pedagógica no es estática, al contrario, susceptible de ser analizada, cuestionada y mejorada a partir de procesos sistemáticos

de reflexión. Desde esta perspectiva, la investigación-acción trasciende la simple intervención, al configurarse como un proceso cíclico que integra diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, lo que permite generar conocimiento a partir de la práctica misma, como lo plantean Kemmis et al. (2014) y Stringer y Ortiz Aragón (2020).

En el contexto de la presente investigación, este enfoque resultó especialmente pertinente, dado que permitió a la docente-investigadora asumir un rol activo en la comprensión y transformación de las dinámicas de convivencia escolar. Así, más que evaluar resultados en términos de impacto, el estudio se orientó a determinar los cambios emergentes en las relaciones entre pares, reconociendo su carácter progresivo, situado y mediado pedagógicamente.

3.2 Población

La población participante de la investigación estuvo conformada por ocho niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Inmaculada, sede María Auxiliadora, ubicada en el corregimiento de Quebradaseca, municipio de Yopal, Casanare. Los estudiantes se encontraban en edades entre los 5 y 6 años, etapa en la que se fortalecen procesos iniciales de socialización escolar, interacción entre pares, expresión emocional, participación grupal y construcción de normas básicas de convivencia.

Además de los niños y niñas, participó la docente titular del grupo en calidad de docente-investigadora, quien acompañó el proceso pedagógico, orientó la implementación de la estrategia lúdica y registró las dinámicas de convivencia observadas durante las diferentes fases del estudio. Este rol permitió articular la práctica pedagógica con la reflexión investigativa, en coherencia con el diseño de investigación-acción asumido en el estudio.

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, dado que se eligió un grupo específico directamente relacionado con la problemática de investigación y con la posibilidad de implementar la estrategia pedagógica en el contexto natural del aula. Este tipo de muestreo resulta pertinente en estudios cualitativos, pues prioriza la comprensión profunda de un fenómeno situado por encima de la representatividad estadística.

El tamaño reducido del grupo constituye una característica propia del estudio y, al mismo tiempo, una delimitación metodológica. Si bien los hallazgos no buscan ser generalizables a otros contextos, permiten comprender de manera situada las transformaciones observadas en las relaciones entre pares y en la convivencia escolar del grupo participante. En este sentido, la validez del estudio se sostiene en la profundidad interpretativa del proceso, en la coherencia

entre los objetivos, los instrumentos y el análisis, y en la comprensión contextual de la experiencia, tal como lo plantean Creswell y Creswell (2022) al referirse al carácter contextual y no generalizable de los estudios cualitativos.

3.3 Procedimiento metodológico

El procedimiento investigativo se organizó en cuatro fases articuladas, coherentes con la lógica de la investigación-acción: diagnóstico, planeación, implementación y reflexión. Estas fases se desarrollaron en un proceso continuo en el que la observación y la reflexión orientaron la toma de decisiones pedagógicas (Kemmis et al., 2014).

Fase 1. Diagnóstico e identificación de la situación problema

La primera fase tuvo como propósito reconocer el estado inicial de las dinámicas de convivencia escolar del grupo de transición. Para ello, se empleó la observación sistemática no participante durante aproximadamente veinte días de jornada escolar, con el fin de registrar situaciones relacionadas con la interacción entre pares, el respeto por turnos, el uso compartido de materiales, la expresión emocional, la participación en actividades grupales y la resolución de conflictos.

La información se recogió mediante registros de observación y diario de campo, atendiendo a distintos momentos de la jornada escolar, tales como el ingreso al aula, las actividades grupales, el recreo, el comedor y otros espacios compartidos de la institución. Estos registros permitieron identificar patrones iniciales de convivencia y orientar la construcción de una caracterización del grupo.

A partir de la información recolectada, se elaboró una caracterización inicial de la convivencia escolar, entendida como un insumo metodológico para orientar la planeación de la estrategia pedagógica. Esta caracterización permitió definir las necesidades del grupo y establecer la relación entre la problemática identificada, los objetivos de la investigación y las actividades lúdicas que posteriormente serían implementadas.

Fase 2. Planeación de la acción pedagógica

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se diseñó una estrategia lúdica compuesta por siete talleres pedagógicos contextualizados, orientados al fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales, tales como el respeto, la empatía, la cooperación, la escucha activa, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

La selección de las actividades no fue arbitraria, respondió directamente a las necesidades identificadas en el grupo. Por ejemplo: actividades de trabajo en equipo para abordar la dificultad para cooperar, dinámicas de turnos para fortalecer la paciencia y el respeto por normas, ejercicios de confianza y comunicación para mejorar la interacción entre pares y experiencias colectivas para disminuir conductas individualistas o posesivas.

De igual manera, se tuvo en cuenta el contexto rural y los intereses de los niños, incorporando elementos cercanos a su realidad (movimiento, juego libre, cultura llanera), con el fin de favorecer la motivación y el sentido de las actividades.

En esta fase también se definieron los instrumentos de seguimiento (rúbricas, listas de cotejo y diario de campo), los cuales permitieron registrar de manera sistemática las transformaciones observadas durante el proceso (Stringer & Ortiz Aragón, 2020).

Fase 3. Implementación de la estrategia lúdica

Durante esta fase se desarrollaron los talleres lúdicos diseñados en la etapa de planeación, con la participación activa de los niños y niñas del grado transición. Las actividades fueron orientadas al fortalecimiento de habilidades relacionadas con la convivencia escolar, tales como el respeto por turnos, la cooperación, la escucha, la expresión emocional, la participación grupal y la resolución pacífica de conflictos.

La docente-investigadora asumió un rol de mediadora pedagógica y observadora reflexiva, acompañando el desarrollo de cada taller y registrando las interacciones que se presentaban durante las actividades. Este acompañamiento permitió orientar las dinámicas grupales, recordar acuerdos, promover la participación y atender las situaciones que requerían mediación durante el proceso.

La información de esta fase se recogió mediante diario de campo, listas de cotejo y rúbricas de seguimiento, instrumentos que permitieron registrar aspectos relacionados con la participación de los niños, el cumplimiento de acuerdos, las formas de interacción entre pares, las respuestas emocionales y las situaciones de cooperación o conflicto surgidas durante los talleres.

En coherencia con el diseño de investigación-acción, la implementación no se asumió como una ejecución aislada de actividades, más bien fue un proceso pedagógico acompañado de observación y reflexión continua. Esta lógica responde a la perspectiva de Kemmis et al. (2014),

quienes comprenden la investigación-acción como un proceso cíclico en el que la planificación, la acción, la observación y la reflexión se articulan para transformar la práctica educativa.

El diario de campo se constituyó en un instrumento fundamental para documentar el desarrollo de la implementación, en tanto permitió registrar situaciones significativas, decisiones pedagógicas, formas de participación y reflexiones de la docente-investigadora sobre el proceso vivido. De esta manera, la información recolectada en esta fase aportó insumos para el análisis posterior de los cambios observados en la convivencia escolar.

Fase 4. Reflexión y cierre interpretativo

En la fase final se analizaron las transformaciones observadas a lo largo del proceso, integrando la información proveniente de los diferentes instrumentos de recolección.

Además, se desarrolló un conversatorio lúdico guiado, adaptado a la primera infancia mediante el uso de recursos simbólicos (preguntas, situaciones, ejemplos cercanos), que permitió recoger las percepciones de los niños sobre su experiencia en las actividades y en la convivencia con sus compañeros.

A través de este espacio, los niños lograron expresar, en sus propios términos, aprendizajes relacionados con compartir, ayudar, esperar turnos y resolver conflictos, lo cual permitió complementar la mirada observacional con su propia voz.

De esta manera, el proceso no se limitó a identificar cambios conductuales; por el contrario, buscó comprender los significados construidos por los participantes, enriqueciendo la interpretación del fenómeno (Creswell & Creswell, 2022).

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La recolección de la información se realizó mediante técnicas e instrumentos, como: la observación directa inicial, registro en diario de campo, rúbricas de seguimiento, de cotejo y conversatorio lúdico guiado. Esta combinación permitió una comprensión profunda y situada de las experiencias y relaciones del grupo.

Observación directa inicial.

Permitió identificar comportamientos recurrentes en contextos reales del aula. Se registraron situaciones relacionadas con el respeto por turnos, la interacción entre pares, la resolución de conflictos y la regulación emocional.

Diario de campo

Se utilizó de manera transversal durante todo el proceso. En él se consignaron las descripciones de las situaciones observadas y también las interpretaciones pedagógicas, las decisiones tomadas y las reflexiones sobre la evolución del grupo.

Rúbrica de seguimiento

Aplicadas en tres momentos (inicial, intermedio y final), permitiendo observar la evolución de los estudiantes en aspectos clave de la convivencia. Este instrumento facilitó la identificación de cambios progresivos en comportamientos y actitudes.

Rúbrica de cotejo

Se utilizó al finalizar cada taller para registrar comportamientos específicos observados durante las actividades (participación, respeto por normas, cooperación). Su carácter puntual permitió complementar la información obtenida en otros instrumentos.

Conversatorio lúdico guiado

Se implementó como estrategia final para recoger la voz de los niños. A través de preguntas adaptadas a su edad y situaciones concretas, se logró acceder a sus percepciones sobre el juego, la convivencia y las relaciones con sus compañeros.

3.5 Técnicas para el análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante análisis temático, entendido como un proceso sistemático de identificación, organización e interpretación de patrones de significado en los datos cualitativos, según Virginia Braun & Victoria Clarke, (2021). Este enfoque permitió comprender las transformaciones en la convivencia escolar a partir de las experiencias, interacciones y comportamientos observados durante el proceso investigativo.

Desde el inicio del estudio, se asume una premisa orientadora, según la cual la implementación de actividades lúdicas, mediadas pedagógicamente, podría favorecer el fortalecimiento de la convivencia escolar, particularmente en aspectos como la cooperación, el respeto por turnos y la regulación emocional. Esta premisa orientó tanto el proceso de recolección como el análisis de la información en coherencia con los objetivos planteados.

El análisis se desarrolló en varias fases: en primer lugar, se realizó una lectura exhaustiva de los registros obtenidos (fichas de observación, diario de campo, rúbricas de seguimiento y rúbricas de cotejo), con el fin de lograr una familiarización profunda con la información. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación inicial, identificando unidades de sentido

relacionadas con las dinámicas de convivencia observadas en los distintos momentos del proceso.

A partir de este proceso, se construyeron categorías de análisis mediante una combinación de: Codificación deductiva, basada en las categorías teóricas definidas previamente (lúdica, convivencia escolar y ruralidad).

Codificación inductiva, que permitió la emergencia de subcategorías desde los datos, tales como cooperación, regulación emocional, respeto por normas, participación y ayuda entre pares.

Estas subcategorías fueron ajustándose progresivamente en función de los hallazgos, lo que permitió una interpretación más cercana a la realidad observada.

La información se organizó en matrices de análisis que facilitaron la comparación entre los diferentes momentos del proceso (diagnóstico, implementación y cierre), permitiendo identificar transformaciones, permanencias y patrones de cambio en las dinámicas de convivencia, articulando los hallazgos con los objetivos del estudio.

Para fortalecer el análisis, se establecieron criterios de comparación entre el momento inicial, intermedio y final del proceso, a partir de rúbricas de seguimiento aplicadas en tres momentos, complementadas con los registros del diario de campo y la observación de situaciones recurrentes en la dinámica escolar.

Estos criterios se orientaron a la identificación de cambios concretos en la convivencia, tales como el respeto por turnos, la disminución de conductas impulsivas, la cooperación en actividades grupales, la regulación emocional y la autonomía en la resolución de conflictos.

A su vez, se definieron indicadores de mejora observables, como la espera del turno sin conflicto, el uso del lenguaje para resolver desacuerdos, la ayuda entre pares y la participación activa en actividades colectivas, los cuales permitieron valorar de manera progresiva las transformaciones en el grupo.

3.6 Triangulación de los hallazgos

La validez del análisis se fortaleció mediante la triangulación de la información, integrando datos obtenidos de las técnicas e instrumentos de recolección: observación directa inicial, el diario de campo, rúbricas de seguimiento, de cotejo y el conversatorio lúdico guiado. De esta manera, se contrastaron los hallazgos correspondientes a los distintos momentos del proceso; (diagnóstico, implementación y cierre), lo que permitió verificar la coherencia y

consistencia de las categorías emergentes, así como favorecer la interpretación pedagógica de los resultados y comprensión contextual del fenómeno.

Este proceso favoreció una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado, al integrar diversas perspectivas y evidencias empíricas. (Creswell & Creswell, 2022; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

3.7 Consideraciones éticas y de integridad científica

La investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados al respeto por la dignidad humana, la protección integral de la infancia, la participación voluntaria y la confidencialidad de la información.

Se contó con autorización institucional y consentimiento informado de los padres o acudientes, quienes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos y alcances del estudio. De igual manera, se promovió el asentimiento de los niños mediante explicaciones claras y adaptadas a su nivel de comprensión, utilizando un lenguaje sencillo y ejemplos cercanos a su experiencia cotidiana, de manera que pudieran comprender su participación en el proceso.

Dado que la investigación involucró situaciones de interacción, conflicto y expresión emocional, se procuró en todo momento garantizar el bienestar de los niños, evitando exponerlos a situaciones que pudieran generar malestar significativo. La docente-investigadora intervino pedagógicamente cuando fue necesario, priorizando el cuidado físico y emocional de los participantes por encima de los objetivos investigativos.

Se garantizó el anonimato mediante el uso de códigos y descriptores generales, y la información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos.

En relación con la integridad científica, el estudio se desarrolló bajo criterios de rigor, transparencia y fidelidad a los datos, evitando su manipulación o alteración. La docente - investigadora asumió un doble rol, lo que implicó un ejercicio constante de reflexión crítica sobre su propia práctica, minimizando posibles sesgos y favoreciendo una interpretación responsable de la información.

Se respetaron los derechos de autor mediante uso adecuado de citas y referencias conforme a normas APA 7 edición procurando que la escritura académica reflejara una elaboración propia, crítica y responsable del proceso investigativo.

4. Análisis e interpretación de los resultados

En este capítulo se presentan, analizan e interpretan los hallazgos derivados del proceso investigativo desarrollado con los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria La Inmaculada, sede María Auxiliadora, ubicada en el corregimiento de Quebradaseca, municipio de Yopal, Casanare. El análisis se construyó a partir de la información recolectada mediante la observación sistemática, el diario de campo, las rúbricas de seguimiento, las listas de cotejo y el conversatorio lúdico guiado.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, los resultados no se presentan como mediciones aisladas, más bien como comprensiones situadas sobre las dinámicas de convivencia escolar y las transformaciones progresivas observadas durante la implementación de la estrategia lúdica. De esta manera, el análisis buscó reconocer los cambios en las relaciones entre pares, la participación grupal, la regulación emocional, la cooperación, el respeto por normas y la resolución de conflictos, atendiendo a las particularidades del contexto rural en el que se desarrolló la experiencia.

La interpretación de la información se realizó mediante análisis temático, lo que permitió identificar patrones, relaciones y sentidos emergentes en los datos. De esta manera, los hallazgos fueron organizados a partir de tres momentos centrales del proceso investigativo: la caracterización inicial de la convivencia escolar, la implementación de la estrategia lúdica y las transformaciones observadas en las relaciones entre pares. A su vez, dichos hallazgos fueron triangulados con los instrumentos de recolección de información, los referentes teóricos y la interpretación pedagógica de la docente-investigadora.

Con el propósito de fortalecer la claridad del análisis, este capítulo integra tablas de síntesis y redes semánticas que permiten visualizar las conexiones entre categorías, subcategorías, evidencias e interpretaciones. Estos recursos no sustituyen la lectura narrativa de los hallazgos, la complementan, al permitir observar de manera gráfica la relación entre los datos empíricos, la teoría y la construcción interpretativa de la investigación.

El capítulo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se presenta la caracterización inicial de la convivencia escolar. En segundo lugar, se analiza la implementación de la estrategia lúdica en el contexto rural. En tercer lugar, se interpretan las transformaciones observadas en las relaciones entre pares y en la convivencia escolar. En cuarto lugar, se desarrolla la triangulación

de los hallazgos. Finalmente, se presentan las limitaciones, aportes e implicaciones pedagógicas derivadas del estudio.

4.1 Caracterización inicial de la convivencia escolar

La caracterización inicial permitió reconocer que el grupo de transición se encontraba en un proceso de construcción de habilidades socioemocionales y relacionales propias de la primera infancia. Si bien los niños y niñas manifestaban disposición para participar en las actividades escolares, también se evidenciaban dificultades recurrentes en la regulación emocional, el respeto por turnos, la escucha, la cooperación y la resolución autónoma de conflictos.

A partir de la observación sistemática y de la rúbrica inicial, fue posible identificar que las situaciones de convivencia no correspondían a hechos aislados, sino a patrones de interacción presentes en distintos momentos de la jornada escolar. Estas situaciones se manifestaban especialmente durante el ingreso al aula, el uso de materiales, las actividades grupales, los juegos en espacios abiertos y los momentos de cambio entre una actividad y otra.

Entre las dificultades más significativas se observaron conflictos por el uso de materiales, empujones al momento de organizarse en filas, respuestas impulsivas ante la frustración, juegos bruscos, baja tolerancia a la espera y dependencia frecuente de la docente para resolver desacuerdos. Estas conductas permiten comprender que la convivencia escolar, en esta etapa, se encontraba en un estado inicial de construcción, en el que los niños necesitaban acompañamiento pedagógico para aprender a regular sus emociones, reconocer al otro y participar de manera más organizada en experiencias colectivas.

Un primer hallazgo se relaciona con la interacción social entre pares. Los niños establecían vínculos afectivos selectivos y mostraban interés por compartir espacios de juego; sin embargo, estas interacciones no siempre se sostenían desde la cooperación o el respeto mutuo. En varias situaciones, la relación con los otros se veía afectada por la dificultad para compartir objetos, aceptar reglas comunes o coordinar acciones grupales. Esto permite afirmar que la interacción social estaba presente, pero requería ser orientada pedagógicamente para convertirse en una experiencia de convivencia más armónica.

Este hallazgo se articula con los planteamientos de García Vera y De la Peña Consuegra (2024), quienes señalan que la convivencia escolar en la infancia se fortalece mediante experiencias de interacción positiva, cooperación y trabajo compartido. Asimismo, Fleer (2017) sostiene que el juego constituye un escenario privilegiado para que los niños aprendan a actuar

con otros, construir significados compartidos y desarrollar formas más organizadas de participación.

Un segundo hallazgo corresponde a la baja autorregulación emocional observada en situaciones de frustración o desacuerdo. Ante la pérdida de un turno, la imposibilidad de obtener un material o la dificultad para realizar una actividad, algunos niños respondían con llanto, enojo, abandono de la tarea o búsqueda inmediata de la intervención docente. Aunque lograban reconocer emociones básicas, aún no contaban con recursos suficientes para expresarlas y gestionarlas de manera autónoma.

Esta situación permite comprender que la regulación emocional en la primera infancia no surge de forma espontánea, sino que requiere experiencias pedagógicas sostenidas. En este sentido, Gómez Cardona (2017) plantea que la educación emocional forma parte de la formación integral del niño y debe ser acompañada por la escuela. De igual manera, Pedraza Ávila y Mosquera Téllez (2024) afirman que el conflicto en la educación inicial puede convertirse en una oportunidad formativa cuando es mediado pedagógicamente y no reducido únicamente a una situación disciplinaria.

Un tercer aspecto identificado fue la presencia de conductas empáticas incipientes. En algunos momentos, los niños consolaban a un compañero que lloraba, intentaban ayudar a quien presentaba dificultad o mostraban preocupación cuando alguien se lastimaba. Estas acciones evidencian que existían bases iniciales de solidaridad y reconocimiento del otro, aunque todavía no se presentaban de manera constante ni generalizada.

Desde esta perspectiva, la empatía se encontraba en proceso de construcción y requería ser fortalecida mediante experiencias lúdicas intencionadas. Esparza Cruzat, Lueiza-Paredes y Canales Reyes (2023) sostienen que la ludicidad favorece el desarrollo socioemocional porque permite a los niños expresar emociones, comunicarse y construir vínculos con sus pares. En coherencia con ello, las conductas solidarias observadas en el diagnóstico constituyeron una base importante para orientar la estrategia pedagógica hacia el fortalecimiento de la ayuda mutua, la cooperación y el cuidado entre compañeros.

Finalmente, se identificó que la participación grupal estaba marcada por una tensión entre el entusiasmo y la desorganización. Los niños mostraban motivación frente a las actividades colectivas, pero presentaban dificultades para respetar turnos, seguir instrucciones, sostener

acuerdos y esperar. Esto evidencia que la participación no estaba ausente; por el contrario, requería ser orientada hacia formas más reguladas de convivencia grupal.

En este punto, los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2017) resultan pertinentes, al reconocer que la participación, las interacciones y la organización pedagógica del ambiente son componentes esenciales en la educación inicial. De igual manera, Córdova Luna et al. (2025) señalan que la convivencia escolar en la primera infancia se relaciona con el aprendizaje progresivo de normas, valores, respeto por el otro y participación armónica en el entorno educativo.

El contexto rural también incidía en las dinámicas iniciales de convivencia. Los niños compartían espacios abiertos, materiales limitados y experiencias vinculadas con el entorno natural y comunitario. Estas condiciones generaban oportunidades de interacción, pero también situaciones de tensión relacionadas con el uso de recursos, el movimiento corporal y la organización grupal. Por esto, la convivencia escolar no podía analizarse de manera aislada del territorio, por el contrario, es una experiencia situada en una escuela rural con características sociales, culturales y pedagógicas propias.

En síntesis, la caracterización inicial permitió reconocer que la convivencia escolar del grupo se encontraba en proceso de construcción. Existía disposición para interactuar y participar, pero también dificultades en la regulación emocional, la cooperación sostenida, el respeto por normas y la resolución autónoma de conflictos. Este diagnóstico fue fundamental para orientar la estrategia lúdica, ya que permitió diseñar actividades pedagógicas coherentes con las necesidades reales del grupo y con las particularidades del contexto rural.

Tabla 4
Caracterización inicial de las dinámicas de convivencia escolar

Categoría de análisis	Evidencia empírica observada	Instrumento utilizado	Interpretación analítica	Referente teórico	Objetivo relacionado

Interacción social	Vínculos selectivos, dificultad para compartir, baja coordinación en actividades grupales y necesidad de mediación constante.	Observación sistemática y rúbrica inicial.	La interacción entre pares estaba presente, pero aún carecía de organización relacional sostenida.	García Vera y De la Peña Consuegra (2024); Fleer (2017).	1.Objetivo específico: Caracterizar las dinámicas de convivencia escolar del grupo, identificando situaciones recurrentes que afectan la interacción entre pares.
Resolución de conflictos	Llanto, enojo, respuestas impulsivas y búsqueda inmediata de la docente ante desacuerdos.	Observación sistemática y rúbrica inicial.	La resolución de conflictos dependía principalmente de la intervención adulta, lo que evidenció baja autonomía relacional.	Gómez Cardona (2017); Pedraza Ávila y Mosquera Téllez (2024).	
Empatía y solidaridad	Algunos niños consolaban, ayudaban o mostraban preocupación por compañeros en situaciones específicas.	Observación sistemática y diario de campo.	Se identificaron conductas empáticas incipientes, todavía no constantes ni generalizadas.	Esparza Cruzat et al. (2023); Gómez Cardona (2017).	
Participación y normas	Alta motivación para participar, pero dificultad para esperar turnos, seguir reglas y sostener acuerdos.	Observación sistemática y rúbrica inicial.	La participación era activa, aunque desorganizada; requería orientación pedagógica para convertirse en convivencia grupal regulada.	Ministerio de Educación Nacional (2017); Córdova Luna et al. (2025).	

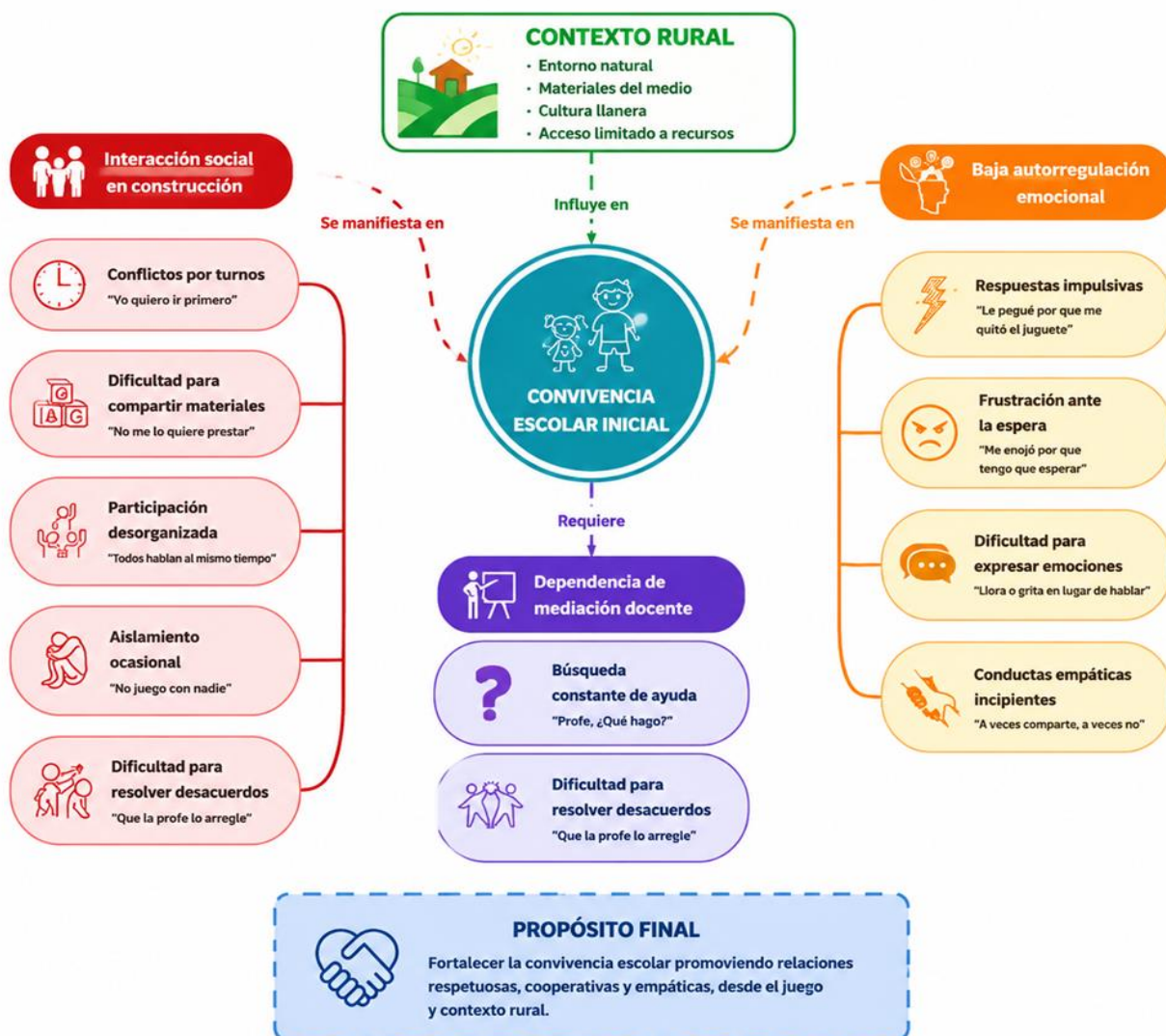
Ruralidad	Interacciones en espacios abiertos, uso compartido de recursos y relación constante con el entorno natural.	Observación sistemática y diario de campo.	El contexto rural incidía en la convivencia al generar tanto oportunidades de cooperación como tensiones por recursos y espacios compartidos.	Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020); Rivera-Sepúlveda y Quitián-Álvarez (2022).
------------------	---	--	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de la observación sistemática, la rúbrica inicial y el diario de campo.

Como se observa en la tabla 4, la caracterización inicial permitió organizar las principales situaciones de convivencia identificadas en el grupo, relacionándolas con los instrumentos utilizados, la interpretación analítica, los referentes teóricos y el objetivo específico correspondiente. Esta organización evidencia que las dificultades observadas no se presentaban de manera aislada, por el contrario, eran parte de un proceso relacional en construcción.

Ilustración 1

Red semántica de la convivencia escolar



Nota: Elaboración propia a partir de los hallazgos de la observación directa inicial.

En la ilustración 1, se evidencia que las dificultades iniciales de convivencia no se presentaban como situaciones aisladas, constituían un sistema estructurado de relaciones que incluía: impulsividad, baja autorregulación emocional, conflictos por turnos, dependencia de la mediación docente y participación grupal desorganizada. Al mismo tiempo, se destacan potencialidades, como la disposición para participar y las conductas empáticas incipientes. Desde la triangulación de datos, teorías e interpretación investigativa, se concluye que la convivencia escolar inicial requería una intervención pedagógica intencionada, capaz de transformar las tensiones cotidianas en oportunidades de aprendizaje relacional mediante la lúdica.

4.2 Implementación de la estrategia lúdica en el contexto rural

La implementación de la estrategia lúdica se desarrolló como un proceso pedagógico intencionado, orientado al fortalecimiento de la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición. Esta fase no se asumió como una aplicación aislada de actividades recreativas, por el contrario, fue una experiencia formativa estructurada a partir del diagnóstico inicial, en coherencia con el diseño de investigación-acción adaptado en el estudio.

La estrategia estuvo conformada por siete talleres lúdicos, diseñados para responder a las necesidades identificadas en la caracterización inicial de la convivencia escolar. Entre dichas necesidades se encontraban la dificultad para respetar turnos, los conflictos por materiales, la baja autorregulación emocional, la dependencia de la docente para resolver desacuerdos y la participación grupal desorganizada. Por esto, las actividades se orientaron al fortalecimiento de habilidades como la cooperación, la escucha, la empatía, la regulación emocional, el respeto por normas y la resolución pacífica de conflictos.

Durante el desarrollo de los talleres, la lúdica funcionó como una mediación pedagógica que permitió a los niños participar activamente en experiencias de interacción, movimiento, expresión y construcción colectiva. En este sentido, el juego no se redujo a un momento de entretenimiento, más bien se convirtió en un escenario donde los niños pudieron ensayar formas de relación con sus pares, enfrentar pequeñas tensiones, construir acuerdos, reconocer emociones y asumir progresivamente reglas compartidas.

Los registros del diario de campo y de las listas de cotejo evidenciaron altos niveles de motivación, entusiasmo y disposición para participar. Esta respuesta del grupo permitió reconocer que las actividades lúdicas favorecieron la implicación emocional y corporal de los niños, aspecto fundamental en la educación inicial. Sin embargo, también se observaron tensiones propias del proceso, especialmente en situaciones relacionadas con la espera del turno, el manejo de la frustración y la aceptación de normas durante el juego.

Estas tensiones no se interpretaron como debilidades de la estrategia, al contrario, fueron oportunidades pedagógicas para acompañar el desarrollo socioemocional del grupo. En efecto, el juego movilizó emociones intensas, deseos, expectativas y conflictos, lo cual permitió a la docente-investigadora intervenir de manera oportuna para orientar el diálogo, regular las situaciones de tensión y resignificar los conflictos como experiencias de aprendizaje.

La mediación docente ocupó un lugar central durante esta fase. La docente-investigadora además de dirigir las actividades, también acompañó las interacciones, ayudó a nombrar

emociones, promovió la escucha entre compañeros, recordó acuerdos y orientó la resolución de conflictos. De esta manera, la lúdica adquirió sentido pedagógico porque estuvo acompañada de una intervención consciente, reflexiva y situada.

Este hallazgo resulta coherente con los planteamientos de Gómez Cardona (2017), quien sostiene que la autorregulación emocional en la primera infancia requiere acompañamiento pedagógico permanente. Asimismo, se relaciona con lo expuesto por Fleer (2017) y Esparza Cruzat, Lueiza-Paredes y Canales Reyes (2023), quienes reconocen el juego como una experiencia formativa que favorece la participación, la interacción social y el desarrollo socioemocional de los niños.

Un aspecto significativo de la implementación fue el tránsito progresivo desde formas de participación individual hacia experiencias más cooperativas. En los primeros talleres, algunos niños tendían a centrarse en sus propios intereses, competir por materiales o buscar la intervención inmediata de la docente. No obstante, a medida que avanzó la estrategia, comenzaron a observarse acciones de ayuda mutua, organización grupal, acuerdos sencillos y mayor disposición para trabajar con otros.

Este proceso se evidenció en actividades donde los niños debían compartir materiales, coordinar movimientos, construir colectivamente o resolver pequeños retos. En estos espacios, la cooperación dejó de ser una indicación externa y empezó a vivirse como una necesidad propia del juego. Así, la experiencia lúdica permitió que los niños comprendieran progresivamente que participar con otros implica esperar, escuchar, ceder, ayudar y reconocer el lugar del compañero.

La ruralidad también fue un componente fundamental en la implementación de la estrategia. Las actividades incorporaron elementos del entorno natural, materiales del medio, espacios abiertos y referentes culturales cercanos a la vida cotidiana de los niños. Esta contextualización fortaleció la motivación del grupo y permitió que la propuesta pedagógica dialogara con la identidad territorial de la comunidad educativa.

En este sentido, el contexto rural no actuó como un simple escenario físico, en cambio fue una dimensión pedagógica que dio sentido a la experiencia. El uso del espacio abierto, los referentes de la cultura llanera y los materiales propios del entorno favorecieron la participación, la exploración y el sentido de pertenencia. Esta interpretación se articula con Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020), quienes plantean que la escuela rural debe comprenderse desde sus

propias condiciones socioculturales y pedagógicas, así como con Prins et al. (2022), quienes destacan el valor del entorno natural en las experiencias de juego durante la primera infancia.

De igual manera, la estrategia permitió integrar diversos lenguajes infantiles, como el movimiento, la expresión corporal, la palabra, el gesto, el juego simbólico y la creación colectiva. Esta diversidad de lenguajes resultó pertinente para el grado transición, puesto que los niños no siempre expresan sus aprendizajes únicamente mediante el discurso verbal, también a través de sus acciones, actitudes, interacciones y formas de participar.

En conjunto, la implementación de la estrategia lúdica configuró un escenario pedagógico donde el juego articuló emoción, participación, cooperación, territorio y convivencia. Más que una sucesión de talleres, el proceso constituyó una experiencia educativa progresiva en la que los niños pudieron ensayar nuevas formas de estar con otros, reconocer normas compartidas y comenzar a construir relaciones más respetuosas y solidarias.

Tabla 5
Implementación de la estrategia lúdica en el contexto rural

Categoría de análisis	Evidencia empírica durante la implementación	Instrumento utilizado	Interpretación analítica	Referente teórico	Objetivo relacionado
Estrategia lúdica	Desarrollo de siete talleres con intención pedagógica, orientados a cooperación, respeto, escucha, empatía y regulación emocional.	Planeación pedagógica, diario de campo y listas de cotejo.	La lúdica se configuró como una mediación pedagógica y no como una actividad recreativa aislada.	Fleer (2017); Esparza Cruzat et al. (2023).	2: Objetivo específico
Motivación y participación	Alta disposición de los niños para participar en juegos, retos, actividades motrices y experiencias colectivas.	Listas de cotejo y diario de campo.	El juego favoreció la implicación corporal, emocional y social de los niños en las actividades.	Fleer (2017); Esparza Cruzat et al. (2023).	Implementar actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar en los niños del grado transición, mediante la promoción del respeto, la

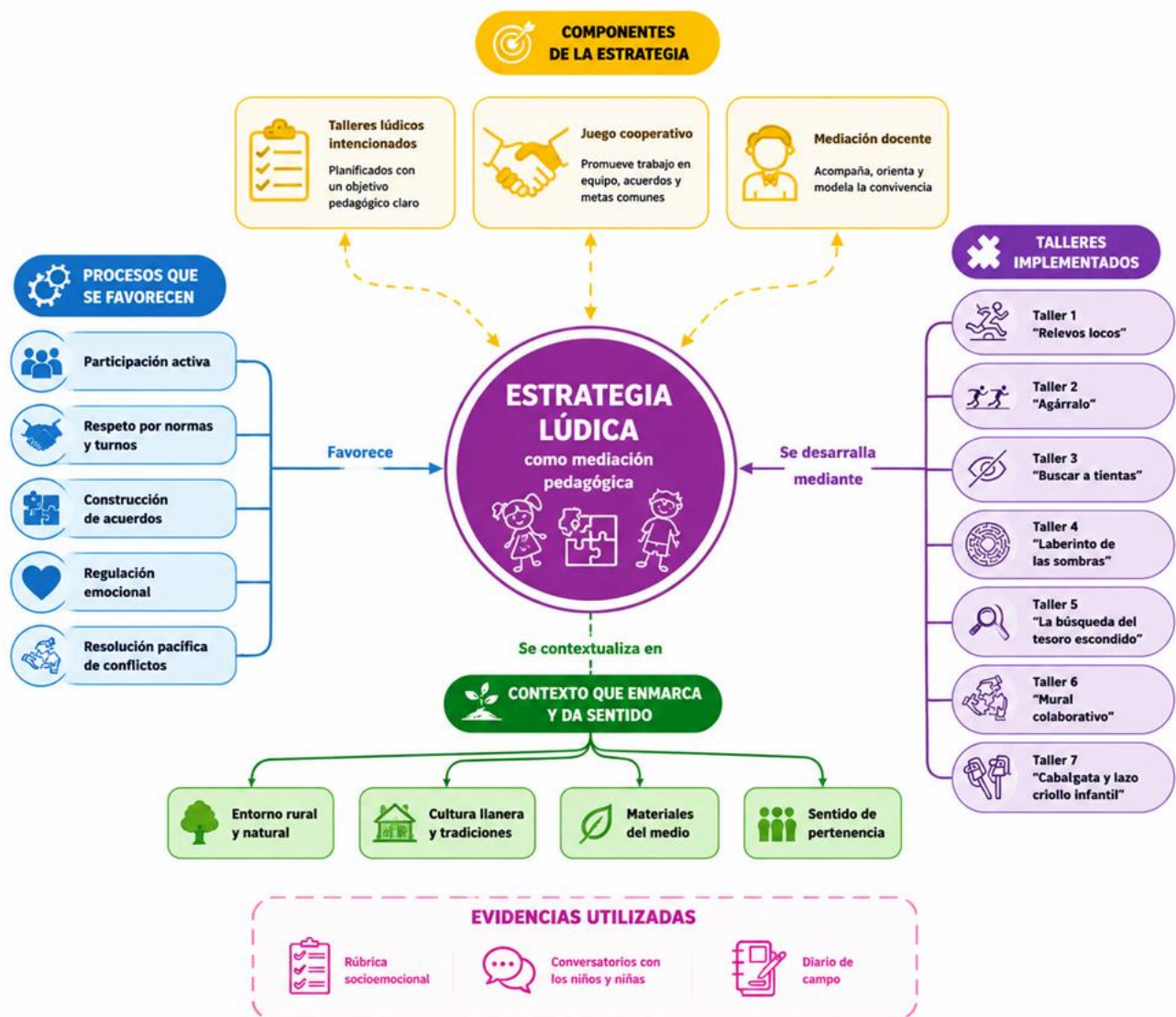
Regulación emocional	Persistencia de dificultades frente a turnos, reglas, frustración, pérdida o espera durante los juegos.	Listas de cotejo, rúbricas de seguimiento y diario de campo.	Las tensiones emocionales no fueron una debilidad de la estrategia, sino oportunidades para acompañar el aprendizaje socioemocional.	Gómez Cardona (2017).	solidaridad y la empatía.
Cooperación	Paso progresivo de intereses individuales hacia acciones de ayuda, organización grupal y construcción de metas compartidas.	Diario de campo y listas de cotejo.	La cooperación comenzó a emerger como práctica vivida dentro de las experiencias lúdicas.	García Vera y De la Peña Consuegra (2024); Fler (2017).	
Mediación docente	La docente orientó conflictos, recordó acuerdos, ayudó a nombrar emociones y promovió la escucha.	Diario de campo y observación durante talleres.	La lúdica requirió mediación pedagógica consciente para transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje.	Pedraza Ávila y Mosquera Téllez (2024); Gómez Cardona (2017).	
Ruralidad	Uso de espacios abiertos, materiales del medio, referentes culturales llaneros y experiencias cercanas al territorio.	Diario de campo, listas de cotejo y registros de implementación .	El contexto rural dio sentido, pertinencia y valor cultural a la estrategia lúdica.	Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020); Prins et al. (2022); Perea Palacios y Mora-Delgado (2023).	

Nota. Elaboración propia a partir del diario de campo, las listas de cotejo, las rúbricas de seguimiento y la planeación de los talleres lúdicos.

Como se presenta en la Tabla 5, la implementación de la estrategia lúdica integró dimensiones pedagógicas, emocionales, sociales y contextuales. La tabla permite observar que cada componente de la estrategia se relacionó con evidencias empíricas concretas, instrumentos de seguimiento, referentes teóricos y el segundo objetivo específico de la investigación.

Ilustración 2

Red semántica de la estrategia lúdica como mediación pedagógica



Nota: Elaboración propia a partir de los datos del diario de campo, rúbricas de cotejo y seguimiento.

La ilustración 2 nos permite visualizar que la estrategia lúdica se configuró como una mediación pedagógica integral, en la que el juego articuló participación, cooperación, regulación emocional, resolución de conflictos y reconocimiento del contexto rural. Los datos registrados en el diario de campo, las rúbricas de seguimiento y de cotejo, se evidenció que los talleres favorecieron la motivación de los niños y generaron oportunidades para practicar normas de convivencia en situaciones reales de interacción. En diálogo con Fleer (2017) y Esparza Cruzat

et al. (2023), la lúdica se comprende como una experiencia formativa que potencia el desarrollo socioemocional. Desde la interpretación investigativa, se reconoce que el valor de la estrategia no estuvo únicamente en jugar, radicó en la mediación docente y en la contextualización rural que dieron sentido pedagógico a cada actividad.

4.3 Transformaciones observadas en las relaciones entre pares y en la convivencia escolar

El análisis de las transformaciones observadas permitió reconocer que la convivencia escolar del grupo no cambió de manera inmediata ni uniforme, fue un proceso progresivo de construcción relacional. A partir de la comparación entre el momento inicial, intermedio y final del proceso, fue posible identificar avances significativos en la interacción social, el respeto por turnos, la cooperación, la participación grupal, la regulación emocional y la ayuda entre pares.

Estos cambios fueron analizados a partir de la triangulación entre las rúbricas de seguimiento, las listas de cotejo, los registros del diario de campo, la observación sistemática y el conversatorio lúdico guiado. Esta integración permitió comprender que los avances no correspondieron a hechos aislados, puesto que se configuraron como transformaciones graduales en la manera como los niños comenzaron a relacionarse, participar y resolver situaciones cotidianas dentro del aula y en los espacios compartidos.

Uno de los cambios más visibles se relacionó con el respeto por turnos y normas compartidas. Durante la caracterización inicial, eran frecuentes los empujones, la dificultad para esperar, la interrupción de las actividades y los conflictos asociados al uso de materiales. Sin embargo, hacia el cierre del proceso se observaron avances en la capacidad de esperar, organizarse y reconocer que las reglas del juego eran necesarias para poder participar con los demás.

Este avance no significó la desaparición total de las dificultades, pero sí evidenció una mayor disposición de los niños para regular su comportamiento en situaciones grupales. Expresiones como: hay que esperar turno o no empuje; muestran un proceso inicial de apropiación de normas de convivencia, en tanto los niños comenzaron a recordar acuerdos entre pares y no únicamente a partir de la indicación docente.

Otro cambio relevante se evidenció en la cooperación. Al inicio del proceso predominaban acciones centradas en el interés individual, especialmente en situaciones donde los niños debían compartir materiales, asumir roles o realizar una tarea colectiva. A medida que

avanzaron los talleres, empezaron a aparecer conductas de ayuda mutua, colaboración espontánea y mayor disposición para trabajar con otros.

Estas transformaciones se observaron en expresiones y acciones como ayudar a un compañero a recoger materiales, acompañar a quien presentaba dificultad en una actividad o participar en tareas grupales con mayor compromiso. En este sentido, la cooperación dejó de ser únicamente una instrucción dada por la docente y comenzó a convertirse en una práctica vivida dentro de las experiencias lúdicas.

La regulación emocional también mostró avances importantes, aunque continuó siendo un aspecto en proceso de consolidación. Inicialmente, ante la frustración, algunos niños respondían con llanto, enojo, abandono de la actividad o búsqueda inmediata de la intervención adulta. Posteriormente, se evidenciaron intentos más frecuentes de permanecer en la actividad, expresar lo que sentían o aceptar con mayor tranquilidad la espera, la pérdida del turno o la dificultad del juego.

Estos cambios permiten comprender que la lúdica favoreció escenarios reales para que los niños enfrentaran emociones como la frustración, la alegría, la competencia, el desacuerdo y la espera. No obstante, la mediación docente siguió siendo fundamental, pues la autorregulación emocional en la primera infancia requiere acompañamiento constante, lenguaje afectivo y oportunidades repetidas para aprender a responder de manera más reflexiva.

Asimismo, se identificaron avances en la participación grupal. Si bien desde el inicio los niños mostraban entusiasmo por las actividades, dicha participación solía estar acompañada de desorganización, impulsividad y dificultad para sostener acuerdos. Durante la implementación de la estrategia, la participación comenzó a adquirir un sentido más colectivo, en tanto los niños se involucraron en dinámicas donde era necesario escuchar, coordinar acciones, esperar y reconocer la presencia del otro.

La participación activa se fortaleció especialmente en actividades que integraban movimiento, juego cooperativo, materiales concretos y elementos cercanos al contexto rural. Esto permitió que los niños se sintieran motivados y vinculados emocionalmente con las propuestas, favoreciendo una mayor permanencia en las actividades y una mejor disposición para compartir la experiencia con sus compañeros.

Un aspecto significativo fue la emergencia de conductas empáticas y solidarias. Aunque desde el diagnóstico inicial ya se habían observado algunas manifestaciones de cuidado, estas

eran ocasionales y dependían en gran medida de la situación o de la mediación docente. Hacia el cierre del proceso, se evidenciaron con mayor frecuencia acciones como consolar a un compañero, ofrecer ayuda, invitar a participar o reconocer cuando alguien necesitaba apoyo.

Estas conductas muestran que la estrategia lúdica permitió fortalecer el reconocimiento del otro como parte importante de la experiencia escolar. La convivencia comenzó a configurarse como un proceso que trasciende el cumplimiento de normas e incorpora la sensibilidad frente a las emociones y necesidades de los compañeros.

El conversatorio lúdico guiado permitió complementar estos hallazgos desde la voz de los niños. Expresiones como “jugamos juntos”, “ganamos juntos”, “yo le ayudo” y “ya no peleamos tanto” evidencian que los participantes comenzaron a construir significados sobre la convivencia, el juego compartido y la importancia de relacionarse de manera más respetuosa. Estas voces enriquecieron el análisis, al permitir una comprensión más amplia que integró la observación externa con la manera en que los niños interpretaron la experiencia vivida.

En relación con el contexto rural, las transformaciones observadas también estuvieron vinculadas con la pertinencia territorial de las actividades. El uso del espacio abierto, los materiales del medio, los referentes de la cultura llanera y las experiencias cercanas a la vida cotidiana de los niños favorecieron la participación, el sentido de pertenencia y la apropiación de las dinámicas lúdicas. Por ello, los cambios en la convivencia trascienden la sola presencia del juego, al estar vinculados con la mediación pedagógica y con su articulación en el contexto rural significativo.

En diálogo con los referentes teóricos, estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Fleer (2017) y Esparza Cruzat et al. (2023), quienes reconocen el juego como una experiencia formativa que favorece la interacción, la comunicación y el desarrollo socioemocional. De igual manera, se articulan con Gómez Cardona (2017), al comprender que la regulación emocional requiere acompañamiento pedagógico, y con García Vera y De la Peña Consuegra (2024), quienes destacan la importancia de la cooperación y el trabajo compartido en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

En síntesis, las transformaciones observadas evidencian que la estrategia lúdica incidió favorablemente en el fortalecimiento de la convivencia escolar. Los niños transitaban progresivamente de formas de relación marcadas por la impulsividad, la dependencia adulta y la fragmentación grupal, hacia experiencias más participativas, cooperativas y solidarias. Aunque

algunos procesos continuaron en construcción, los avances identificados muestran que la lúdica, cuando es planificada, mediada y contextualizada, constituye una estrategia pertinente para favorecer la convivencia escolar en la educación inicial rural.

Tabla 6
Transformaciones observadas en las relaciones entre pares y en la convivencia escolar

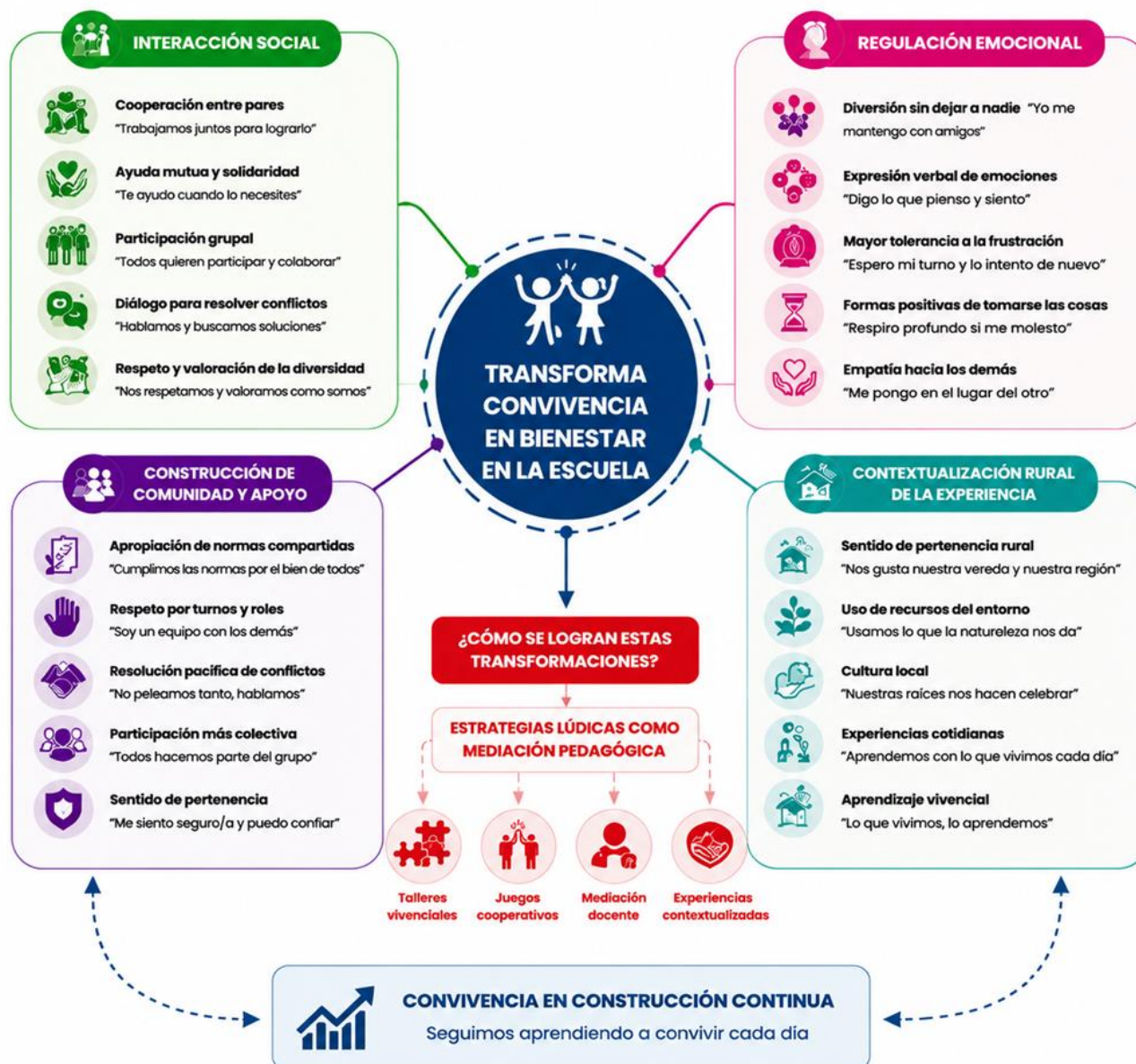
Cambio observado	Evidencia empírica	Instrumentos utilizados	Interpretación analítica	Referente teórico	3: Objetivo relacionado
Mejora en la interacción social	Mayor integración en actividades grupales, lenguaje de ánimo y disposición a compartir espacios de juego.	Rúbricas de seguimiento, listas de cotejo, diario de campo y conversatorio lúdico.	Las relaciones entre pares pasaron progresivamente de interacciones fragmentadas a formas más organizadas de participación.	García Vera y De la Peña Consuegra (2024); Fleer (2017).	Objetivo específico Determinar los cambios observados en las relaciones entre pares a partir de la implementación de actividades lúdicas, en función del fortalecimiento de la convivencia escolar.
Avances en regulación emocional	Mayor permanencia en las actividades, mejor expresión de emociones y mayor tolerancia frente a la espera o la frustración.	Rúbricas de seguimiento, listas de cotejo y diario de campo.	La regulación emocional mostró avances, aunque continuó siendo un proceso en construcción.	Gómez Cardona (2017); Pedraza Ávila y Mosquera Téllez (2024).	
Mayor participación con sentido colectivo	Mejor espera de turnos, respeto progresivo por normas y participación más organizada en actividades grupales.	Rúbricas de seguimiento, listas de cotejo y observación.	La participación dejó de ser solo entusiasmo individual y comenzó a orientarse hacia la convivencia grupal.	Ministerio de Educación Nacional (2017); Córdova Luna et al. (2025).	
Fortalecimiento de empatía y ayuda mutua	Expresiones como “yo le ayudo”, acciones de cuidado, disculpas y acompañamiento entre compañeros.	Diario de campo, listas de cotejo y conversatorio lúdico.	Se evidenció una apropiación inicial del cuidado del otro y de la solidaridad como prácticas de convivencia.	Esparza Cruzat et al. (2023); García Vera y De la Peña Consuegra (2024).	

Uso del lenguaje para resolver conflictos	Expresiones como “hay que esperar turno”, “no empuje” y llamados entre pares para respetar acuerdos.	Conversatorio lúdico, diario de campo y observación.	Los niños comenzaron a usar el lenguaje como medio inicial para regular la convivencia y recordar normas compartidas.	Calua Cueva et al. (2021); Pedraza Ávila y Mosquera Téllez (2024).
Apropiación del contexto rural	Preferencia por juegos vinculados con caballo, lazo, agua, mascotas, espacio abierto y elementos del entorno.	Diario de campo, listas de cotejo y conversatorio lúdico.	El territorio favoreció la significatividad de la experiencia y fortaleció el sentido de pertenencia.	Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020); Prins et al. (2022); Rivera-Sepúlveda y Quitián-Álvarez (2022).

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación entre rúbricas de seguimiento, listas de cotejo, diario de campo, observación sistemática y conversatorio lúdico guiado.

Como se observa en la Tabla 6, las transformaciones identificadas se relacionan directamente con los instrumentos utilizados y con el tercer objetivo específico de la investigación. La organización de los datos permite reconocer avances en la interacción social, la regulación emocional, la participación grupal, la ayuda mutua, el uso del lenguaje y la apropiación del contexto rural.

Ilustración 3
Red semántica de transformaciones de la convivencia en la escuela



Nota: Elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación.

Como se observa en la ilustración 3, se identifican las principales transformaciones en la convivencia escolar a partir de la implementación de la estrategia lúdica. Los datos evidencian avances en el respeto por turnos, la cooperación, la ayuda mutua, la participación grupal y el uso progresivo del lenguaje para resolver conflictos. Estos cambios se articulan con los referentes teóricos que reconocen el juego como mediación para el desarrollo socioemocional y la construcción de relaciones más respetuosas en la infancia. Desde la interpretación investigativa, se comprende que dichas transformaciones no fueron inmediatas ni definitivas, fueron parte de

un proceso pedagógico situado, en el que la convivencia escolar comenzó a fortalecerse mediante experiencias lúdicas, mediación docente y reconocimiento del contexto rural.

4.4 Triangulación de los hallazgos

La triangulación de los hallazgos se realizó mediante el cruce sistemático de la información obtenida a través de la observación sistemática, el diario de campo, las rúbricas de seguimiento, las listas de cotejo y el conversatorio lúdico guiado. Este proceso permitió contrastar los datos recogidos en los distintos momentos de la investigación: diagnóstico, implementación y cierre, con el fin de identificar coincidencias, tensiones y transformaciones en las dinámicas de convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, la triangulación no se limitó a comparar instrumentos, también permitió establecer relaciones entre los datos empíricos, los referentes teóricos y la interpretación pedagógica de la docente-investigadora. Esta articulación fortaleció la comprensión del fenómeno estudiado, al mostrar que los cambios observados en la convivencia escolar trascendieron los hechos aislados y se configuraron como expresiones de un proceso progresivo de construcción relacional mediado por la lúdica.

En primer lugar, los datos obtenidos durante la fase diagnóstica coincidieron en evidenciar dificultades relacionadas con la baja autorregulación emocional, los conflictos por turnos, la dependencia de la docente y la participación grupal desorganizada. La observación sistemática permitió registrar estas situaciones en la cotidianidad del aula, mientras que la rúbrica inicial ayudó a reconocerlas como aspectos recurrentes en la interacción entre pares. A su vez, la interpretación teórica permitió comprender que estas dificultades son propias de procesos socioemocionales en construcción durante la primera infancia, los cuales requieren acompañamiento pedagógico intencionado.

En este sentido, la primera red semántica permitió visualizar que la convivencia escolar inicial estaba constituida por un conjunto de relaciones entre dificultades y potencialidades. Por una parte, se observaron conflictos, impulsividad y necesidad de mediación; por otra, también emergieron disposiciones iniciales hacia la participación, la empatía y la interacción. Esta lectura permitió comprender que el grupo no presentaba una ausencia de convivencia, pues evidenciaba una convivencia en proceso de organización, que requería experiencias pedagógicas capaces de fortalecer habilidades sociales y emocionales.

En segundo lugar, la triangulación de los datos durante la implementación de la estrategia lúdica permitió reconocer que el juego funcionó como una mediación pedagógica significativa. Los registros del diario de campo y las listas de cotejo evidenciaron altos niveles de participación, motivación e implicación de los niños en los talleres. Sin embargo, también mostraron que durante las actividades persistían tensiones relacionadas con la espera, el manejo de la frustración y el cumplimiento de normas. Esta información permitió interpretar que la lúdica no elimina automáticamente los conflictos, más bien los hace visibles y los convierte en oportunidades de aprendizaje cuando existe mediación docente.

La segunda red semántica permitió representar esta articulación entre talleres lúdicos, juego cooperativo, mediación docente, regulación emocional, participación activa, construcción de acuerdos y contexto rural. A partir de esta relación, se comprendió que la estrategia adquirió valor pedagógico por su diseño intencionado, situado y coherente con las necesidades del grupo, más allá de la simple incorporación de juegos. La mediación docente resultó fundamental para orientar las interacciones, ayudar a nombrar emociones, recordar acuerdos y transformar los conflictos cotidianos en experiencias formativas.

En tercer lugar, la triangulación del momento final permitió identificar transformaciones progresivas en las relaciones entre pares. Las rúbricas de seguimiento, las listas de cotejo, el diario de campo y el conversatorio lúdico guiado coincidieron en mostrar avances relacionados con el respeto por turnos, la cooperación, la ayuda mutua, la participación grupal y el uso del lenguaje para resolver conflictos. Expresiones de los niños como “hay que esperar turno”, “yo le ayudo”, “no empuje” y “jugamos juntos” permitieron complementar la mirada observacional con la voz de los participantes, mostrando que algunas normas y formas de relación comenzaron a ser apropiadas por ellos.

La tercera red semántica permitió visualizar estas transformaciones como un proceso articulado, no como resultados aislados. La disminución de conductas impulsivas se relacionó con una mayor apropiación de normas compartidas; la cooperación entre pares se vinculó con la ayuda mutua y la solidaridad; y la participación grupal organizada se conectó con el sentido de pertenencia rural y con la convivencia en construcción. Desde esta lectura, los cambios observados no pueden entenderse como definitivos ni homogéneos, por el contrario, como avances significativos dentro de un proceso pedagógico que requiere continuidad.

Asimismo, la triangulación permitió reconocer algunas tensiones entre lo observado y lo expresado por los niños. En ciertos momentos, algunos participantes manifestaban que ya no había conflictos, mientras que los registros de observación mostraron que aún persistían dificultades en situaciones específicas, especialmente frente a la frustración o al uso compartido de materiales. Estas diferencias no se asumieron como contradicciones, se interpretaron como parte del proceso de toma de conciencia infantil, en el que los niños comienzan a reconocer la convivencia desde sus propias experiencias y comprensiones.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, la triangulación permitió validar la consistencia de los hallazgos y fortalecer la interpretación del proceso. Los datos mostraron que la convivencia escolar en el grado transición se construye mediante experiencias compartidas, sostenidas y pedagógicamente mediadas. De igual manera, evidenciaron que la lúdica, cuando se articula con el contexto rural y con una intención formativa clara, favorece el desarrollo progresivo de relaciones más cooperativas, respetuosas y solidarias entre los niños.

En síntesis, la triangulación permitió comprender que los hallazgos centrales de la investigación responden de manera coherente a los objetivos planteados. La caracterización inicial permitió identificar las dinámicas de convivencia del grupo; la implementación de la estrategia lúdica ofreció experiencias pedagógicas para intervenir dichas dinámicas; y el análisis de los cambios observados permitió determinar avances en las relaciones entre pares. De este modo, el cruce entre datos, teoría e interpretación investigativa reafirma que la convivencia escolar en la primera infancia requiere procesos pedagógicos situados, sensibles y continuos dado que no se transforma de manera inmediata.

4.5 Limitaciones, aportes e implicaciones pedagógicas del estudio

El desarrollo de la investigación permitió reconocer algunas limitaciones metodológicas y contextuales que incidieron en el proceso, sin afectar la coherencia ni la pertinencia de los hallazgos obtenidos. En primer lugar, el estudio se realizó con un grupo reducido de ocho niños y niñas del grado transición pertenecientes a una sola institución educativa rural, lo cual ubica los resultados en un contexto específico y limita su generalización a otros escenarios educativos. No obstante, esta condición es coherente con el enfoque cualitativo y con el diseño de investigación-acción, dado que el propósito del estudio se centró en comprender una experiencia pedagógica

situada y reflexionar sobre sus posibilidades de transformación en un contexto particular, más que en producir generalizaciones estadísticas.

Otra limitación se relaciona con las características propias de la primera infancia. Durante el proceso se evidenciaron variaciones en los ritmos de participación, respuestas emocionales cambiantes, impulsividad en situaciones de juego y necesidad constante de mediación docente. Estos aspectos influyeron en la estabilidad de algunos avances observados, especialmente en la regulación emocional, el respeto por turnos y la resolución autónoma de conflictos. Sin embargo, más que entenderse como debilidades del estudio, estas situaciones permitieron reconocer que la convivencia escolar en el grado transición se encuentra en construcción y requiere acompañamiento pedagógico continuo.

De igual manera, las condiciones propias del contexto rural incidieron en el desarrollo de la estrategia. El uso compartido de espacios, la disponibilidad limitada de algunos materiales, las dinámicas de movimiento en espacios abiertos y las tensiones derivadas de la competencia por recursos o turnos exigieron ajustes permanentes durante la implementación de los talleres. Estas condiciones reafirmaron la necesidad de diseñar propuestas flexibles, contextualizadas y sensibles a la realidad del territorio, evitando trasladar modelos pedagógicos homogéneos que no dialoguen con las particularidades de la escuela rural.

También debe reconocerse como elemento de análisis el doble rol de la docente-investigadora, quien acompañó pedagógicamente el proceso y al mismo tiempo, observó e interpretó las transformaciones del grupo. Esta condición exigió un ejercicio constante de reflexión crítica, especialmente al registrar los datos, interpretar las situaciones de convivencia y valorar los cambios observados. En este sentido, el uso de diferentes instrumentos como: la observación sistemática, diario de campo, rúbricas, listas de cotejo y conversatorio lúdico guiado, permitió fortalecer la triangulación y dar mayor consistencia a la interpretación de los hallazgos.

En cuanto a los aportes del estudio, la investigación ofrece una contribución significativa al campo de la educación inicial, al comprender la convivencia escolar como una construcción relacional mediada por experiencias lúdicas, emocionales y cooperativas y no únicamente desde el cumplimiento de normas. Esta mirada permitió reconocer que los conflictos cotidianos, las dificultades para esperar, compartir o regular la frustración no deben reducirse a problemas disciplinarios, sino asumirse como oportunidades pedagógicas para aprender a convivir.

Un aporte importante de la investigación radica en la articulación entre lúdica, convivencia escolar y ruralidad. La estrategia implementada mostró que el juego, cuando es planificado, mediado y situado, puede favorecer la participación activa, la cooperación, la ayuda mutua, la expresión emocional y la construcción progresiva de acuerdos entre pares. Así, la lúdica dejó de entenderse como actividad recreativa complementaria y se posicionó como una mediación pedagógica capaz de fortalecer habilidades sociales y emocionales en la primera infancia.

Asimismo, el estudio aporta una comprensión situada de la educación rural. La incorporación del entorno natural, los materiales del medio, los espacios abiertos y referentes de la cultura llanera permitió que las actividades fueran más cercanas y significativas para los niños. Esta relación con el territorio fortaleció el sentido de pertenencia y favoreció la participación, al evidenciar que la ruralidad no se limita al espacio donde ocurre la experiencia, se configura como una dimensión pedagógica que da sentido a la práctica educativa.

Las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos invitan a repensar el lugar del juego en la educación inicial. Los resultados muestran que la convivencia no se fortalece solamente mediante normas, llamados de atención o instrucciones verbales, por el contrario, permitió comprenderla mejor a través de experiencias concretas en las que los niños puedan practicar la espera, la cooperación, el diálogo, la ayuda y el respeto por el otro. En este sentido, la lúdica requiere una intención formativa clara y una mediación docente que acompañe las emociones, oriente los conflictos y favorezca la construcción de acuerdos.

Para las instituciones educativas rurales, los hallazgos sugieren la importancia de promover propuestas pedagógicas contextualizadas, que integren el entorno, los saberes locales y las expresiones culturales propias del territorio. Esto implica reconocer que los espacios abiertos, los materiales cotidianos y las prácticas culturales de la comunidad pueden convertirse en recursos pedagógicos valiosos para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

De igual manera, la investigación plantea la necesidad de fortalecer la formación docente en mediación pedagógica de la convivencia. Acompañar a los niños en la regulación emocional, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones cooperativas exige que los docentes cuenten con herramientas para leer las dinámicas del grupo, intervenir de manera sensible y convertir las situaciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje.

Finalmente, los resultados abren posibilidades para futuras investigaciones orientadas a profundizar en la relación entre lúdica, convivencia escolar y ruralidad en otros grados, instituciones y territorios. También sería pertinente desarrollar estudios de mayor duración que permitan analizar la permanencia de los cambios en el tiempo, así como incorporar de manera más amplia la voz de las familias y de otros actores de la comunidad educativa. Estas proyecciones permitirán ampliar la comprensión sobre cómo las estrategias lúdicas contextualizadas pueden aportar a la formación integral de la infancia rural y a la construcción de escuelas más participativas, sensibles y humanizantes.

Capítulo 5. Conclusiones

El proceso investigativo permitió comprender que la convivencia escolar en el grado transición trasciende la idea de una condición dada o espontánea, al configurarse como una construcción progresiva en la interacción cotidiana entre los niños, la mediación pedagógica de la docente y las condiciones propias del contexto escolar rural. A partir de la implementación de actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia, fue posible reconocer que el juego, cuando se planifica con intención formativa, se convierte en una mediación pedagógica significativa para favorecer la cooperación, la participación, la regulación emocional, el respeto por normas y la construcción de vínculos más solidarios entre pares.

En relación con el primer objetivo específico, referido a caracterizar las dinámicas de convivencia escolar del grupo, la investigación permitió identificar que los niños y niñas se encontraban en un proceso inicial de construcción de habilidades socioemocionales. Durante la fase diagnóstica se observaron dificultades relacionadas con el respeto por turnos, el uso compartido de materiales, la escucha, la autorregulación emocional y la resolución autónoma de conflictos. Sin embargo, también se evidenciaron disposiciones importantes para la interacción, la participación y la ayuda entre pares, lo que permitió comprender que la convivencia del grupo no estaba ausente, más bien en proceso de organización y fortalecimiento.

A partir de esta caracterización, fue posible orientar la intervención pedagógica desde una mirada formativa de los conflictos, entendidos como una oportunidad para acompañar a los niños en una nueva etapa de construcción de nuevas formas de relación. Esta comprensión resulta especialmente pertinente en la educación inicial, etapa en la que los procesos de regulación

emocional, empatía, comunicación y cooperación se encuentran en desarrollo y requieren experiencias pedagógicas sostenidas, afectivas y contextualizadas.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con la implementación de actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar, se concluye que la estrategia diseñada permitió generar escenarios de participación activa, interacción y aprendizaje relacional. Los siete talleres lúdicos favorecieron que los niños se involucraron corporal, emocional y socialmente en experiencias donde debían esperar turnos, compartir materiales, coordinar acciones, resolver pequeños desacuerdos y reconocer la presencia del otro como parte fundamental del juego.

Asimismo, la implementación evidenció que la lúdica no transforma la convivencia por sí sola. Su valor pedagógico depende de la intención con la que se diseña, de la forma como se articula con las necesidades del grupo y de la mediación docente que acompaña el proceso. En este sentido, la docente-investigadora cumplió un papel central al orientar las interacciones, ayudar a nombrar emociones, recordar acuerdos, contener situaciones de tensión y transformar los conflictos cotidianos en oportunidades de aprendizaje. Por ello, la lúdica se consolidó como una mediación formativa y no simplemente como una actividad recreativa.

De igual manera, la investigación permitió reconocer que el contexto rural fue una dimensión constitutiva de la experiencia pedagógica. El uso del entorno natural, los espacios abiertos, los materiales del medio y los referentes de la cultura llanera favorecieron la participación y el sentido de pertenencia de los niños. Esta relación con el territorio permitió que las actividades fueran más cercanas a sus experiencias cotidianas y, por tanto, más significativas. De esta manera, la ruralidad se comprendió como una dimensión pedagógica que aportó sentido, pertinencia y valor cultural a la estrategia lúdica, más allá de ser únicamente el lugar donde se desarrolló la investigación.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a determinar los cambios observados en las relaciones entre pares a partir de la implementación de las actividades lúdicas, los hallazgos permiten concluir que se presentaron transformaciones progresivas en la convivencia escolar. Entre los avances más significativos se identificaron una mayor disposición para esperar turnos, la disminución de algunas conductas impulsivas, la aparición de expresiones de ayuda mutua, el fortalecimiento de la cooperación y una participación grupal más organizada. Estos cambios no

fueron inmediatos ni homogéneos, pero sí evidenciaron un tránsito importante hacia formas de relación más respetuosas y solidarias.

También se observó que la regulación emocional continuó siendo un proceso en construcción. Aunque algunos niños lograron permanecer con mayor tranquilidad en las actividades, expresar mejor sus emociones o aceptar la espera con menos resistencia, persistieron dificultades frente a la frustración, la competencia por materiales y la resolución autónoma de conflictos. Esta situación permite concluir que el fortalecimiento de la convivencia escolar requiere continuidad pedagógica, acompañamiento permanente y experiencias repetidas que permitan a los niños consolidar progresivamente habilidades sociales y emocionales.

La incorporación de la voz de los niños mediante el conversatorio lúdico guiado enriqueció la comprensión de los resultados, al permitir reconocer cómo ellos interpretaron la experiencia vivida. Expresiones como “hay que esperar turno”, “yo le ayudo”, “no empuje”, “jugamos juntos” o “ganamos juntos” evidencian procesos iniciales de apropiación de normas, reconocimiento del otro y construcción de sentido frente a la convivencia. Estas voces permiten reconocer que los cambios identificados no se limitaron a la observación de la docente-investigadora, pues también fueron vividos y expresados por los propios participantes desde sus formas infantiles de comprensión.

En respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que las actividades lúdicas incidieron favorablemente en el fortalecimiento de la convivencia escolar de los niños del grado transición, en tanto posibilitaron experiencias concretas de interacción, cooperación, expresión emocional y construcción de acuerdos. La lúdica permitió que los niños practicasen formas de convivencia en situaciones reales de juego, donde aprender a esperar, compartir, ayudar, escuchar y resolver desacuerdos adquirió sentido dentro de la experiencia colectiva. No obstante, esta incidencia debe comprenderse como progresiva, situada y dependiente de la mediación pedagógica, más que como un resultado inmediato o definitivo.

Desde el punto de vista académico y pedagógico, la investigación aporta una mirada situada sobre la relación entre lúdica, convivencia escolar y ruralidad en la educación inicial. Su principal contribución radica en mostrar que el fortalecimiento de la convivencia en la primera infancia trasciende el uso de normas o instrucciones, al requerir experiencias significativas donde los niños puedan vivir, ensayar y resignificar sus formas de relación con los demás. En este sentido, el estudio reconoce el juego como una estrategia central para el desarrollo

socioemocional y para la construcción de ambientes escolares más participativos, afectivos y humanizantes.

Por otra parte, la investigación invita a valorar la escuela rural como un escenario pedagógico con posibilidades propias. Lejos de concebir la ruralidad como una limitación, el estudio permitió reconocerla como un contexto rico en recursos simbólicos, naturales y culturales que pueden fortalecer las prácticas educativas. La integración del territorio en las actividades lúdicas mostró que las propuestas pedagógicas adquieren mayor pertinencia cuando dialogan con la vida cotidiana, las experiencias y la identidad de los niños.

Finalmente, este estudio deja abiertas nuevas posibilidades de investigación en el campo de las infancias, la convivencia escolar y la educación rural. Sería pertinente ampliar este tipo de experiencias a otros grados, instituciones y territorios, así como desarrollar procesos de mayor duración que permitan observar la sostenibilidad de los cambios en el tiempo. También resultaría valioso incorporar de manera más amplia la voz de las familias y de otros actores de la comunidad educativa, con el fin de comprender cómo la convivencia escolar trasciende el aula y se articula con los vínculos familiares, comunitarios y territoriales que configuran la vida de los niños y niñas.

En síntesis, la investigación permite afirmar que la convivencia escolar en la educación inicial puede fortalecerse cuando se articulan diagnóstico, mediación pedagógica, lúdica y contexto. El juego, asumido desde una intención formativa y situado en la realidad rural de los niños, se convierte en una vía potente para promover la cooperación, la empatía, la regulación emocional y el reconocimiento del otro. De este modo, la investigación reafirma la importancia de construir prácticas pedagógicas sensibles, contextualizadas y comprometidas con una formación integral de la infancia, donde aprender a convivir sea parte esencial del proceso educativo.

Referencias Bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Calua Cueva, M. R., Delgado Hernández, Y. L., & López Regalado, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315–334. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1687988>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. <https://www.icbf.gov.co/ley-1804-de-2016>
- Córdova Luna, M. I., Vera García, J. M., Medina Bacilio, J. M., & Rivera Flores, L. G. (2025). Convivencia y valores: aprendizajes clave en la primera infancia. *ASCE Magazine*, 4(2), 233–250. <https://doi.org/10.70577/ASCE/233.250/2025>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.

- Esparza Cruzat, C., Lueiza-Paredes, D., & Canales Reyes, R. (2023). Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 85–102. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.545>
- Fleer, M. (2017). *Play in the early years* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1482>
- García Vera, V. R., & De la Peña Consuegra, G. (2024). El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para favorecer la convivencia escolar de los niños. *Minerva*, 5(14), 40–51. <https://doi.org/10.47460/minerva.v5i14.162>
- Gómez Cardona, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174–184. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Londoño Hernández, N. M., López Arenas, P., & Mosquera Sánchez, C. M. (2020). *La lúdica como estrategia pedagógica para una sana convivencia* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional de la Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/3494>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018). *Política de ética de la investigación, bioética e integridad científica* (adoptada mediante la Resolución 0314 de 2018). <https://minciencias.gov.co/normatividad/resolucion-0314-2018>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Más y mejor educación rural: Avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia*.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.

https://www.invima.gov.co/legacy-files/medicamentos_ensayos_clinicos/af006797-837c-3f73-e9d1-97a254a0d90d.pdf

Morejón Calixto, S. E., Mayanza Paucar, O. A., Barcia Maridueña, A. M., & Vásquez Alvarado, E. (2024). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores culturales en la comunidad. *Retos*, 57, 859–865.

<https://doi.org/10.47197/retos.v57.107996>

Pedraza Ávila, A. P., & Mosquera Téllez, S. M. (2024). Investigación pedagógica para solución de conflictos desde la educación de la primera infancia como aporte a la paz territorial.

Investigación y Desarrollo, 32(1), 96–120. <https://doi.org/10.14482/indes.32.01.121.539>

Perea Palacios, A. P., & Mora-Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), e15107.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Rivera-Sepúlveda, Á. A., & Quitián-Álvarez, E. A. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. *Praxis & Saber*, 13(33), e12690. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147–176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Selepe, M. A., Mofokeng, M. M., & Hadebe-Ndlovu, B. N. (2024). Implementing play pedagogies within rural early childhood development centres: Practitioners' views. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), Article 1387. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1387>
- Stringer, E. T., & Ortiz Aragón, A. (2020). *Action research* (5th ed.). SAGE.
- Suaza Lizcano, L., & Pedraza Piñeros, P. (2019). *La lúdica en la convivencia escolar de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Técnica Gabriela Mistral sede Luis Carlos Galán de Melgar Tolima* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional de la Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/3162>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Villarreal Pérez, L. del C. (2019). *La lúdica como estrategia pedagógica para el desarrollo de la convivencia pacífica en la educación preescolar colombiana* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio Institucional UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2688>

Anexos:

Anexo	Contenido	Página aprox.
Anexo A	Técnicas de recolección de información	1
A.1	Ficha de observación inicial: Hora de llegada de los niños a la escuela	1
A.2	Ficha de observación inicial: Actividad pedagógica “Mi carita”	2
A.3	Ficha de observación inicial: Tomando onces	5
A.4	Ficha de observación inicial: Hora del descanso	7
A.5	Ficha de observación inicial: Momento lavado de manos	9
A.6	Ficha de observación inicial: Clase de educación física	11
A.7	Ficha de observación inicial: Hora del almuerzo escolar	13
A.8	Condensación de las fichas de observación inicial	15
Anexo B	Conversatorio lúdico guiado	25
Anexo C	Instrumentos de recolección de la información: diarios de campo	28
C1	Diario de campo: Taller lúdico “Relevos Locos”	28
C2	Diario de campo: Taller lúdico “Agárralo”	32
C3	Diario de campo: Taller lúdico “El reto: buscar a tientas con los ojos vendados”	36
C4	Diario de campo: Taller lúdico “El laberinto de las sombras”	40
C5	Diario de campo: Taller lúdico “La Búsqueda del Tesoro Lúdico”	43
C6	Diario de campo: Taller lúdico “El Mural Colaborativo de la Convivencia”	46
C7	Diario de campo: Taller lúdico “Cabalgata y lazo criollo infantil”	50
C8	Condensación de diarios de campo	54
Anexo D	Rúbricas de cotejo	64
D1	Rúbrica de cotejo: Relevos locos	64
D2	Rúbrica de cotejo: “Agárralo”	65
D3	Rúbrica de cotejo: Buscar a tientas con los ojos vendados	66
D4	Rúbrica de cotejo: La búsqueda del tesoro lúdico	67
D5	Rúbrica de cotejo: El laberinto de las sombras	68
D6	Rúbrica de cotejo: El Mural Colaborativo de la Convivencia	70
D7	Rúbrica de cotejo: Cabalgata y lazo criollo infantil	71
D8	Tabla de condensación de las fichas de rúbrica de cotejo	72
Anexo E	Rúbricas de seguimiento	81
E1	Rúbrica de seguimiento inicial	81
E2	Rúbrica de seguimiento intermedio	84
E3	Rúbrica de seguimiento final	86
E4	Condensación de la rúbrica de seguimiento	90
Anexo F	Evidencias fotográficas	98
F1	Taller lúdico “Relevos Locos”	98
F2	Taller lúdico “Agárralo”	99
F3	Taller lúdico “Buscar a tientas con los ojos vendados”	100
F4	Taller lúdico “El laberinto de las sombras”	101
F5	Taller lúdico “La Búsqueda del Tesoro Lúdico”	102

F6	“El Mural Colaborativo de la Convivencia”	104
F7	Taller lúdico “Cabalgata y el lazo criollo”	105

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:b:/r/sites/MaestriaenInfancia/Documentos%20compartidos/MAESTR%C3%8DA%20EN%20INFANCIAS%20-%20CARPETA%20BASE/INVESTIGACI%C3%93N%20MAI/COHORTE%204%20MAI/GRUPOS%20TRABAJOS%20DE%20GRADO%20CUARTA%20COHORTE/GRUPO%207/JURADO%20LECTOR/ANEXOS.pdf?csf=1&web=1&e=1t7geX>