



Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje en
primaria mediante el componente lúdico en instituciones públicas de Bogotá

Bogotá, DC, noviembre de 2025



Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje en
primaria mediante el componente lúdico en instituciones públicas de Bogotá

Angelo Monroy Ballesteros

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Director

Dr. José Humberto Guerrero Rodríguez. Ed. E.

Bogotá, DC, noviembre de 2025

Tesis aprobada por:

Director de tesis: _____

Doctor José Humberto Guerrero Rodríguez. Ed. E.

Jurados

Jurado Institucional

Doctora Marcela Orduz Quijano

Jurado Nacional

Doctora Vicky Del Rosario Ahumada De La Rosa

Jurado Internacional

Doctora Ruth Pinedo González

Dedicatoria y Agradecimientos

A Angela, Miguel y Ángel por comprenderme, acompañarme y darme ánimos durante este camino en los momentos que más los necesitaba. A mis padres que me inculcaron la fortaleza para alcanzar nuevas metas. Al Doctor y maestro José Humberto Guerrero Rodríguez por ayudarme a construir conocimiento a partir de las reflexiones sobre la escuela.

A las instituciones educativas, sus directivos, maestros y demás compañeros que me apoyaron en distintos momentos de este proceso. Infinitas gracias a todos y cada uno de ellos.

Tabla de Contenido

Contenido

Resumen Analítico.....	15
Abstract	18
Introducción	21
Capítulo 1: Planteamiento del Problema.....	28
1.1 Pregunta de Investigación	35
1.3 Supuesto	35
1.4 Objetivos	41
1.4.1Objetivo General.....	41
1.4.2 Objetivos Específicos.....	42
1.5 Justificación	42
Capítulo 2: Marcos de Referencia.....	51
2.1 Estado del Arte.....	51
2.1.1Tendencias Encontradas en las Investigaciones Consultadas	62
2.2 Elementos de la Legislación Educativa Colombiana	65
2.3 Vacíos en el Tema de la Lúdica y los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Primaria	67

2.3.1 El componente lúdico desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo	
Sostenible.....	69
Capítulo 3: Marco Teórico.....	74
3.1 Marco conceptual.....	75
3.1.1 El juego en la Educación Primaria.....	76
3.1.2 Aprendizaje y Juego.....	78
3.1.3 Teorías del Juego en la Educación.....	79
3.1.4 Características del Juego y su Papel en el Aprendizaje	80
3.1.5 La Evaluación de Experiencias Lúdicas	81
3.1.6 Política Educativa en Colombia.....	82
3.2 La Lúdica	87
3.3 Educación Primaria.....	89
3.4 Lineamientos curriculares	90
3.5 Enseñanza y aprendizaje	93
3.6 Prácticas pedagógicas	94
3.7 Crecimiento cognitivo, social y emocional.....	94
3.8 La dimensión cognitiva y la dimensión emocional.....	96
3.9 Facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje	97
3.10 Las estrategias lúdicas.....	98
3.11 Aspectos curriculares	103

Capítulo 4: Marco metodológico	107
4.1 Enfoque	107
4.2 Paradigma interpretativo	108
4.3 Método	109
4.4 Participantes.....	110
4.5 Técnicas	111
4.6 Instrumentos.....	111
4.7 Fases de la ruta metodológica	115
4.8 Población.....	118
4.9 Criterios de elegibilidad de las experiencias.....	119
4.10 Matriz de Vaciamiento.....	122
Capítulo 5: Consideraciones Éticas	126
Capítulo 6: Análisis de resultados.....	128
6.1 Objetivo 1. Identificar las Estrategias Lúdicas y Pedagógicas Implementadas en Colegios Públicos de Bogotá en la Educación Primaria	128
6.2 Objetivo 2. Reconocer los factores facilitadores y obstaculizadores presentes en las experiencias revisadas.....	129
6.3 Objetivo 3. Aportar elementos teóricos para la construcción de lineamientos curriculares que integren la lúdica en educación primaria.....	130
6.4 Análisis cualitativo de entrevistas.....	131

6.5 Voces desde las entrevistas de maestros	135
6.6 Conceptualizaciones de la lúdica en el discurso docente.....	137
6.6.1 Herramienta pedagógica	138
6.6.2 Dimensión del desarrollo	139
6.6.3 Derecho fundamental	140
6.6.4 Expresión cultural	141
6.7 Lenguaje y Terminología.....	142
6.8 Metáforas y analogías	143
6.8.1 La lúdica como producción de saberes	144
6.8.2 La lúdica como tránsito hacia el conocimiento.....	144
6.8.3 La lúdica como objetivo.....	145
6.9 Conclusiones del Análisis de Narrativas.....	146
6.10 Triangulación De Categorías	147
6.10.1 Relaciones Entre Estrategias Lúdicas y Procesos Escolares.....	147
6.10.2 Conexión Entre Procesos Escolares y Lineamientos Curriculares	149
6.11. Interrelación Entre las Categorías Principales	152
6.11.1 Hallazgos Clave de la Triangulación	152
6.12 Análisis de Tendencias Emergentes.....	154
6.12.1 Componente Lúdico del Aprendizaje	154
6.12.2 Aprendizaje Basado en Proyectos Lúdicos.....	155

6.12.3 Incorporación de Tecnologías y Espacios Flexibles de Aprendizaje.....	156
6.13 Evaluación Basada en el Juego	157
6.13.1 Autoevaluación Desde la Lúdica	157
6.14 Implicaciones Para los Lineamientos Curriculares	158
6.14.1 Estrategias Lúdicas Efectivas	159
6. 15 Interpretación de Resultados del Grupo Focal.....	159
6.15.1 Análisis de Frecuencia y Relevancia Temática	160
6. 16 Relaciones Entre Categorías	162
6.17 Variabilidad Temática Entre Preguntas	163
6.18 Estrategias Lúdicas Efectivas	165
6.18.1 Juegos Didácticos y Narrativas	165
6.18.2 Actividades Físicas	166
6.19 Implicaciones Sistémicas	166
6.19.1 Procesos escolares y motivación.....	167
6.19.2 Aprendizaje Desde el Desarrollo Integral.....	167
6.20 Elementos Para los Lineamientos Curriculares	168
6.20.1 Formación Docente y Flexibilidad Curricular	169
6.20.2 Contextualización y Transversalidad	170
6.20.3 Evaluación formativa	172
6.21 Aspectos complementarios en las narrativas docentes	173

6.21.1 Neuroeducación y Lúdica	173
5.21.2 Personalización de Actividades y Dimensión Ética del Juego	174
6.22 Implicaciones para la Práctica	174
6.22.1 Neurodidáctica en la Lúdica	175
6.23 Brechas entre teoría y práctica.....	175
Capítulo 7: Implicaciones para los lineamientos curriculares	179
7.1 La renovación curricular	179
7.2 Abordar brechas desde la realidad del aula.....	180
7.3 La mejora continua del componente lúdico	181
7.4 La formación docente integral	182
7.5 La investigación situada.....	182
7.6 Políticas educativas coherentes desde el macro currículo	183
7.7 Las comunidades de práctica	184
7.8 La Construcción Social del Componente Lúdico	184
7.9 Reconfiguración de Roles y Relaciones Pedagógicas	185
7.10 Territorialidades Lúdicas y Espacialidad Educativa.....	186
7.11 Alternativas en el Aprendizaje Lúdico	187
7.12 Saberes Emergentes y Epistemologías Lúdicas	188
7.13 Dimensiones Interculturales del Juego en Contextos Urbanos.....	189
7.14 Dinámicas y trayectorias emocionales.....	190

7.15 Comunidades de aprendizaje	191
7.16 Articulaciones entre lo Lúdico y lo Académico	192
7.17 Creatividad y Utilización de Recursos Limitados	193
7.18 Formación Docente Desde la Pedagogía Lúdica	194
7.19 Implicaciones para la Equidad	195
7.20 Proyecciones y Sostenibilidad del Componente Lúdico.....	196
7.21 Síntesis Interpretativa.....	197
Capítulo 8: Propuesta de lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	201
8.1 Fundamentación Epistemológica y Pedagógica.....	203
8.2 Justificación de la Propuesta	205
8.3 Principios Orientadores del Componente Lúdico	208
8.4 Estructura Curricular Propuesta.....	211
8.5 Competencias y Logros Esperados	215
8.6 Rol del Docente y Formación Profesional	218
8.7 Evaluación del Componente Lúdico	221
8.8 Recomendaciones para la Implementación Institucional.....	224
8.9 Consideraciones Éticas y Culturales	227
8.10 Conclusiones y Proyecciones.....	230
8.10.1 Formación Docente y Desarrollo Profesional.....	231

8.10.2 Intercambio de Experiencias y Construcción Colectiva	232
8.10.3 Sistematización de Buenas Prácticas	232
8.10.4 Líneas de Investigación Prioritarias.....	233
8.10.5 Metodologías de Investigación Innovadoras	233
Capítulo 9: Conclusiones	235
9.1 Sobre el objetivo y la validación del supuesto investigativo	235
9.2 Aportes al campo de la educación primaria pública	237
9.3 Implicaciones para la formación docente desde la práctica pedagógica.....	239
9.4 Tensiones y Desafíos Persistentes	240
9.5 Líneas de Investigación Futuras.....	242
9.6 Reflexiones sobre el impacto de la investigación en el contexto educativo	243
9.8 Cierre y Proyecciones	246
Referencias.....	249
Anexos	273

Lista de tablas

Tabla 1. Ficha de análisis documental.	59
Tabla 2. Referentes documentales de la legislación Educativa Colombiana.....	65
Tabla 3. Criterios para la selección de experiencias	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 4. Matriz de vaciamiento	1483
Tabla 5. Estrategias lúdicas los procesos escolares	1508
Tabla 6. Procesos escolares desde el aporte curricular	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7. Relación entre categorías analizadas y lineamientos curriculares propuestos..	198

Lista de figuras

Figura 1. Flujograma prisma identificación de documentos en bases de datos	55
Figura 2. Documentos por país	56
Figura 3. Mapa temático por categorías de consulta.....	58
Figura 4. Mapa bibliométrico de palabras claves	58
Figura 5. Porcentaje de niños que no han alcanzado el nivel de competencias.....	70
Figura 6. Promedio de antigüedad docente.....	73
Figura 7. Factores que influyen en el conocimiento	788
Figura 8. Fases de la investigación	117
Figura 9. Nube de palabras conceptos maestros	1355
Figura 10. Frecuencias por término y clasifican en categorías.....	143
Figura 11. Relación entre categorías de base y categorías emergentes	160
Figura 12. Menciones de categoría por pregunta.....	164
Figura 13. Mapa mental categorías centrales de análisis.....	164
Figura 14. Infografía Propuesta de lineamientos curriculares	202

Resumen Analítico

El objetivo de esta tesis doctoral es proponer los referentes para la formulación de lineamientos curriculares del componente lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación primaria en instituciones escolares públicas de Bogotá. La investigación parte del reconocimiento de la lúdica no solo como una actividad recreativa, sino como un recurso pedagógico potente que favorece la motivación, el pensamiento crítico, la creatividad y la participación de los estudiantes en su proceso formativo.

En muchas ocasiones la falta de articulación que existe entre el currículo oficial y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la educación primaria en instituciones públicas de Bogotá, limitan la construcción de experiencias significativas y disminuyen la dedicación del estudiante a su propio proceso de aprendizaje. El desnivel que se encuentra entre el currículo que se ha prescrito y el currículo que se está viviendo da lugar a situaciones de tensión que son un obstáculo para los procesos activos, creativos y reflexivos que se llevan a cabo en los niños. Esta situación puede llegar a conducir a prácticas fragmentadas que no responden a las necesidades reales de los procesos de enseñanza que deben darse en los primeros años de educación y que busca formar sujetos críticos, autónomos y participativos debido a la falta de directrices que incorporen el componente lúdico como un componente estructural del proceso de aprendizaje.

El paradigma de la investigación es interpretativo con un enfoque cualitativo, la investigación se desarrolló a través del método de la sistematización de experiencias pedagógicas en seis instituciones oficiales de la ciudad. La información fue recolectada mediante entrevistas a profundidad con docentes, revisión documental y con un grupo focal. Esta metodología permitió

comprender las prácticas lúdicas implementadas en contextos reales, así como los factores que las potencian o las limitan.

Los hallazgos evidencian que, si bien algunos docentes incorporan actividades lúdicas en sus clases, estas no están sistematizadas ni articuladas a una propuesta curricular institucional. Se identificaron obstáculos como la falta de formación en pedagogía lúdica, las limitaciones de tiempo y recursos y la presión por el cumplimiento de estándares académicos. No obstante, también se reconocieron experiencias valiosas que demuestran el impacto positivo de la lúdica en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, cognitivas y comunicativas.

A partir del análisis crítico de estas experiencias, se construyeron referentes para la formulación de unos lineamientos curriculares que orienten la inclusión intencionada y planificada del componente lúdico en las prácticas pedagógicas en la educación primaria. Estos lineamientos se estructuran como una herramienta flexible para que los docentes puedan diseñar ambientes de aprendizaje más significativos y pertinentes en los primeros grados de educación.

La principal contribución de esta tesis radica en ofrecer una propuesta que responde a las realidades de las escuelas públicas y que promueve un cambio en la cultura pedagógica, en la que el juego y la lúdica sean reconocidos como medios legítimos y eficaces para enseñar y aprender, aspecto con que busca incidir en la construcción de políticas educativas más sensibles y contextualizadas a las particularidades del desarrollo infantil y de los contextos escolares.

El problema principal de la investigación se deriva de la falta de directrices curriculares que guían de manera fundamentada el componente lúdico en los procesos pedagógicos de la educación primaria en instituciones públicas de Bogotá. Esta deficiencia se manifiesta en prácticas pedagógicas fragmentadas, que dependen de la iniciativa individual de cada educador y

carecen de un esquema de referencia que facilita la articulación de la actividad lúdica con los objetivos educativos, las dinámicas institucionales y las demandas socioculturales de la población estudiantil. La ausencia de pautas que obstaculizan la consolidación de experiencias educativas que reconocen la dimensión lúdica como un componente pedagógico que promueve la participación, la motivación, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo integral. En el contexto actual, resulta imperativo discernir la utilización de la pedagogía lúdica en las aulas, discernir los factores que favorecen y dificultan su implementación, e identificar qué componentes teóricos y prácticos pueden guiar la elaboración de directrices curriculares que potencien su función en la educación de los estudiantes de nivel primario en el ámbito público.

La implementación de estrategias basadas en el juego y la lúdica en el aula destacan un impacto significativo en la motivación de los estudiantes, en su capacidad para resolver problemas de manera creativa y en el desarrollo de habilidades socioemocionales fomentando un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, lo que permite potenciar la autonomía de los alumnos y promover un sentido de comunidad en el aula.

Palabras clave: lúdica, educación primaria, lineamiento curricular, Colegios públicos Bogotá, procesos de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

The objective of this doctoral thesis is to propose guidelines for the formulation of curriculum guidelines for the recreational component in teaching and learning processes for primary education in public schools in Bogotá. The research is based on the recognition of recreation not only as a leisure activity, but also as a powerful pedagogical resource that promotes motivation, critical thinking, creativity, and student participation in their educational process.

In many cases, the lack of coordination between the official curriculum and the pedagogical practices carried out in primary education in public institutions in Bogotá limits the construction of meaningful experiences and diminishes students' dedication to their own learning process. The gap between the prescribed curriculum and the curriculum that is actually being implemented gives rise to situations of tension that hinder the active, creative, and reflective processes that take place in children. This situation can lead to fragmented practices that do not respond to the real needs of the teaching processes that should take place in the early years of education, which seek to develop critical, autonomous, and participatory individuals, due to the lack of guidelines that incorporate play as a structural component of the learning process.

The research paradigm is interpretive with a qualitative approach. The research was carried out using the method of systematizing pedagogical experiences in six official institutions in the city. The information was collected through in-depth interviews with teachers, document review, and a focus group. This methodology allowed for an understanding of the playful practices implemented in real contexts, as well as the factors that enhance or limit them.

The findings show that, although some teachers incorporate playful activities into their classes, these are not systematized or linked to an institutional curriculum. Obstacles were

identified, such as a lack of training in playful pedagogy, time and resource constraints, and pressure to meet academic standards. However, valuable experiences were also recognized that demonstrate the positive impact of play on students' overall development, especially in strengthening social-emotional, cognitive, and communication skills.

Based on a critical analysis of these experiences, benchmarks were developed for the formulation of curriculum guidelines to guide the intentional and planned inclusion of play in teaching practices in primary education. These guidelines are structured as a flexible tool for teachers to design more meaningful and relevant learning environments in the early grades of education.

The main contribution of this thesis lies in offering a proposal that responds to the realities of public schools and promotes a change in pedagogical culture, in which play and recreation are recognized as legitimate and effective means of teaching and learning. This aspect seeks to influence the development of educational policies that are more sensitive and contextualized to the particularities of child development and school contexts.

The main problem addressed by this research stems from the lack of curriculum guidelines that provide a sound basis for the recreational component of teaching processes in primary education in public institutions in Bogotá. This deficiency manifests itself in fragmented pedagogical practices, which depend on the individual initiative of each educator and lack a reference framework that facilitates the articulation of playful activity with educational objectives, institutional dynamics, and the sociocultural demands of the student population. The absence of guidelines hinders the consolidation of educational experiences that recognize play as a pedagogical component that promotes participation, motivation, collective knowledge construction, and comprehensive development. In the current context, it is imperative to discern

the use of playful pedagogy in classrooms, discern the factors that favor and hinder its implementation, and identify which theoretical and practical components can guide the development of curriculum guidelines that enhance its role in the education of primary school students in the public sphere.

The implementation of game-based and playful strategies in the classroom has a significant impact on student motivation, their ability to solve problems creatively, and the development of social-emotional skills, fostering a more dynamic and participatory learning environment that enhances student autonomy and promotes a sense of community in the classroom.

Keywords: leisure, primary education, curricular guidelines, Bogotá public schools, teaching and learning processes.

Introducción

En el ámbito actual de la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje se han establecido como componentes fundamentales en la búsqueda de metodologías pedagógicas que buscan aumentar la experiencia del conocimiento en la escuela. La presente propuesta de tesis doctoral emprende una investigación de los factores que contribuyen al potenciamiento del componente lúdico dentro del ámbito de la educación primaria destacando la profunda incorporación de esta metodología a los procedimientos pedagógicos.

En este contexto, la investigación se orienta a comprender para qué es pertinente fortalecer el componente lúdico en la educación primaria, lo cual implica reconocer su capacidad para transformar las dinámicas tradicionales del aula y ampliar las posibilidades pedagógicas disponibles para los docentes. La incorporación sistemática de la lúdica promueve experiencias de aprendizaje más significativas, fomenta procesos cognitivos superiores como la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento divergente, y posibilita escenarios participativos donde los niños construyen sentido a partir de la interacción, la curiosidad y el juego.

El enfoque de enseñanza y aprendizaje abarca las creencias y actividades de instructores y estudiantes sobre el significado, el propósito y los métodos de la educación para alcanzar las metas educativas. Maquilón et al. (2016) sugieren que los docentes que enfatizan el cambio conceptual de los estudiantes, fomentando la comprensión profunda y las competencias analíticas, logran resultados académicos y actitudinales superiores en comparación con aquellos que priorizan la transmisión de información.

El objetivo principal de este estudio correspondió a proponer los referentes que permitieron la formulación de lineamientos curriculares del componente lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación primaria en 6 instituciones escolares públicas de Bogotá con el fin de aportar al mejoramiento de los procesos educativos en contextos donde persisten brechas en el rendimiento escolar y donde se requieren estrategias que reconozcan la diversidad, la participación y la experiencia como elementos centrales del acto educativo (UNESCO, 2020; Torres, 2023).

En esta investigación se buscó recuperar las experiencias pedagógicas relacionadas con el componente lúdico para el crecimiento cognitivo, social y emocional de los estudiantes teniendo en cuenta enfoques más eficientes para proponer los lineamientos curriculares en educación primaria pública de Bogotá.

Al analizar las experiencias educativas relacionadas con proyectos de maestros en educación primaria, se pretendió proporcionar una base de conocimiento para implementar estrategias lúdicas exitosas en el aula a partir de la sistematización de experiencias tomando en cuenta que la investigación destacó los posibles obstáculos y complejidades presentados durante el desarrollo de diferentes proyectos relacionados con el componente lúdico en la educación primaria, al realizar sugerencias pragmáticas para superarlos al replicar dichas propuestas.

Esta tesis doctoral constituye una contribución académica sustancial a la educación primaria por medio de un análisis basado en la sistematización de experiencias, lo que permitirá comprender de manera integral y efectiva las diferentes situaciones de esta etapa de formación escolar.

La participación, motivación, autoeficacia y bienestar son cruciales para el mejoramiento en la calidad de la educación. López y Zuluaga (2016), encontraron que los estudiantes aprecian

mucho los facilitadores de la comunidad educativa, como la asistencia y la retroalimentación de los docentes a partir de métodos de enseñanza activos y lúdicos para promover ambientes favorables en el aula. Los obstaculizadores más comúnmente citados incluyen falta de atención y concentración, temas desafiantes, tareas extensas, presión académica y problemas personales o familiares. Los autores anteriores sugieren fomentar una mayor participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje partiendo del desarrollo de habilidades socioemocionales con el fin de garantizar que los instructores junto con las familias ofrezcan un asesoramiento y apoyo adecuados.

Para Pamplona et al. (2019), la práctica pedagógica es el área de interacción entre docentes y estudiantes, donde la institución educativa fija estándares que permiten desarrollar acciones de manera integral, vinculando la teoría con la práctica en donde se busca incorporar la acción pedagógica. En este sentido, uno de los principales objetivos de la escuela corresponde a realizar una intervención educativa consistente y racional que promueva el aprendizaje significativo participando en actividades pedagógicas que involucren la reflexión y el análisis para permitir una transformación de las experiencias educativas.

En el documento se presenta el planteamiento del problema en donde se destacan los principales elementos relacionados con la lúdica y los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria. Los marcos de referencia en orden de las principales investigaciones relacionadas con el tema desde un aspecto internacional hasta la identificación de experiencias regionales y locales complementan el objetivo número cuatro de desarrollo sostenible que busca el mejoramiento de la calidad educativa. Por último, el marco teórico aborda los principales conceptos relacionados con lineamientos curriculares, el juego, la educación y su importancia en el papel del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación primaria.

Las escuelas primarias enfrentan desafíos para muchos estudiantes, puesto que los contenidos educativos enseñados en los primeros años de escolaridad no pueden alcanzar niveles más profundos de comprensión por la carencia de métodos de enseñanza centrados en actividades lúdicas atractivas y significativas (Gajardo, 2022). La ausencia de aplicación de estas estrategias obstaculiza la retención de conocimientos y el fomento del pensamiento crítico en la educación primaria.

Sumado a esto factores como la escasez de recursos y la alta carga laboral de los profesores también influyen en la dificultad de proporcionar una educación de excelencia a los alumnos. Esto resulta en una disminución en el desempeño académico y una carencia de motivación por parte de los estudiantes, lo cual impacta de manera negativa en su desarrollo global.

Es fundamental que el gobierno, las universidades, las Secretarías de Educación y las familias trabajen juntos para hacer cambios importantes que mejoren la educación primaria y den a los estudiantes las herramientas necesarias para aprender de manera efectiva y enriquecedora. Esto implica actualizar los programas de estudio, capacitar constantemente a los maestros y crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y enriquecedores.

Frente al estado de la cuestión, hay otras prácticas que han permitido a los maestros proponer distintas estrategias metodológicas para favorecer la apropiación de contenidos de manera lúdica en educación primaria, utilizando el conocimiento basado en la realidad del contexto en busca de mejorar el trabajo con los estudiantes (Calderón, 2021). Como resultado de este tipo de producción de conocimiento, los maestros han generado estrategias que ayuden a los estudiantes a crecer de manera dinámica a través de proyectos educativos innovadores e ideas

que integren positivamente a las personas en las comunidades donde están ubicadas todas las escuelas

El desarrollo de las propuestas pedagógicas relacionadas con la lúdica incluye la participación de los estudiantes para realizar proyectos colaborativos son diferentes estrategias metodológicas que pueden ser implementadas para dinamizar los contenidos a trabajar en diferentes asignaturas. Como resultado, estos métodos ayudan a los profesores a adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, creando un entorno de aprendizaje acogedor y llamativo para que los estudiantes se sientan más motivados por conocer en el desarrollo de las clases y temáticas abordadas.

El marco teórico de esta investigación está orientado hacia el componente lúdico en la educación primaria el cual se refiere al uso del juego como una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo integral de los estudiantes, estimulando sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales y creativas motivándolo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este apartado se destaca como el componente lúdico en el aula puede potenciar la motivación de los estudiantes, fomentando su autonomía y promoviendo un aprendizaje en los procesos escolares.

Los conceptos de lúdica, educación primaria y lineamientos curriculares conforman el marco conceptual que fundamenta esta investigación. Se analizarán detenidamente estos componentes con el fin de analizar los diferentes elementos que incorpora La implementación de la lúdica como una estrategia pedagógica fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, también se revisaron distintas teorías que abordaron la relevancia del juego en el desarrollo del aprendizaje de los niños en los primeros grados de educación primaria para evidenciar el impacto positivo que tiene la inclusión de actividades lúdicas en el

plan de estudios escolares en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos, esto con el propósito de fomentar un proceso de aprendizaje que sea tanto significativo como perdurable.

Según las consideraciones del protocolo y los aportes al conocimiento, la investigación demuestra factibilidad debido a que es posible elaborar una propuesta de lineamientos curriculares que fomente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria en las escuelas públicas de Bogotá desde la sistematización de experiencias pedagógicas de los docentes. El desarrollo de estos lineamientos favorecerá el trabajo metodológico fomentando la generación de ambientes de enseñanza más dinámicos e inclusivos, adecuados a la variedad de los entornos educativos urbanos.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación que explica la importancia de fortalecer el componente lúdico en la educación primaria pública de Bogotá. Expone las razones pedagógicas y contextuales que sustentan la necesidad de este estudio.

El segundo capítulo reúne los marcos de referencia, integrando el estado del arte, el análisis de la legislación educativa y los fundamentos teóricos y conceptuales relacionados con el juego, el aprendizaje, las prácticas pedagógicas y los lineamientos curriculares. Este capítulo establece la base intelectual que orienta la investigación.

El tercer capítulo describe el marco metodológico teniendo en cuenta el paradigma interpretativo desde el enfoque cualitativo, detallando el método, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección, las fases de la ruta metodológica y los criterios de elegibilidad de las experiencias estudiadas.

El cuarto capítulo expone las consideraciones éticas del proceso investigativo, señalando los principios de respeto, consentimiento, confidencialidad y transparencia que orientaron la interacción con los docentes y el manejo de la información.

El quinto capítulo desarrolla el análisis de los resultados obtenidos, interpretando las narrativas docentes, las categorías emergentes, la triangulación y los significados atribuidos a la lúdica presentando las tendencias, tensiones y posibilidades del componente lúdico en las prácticas pedagógicas observadas.

El sexto capítulo explica las implicaciones de los hallazgos para la construcción de lineamientos curriculares, destacando la renovación pedagógica, la formación docente, la equidad educativa, las dinámicas institucionales y la articulación entre teoría y práctica.

El séptimo capítulo da a conocer la propuesta de lineamientos curriculares estructurada en fundamentos epistemológicos, principios orientadores, competencias, rol docente, evaluación y recomendaciones para la implementación institucional. Constituye la traducción práctica del análisis previo.

El octavo capítulo reúne las conclusiones generales, valida el supuesto investigativo, sintetiza los aportes al campo educativo, plantea líneas futuras de investigación y reflexiona sobre el impacto de la propuesta en la educación primaria pública.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

La lúdica en educación primaria y su relación con la política educativa establece los referentes fundamentales para consolidar los lineamientos de trabajo planteando estrategias metodológicas que permitan el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes manifestándose en mejores desempeños académicos y sociales.

Por lo anterior, esta Tesis Doctoral buscó establecer la relación entre las experiencias lúdicas, el rendimiento académico reconoce que los referentes curriculares vigentes presentan un vacío respecto al componente lúdico, lo que refuerza la pertinencia de construir orientaciones que integren el juego como mediador del aprendizaje en la educación primaria pública, aspectos que permiten interiorizar significativamente los contenidos en el aula por el tipo de experiencia que vincula el conocimiento con los procesos de aprendizaje, desde las dimensiones emocionales y cognitivas poco presentes en el acto educativo. En este sentido, proponer elementos que fortalezcan la apropiación de conceptos orientados a la elaboración de lineamientos curriculares para la implementación de la lúdica en educación primaria permitirá consolidar prácticas pedagógicas más coherentes con las necesidades del aula y con los procesos formativos del nivel. Esta articulación favorecerá una mayor incidencia en el desarrollo de los contenidos trabajados en los distintos espacios escolares, ampliando las posibilidades de aprendizaje que surgen cuando el juego se integra como mediador pedagógico (Calderón, 2021).

Se han encontrado experiencias en instituciones educativas públicas que han utilizado la lúdica como estrategia de aprendizaje para desarrollar propuestas pedagógicas con resultados de impacto mejorando sus procesos de socialización lo que genera distintas motivaciones investigativas por parte de los maestros en la escuela. Las experiencias de aula realizadas han generado cambios significativos en los estudiantes y sus comunidades para la generación de

distintos tipos de conocimiento, acordes a la edad de los estudiantes de Educación Primaria (Ripoll, 2021).

Esto puede resultar en una falta de motivación y desinterés por parte de los alumnos, teniendo en cuenta que muchas veces no se sienten desafiados ni estimulados intelectualmente debido a la falta de una base sólida en los conceptos fundamentales que puede llevar a dificultades en etapas educativas posteriores, creando una brecha en el aprendizaje que puede ser BRECHA DE APRENDIZAJE difícil de superar. Es crucial implementar estrategias pedagógicas innovadoras con los estudiantes que les permitan construir un entendimiento profundo de los temas abordados en clase (Evans et al., 1992). De esta manera, se puede garantizar un aprendizaje significativo y duradero que prepare a los alumnos para enfrentar con éxito los desafíos académicos futuros.

Es fundamental implementar metodologías más dinámicas y adaptadas a las necesidades de los alumnos para fomentar un aprendizaje significativo y estimular su capacidad de análisis y reflexión. De esta manera, se podrá superar el estancamiento en el nivel superficial de conocimiento y promover un desarrollo integral en los estudiantes de primaria.

Sin embargo, se presentan dificultades para muchos estudiantes, donde los aprendizajes impartidos en los primeros grados de educación no les permiten mayores niveles de apropiación del conocimiento, porque las estrategias de aprendizaje en las aulas no son significativas dificultando la retención de conceptos y el desarrollo del pensamiento en la educación primaria.

Desde esta perspectiva, resulta necesario implementar metodologías más dinámicas y acordes con las necesidades de los alumnos, con el fin de fomentar un aprendizaje significativo y estimular la capacidad de análisis y reflexión. Esto permitiría evitar el estancamiento en el nivel superficial del conocimiento y, al mismo tiempo, favorecer un desarrollo integral en los

estudiantes de primaria. De allí surge la necesidad de avanzar hacia la formulación de lineamientos que orienten la práctica pedagógica y garanticen condiciones para el logro de aprendizajes significativos.

La educación primaria es la etapa escolar donde los niños aprenden habilidades básicas para la vida, desarrollan sus habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras buscando nuevos conocimientos y aprendizajes, sin embargo, debido a una variedad de factores como la falta de recursos, la pobreza, la violencia, el aburrimiento, la deserción y el fracaso escolar, muchos niños y niñas luchan por mantenerse motivados y participar en el proceso educativo (López, 2020), por lo cual aspectos como la convivencia, el rendimiento académico y la autoestima se ven impactados negativamente por estas circunstancias.

En una investigación realizada por Cerda et. al. (2019), sobre convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en Educación Primaria se destacan las diferencias de género identificadas en la percepción y conducta en el ámbito educativo porque suelen tener importantes repercusiones en la enseñanza primaria. Las niñas suelen conformar grupos sociales más unidos, lo cual favorece la creación de un ambiente escolar favorable. La capacidad de la persona para manejar relaciones interpersonales de forma eficaz, junto con su red de apoyo entre pares, contribuye a fomentar un entorno de colaboración y respeto. Por el contrario, los menores suelen experimentar dificultades adicionales en cuanto a ser víctimas de violencia y agresión, lo cual puede propiciar un entorno más tenso en el ámbito escolar.

En relación con el género, la literatura consultada en la investigación muestra que en educación primaria no existen diferencias naturales en la capacidad lúdica de niños y niñas. Lo que aparece son patrones sociales aprendidos que pueden influir en cómo participan. Es común que los niños, por influencia cultural, se inclinen hacia actividades más físicas o competitivas,

mientras que las niñas participen inicialmente en dinámicas más comunicativas o cooperativas. Sin embargo, la lúdica, cuando es mediada de forma intencional por el docente, permite desactivar estereotipos y generar condiciones de igualdad. Actividades donde los roles no están predeterminados promueven que niñas y niños intercambien responsabilidades, lideren indistintamente y reconozcan habilidades compartidas.

La tendencia de las niñas a mostrar un mayor ajuste normativo se refleja en su propensión a cumplir con las expectativas escolares, lo que a su vez facilita su integración y éxito académico. La disparidad mencionada implica la urgencia de implementar estrategias pedagógicas distintas para abordar la indisciplina y la agresión en la infancia, centrándose en el fomento de habilidades socioemocionales y la gestión de conflictos.

Esta realidad demanda la construcción de orientaciones curriculares que fortalezcan el componente lúdico como mediador pedagógico capaz de potenciar los procesos de aprendizaje y favorecer la comprensión profunda de los contenidos escolares

Como aspecto importante se destaca la atención cuidadosa en la escuela primaria debido a que es necesaria para abordar las dinámicas de género. La implementación de estrategias pedagógicas que consideren las necesidades particulares de cada género permite fomentar un entorno inclusivo que puede contribuir al bienestar y al desarrollo integral de todos los estudiantes.

El panorama actual requiere una reevaluación desde el componente macro, meso y micro curricular de la escuela primaria, para dar más énfasis en componentes significativos, divertidos y creativos que apoyen el desarrollo integral de los niños. El juego es visto como una manera de experimentar la vida cotidiana, apreciando lo que ocurre y encontrando alegría en ello; es un acto de realización mental, espiritual o corporal que permite la adaptación social construyendo

relaciones con pares (Herrera, 2020). La incorporación de actividades lúdicas en el aula puede verse como una herramienta que ayuda a los niños a mejorar sus habilidades al exponerlos a un aprendizaje significativo en entornos agradables y de confianza.

Desde este problema, la mirada curricular se orienta hacia un abordaje humanizante, significativo y lúdico, capaz de trascender el énfasis en contenidos memorísticos para incorporar experiencias que promuevan creatividad, bienestar, exploración y relaciones sociales. El currículo, bajo esta perspectiva, debe asumirse como un proceso vivo que integra el juego como mediación pedagógica y no como una actividad periférica. Por tanto, el abordaje adecuado sería un currículo flexible, contextualizado, centrado en el niño, donde la lúdica se constituya en eje articulador del aprendizaje significativo y de la formación integral.

El problema de investigación articula tres elementos que se relacionan de manera complementaria. En primer lugar, aparece la necesidad de reevaluar el currículo en sus niveles macro, meso y micro, dado que no responde plenamente a las demandas formativas de los niños ni integra la lúdica como eje pedagógico. En segundo lugar, el juego se presenta como una experiencia humana significativa que favorece la adaptación social, la creación de vínculos y el desarrollo integral. Finalmente, la incorporación de actividades lúdicas se plantea como la vía para promover aprendizajes significativos en ambientes de confianza. Estos elementos dialogan al mostrar que la transformación curricular es indispensable para que la lúdica se convierta en una mediación pedagógica capaz de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria.

A pesar de que la lúdica se considera un recurso eficaz para fomentar aprendizajes significativos en la educación primaria, su implementación sigue siendo restringida y depende en gran medida de las iniciativas individuales de los docentes. En consecuencia, esto genera

desigualdades en el acceso a experiencias pedagógicas más dinámicas y estimulantes. Asimismo, Li (2024) indica que la carencia de políticas definidas y la falta de directrices curriculares obstaculizan la consolidación de las prácticas lúdicas como un componente estable del proceso formativo.

Del mismo modo, en los sistemas educativos, particularmente en los latinoamericanos, se observa una notable inclinación hacia metodologías tradicionales que se centran en la exposición verbal y la memorización. Como resultado, esta tendencia limita la oportunidad de que los estudiantes participen de manera activa en su proceso de aprendizaje. En coherencia con ello, investigaciones recientes demuestran que la cultura escolar sigue priorizando el control y la disciplina en lugar de la exploración, el descubrimiento y el juego (Rimascca, 2025). Por tanto, la falta de orientaciones curriculares sobre la lúdica se convierte en un elemento fundamental del problema educativo actual.

En relación con lo anterior, el juego, en calidad de mediación pedagógica, ha evidenciado efectos positivos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes. Sin embargo, en ausencia de una estructura curricular que las respalde, estas experiencias tienden a permanecer aisladas y desarticuladas del proceso formativo. De acuerdo con Skovbjerg et al. (2024), las instituciones educativas que implementan de manera deliberada enfoques lúdicos alcanzan niveles superiores de participación, comprensión y bienestar entre los estudiantes. Así, se pone de manifiesto la necesidad de reforzar el currículo con el fin de asegurar la sostenibilidad de estas prácticas.

Por otra parte, el bajo rendimiento académico en áreas fundamentales, tales como matemáticas y lenguaje, persiste como un desafío en la educación primaria. En efecto, estudios recientes han evidenciado que las estrategias lúdicas favorecen la comprensión conceptual,

incrementan la motivación y mejoran la capacidad de resolución de problemas (Guerrero y De la Peña, 2025). No obstante, la ausencia de lineamientos curriculares que integren estas prácticas impide la generalización de dichos beneficios en el sistema educativo en su conjunto.

A su vez, la formación docente se presenta como un factor significativo en esta problemática. En muchos casos, los docentes no cuentan con la preparación adecuada para planificar y llevar a cabo actividades lúdicas articuladas al currículo. En esa línea, López y Ereu (2024) evidencian que, cuando los docentes reciben formación sistemática en pedagogía lúdica, se transforma su práctica, se fortalece la planificación y se generan ambientes de aprendizaje más significativos, lo que destaca la relevancia de establecer directrices curriculares que respalden la labor del docente.

Al mismo tiempo, el desarrollo socioemocional constituye un componente fundamental del aprendizaje en la educación primaria; sin embargo, no siempre aparece de manera explícita en los documentos curriculares. En este sentido, Daza (2024) demuestra que la actividad lúdica favorece el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y el trabajo colaborativo, esenciales para el éxito académico y la convivencia lo que demuestra una ausencia de directrices que contemplen estas contribuciones restringiendo el impacto de la actividad lúdica en la formación integral.

De manera similar, en el contexto colombiano, la discontinuidad en la inclusión del juego dentro del currículo representa un aspecto crítico del problema. Aunque el Ministerio de Educación Nacional reconoce el juego como un eje fundamental en la educación inicial, su presencia se reduce significativamente en los niveles superiores, esto puede presentarse como una discrepancia entre el discurso normativo y la práctica educativa (MEN, 1998). Este vacío evidencia la necesidad de establecer directrices específicas que permitiera integrar la lúdica en la

educación primaria, aspecto que destaca la importancia de la investigación doctoral frente a la reflexión en torno al componente curricular para abordar el tema de la lúdica como una estrategia en el aula teniendo en cuenta su potencial transformador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.1 Pregunta de Investigación

El papel del docente como promotor del conocimiento lo delimitan las representaciones sociales sobre la enseñanza de cada maestro, lo que genera réplicas de prácticas tradicionales a partir de sus propias experiencias escolares y académicas desconociendo las particularidades de los contextos y la necesidad de aprendizaje de cada curso.

Para Maquilón y Hernández (2011), el enfoque de aprendizaje es variable y se encuentra determinado por el contexto, el nivel educativo y la edad del estudiante. Así, el docente debe tener diferentes propuestas y estrategias de aprendizaje que le permitan desarrollar habilidades acordes a las necesidades y particularidades de cada grupo para garantizar procesos escolares que permitan la apropiación del conocimiento en las diferentes asignaturas.

Teniendo en cuenta esta reflexión se formula la pregunta ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos permiten la inclusión del componente lúdico en educación primaria mediante la formulación de lineamientos curriculares en el contexto de las instituciones escolares públicas de Bogotá?

1.3 Supuesto

La incorporación de experiencias lúdicas en la educación primaria favorece los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mejorando su motivación, interés y comprensión de los contenidos, lo cual se refleja en un mayor rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Esta incorporación solo cobra sentido pleno cuando

el currículo, en sus distintos niveles de organización, reconoce la lúdica como mediación pedagógica y la integra de manera intencional en la planificación escolar, permitiendo que el juego se convierta en un eje que articula los propósitos formativos y fortalece la experiencia educativa en el aula.

Estos elementos contribuyen a fortalecer la comprensión de contenidos al introducir un enfoque didáctico en el currículo lo que facilita a los estudiantes el desarrollo de procesos más claros para una mejor apropiación conceptual. La interacción lúdica genera condiciones para que los niños elaboren significados propios y accedan a los aprendizajes con mayor nivel de conexión y entendimiento, lo que permite que la retención y el uso de los conceptos ocurra de manera más pertinente dentro de su proceso formativo.

A través de juegos, simulaciones o actividades prácticas, los estudiantes pueden experimentar de forma concreta distintas ideas y aplicarlas en situaciones reales, lo cual facilita su comprensión y retención en la memoria (Latorre et al., 2021).

Para Lieberman y Miller (2003) participar en actividades lúdicas fomenta el crecimiento de las capacidades cognitivas y socioemocionales al promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad a través de la interacción con otros estudiantes en un contexto escolar.

El microcurrículo representa el estrato de concreción curricular en el cual las decisiones pedagógicas se traducen en experiencias directas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente diseña secuencias didácticas, actividades y recursos que facilitan el logro de los propósitos formativos establecidos en el macrocurrículo y el mesocurrículo. La integración de estrategias lúdicas, como juegos, simulaciones y actividades prácticas, enriquece el microcurrículo al transformar los contenidos en experiencias significativas que favorecen una

comprensión profunda y la transferencia del conocimiento. Autores como Galvis (2022) enfatizan que el microcurrículo constituye un espacio privilegiado para la innovación pedagógica, ya que facilita al docente adaptar los contenidos a las características específicas del aula, reconocer la diversidad y promover entornos que fomenten la participación de los estudiantes.

Este tipo de procesos materializan las dinámicas que vinculan el proceso de aprendizaje con la realidad sociocultural de los estudiantes. Latorre et al. (2021), sostienen que las actividades prácticas aumentan la retención de conceptos y fomentan aprendizajes duraderos. El empleo del juego como estrategia de mediación facilita la movilización de procesos cognitivos y socioemocionales, promoviendo que los estudiantes relacionen la teoría con situaciones concretas y desarrollen habilidades como la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas. Para Martínez et al. (2023), destacan que las actividades prácticas aumentan la retención de conceptos y fomentan aprendizajes duraderos. Desde esta perspectiva, el microcurrículo no se reduce a la planificación de contenidos, sino que se concibe como un espacio dinámico en el cual el docente diseña experiencias significativas que atienden a las necesidades del aula y refuerzan el carácter formativo de la lúdica en la educación primaria.

La implementación de lineamientos curriculares desde la lúdica en el nivel de educación primaria puede generar un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje al ofrecer una orientación clara y consistente para los docentes. Para Fullan y Hargreaves (1999), los lineamientos curriculares eficaces contribuyen a la estandarización de las expectativas de aprendizaje, lo cual simplifica la planificación y realización de las clases. Esto garantiza que todos los estudiantes accedan a los mismos contenidos y habilidades fundamentales, fomentando así una mayor equidad en el ámbito educativo. Los lineamientos proporcionan a los docentes un marco

para evaluar de forma coherente el avance de los estudiantes, lo que les permite adaptar las estrategias pedagógicas y brindar apoyo individualizado según sea requerido.

Según Gómez (2023), se resalta que la aplicación de directrices curriculares favorece la cohesión entre distintos niveles educativos y áreas de conocimiento, lo cual promueve la integración del aprendizaje y la interrelación de conceptos. En la educación primaria, es beneficioso establecer una base sólida de conocimientos, pues es crucial. -... La claridad en los objetivos de aprendizaje y la coherencia entre los contenidos curriculares y las actividades de evaluación, facilitan a los docentes la creación de experiencias educativas más significativas y pertinentes. Como resultado, los estudiantes adquieren conocimientos de forma más eficaz y desarrollan habilidades críticas de pensamiento y de resolución de problemas esenciales para su éxito académico y personal.

Para el diseño de los lineamientos curriculares, es importante priorizar la intervención de los docentes en un proceso colaborativo. Al incluir a los docentes en esta iniciativa, se les otorgaría una sensación de pertenencia al plan de estudios, lo que favorecería la integración de sus experiencias y saberes prácticos. Es fundamental que los lineamientos sean flexibles y se ajusten a las necesidades específicas de cada aula. Se debe priorizar el desarrollo de competencias y habilidades críticas en lugar de centrarse únicamente en la cobertura de contenido.

De igual forma se requiere proporcionar oportunidades de educación continua para capacitar a los profesores en la implementación efectiva de los lineamientos permitiendo establecer mecanismos de evaluación que posibiliten la recopilación de retroalimentación acerca de su impacto. Uno de los aspectos más relevantes corresponde al fomento y la creación de comunidades de aprendizaje entre los profesores considerando el bienestar emocional y social de todos los involucrados para establecer un ambiente escolar positivo y de colaboración (Contreras, 2021). De

este modo, los lineamientos curriculares se convertirían en un referente que fortalezca la capacidad de los docentes y mejore la calidad del proceso educativo para los estudiantes.

La formulación de lineamientos curriculares que incorporen la lúdica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria representa una necesidad imperativa en el contexto educativo contemporáneo. Esta integración aborda los avances logrados en la comprensión del desarrollo cognitivo de los niños y también corresponde a las necesidades de una sociedad en continuo cambio que necesita personas innovadoras, flexibles y con capacidad de pensamiento analítico desde los procesos de formación generados en la escuela.

En 1998 se promulgaron los lineamientos curriculares en Colombia con el respaldo de la comunidad académica educativa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece las directrices epistemológicas, pedagógicas y curriculares. El propósito consiste en respaldar el proceso de justificación y organización de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. Aunque en este documento no presenta una definición profunda sobre la lúdica, ha sido incluida como una de las dimensiones del desarrollo humano haciendo un análisis en la reflexión desde la dimensión corporal, por la relevancia que presenta desde la recreación y modificación de la cultura.

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se establecen como los referentes identifican los conocimientos fundamentales necesarios para un nivel educativo específico y una disciplina en particular conceptualizando como actualización de los Estándares Básicos de Competencias con el propósito de brindar claridad a los educadores, alumnos, familias y demás participantes significativos del proceso educativo, sin embargo no mencionan el concepto de lúdica en sus referentes teóricos la necesidad de usar la lúdica como estrategia pedagógica

Por otra parte, se encuentran los Estándares de Competencias Básicas que son criterios públicos y claros que definen los niveles fundamentales de calidad educativa a los que todos los niños del país tienen derecho a abordar en todas las áreas del conocimiento escolar, independientemente de la región en la que se encuentren. A pesar de sus implicaciones fundamentales no se menciona el componente lúdico para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

La importancia de una propuesta para la formulación de lineamientos curriculares destaca su importancia en varias dimensiones esenciales, inicialmente desde el punto de vista de la optimización del aprendizaje formulado por Mora (2023), quien indican que el aprendizaje se ve potencializado por experiencias lúdicas estimulando la conectividad neuronal y potenciando la plasticidad cerebral. Esto conduce a una mayor retención de conocimientos y al fomento de capacidades cognitivas avanzadas dependiendo de las experiencias lúdicas que se lleven a cabo en la escuela.

De manera similar, la inclusión del juego en el plan de estudios permite un enfoque integral para fomentar habilidades esenciales para el siglo XXI. García-Martínez y Pérez-Navío (2024) sostienen que participar en actividades recreativas mejora las habilidades cognitivas, así como las capacidades socioemocionales, creativas y metacognitivas, que son para lograr el éxito en una sociedad progresivamente intrincada e interrelacionada.

De manera similar, estos elementos facilitan la comprensión de los contenidos al ofrecer un enfoque didáctico distinto, que posibilita a los estudiantes entender y retener los conceptos de manera más significativa. A través de juegos, simulaciones o actividades prácticas, los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar de manera concreta diversas ideas y aplicarlas en situaciones reales, lo que favorece su comprensión y retención en la memoria (Latorre et al.,

2021). Para Lieberman y Miller (2003), la participación en actividades lúdicas favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales al estimular el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad, mediante la interacción con otros estudiantes en un entorno escolar. La lúdica se entiende como una estructura pedagógica que integra de manera intencional el juego, la exploración y la creatividad en las experiencias formativas, con el propósito de convertir el aprendizaje en un proceso activo y significativo.

Desde un enfoque contemporáneo, la lúdica no se interpreta como un recurso accesorio sino como un componente curricular capaz de articular dimensiones cognitivas, afectivas y sociales que fortalecen la participación y el desarrollo integral de la niñez en la educación primaria. Investigaciones recientes reconocen que un currículo con fundamento lúdico potencia la agencia estudiantil, promueve ambientes de confianza y favorece la construcción colectiva del conocimiento al situar al estudiante en el centro del proceso educativo (Gómez & Rodríguez, 2023).

1.4 Objetivos

Para resolver la pregunta de investigación de esta tesis, se propone desarrollar los siguientes objetivos.

1.4.1 Objetivo General

Proponer los referentes que permitan la formulación de lineamientos curriculares del componente lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación primaria en seis instituciones escolares públicas de Bogotá.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las estrategias lúdicas y pedagógicas implementadas como apoyo al proceso de aprendizaje en Colegios públicos de Bogotá en educación primaria.
2. Reconocer los factores facilitadores y obstaculizadores en las experiencias pedagógicas revisadas que promuevan la definición de los lineamientos curriculares.
3. Aportar elementos teóricos desde la investigación que promuevan el fortalecimiento del componente lúdico en la educación primaria mediante la elaboración de unos referentes de lineamientos curriculares para este nivel educativo.

1.5 Justificación

La investigación busca reducir una brecha cuantificable en procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria en Bogotá, la cual ha sido identificada en enseñanza de contenidos, variaciones en el progreso esperado de los estudiantes y diferencias significativas entre instituciones. Datos oficiales y diagnósticos distritales indican que, en los últimos años, la cobertura neta en primaria cayó en promedio y que solo alrededor de seis de cada diez niños mantuvieron un progreso educativo considerado esperado, lo que sugiere problemas en la continuidad, calidad y equidad del proceso formativo. Frente a ese escenario, surge la necesidad de explorar y diseñar lineamientos curriculares orientados a integrar sistemáticamente el componente lúdico como estrategia para potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de Bogotá.

A medida que los maestros avanzan en su formación, deben retribuir el conocimiento adquirido desarrollando propuestas que beneficien sus entornos educativos. Respecto a este aspecto, Liberman y Miller (2003), hacen referencia a que la actitud indagadora del docente se consolida como una herramienta que permite fortalecer los procesos de transformación de la

práctica educativa. De esta manera, los estudiantes de educación básica primaria de los Colegios Distritales de Bogotá puedan contar con programas y currículos para la enseñanza en donde se permita fortalecer la lúdica para la apropiación de los procesos de aprendizaje en el aula a través de la implementación de diferentes estrategias pedagógicas.

Los procesos de aprendizaje desarrollados en la educación primaria permiten mejorar la comprensión e interiorización de conceptos trabajados en el aula. A través del aprendizaje lúdico que se desarrolla en este periodo de formación, el ser humano puede manifestar sus diferentes emociones a través del entretenimiento, la diversión y la relajación, aspectos que son vinculados desde diferentes contenidos escolares y que facilitan la adquisición de nuevas experiencias y conocimientos en los distintos grados (Posada, 2016).

Para Vygotsky (1978), el proceso de aprendizaje se ve facilitado por el contacto social y la interacción de los estudiantes. En este sentido, la lúdica favorece el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, lo que facilita la adquisición de nueva información y el perfeccionamiento de las habilidades interpersonales.

El concepto central en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo, se define como el conjunto de tareas que una persona es capaz de realizar con la asistencia de un mentor más experimentado, pero que aún no puede llevar a cabo de forma autónoma. La comprensión de este concepto es esencial para el análisis del proceso de aprendizaje, dado que indica que la enseñanza eficaz debe enfocarse en actividades que se encuentren dentro de la Zona de Desarrollo Próximo del alumno. Así, el proceso de aprendizaje se transforma en una actividad colaborativa en la que se desarrollan conocimientos y habilidades desde la interacción social y el respaldo contextualizado. La Zona de Desarrollo Próximo resalta la relevancia de la mediación social y cultural en el progreso cognitivo. Según Vygotsky (1978),

el aprendizaje no se lleva a cabo de manera independiente, sino que se ve significativamente afectado por el entorno social en el que se encuentra el individuo.

La Zona de Desarrollo Próximo conlleva importantes implicaciones prácticas en el ámbito de la enseñanza y la planificación curricular. Los docentes pueden emplear la Zona de Desarrollo Próximo para reconocer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y ofrecer el nivel apropiado de dificultad y asistencia. La consecución de este objetivo puede llevarse a cabo utilizando estrategias como el andamiaje, en el cual el docente brinda un apoyo temporal que se va retirando de forma progresiva a medida que el estudiante adquiere mayor competencia. Los educadores pueden promover un aprendizaje más profundo y significativo, así como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la autonomía del estudiante al enfocarse en la Zona de Desarrollo Próximo que brinda un marco teórico para la comprensión del proceso de aprendizaje y suministra orientación práctica para la implementación de estrategias pedagógicas efectivas (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Por otro lado, se ha demostrado que la lúdica también contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas. Según Reyes y Cárdenas (2023) la incorporación de juegos de palabras y actividades lúdicas en el aula de clases mejoró la comprensión lectora y el vocabulario de los estudiantes de educación primaria. Los juegos de palabras, como sopa de letras o juegos de asociación, permitieron a los niños mejorar su habilidad para reconocer letras, palabras y comprender el significado de estas, lo cual favoreció su desarrollo lingüístico.

En la misma forma, el trabajo de Domínguez et al. (2022), mostró que el uso de juegos matemáticos, como rompecabezas, juegos de mesa con elementos numéricos y actividades prácticas, mejoró la comprensión de conceptos matemáticos fomentando la capacidad de los

niños para resolver problemas. Los niños que participaron en las actividades lúdicas mostraron un mayor interés por las matemáticas y una mayor comprensión de los conceptos numéricos.

La lúdica, a través de la incorporación de juegos y actividades recreativas, contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas en los estudiantes de educación primaria (Caicedo et al., 2017). Al hacer que el aprendizaje sea divertido y participativo, la lúdica puede mejorar aspectos como la motivación, el interés y la comprensión de los estudiantes en estas áreas, lo cual fortalece su proceso formativo en general. Por ejemplo, a través de juegos de palabras y cuentos, los niños pueden aumentar su vocabulario y su capacidad de comprensión lectora. De esta manera se destaca que el papel de los juegos matemáticos les permite desarrollar sus habilidades en razonamiento lógico y la resolución de problemas

De esta manera, la lúdica se consolida como una herramienta muy valiosa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, favoreciendo su desarrollo cognitivo, emocional y social contribuyendo a la construcción de conocimientos y habilidades. Por lo tanto, es importante que los docentes incorporen a través del desarrollo de las actividades escolares la lúdica en sus metodologías de enseñanza para facilitar el proceso formativo de sus estudiantes mejorando los procesos de aprendizaje en lenguaje y matemáticas a su vez que favorece el fortalecimiento de los procesos sociales que ayudan a consolidar dichos conocimientos.

La efectividad y alcance de las estrategias pedagógicas lúdicas en la educación primaria se encuentran actualmente en una coyuntura, debido a que están influenciadas tanto por factores facilitadores como obstaculizadores. Este método, que enfatiza el juego como herramienta de aprendizaje, requiere una comprensión profunda de los factores que influyen en su adopción y éxito en el entorno educativo.

La predisposición y la creatividad de los instructores son componentes críticos de los factores facilitadores. Los docentes que están dispuestos a experimentar con metodologías innovadoras y mantienen una mente abierta tienen más probabilidades de incorporar eficazmente el juego en sus prácticas pedagógicas. Martínez-Rojas y Ramírez-Montoya (2023), enfatizan que las acciones con tendencia a la innovación dan como resultado experiencias educativas más profundas y atractivas para los estudiantes.

De igual forma, el apoyo institucional y la flexibilidad curricular sirven como facilitadores esenciales. Un terreno fértil para la implementación de estrategias recreativas lo establecen los centros educativos que fomentan una cultura de innovación y brindan los recursos necesarios. Las escuelas que integran con éxito enfoques pedagógicos creativos en sus políticas institucionales experimentan una transformación beneficiosa en su entorno de aprendizaje, según Gómez-Hurtado y Ainscow (2024).

La adopción de estrategias lúdicas está potentemente influenciada por la relación activa de pares y el entusiasmo de los estudiantes. Se establece un círculo virtuoso cuando los estudiantes demuestran interés y dedicación a actividades basadas en juegos, lo que anima a los instructores a explorar más a fondo estas metodologías. López y Murillo (2023) sostienen que este compromiso estudiantil permite mejorar el rendimiento académico aumentando la adquisición de habilidades sociales y afectivas esenciales.

En diferentes contextos educativos con restricciones presupuestarias, la ausencia de recursos tecnológicos y materiales suficientes es un impedimento predominante. Para Sánchez et al. (2024), esta deficiencia restringe el potencial de innovación y también genera frustración entre estudiantes e instructores.

La adopción de enfoques lúdicos puede verse obstaculizada por la rigidez de los sistemas educativos y la presión para adherirse a estándares curriculares preestablecidos. Numerosos educadores se ven obligados a elegir entre la obligación de cumplir con programas académicos rigurosos y el deseo de innovar. Este conflicto, como lo detalla Fernández-Batanero (2023), puede resultar en la ejecución superficial o inconsistente de estrategias alegres.

Otro impedimento sustancial es la oposición al cambio que muestran ciertos educadores, padres y administradores escolares. El apoyo necesario para una implementación eficaz puede verse limitado por el escepticismo respecto del valor educativo del juego. Bolívar y García-Garnica (2024) sostienen que superar esta resistencia requiere un esfuerzo colaborativo para aumentar la conciencia y brindar capacitación.

La implementación de estrategias pedagógicas lúdicas puede verse obstaculizada por la presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta. Sin embargo, Echeita y Ainscow (2023), sostienen que estos métodos pueden ser particularmente ventajosos para estos estudiantes ya que proporcionan métodos alternativos de aprendizaje y expresión.

Adoptar un enfoque sistémico que aborde el entorno educativo en múltiples niveles es esencial para superar estos obstáculos y mejorar los facilitadores. La confianza y competencia de los docentes en la implementación de estas estrategias se puede mejorar desarrollando una capacitación continua de los docentes en metodologías lúdicas, como sugieren Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2023).

Desde el enfoque lúdico, la implementación de estrategias pedagógica caracterizadas en la lúdica permiten que el aprendizaje sea más atractivo y divertido para los niños, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales de manera integral. A través de actividades lúdicas, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje dinámico y

participativo, donde los estudiantes se sientan motivados a explorar, experimentar y colaborar (Gil, 2018).

Se destaca la importancia de la lúdica en el proceso educativo teniendo en cuenta que esta estrategia didáctica facilita la conexión entre conceptos abstractos y experiencias concretas, lo cual contribuye de manera significativa a fortalecer la comprensión y retención del conocimiento en los estudiantes de educación primaria.

Estas experiencias pedagógicas en educación primaria permiten generar entornos de aprendizaje contruidos y colaborativos (Nolan y Paatsch, 2021), donde la exploración, experimentación y colaboración activa se consolida en pilares fundamentales del proceso educativo y formativo. Según lo expuesto por Fleer (2021), el papel del docente se vuelve fundamental teniendo en cuenta que debe ser un facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes en la construcción de su conocimiento a través de la experimentación y el trabajo colaborativo. Sumado a esto, es crucial que el ambiente de aprendizaje sea estimulante y propicie la creatividad, la curiosidad y la autonomía de los estudiantes, fomentando así su interés por aprender y su desarrollo integral para facilitar la implementación de entornos de aprendizaje colaborativos, junto con el uso de estrategias lúdicas, son clave para promover un proceso educativo enriquecedor y significativo en los estudiantes de educación primaria.

Como aportes a la línea de investigación se sistematizaron las distintas experiencias pedagógicas de los proyectos relacionados con la investigación destacando las diferentes situaciones y momentos que se presentaron en los contextos educativos desde los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados con el componente lúdico en la educación primaria.

De igual forma se propondrán los elementos para la formulación de lineamientos curriculares desde la lúdica aplicable a diferentes contextos de Bogotá partiendo de los aportes

de los maestros y de las reflexiones pedagógicas que permitan desarrollar la Propuesta de lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje en primaria mediante el componente lúdico en instituciones públicas de Bogotá.

El origen del problema fundamental de la investigación radica en la dificultad para articular el currículo oficial y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la educación primaria de instituciones públicas en Bogotá ya que se requieren fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la lúdica. La transmisión de información y la falta de generación de experiencias significativas disminuye la dedicación del estudiante a su propio proceso de aprendizaje. El desnivel que se encuentra entre el currículo que se ha prescrito y el desarrolla situaciones de tensión que son un obstáculo para los procesos activos, creativos y reflexivos que se llevan a cabo en los primeros años de la educación. Estas dificultades se hacen cada vez más recurrentes y conducen a prácticas fragmentadas que no responden a las necesidades reales ni a los desafíos contemporáneos de una educación que busca formar sujetos críticos, autónomos y participativos debido a la falta de directrices que incorporan el juego como un componente estructural del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con el informe de resultados de las Pruebas Saber 2023 para Bogotá, en el ámbito del lenguaje, el 35% de los estudiantes de tercer grado no logró alcanzar las competencias en escritura, porcentaje que se mantiene en quinto grado (35%) y se incrementa al 49% en noveno grado, evidenciando una progresiva deficiencia en la producción textual. Es particularmente preocupante que entre el 41% y el 48% de los estudiantes de 3° a 5° grado no sean capaces de anticipar el propósito, el plan textual o las estrategias discursivas al redactar. Estas habilidades son fundamentales y podrían ser desarrolladas a través de estrategias lúdicas de escritura creativa y juegos de roles comunicativos.

En el ámbito de las matemáticas, las dificultades son igualmente preocupantes y pueden ser abordadas mediante metodologías lúdicas. El 65% de los estudiantes de tercer grado no emplea operaciones ni propiedades de los números naturales para establecer relaciones, mientras que el 66% de los estudiantes de quinto grado no efectúa inferencias a partir de conjuntos de datos. En el noveno grado, el 72% de los estudiantes presenta dificultades para resolver problemas que requieren el uso de datos estadísticos, mientras que el 71% enfrenta complicaciones con problemas que involucran potenciación y radicación. Los resultados indican que los estudiantes consideran las matemáticas como un concepto abstracto y desconectado de su realidad. Esta situación podría ser modificada mediante la implementación de juegos de mesa matemáticos, desafíos lúdicos con materiales concretos y la gamificación de problemas, lo que facilitaría un aprendizaje significativo y accesible.

Capítulo 2: Marcos de Referencia

En este capítulo se presentarán los referentes que van a permitir el desarrollo de la investigación como son el estado del arte donde se presentan las tendencias que se ha venido trabajando en el campo de la lúdica, el marco teórico que contempla las teorías asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con la lúdica y el marco conceptual considerando los conceptos que están estructurando las categorías de esta investigación.

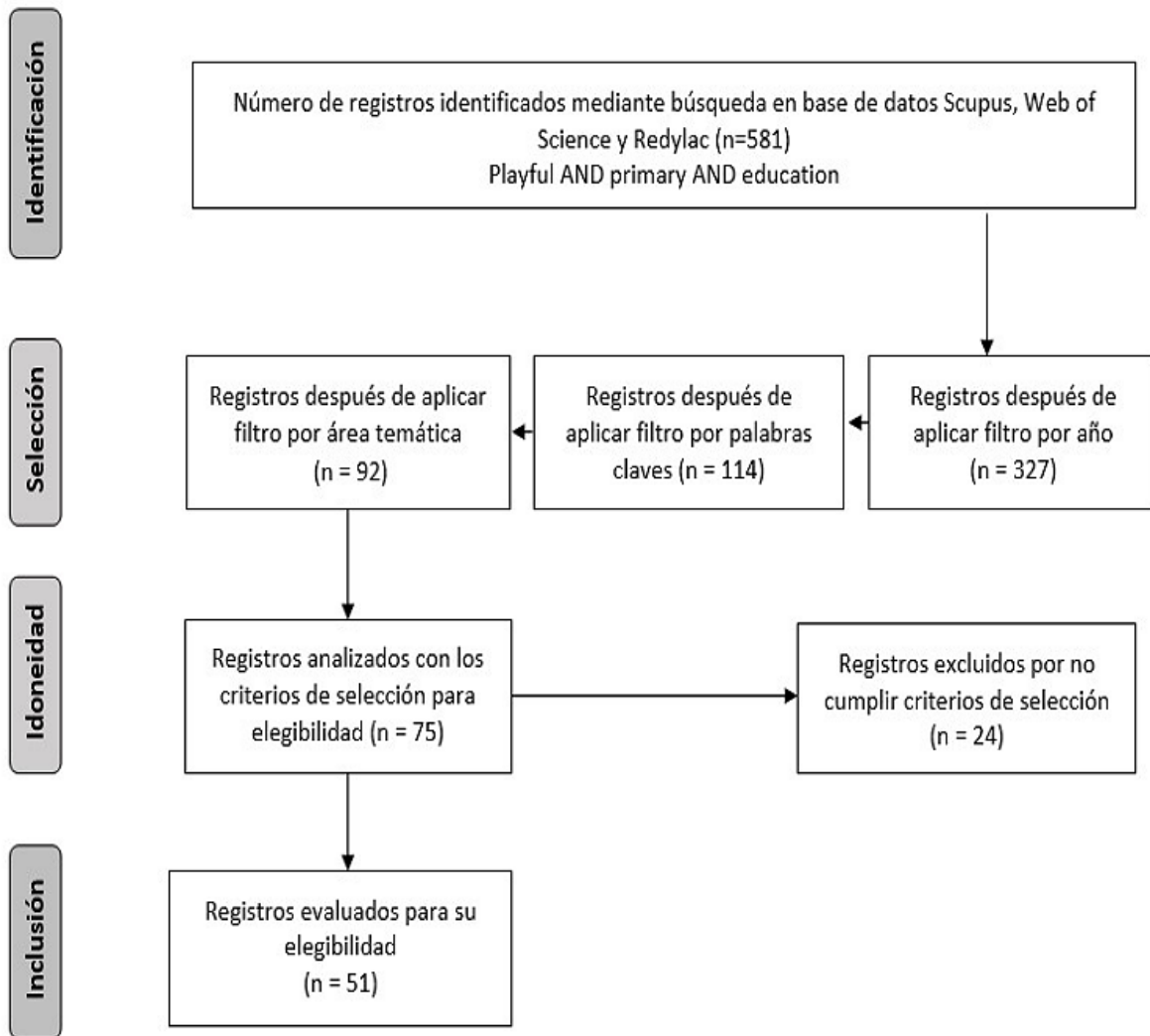
2.1 Estado del Arte

Esta sección proporciona una revisión sobre diferentes contenidos relacionados con la investigación enfatizando la relevancia de diversos puntos de vista teóricos y metodológicos en el tema de estudio. El enfoque principal está en la lúdica y la educación primaria desde su aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos son necesarios para comprender las características del problema de investigación considerando las tendencias y estudios que se representan a lo largo de las experiencias analizadas.

Los procesos educativos en educación primaria requieren tener un enfoque lúdico que facilite promover los conocimientos establecidos para cada grado de tal manera en que los estudiantes pueden apropiarse de dichos contenidos a través de las herramientas metodológicas establecidas por los maestros. Estos procesos requieren estar enmarcados en el desarrollo de estrategias lúdicas que les permitan a los educandos fortalecer la apropiación de los conceptos a través de actividades y ejercicios que faciliten la reflexión de manera mucho más interactiva y dinámica en relación con el conocimiento generado en la escuela elemental dentro de las distintas asignaturas (Domínguez et al., 2022).

Figura 1

Flujograma prisma sobre la identificación de documentos en bases de datos.



Nota. Adaptación a partir del modelo planteado por Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman (2009).

La presente revisión sistemática, tiene como objetivo identificar las principales estrategias lúdicas implementadas en los procesos escolares de la educación primaria en distintos

contextos escolares del orden internacional, nacional y regional, las cuales han permitido generar aportes al desarrollo de los procesos de aprendizaje en los escenarios educativos. Este proceso de consulta se trabajó a partir de los criterios de búsqueda formulados por Perdomo (2008), quien menciona que se requiere establecer filtros específicos de calidad en la consulta de información a partir de las características propuestas para la revisión.

La selección de bases de datos como Latindex®, Scopus® y Web of Science® fue fundamental al realizar un estado del arte sobre la lúdica y los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria, debido a su calidad y alcance.

La importancia de Latindex® radica en su contribución a la incorporación de investigaciones provenientes de habla hispana y latinoamericana en el campo de la lúdica, donde el contexto cultural y educativo de la región juega un papel fundamental. Esta base de datos brindó la posibilidad de acceder a investigaciones realizadas por autores locales que presentaron apreciaciones valiosas y contextualizadas, especialmente en naciones de habla hispana como Colombia, España, México y Argentina.

Por su parte, Scopus® ofrece una amplia cobertura multidisciplinaria de investigaciones internacionales que abarcan diversos enfoques pedagógicos y metodológicos sobre la lúdica. Esto incluye investigaciones recientes que proporcionan una visión global y actualizada del tema. La habilidad para analizar citas y referencias contribuye a la identificación de las tendencias más relevantes en el ámbito académico.

En cuanto Web of Science® proporciona acceso a investigaciones de alta calidad, centrándose en publicaciones de impacto. En última instancia, ofrece acceso a estas investigaciones. Esta plataforma posibilita la selección de revistas reconocidas en índices de

prestigio, lo cual asegura que los estudios evaluados cumplan con exigentes criterios académicos proporcionando acceso a estudios fundamentales en el campo de la educación y la pedagogía.

La selección de estas bases de datos asegura una visión amplia, variada y fundamentada académicamente para la elaboración detallada de un estado del arte, que abarca tanto enfoques locales, regionales e internacionales.

Los criterios para la selección de las investigaciones fueron la relevancia, la actualidad, la validez y representatividad. La relevancia garantiza que los estudios elegidos sean pertinentes al tema de la revisión y se relacionen con la pregunta o con los objetivos de la investigación permitiendo mejorar la comprensión del tema. En segundo lugar, la actualidad garantiza que las investigaciones representen con precisión el estado actual del conocimiento establecido para esta investigación en el periodo de 2017 a 2024, para garantizar la exactitud y relevancia del contenido. En tercer lugar, la validez garantiza que la investigación emplee un enfoque sólido y confiable. Finalmente, la representatividad que busca que los estudios seleccionados reduzcan sesgos y garanticen la confiabilidad de los resultados consolidando una muestra variada de la literatura sobre el tema.

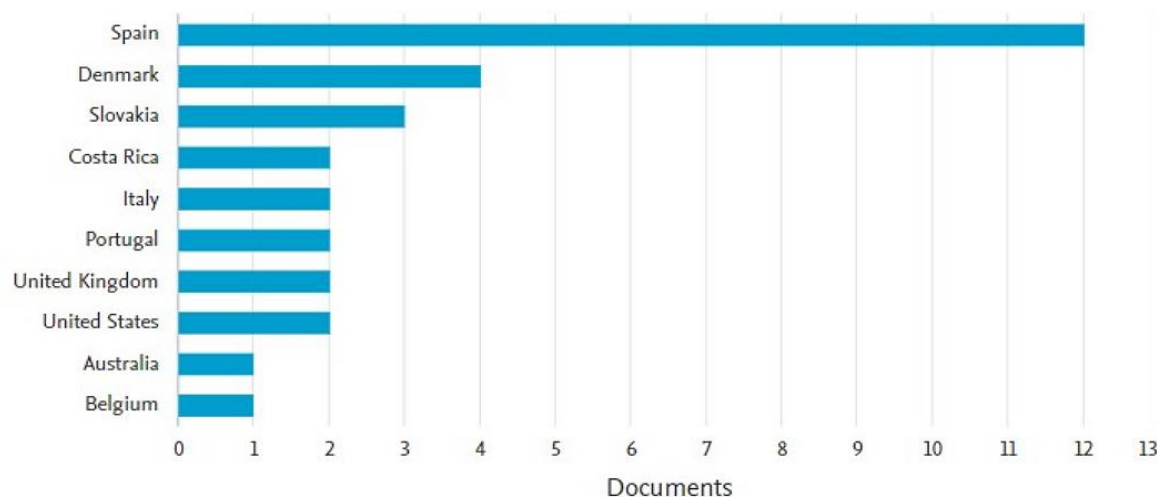
Los artículos de las investigaciones que se abordaron en el ejercicio investigativo se ubican principalmente en 10 países, siendo España la principal nación que lidera las investigaciones sobre lúdica y procesos de aprendizaje en educación primaria. En la búsqueda no se encontraron publicaciones de Colombia en el tema, por lo que investigar en el campo de la lúdica en educación primaria permitirá hacer aportes desde este contexto.

En la Figura 1 muestra los resultados de la búsqueda en Scopus. Se identifican la cantidad de trabajos de investigación relacionados con educación primaria, lúdica y aprendizaje. España se destaca con 12 publicaciones entre los años 2017 y 2024, Dinamarca con cuatro, Eslovaquia con

tres seguidos de Costa Rica, Italia, Portugal, Reino Unido y Estados Unidos con dos publicaciones cada uno. Finalmente se encuentran Australia y Bélgica con una publicación.

Figura 2

Documentos por país



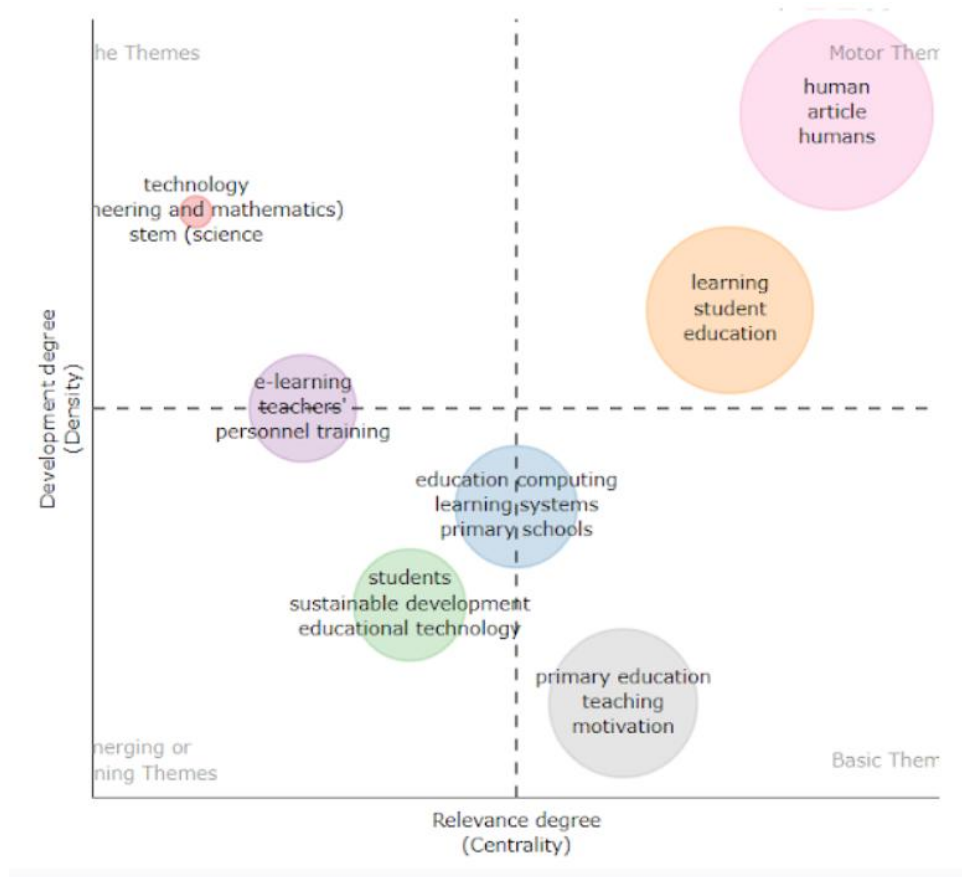
Nota. Fuente, Scopus (2024).

Los datos presentan un número significativo de publicaciones en España y países de Europa central, lo que sugiere una mayor producción investigativa sobre el tema de la educación básica primaria, el aprendizaje y la lúdica en estas regiones. La creciente intervención de naciones como Costa Rica, Australia, Bélgica, Dinamarca y Eslovaquia en la investigación educativa, como lo demuestran sus publicaciones, indica una expansión mundial del tema en este campo.

Al analizar el mapa temático que se encuentra en la Figura 2, se evidencia una mayor tendencia de los proyectos educativos a partir del aprendizaje de sistemas en la educación primaria seguido por proyectos de entrenamiento personal de docentes en donde se centra gran parte de las frecuencias de las investigaciones sobre el tema. Para esta investigación se abordarán los proyectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes desde la educación primaria a partir del componente lúdico.

Figura 3

Mapa temático por categorías de consulta



Fuente: Software Bibliometrix (2024)

Teniendo en cuenta que la representación gráfica de las relaciones por autores es muy limitada, se realizó un análisis complementario para comprender las tendencias y lograr una mayor profundización a través de la minería de textos a partir del análisis de contenidos en la creación de un mapa basado en datos de texto desde las fuentes bibliográficas recopiladas de Scopus, Web of Science y Latindex.

A partir de la aplicación de filtros en la consulta de documentos (García, 2022), se realizó la selección de aquellos que cumplieron dos o más de los siguientes criterios de selección:

publicaciones enfocadas a los procesos de aprendizaje en educación primaria; que los artículos aborden el tema de la lúdica en el aprendizaje de educación primaria y demuestren experiencias o proyectos pedagógicos con estudiantes de primaria. Posterior a esta revisión del proceso de exclusión documental, se seleccionaron los artículos que cumplen con las características mencionadas.

El anterior estudio bibliométrico descriptivo, se hizo utilizando el proceso de revisión sistemática planteado por Serrano et. al (2022), usando el análisis y la selección inicial de documentos digitales en la base de datos Scopus, Web of Science y Latindex teniendo en cuenta los criterios de búsqueda y exclusión usando el siguiente código Boleano: TITLE-ABS-KEY ("primary education" AND (learning OR playful)) AND PUBYEAR > 2017 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "COMP") OR LIMIT-TO (SUBJ AREA , "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC")) AND (EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "COVID-19") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD, "Engineering Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD, "Ethiopia") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Beliefs")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "cp") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "ch") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "re") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "bk")), seleccionado más de 186 documentos, con el fin de delimitar los criterios de búsqueda sobre el componente lúdico en los procesos de aprendizaje de Educación Primaria.

Posteriormente se utilizó el software de VOSviewer versión 1.6.17, se generaron redes Bibliométricas de las palabras claves de los artículos seleccionados. Igualmente se utiliza *Restudio* y *Biliometrix* para elaborar un análisis integral de los mapas científicos a partir del establecimiento de criterios y referentes investigativos de los documentos seleccionados.

criterios establecidos para la revisión sistemática y finalmente se escogieron 51 publicaciones para la realización de este estudio.

En esta etapa, la organización de la información de los artículos y documentos garantiza un proceso sistemático de recopilación de datos y produce resultados consistentes y comparables (Bryman, 2016). La aplicación de las directrices del protocolo PRISMA, permiten ofrecer una calidad de la investigación para filtrar y excluir documentos que no satisfacen criterios predeterminados en la revisión sistemática. La Figura 4 presenta el flujograma de este protocolo prisma con la información correspondiente.

Tras realizar una búsqueda en las fuentes bibliográficas, se realiza la lectura y análisis de los 51 artículos que fueron elegidos. Para llevar a cabo la sistematización de la información presentada en los artículos se utilizó el método de fichas de análisis (Codina, 2020) destacando la información más relevante de los documentos, como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1

Ficha de análisis documental.

Documento 4		
Título	Link de consulta / DOI	Autores
El pensamiento lúdico como estrategia para evaluar las habilidades matemáticas en la escuela primaria	10.1007/978-981-99-0769-4_24	Arias-Flores H.; Solis M.; Zapata M.
Año de publicación	Resumen	Conclusiones
	Esta investigación tiene como objetivo encontrar herramientas gamificadas que puedan ser utilizadas por los maestros en sus clases y transformar la evaluación tradicional para que sea atractiva para el	Los resultados de la investigación destacan la importancia de explorar nuevas formas de evaluar y aprender utilizando recursos gamificados. Estos enfoques innovadores abren

2023	estudiante y sus habilidades matemáticas se desarrollen. El objetivo de la investigación era analizar empíricamente si el uso de la gamificación tiene un impacto positivo en la evaluación matemática, a través de la aplicación de un programa cuasi-experimental para aprender operaciones básicas en estudiantes de cuarto año de educación general básica.	oportunidades para superar los obstáculos de tiempo, espacio y recursos, permitiendo un aprendizaje más flexible y efectivo. Esto es particularmente relevante en un entorno educativo en constante evolución, donde la adaptación a las necesidades de las generaciones futuras es esencial
------	---	--

Fuente	Palabras clave	Tipo de documento
Lecture Notes in Networks and Systems	Application programs; Education computing; Basic operation; Control groups; Evaluation; Experimental groups; Gamification; Innovation; Intervention; Learning; Primary schools; Strategy; Students	Ponencia

Nota. Adaptación basada en el modelo propuesto por Codina (2020).

La ficha de análisis documental es esencial para la investigación porque organiza material significativo de múltiples fuentes de manera metódica. Según Salazar y Tobón (2018), esta herramienta facilita la organización y registro de los datos clave de cada documento, como el autor, título, fecha y fuente, permitiendo consultas más organizadas y eficientes en el futuro empleando la hoja de análisis de documentos ayuda en el análisis y síntesis de la información porque registra los datos de manera sistemática, permitiendo reconocer patrones y tendencias entre los documentos revisados. Esta función de análisis es fundamental para evaluar la calidad y relevancia de los documentos en relación con los objetivos de la investigación, así como para determinar qué fuentes son más relevantes y confiables para el estudio.

En el ejercicio de revisión realizado para la investigación con las fichas de análisis documental, se logró clasificar la información obtenida en la consulta de las diferentes bases de datos a partir de su revisión y desde los aspectos más relevantes establecidos como elementos significativos de reconocimiento de los documentos consultados. Esto permitió un análisis sistemático de los datos recopilados, asegurando que toda la información relevante se tuviera en

cuenta en esta parte del proceso de investigación. Al organizar la información de esta manera, se pudieron identificar patrones, tendencias e ideas clave que contribuyeron a una comprensión integral del tema permitiendo una mejor clasificación de la información para sintetizar e interpretar los hallazgos del estudio.

La categorización de los artículos se determinó identificando puntos en común y similitudes en términos de objetivos y resultados. Dentro de este estudio, se han establecido tres categorías generales que permiten descubrir las tendencias en los estudios de la relación entre la lúdica y los procesos de aprendizaje de educación primaria, estas son las estrategias lúdicas y pedagógicas, los procesos escolares en educación primaria y los elementos para el planteamiento de los lineamientos curriculares.

La implementación de estrategias y técnicas lúdicas por parte de los docentes se ha identificado como un enfoque efectivo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vera, 2018). Estas estrategias incluyen juegos educativos, simulaciones interactivas y actividades creativas que involucran a los estudiantes en la construcción de conceptos significativos para su propia experiencia (Jones y Williams, 2020). Estas prácticas pedagógicas hacen que el aprendizaje sea más atractivo mejorando el compromiso de los estudiantes en el aula.

Según la revisión de la literatura, las metodologías de investigación más comunes de los estudios de lúdica y educación primaria corresponden a los enfoques cualitativos cuyas técnicas se utilizan eficazmente ya que proporcionan una comprensión profunda de los fenómenos investigados en el escenario educativo.

Estos enfoques cualitativos en los procesos investigativos consultados emplean técnicas como estudios de casos, revisiones documentales y análisis narrativos. La revisión documental

implica un examen de documentos existentes relevantes para el tema de investigación, que pueden brindar un panorama histórico y contextual. Por el contrario, el análisis narrativo se centra en relatos individuales, que pueden revelar puntos de vista, experiencias y significados personales (Zamora, 2019).

De esta manera, los datos para estas investigaciones consultadas se recopilieron utilizando diversas formas de la investigación cualitativa aplicada a la educación (Coello, 2021). Las observaciones, tanto participantes como no participantes, brindan una apreciación directa sobre las acciones y prácticas de los sujetos del estudio. Las entrevistas con los maestros permiten una exploración en profundidad de sus experiencias y opiniones. Este apartado de la investigación descubrió vínculos entre varios conceptos que pudieron ser abordados de manera directa con sus autores. Las observaciones brindaron información sobre las experiencias y reflexiones de los participantes a lo largo del tiempo para poder analizar en profundidad las interacciones y los comportamientos relacionados con los procesos investigativos que se desarrollaron.

2.1.1 Tendencias Encontradas en las Investigaciones Consultadas

Las tendencias actuales observadas en el ámbito de la lúdica y los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la educación primaria exhiben una amplia gama de variaciones y están significativamente determinadas por el impacto de la tecnología. La utilización de aspectos del juego en entornos educativos, conocida como gamificación, está ganando popularidad. La implementación de este enfoque puede mejorar la motivación de los estudiantes, haciendo así que el proceso de aprendizaje sea más cautivador y agradable (Meza et al., 2020). En este sentido la relación entre la gamificación y la lúdica se sustenta en su habilidad para modificar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, volviéndolos más dinámicos y orientados hacia el estudiante.

Para Kim et al. (2019), la gamificación es versátil y puede aplicarse en diversas disciplinas, como ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y artes, adaptándose a los objetivos específicos de aprendizaje de cada área con el uso de mecánicas y sistemas de recompensa particulares. Estrategias como los sistemas de calificación basados en puntos y las tablas de clasificación han demostrado ser efectivas para aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes. No obstante, se subraya la necesidad de realizar más investigaciones empíricas para evaluar los efectos a largo plazo de la gamificación en la educación, así como el desarrollo de marcos adaptativos que tengan en cuenta las diferencias individuales y factores contextuales.

De igual forma, la importancia de las habilidades interpersonales, incluidas la comunicación y el trabajo en equipo, se reconoce cada vez más en el contexto de la educación primaria al momento de participar en actividades lúdicas, se busca la oportunidad de fortalecer estas habilidades fundamentales de por medio del desarrollo de diferentes acciones de interacción social (Bolaños, 2020).

Por otra parte, el aprendizaje combinado, que incluye Tecnologías de la Información y la Comunicación, se está reconociendo como una tendencia importante y digna de mención. El uso de la tecnología en actividades lúdicas en educación primaria tiene el potencial de ofrecer puntos de vista novedosos para el aprendizaje interactivo e individualizado, mejorando la aplicación de contenidos en los primeros grados de educación (Engel y Coll, 2022).

Como última tendencia, se encuentra la implementación de modificaciones metodológicas comprendida como el cambio de enfoques de instrucción convencionales a métodos de enseñanza más interactivos, el cual puede provocar oposición y requerir mayor

capacitación y asistencia para los educadores dado que muchas veces no desean cambiar sus prácticas tradicionales de enseñanza (Játiva et al., 2021).

2.1.2 Tensiones en las investigaciones consultadas

En cuanto a las tensiones se destacan los retos que enfrentan los profesores y estudiantes que no están familiarizados con las TIC dado que en varias propuestas de actividades lúdicas en la escuela se busca la necesidad de adaptarse a estas herramientas para el abordaje de contenidos y fortalecimiento de nuevas habilidades (Hernández et al., 2020).

Por otro lado, también se encuentra como tensión el método pedagógico que puede dar lugar a conflictos, puesto que los educadores deben lograr un equilibrio entre el disfrute y los objetivos de instrucción, mientras que los estudiantes pueden poseer diversos estilos y preferencias de aprendizaje (Maquillon et al., 2016).

Si bien muchas prácticas pedagógicas en la escuela brindan una sensación de estabilidad y familiaridad, la presión para implementar metodologías activas y centradas en los estudiantes también genera resistencia y ansiedad en muchos educadores. En cuanto a alfabetización digital y expectativas sobre el uso de la tecnología en el aula, la división generacional entre profesores y estudiantes aumenta esta tensión generando expectativas desde diferentes discursos interfiriendo en el desarrollo de acciones que apunten a un mejoramiento de la calidad educativa.

Otra área importante de tensión es la dicotomía entre la necesidad de personalizar el aprendizaje y la estandarización de los planes de estudio. La presión para alcanzar estándares de desempeño mensurables y el creciente reconocimiento de la importancia de abordar las necesidades individuales de los estudiantes provocan la división de los sistemas educativos. Esta tensión se ejemplifica en los debates en curso sobre la eficacia de las pruebas estandarizadas en comparación con métodos de evaluación más integrales y formativos.

El desarrollo profesional y la formación docente también son fuentes importantes de tensión. La realidad de muchos programas de formación docente aún arraigados en paradigmas tradicionales no está en desacuerdo con las demandas de una práctica educativa innovadora y adaptativa. La incapacidad de numerosos educadores para incorporar eficazmente tecnologías emergentes o nuevas metodologías en su práctica diaria es indicativa de esta tensión.

2.2 Elementos de la Legislación Educativa Colombiana

El análisis documental de la legislación educativa colombiana posibilita la identificación de cómo las estipulaciones normativas, directrices y directrices oficiales han establecido un esquema de referencia para la instrucción en los diversos niveles educativos. Este esquema, que integra legislaciones, decretos, estándares y políticas públicas, no solo regula aspectos administrativos y curriculares, sino que también proporciona oportunidades para incorporar elementos pedagógicos como la lúdica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al integrar la esfera lúdica en estas directrices, se pone de manifiesto su relevancia como táctica pedagógica que impulsa aprendizajes significativos, promueve la implicación activa de los alumnos y favorece la formación holística en la educación primaria.

Tabla 2

Referentes documentales de la legislación Educativa Colombiana

Documento	Tipo	Contenido Relevante	Elementos de análisis
Ley 115 de 1994	Ley	Organiza la educación formal, no formal e informal en Colombia.	Marco general de los niveles educativos, incluidos los objetivos de la educación primaria.
Ley 1098 de 2006	Ley	Define los derechos de niños y niñas,	Base para el enfoque de

Decreto 1290 de 2009	Decreto	incluyendo el derecho a la educación. Regula la evaluación del aprendizaje en básica y media.	derechos en procesos educativos. Clave para el análisis de evaluación educativa en primaria.
Documento	Tipo	Contenido Relevante	Elementos de análisis
Lineamientos Curriculares	Lineamientos	Guías por área: matemáticas, lenguaje, ciencias, etc.	Base para análisis de contenidos y prácticas pedagógicas.
Estándares Básicos de Competencias (2006)	Estándares	Competencias esperadas por grado y área.	Referente para la planificación didáctica.
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	Referente pedagógico	Aprendizajes esenciales por grado y área.	Permite evaluar el cumplimiento mínimo de aprendizajes.
Orientaciones Pedagógicas MEN	Documento orientador	Propuestas didácticas para la educación inicial y primaria.	Apoyo para justificar metodologías didácticas en la tesis.
Plan Nacional Decenal de Educación	Política pública	Metas y estrategias a largo plazo del sistema educativo.	Ofrece contexto político-educativo actual.

Nota. Fuente, elaboración propia.

La revisión de estos documentos evidencia la necesidad de robustecer la integración de la actividad lúdica como un componente esencial de las políticas y directrices educativas en vigor en Colombia. El marco regulatorio proporciona fundamentos robustos para la elaboración de propuestas pedagógicas que se ajustan a las exigencias actuales de la institución educativa, siempre que se utiliza la flexibilidad que las normas brindan para contextualizar los procesos en función de las realidades locales. La lúdica, concebida como un vehículo para la articulación de conocimientos y la promoción de la creatividad, se consolida como un eje estratégico en la

elaboración de currículos pertinentes y coherentes con los objetivos educativos estipulados por la legislación nacional.

2.3 Vacíos en el Tema de la Lúdica y los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Primaria

El componente de la lúdica en la educación primaria puede dar lugar a ciertos conflictos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos que permiten evidenciar vacíos en el estudio sobre la lúdica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo que requieren atención. Según las consultas realizadas en el Estado del arte en indagaciones y consultas complementarias, el campo de estudio carece de información suficiente, lo que limita la implementación y experiencia del componente lúdico en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la educación elemental. Por otro lado, se evidencia una escasez de investigaciones que examinen específicamente los elementos fundamentales del aprendizaje, lo que limita la comprensión de cómo la lúdica podría facilitar el fortalecimiento de habilidades y competencias para los estudiantes. De igual forma, vale la pena señalar que la escuela primaria revela una escasez de propuestas lúdicas, lo que indica una posible subutilización o mala interpretación de este componente dentro de este contexto educativo presentado como deficiencia una comprensión de los currículos institucionales debido a que en muchas ocasiones no se tienen en cuenta aspectos para la incorporación del componente lúdico dentro del currículo.

Este tipo de vacíos que se hacen presentes en áreas como la incorporación efectiva del juego en los planes de estudio institucionales o la formación de docentes en pedagogías emergentes, indican déficits en el conocimiento y la práctica que requieren atención inmediata, lo que conlleva a la presentación de un panorama problemático en la educación primaria contemporánea para fomentar la búsqueda de enfoques innovadores y soluciones pragmáticas

que puedan abordar los desafíos complejos e interconectados del campo educativo. En este sentido, la problematización que resulta de estas tendencias, tensiones y vacíos actúa como catalizador para la mejora continua de las prácticas educativas en el nivel de educación primaria y el avance del conocimiento pedagógico de las diferentes experiencias pedagógicas de los maestros.

Para Trifonas y Jagger (2024), el principal reto para lograr una educación de calidad radica en la elaboración de un currículo que tenga en cuenta la diversidad, fomente un aprendizaje transformador y potencie la capacidad de acción de los estudiantes. Los currículos diferenciados reconocen la diversidad y también se fundamentan en procesos significativos de generación de conocimiento, abordando desafíos globales para fomentar la reflexión en el aprendizaje desde la promoción de una mentalidad de crecimiento intercultural y de cambio, en donde los alumnos tengan la capacidad de desarrollarse como individuos creativos y críticos.

El proyecto de investigación busca proponer los referentes que permitan la formulación de lineamientos curriculares del componente lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación primaria en 6 instituciones escolares públicas de Bogotá. Las carencias identificadas evidencian vacíos que restringen el crecimiento completo de los alumnos considerando que, al implementar estrategias lúdicas de manera eficaz, se busca no solo aumentar la motivación de los estudiantes, sino también superar las barreras que obstaculizan un aprendizaje más significativo y pertinente para ellos.

Para esto es necesario reconocer qué incorporación de actividades lúdicas en el proceso educativo favorecen la aplicación de métodos innovadores en la enseñanza, lo que posibilita a los profesores ajustarse de manera más efectiva a las demandas actuales del sistema educativo. El trabajo y reflexión en metodologías pedagógicas centradas en el fortalecimiento del componente

lúdico se vuelve fundamental para perfeccionar las estrategias educativas, proporcionando a los docentes recursos creativos y prácticos para abordar los retos complejos que emergen en el ámbito educativo lo que permite enriquecer el entorno de aprendizaje haciéndolo más dinámico y adaptable a las necesidades de los estudiantes.

Los lineamientos curriculares que se propondrán tienen como objetivo prioritario la incorporación de actividades lúdicas, las cuales son fundamentales para fomentar el progreso constante en la enseñanza primaria. Al analizar las tendencias y tensiones presentes en la actualidad, se genera un ambiente adecuado para fomentar la reflexión y la innovación en el ámbito pedagógico. Esta contribución fomenta el progreso del conocimiento en el campo educativo, posibilitando a los maestros adaptar sus estrategias a los contextos particulares de sus estudiantes, lo que permite la identificación de los facilitadores y obstaculizadores en algunas instituciones de educación pública de Bogotá para el desarrollo del componente lúdico desde la educación primaria.

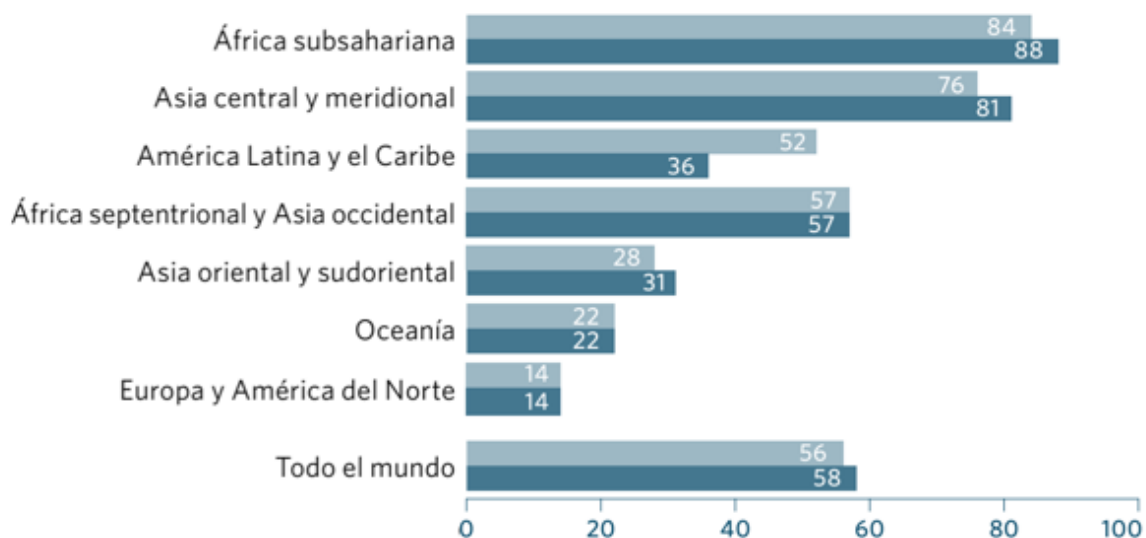
2.3.1 El componente lúdico desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Dentro de diferentes investigaciones consultadas en el estado del arte se destaca como tendencia que en América Latina y el Caribe existen porcentajes muy altos de estudiantes que no han alcanzado los niveles esperados de competencias en lectura y matemática estimándose en un poco más de la mitad de los niños de la región aspecto que puede ser disminuido con la implementación de estrategias lúdicas en el aula que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas áreas del conocimiento. Este apartado presenta los principales hallazgos del tema frente a la perspectiva del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible que corresponde a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

Uno de los principales desafíos claves de la escuela es promover que las iniciativas basadas en lúdica sean culturalmente relevantes y sensibles a las diversas necesidades de las diferentes comunidades de todo el mundo. Esto requiere una cuidadosa consideración de las tradiciones, creencias y prácticas locales para garantizar las actividades lúdicas escolares, divertidas, atractivas y de carácter significativo e impactante al abordar cuestiones específicas de desarrollo. Para Hernández y otros (2020) existen oportunidades para aprovechar el poder de la tecnología y las plataformas digitales para facilitar una mayor colaboración e intercambio de conocimientos entre las partes interesadas que trabajan por los ODS. Aprovechando la creatividad de los niños y las comunidades a través de la lúdica, es posible ofrecer nuevas posibilidades para lograr un futuro más sostenible y equitativo para todos.

Figura 5.

Porcentaje de niños que no han alcanzado el nivel de competencias en lectura y matemáticas.



Nota: Informe Objetivos de Desarrollo Sostenible. Unesco (2022)

De igual forma, es importante incorporar juegos tradicionales y narraciones de cuentos en los programas educativos al ayudar a preservar el patrimonio cultural y al mismo tiempo

promover el aprendizaje y la cohesión social. Respecto al tema Mesa (2019) destaca el uso de aplicaciones móviles y plataformas en línea puede mejorar el acceso a la información y los recursos, permitiendo a las comunidades conectarse, aprender y tomar medidas sobre cuestiones urgentes. Al adoptar la innovación y la colaboración en nuestro enfoque del aprendizaje basado en el juego, realmente se aprovecha su potencial transformador para promover los ODS y crear un cambio positivo en el mundo.

El impacto de la lúdica en el aprendizaje de diversas áreas curriculares ha sido objeto de un creciente interés en la investigación educativa durante los últimos años (Calderón, 2021). La literatura revisada sugiere que la lúdica desempeña un papel significativo en el fomento del aprendizaje de los estudiantes de primaria en una amplia gama de disciplinas, incluyendo matemáticas, ciencias, lengua y literatura, así como en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Brown, 2020; García y Marín, 2019).

Desde los beneficios académicos, la lúdica también se ha destacado por sus aportes al desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo el fortalecimiento de sus habilidades sociales y emocionales (González y Becerra, 2021). La lúdica proporciona un ambiente adecuado para el desarrollo de la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva, lo que contribuye a la formación de individuos más equilibrados y socialmente competentes (Gil, 2018).

En el Informe regional de monitoreo de la Unesco (2022), se destaca la incorporación de las prácticas pedagógicas como elemento relevante en la formación de los docentes. Los resultados indican la necesidad de fortalecer la formación profesional desde una mirada de la didáctica para mejorar la efectividad de este proceso. Este aspecto se considera a menudo como un componente esencial de la formación del profesorado de primaria, dando a conocer la

comprensión y la implementación de conocimientos tanto prácticos como metodológicos (Ripoll, 2021).

Diversos factores pueden influir en la correlación entre la antigüedad promedio de un educador y su adopción de estrategias lúdicas dentro del aula. Un posible obstaculizador en el proceso es que los educadores que poseen más experiencia pueden estar más acostumbrados a las metodologías convencionales y pueden mostrarse reacios a adoptar técnicas pedagógicas novedosas. Por el contrario, un facilitador corresponde al estar cada vez más familiarizados con las tecnologías y metodologías pedagógicas emergentes, los educadores más jóvenes podrían estar más inclinados a implementar estas técnicas en el aula. Factores como la actitud de un docente a incorporar estrategias lúdicas en el aula depende de circunstancias personales, incluido su nivel de educación, su postura ante la innovación y la evaluación de las ventajas que ofrecen estas estrategias, como se muestra en la Figura 6.

Figura 6

Promedio de antigüedad docente.



Nota. Fuente, Informe regional de monitoreo. Unesco (2022).

Capítulo 3: Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación está orientado hacia el componente lúdico en la educación primaria el cual se refiere al uso del juego como una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo integral de los estudiantes, estimulando sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales y creativas motivándolos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El juego es una actividad natural y espontánea del niño, que le permite explorar, experimentar, expresarse, comunicarse, resolver problemas, construir conocimientos y disfrutar del aprendizaje contribuyendo a la formación de habilidades para la convivencia (Higueras et al., 2022).

A pesar de las distintas investigaciones en el campo educativo, el componente lúdico no ha tenido una incorporación significativa al currículo de la educación primaria debido a diversas concepciones y prácticas que lo relegan a un papel secundario o marginal, asociándolo con el ocio, el entretenimiento, la distracción o la pérdida de tiempo. Estas interpretaciones se basan en una visión tradicional y transmisora de la educación, que prioriza los contenidos académicos, los métodos rígidos, las evaluaciones estandarizadas y los resultados cuantitativos, en detrimento de los intereses y potencialidades de los estudiantes dificultando las formas de aprender y enseñar.

La lúdica en la educación primaria es crucial para fomentar la creatividad y la capacidad de pensamiento crítico en los alumnos, contribuyendo a su desarrollo integral. Participar en actividades distintas a los escenarios convencionales, como deportes, artes, manualidades y juegos al aire libre, ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades sociales y de resolución de problemas (Calderón, 2021). La incorporación de actividades recreativas en la escuela primaria puede mejorar en gran medida el bienestar general y psicológico de los niños al brindarles la oportunidad de relajarse, aliviar el estrés y disfrutar mientras aprenden.

Para Morales (2018) desarrollar una actitud creativa en el educando, que incluya el deseo de aprender constantemente algo, a través del juego como estrategia recreativa se encuentra relacionado con estimular el interés y la curiosidad de los estudiantes a través de situaciones que le permitan interactuar con los pares. Esto se hace para desarrollar una actitud creativa en los estudiantes que les permitan descubrir nuevas conexiones en el entorno que lo rodea. Esto garantiza un proceso educativo completo que fomenta tanto el aprendizaje como el crecimiento personal de los educandos permitiendo a los estudiantes lograr un buen equilibrio entre las responsabilidades académicas y las actividades personales.

3.1 Marco conceptual

Para esa investigación se abordaron los conceptos relacionados con las categorías de análisis de lúdica, educación primaria y lineamientos curriculares. Estos elementos se exploraron en profundidad para proponer una estructura curricular que integre el juego como estrategia pedagógica central. Se analizaron las teorías sobre la importancia del juego en el proceso de aprendizaje de los niños en la educación primaria, así como los lineamientos curriculares actuales que regulan la enseñanza en este nivel educativo. A través de esta investigación, se buscará demostrar cómo la integración de la lúdica en el currículo escolar puede potenciar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

También se destacaron los principales elementos sobre la importancia de implementar la lúdica en el aula, con el objetivo de identificar buenas prácticas y recomendaciones para su aplicación en diferentes contextos escolares, analizando el impacto en el aprendizaje de los estudiantes desde la construcción de habilidades sociales y emocionales que son fundamentales para su desarrollo integral.

La investigación educativa centrada en la educación primaria exploró varias categorías que son cruciales para mejorar la calidad de la educación. Una categoría muy significativa es la incorporación de prácticas pedagógicas lúdicas, que implica el uso de actividades basadas en juegos y enfoques de enseñanza creativos para mejorar el aprendizaje y el crecimiento general de los estudiantes. El impacto y el interés en el proceso educativos fomentan el crecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, en los alumnos lo que resulta en un ambiente de aprendizaje más dinámico y eficiente (Smith & Pellegrini, 2023).

3.1.1 El juego en la Educación Primaria

Desde la antigüedad, los filósofos han reconocido la importancia del juego en la formación, sin embargo, durante mucho tiempo, la educación se ha basado en un modelo fundamentado en la transmisión de conocimientos teóricos y memorística, dejando de lado el aprendizaje experiencial y lúdico (López y Zuluaga, 2016).

El juego es fundamental e imprescindible para posibilitar el desarrollo integral de los estudiantes ya que cumple un papel crucial en la expresión de las emociones y en la adquisición de conocimientos por parte del niño destacándose por ser un componente esencial y altamente motivador que se convierte en un estímulo a llevar a cabo actividades en el aula, ocupando así un espacio significativo en la rutina diaria (Ojeda et al., 2020).

Ante esta situación, se hace necesario revisar y transformar el currículo de la educación primaria, incorporando el componente lúdico como un eje transversal que atraviese todas las áreas, asignaturas, temas y actividades adaptándose a los contextos y estilos de aprendizaje de la escuela. Para ello, se requiere de una fundamentación teórica y práctica que sustente el valor y la pertinencia del componente lúdico en la educación primaria con el fin de orientar la formulación de lineamientos curriculares que lo integren de manera coherente, sistemática y flexible.

En este sentido, se han consultado diversas fuentes que abordan el componente lúdico desde diferentes ángulos teóricos y experiencias prácticas, con el fin de identificar los conceptos, principios y características del componente lúdico para el aprendizaje en la educación primaria.

Es fundamental que los lineamientos curriculares de la educación primaria contemplen la adaptabilidad y flexibilidad como aspectos centrales para la implementación exitosa de la lúdica en este nivel educativo. Por la diversidad sociocultural presente en Bogotá, hay que diseñar actividades lúdicas para representar fielmente las realidades y contextos específicos de cada institución educativa. La creación de módulos curriculares que permitan a los docentes adaptar las actividades lúdicas a las características culturales, sociales y emocionales de los permitiendo avanzar para que el aprendizaje sea significativo y contextualizado en diferentes escenarios.

La formación docente continua es esencial para la incorporación efectiva de estrategias lúdicas en el entorno educativo porque permite establecer estrategias precisas para el crecimiento profesional de los maestros, centradas en mejorar sus habilidades pedagógicas y didácticas respecto al uso del juego como recurso educativo (Vigil, 2021). La implementación de esta medida puede requerir el desarrollo de programas de formación destinados a los docentes. Estos programas buscarían mejorar las habilidades de los educadores sobre la incorporación de actividades lúdicas en su práctica pedagógicas brindándoles herramientas novedosas para mejorar el entorno educativo.

Los lineamientos curriculares contemplen la importancia de respaldar las actividades lúdicas en los planteles educativos del sector público para promover un entorno que fomente la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico entre los estudiantes buscando una educación equitativa y de alta calidad

3.1.2 Aprendizaje y Juego

El aprendizaje se puede definir como el proceso que permite adquirir habilidades, conocimientos y valores a través de la experiencia, la reflexión en situaciones determinadas. El juego es una actividad recreativa para divertirse, relajarse y disfrutar del tiempo libre (Escorza y Aradillas, 2020). Aunque parecen conceptos diferentes, el juego y el aprendizaje están estrechamente relacionados.

Figura 7

Factores que influyen en el conocimiento



Nota. Modelo adaptado de Díaz y Benítez (2025).

Desde el punto de vista del constructivismo, un estudiante aprende haciendo; es decir, investigando un tema y pensando críticamente sobre lo que han aprendido (García, 2020). En este sentido, el juego se convierte en una estrategia muy útil para el aprendizaje, porque le

facilita al sujeto explorar, experimentar y reflexionar sobre sus experiencias. El juego también puede fomentar la creatividad y la imaginación, lo que puede contribuir a la construcción de nuevas ideas y conocimientos.

3.1.3 Teorías del Juego en la Educación

Existen diversas teorías que sustentan la utilización de juegos en el proceso educativo, para Hernando y Gómez (2018) el juego es un medio para el desarrollo tanto cognitivo como socioemocional del niño. Partiendo de esta aproximación, el juego permite al niño aprender nuevas habilidades y conocimientos a través de la interacción con su entorno y con otros niños fomentando el desarrollo de la creatividad aportando al mejoramiento de las habilidades sociales.

Es fundamental para los educadores adquirir un conocimiento más detallado sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo que tienen lugar durante el juego. Esto requiere formarse en las teorías que sustentan esta práctica con la observación y el análisis de la interacción, para diseñar actividades que fomenten el aprendizaje.

El juego en el ámbito educativo no debe considerarse exclusivamente como un intervalo de ocio, sino como un recurso fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, lo que requiere modificar la estructura escolar y valorar sus principales características en el entorno educativo. La incorporación del juego en las mallas curriculares de la escuela demanda capacitación, análisis sistemático y una transformación en la manera en que se aprecia el juego en el ámbito educativo (Ojeda et al., 2020).

El fomento del componente lúdico en el contexto educativo puede potenciar la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación entre los estudiantes, al ofrecerles la posibilidad de explorar, experimentar y aprender de forma más significativa y entretenida. Es fundamental que los docentes reconozcan su importancia en el proceso de

enseñanza y aprendizaje y lo integren de manera efectiva a los diferentes contenidos escolares, permitiendo así promover diversos puntos de vista para desarrollar el trabajo pedagógico y valorar más las experiencias lúdicas como parte esencial del desarrollo integral de los niños.

Por otro parte, Candela y Benavides (2020), sostienen que el juego es fundamental para el componente cognitivo del niño, lo que le permite experimentar y explorar el mundo que lo rodea contribuyendo a la construcción de nuevas ideas y conocimientos para el fomento cognitivo y la creatividad.

3.1.4 Características del Juego y su Papel en el Aprendizaje

El juego se caracteriza por ser una actividad voluntaria, divertida, espontánea, imaginativa y creativa que tiene un componente social importante, dado que puede mejorar la cooperación y la solidaridad entre los participantes. En cuanto a su papel en el aprendizaje, el juego puede fomentar la exploración y la experimentación, lo que contribuye a la construcción de nuevos conocimientos (Peña, 2020).

En la educación primaria, las experiencias lúdicas pueden diseñarse y planificarse para mejorar el aprendizaje. Algunas de las experiencias lúdicas que se evidenciaron en las propuestas educativas para primaria corresponden a los juegos de mesa que son una herramienta pedagógica efectiva para la enseñanza de conceptos matemáticos y lingüísticos puesto que pueden utilizarse para fomentar la cooperación. (Rios et al., 2019).

Sumado a esto, las experiencias de juego en educación primaria van más allá de los juegos de mesa tradicionales e incluyen actividades de desarrollo cognitivo, social y emocional como juegos de roles, dramatizaciones y juegos simbólicos (Pellegrini, 2018), lo que mejora el compromiso y la importancia del aprendizaje para los niños, les brindan un entorno seguro para experimentar con diversos roles y circunstancias fomentando así el crecimiento de su sentido de

identidad y de independencia (Pomare, 2018). Por tanto, los educadores de primaria pueden fomentar el crecimiento personal de sus estudiantes aplicando diferentes prácticas lúdicas.

3.1.5 La Evaluación de Experiencias Lúdicas

La evaluación de experiencias pedagógicas lúdicas en la educación primaria es un proceso complejo que requiere enfoques cuidadosamente diseñados y adaptados a los objetivos específicos de aprendizaje dentro de la particularidad de los contextos. Al definir objetivos claros, diversificar las estrategias de evaluación, proporcionar retroalimentación constante y adaptarse a la diversidad de estilos de aprendizaje, se puede lograr una evaluación más completa y significativa reconociendo que estas prácticas permiten obtener información sobre el progreso académico de los estudiantes, lo que contribuye a un ambiente educativo enriquecido y estimulante promoviendo el aprendizaje activo de los estudiantes.

En efecto, es importante que los programas educativos fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la resiliencia y la colaboración, reconociendo que estas competencias son fundamentales para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos de la vida diaria promoviendo la inclusión y la diversidad en las aulas, para que todos los estudiantes se sientan valorados y puedan desarrollar al máximo su potencial.

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre los procesos de evaluación de propuestas pedagógicas y proyectos que promuevan el aprendizaje desde la lúdica en la educación primaria permite reconocer la necesidad de un enfoque más amplio y personalizado. Se requiere utilizar estrategias de evaluación para adoptar enfoques formativos que consideren los procesos de aprendizaje como factor relevante desde la retroalimentación para crear ambientes motivadores y centrados en el estudiante. Estas prácticas permiten a fomentar los aprendizajes de manera activa y significativa, involucrándose en su propio proceso y desarrollando habilidades de pensamiento

crítico y resolución de problemas.

Para lograrlo, es importante que los docentes implementen estrategias pedagógicas que fomenten la participación de los estudiantes. Una de estas estrategias es el uso de metodologías de enseñanza participativas, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo en grupos. Estas metodologías permiten a los estudiantes involucrarse activamente en la construcción de su propio conocimiento (Peña, 2020). Por lo tanto, el uso de recursos educadores en un aula donde se busca integrar la retroalimentación adecuadamente, el profesor puede implementar prácticas como el uso regular de rúbricas y comentarios constructivos para evaluar el desempeño de los estudiantes mediante trabajos grupales y debates.

Es necesario mejorar los programas educativos para que puedan ofrecer enfoques sistemáticos y ayuden a la creación de entornos de aprendizaje enriquecidos por escenarios de problemas significativos e integrales. Estos escenarios deberían permitir a los estudiantes avanzar hacia niveles más altos de competencia, incorporando elementos de juego y recreación para fortalecer la lúdica en los procesos de enseñanza a aprendizaje de la educación primaria.

3.1.6 Política Educativa en Colombia

Las políticas educativas en Colombia están definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y están diseñadas para garantizar el acceso, la calidad y la equidad en la educación para todos los ciudadanos del país. La Ley 115 de 1994 establece las normas generales para la organización, el funcionamiento y la prestación del servicio de educación en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Algunas de las políticas educativas más importantes en Colombia incluyen las siguientes:

Educación obligatoria: La educación primaria y secundaria es obligatoria para todos los niños y jóvenes entre las edades de cinco y 17 años.

Cobertura educativa: El gobierno colombiano ha implementado programas para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a la educación, independientemente de su ubicación geográfica o su condición social.

Educación de calidad: El gobierno colombiano ha establecido medidas para mejorar la calidad de la educación en el país, incluyendo la formación continua de los docentes y la implementación de estándares educativos nacionales.

El lineamiento curricular se integra a la política educativa a través de un proceso de alineación estratégica que garantiza la coherencia entre las directrices pedagógicas y los objetivos y metas fijados por las políticas educativas a nivel nacional, regional y local. La integración de principios, enfoques y prioridades de las políticas educativas en el diseño e implementación de los currículos es un proceso que asegura que las prácticas pedagógicas en las escuelas sean coherentes con los marcos regulatorios y los planes de desarrollo educativo (Cobo, 2023).

La lúdica, definida como el conjunto de actividades que fomentan el aprendizaje a través del juego, la creatividad y la interacción social, es fundamental en el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, especialmente en el ámbito de la educación primaria. La integración del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje presenta características naturales del desarrollo infantil, donde el juego es fundamental para el crecimiento cognitivo, emocional y social, destacándose como una herramienta eficaz para abordar los desafíos educativos actuales, especialmente en entornos como las instituciones públicas de Bogotá.

En un contexto educativo caracterizado por restricciones de recursos y una amplia gama de necesidades estudiantiles, el uso de estrategias lúdicas se destaca como una herramienta efectiva para mejorar el plan de estudios, siendo más inclusivo y relevante. La introducción de

actividades lúdicas en el entorno educativo incrementa la motivación de los alumnos favoreciendo el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas de forma inherentemente satisfactoria (González y Ramírez, 2022). Este método posibilita a los alumnos investigar conceptos de alta complejidad a través de la vivencia directa y la experimentación, fortaleciendo así su comprensión y capacidad de retención a largo plazo.

Dentro del contexto de los lineamientos curriculares propuestos para las instituciones públicas de Bogotá, se incluye la integración de la lúdica de forma transversal en la planificación educativa. Esto se logra a través de la introducción de juegos didácticos, dinámicas de grupo, proyectos creativos y otras actividades interactivas. Las estrategias propuestas tienen como objetivo no solo mejorar el desempeño académico, sino también potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la cooperación y la resiliencia. En función de los resultados obtenidos, Rodríguez y López (2023) proponen indicadores específicos para evaluar el impacto de las prácticas lúdicas en los logros académicos y el bienestar emocional de los estudiantes. Esto permitirá ajustar y perfeccionar las estrategias pedagógicas.

La integración de la lúdica promueve un enfoque interdisciplinario que facilita la conexión entre diversas áreas del conocimiento permitiéndole a los estudiantes relacionarse y aplicar sus aprendizajes en distintos contextos. Este tipo de actividades fortalece los contenidos educativos fomentando el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas. La lúdica trasciende su función como método de enseñanza para erigirse como una filosofía educativa que valora el juego como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje de los individuos, particularmente en la educación primaria.

Para Ríos et al. (2019) el ámbito de la educación primaria es fundamental que los lineamientos curriculares se alineen con las políticas educativas que fomentan la inclusión, la

equidad y la calidad educativa. los lineamientos curriculares deben diseñarse de forma que el componente lúdico no solo esté al alcance de todos los estudiantes y ayude a disminuir las disparidades en el aprendizaje si no que promueva una enseñanza equitativa utilizando contenidos educativos que sean accesibles y flexibles en diversos entornos socioeconómicos, junto con la formación de profesores en enfoques pedagógicos inclusivos.

La articulación se fortalece desarrollando mecanismos de seguimiento y evaluación que garantizan que la ejecución de los lineamientos curriculares esté en consonancia con los objetivos de la política educativa. La supervisión de los organismos educativos locales puede abarcar la evaluación de la implementación de los lineamientos curriculares en las escuelas, con especial atención en el aspecto lúdico a partir de su impacto en el logro de los objetivos educativos definidos. La retroalimentación recibida de dichas evaluaciones puede modificar los planes de estudio y las políticas educativas, estableciendo un ciclo de mejora constante adaptada a las necesidades y circunstancias del sistema educativo.

Roth (2006), propone cuatro elementos fundamentales que permiten identificar la política pública. La primera de ellas corresponde a la implicación del gobierno. la segunda a la percepción de problemas en el sector, la tercera a las definiciones de objetivos y por último los procesos sociales que se adelanten. La política pública comprende la existencia de varios objetivos colectivos necesarios que por medios y acciones abordan las instituciones gubernamentales para mejorar las condiciones colectivas en un campo social determinado.

Desde este enfoque, el estado busca resolver distintas situaciones que se presentan constantemente y hacen parte del sistema político buscando satisfacer las necesidades de una población determinada. La política pública se enfoca en la identificación y resolución de problemas públicos, que son aquellos que emergen a la sociedad en su conjunto y que requieren

la intervención del Estado y otros actores políticos para su solución, lo que implica la toma de decisiones y la implementación de acciones concretas para abordar estos problemas, incluyendo la formulación de objetivos, estrategias y programas específicos, así como la asignación de recursos y la evaluación de los resultados.

Según la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos pueden acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. En Colombia, la educación se define como un proceso formativo, cultural, personal y social a lo largo de toda la vida. El desarrollo humano se ve fortalecido desde el ingreso del sujeto a los procesos de escolarización.

El sistema educativo colombiano se divide en cuatro niveles, la educación inicial y Primaria integrada, brinda los servicios para niños desde el nacimiento hasta los seis años. La educación básica, tiene una duración de nueve años desde el grado primero hasta noveno para niños de seis a 14 años. La educación media, para estudiantes de Secundaria con una duración de dos años que busca prepararlos para el ingreso a los procesos de educación superior a nivel técnico, tecnológico y profesional.

De igual forma, es importante comprender la visión holística que busca fundamentar las diferentes bases del comportamiento a través de los procesos de escolarización. La Constitución establece la educación como un bien público con una finalidad social en la cual el estado es competente para regular, supervisar e inspeccionar las diferentes instituciones educativas del país.

La política educativa de Colombia reconoce la importancia de la lúdica como un instrumento pedagógico eficaz que debe incorporarse a la práctica educativa. Sin embargo, no se evidencian acciones que apoyen la promoción de la investigación en el sector del entretenimiento

para incrementar el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estupiñán, 2013). Esta falta de apoyo a la investigación en este campo obstaculiza los beneficios potenciales que el juego puede aportar a la educación en Colombia considerando que se limita su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Es crucial que el gobierno y las instituciones educativas fomenten las investigaciones que exploren el papel de la lúdica en la educación para mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje en el país.

Para Araujo (2013), el estigma que rodea a las actividades lúdicas como acciones simples en lugar de una valiosa herramienta de aprendizaje, también contribuye a su subutilización en las aulas colombianas. Los educadores pueden sentirse presionados a centrarse únicamente en los métodos de enseñanza tradicionales, como clases convencionales y guías de trabajo, para cumplir con los estándares y expectativas académicos. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que incorporar el juego en las lecciones puede mejorar la participación, la creatividad y las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

3.2 La Lúdica

Pomare (2018), define la lúdica como un conjunto de actividades relacionadas con el juego, la recreación y el disfrute, que fomentan el desarrollo integral de los individuos. En el contexto educativo, la lúdica promueve actividades recreativas extendiéndose a distintas prácticas que, a través de la diversión y el juego, potencian el aprendizaje subrayando que la lúdica contribuye a la motivación intrínseca de los estudiantes, mejora la interacción social y facilita la construcción de conocimientos significativos

Para Jiménez (2003), la integración de la lúdica en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental para adaptar la educación a las necesidades y características de los niños en edad primaria. En Bogotá, donde las instituciones públicas enfrentan desafíos significativos, la lúdica

puede ser una herramienta transformadora. Al incluir estrategias lúdicas, los educadores pueden crear ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos, mejorando los resultados académicos y el bienestar emocional de los estudiantes.

En palabras de Chacón (2022) la lúdica se comprende como el conjunto de actividades que fomentan el aprendizaje empleando el juego, la creatividad y la interacción social, en donde es fundamental en el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, especialmente en el ámbito de la educación primaria. La integración del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en las características naturales del desarrollo infantil, donde el juego es fundamental para el crecimiento cognitivo, emocional y social estableciéndose como una herramienta eficaz para abordar los desafíos educativos actuales.

En un contexto educativo caracterizado por restricciones de recursos y una amplia gama de necesidades estudiantiles, el uso de estrategias lúdicas se destaca como una herramienta efectiva para mejorar el plan de estudios, siendo más inclusivo y relevante. De acuerdo con Chacón (2022), la introducción de actividades lúdicas en el entorno educativo incrementa la motivación y la implicación de los alumnos favoreciendo el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas de forma inherentemente satisfactoria. Este método posibilita a los alumnos investigar conceptos de alta complejidad a través de la vivencia directa y la experimentación, fortaleciendo así su comprensión y capacidad de retención a largo plazo.

La integración de la lúdica promueve un enfoque interdisciplinario que facilita la conexión entre diversas áreas del conocimiento posibilitando a los estudiantes relacionarse y aplicar sus aprendizajes en distintos contextos. El desarrollo de diferentes actividades desde la lúdica fortalece los contenidos educativos incentivando el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas (Peña, 2020). La lúdica trasciende su función como método de

enseñanza desde el reconocimiento del juego como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje de los individuos, particularmente en la educación primaria.

La propuesta de incorporar la lúdica como un elemento central en los lineamientos curriculares para la educación primaria en Bogotá estará asociado con el mejoramiento constante de la calidad educativa y el bienestar integral de los alumnos. La visión pedagógica respaldada por investigaciones y teorías educativas contemporáneas sostiene que el juego y la creatividad no son simples complementos, sino componentes fundamentales capaces de modificar las dinámicas escolares y favorecer el desarrollo integral de los niños en su proceso formativo académico y personal.

3.3 Educación Primaria

La educación primaria constituye la etapa inicial de la educación formal, dirigida a niños generalmente entre los seis y 12 años. Esta fase es crucial para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que forman la base para el aprendizaje posterior. La educación primaria en Bogotá, como en muchas ciudades, enfrenta retos como la desigualdad en la calidad educativa y la falta de recursos pedagógicos adecuados (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

La educación primaria en Colombia tiene como objetivo principal garantizar la equidad educativa, asegurando el acceso universal a la educación de calidad para todos los niños, sin importar su ubicación geográfica teniendo en cuenta que sea en áreas urbanas densamente pobladas o en regiones rurales remotas y de difícil acceso. Para lograr este objetivo, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha una serie de programas de apoyo, inversión en infraestructura educativa y provisión de recursos pedagógicos que contribuyen significativamente a la mejora de la calidad de la enseñanza en el país. En este sentido, se presta una atención especial y se

implementan medidas con el objetivo de disminuir y eliminar las barreras que impactan de manera negativa en la continuidad de la educación, tales como las desfavorables circunstancias socioeconómicas y la amplia dispersión geográfica que se presenta en las zonas rurales (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

En Bogotá, las instituciones educativas públicas necesitan innovaciones pedagógicas que respondan a las necesidades de una población estudiantil diversa y en ocasiones vulnerable. La propuesta de lineamientos curriculares que integra la lúdica se enmarca en este contexto, buscando fortalecer la educación primaria al hacerla más inclusiva y adaptativa a las realidades de los estudiantes. Este enfoque se alinea con las políticas educativas recientes que promueven la equidad y la calidad en la educación (Vílchez, 2010).

La investigación propone lineamientos que especifican cómo los docentes pueden incorporar actividades lúdicas en sus prácticas diarias, adaptadas a los diferentes niveles de la educación primaria. Estas actividades estarán alineadas con los objetivos de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación y serán evaluadas a partir de metodologías cualitativas y cuantitativas para asegurar su efectividad (Ramírez & Ortega, 2023).

3.4 Lineamientos curriculares

Los lineamientos curriculares son una orientación epistemológica, pedagógica y curricular definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1996) con el apoyo de la comunidad académica educativa y que pretende apoyar la planificación de las áreas fundamentales y obligatorias de la Ley General de Educación.

En este sentido, sirven como referencia para el diseño e implementación de programas de estudio en las instituciones educativas de Colombia con el fin de proporcionar referentes para el establecimiento y la planificación de las áreas obligatorias y esenciales que prescribe la Ley

General de Educación, promulgada por el Congreso de la República de Colombia (1994), destaca que los lineamientos curriculares apuntan a fomentar el crecimiento de competencias, habilidades y actitudes en los estudiantes, al mismo tiempo que promueven el pensamiento crítico, la creatividad y la ciudadanía.

Los lineamientos curriculares no son un currículo rígido o uniforme para toda la nación, corresponden a una herramienta versátil que puede ajustarse a los requisitos, preferencias y entornos de instituciones y comunidades educativas individuales (MEN, 1996). Igualmente, alientan a los maestros a participar en el desarrollo y evaluación del plan de estudios utilizando sus conocimientos, experiencias e investigaciones. También se les anima a comunicarse con otros actores educativos, incluidos estudiantes, padres y autoridades locales (MEN, 1996). Los principios curriculares mejoran la calidad y relevancia de la educación en Colombia.

La formulación de lineamientos curriculares para fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria por medio de actividades lúdicas en las escuelas públicas de Bogotá requiere considerar desafíos y oportunidades particulares en el entorno urbano partiendo de la diversidad sociocultural presente en sus distintas zonas, demanda que los lineamientos curriculares sean flexibles y se ajusten a las particularidades de cada institución educativa. Esta propuesta debe ser diseñada considerando las necesidades y características de los estudiantes, incorporando aspectos culturales, sociales y emocionales que favorezcan un aprendizaje significativo y contextualizado. Estos deben contemplar la utilización del juego como recurso pedagógico que permita posibilitar la igualdad de acceso a los recursos educativos, brindando oportunidades equitativas para el aprendizaje.

En las instituciones públicas de Bogotá, se requiere una formación docente especializada para que los maestros puedan implementar estrategias lúdicas de forma efectiva en sus aulas. La

necesidad de programas de capacitación continua para fortalecer las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes implica un enfoque en la lúdica como herramienta para dinamizar el proceso educativo. Al implementar estos criterios, es esencial tener en cuenta la infraestructura y los recursos disponibles en las escuelas públicas. Esto garantizará que los espacios y materiales sean apropiados para fomentar actividades lúdicas que promuevan la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico de los estudiantes buscando un equilibrio entre la innovación pedagógica y las limitaciones prácticas de las instituciones públicas, con el objetivo constante de mejorar la calidad y equidad en el ámbito educativo.

En este sentido, los lineamientos curriculares corresponden al nivel macrocurricular, ya que orientan las políticas educativas nacionales y establecen los referentes conceptuales y pedagógicos que guían la formación en todo el país. Su función consiste en proporcionar un marco integral desde el cual las instituciones desarrollan el mesocurrículo a través de los proyectos educativos institucionales, las mallas de aprendizaje y los planos de estudio. A partir de estas directrices generales, los docentes elaboran el microcurrículo mediante planificaciones, secuencias didácticas y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes (Baquero, 2022).

Cuando se integra la lúdica como eje articulador, los lineamientos se convierten en la base para orientar propuestas didácticas que fomentan la participación, la creatividad y el pensamiento crítico, mientras que las instituciones crean las condiciones necesarias para su implementación y los docentes las llevan a la práctica mediante actividades significativas que responden a los contextos socioculturales de Bogotá. La integración de los lineamientos se realiza a través de un proceso de traducción progresiva entre niveles: el macrocurrículo establece los propósitos y principios; el mesocurrículo contextualiza estos referentes en cada institución; y

el microcurrículo los materializa en experiencias de aula, lo que conlleva a establecer las bases para orientar propuestas didácticas que fomenten la participación, la creatividad y el pensamiento crítico, mientras que las instituciones crean las condiciones necesarias para su implementación y los docentes las llevan a la práctica mediante actividades significativas que responden a los contextos socioculturales de Bogotá (Díaz, 2021).

3.5 Enseñanza y aprendizaje

Para Wiltrout, (2022) el proceso de enseñanza y aprendizaje es una interacción dinámica y bidireccional entre el docente y el estudiante, donde se busca la adquisición de conocimientos, habilidades y valores. La enseñanza se define como la concepción y ejecución deliberada de actividades educativas con el objetivo de potenciar el aprendizaje a través de diversas estrategias pedagógicas y recursos didácticos pertinentes. Esta labor busca establecer un ambiente educativo que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del alumno. Para lograr una enseñanza efectiva, es fundamental contar con un conocimiento detallado de las necesidades y particularidades de los estudiantes, además de la habilidad de ajustar las metodologías con el fin de optimizar el potencial de aprendizaje de cada individuo (Wiltrout, 2022).

El aprendizaje se define como el proceso a través del cual los estudiantes adquieren y ponen en práctica nuevos conocimientos y habilidades, convirtiendo la información adquirida en comprensión y competencia. El proceso mencionado se ve afectado por diversos factores, tanto internos -tales como la motivación, la atención y la memoria- como externos, entre los que se incluyen el entorno educativo y las interacciones sociales (Munna & Kalam, 2021). El proceso de aprendizaje no se caracteriza por ser pasivo, sino por ser activo y constructivo. En este sentido, los estudiantes desempeñan un papel fundamental en la construcción de su propio conocimiento con la exploración, la práctica y la reflexión, lo que implica una colaboración

constante con el objetivo de no solo adquirir conocimientos, sino también fomentar el crecimiento integral del estudiante como persona y su integración en la sociedad.

3.6 Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas desempeñan un papel crucial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al ser el conjunto de estrategias, métodos y técnicas utilizadas por los docentes para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con Parra et al. (2021), las prácticas pedagógicas innovadoras posibilitan a los educadores crear experiencias educativas que promuevan la creatividad y el pensamiento crítico, elementos fundamentales en la educación integral de los alumnos. Estas prácticas abarcan no solo la transmisión de conocimientos, sino también la creación de un entorno educativo favorable, la estimulación de los estudiantes y la personalización de los contenidos según las necesidades individuales de cada estudiante.

La relevancia de las prácticas pedagógicas reside en su habilidad para modificar el proceso educativo, volviéndolo más dinámico y participativo. Según Agudelo et al. (2018), es fundamental que una práctica pedagógica efectiva tome en cuenta la interacción entre el docente y el estudiante, así como la forma en que se transmite el conocimiento en el aula. Es importante que estas prácticas se revisen y adapten continuamente para poder satisfacer las necesidades y exigencias cambiantes de la sociedad actual mediante la reflexión constante con el fin de elevar la calidad de la enseñanza y fomentar un aprendizaje significativo y perdurable.

3.7 Crecimiento cognitivo, social y emocional

El crecimiento cognitivo se define como el avance gradual de las capacidades mentales y los procesos de pensamiento que posibilitan a las personas comprender e interactuar con su entorno (Zelazo y Carlson, 2020). Este proceso implica el perfeccionamiento de habilidades cognitivas tales como la memoria, la atención, la percepción y la resolución de problemas en

donde se resalta la relevancia de las funciones ejecutivas, las cuales constituyen destrezas cognitivas fundamentales para el control del comportamiento y la planificación de objetivos. Durante la infancia y la adolescencia, las habilidades mencionadas experimentan un desarrollo significativo, el cual es afectado por factores genéticos y ambientales. La capacidad del cerebro para reorganizarse y adaptarse a nuevas experiencias, conocida como neuroplasticidad, desempeña un papel fundamental en el crecimiento cognitivo. Según Bjorklund (2018), esto permite que las experiencias de aprendizaje y las interacciones sociales influyan en el desarrollo cognitivo (Welsh et al., 2010)

El crecimiento cognitivo no se desarrolla de manera homogénea, sino que presenta variaciones significativas entre las personas debido a disparidades en el entorno educativo, las oportunidades de aprendizaje y el respaldo social. Las intervenciones educativas enfocadas en el fortalecimiento de habilidades cognitivas particulares, tales como la metacognición y la autorregulación, pueden generar efectos significativos tanto en el desempeño académico como en el crecimiento personal de los estudiantes (Biwer et al., 2020). El trabajo en torno a estos conceptos se vuelve eficaz al ser aplicado en entornos que promueven la reflexión y la práctica pedagógica en las escuelas lo que posibilita a los estudiantes la aplicación y el fortalecimiento de nuevas habilidades cognitivas.

El crecimiento social se define como el desarrollo de habilidades y competencias que posibilitan a las personas interactuar de forma efectiva y adaptativa en su entorno social considerando el proceso implica la adquisición de habilidades de comunicación, la capacidad de establecer y mantener relaciones, así como la comprensión de normas y valores sociales (Lajnef, 2023). De igual forma es importante reconocer la influencia de las redes sociales en el desarrollo social de los adolescentes. Según la interacción en estas plataformas puede tener un impacto

significativo en el comportamiento y las actitudes de este grupo de edad determinando que el uso de la tecnología y las redes sociales ha sido reconocido como un elemento fundamental en la transformación de las conductas sociales de los jóvenes, presentando tantas oportunidades como desafíos en su desarrollo social (Joshi et al., 20232).

Por otro lado, como señalan Petrova y Gross (2023), el crecimiento emocional se define como el proceso de desarrollar la habilidad de comprender, expresar y manejar las emociones de forma saludable y eficaz. La importancia de este procedimiento es fundamental para el bienestar integral y el logro de metas en distintos ámbitos de la existencia utilizando avances en el campo de la investigación sobre regulación emocional, destacando la relevancia de emplear estrategias flexibles y dinámicas para gestionar las emociones evidenciado que la inteligencia emocional, la cual abarca destrezas como la autoconciencia y la empatía, desempeña un papel crucial en el establecimiento de relaciones interpersonales favorables y en la capacidad de adaptación a diversos entornos sociales (Antonopoulou, 2023).

3.8 La dimensión cognitiva y la dimensión emocional

La dimensión cognitiva abarca los procesos mentales relacionados con la obtención, retención, procesamiento y recuperación de datos. Esta dimensión engloba destrezas tales como la memoria, la atención, la percepción y la resolución de problemas. de la complejidad integrativa, la cual es una característica cognitiva que se enfoca en la habilidad de procesar información de forma coherente y estructurada, especialmente durante el proceso de toma de decisiones (Robayo et al., 2019). En la actualidad, se ha prestado atención al concepto de mentalidad de crecimiento, el cual plantea que la creencia en la capacidad de desarrollar habilidades cognitivas puede tener un impacto positivo tanto en el desempeño académico como en la capacidad para afrontar desafíos (Yan & Schuetze, 2023).

Por otro lado, la dimensión emocional hace referencia a la habilidad de las personas para comprender, expresar y manejar sus emociones de forma efectiva (Petrova & Gross, 2023). La importancia de esta dimensión es fundamental tanto para el bienestar individual como para las relaciones entre personas abordando la regulación emocional que ha sido un tema de investigación significativa, centrándose en estrategias para gestionar y modificar las respuestas emocionales. La inteligencia emocional, que abarca competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación y la empatía, se ha evidenciado como un factor crucial para el logro de metas tanto a nivel personal como laboral (Antonopoulou, 2023).

3.9 Facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje

Los facilitadores del aprendizaje son elementos que fomentan y optimizan el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas. Dentro de estos factores se encuentran un ambiente de aprendizaje favorable, la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, así como el respaldo emocional y social brindado por docentes y compañeros. La motivación intrínseca, la disponibilidad de recursos educativos adecuados y la implementación de tecnologías educativas son factores fundamentales que contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje (Ryan & Deci, 2017; Schunk & DiBenedetto, 2020).

Por otra parte, los obstáculos del aprendizaje son elementos que dificultan o impiden el desarrollo del proceso educativo, estos factores que pueden influir negativamente en el proceso de aprendizaje de un estudiante abarcan un entorno desfavorable para el aprendizaje, la escasez de recursos disponibles, así como dificultades emocionales o sociales que inciden en la capacidad de concentración y desempeño académico del estudiante. La carencia de respaldo pedagógico y el empleo de métodos de enseñanza poco efectivos pueden ser factores determinantes en las dificultades de aprendizaje (Hattie, 2018; Zimmerman, 2019).

3.10 Las estrategias lúdicas

Para Gee (2017), las estrategias lúdicas son enfoques pedagógicos que emplean el juego como aspecto fundamental con el fin de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y promover el desarrollo de destrezas en los estudiantes desde la premisa de que el juego constituye una actividad de entretenimiento que representa un método de enseñanza eficaz para fomentar la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico. Al introducir componentes recreativos en la enseñanza, los profesores tienen la capacidad de generar un entorno de aprendizaje dinámico y atractivo. Esto favorece que los alumnos se involucren de manera más comprometida y estén dispuestos a participar en el desarrollo de distintas actividades. Las estrategias lúdicas en el ámbito educativo abarcan diversas modalidades como los juegos de roles, las simulaciones, las actividades interactivas y la integración de tecnologías educativas fomentando la reflexión de los estudiantes mediante el aprendizaje colaborativo (López, 2020).

Las estrategias lúdicas se destacan por su eficacia en el fomento del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, al promover la cooperación, la comunicación y la resolución de conflictos (Manzano et. al, 2018). Desde el desarrollo de actividades lúdicas, los estudiantes tienen la oportunidad de simular situaciones reales en un contexto supervisado, lo cual les facilita la práctica y el perfeccionamiento de sus habilidades sociales y emocionales. Estas estrategias son versátiles y accesibles para los docentes, en vista de que pueden ajustarse a diversos niveles educativos y estilos de aprendizaje. Las estrategias lúdicas enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, capacitándolos para hacer frente a desafíos tanto académicos como personales (Zosh et al., 2017; Kangas, 2020).

Mediante una revisión teórica sobre la lúdica en la educación primaria y su incorporación en los lineamientos curriculares, se resaltó que el juego es un medio pedagógico fundamental para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Se sostiene que, si bien el componente lúdico ha sido habitualmente marginal en el currículo, su integración sistemática permite desarrollar prácticas educativas más flexibles, participativas y contextualizadas. El capítulo también analiza cómo las políticas educativas, el currículo y las prácticas pedagógicas constituyen un entramado interdependiente que guía la enseñanza en las instituciones públicas de Bogotá.

La revisión destacó la importancia de una formación docente sólida, la adecuación de recursos y la transformación de las prácticas de evaluación para que la lúdica se incorpore como un componente curricular coherente en los niveles macro, meso y micro. En este aspecto se destacan las bases conceptuales para la formulación de lineamientos curriculares con perspectiva lúdica y proporciona un marco interpretativo para comprender los desafíos y oportunidades que presenta su implementación en contextos educativos reales.

Las categorías abordadas que orientaron la construcción del capítulo surgieron de los referentes conceptuales revisados y constituyeron la base teórica de la investigación. Entre ellas se encuentra la lúdica, entendida como el conjunto de actividades que incorporan el juego, la creatividad y la interacción social como elementos que potencian el aprendizaje y el desarrollo integral. También se reconoció el juego y el aprendizaje como una categoría que articula la experiencia, la motivación y la construcción activa del conocimiento, sustentada en enfoques constructivistas y teorías del desarrollo infantil. El currículo y sus niveles de concreción se consolidaron como otra categoría esencial, pues permitieron comprender la relación entre

macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo y su articulación con los lineamientos nacionales.

A estas categorías se sumaron las prácticas pedagógicas, que agruparon las estrategias docentes orientadas a dinamizar el aprendizaje y favorecer la participación desde el crecimiento cognitivo, social y emocional que explica cómo el juego contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. Las estrategias lúdicas se incorporaron como una categoría que recogió las diversas modalidades de juego aplicadas en el aula teniendo un impacto en la motivación y el pensamiento crítico. Es importante reconocer que la política educativa apareció como una categoría que vincula el currículo con los marcos normativos y los planes nacionales que orientan la calidad y la equidad en la educación.

A partir del análisis también emergieron categorías que no estaban establecidas inicialmente y que adquirieron relevancia teórica en el desarrollo del texto. Entre estas apareció la lúdica como eje transversal del currículo, entendida como una propuesta que supera su función instrumental y se proyecta como un principio articulador de las experiencias de aprendizaje. Se identificó la lúdica como un mecanismo de equidad educativa en tanto permite reducir brechas y generar condiciones de participación significativa para todos los estudiantes de las instituciones públicas de Bogotá. Surgió la categoría de las condiciones institucionales para la implementación de la lúdica, que comprendió la infraestructura, la formación docente, los recursos disponibles y las dinámicas escolares en su integración. También se reconoció como mediación sociocultural contextualizada ya que mostró que las actividades deben responder a las particularidades culturales, sociales y emocionales de cada comunidad educativa. De igual forma se reconoció la evaluación lúdica como un proceso formativo que reconoce la diversidad y prioriza el desarrollo integral de la niñez a través de prácticas flexibles y contextualizadas. Estas categorías

emergentes permitieron ampliar la comprensión del componente lúdico y aportaron un marco interpretativo que fortalece la coherencia del capítulo y orienta los análisis posteriores de la investigación.

3.10.1 Aprendizaje lúdico

El aprendizaje lúdico se ha establecido como una estrategia pedagógica esencial para promover procesos cognitivos, emocionales y sociales en los contextos educativos. Fisher et al. (2011) señalan que el aprendizaje basado en el juego promueve el razonamiento profundo, la creatividad y la construcción activa del conocimiento, elementos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria. De igual manera, Bergen (2015) destaca que las experiencias lúdicas refuerzan la autorregulación, la capacidad de resolución de problemas y la memoria de trabajo, funciones que son esenciales para la adquisición de contenidos académicos. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que el juego posibilita a los niños actuar dentro de la "zona de desarrollo próximo", lo que les permite expandir sus capacidades a través de la interacción con sus pares y adultos. Recientemente, proyectos como Playful Learning han evidenciado que la integración de experiencias lúdicas en el currículo genera ambientes de aprendizaje más motivadores, incrementa el compromiso académico y contribuye al bienestar estudiantil (Skovbjerg et al., 2024). Esto justifica su inclusión en las propuestas educativas contemporáneas.

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje lúdico se considera una metodología que modifica las dinámicas tradicionales del aula y refuerza la construcción activa del conocimiento. Autores contemporáneos han indicado que los procesos lúdicos facilitan la articulación de la motivación intrínseca con el desarrollo de competencias cognitivas de nivel superior, ya que fomentan la curiosidad, la experimentación y la resolución colaborativa de

problemas (Sawyer, 2023). Asimismo, estudios recientes subrayan que la incorporación del juego en el diseño curricular promueve entornos más interactivos y sostenibles, en los cuales el estudiante asume un papel protagónico y se refuerza el sentido de agencia (Zosh et al., 2022). Estas perspectivas consolidan el aprendizaje lúdico como una herramienta pedagógica que proporciona coherencia entre los objetivos formativos y las experiencias adquiridas en el aula.

Para Fisher et al. (2011) la implementación de estrategias de aprendizaje lúdico se erige como un valioso recurso pedagógico que incide de forma significativa en el estímulo de la motivación intrínseca, la consolidación de los conceptos clave y la implicación activa de los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación primaria, tal como lo señalan No obstante, es importante destacar que su integración en los entornos educativos a menudo se lleva a cabo de manera fragmentada y está sujeta a la iniciativa individual de los docentes, ya que no existen directrices curriculares precisas y detalladas que orienten este proceso (Skovbjerg et al., 2024).

Desde una perspectiva sociocultural más amplia y profunda, el juego se presenta como un espacio especialmente propicio y enriquecedor para el desarrollo y la consolidación de significados simbólicos, así como para fomentar la interacción pedagógica entre los participantes involucrados en la actividad lúdica (Bousserouel y Dala, 2022). De esta manera, la ausencia de directrices claras que integren de manera efectiva el enfoque lúdico con el plan de estudios se convierte en un factor fundamental de la problemática, ya que restringe la capacidad transformadora que este enfoque puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario.

3.11 Aspectos curriculares

La investigación abordó aspectos referidos en la teoría curricular para fundamentar la posibilidad de reorientar la estructura curricular hacia propuestas lúdico-pedagógicas. La teoría del currículo aportó categorías analíticas (orientaciones curriculares, fines y competencias, selección y organización del contenido, evaluación) necesarias para comprender cómo una intervención lúdica puede transformarse de una estrategia didáctica aislada en un elemento constitutivo del currículo escolar. Por tanto, la revisión se amplía para incorporar marcos teóricos del currículo contemporáneo y estudios que articulan currículum y prácticas lúdicas en educación básica.

McBride et al. (2023) reivindican el juego como un enfoque humanizador en la formación docente. Dentro de un entorno caracterizado por el control, la supervisión y la desigualdad sistémica, estas propuestas fomentadas en la capacitación pedagógica pueden llegar a convertirse en una herramienta poderosa para promover la autonomía, la creatividad y la empatía entre los educadores.

Al integrar el juego en el proceso de formación docente, se pueden generar espacios de aprendizaje más dinámicos y participativos, donde los maestros puedan experimentar y reflexionar sobre su práctica de manera lúdica. De esta manera, se promueve un enfoque más humano y centrado en el bienestar de los estudiantes, contribuyendo a la construcción de una educación más inclusiva y equitativa.

El currículo en educación primaria se entiende como un sistema coordinado de decisiones pedagógicas, políticas y organizativas que guían la formación de los estudiantes. Su estructura multinivel facilita la comprensión de cómo se articulan las intenciones formativas de los sistemas educativos con los procesos institucionales y las prácticas en el aula. El macro currículo

representa el nivel más amplio, en el cual se establecen las políticas públicas, los estándares de aprendizaje, los perfiles de egreso y las orientaciones nacionales que guían el desarrollo de competencias. Este nivel se fundamenta en marcos legales y acuerdos de carácter nacional e internacional, lo que implica que las decisiones macrocurriculares deben estar en consonancia con los lineamientos de inclusión, sostenibilidad, enfoque de derechos y demandas sociales actuales. En esta dimensión se define la orientación global del proceso educativo, con el propósito de garantizar calidad, equidad y pertinencia en la educación primaria (UNESCO, 2020; Mantilla-Crespo et al., 2024).

El mesocurrículo representa el nivel intermedio, en el cual las instituciones interpretan y contextualizan las políticas del nivel macro. En este espacio se desarrollan planes institucionales, mallas curriculares, acuerdos pedagógicos y procesos de formación docente que facilitan la conversión de las orientaciones nacionales en propuestas adaptables a los contextos locales. La literatura contemporánea sostiene que el mesociclo es esencial para garantizar la cohesión entre el discurso político y la práctica educativa, ya que integra la gestión escolar con proyectos institucionales, prácticas de acompañamiento docente y procesos de fortalecimiento comunitario. Su relevancia reside en su capacidad para articular los objetivos institucionales con procesos específicos de organización curricular y en crear condiciones que faciliten una implementación efectiva en el aula (Li, 2024; Mantilla et al., 2024).

El microcurrículo representa el nivel en el cual se materializa la acción pedagógica. Incluye la planificación del aula, las secuencias didácticas, la selección de actividades, los recursos educativos y las estrategias de evaluación que guían el proceso de aprendizaje diario de los estudiantes. En este nivel se manifiesta la autonomía docente y se facilita la adaptación del currículo a las características de la niñez en educación primaria. Las investigaciones recientes

indican que la calidad del microcurrículo depende de la coherencia entre los objetivos formativos, las metodologías activas y los procesos de evaluación, ya que estos elementos promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas. El microcurrículo constituye el ámbito en el que se materializan los principios de inclusión, participación y diversidad, aspectos fundamentales de los marcos educativos contemporáneos (Galvis, 2022; UNESCO IITE, 2022).

La relación entre el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo opera como un sistema interdependiente, en el cual cada nivel ejerce influencia sobre los demás. El macronivel establece la orientación; el meso nivel estructura y contextualiza; el micronivel ejecuta y retroalimenta el proceso. Una correcta articulación entre los tres niveles posibilita que el currículo responda a las necesidades locales sin perder coherencia con los lineamientos nacionales y promueve la mejora continua de la calidad educativa. Los estudios indican que recientes comunicación interinstitucional, formación docente y la formación pedagógica y los procesos de apoyo pedagógico son factores clave que mejoran esta coherencia y facilitan el progreso en procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos en la educación primaria (Finnanger, 2024; Ganakas et al., 2025). Los procesos de apoyo son factores clave que mejoran esta coherencia y facilitan el progreso hacia procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos en la educación primaria (Finnanger, 2024; Ganakas et al., 2025).

Para la educación primaria, la consolidación de estos tres niveles implica promover procesos de formación docente orientados a la traducción pedagógica del currículo, establecer estructuras organizativas que respalden la planificación institucional y asegurar que las políticas educativas reconozcan la diversidad de los contextos escolares. La literatura reciente enfatiza que un currículo coherente debe incluir estrategias de seguimiento, recursos adecuados y espacios de

reflexión pedagógica que faciliten a los docentes perfeccionar su práctica y afrontar los desafíos actuales de la educación. Cuando los tres niveles funcionan de manera articulada, resulta factible progresar hacia una educación primaria que promueva aprendizajes significativos, la justicia educativa y la participación activa de la comunidad escolar (UNESCO, 2020; Mantilla-Crespo et al., 2024).

En el contexto colombiano, la estructura del currículo se fundamenta en lineamientos oficiales que orientan la acción pedagógica en cada nivel de concreción. El Ministerio de Educación Nacional sostiene que el macrocurrículo establece las directrices nacionales que orientan la educación básica, mientras que las instituciones deben desarrollar el mesocurrículo a partir del Proyecto Educativo Institucional por medio de mallas y planes de estudio contextualizados. El microcurrículo, por su parte, es responsabilidad directa del docente, quien organiza las experiencias de aprendizaje mediante planeaciones flexibles, pertinentes y ajustadas a las características de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2016, 2017, 2019).

Capítulo 4: Marco metodológico

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta una perspectiva metodológica cualitativa con un enfoque interpretativo. La metodología cualitativa posibilita la exploración de las vivencias subjetivas de los profesores y alumnos respecto a la implementación de estrategias lúdicas en el entorno educativo. Esta aproximación se centra en el análisis de la percepción e interpretación de las dinámicas lúdicas, así como en su impacto en el proceso de aprendizaje, desde el punto de vista de los participantes. Este enfoque es esencial para comprender la complejidad y el entorno específico de la educación primaria.

El análisis en profundidad de los entornos educativos y las interacciones sociales que surgen durante los procesos lúdicos se ha favorecido por el enfoque cualitativo. Esto se destaca como una ventaja significativa de este enfoque. Para Martínez (2006) la obtención de datos detallados y enriquecedores sobre la implementación de estrategias lúdicas y su impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños se logra a través de métodos como la observación participante, las entrevistas y los grupos focales.

4.1 Enfoque

Para llevar a cabo la investigación, se utilizará un enfoque cualitativo, que permita identificar las características e implicaciones de los proyectos educativos estudiados, así como los beneficios y desafíos encontrados en su implementación. De forma complementaria, se realizarán entrevistas a los docentes y se revisarán documentos de los proyectos realizados por los maestros con el fin de obtener la información de las experiencias significativas realizadas en cada institución.

Desde el escenario educativo este enfoque proporciona la posibilidad de ajustar la investigación a las particularidades de cada entorno escolar, lo que facilita una interpretación

situada y contextualizada de los fenómenos que se presentan en la escuela (Nogueira y Nogueira, 2001) brindando flexibilidad para comprender sus características culturales, pedagógicas y sociales.

4.2 Paradigma interpretativo

La elección del paradigma interpretativo se fundamenta en su capacidad para facilitar la comprensión de la realidad educativa como una construcción social impregnada de significados, desarrollada por los individuos que forman parte de ella. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como una reproducción objetiva, sino como una interpretación contextual que surge de las experiencias y prácticas de los actores educativos (Schwandt, 2015). En el ámbito de la lúdica en la educación primaria, este paradigma permite examinar las maneras en que los docentes interpretan el juego, lo incorporan en su práctica pedagógica y le asignan significados relacionados con el aprendizaje y el desarrollo infantil. Autores como Flick (2018) y Denzin y Lincoln (2018) argumentan que el paradigma interpretativo es esencial para la comprensión de fenómenos complejos y contextuales, ya que otorga prioridad a la perspectiva de aquellos que experimentan los procesos educativos y facilita la exploración de la diversidad de significados que emergen en entornos escolares reales.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el paradigma interpretativo proporciona un marco adecuado para analizar de qué manera los docentes configuran, transforman y resignifican la lúdica como mediación pedagógica en el contexto escolar. Esta aproximación reconoce que las prácticas docentes están influenciadas por factores culturales, institucionales y emocionales que afectan la implementación de experiencias lúdicas (Merriam & Tisdell, 2016). Al dar prioridad a la voz de los docentes, se facilita la identificación de tensiones, oportunidades y significados emergentes que no serían evidentes a partir de enfoques positivistas o meramente

descriptivos. Este paradigma facilita la comprensión de la interacción entre la lúdica, las demandas curriculares y las diversas realidades de la educación primaria pública. Proporciona una base sólida para la formulación de lineamientos curriculares que sean contextualizados y coherentes con las dinámicas que se desarrollan en el aula, tal como lo indican Creswell y Poth (2018) en su discusión sobre la generación de conocimiento situado.

4.3 Método

Teniendo en cuenta las características propias de la investigación cualitativa, la sistematización de experiencias aborda el enfoque crítico, permitiendo comprender la realidad fomentando consideraciones reflexivas que impulsan a los docentes a concienciar de sus métodos y acciones. En el acto educativo también se dan estos procesos, por eso es importante el uso de los fundamentos teóricos y prácticos de la sistematización de experiencias (Santamaría et al., 2020).

El principal beneficio de la sistematización de la experiencia es su capacidad para fusionar eficazmente la teoría y la práctica de manera dinámica. Al participar en este proceso, los educadores pueden registrar y analizar rigurosamente sus métodos de enseñanza, reconociendo tanto los resultados exitosos como los desafíos enfrentados en términos de facilitadores como obstaculizadores que encontraron en la implementación de su experiencia pedagógica usando los fundamentos de la lúdica. Este método fomenta una apreciación valiosa sobre la práctica educativa estimulando la innovación y la mejora continua. El proceso de organización de experiencias tiene un papel crucial en el establecimiento de comunidades de aprendizaje, donde los educadores pueden intercambiar sus conocimientos y experiencias, mejorando así el conocimiento colectivo (De La Cruz, 2023).

El proceso de sistematización de experiencias puede ofrecer datos empíricos sobre prácticas efectivas e ineficaces en diversos entornos educativos, ayudando así a los formuladores de políticas a implementar políticas más eficientes y pertinentes. De igual manera, la sistematización permite incluir los aportes de las personas involucradas en el proceso educativo, reconociendo y valorando sus experiencias y conocimientos mejorando la solidez de la investigación educativa para empoderar a los educadores y promover una educación más inclusiva y justa (Rodríguez y Torres, 2023).

En palabras de Jara (2012) la participación en la sistematización de experiencias fortalece a los educadores al involucrarse de manera activa en la generación de conocimiento, lo que consolida su función como agentes de transformación en el ámbito educativo promoviendo una educación más inclusiva y equitativa implica dar voz a los educadores y demás participantes involucrados, permitiendo así la consideración y el respeto de las diversas realidades y contextos de aprendizaje a través de un mejoramiento de la solidez y relevancia de la investigación educativa.

4.4 Participantes

La investigación se desarrolló con 12 docentes que participaron en diferentes proyectos educativos institucionales relacionados con la lúdica y los procesos de aprendizaje en educación primaria en seis colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Estos docentes, pertenecientes a diversos ciclos y áreas de conocimiento, aportaron experiencias representativas que permitieron comprender cómo se incorpora la lúdica en las prácticas pedagógicas cotidianas, así como las tensiones y posibilidades que emergen en contextos reales de aula. La selección de los seis colegios respondió a criterios de diversidad territorial y organizacional, considerando instituciones con trayectorias distintas en la implementación de proyectos lúdicos, lo que

enriqueció el análisis comparativo entre experiencias. La participación docente incluyó procesos reflexivos, narrativas profesionales y reconstrucciones de prácticas, elementos fundamentales para identificar las relaciones entre currículo, lúdica y aprendizaje en entornos escolares públicos. Esta composición heterogénea permitió obtener una visión amplia y situada del fenómeno investigado, garantizando la riqueza interpretativa y la validez contextual de los hallazgos.

4.5 Técnicas

La investigación contó con tres técnicas para obtener la información requerida que se desarrollaron para cumplir con cada uno de los objetivos específicos. La primera correspondió un análisis documental, la segunda fue la reconstrucción de las experiencias pedagógicas y la realización de entrevistas semi estructuradas. Estos procedimientos investigativos permitieron conocer las realidades de manera directa frente a los procesos desarrollados en las instituciones educativas.

4.6 Instrumentos

Se realizó un cotejo de material investigativo que no fue contemplado en el estado del arte revisando citas y elementos complementarios a la investigación relacionados con las categorías de análisis. Se empleó el análisis cronológico documental que permitirá reconstruir los momentos más significativos de experiencias pedagógicas seleccionadas. Por último, se realizaron guiones de las entrevistas semi estructuradas y grabaciones de audio para obtener las transcripciones del material a analizar.

En la investigación, las técnicas de recolección de datos utilizadas el análisis documental, fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Estas técnicas fueron seleccionadas por su relevancia para acceder a las experiencias y significados que los docentes han construido en

relación con el componente lúdico. La reconstrucción de experiencias pedagógicas no se clasifica como una técnica de recolección, sino como un proceso analítico característico de la sistematización. A través de este proceso, se organizan y reinterpretan los relatos y documentos con el fin de comprender la dinámica interna de las prácticas (Jara, 2018; Ghiso, 2011). De igual manera, la indagación teórica no se considera un instrumento, sino una fase interpretativa que permite contrastar los hallazgos con los marcos conceptuales y enriquecer la comprensión del fenómeno.

El análisis documental se llevó a cabo como un componente transversal de la interpretación, integrando la literatura relacionada con la lúdica, el currículo y las prácticas pedagógicas con los datos obtenidos en el campo. Este instrumento permitió interpretar las experiencias desde marcos conceptuales amplios y contextualizados, tal como proponen Denzin y Lincoln (2018) en el ámbito de los estudios cualitativos de enfoque interpretativo.

En este mismo sentido se optó por la entrevista semiestructurada, ya que esta metodología permite acceder a la experiencia vivida por los docentes en relación con la lúdica, lo cual no sería factible a través de cuestionarios o pruebas estandarizadas. Kvale y Brinkmann (2015) sostienen que este instrumento es adecuado cuando se pretende comprender significados profesionales en contextos específicos. En el contexto de esta tesis, en el cual se requiere interpretar de qué manera los docentes configuran la lúdica en sus prácticas, la entrevista semiestructurada se presenta como el instrumento más adecuado en comparación con otros, ya que permite explorar las tensiones, las decisiones pedagógicas y los significados construidos en la práctica cotidiana.

La elección de la entrevista semiestructurada se fundamenta en la necesidad de comprender de qué manera los docentes construyen significado en relación con la lúdica en su

práctica pedagógica, aspecto que no podría ser adecuadamente captado mediante instrumentos estandarizados o exclusivamente a través de la observación. Denzin y Lincoln (2018) indican que este tipo de entrevistas facilita el acceso a la perspectiva interna de los actores, especialmente en el contexto de la interpretación de significados, decisiones y racionalidades pedagógicas. En el contexto de esta investigación, en el cual es esencial identificar de qué manera los docentes integran el componente lúdico en sus procesos de enseñanza, la entrevista permite profundizar en sus experiencias, tensiones y valoraciones profesionales, proporcionando una riqueza interpretativa que otros métodos no podrían ofrecer.

Para la investigación cualitativa, la entrevista vincula la naturaleza contextual y compleja del fenómeno que se está investigando. De acuerdo con Merriam y Tisdell (2016), las entrevistas son particularmente relevantes cuando se busca comprender procesos que surgen de la práctica y se manifiestan en narrativas profesionales. En el presente estudio, las prácticas lúdicas no se restringen a actividades observables, sino que abarcan creencias pedagógicas, decisiones curriculares y percepciones subjetivas respecto al aprendizaje. Por esta razón, técnicas como la encuesta no serían adecuadas para captar la profundidad interpretativa necesaria. De este modo, la entrevista se establece como el instrumento más idóneo para documentar la perspectiva del docente y comprender el proceso de construcción de significados en contextos escolares reales.

Esta investigación utilizó la entrevista como técnica en la recolección de la información. En el campo educativo, la entrevista se ha consolidado como una herramienta fundamental para obtener información valiosa y relevante. Esta investigación desarrollará entrevistas estructuradas y semiestructuradas reconociendo sus ventajas específicas según el contexto de la investigación. La entrevista estructurada, de acuerdo con Sánchez y colaboradores (2020), se distingue por su método de seguir un guion previamente establecido que incluye preguntas específicas destacando

su utilidad frente a la capacidad de obtener datos comparables entre participantes de diferentes grupos. Por su parte Pérez y colaboradores (2020), destacan que las entrevistas semiestructuradas son particularmente útiles en la investigación educativa, permitiendo una flexibilidad controlada en la recolección de datos enfatizando la importancia de la preparación del entrevistador para garantizar la calidad de la información obtenida proporcionando datos relevantes, lo que la convierte en una herramienta de reflexión para los participantes, contribuyendo así a la mejora de las prácticas educativas (Sánchez et al., 2020)

La elección de emplear un grupo focal se fundamenta en su capacidad para proporcionar una comprensión profunda y detallada de las percepciones y opiniones de los participantes sobre un tema específico. Este método permite la interacción entre los individuos, lo que facilita el intercambio de ideas y la exploración de diversas perspectivas. Además, el grupo focal ofrece un entorno propicio para la discusión, lo que puede revelar información que no se obtendría a través de métodos de investigación más estructurados. En consecuencia, se considera una herramienta valiosa para la recopilación de datos cualitativos en el contexto de esta investigación.

La inclusión del grupo focal se justifica, ya que permite contrastar y ampliar las narrativas individuales obtenidas a través de las entrevistas, lo que favorece la construcción colectiva de significados y la identificación de tensiones o coincidencias entre los docentes. De acuerdo con Flick (2018), el grupo focal resulta particularmente valioso para comprender las prácticas sociales y los discursos compartidos en contextos educativos, dado que fomenta la interacción entre los participantes y produce información que no surgiría en entornos individuales. Por consiguiente, se integra como una técnica complementaria destinada a fortalecer la reconstrucción analítica de las experiencias lúdicas en las instituciones educativas.

En cuanto a la reconstrucción de experiencias se llevó a cabo como una fase analítica en

la que se organizaron cronológicamente los relatos, documentos y narrativas docentes, con el objetivo de identificar la secuencia lógica de las prácticas, sus propósitos pedagógicos y las transformaciones alcanzadas. De acuerdo con Jara (2018), esta fase facilita la comprensión de la coherencia interna de la experiencia y la identificación de relaciones entre las decisiones pedagógicas y el contexto institucional, lo cual es esencial en investigaciones que se fundamentan en la sistematización de experiencias.

4.7 Fases de la ruta metodológica

En la Preparación de la Investigación, se realiza la formulación del problema, identificando los elementos que definen la problemática central que guiará el proceso investigativo. Este paso es crucial, ya que define el enfoque y los objetivos específicos del estudio. A continuación, se lleva a cabo una revisión del estado del arte, en la cual se examinan estudios previos sobre la lúdica y los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria que permitan contextualizar y fundamentar el trabajo. Luego, se establece el marco categorial, donde se definen los conceptos clave, las categorías de análisis y las relaciones teóricas que servirán de base para interpretar los datos. Finalmente, se diseña una estrategia metodológica que articula el enfoque cualitativo, las técnicas de recolección y análisis de información, asegurando que el proceso esté alineado con el paradigma de la investigación.

En la fase de conocimiento y análisis de las experiencias pedagógicas, se presenta el diseño y validación de instrumentos para la recolección de datos, que permitirán seleccionar las experiencias pedagógicas. Posteriormente, se determinan los docentes que participarán en la investigación para conocer su trabajo en los proyectos seleccionados. Luego, se procede al acercamiento a las experiencias, donde se empiezan a interactuar con los participantes, familiarizándose con sus realidades y recogiendo las primeras impresiones. Finalmente, se

ejecuta la aplicación de los instrumentos, recolectando la información directa que será objeto de análisis en las fases posteriores.

La fase de Sistematización de las experiencias pedagógicas se da inicio con el reconocimiento de contextos y escenarios, donde se examinan los entornos en los que tienen lugar las experiencias pedagógicas, tomando en cuenta las condiciones sociales, culturales y educativas que influyen en ellas. Este análisis proporcionará un marco contextual necesario para interpretar las vivencias de los participantes. A partir de esta comprensión, se realizará la reconstrucción de la experiencia, que implica un proceso detallado de descripción y análisis de lo sucedido en cada institución educativa, identificando patrones, aprendizajes y dinámicas clave. Posteriormente, se efectúa un análisis reflexivo de los facilitadores y obstaculizadores que impactan el proceso pedagógico identificando los elementos que potencian o limitan el éxito de las experiencias pedagógicas, lo cual resulta fundamental para formular recomendaciones orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar.

En la fase de conclusiones y generación de lineamientos curriculares, se sintetizaron los resultados obtenidos a lo largo del proceso. En los hallazgos y conclusiones, se definió una visión global de los factores críticos identificados en las experiencias pedagógicas. Basándose en estas aproximaciones, se elaboró una propuesta para la formulación de lineamientos curriculares que busca integrar el componente lúdico como herramienta pedagógica con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria. Esta propuesta se socializó con la comunidad educativa y los actores involucrados, generando espacios de discusión y retroalimentación para garantizar que los lineamientos sean aplicables y pertinentes en los distintos contextos escolares. Finalmente, se llegó al cierre de la investigación, consolidando los

aportes teóricos y prácticos con el fin de dar a conocer los resultados para su divulgación y aplicación en los entornos educativos.

Estas instancias de validación permitieron ajustar elementos conceptuales y operativos del documento final, fortaleciendo su coherencia y relevancia teniendo en cuenta que la investigación cerró con la consolidación de aportes teóricos y prácticos orientados a su divulgación institucional y a su aplicación progresiva en los entornos educativos, asegurando que los lineamientos respondan a necesidades reales y contribuyan a transformar las prácticas pedagógicas relacionadas con la lúdica en la educación primaria.

A continuación, se presenta el diagrama de las fases de la investigación.

Figura 8

Fases de la investigación



Nota. Fuente. Elaboración propia.

4.8 Población

Esta investigación se desarrolló con 12 maestros de seis Instituciones Educativas Distritales de Bogotá de diferentes localidades con el fin de reconocer las diferencias y particularidades de los contextos socioculturales de la capital buscando abordar el tema de la lúdica y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria a través de la revisión de experiencias pedagógicas que se han desarrollado en durante el periodo 2016 a 2022. La revisión de los proyectos y propuestas a estudiar se basarán en los criterios de impacto, calidad y replicabilidad.

La elección de esta ventana de observación responde a la necesidad de analizar experiencias pedagógicas que permitan identificar transformaciones recientes en la práctica docente relacionadas con la incorporación de la lúdica en la educación primaria, en un período en el que las instituciones educativas de Bogotá han enfrentado cambios sustanciales en sus dinámicas curriculares, sus recursos y sus formas de interacción pedagógica. El período comprendido entre 2016 y 2022 constituye un intervalo suficientemente extenso para analizar la consolidación de propuestas, su continuidad a lo largo del tiempo y su posible influencia en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que coinciden con actualizaciones curriculares, avances en políticas educativas y cambios socioculturales relacionados con las condiciones urbanas de la capital. Este período posibilita evaluar experiencias que no son aislados, sino continuos, lo que facilita identificar patrones y tendencias relevantes para la formulación de lineamientos curriculares orientados a la lúdica.

El acercamiento a las experiencias vinculadas a la investigación cumplió con los criterios de impacto, calidad y capacidad de replicación. Estos tres principios facilitaron la identificación de prácticas que trascienden acciones aisladas y que poseen el potencial de convertirse en

referentes pedagógicos útiles para la formulación de lineamientos curriculares. En conjunto, esta ventana de observación proporciona un marco temporal y contextual adecuado para comprender la relación entre la lúdica, el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria pública de Bogotá. Las experiencias con impacto evidencian transformaciones sustanciales en el aprendizaje y la participación estudiantil ya que posibilitaron la identificación de procesos fundamentados desde una perspectiva pedagógica que pueden llegar a replicarse en otros contextos educativos de la ciudad.

4.9 Criterios de elegibilidad de las experiencias

Las unidades de análisis se focalizarán en colegios que cumplan con los criterios que permitan reconocer las experiencias investigativas destacadas establecidas por Tejedor (2018). El primer criterio para la selección de experiencias se refiere a la existencia de un fundamento teórico explícito que respalde la práctica lúdica descrita, con el fin de evitar la inclusión de experiencias que sean aisladas o meramente descriptivas. Este criterio no se refiere a la fundamentación teórica como una limitación general de la investigación educativa, sino a la necesidad de garantizar que cada experiencia seleccionada disponga de una base conceptual clara que facilite la comprensión de su sentido pedagógico. De este modo, únicamente se tomaron en cuenta experiencias que vinculan el juego con teorías del aprendizaje, enfoques pedagógicos o categorías conceptuales que sean coherentes con la educación primaria. Este criterio asegura que las experiencias analizadas no se restrinjan a la mera descripción de actividades, sino que proporcionen elementos interpretativos que faciliten la evaluación de su pertinencia, su intencionalidad formativa y su conexión con la transformación de la práctica educativa.

Tabla 3*Criterios para la selección de las experiencias*

Criterio	Descripción
Fundamentación teórica	Se refiere a la necesidad de que toda investigación educativa cuente con un soporte conceptual sólido que permita comprender los problemas, orientar la interpretación de los hallazgos y evitar estudios meramente descriptivos. Tejedor (2018).
Medición de contextos educativos	Selección de instrumentos válidos, confiables y previamente evaluados para garantizar rigurosidad metodológica. El uso entrevistas validadas contribuye a la precisión y coherencia de los datos, posibilitando comparaciones entre experiencias y participantes. (Pérez et al., 2020)
Investigación para responder instancias socioculturales	Implica que la investigación se articule con las demandas sociales, culturales, políticas y educativas del contexto. Incluye atender reformas curriculares, políticas públicas y necesidades como equidad, inclusión y calidad educativa. Desde el Ministerio de Educación Nacional (1996) se reconoce que las investigaciones deben responder a estas dinámicas para tener impacto real en el sistema educativo.

Nota: Parámetros establecidos en la investigación teniendo en cuenta los elementos de la intención investigativa.

El primero de ellos es a la fundamentación teórica de las investigaciones, establecida como una de las limitaciones fundamentales de la investigación educativa, que frecuentemente impide la generación de soluciones efectivas para los desafíos del sistema educativo, es la carencia de un sólido fundamento teórico. Este se destaca en el ámbito académico como la guía para el desarrollo de la investigación ofreciendo un marco conceptual que posibilita la comprensión de la naturaleza de los problemas y orienta la investigación hacia soluciones más pertinentes y aplicables. La investigación sin un sólido fundamento teórico corre el riesgo de limitarse a un nivel descriptivo, careciendo de la capacidad de proporcionar explicaciones profundas o generalizaciones útiles que contribuyan a la mejora de la práctica educativa siendo

necesario fortalecer la vinculación entre la investigación y las teorías educativas para aumentar su impacto, lo que facilitará la interpretación y transformación de la realidad escolar.

El segundo criterio corresponde a la medición de contextos educativos, en donde se hace fundamental destacar la importancia de considerar detenidamente los distintos enfoques que existen en relación con la selección de instrumentos para medir variables. Estos enfoques, que son de suma relevancia, pueden influir de manera significativa en la calidad y validez de los resultados obtenidos en un estudio científico. Por lo tanto, es crucial analizar a fondo las diferentes opciones disponibles y evaluar cuál se ajusta de manera más precisa a los objetivos de la investigación. Por un lado, se sugiere que una estrategia común y efectiva es recurrir a instrumentos y herramientas previamente desarrollados y probados, como test, cuestionarios o escalas, que han sido rigurosamente evaluados y validados en términos de su confiabilidad, consistencia y validez. Estos instrumentos, al contar con pruebas previas exhaustivas de sus características métricas y funcionales, ofrecen una mayor seguridad en cuanto a la precisión y consistencia de los datos obtenidos, lo que posibilita generar comparaciones significativas entre estudios diferentes al utilizar herramientas estandarizadas y validadas (Tejedor, 2018).

El tercer criterio corresponde a la investigación para responder instancias socioculturales de manera a las preocupaciones académicas y teóricas planteadas destacando la importante responsabilidad de abordar de forma integral y detallada las cuestiones planteadas por las instancias socioculturales que se presentan en la actualidad. Esto implica que se busca mejorar la comprensión de los diversos fenómenos educativos presentes en la sociedad actual, la investigación debe alinearse estratégicamente con los objetivos y demandas específicas que surgen de manera constante desde el contexto social, económico y político en el que se lleva a cabo dicha investigación. Estas instancias pueden hacer alusión a políticas públicas educativas,

reformas curriculares o necesidades sociales emergentes, tales como la equidad, la inclusión o el acceso a una educación de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Es importante considerar la relevancia de abordar estos temas de manera integral y sostenible en el ámbito educativo con el fin de tener un impacto significativo en la dirección que toma la investigación educativa para la actualización y consideración detenida de las innovaciones científicas que puedan tener un impacto significativo en el ámbito educativo, tales como la implementación de nuevas tecnologías, el avance en las teorías del aprendizaje o las modificaciones en las estrategias pedagógicas utilizadas.

Las investigaciones seleccionadas cumplen con estos los tres criterios de la fundamentación teórica, de medición de contextos educativos y de investigación para responder instancias socio políticas establecidos por Tejedor (2018) y están asociadas a los procesos lúdicos que buscan fortalecer la enseñanza y aprendizaje en las aulas de Educación primaria a nivel distrital demostrado que la inclusión de actividades lúdicas permite aumentar la retención de conocimientos desde el trabajo en equipo, el fortalecimiento de la convivencia y la creatividad.

4.10 Matriz de Vaciamiento

Dentro del ejercicio realizado en los espacios de trabajo y reflexión de los círculos de tesis sobre el proceso metodológico que cada doctorando se encuentra consolidando, se abordó la matriz de vaciamiento que se establece como un instrumento básico para la organización sistemática de la información recopilada durante la fase de la construcción del estado del arte. El objetivo principal de esta herramienta es mejorar el proceso de análisis e interpretación de la información, facilitando así la identificación de patrones, tendencias y

vínculos entre diversos conjuntos de datos. A continuación, se presenta la matriz de vaciamiento desarrollada en esta investigación.

Tabla 4

Matriz de vaciamiento

Pregunta rectora	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Técnicas	Instrumentos
¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos permiten la inclusión del componente lúdico en educación primaria mediante la formulación de lineamientos curriculares en el contexto de las instituciones escolares públicas de Bogotá?	Proponer los referentes que permitan la formulación de lineamientos curriculares del componente lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación primaria en instituciones escolares públicas de Bogotá.	Identificar las estrategias lúdicas y pedagógicas implementadas como apoyo al proceso de aprendizaje en Colegios públicos de Bogotá en educación primaria.	Estrategias lúdicas y pedagógicas	Escrita	Análisis documental con tablas de información
		Reconocer los factores facilitadores y obstaculizadores en las experiencias pedagógicas revisadas que promuevan la definición de los lineamientos curriculares.	Procesos escolares en educación primaria	Escrita	Sistematización de experiencias en lúdica en educación primaria
		Aportar elementos teóricos desde la investigación que promuevan el fortalecimiento del componente lúdico en la educación primaria mediante la elaboración de referentes de lineamientos curriculares para este nivel educativo.	Elementos para el planteamiento de lineamientos curriculares	Oral	6Realización de entrevistas semi estructuradas y grupo focal

Nota: Fuente. Elaboración propia.

El paradigma interpretativo fue escogido porque permite comprender los fenómenos educativos desde los significados, percepciones y experiencias construidas por los actores involucrados. Este paradigma parte de la idea de que la realidad educativa no es un hecho objetivo y estático, sino una construcción social que se configura a partir de las interacciones, los contextos y las vivencias de quienes participan en la escuela. Su elección resulta pertinente para el estudio de la lúdica en la educación primaria, dado que este tema se manifiesta de manera diversa según las prácticas docentes, los valores institucionales y las características socioculturales de cada comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el paradigma interpretativo facilita recuperar la voz de los maestros, comprender cómo atribuyen sentido a las actividades lúdicas y reconocer las variaciones en su implementación dentro de contextos heterogéneos. Esta mirada permite reconstruir significados profundos y situados, lo que contribuye a interpretar cómo la lúdica se incorpora en el currículo y qué experiencias se generan en el aula.

Este paradigma aportó de forma directa al desarrollo de cada objetivo de investigación. En relación con el primer objetivo, orientado a identificar las estrategias lúdicas empleadas en primaria, el enfoque interpretativo hizo posible describir y comprender cómo los docentes diseñan, adaptan y aplican dichas estrategias en su práctica cotidiana. Para el segundo objetivo, centrado en reconocer los factores que facilitan u obstaculizan estas experiencias, el paradigma interpretativo permitió analizar las percepciones docentes sobre las dinámicas institucionales, los recursos disponibles, las condiciones del aula y las particularidades del estudiantado, lo que condujo a una comprensión más profunda de los elementos que influyen en la implementación de la lúdica. En cuanto al tercer objetivo, dedicado a aportar referentes teóricos para la formulación de lineamientos curriculares, esta perspectiva facilitó integrar los hallazgos con las comprensiones subjetivas y situadas de los docentes, lo que permitió construir recomendaciones

coherentes con la realidad educativa de Bogotá y con la manera en que los maestros significan y experimentan la lúdica en sus procesos pedagógicos.

Capítulo 5: Consideraciones Éticas

En el capítulo presente se expone el marco ético que guía el desarrollo de esta investigación, con el objetivo de asegurar el respeto absoluto de los derechos de todas las personas implicadas, así como la observancia de los principios y disposiciones establecidas en la legislación nacional y en los pactos, acuerdos y tratados internacionales suscritos por la República de Colombia.

La fundamentación principal de esta investigación radica en la comprensión y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la lúdica para el fortalecimiento de la educación primaria. Se destaca la relevancia del conocimiento y la experiencia acumulada por los profesores, así como la validación de propuestas por parte de expertos, con el propósito de contribuir a la elaboración de lineamientos curriculares que integran el componente lúdico como eje dinamizador de las prácticas pedagógicas.

Para su desarrollo, la investigación adopta una postura ética basada en referentes internacionales reconocidos. Los artículos 1, 2, 8, 9, 18, 19, 25, 26, 27 y 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que garantizan la libertad, justicia, igualdad, dignidad y no discriminación como principios fundamentales. De igual forma se acoge la Convención sobre los Derechos del Niño, cuyo Principio II establece la condición de los niños como sujetos de protección especial y la corresponsabilidad de la sociedad en garantizar entornos adecuados para su desarrollo integral, en un contexto de igualdad, dignidad y libertad.

De igual manera, se toma en cuenta la Declaración de Helsinki, que, aunque fue originalmente concebida para guiar la ética en las investigaciones médicas, representa un referente valioso para establecer criterios aplicables a toda investigación con seres humanos. Entre los requisitos se encuentran la exigencia del consentimiento informado, la evaluación de

riesgos y beneficios, el respeto a la confidencialidad y la prioridad del bienestar de los participantes por encima de cualquier otra consideración.

En relación con la participación de profesores y especialistas, se han modificado los procedimientos, técnicas e instrumentos en conformidad con la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005). Esta declaración reconoce la bioética como un componente esencial de los Derechos Humanos y promueve principios como la progresividad y la universalidad. En el ámbito nacional, se ha adherido a lo establecido en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual establece las directrices éticas para las investigaciones biomédicas, clasifica las investigaciones en función de su nivel de riesgo (sin riesgo, mínimo riesgo, riesgo mayor al mínimo) y define el rol del Comité de Ética en la revisión y aprobación de las propuestas de investigación, en consonancia con los mandatos de la Constitución Política de Colombia.

Es importante destacar que, en la sesión del 6 de marzo de 2025, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) emitió el concepto de aprobación para esta investigación, tal como se refleja en el Acta No 3-2025. La aprobación de este proyecto implica el reconocimiento de que el proyecto mencionado cumple plenamente con los principios éticos exigidos por la legislación colombiana y por los tratados internacionales ratificados por la nación en este asunto.

Capítulo 6: Análisis de resultados

Este capítulo presenta un análisis de los datos obtenidos a través del análisis documental, las entrevistas a docentes, el grupo focal a maestros que han desarrollado sus experiencias pedagógicas en seis instituciones educativas públicas de Bogotá. La interpretación trasciende la descripción superficial para adentrarse en las complejidades, tensiones y potencialidades que emergen cuando se busca integrar la lúdica como eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.1 Objetivo 1. Identificar las Estrategias Lúdicas y Pedagógicas Implementadas en Colegios Públicos de Bogotá en la Educación Primaria

El desarrollo del primer objetivo implicó revisar experiencias pedagógicas que incorporaron actividades lúdicas en la enseñanza de primaria entre 2016 y 2022. Lo que se hizo en esta fase fue una exploración sistemática de documentos institucionales, registros pedagógicos, proyectos de aula y propuestas didácticas elaboradas por los docentes participantes. Esta revisión permitió rastrear las actividades concretas empleadas, los propósitos pedagógicos perseguidos y los modos en que se vinculaba el juego con los contenidos curriculares.

La actividad se llevó a cabo mediante un proceso revisión y selección de los documentos acordes a los intereses académicos de la investigación. Se aplicaron criterios de claridad metodológica y pertinencia para primaria teniendo en cuenta la adecuada vinculación del contexto y la alineación con demandas socioculturales de Bogotá. El enfoque interpretativo permitió comprender no solo la descripción de las actividades, sino el sentido que los docentes atribuyeron a la lúdica dentro del microcurrículo, la intencionalidad que orientó su diseño y las transformaciones que buscaban generar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta fase se desarrolló con 12 maestros pertenecientes a seis Instituciones Educativas Distritales ubicadas en diferentes localidades de la ciudad. Estos docentes aportaron documentación pedagógica y reflexiones que permitieron reconstruir sus experiencias mediante el reconocimiento de sus comunidades escolares.

Como resultado, fue posible identificar múltiples estrategias lúdicas como juegos de roles, dinámicas cooperativas, retos grupales, estaciones de exploración, actividades sensoriales, simulaciones y narrativas creativas aplicadas a contenidos académicos. Los análisis revelaron que estas actividades favorecieron la motivación, la participación y la comprensión conceptual al conectar el aprendizaje con experiencias significativas. Emergió el juego como mediación didáctica que potencia la creatividad, favorece el pensamiento crítico y fortalece la convivencia en el aula, lo que demuestra que la lúdica no opera como un recurso accesorio, sino como una metodología con impacto en la comprensión y retención del conocimiento.

6.2 Objetivo 2. Reconocer los factores facilitadores y obstaculizadores presentes en las experiencias revisadas

El segundo objetivo se centró en analizar las condiciones que facilitaron o limitaron la implementación de las experiencias lúdicas revisitadas. Lo que se hizo en esta fase fue examinar documentos institucionales y discursos docentes para comprender cómo influyeron aspectos pedagógicos, organizativos, materiales y contextuales en el desarrollo de las actividades.

El proceso se realizó mediante un análisis interpretativo que implicó la codificación y categorización de unidades de sentido. Se contrastaron documentos de distintas instituciones para identificar patrones, tensiones, regularidades y divergencias. Se analizaron factores relacionados con el apoyo institucional, los tiempos escolares, los recursos disponibles, la

cultura docente, las condiciones del aula y la formación pedagógica.

Esta fase se desarrolló también con los testimonios y documentos de los 12 docentes de las seis instituciones participantes, quienes ofrecieron información clave sobre su experiencia en la implementación de la lúdica. La diversidad de contextos permitió comprender que la presencia o ausencia de la lúdica no depende únicamente de la voluntad docente, sino de las condiciones estructurales e institucionales que acompañan o restringen la innovación.

Los resultados mostraron factores facilitadores como la autonomía del maestro para planear actividades, el acompañamiento institucional, la disponibilidad de materiales básicos, la flexibilidad curricular y la construcción colaborativa de prácticas pedagógicas. Entre los obstáculos, se identificó la falta de formación profesional específica en lúdica, la escasez de recursos físicos, el tiempo limitado para planear actividades complejas, las demandas administrativas y la rigidez de ciertas estructuras escolares. Estos elementos permitieron comprender que la lúdica requiere condiciones institucionales y pedagógicas que respalden su potencial transformador.

6.3 Objetivo 3. Aportar elementos teóricos para la construcción de lineamientos curriculares que integren la lúdica en educación primaria

El tercer objetivo consistió en articular los hallazgos anteriores con referentes teóricos sobre currículo, lúdica y aprendizaje significativo para construir elementos orientadores para unos lineamientos curriculares. Lo que se hizo fue sintetizar las categorías construidas en los objetivos previos y vincularlas con los niveles de concreción curricular —macro, meso y micro— y con las demandas educativas específicas de Bogotá.

La síntesis se llevó a cabo mediante un proceso de triangulación entre teoría, análisis documental y significados expresados por los docentes. Esta integración permitió generar

principios orientadores basados en la experiencia real de los maestros y en la literatura contemporánea que sustenta la lúdica como un componente central del aprendizaje. El enfoque interpretativo fue clave para construir esta síntesis, dado que permitió valorar las voces docentes como fuente primaria de conocimiento pedagógico.

El proceso se apoyó en el corpus documental de los docentes, en la normativa curricular colombiana y en los referentes teóricos revisados durante el marco conceptual. Esta triangulación garantizó que la propuesta curricular se ajustara tanto al contexto de las instituciones educativas públicas de Bogotá como a tendencias actuales sobre innovación pedagógica.

Como resultado, se estructuraron elementos curriculares que orientan la integración de la lúdica en los tres niveles de concreción. El macrocurrículo se define como el marco que incorpora la lúdica como enfoque metodológico articulado a la política educativa; el mesocurrículo se concibe como el espacio institucional donde se contextualizan estas orientaciones en proyectos pedagógicos y mallas curriculares; y el microcurrículo se configura como el ámbito donde el docente implementa experiencias lúdicas significativas alineadas con los objetivos formativos. Esta síntesis permitió formular principios orientadores que reconocen la diversidad sociocultural de Bogotá, promueven la participación y fortalecen los aprendizajes significativos en la educación primaria.

6.4 Análisis cualitativo de entrevistas

Se empleó un instrumento de entrevista semiestructurada, el cual fue diseñado con el propósito de recopilar información detallada, flexible y contextualizada acerca de las experiencias pedagógicas de los docentes en relación con la lúdica en la educación primaria. La estructura incluyó preguntas abiertas organizadas en bloques temáticos, tales como

percepciones sobre la lúdica, experiencias pedagógicas, estrategias empleadas, facilitadores, obstáculos, relación con el currículo, evaluación y formación docente. Esta organización facilitó la exploración no solo de las prácticas manifestadas por los docentes, sino también de los significados, interpretaciones y razonamientos que respaldan sus decisiones pedagógicas.

Este instrumento contribuyó de manera directa al Objetivo 1 y al Objetivo 2 de la investigación. En relación con el primer objetivo, que se centra en identificar las estrategias lúdicas implementadas en las instituciones educativas, la entrevista facilitó la comprensión de la manera en que los docentes incorporan el juego, los experimentos, las prácticas en campo, los proyectos interdisciplinarios y diversas actividades creativas en el microcurrículo. A través de sus relatos, se logró obtener descripciones exhaustivas sobre el tipo de actividades que emplean, la manera en que las diseñan y su respuesta a las necesidades del estudiantado. En relación con el segundo objetivo, que se enfoca en identificar los factores que facilitan y obstaculizan estas experiencias, la entrevista proporcionó información detallada sobre diversos aspectos, tales como la disponibilidad de recursos, la flexibilidad del currículo, el apoyo institucional, las restricciones temporales, el tamaño del grupo, la formación del profesorado y las tensiones que surgen al implementar actividades lúdicas.

El análisis de las entrevistas en profundidad se llevó a cabo de acuerdo con las fases establecidas por Strauss y Corbin (2015) para la teoría fundamentada, las cuales son pertinentes al enfoque interpretativo de esta investigación. La primera fase consistió en una codificación abierta, en la cual se fragmentaron los discursos de los docentes con el objetivo de identificar unidades de sentido vinculadas a la lúdica, el currículo, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales. Posteriormente, se realizó la codificación axial, la cual facilitó la agrupación de los códigos iniciales en categorías más amplias, estableciendo relaciones entre

las condiciones, las acciones, las tensiones y los significados presentes en la práctica pedagógica. Finalmente, a través de la codificación selectiva, se integraron las categorías centrales con el fin de desarrollar una comprensión interpretativa que relacionara las experiencias docentes con el objetivo de la investigación y con el componente lúdico como eje central del análisis.

El empleo de estas fases se justifica por la necesidad de comprender de manera exhaustiva cómo los docentes interpretan la lúdica en el contexto de sus procesos de enseñanza, lo cual demanda un análisis sistemático y relacional de sus discursos. Strauss y Corbin (2015) indican que la codificación axial y selectiva es particularmente útil para identificar conexiones entre categorías y desarrollar explicaciones teóricas basadas en el campo. De manera similar, Charmaz (2014) argumenta que estas fases facilitan la recuperación de la complejidad de las narrativas y previenen interpretaciones superficiales o aisladas. En el presente estudio, este procedimiento ha facilitado la reconstrucción analítica de las experiencias pedagógicas, lo que ha permitido identificar coherencias, rupturas y orientaciones que sustentan la formulación de lineamientos curriculares para el componente lúdico en la educación primaria.

Estas fases analíticas se integraron dentro del proceso de reconstrucción de experiencias pedagógicas, propio de la sistematización, lo cual permitió comprender no solo el contenido de los discursos, sino también la lógica interna de las prácticas, las decisiones docentes y los procesos reflexivos emergentes. Jara (2018) señala que la sistematización implica un análisis exhaustivo que trasciende la mera descripción, con el objetivo de reconstruir significados que clarifiquen la práctica educativa. De esta manera, la interacción entre las fases de codificación y la reconstrucción narrativa facilitó una comprensión profunda y coherente de las experiencias lúdicas registradas.

Este análisis se estructuró en torno a tres dimensiones fundamentales que emergieron del proceso investigativo: la dimensión conceptual-pedagógica, que revela las múltiples comprensiones y representaciones que los docentes construyen sobre la lúdica; la dimensión práctica-experiencial, que evidencia las estrategias, facilitadores y obstaculizadores presentes en la implementación del componente lúdico; y la dimensión curricular-institucional, que examina las condiciones necesarias para la formulación de lineamientos curriculares contextualizados y pertinentes. Estas dimensiones se entrelazan y retroalimentan mutuamente, configurando un entramado complejo que refleja la naturaleza multifacética del fenómeno educativo estudiado, tal como lo señalan Parra et al. (2021) al analizar las prácticas pedagógicas innovadoras en contextos escolares latinoamericanos.

La interpretación se sustenta en un diálogo crítico entre los datos empíricos, el marco teórico construido y los antecedentes investigativos revisados, buscando identificar convergencias, divergencias y emergencias que enriquezcan la comprensión del componente lúdico en el contexto específico de la educación primaria pública bogotana. Este ejercicio interpretativo adopta una postura sociocrítica que reconoce las condiciones estructurales, culturales y políticas que configuran las prácticas pedagógicas, al tiempo que valora el potencial transformador de los docentes como agentes de cambio educativo, siguiendo los planteamientos de Giroux (1999) sobre la pedagogía crítica en contextos contemporáneos.

La metodología empleada fue el análisis cualitativo de contenido, identificando patrones, tendencias y significados en las narrativas docentes. El informe se estructura en cinco secciones principales que abordan diferentes dimensiones que buscan comprender los escenarios de los maestros en su práctica educativa.

La nube de palabras presentada fue generada a partir del análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas, utilizando el software MAXQDA, el cual es una herramienta especializada en el procesamiento de datos cualitativos. Para obtener esta representación visual, se procedió inicialmente a la transcripción de las entrevistas, las cuales se cargaron en el programa correspondiente. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura minuciosa y un proceso de codificación abierta que facilitó la identificación de unidades de significado y patrones lingüísticos recurrentes.

Figura 9

A word cloud of educational terms in Spanish. The words are arranged in a circular pattern, with some words being larger and more prominent than others. The colors of the words are primarily blue, green, and orange. The words include:

- actividad
- aprendizaje
- desarrollar
- aprender
- lúdico
- estudiante
- trabajar
- jugar
- creer
- matemático
- pedagógico
- sentir
- significativo
- área
- cambiar
- entender
- apoyar
- fundamental
- académico
- pensar
- disposición
- proceso
- evaluación
- currículo
- experiencia
- tecnología
- conocimiento
- implementar
- emocional
- clavar
- estrategia
- educación
- trabaja
- formar
- docente
- hablar
- ambiente
- clase
- chico
- curricular
- interés
- gustar
- social
- tiempo
- nivel
- situación
- aula
- necesidad
- casar
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo
- ideo
- participación
- barrera
- utilizar
- buscar
- didáctico
- momento
- problema
- integral
- lograr
- crear
- tipo
- juego
- realizar
- través
- importante
- activo
- compañero
- proyectar
- diferente
- mediar
- recurso
- facilitar
- casar
- necesidad
- fortalecer
- llevar
- institución
- maestro
- saber
- tratar
- material
- ejemplo
- diseñar
- primario
- educativo
- nuevo

135

Mediante esta herramienta, se pudo cuantificar la frecuencia de los términos empleados por los docentes y procesar el corpus textual con el fin de identificar las palabras más recurrentes en sus relatos. A partir de esta información, el software generó una nube de palabras que resalta conceptos fundamentales tales como lúdico, estudiante, actividad, aprender y desarrollo. Esta visualización presenta de manera gráfica los significados más frecuentes en las experiencias docentes y refuerza las categorías emergentes identificadas en el análisis interpretativo, proporcionando evidencia adicional sobre la importancia central que la lúdica tiene en sus prácticas pedagógicas.

Como se aprecia en la gráfica, el término lúdica se manifiesta en el centro con una magnitud superior, lo que evidencia su función primordial como elemento articulador en las percepciones de los educadores. Esto evidencia que la lúdica no se conceptualiza como un componente periférico, sino como un componente transversal que configura la práctica pedagógica y se vincula con diversas dimensiones del proceso educativo.

En torno a este eje, se resaltan conceptos como actividad, estudiante, desarrollar, aprender, trabajar, jugar y aprendizaje, que evidencian la forma en que los educadores vinculan el elemento lúdico con la acción pedagógica. Se enfatiza al estudiante como el núcleo de la experiencia educativa, mientras que la actividad recreativa se percibe como un vehículo para fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo holístico. La aparición de verbos tales como jugar, trabajar, pensar, crear, fortalecer evidencia que la lúdica no se percibe meramente como un medio de entretenimiento, sino como una estrategia pedagógica activa que moviliza habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

En última instancia, términos como integral, emocional, social y experiencia sugieren que la formación lúdica se vincula con la formación holística, en la que no se limita a lo

académico, sino que se interpreta como un instrumento para robustecer valores, emociones y vínculos comunitarios. De igual forma se destacan términos como docente, estrategia, pedagógico, curricular y formación, los cuales evidencian la inquietud de los educadores respecto al rol que desempeñan en la ejecución de propuestas lúdicas y su vinculación con los lineamientos curriculares. Estos principios indican que la pedagogía lúdica exige no solo la creatividad docente, sino también un apoyo institucional y curricular que la legitima como un componente integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto establece una conexión directa con la perspectiva sociocrítica de tu investigación, dado que los educadores reconocen que el aprendizaje adquiere mayor relevancia cuando se vincula con la vida y los contextos de los estudiantes.

6.6 Conceptualizaciones de la lúdica en el discurso docente

Las definiciones de la lúdica en el discurso docente enfatizan que el juego se erige como un recurso pedagógico integrador y transformador lo que hace a la lúdica ir más allá de su carácter inicialmente recreativo para convertirse en un vínculo hacia el desarrollo integral de los estudiantes, abordando dimensiones cognitivas, socioemocionales y culturales. Según Jiménez (2002), se la percibe como un método para interactuar con la vida a través de actividades simbólicas que propician el disfrute y la relajación. En el discurso docente se manifiesta en la utilización del juego como estrategia de motivación, fomentando entornos de confianza, creatividad y construcción colectiva del conocimiento (Santa María et al., 1991). Estos testimonios profesionales aprecian la lúdica no únicamente como un instrumento motivacional, sino como un camino para fortalecer la autonomía, la participación y el aprendizaje significativo en el entorno escolar.

De esta manera, los educadores consideran el lúdico como un camino para la innovación

pedagógica, la adaptación de la enseñanza a la diversidad y la democratización del aula. Algunas investigaciones evidencian que el entorno lúdico facilita la transformación de las prácticas educativas tradicionales, promoviendo metodologías activas y centradas en el estudiante (Robayo et al, 2019). En relación con esta posibilidad, se propone que la creación de un entorno creativo y con normativas sencillas funciona como un mediador del proceso educativo, fomentando la interacción comunicativa y la profunda asimilación del saber. Para los profesores involucrados en la investigación, la lúdica se transforma en una estrategia transversal que promueve aprendizajes más autónomos, significativos y colaborativos en el entorno educativo.

6.6.1 Herramienta pedagógica

La lúdica aparece en el discurso docente como un recurso didáctico intencionado que articula metas curriculares con experiencias significativas. La evidencia acumulada en educación básica muestra que el aprendizaje mediado por el juego produce mejoras en rendimiento, participación y compromiso cuando el diseño instruccional es claro y la guía docente es explícita. La aplicación de estrategias lúdicas en primaria reporta efectos positivos en logro y motivación cuando los elementos lúdicos se integran a tareas con objetivos definidos y evaluación formativa, lo que respalda su uso como medio pedagógico y no solo recreativo (López et al., 2021). En el mismo sentido, el trabajo con contenidos y ambientes socialmente interactivos en los primeros grados de escolaridad fomentan los procesos de aprendizaje de contenidos (Díaz et al., 2024). Estos hallazgos convergen en que la lúdica favorece la atención, la autorregulación y el procesamiento conceptual lo que se traduce en mayores oportunidades para que los estudiantes expliquen, argumenten y construyan soluciones en contextos de aula auténticos.

Esta conceptualización aparece en 7 narrativas docentes.

Ejemplos representativos:

Pues la lúdica en el contexto de la educación primaria, puedo decir que la lúdica en este contexto es una herramienta clave para el aprendizaje ya que permite pues a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales de una manera mucho más accesible y significativa para los estudiantes. (Docente 2)

La ubicó como una estrategia, como una herramienta, como un recurso, que integra actividades, que tienen una intencionalidad, un propósito y que se articula el desarrollo cognitivo, emocional y bueno y social de los estudiantes, no de los niños y niñas (Docente 3)

Puedo decir que la lúdica en este contexto es una herramienta clave para el aprendizaje ya que permite pues a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales de una manera mucho más accesible y significativa para los estudiantes. (Docente 6)

6.6.2 Dimensión del desarrollo

Asumida como experiencia situada y guiada, la lúdica impulsa el desarrollo integral al activar funciones ejecutivas, lenguaje, pensamiento matemático temprano y competencias socioemocionales (Calderón, 2021). La implementación del juego guiado muestra ventajas frente a instrucción directa en habilidades como matemáticas iniciales, conocimiento de formas y flexibilidad cognitiva respecto al juego libre en cuanto al vocabulario espacial, siempre que exista una intencionalidad pedagógica que preserve la agencia infantil (Díaz et al., 2024). Las secuencias lúdicas con metas claras y apoyo docente incrementan el compromiso, la persistencia y la calidad de las interacciones, condiciones asociadas con aprendizajes profundos

en los primeros grados. Para Blinkoff y otros (2024), estos resultados sostienen que el juego guiado permite transitar de la exploración a la formalización conceptual sin perder el componente de gozo y curiosidad que caracteriza al desarrollo infantil.

Esta conceptualización aparece en 5 narrativas docentes.

Ejemplos representativos:

De aprendizaje en niños con trastornos del desarrollo de aprendizaje de comunicación pues permitiéndoles fortalecer de acuerdo con estas necesidades que tiene pues su comunicación, su lenguaje y la conducta, las habilidades uso emocionales, por medio de qué o a través de qué. (Docente 7)

Yo considero que es un elemento fundamental que favorece el desarrollo integral de los niños, porque es a través del juego que los niños aprenden fortaleciendo su desarrollo cognitivo, se divierten y, a su vez, desarrollan habilidades sociales, al interactuar con sus partes. (Docente 10)

Pero frente a esta pregunta es necesario comprender que la lúdica en el escenario educativo para la primaria implica reconocer que si yo estoy pensando en un componente lúdico estoy de esa misma manera se indaga lo que implica el desarrollo de una estrategia pedagógica. (Docente 12)

6.6.3 Derecho fundamental

El lugar de la lúdica no solo es pedagógico; también es jurídico. El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño y su Observación General N.º 17 reconocen el derecho de niños al descanso, al juego y a la participación en la vida cultural y las artes, e instan a los Estados a garantizar condiciones para su realización en la escuela y fuera de ella. En Colombia, la Constitución Política (artículo 44) consagra la recreación como derecho

fundamental y la Ley 1098 de 2006 establece obligaciones concretas para asegurar su ejercicio efectivo en contextos educativos y comunitarios. La reglamentación reciente de la educación inicial mediante el Decreto 1411 de 2022 reafirma este marco, fortaleciendo la responsabilidad institucional en la creación de ambientes propicios para el juego y la expresión cultural en la primera infancia. En consecuencia, entender la lúdica como derecho orienta prácticas y políticas que trascienden la idea de recompensa y la instalan como componente relevante del itinerario formativo.

Esta conceptualización aparece en cinco narrativas docentes.

Ejemplos representativos:

Desde mi punto de vista es un elemento fundamental que favorece el desarrollo integral de los niños porque a través del juego los niños aprenden fortaleciendo su desarrollo cognitivo, se divierten y, a su vez, desarrollan habilidades sociales, al interactuar con sus partes (Docente 4).

Es importante contemplar que con la lúdica articulada los procesos escolares se facilita la evaluación formativa porque como profesor puede observar un progreso puede observar las habilidades puede identificar también emociones las frustraciones es decir no se queda uno como en el ejercicio de la evaluación formal sumativa sino que avanza a otras dimensiones que se supone debemos tener hoy en día claras para esos procesos de desarrollo de articular una tarea con la realidad, con la cotidianidad, con la necesidad de los chicos (Docente 8).

6.6.4 Expresión cultural

La lúdica es también una práctica cultural que vehicula lenguajes, identidades y memorias colectivas. El Ministerio de Educación Nacional ha señalado que el juego refleja la

cultura y las dinámicas sociales de la comunidad y que por su medio niñas y niños representan el mundo que habitan. Esta concepción legitima su presencia en el currículo como modo de simbolización y participación (MEN, Documento 22). A nivel internacional, el UNESCO *Framework for Culture and Arts Education* (2024), integra aprender a través de las artes y la cultura, lo que inscribe el juego como forma legítima de acceso y contribución a la vida cultural en la escuela. Iniciativas como *Playful Learning Landscapes* (Hadani et al., 2021), conectan ciencia del aprendizaje y prácticas comunitarias para transformar espacios cotidianos en escenarios lúdicos culturalmente pertinentes, reforzando el sentido de pertenencia y el acompañamiento estudiantil.

Esta conceptualización aparece en 1 narrativas docentes.

Ejemplo representativo:

Frente a algunos temas como la coordinación, la motricidad, la percepción corporal, la lateralidad posibilidades gestuales y límites corporales a través de las acciones y las actividades rectoras propuestas como lo son el juego la literatura el arte y la expresión del medio. (Docente 11)

6.7 Lenguaje y Terminología

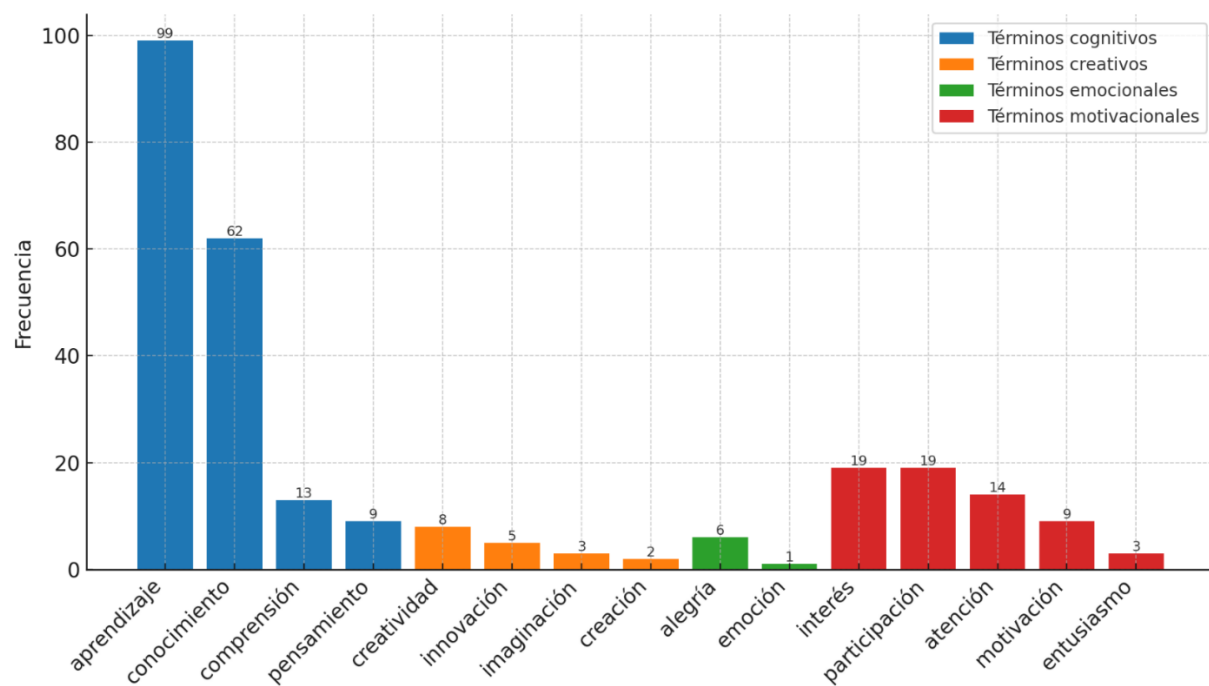
La revisión del lenguaje utilizado por los profesores facilita la identificación de regularidades que guían su práctica y evidencian qué aspectos del acto educativo adquirieron una importancia primordial y qué dimensiones del acto educativo adquirieron una importancia crucial.

La ilustración que se presenta a continuación relaciona las frecuencias por término y las clasifican en categorías, lo cual facilita la observación de la jerarquía discursiva. Las barras asociadas con el ámbito cognitivo ostentan los valores más elevados, las relacionadas con el

motivacional se sitúan en un rango intermedio, mientras que las relacionadas con el creativo y el emocional se presentan con un peso relativo inferior presentando los equilibrios ideales entre lo cognitivo, lo motivacional, lo creativo y lo emocional en las actividades lúdicas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Figura 10

Frecuencias por término y clasifican en categorías



Nota: Fuente. Elaboración propia.

6.8 Metáforas y analogías

Las metáforas y analogías utilizadas por los docentes revelan concepciones profundas sobre la lúdica:

6.8.1 La lúdica como producción de saberes

Cuando los docentes describen la lúdica como espacio de producción de saberes, se aproximan a enfoques de construcción de conocimiento en donde el aula se concibe como un escenario de diálogo que mejora ideas colectivamente y orienta el trabajo hacia problemas auténticos. La literatura reciente documenta que, bajo principios como ideas mejorables, responsabilidad colectiva y problemas reales, las discusiones y artefactos producidos por el estudiantado ganan en calidad explicativa y transferibilidad, incluso en educación básica (Azogue y Barrera, 2020). Esta comprensión desplaza la lúdica de la reproducción de contenidos hacia la invención, y la alinea con prácticas de indagación colaborativa en las que jugar implica modelar, argumentar y revisar hipótesis.

Ejemplo:

La lúdica siempre va a favorecer la construcción de saberes porque un saber se construye cuando me hace sentir bien es decir cuando lo emocional se conecta con lo cognitivo cuando hay un desarrollo desde lo sensorial podríamos decir que si hay un aprendizaje duradero y profundo es gracias al componente lúdico, cierto, esa didáctica, cierto, ese puente entre la realidad del niño y lo que se está enseñando. (Docente 11)

6.8.2 La lúdica como tránsito hacia el conocimiento

Entendida como camino, la lúdica se despliega en un continuo que va del juego libre al juego guiado. La evidencia indica que, cuando el adulto define metas y estructura ambientes manteniendo la agencia infantil, el juego guiado supera a la instrucción directa en varias habilidades tempranas y conduce con eficacia desde la exploración a la explicitación conceptual (Peña, 2020). El marco escolar del aprendizaje a través del juego la lúdica ofrece criterios concretos para ese tránsito teniendo en cuenta la claridad de propósito y el andamiaje flexible

para una evaluación formativa que permite integrar contenidos y prácticas culturales del aula sin perder la dimensión lúdica.

Ejemplos:

El desarrollo de la conciencia de estos ambientes depende en gran medida del adulto mediador que esté guiando a esos niños y enrutándolos por un camino que tenga como objetivo alguno de estos aprendizajes, de cada uno de los maestros depende aplicar la lúdica para alcanzar diferentes objetivos de conocimiento. (Docente 7)

Adicional a eso, yo dirijo clases grupales en gimnasios, entonces a mí me permite que todo eso que aprendo, digamos que esa formación que yo la recibo de la misma vida, pues digamos que la abuela la lleva al aula como tal, pero lo aprendido en la experiencia, en el camino, en la experiencia, en una eternidad, en una formación, en capacitación muy específica sobre el uso de la lúdica, de pronto leyéndolo, porque de pronto lo he visto en otros espacios, en otros ambientes y yo lo copio, lo copio porque siento que eso es importante entonces digamos pero como formación que llega a una tabla más que me ha dicho haga esto muy poco la verdad. (Docente 9)

6.8.3 La lúdica como objetivo

Ubicar la lúdica como fin en sí mismo reconoce su valor intrínseco para el bienestar, la salud mental y la participación cultural. El estándar internacional sobre el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño afirma que el juego tiene valor propio, independiente de resultados académicos, y debe ser garantizado por los sistemas educativos mediante tiempos, espacios y materiales adecuados. La política colombiana refuerza esta obligación al consagrar la recreación como derecho fundamental y exigir su garantía en instituciones educativas. Este

punto de vista evita subordinar el juego únicamente a logros y fortalece una ética del cuidado que protege la experiencia lúdica como parte de una vida escolar digna.

Ejemplos:

Porque pues ver sus expresiones cuando experimentan algo nuevo, el tocar diferentes texturas, el oler, el escuchar sonidos naturales, el construir maquetas, es confirmar que el aprendizaje no debe ser algo abstracto que no debe ser para todos igual el aprendizaje dejó de ser algo tedioso para convertirse en una experiencia inicial que cercana y emocionante (Docente 5)

Digamos identificado esas necesidades o esas motivaciones pues ya empiezo a definir los objetivos de aprendizaje establezco pues con claridad obviamente el contenido matemático, pero no la temática cuáles son los insumos con los cuales yo voy a enseñar por ejemplo el valor posicional en ese sentido entonces uno hace una selección de una actividad que pueda llevar al tablero o que pueda llevar al video beam, o que pueda llevar a la guía, o que pueda simplemente hablarla en clase cierto. (Docente 9)

6.9 Conclusiones del Análisis de Narrativas

El análisis de las narrativas docentes revela una comprensión multidimensional de la lúdica en el contexto educativo. Desde la diversidad conceptual los docentes conceptualizan la lúdica desde conceptos motivacionales, formativos y pedagógicos, lo que enriquece su aplicación pedagógica. En cuanto el énfasis motivacional predomina un discurso que vincula la lúdica con la motivación y el interés de los estudiantes. Respecto a la dimensión emocional, el componente afectivo aparece como un elemento central en la descripción de experiencias lúdicas.

De igual forma se evidencian elementos de tensión entre instrumentalización y la

experiencia puesto que se observa un dilema discursivo entre quienes ven la lúdica como herramienta y quienes la conciben como experiencia transformadora (Maturana, 2020). Por otra parte, se reconoce la importancia del lenguaje como posibilidad en el desarrollo de las narrativas docentes, ya que utiliza diferentes expresiones que enfatiza las posibilidades y potencialidades de la lúdica, más que sus limitaciones.

6.10 Triangulación De Categorías

La triangulación de categorías permite establecer conexiones significativas entre los diferentes aspectos analizados en las entrevistas a docentes, revelando relaciones que enriquecen la comprensión del componente lúdico en la educación primaria. Al comparar lo que piensan los profesores con las teorías y métodos de enseñanza, se pueden entender mejor cómo se incluye el juego en la educación.

6.10.1 Relaciones Entre Estrategias Lúdicas y Procesos Escolares

Dentro de los hallazgos obtenidos se identifican elementos conceptuales que permitieron establecer un marco de reconocimiento de estrategias lúdicas a partir de dimensiones cognitivas, socioemocionales, corporales, comunicativas y culturales del proceso de aprendizaje. La evidencia recolectada orienta las decisiones curriculares específicas relacionadas con la elaboración de actividades lúdicas para fomentar la comprensión, integrar el relato como instrumento de simbolización y planificar experiencias motrices que incrementan la participación.

Aspectos como el uso de lenguajes artísticos para robustecer la expresión y la escucha, permiten al docente vincular conocimientos escolares con contextos particulares de las comunidades educativas (Cuero et al., 2024). Así, los lenguajes artísticos se convierten en herramientas educativas que no solo mejoran la comunicación, sino que también ayudan a crear

identidades grupales y a reconocer la diversidad cultural que existe en la escuela. Al incluir estas prácticas en el currículo, el profesor ayuda a que los aprendizajes se relacionen con las experiencias de vida de los estudiantes, lo que hace que sean más significativos y relevantes.

A continuación, se presentan las estrategias lúdicas identificadas en donde se muestra una estrecha relación con los procesos escolares mencionados por los docentes.

Tabla 5

Estrategias lúdicas de los procesos escolares

<i>Estrategia lúdica</i>	<i>Proceso escolar relacionado</i>	<i>Evidencia en narrativas docentes</i>
Juegos didácticos	Motivación y aprendizaje significativo	Los juegos permiten que los estudiantes se motiven y comprendan mejor los conceptos
Narrativas y cuentos	Desarrollo de creatividad e imaginación	A través de los cuentos los niños desarrollan su imaginación y crean nuevas historias
Actividades físicas	Desarrollo integral y participación	El movimiento y las actividades corporales promueven el desarrollo integral y la participación de todos
Expresión artística	Desarrollo emocional y comunicación	El arte permite que expresen sus emociones y mejoren sus habilidades comunicativas
Tecnología y recursos digitales	Interés y conexión con el mundo actual	Las herramientas digitales captan su interés y los conectan con las realidades actuales

Nota. Fuente. Elaboración propia.

La identificación de las estrategias lúdicas indica una convergencia para potenciar el

aprendizaje a través de la motivación, la creatividad y la participación. Los juegos pedagógicos promueven la comprensión mediante la transformación de conceptos en desafíos factibles y la disminución de la ansiedad ante el error. Al ser planificados con normas claras y evaluación formativa, lograrán incrementar la participación y la transferencia a contextos de resolución de problemas. En cambio, la narración de cuentos se posiciona como un recurso simbólico que estimula la imaginación y el repertorio lingüístico, facilitando la construcción de significados y el fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de la voz del estudiante en calidad de autor (Betancourt et al., 2011). Tanto el juego como el relato coinciden en fomentar procesos cognitivos y emocionales, evidenciando que la lúdica trasciende la función de recurso auxiliar para constituirse como un eje articulador del currículo.

De forma adicional, las actividades físicas, la manifestación artística y la tecnología en formato lúdico enriquecen las dimensiones de este enfoque. La actividad física y las actividades motoras fomentan la atención, la colaboración y la inclusión, integrando aspectos como la salud, la convivencia y el aprendizaje. Las prácticas artísticas propician ámbitos seguros para la manifestación emocional y la comunicación, potenciando la empatía, la convivencia democrática y la construcción de consensos (Ochoa y Pérez, 2019). En última instancia, los recursos digitales y la gamificación permiten la aproximación del currículo a las prácticas culturales actuales, estimulan el interés y potencian las competencias informacionales y creativas siendo un elemento indispensable para la formación integral en la educación primaria.

6.10.2 Conexión Entre Procesos Escolares y Lineamientos Curriculares

Otros de los hallazgos obtenidos en la recolección de la información demuestran la orientación propia entre los procesos escolares y los elementos requeridos para guiar la elaboración de lineamientos curriculares de manera lúdica. En este contexto, la motivación y el

interés se asocian con la necesidad de flexibilidad en el currículo que posibilita la adaptación de las actividades a los intereses y requerimientos de los alumnos. Para Mendoza et al. (2025), el aprendizaje significativo requiere la contextualización de las estrategias pedagógicas, de tal manera que las dinámicas lúdicas se vinculan directamente con la realidad de los niños lo que fortalece la relevancia de los procesos educativos y su influencia en la vida diaria.

Se expondrán a continuación los procesos escolares relacionados con los elementos para la conformación de los lineamientos y su correspondiente implicación curricular citados por los educadores.

Tabla 6

Procesos escolares desde el aporte curricular

<i>Proceso escolar</i>	<i>Elemento para lineamientos</i>	<i>Implicación curricular</i>
Motivación e interés	Flexibilidad curricular	Los lineamientos deben permitir adaptaciones según intereses y necesidades de los estudiantes
Aprendizaje significativo	Contextualización	Las actividades lúdicas deben vincularse con el contexto y realidad de los estudiantes
Desarrollo integral	Formación docente especializada	Se requiere capacitación docente en enfoques holísticos y lúdicos
Socialización y convivencia	Participación comunitaria	Involucrar a la comunidad educativa en el diseño e implementación de actividades lúdicas

Creatividad e innovación	Recursos y espacios adecuados	Garantizar espacios y materiales que estimulen la creatividad
-----------------------------	----------------------------------	--

Nota. Fuente. Elaboración propia.

En este apartado se identifica la relevancia de la capacitación docente especializada como requisito para fomentar el desarrollo integral desde posturas holísticas y lúdicas. Teniendo en cuenta estos elementos, la socialización y la convivencia exigen la participación de la comunidad en la concepción y ejecución de actividades con el fin de reforzar el sentido de corresponsabilidad en el entorno educativo (Arcos et al., 2025). De igual forma se destaca la creatividad y la innovación ya que según expresiones de los maestros, se encuentran vinculadas a la disponibilidad de recursos y espacios apropiados que aseguran la exploración y la producción simbólica de los estudiantes. Estos resultados indican que las directrices curriculares no solo deben guiar la práctica pedagógica, sino también establecer las condiciones estructurales y culturales para que la lúdica se establezca como un eje transversal en la formación integral.

Una apreciación adicional corresponde al reconocimiento de la integración de elementos lúdicos en el currículo ya que no solo se encuentra condicionada por factores estructurales tales como la flexibilidad, la contextualización o los recursos materiales, sino también por la cultura escolar y el ambiente institucional. La disposición de directivos y educadores para reconocer la lúdica como eje pedagógico es fundamental, dado que, sin el apoyo institucional, las prácticas tienden a permanecer aisladas y vulnerables ante la presión por alcanzar objetivos estandarizados (Parra, et al., 2021). Es indispensable tener en cuenta que la participación comunitaria requiere una mayor vinculación de las familias que les permita participar en actividades específicas, incorporando a las mismas en procesos de planificación y evaluación, aspecto que permite fomentar el acercamiento a las experiencias lúdicas. Bajo este enfoque, los

lineamientos curriculares deben incorporar no solo directrices técnicas, sino también estrategias de apoyo, concientización y construcción colectiva que aseguran que la actividad lúdica se integra como un componente integral de la identidad pedagógica de las instituciones educativas.

6.11. Interrelación Entre las Categorías Principales

El análisis revela una interrelación sistémica entre las tres categorías principales sugiriendo que los lineamientos curriculares deben orientar la selección y diseño de estrategias lúdicas apropiadas para responder a las necesidades formativas identificadas en los procesos escolares y Articular coherentemente los tres componentes para garantizar la efectividad del enfoque lúdico

6.11.1 Hallazgos Clave de la Triangulación

La triangulación de categorías revela hallazgos de relevancia para la elaboración de directrices curriculares. Se expone a continuación una interrelación entre las dimensiones emergentes del análisis, con el objetivo de identificar relaciones sustantivas que faciliten una orientación holística del diseño curricular. Esta triangulación corrobora que la información derivada de diversas fuentes y facilita un entendimiento más profundo de cómo la educación lúdica, la educación primaria y los procesos pedagógicos se interrelacionan con elementos como la capacitación docente, la contextualización y la evaluación. Para Coello (2021), la concordancia necesaria entre las estrategias implementadas, los procesos de aprendizaje que se pretenden desarrollar y las directrices que los guían, se establece como un requisito esencial para asegurar la eficacia pedagógica. Esta coherencia garantiza que las acciones en el entorno educativo se ajusten a una visión clara y compartida del objetivo educativo, evitando disociaciones entre la planificación curricular, la práctica docente y los resultados esperados en el desarrollo infantil.

En palabras de Necuzzi (2018), la formación docente como eje central se manifiesta de forma evidente en los análisis, al evidenciarse su papel crucial en la vinculación entre los lineamientos curriculares, las estrategias lúdicas y los procesos escolares. Una capacitación rigurosa y continua brinda a los educadores la oportunidad no solo de entender el significado de la lúdica como recurso pedagógico, sino también de implementarla con criterio, sensibilidad y habilidad de adaptación a las variadas realidades escolares.

La contextualización se destaca como un componente esencial que debe influir tanto en el diseño de lineamientos como en la elección y ejecución de estrategias. En palabras de Colás y Contreras (2013), el reconocimiento de las particularidades del entorno, las características socioculturales de los estudiantes y las condiciones institucionales potencia la relevancia de las acciones educativas y fomenta una enseñanza más inclusiva y significativa.

La evaluación formativa integradora emerge como una exigencia apremiante en los marcos curriculares examinados, puesto que facilita la evaluación no solo del logro de objetivos académicos, sino también del impacto cualitativo de las estrategias lúdicas en los procesos educativos (Colás y Contreras, 2013). Este método de evaluación propone una comprensión integral, que identifica los progresos en diversas dimensiones del desarrollo infantil y fomenta una retroalimentación constante para optimizar la práctica pedagógica.

La flexibilidad estructurada de las directrices se propone como un atributo deseable y esencial para fomentar la creatividad de los profesores y la adaptabilidad de las propuestas a contextos variados. Para Galarza et al. (2024), una estructura definida no debería representar una rigidez, sino una guía orientativa que facilite a los educadores la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas, sin restringir la innovación ni la abundancia de experiencias lúdicas que promueven el aprendizaje integral.

6.12 Análisis de Tendencias Emergentes

El análisis de las entrevistas a docentes revela tendencias emergentes en la integración del componente lúdico en la educación primaria, que representan enfoques innovadores con potencial para transformar las prácticas pedagógicas.

La lectura de las expresiones docentes recogidas en el trabajo de campo muestra una búsqueda sostenida por estrategias que incrementen la participación, el sentido y la autonomía del estudiantado en primaria, especialmente mediante mediaciones lúdicas, proyectos, tecnologías inmersivas y evaluaciones formativas; este sustrato empírico orienta las tendencias analizadas a continuación.

6.12.1 Componente Lúdico del Aprendizaje

Varios docentes mencionan la incorporación de elementos propios de los juegos relacionadas con puntos, niveles y desafíos en contextos no lúdicos, inciden en la motivación para mejorar el proceso de aprendizaje. La incorporación del componente lúdico busca activar la motivación intrínseca, la exploración y el sentido de agencia en el aula primaria. Para Gil y Prieto (2020), la gamificación tiene en cuenta el uso de incentivos como puntos, insignias y competencias, mejorando la autoeficacia contemplando estrategias cooperativas y significativas. Por otro lado, el aprendizaje lúdico ha demostrado mejoras en resultados académicos cuando está bien articulado pedagógicamente permitiendo integrar la intención pedagógica para articular objetivos claros desde la colaboración y la reflexión (Moya, 2024).

El componente lúdico también se vincula con la capacidad de los estudiantes para integrar dimensiones socioemocionales al aprendizaje. Investigaciones recientes han mostrado que las dinámicas lúdicas permiten a los niños gestionar la frustración, valorar el error como parte del proceso y fortalecer la resiliencia en la resolución de problemas (Gil y Prieto, 2020).

Esta conceptualización desplaza la visión del juego como simple estímulo hacia su reconocimiento como un mediador cultural que posibilita la construcción colectiva de significados y la regulación emocional, contribuyendo al desarrollo integral.

6.12.2 Aprendizaje Basado en Proyectos Lúdicos

Los proyectos lúdicos fortalecen la transferencia de aprendizajes y el pensamiento crítico. Un metaanálisis en contextos de aprendizaje activo evidenció que la inclusión de actividades lúdicas en proyectos mejora el compromiso y la creatividad (Blinkoff et al., 2023). En la educación primaria, el aprendizaje basado en proyectos ha permitido potenciar el pensamiento crítico y la sistematicidad cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de productos con impacto social (Calle y Lozano, 2019).

Una vertiente emergente del Aprendizaje Basado en Proyectos enfatiza su potencial para promover la ciudadanía activa en la infancia. Proyectos en los que la dimensión lúdica se combina con problemáticas sociales, como el cuidado ambiental o la movilidad segura, han evidenciado que los niños no solo desarrollan competencias cognitivas, también se posicionan como agentes de transformación en su comunidad (Herrera y Sánchez, 2025). En este sentido, esta metodología se presenta como una estrategia idónea para articular contenidos curriculares con procesos de participación democrática y responsabilidad social desde edades tempranas.

Más allá de los efectos sobre la comprensión conceptual, las tecnologías inmersivas han mostrado capacidad para incrementar la empatía social en estudiantes de primaria. Experimentos con simulaciones de Realidad Virtual, han permitido que los niños vivencien situaciones de diversidad cultural y ambiental, favoreciendo actitudes de respeto y conciencia ecológica (Cebrián et al., 2024). Estos hallazgos sugieren que el uso pedagógico de entornos

inmersivos puede extenderse hacia la formación de valores y competencias socioemocionales, integrando experiencias estéticas y narrativas significativas.

6.12.3 Incorporación de Tecnologías y Espacios Flexibles de Aprendizaje

La realidad aumentada y la realidad virtual han transformado la forma en que los estudiantes de primaria interactúan con los contenidos abstractos. Teniendo en cuenta las experiencias de los docentes, los efectos positivos en la comprensión y retención de conceptos se llevan a cabo cuando estas tecnologías se emplean para simular fenómenos complejos, siempre acompañadas de guías docentes y actividades reflexivas (Lara et al., 2023). Por su parte, Villena et al. (2022), advierten que las instituciones educativas deben prepararse para integrar experiencias inmersivas de manera crítica y equitativa, señalando la necesidad de vincular estas tecnologías con contextos reales para evitar sesgos desde el enfoque tecnológico.

Las percepciones docentes sobre rincones, estaciones y mobiliario móvil encuentran sustento en investigaciones que muestran cómo los espacios flexibles promueven la autorregulación y la colaboración. Un metaanálisis con métodos mixtos reportó que los entornos flexibles reducen el sedentarismo y aumentan el tiempo en tarea sin efectos adversos sobre el rendimiento académico (García, 2021). Una revisión más reciente confirma que estos espacios, combinados con pausas activas y estrategias de lecciones dinámicas, favorecen el bienestar y la concentración de los estudiantes (Sato, 2024). Desde la mirada de la docencia crítica, el reto radica en alinear la flexibilidad espacial con proyectos colaborativos y reglas de trabajo compartidas.

Un aspecto adicional de los espacios flexibles es su potencial para fomentar la inclusión y la atención a la diversidad. Investigaciones han documentado que los ambientes reconfigurables facilitan la adaptación de actividades a distintos ritmos de aprendizaje y

necesidades educativas especiales, ofreciendo oportunidades más equitativas de participación (Guzmán y Sequeda, 2019). Al reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, la flexibilidad del espacio se convierte en un recurso pedagógico que materializa el principio de justicia educativa en la práctica cotidiana del aula.

6.13 Evaluación Basada en el Juego

El paso de la evaluación de productos aislados hacia el seguimiento de procesos es visible en la tendencia de la evaluación basada en el juego. Una revisión sistemática identificó que el Aprendizaje Basado en Juegos se ha expandido especialmente en las áreas STEM, ofreciendo oportunidades para rastrear habilidades como la resolución colaborativa de problemas (Dávila et al., 2024). En la educación básica, experiencias de evaluación digital gamificada han demostrado favorecer la retroalimentación formativa, la motivación y la transparencia en los criterios evaluativos (Martínez et al., 2022). Estos avances implican diseñar evaluaciones accesibles, claras y participativas que combinen la dimensión lúdica con la rigurosidad académica.

Otra dimensión emergente de la evaluación basada en el juego es su aporte a la retroalimentación inmediata y personalizada. A través de la recolección de datos en tiempo real, los sistemas basados en juegos permiten a los docentes identificar patrones de progreso o dificultad con mayor precisión, facilitando intervenciones adaptativas (Martínez et al., 2023). Este tipo de evaluación permite transformar la manera en que se valoran los aprendizajes configurando la relación entre docente y estudiante al generar diálogos más frecuentes y significativos en torno a los procesos constantes de mejora.

6.13.1 Autoevaluación Desde la Lúdica

Los docentes que realizan rúbricas claras y comprensibles coinciden con hallazgos que

muestran el componente práctico de estas herramientas para incrementar la autorregulación y la autoeficacia de los grupos de trabajo (Panadero et al., 2023). En contextos de primaria, la autoevaluación con establecimiento de metas ha demostrado mejorar los logros y la capacidad de los estudiantes para reconocer fortalezas y debilidades (Papanthymou y Darra, 2023). El enfoque lúdico en la autoevaluación puede materializarse mediante cartas de reto, tableros de progreso o sellos de evidencia, que traducen los criterios de la rúbrica a un lenguaje visual y accesible para la infancia (Andrade, 2020).

La autoevaluación lúdica también se relaciona con el fortalecimiento de la metacognición, al permitir que los niños reconozcan sus logros para que anticipen estrategias que les permitan resolver nuevos desafíos. Estudios recientes destacan que, cuando se integran elementos simbólicos como cartas de misión o tableros visuales, los estudiantes desarrollan una mayor capacidad de planificar, monitorear y ajustar sus acciones de aprendizaje (Papanthymou y Darra, 2023). Esta práctica convierte la autoevaluación en un proceso dinámico que estimula la autonomía y la capacidad de proyectar metas futuras.

6.14 Implicaciones Para los Lineamientos Curriculares

Estas tendencias emergentes destacan la necesidad de que los currículos incorporen la esfera lúdica como una estrategia transversal en el diseño educativo. Se sugiere promover proyectos interdisciplinarios en los que el elemento lúdico desempeña un papel articulador, facilitando así conexiones significativas entre los conocimientos. De igual forma, se destaca la relevancia de remodelar los espacios educativos para propiciar la experiencia lúdica, incorporando la tecnología de manera deliberada y significativa. Es importante reformular las metodologías de evaluación, integrando componentes lúdicos en los procesos de evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer comunidades de práctica entre

educadores para propiciar el intercambio de experiencias pedagógicas y, finalmente, fomentar la investigación-acción que facilite el análisis del impacto tangible de dichas estrategias en los procesos educativos.

6.14.1 Estrategias Lúdicas Efectivas

Dentro del contexto de una propuesta curricular orientada hacia la educación lúdica, es esencial incorporar fundamentos teóricos contemporáneos que respalden las prácticas pedagógicas, forjando vínculos estables entre la investigación académica y la práctica docente. Es indispensable integrar metodologías innovadoras, reconocidas por investigaciones recientes, particularmente aquellas vinculadas con la neuro didáctica, la personalización del aprendizaje y la ecología del entorno educativo (Forteza et al.,2022). Estas conceptualizaciones facilitan el enriquecimiento del entendimiento del juego como instrumento pedagógico. Simultáneamente, resulta imperativo enfrentar las divergencias presentes entre la teoría y la práctica, poniendo especial atención en la capacitación pedagógica, la sistematización de experiencias significativas y los procedimientos de evaluación.

Para Martos (2012), es importante destacar la promoción de comunidades de práctica como una estrategia esencial para propiciar el diálogo colaborativo entre al. y educadores, fomentando así aprendizajes recíprocos lo que permite abordar aquellas dimensiones que, aunque se encuentran presentes en la literatura especializada, frecuentemente se encuentran inexistentes en las narrativas pedagógicas, tales como la neuroeducación, la personalización del aprendizaje y la dimensión ética del juego.

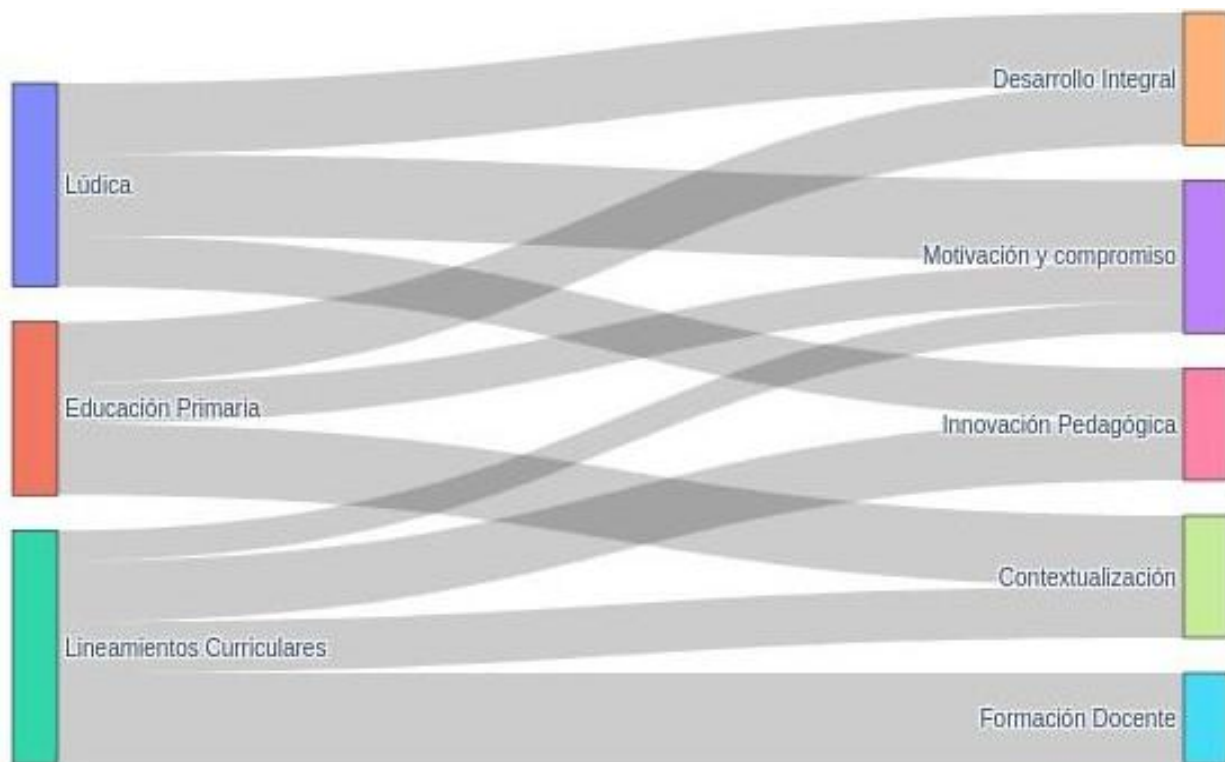
6. 15 Interpretación de Resultados del Grupo Focal

El análisis se ha estructurado en torno a tres categorías principales que son Lúdica, Educación Primaria y Lineamientos Curriculares, y cinco categorías emergentes identificadas

durante el proceso que corresponden a Motivación y Compromiso, Desarrollo Integral, Formación Docente, Innovación Pedagógica y Contextualización. La metodología empleada combina técnicas de análisis de contenido, estadística descriptiva y visualización de datos para ofrecer una comprensión profunda de las percepciones, experiencias y propuestas de los docentes participantes.

Figura 11

Relación entre categorías de base y categorías emergentes



Nota. Diagrama de Sankey elaborado con RAWGraphs

6.15.1 Análisis de Frecuencia y Relevancia Temática

La lúdica exhibe vínculos sólidos con la motivación, el compromiso y el desarrollo holístico, lo que facilita su interpretación como un componente propulsor del proceso educativo. Su presencia incrementa el interés de los alumnos por involucrarse de manera activa

en las actividades académicas y también fomenta el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales enfatizando la importancia de la actividad lúdica como un elemento indispensable del currículo, con la capacidad de potenciar la experiencia educativa desde una visión integral del aprendizaje en la educación básica (Candela y Benavides, 2020).

La educación primaria mantiene una relación significativa con el desarrollo integral y la contextualización, lo que sugiere que este nivel educativo constituye una fase esencial para la consolidación de aprendizajes que se ajustan a las diversas dimensiones del desarrollo infantil (Chicaiza, et al., 2024). La interrelación entre estos componentes pone de manifiesto la exigencia de estrategias pedagógicas que permitan fomentar el conocimiento académico abordando las realidades culturales, sociales y emocionales de los alumnos posibilitando una educación transformadora.

Los lineamientos curriculares evidencian flujos significativos hacia la capacitación docente y la innovación pedagógica, destacando la necesidad de superar una visión prescriptiva centrada exclusivamente en contenidos (Minga, 2025). Desde este aspecto, se destaca la relevancia de dirigir el currículo hacia el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores, a través de procesos de formación continua y la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras.

Esta orientación posibilita que los lineamientos no sólo establezcan los contenidos a impartir, sino también los métodos de ejecución, propiciando un cambio educativo fundamentado en el compromiso, la reflexión crítica y la transformación del entorno académico.

Entre las categorías principales, Educación Primaria presenta la mayor frecuencia de menciones, seguida por Lúdica y Lineamientos Curriculares. Esto indica que los docentes

enmarcan sus reflexiones principalmente en el contexto educativo específico de primaria, para luego vincularlas con aspectos lúdicos y, en menor medida, con consideraciones curriculares formales.

En cuanto a las categorías emergentes, Desarrollo Integral y Motivación y Compromiso destacan significativamente, evidenciando que los docentes perciben la lúdica principalmente como un vehículo para el desarrollo holístico de los estudiantes y como un factor motivacional clave en los procesos de aprendizaje. La Formación Docente aparece como la categoría emergente con menor frecuencia, lo que podría indicar una necesidad de mayor reflexión sobre la preparación profesional para implementar enfoques lúdicos en el aula.

6. 16 Relaciones Entre Categorías

El análisis de correlación entre categorías revela asociaciones significativas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. Se observa una fuerte correlación positiva entre Lúdica y Motivación y Compromiso, lo que confirma la percepción docente de que las actividades lúdicas incrementan significativamente la motivación y participación de los estudiantes. Esta relación encuentra respaldo teórico en los trabajos de Ryan y Deci (2020), sobre motivación intrínseca y en los estudios de sobre aprendizaje basado en juegos.

También se identifica una correlación notable entre Educación Primaria y Desarrollo Integral, sugiriendo que los docentes conciben esta etapa educativa como un periodo crucial para el desarrollo multidimensional de los niños. Esta visión se alinea con la perspectiva del aprendizaje propuesta por Velasco et al. (2024), quienes enfatizan las interacciones complejas que ocurren en entornos educativos lúdicos favoreciendo el reconocimiento de las dinámicas sociales del entorno.

La relación entre Lineamientos Curriculares y Contextualización emerge como otra

conexión relevante, indicando que los docentes consideran fundamental adaptar las directrices curriculares a los contextos específicos de sus comunidades educativas. Este hallazgo resuena con el enfoque de enseñanza situada de Díaz-Barriga (2022) y con la teoría de los fundamentos del conocimiento de Moll et al. (2021).

6.17 Variabilidad Temática Entre Preguntas

El análisis de varianza entre preguntas revela patrones interesantes sobre cómo se distribuyen las categorías a lo largo del grupo focal. Las categorías con mayor varianza son Lineamientos Curriculares, Formación Docente e Innovación Pedagógica, que tienden a concentrarse en preguntas específicas, sugiriendo que estos temas emergen en respuesta a estímulos concretos más que como elementos transversales del discurso docente.

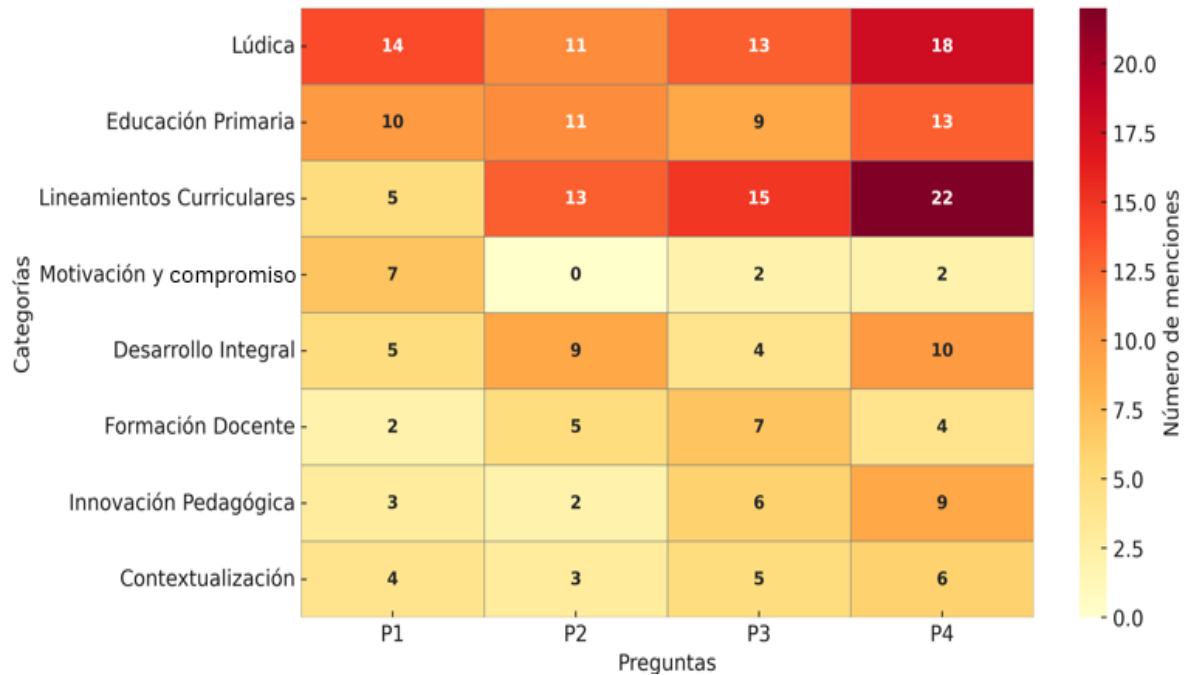
Esta variación indica que su presencia responde a momentos puntuales en los que las experiencias, tensiones o necesidades institucionales activan reflexiones profundas, mostrando que su aparición depende de la direccionalidad de cada pregunta y del énfasis puesto por los participantes.

En contraste, las categorías con menor varianza son Lúdica, Educación Primaria y Desarrollo Integral, que aparecen de manera más uniforme a lo largo de todas las preguntas, lo que indica que constituyen ejes articuladores del pensamiento docente sobre la temática investigada. Esta característica refuerza la centralidad de estos conceptos en la construcción de lineamientos curriculares con enfoque lúdico.

Su recurrencia evidencia que forman parte de un marco conceptual compartido y consolidado por los maestros, quienes los utilizan para interpretar sus prácticas, orientar decisiones pedagógicas y fundamentar la importancia de transformar los procesos de aprendizaje en contextos escolares diversos.

Figura 12

Menciones de categoría por pregunta



Nota: Mapa de calor generado con ArcGIS

La lectura conjunta de los datos denota una jerarquía temática, en la que Lúdica y Lineamientos Curriculares poseen la mayor densidad discursiva, estableciéndose como núcleos de referencia en el grupo focal. Simultáneamente, categorías de naturaleza transversal como la Educación Primaria y el Desarrollo Integral se mantienen presentes de forma uniforme, lo cual evidencia su función articuladora en la reflexión pedagógica. Aspectos como la Formación Docente y la Innovación Pedagógica se manifiestan de forma estratégica y concentrada, demostrando que los participantes las consideran como condiciones indispensables para la sostenibilidad de las modificaciones curriculares. En última instancia, la escasa representación de Motivación y compromiso indica mayor exploración más profunda de cómo que requiere estrategias distintas para el análisis. Este escenario refleja que la propuesta de lineamientos

curriculares debe considerar tanto los ejes transversales que respaldan la práctica pedagógica diaria como los factores habilitantes que posibilitan la consolidación de su innovación y continuidad.

6.18 Estrategias Lúdicas Efectivas

A partir de los aportes de los docentes se revisan las estrategias mencionadas teniendo en cuenta distintas teóricas que soportan dichos puntos de vista.

Las estrategias lúdicas identificadas en la convergencia entre práctica docente e investigación académica representan un conjunto validado de herramientas pedagógicas que han demostrado su efectividad en múltiples contextos educativos permitiendo la consolidación de estrategias que responde al fortalecimiento de la pedagogía constructivista (García, 2020).

6.18.1 Juegos Didácticos y Narrativas

Los hallazgos de Chucuyan et al. (2025), sobre la mejora en la retención de conceptos matemáticos requieren una comprensión más profunda. Los juegos didácticos activan simultáneamente múltiples sistemas cognitivos: el sistema de recompensa dopaminérgico, las redes atencionales frontales y las áreas de procesamiento espacial-matemático. Esta activación multimodal explica por qué la retención mejora significativamente comparado con métodos tradicionales.

Es crucial entender que el diseño de juegos didácticos efectivos debe seguir principios específicos tales como la progresión gradual de dificultad, retroalimentación inmediata, elementos de desafío calibrados al nivel del estudiante y mecánicas que promuevan la colaboración. La efectividad no radica únicamente en el formato lúdico, sino en la arquitectura pedagógica subyacente que estructura la experiencia de aprendizaje.

Los estudios de Pucha et al. (2023), revelan que las narrativas mejoran la comprensión

lectora activando procesos metacognitivos complejos. La narración de historias facilita la construcción de esquemas mentales, permite la identificación emocional con personajes, situaciones y proporciona contextos significativos para el aprendizaje abstracto.

La efectividad de las narrativas se potencia cuando incorporan elementos culturalmente relevantes para los estudiantes. Esto implica que los docentes deben desarrollar competencias no solo en técnicas narrativas, sino en la selección y adaptación de historias que resuenen con las experiencias vitales de sus estudiantes (Berrocal y Ramírez, 2019). La construcción de narrativas, donde los estudiantes participan activamente en la creación de historias, emerge como una práctica particularmente poderosa.

6.18.2 Actividades Físicas

Para Portillo (2020), la mejora en atención y concentración a través del movimiento reflejan una comprensión evolutiva del aprendizaje teniendo en cuenta que el cerebro humano evolucionó en contextos de movimiento constante y la sedentarización escolar contradice estos patrones evolutivos fundamentales.

Las actividades físicas integradas al aprendizaje no deben verse como pausas o interrupciones, sino como elementos constitutivos del proceso educativo. El movimiento facilita la neurogénesis, mejora la oxigenación cerebral y activa sistemas de memoria procedural que complementan el aprendizaje declarativo (Loubon y Franco, 2010). La implementación efectiva requiere espacios físicos adecuados, planificación curricular flexible y una reconceptualización del aula como espacio dinámico.

6.19 Implicaciones Sistémicas

La implementación exitosa de estas estrategias requiere transformaciones a nivel sistémico teniendo en cuenta la formación docente especializada, los recursos materiales

adecuados, los tiempos curriculares flexibles y los sistemas de evaluación que valoren procesos además de resultados. La resistencia institucional a estas transformaciones representa uno de los principales obstáculos para la generalización de prácticas lúdicas efectivas.

6.19.1 Procesos escolares y motivación

Los procesos escolares identificados representan dimensiones interconectadas del desarrollo humano que trascienden los objetivos académicos tradicionales. La validación empírica de estos procesos sugiere que el componente lúdico no es un añadido opcional, sino un elemento fundamental para el desarrollo integral.

Para Velasco et al. (2024), la motivación intrínseca revela procesos psicológicos complejos. Esta emerge cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Las actividades lúdicas satisfacen simultáneamente estas tres necesidades fortaleciendo diferentes comportamientos y reacciones de colaboración entre los sujetos.

Desde este punto de vista, la autonomía ayuda a promover la capacidad de elegir y dirigir la propia actividad lúdica cuando la competencia se desarrolla a través de escenarios en donde se pueda elegir e interactuar. La relación se construye mediante la interacción social inherente al juego. Esta triada crea un ciclo virtuoso donde el aprendizaje se vuelve intrínsecamente gratificante, eliminando la necesidad de motivadores extrínsecos que pueden socavar el interés genuino.

6.19.2 Aprendizaje Desde el Desarrollo Integral

Los estudios formulados por Lara (2025), destacan que el aprendizaje lúdico facilita la construcción de redes conceptuales más robustas y flexibles. Esto ocurre porque las

experiencias lúdicas proporcionan múltiples puntos de anclaje para el nuevo conocimiento: emocional, sensorial, social y cognitivo.

La transferencia de conocimientos, un indicador clave del aprendizaje significativo, se ve particularmente potenciada cuando el aprendizaje ocurre en contextos lúdicos. Esto se debe a que las situaciones de juego típicamente requieren la aplicación flexible y creativa de conocimientos en contextos novedosos, desarrollando así capacidades de transferencia que los métodos tradicionales raramente logran.

Las investigaciones de neuroeducación de Ruiz et al. (2019), revelan patrones de activación neural que confirman la naturaleza holística del aprendizaje lúdico. Las redes neuronales activadas durante el juego incluyen no solo áreas cognitivas tradicionales, sino también sistemas emocionales, sociales y sensoriomotores.

Esta activación integral tiene implicaciones profundas para el desarrollo. Los estudiantes que participan regularmente en actividades lúdicas muestran mejoras no solo en rendimiento académico, sino en regulación emocional, habilidades sociales, creatividad y bienestar psicológico. Estos beneficios son particularmente pronunciados en estudiantes de contextos vulnerables, sugiriendo que el juego puede ser una herramienta de equidad educativa.

6.20 Elementos Para los Lineamientos Curriculares

La elaboración de la propuesta de lineamientos se fundamenta en la pedagogía lúdica, la cual facilita la integración y el otorgamiento de significado a las categorías destacadas en el análisis. La motivación, el desarrollo integral, la inclusión y la innovación pedagógica no se manifiestan como referentes dispersos, sino como dimensiones que, al ser vinculados con la lúdica, adquieren coherencia y operatividad en el marco del currículo. Por lo tanto, la lúdica funciona como un principio ordenador que vincula la teoría con la práctica, permitiendo que los

lineamientos se adapten de manera integral a las exigencias de la escuela pública y a las necesidades educativas de los estudiantes de primaria.

Enfatizar esta articulación conlleva reconocer que la auténtica contribución de la investigación radica en posicionar la lúdica como el fundamento de la acción pedagógica y no como un complemento periférico. Los estudios longitudinales de Michuy et al. (2024), las directrices curriculares propuestas se complementan con esta postura al proponer estrategias, principios y actividades que incorporan el juego, la creatividad y la participación como elementos fundamentales del aprendizaje. De esta manera, se establece un esquema curricular que aborda los contenidos y competencias prescritos por la política educativa teniendo en cuenta un enfoque lúdico que potencia la motivación, la equidad y la construcción de aprendizajes significativos.

6.20.1 Formación Docente y Flexibilidad Curricular

Los estudios de Santana y De La Cruz (2024), destacan que la formación docente efectiva debe abordar múltiples dimensiones a partir del conocimiento teórico sobre neurociencias del juego desde las habilidades prácticas para diseñar y facilitar actividades lúdicas que permitan gestionar dinámicas grupales reflexivas para evaluar y ajustar prácticas.

La formación de los maestros requiere procesos continuos de acompañamiento, práctica supervisada, reflexión colaborativa y actualización constante. Los programas más exitosos incorporan elementos de mentoría, comunidades de práctica e investigación-acción, permitiendo que los docentes apliquen diferentes conocimientos para la generación de saberes contextualizados (Játiva, et al., 2021).

Aunque el concepto de Formación Docente no aparece entre las categorías más frecuentes, su correlación con la innovación Pedagógica y los lineamientos curriculares

propuesto en el discurso de los docentes sugiere que las propuestas de transformación curricular deben contemplar procesos sólidos de capacitación y acompañamiento profesional. Como señalan Darling y Hyler (2020), la formación docente debe alinearse con las transformaciones curriculares para garantizar su implementación efectiva.

Los lineamientos deben tener en cuenta un componente formativo que permita a los educadores apropiarse de los fundamentos teóricos y prácticos de la pedagogía lúdica, desarrollar competencias para el diseño e implementación de actividades lúdicas alineadas con objetivos curriculares para participar en comunidades de práctica para el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva.

Desde la revisión de Monjelat (2025), destaca que en contextos post-pandemia se evidenció que los sistemas educativos rígidos fueron incapaces de responder efectivamente a las necesidades cambiantes demostrando que la flexibilidad curricular no implica ausencia de estructura, sino capacidad adaptativa dentro de marcos pedagógicos claros.

Esta flexibilidad se manifiesta en diversos niveles, que comprenden el temporal mediante las variaciones en la duración y secuencia de las actividades, el metodológico mediante la incorporación de estrategias variadas en función de las necesidades, el evaluativo mediante la implementación de métodos alternativos de valoración y el espacial mediante la utilización de diversos entornos de aprendizaje. Igualmente, requiere la autonomía de los docentes para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, lo cual requiere confianza institucional y sistemas de apoyo robustos.

6.20.2 Contextualización y Transversalidad

El estudio de Giraldo y Agudelo (2018), sobre contextualización en entornos escolares ilustra un principio fundamental relacionado con el componente lúdico, el cual debe resonar con

las realidades culturales, sociales y materiales de los estudiantes destacando que las intervenciones efectivas requieren un profundo conocimiento del territorio, sus tradiciones, recursos disponibles y aspiraciones comunitarias.

La contextualización no significa reconocimiento del entorno, por el contrario, implica construir puentes entre lo local y lo global, utilizando las experiencias y saberes locales como plataforma para acceder a conocimientos universales. Desde este punto de vista, Toro y Soriano (2024), destacan que los juegos tradicionales pueden ser puntos de partida para explorar principios matemáticos, físicos o sociales complejos.

La implementación exitosa de estos elementos requiere condiciones habilitantes específicas relacionadas con la voluntad política para transformaciones estructurales para fomentar una inversión sostenida en recursos humanos y materiales teniendo en cuenta la participación de toda la comunidad educativa. Sin estas condiciones, los lineamientos curriculares permanecen como declaraciones de intenciones sin impacto real en las prácticas educativas.

La transversalidad en el plan de estudios escolares se robustece cuando se integra con una pedagogía lúdica intencionada, superando la fragmentación disciplinar y fomentando aprendizajes integrales con relevancia. Moreno et al. (2025) evidencian que la integración de la gamificación transversal en diversas disciplinas potencia competencias como la creatividad y la conciencia ecológica. Esto evidencia el potencial de enfoques lúdicos para generar sinergias entre contenidos, metodologías y valores.

De manera similar Fiarman (2024), argumenta que el aprendizaje lúdico, orientado por principios claros y respaldado por prácticas meticulosamente diseñadas, tiene la capacidad de permear toda la vida escolar, fomentando culturas de aprendizaje inclusivas y participativas.

Estas investigaciones corroboran que la integración deliberada de elementos lúdicos no solo enlaza áreas curriculares, sino que transforma cada espacio de aprendizaje en una oportunidad para formar individuos creativos, comprometidos y capaces de dialogar con la realidad contemporánea.

6.20.3 Evaluación formativa

Un aspecto que emerge implícitamente del análisis es la necesidad de alinear los sistemas de evaluación con el enfoque lúdico propuesto. Aunque no constituye una categoría independiente, las referencias como la evaluación aparecen vinculadas a Lineamientos Curriculares y Desarrollo Integral, sugiriendo que los docentes reconocen la importancia de valorar no solo resultados académicos sino también procesos y dimensiones múltiples del desarrollo. Los lineamientos deberían, por tanto, proponer estrategias de evaluación formativa que valoren tanto el proceso como el producto, que contemplen dimensiones cognitivas, socioemocionales y físicas para incorporar elementos lúdicos en su diseño (Tirado et al., 2021). A partir de esto, es importante comprender que la evaluación con elementos lúdicos puede contribuir a una valoración más integral y auténtica del aprendizaje.

Igualmente, se reconoce como un progreso notable la propuesta de directrices adaptables que proporcionan a los educadores un esquema estructurado pero receptivo a la creatividad pedagógica (Espigares et al., 2020). Este enfoque posibilita una respuesta adecuada a la diversidad de contextos educativos, consolidando la autonomía pedagógica e intensificando su función como diseñador de experiencias de aprendizaje lúdicas y transformadoras. El grupo focal subraya igualmente la relevancia de un componente educativo holístico que capacita a los educadores no solo en técnicas, sino también en una comprensión profunda del significado pedagógico de la lúdica.

Según expresa Milano (2024), es necesario diseñar un sistema de evaluación que prioriza los procesos, reconoce los avances cualitativos y valora la dimensión emocional, social y física del aprendizaje. En su totalidad, estos componentes constituyen un marco curricular innovador, que posiciona al estudiante en el núcleo de la experiencia educativa y aboga por una educación más creativa, inclusiva y dedicada al desarrollo integral de la infancia.

6.21 Aspectos complementarios en las narrativas docentes

La ausencia de ciertos aspectos en las narrativas docentes, pese a su relevancia en la literatura científica, revela brechas importantes entre el conocimiento académico y la práctica pedagógica. Estas ausencias no necesariamente indican desconocimiento ya que pueden reflejar barreras estructurales, limitaciones formativas o prioridades contextuales diferentes.

6.21.1 Neuroeducación y Lúdica

Los estudios de Hillman et al. (2008) y Huang junto con colaboradores (2020), identifican mecanismos neurológicos del juego representan una frontera de conocimiento que podría revolucionar las prácticas educativas. Comprender cómo el juego activa sistemas de neurotransmisores específicos, facilita la plasticidad sináptica y promueve la neurogénesis proporciona bases científicas sólidas para el diseño de intervenciones educativas.

La ausencia de referencias a neuroeducación en las narrativas docentes sugiere una desconexión entre investigación neurocientífica y práctica educativa. Esta brecha puede deberse a múltiples factores: lenguaje técnico inaccesible, falta de traducción pedagógica de hallazgos científicos, ausencia de formación en neurociencias en programas de formación docente, o escepticismo hacia aproximaciones percibidas como reduccionistas. Superar esta brecha requiere esfuerzos deliberados de mediación entre comunidades científicas y educativas.

5.21.2 Personalización de Actividades y Dimensión Ética del Juego

Las investigaciones de Moya (2024), sobre personalización de actividades lúdicas según perfiles individuales representan un paradigma emergente en educación. La personalización reconoce que los estudiantes difieren en estilos de aprendizaje, preferencias lúdicas, niveles de desarrollo y contextos culturales. Ignorar estas diferencias puede resultar en actividades que excluyen o desmotivan a ciertos estudiantes.

La implementación de personalización lúdica enfrenta desafíos prácticos significativos como lo son las aulas numerosas, el tiempo limitado, la falta de herramientas de diagnóstico y la presión por cubrir contenidos curriculares. Sin embargo, la personalización no necesariamente requiere individualización completa puesto que puede lograrse mediante diseño universal para el aprendizaje, ofreciendo múltiples opciones y niveles dentro de una misma actividad.

El estudio de Álvarez y Morón (2022), sobre la dimensión ética del juego revelan un potencial subutilizado. El juego no es éticamente neutral; incorpora y transmite valores, normas y concepciones sobre justicia, cooperación y competencia. La ausencia de reflexión ética explícita en las narrativas docentes sugiere que este potencial formativo puede estar operando de manera implícita y no reflexiva.

La incorporación consciente de la dimensión ética requiere que los docentes examinen críticamente los valores implícitos en las actividades lúdicas que proponen en donde se promueva la colaboración fomentan aspectos de trabajo en equipo y de inclusión para aprovechar el potencial transformador del juego.

6.22 Implicaciones para la Práctica

La identificación de estos aspectos ausentes no debe interpretarse como crítica a los

docentes, sino como oportunidad para enriquecer las prácticas existentes. La incorporación gradual y reflexiva de estas dimensiones puede potenciar significativamente el impacto en la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria.

6.22.1 Neurodidáctica en la Lúdica

La propuesta de Lara et al. (2025), sobre neurodidáctica lúdica representa una síntesis sofisticada entre neurociencia cognitiva y diseño pedagógico. Este enfoque utiliza conocimientos sobre períodos críticos de desarrollo, plasticidad neural y sistemas de neurotransmisores para optimizar el timing, intensidad y tipo de actividades lúdicas.

Para Vera y Yedra (2023), la implementación de neurodidáctica en la lúdica requiere una comprensión profunda de principios neurocientíficos traducidos a prácticas pedagógicas concretas. Por ejemplo, conocer que el ejercicio aeróbico aumenta los niveles de factores neurotrófico derivado del cerebro, puede informar la secuenciación de actividades físicas antes de tareas cognitivamente demandantes. Sin embargo, es crucial evitar el neuro-reduccionismo y mantener una visión holística del estudiante.

6.23 Brechas entre teoría y práctica

Las brechas identificadas entre teoría y práctica no son simples desconexiones, sino manifestaciones de tensiones estructurales en el sistema educativo. Estas tensiones emergen de diferencias en tiempos, lenguajes, prioridades y condiciones entre el mundo académico y la realidad escolar.

Este es un reflejo de las profundas tensiones estructurales presentes en el sistema educativo, en el que los diversos lenguajes y prioridades presentan desafíos significativos para la articulación formativa. Una trayectoria prometedora para tratar estas tensiones consiste en la utilización de casos basados en problemas como instrumentos de mediación entre la teoría y la

práctica. Tveitnes et al. (2025), descubrieron que, al incorporar casos con tareas grupales estructuradas y retroalimentación docente, se fomenta un compromiso más profundo con la literatura teórica y una mejora en la habilidad para interpretar y aplicar dichos conocimientos en contextos educativos reales. Esta metodología facilita la transformación de la formación docente, incorporando el saber teórico como componente de una práctica reflexiva y situada. Esto indica que las discrepancias entre la teoría y la práctica pueden ser dichas mediante escenarios de aprendizaje que promueven la investigación aplicada y el pensamiento profesional integrado.

La tensión entre fundamentación científica e intuición práctica refleja dos formas de conocimiento asimismo válidas, pero frecuentemente desconectadas. Los docentes desarrollan un conocimiento tácito profundo a través de años de experiencia, mientras que los investigadores generan conocimiento explícito mediante metodologías sistemáticas.

La superación de esta brecha no implica subordinar una forma de conocimiento a otra, sino crear espacios de diálogo y traducción mutua. Los docentes pueden enriquecer su práctica intuitiva con marcos teóricos que proporcionen lenguaje y estructura para comprender y comunicar sus experiencias. Los investigadores pueden fundamentar sus teorías en las realidades complejas del aula, evitando abstracciones desconectadas de la práctica.

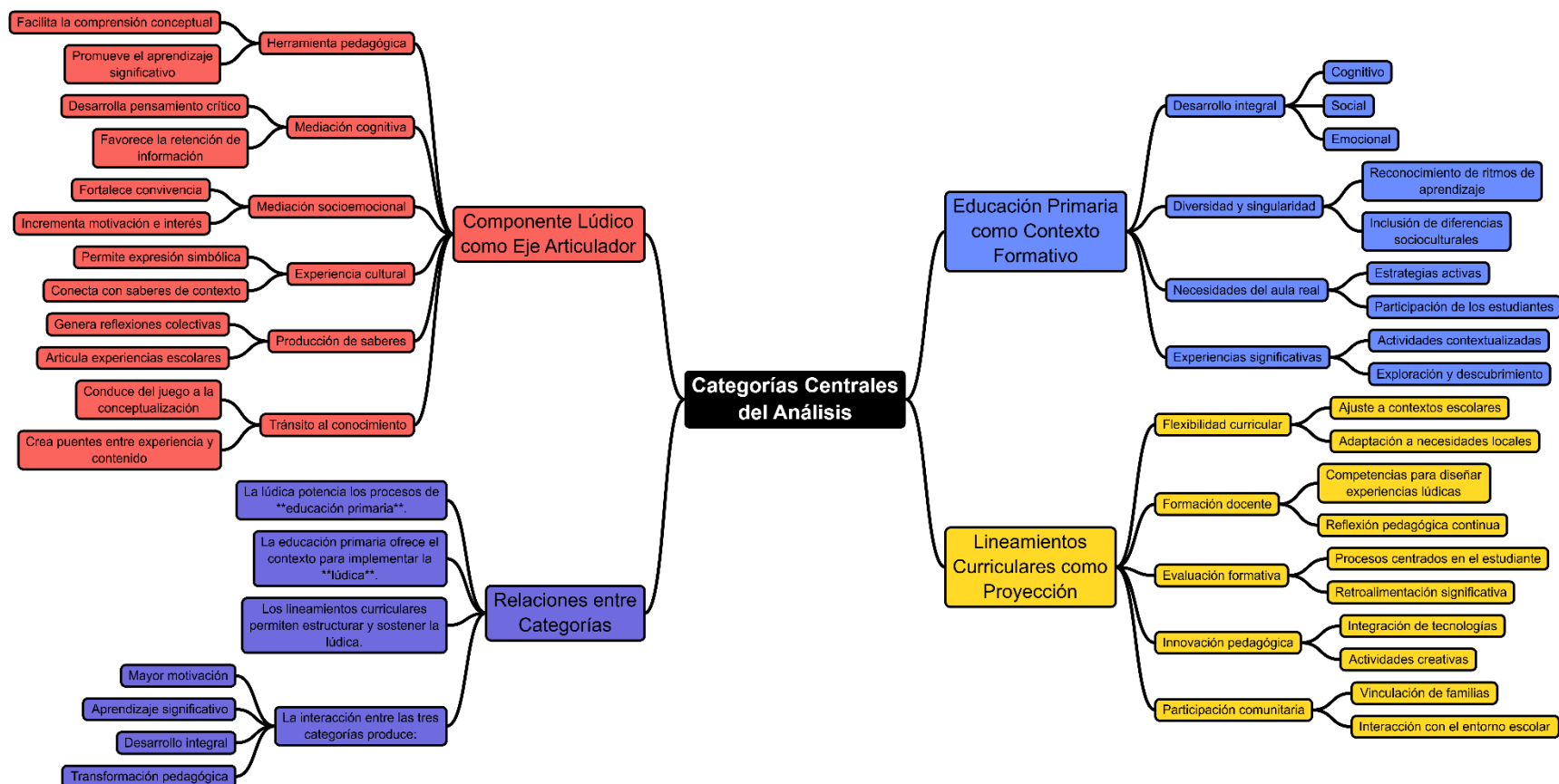
Los estudios de Codina (2020), sobre documentación sistemática contrastan con la naturaleza frecuentemente improvisada y emergente de la práctica docente. La sistematización requiere tiempo, herramientas y habilidades que muchos docentes no poseen o no pueden dedicar dadas las demandas cotidianas de su trabajo.

Sin embargo, la sistematización no necesita ser un proceso burocrático adicional. Puede integrarse orgánicamente en la práctica mediante herramientas digitales simples, protocolos de

reflexión colaborativa y apoyo institucional para la documentación. La sistematización permite no solo mejorar las propias prácticas, sino contribuir al conocimiento colectivo de la profesión.

Figura 13

Mapa mental categorías centrales de análisis



Nota: Mapa mental generado con código de lenguaje Markdown a partir de análisis textual.

Capítulo 7: Implicaciones para los lineamientos curriculares

Los lineamientos curriculares se manifiestan como un espacio de reflexión indispensable para que las propuestas educativas se ajusten de manera contextualizada a los descubrimientos de la investigación. Estos se encuentran concebidos como directrices orientativas que vinculan los conocimientos, estándares y logros esperados en la educación primaria desde marcos flexibles que integran la interacción del estudiante con su entorno, promoviendo el desarrollo integral y significativo. En este contexto, se busca que los lineamientos eviten limitarse a un nivel normativo abstracto para que puedan incluir elementos metodológicos que promuevan entornos lúdicos, creativos e inclusivos, teniendo en cuenta la complejidad de la práctica docente y la diversidad del contexto educativo en Bogotá.

La incorporación de estas implicaciones busca fomentar la autonomía docente y la adaptabilidad curricular teniendo como base los procesos de investigación desarrollados en educación primaria. Para Panadero et al. (2023), los maestros buscan implementar estrategias pedagógicas activas que aborden estilos de aprendizaje variados promoviendo la inclusión y fomentando el sentido de pertenencia desde la colaboración. Los lineamientos curriculares propuestos vinculan una postura lúdica, expresiva y creativa, permitiendo que los profesores modifiquen sus prácticas, respetando la equidad e integren dichos aspectos como elemento esencial en la construcción de una escuela más participativa, motivadora y significativa.

7.1 La renovación curricular

Desde este enunciado es importante comprender que requiere fundamentarse en la integración rigurosa de conocimientos teóricos actualizados con enfoques pedagógicos innovadores que respondan a los desafíos educativos contemporáneos. En palabras de Arroyo

(2015), es imperativo establecer puentes sólidos entre los hallazgos de la investigación neurocientífica sobre cómo el cerebro aprende a través del juego, los avances en comprensión socioemocional del desarrollo infantil y la experiencia práctica acumulada por generaciones de docentes. Esta integración debe materializarse mediante la incorporación deliberada de enfoques vanguardistas como la neurodidáctica, que aplica principios neurocientíficos al diseño de experiencias lúdicas optimizadas; la personalización del aprendizaje, que reconoce y atiende la diversidad de estilos de cada estudiante teniendo en cuenta la naturaleza lúdica del aprendizaje, que conceptualiza el aula como un ecosistema dinámico donde múltiples elementos interactúan para crear condiciones óptimas de desarrollo integral (Calderón, 2021). Estos fundamentos y enfoques no deben permanecer como abstracciones teóricas, sino traducirse en orientaciones prácticas y herramientas concretas que los docentes puedan implementar en sus contextos específicos.

7.2 Abordar brechas desde la realidad del aula

El éxito de cualquier transformación curricular depende crucialmente de abordar las brechas existentes entre el conocimiento académico y la realidad del aula, así como de incorporar dimensiones frecuentemente invisibilizadas en la práctica cotidiana. La formación docente especializada debe evolucionar desde modelos transmisivos hacia procesos reflexivos que capaciten a los educadores en la sistematización rigurosa de sus experiencias mediante investigación-acción, permitiéndoles no solo aplicar conocimientos externos sino generar saberes propios validados por la práctica (Candela y Benavides, 2020). Paralelamente, es fundamental desarrollar sistemas de evaluación formativa integral que capturen la complejidad del aprendizaje lúdico, superando las limitaciones de las evaluaciones tradicionales centradas exclusivamente en productos finales. De esta manera, los lineamientos curriculares deben

explicitar y operacionalizar dimensiones que, aunque destacadas en la literatura especializada, permanecen ausentes en muchas narrativas docentes como la aplicación práctica de principios neuro educativos, las estrategias concretas de personalización lúdica que atiendan la diversidad estudiantil, la reflexión sistemática sobre la dimensión ética inherente al juego y sus implicaciones para la formación en valores específicos que permita involucrar activamente a las familias como aliadas en el proceso educativo lúdico.

7.3 La mejora continua del componente lúdico

Este aspecto requiere la creación de ecosistemas colaborativos de aprendizaje profesional y la generación sistemática de evidencia contextualizada. Las comunidades de práctica deben establecerse como espacios institucionalizados pero flexibles donde investigadores y docentes dialoguen horizontalmente, compartiendo preguntas, métodos y hallazgos que enriquezcan tanto la teoría pedagógica como la práctica educativa (Chacón, 2022). Estos espacios colaborativos permiten que el conocimiento académico se nutra de las complejidades reales del aula, mientras que los docentes acceden a marcos conceptuales y metodológicos que amplían sus posibilidades de acción que permitan fomentar la investigación aplicada que emerja de y responda a contextos educativos específicos, reconociendo que la efectividad de las estrategias lúdicas está profundamente mediada por factores socioculturales, económicos y geográficos particulares (Coello, 2021).

Esta investigación situada debe generar evidencia localizada que informe la toma de decisiones pedagógicas y políticas, creando un círculo virtuoso donde la práctica informa la investigación y la investigación enriquece la práctica, siempre con el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes como norte orientador de todos los esfuerzos.

7.4 La formación docente integral

Los programas de capacitación deben trascender los enfoques tradicionales y fragmentados, integrando de manera coherente los avances en neurociencias que explican cómo el juego potencia el aprendizaje, las metodologías de pedagogía lúdica que han demostrado su efectividad en diversos contextos y el desarrollo de competencias socioemocionales que permiten a los docentes gestionar las dinámicas complejas que surgen en ambientes de aprendizaje lúdico (Mora, 2013). Sumado a esto, es esencial que los educadores desarrollen habilidades de investigación-acción que les permitan reflexionar sistemáticamente sobre su práctica, documentar sus experiencias y generar conocimiento contextualizado que enriquezca tanto su propio quehacer como el de la comunidad educativa más amplia.

La contextualización de distintos contenidos escolares para la formulación de los Lineamientos Curriculares apunta a la necesidad de diseñar directrices que ofrezcan un marco estructurado, pero suficientemente flexible para adaptarse a diversos contextos educativos. Los lineamientos constituyen la base para proporcionar principios orientadores y ejemplos de buenas prácticas, más que prescripciones rígidas, permitiendo a los docentes ajustar las propuestas lúdicas a las realidades socioculturales de sus comunidades educativas.

7.5 La investigación situada

Esta flexibilidad estructurada se alinea con el enfoque de enseñanza situada propuesto por Díaz-Barriga (2022), que enfatiza la importancia de vincular los contenidos educativos con contextos auténticos y significativos para los estudiantes. Los lineamientos deberían, por tanto, incluir estrategias para diagnosticar las características del entorno y adaptar las estrategias lúdicas en consecuencia.

Representa un cambio paradigmático en la forma de generar conocimiento sobre

educación lúdica. En lugar de estudios descontextualizados realizados desde la academia, se requieren investigaciones que emerjan orgánicamente de las realidades específicas de cada contexto educativo, reconociendo la diversidad de condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas que caracterizan los entornos escolares. La formación de los docentes permite mejorar su práctica pedagógica enriqueciendo su calidad y pertinencia dándole el papel de productores de conocimiento pedagógico válido y relevante a partir de sus propias experiencias (Pamplona, et al., 2019). Este enfoque colaborativo permite que la teoría y la práctica se nutran mutuamente, generando soluciones innovadoras que responden a necesidades reales y que tienen mayor probabilidad de ser adoptadas y sostenidas en el tiempo.

7.6 Políticas educativas coherentes desde el macro currículo

Desde la perspectiva del macrocurrículo, las políticas educativas coherentes constituyen el marco institucional que guía y facilita la integración de la lúdica en el sistema educativo. En este nivel, los lineamientos y marcos normativos establecen las condiciones estructurales necesarias para la integración de metodologías lúdicas en los planes y programas oficiales. Esto implica la formulación de directrices que reconozcan de manera formal el valor pedagógico del juego y su contribución al desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque demanda la incorporación de disposiciones que aseguren la disponibilidad de tiempo protegido durante la jornada escolar para la realización de actividades lúdicas, así como la asignación de recursos financieros y materiales apropiados.

De esta manera, es necesario establecer una flexibilidad curricular que facilite la experimentación pedagógica y desarrollar sistemas de evaluación que reconozcan tanto los procesos de aprendizaje lúdico como los resultados académicos convencionales (Pita, 2020). En el ámbito macrocurricular, es imperativo que las políticas promuevan condiciones laborales que

protejan y fomenten la innovación en la docencia. Esto implica la reducción de presiones burocráticas innecesarias y la creación de entornos institucionales que permitan a los docentes ejercer su creatividad, compartir sus experiencias y mejorar la calidad educativa a través de prácticas lúdicas adecuadas y contextualizadas.

7.7 Las comunidades de práctica

Representan el tejido social necesario para sostener y expandir las pedagogías lúdicas. Estos espacios, que pueden ser tanto formales como informales, permiten que docentes, investigadores, familias y estudiantes colaboren en pie de igualdad para desarrollar, implementar y evaluar estrategias lúdicas contextualizadas. En estas comunidades, los docentes encuentran apoyo entre pares para superar desafíos comunes, los investigadores obtienen retroalimentación directa sobre la aplicabilidad de sus propuestas teóricas, las familias comprenden y apoyan mejor los procesos educativos de sus hijos desde la voz en el diseño de sus propias experiencias de aprendizaje (Pomare, 2018). La riqueza de estas interacciones genera un conocimiento colectivo que trasciende las contribuciones individuales, creando una cultura escolar donde el juego y el aprendizaje se entrelazan naturalmente y donde la innovación pedagógica se convierte en una práctica compartida y celebrada por toda la comunidad educativa.

7.8 La Construcción Social del Componente Lúdico

El análisis interpretativo revela que el componente lúdico en las escuelas públicas bogotanas se construye socialmente a través de negociaciones complejas entre múltiples actores, discursos y prácticas. Esta construcción social emerge de tensiones productivas entre tradiciones pedagógicas, demandas institucionales y realidades contextuales específicas. Los docentes participantes demuestran que la lúdica se materializa diferentemente según las

condiciones particulares de cada institución educativa, como lo documentan Necuzzi (2018) en sus estudios sobre innovación educativa en América Latina.

La heterogeneidad de comprensiones sobre la lúdica identificada en las narrativas docentes refleja procesos de apropiación diferenciada donde cada educador reconstruye el concepto desde su trayectoria formativa, experiencia profesional y contexto de práctica. Esta diversidad interpretativa genera apreciaciones conceptuales desde las experiencias locales, donde coexisten y se negocian múltiples significados del componente lúdico. Según Mejía (2006), estas son ecologías conceptuales características de los procesos de cambio educativo en contextos de alta complejidad social.

Los datos sugieren que existe una tensión fundamental entre concepciones instrumentales y experienciales de la lúdica que atraviesa todas las prácticas documentadas. Mientras algunos docentes enfatizan el valor de la lúdica como medio para alcanzar objetivos curriculares específicos, otros la valoran como experiencia transformadora en sí misma. Esta tensión no representa una dicotomía a resolver, sino una dialéctica productiva que enriquece las posibilidades pedagógicas del componente lúdico, como argumentan Agudelo et al. (2018), en su análisis de las prácticas pedagógicas emergentes.

7.9 Reconfiguración de Roles y Relaciones Pedagógicas

La implementación del componente lúdico genera una reconfiguración significativa de los roles tradicionales en el aula, transformando las dinámicas de poder y autoridad que caracterizan la educación convencional. Los docentes reportan que durante las actividades lúdicas emergen formas de liderazgo estudiantil que permanecen invisibles en contextos pedagógicos tradicionales. Esta redistribución temporal del poder pedagógico crea lo que Santana y De La Cruz (2023), denominan espacios de horizontalidad relativa, donde las

jerarquías se flexibilizan sin disolverse completamente.

El rol docente experimenta transformaciones sustanciales cuando se incorpora el componente lúdico de manera sistemática. Los educadores transitan desde posiciones de control y transmisión hacia funciones de diseño, facilitación y acompañamiento. Esta transición no es simple ni automática; requiere el desarrollo de nuevas competencias profesionales que incluyen la capacidad de tolerar la incertidumbre, gestionar la emergencia y reconocer aprendizajes no previstos. Según Torres y Otondo (2025), estos procesos de reconfiguración profesional son fundamentales para la sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras.

La relación pedagógica se transforma cualitativamente cuando el juego media los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los vínculos afectivos se intensifican, la comunicación se diversifica y emergen formas de reconocimiento mutuo que trascienden los roles institucionales establecidos. Los estudiantes perciben a sus docentes no solo como figuras de autoridad académica, sino como compañeros de juego capaces de sorprenderse, equivocarse y aprender junto a ellos. Esta transformación relacional tiene implicaciones profundas para la construcción de ambientes de aprendizaje seguros y estimulantes, como documentan Vigil et al. (2021), en sus investigaciones sobre desafíos en la formación docente.

7.10 Territorialidades Lúdicas y Espacialidad Educativa

La interpretación de los datos revela que el componente lúdico reconfigura significativamente las espacialidades escolares, creando las interacciones lúdicas que desafían las geografías tradicionales del aula. Los docentes describen cómo las actividades lúdicas transforman espacios rígidos y disciplinarios en ambientes flexibles y creativos. Esta transformación espacial no es meramente física; implica una resignificación simbólica de los lugares escolares que afecta profundamente las experiencias educativas, siguiendo los

planteamientos de Jagger y Trifonas (2024), sobre currículos especializados.

Los docentes desarrollan estrategias de apropiación y transformación temporal de espacios que convierten las aulas en escenarios de juego y experimentación creando ambientes simultáneos de reflexión escolar. Esta plasticidad espacial demuestra que la lúdica no depende exclusivamente de condiciones materiales ideales, sino de la capacidad imaginativa para reconfigurar los recursos disponibles, como argumentan Galarza et al. (2024), en sus estudios sobre pedagogías situadas.

La gestión del espacio lúdico revela tensiones entre necesidades pedagógicas y normativas institucionales que regulan el uso de las instalaciones escolares. Los docentes navegan creativamente estas tensiones mediante negociaciones informales, apropiaciones tácticas y alianzas estratégicas con otros actores escolares. Estas prácticas de resistencia creativa demuestran que la implementación del componente lúdico requiere no solo voluntad pedagógica, sino habilidades políticas para transformar las condiciones institucionales existentes.

7.11 Alternativas en el Aprendizaje Lúdico

En el análisis se identifican estas alternativas cuando el componente lúdico estructura las experiencias educativas. El tiempo lúdico opera según lógicas diferentes al tiempo escolar convencional, caracterizado por segmentaciones rígidas y secuencias predeterminadas. Durante las actividades lúdicas, los participantes experimentan lo que Abio, (2006), denomina estados de flujo, donde la percepción temporal se altera y la inmersión en la actividad genera experiencias de plenitud y significado.

Esta tensión temporal refleja concepciones diferentes sobre la naturaleza del aprendizaje y el desarrollo humano. Mientras el tiempo escolar tradicional asume que el aprendizaje puede

fragmentarse en unidades discretas y acumulativas, el tiempo lúdico sugiere que los procesos de comprensión profunda requieren inmersión prolongada y ritmos variables, como señala Milano (2024) en sus investigaciones sobre evaluación de actividades lúdicas.

La gestión de estas alternativas emerge como una competencia profesional crucial para los docentes que buscan integrar el componente lúdico requiriendo habilidades para crear transiciones fluidas entre diferentes registros temporales, negociar con las demandas institucionales de cumplimiento horario y defender pedagógicamente la necesidad de tiempos extendidos para ciertas experiencias lúdicas. Esta gestión temporal compleja constituye un aspecto frecuentemente invisibilizado del trabajo docente que merece mayor reconocimiento y apoyo institucional.

7.12 Saberes Emergentes y Epistemologías Lúdicas

La interpretación revela la emergencia de formas de conocimiento específicas que se generan a través del componente lúdico y que no son fácilmente de identificar por las epistemologías escolares tradicionales. Estos saberes lúdicos incluyen competencias corporales, inteligencias emocionales, habilidades sociales y formas de creatividad que trascienden las categorizaciones disciplinares convencionales. Los docentes reconocen intuitivamente estos aprendizajes, aunque carecen frecuentemente del lenguaje legitimado para articularlos en términos curriculares formales, como documenta Maturana (2020), en sus estudios sobre emociones y lenguaje.

El juego no se abstrae de la experiencia corporal y emocional, sino que emerge de ella de manera integral. Los estudiantes aprenden con todo su ser: cuerpo, mente, emociones y relaciones. Esta integralidad epistemológica desafía las fragmentaciones disciplinares que estructuran el currículo tradicional y sugiere la necesidad de aproximaciones más holísticas al

conocimiento escolar. Según García (2021), estas epistemologías encarnadas son fundamentales para el desarrollo integral en la educación primaria.

La validación y legitimación de estos saberes emergentes constituye un desafío político-pedagógico significativo. Requiere transformar los sistemas de evaluación para reconocer aprendizajes que no se expresan necesariamente en productos escritos o respuestas estandarizadas. Implica también desarrollar nuevos lenguajes curriculares que puedan nombrar y valorar competencias que emergen del juego sin reducirlas a taxonomías simplificadoras. Este proceso de legitimación epistemológica es fundamental para que el componente lúdico trascienda su estatus marginal en el currículo escolar.

7.13 Dimensiones Interculturales del Juego en Contextos Urbanos

La diversidad cultural presente en las escuelas públicas bogotanas se manifiesta de manera particularmente rica en las prácticas lúdicas documentadas. Los juegos tradicionales de diferentes regiones colombianas, las narrativas que incorporan múltiples cosmovisiones y las formas de expresión lúdica culturalmente específicas configuran un mosaico intercultural de gran riqueza pedagógica. Esta diversidad lúdica constituye un patrimonio cultural inmaterial que las escuelas pueden aprovechar para construir pedagogías interculturales significativas, siguiendo los planteamientos de Santana et al. (2024), sobre el juego como estrategia lúdica.

La interpretación revela que el componente lúdico puede operar como mediador intercultural, facilitando encuentros y diálogos entre tradiciones culturales diversas sin homogeneizarlas. Cuando estudiantes de diferentes orígenes comparten sus juegos tradicionales, no solo intercambian técnicas lúdicas; negocian identidades, construyen reconocimientos mutuos y tejen nuevas formas de convivencia intercultural. Estos procesos de mediación lúdica son especialmente valiosos en contextos urbanos caracterizados por la

diversidad y, frecuentemente, por tensiones interculturales latentes.

Sin embargo, también emergen desafíos relacionados con la apropiación de prácticas lúdicas tradicionales. Algunos docentes reportan dilemas éticos sobre cómo incorporar juegos de culturas específicas sin descontextualizarlos- Estas preocupaciones reflejan una conciencia crítica emergente sobre las políticas culturales del juego en contextos educativos y la necesidad de aproximaciones más reflexivas y respetuosas a la diversidad lúdica, como argumentan Álvarez y Morón (2022) en sus análisis sobre Educar por medio del arte.

7.14 Dinámicas y trayectorias emocionales

El componente lúdico genera relaciones afectivas particulares, donde las emociones circulan, se intercambian y se transforman de maneras específicas. La alegría, la sorpresa, la frustración creativa y la satisfacción del logro configuran paisajes emocionales distintivos que caracterizan las experiencias lúdicas. Estos paisajes emocionales no son meramente contextuales; constituyen condiciones de posibilidad para tipos específicos de aprendizaje y desarrollo, como señalan Ryan y Deci (2017) en sus teorías sobre motivación autodeterminada.

Los docentes describen transformaciones emocionales significativas en estudiantes que participan regularmente en actividades lúdicas: reducción de ansiedad, aumento de confianza, desarrollo de resiliencia y mejora en la regulación emocional. Estas transformaciones no son efectos secundarios del juego, sino resultados centrales que evidencian el papel fundamental del componente lúdico en el desarrollo socioemocional. La interpretación sugiere que las actividades lúdicas funcionan como laboratorios emocionales donde los estudiantes pueden experimentar, expresar y procesar emociones en contextos seguros y contenidos.

La gestión de estas trayectorias emocionales requiere competencias por parte de los docentes para comprender la intención lúdica de los estudiantes en donde constantemente se

requiere tener la capacidad de contener ansiedades, canalizar energías dispersas y transformar frustraciones en oportunidades de aprendizaje. Para Álvarez (2020), estas competencias emocionales docentes, aunque cruciales para el éxito del componente lúdico, raramente se abordan en la formación profesional o se reconocen en las evaluaciones de desempeño, dejando de lado aspectos socioemocionales de los docentes.

7.15 Comunidades de aprendizaje

Desde el punto de vista del trabajo colaborativo de los maestros, el análisis interpretativo evidencia que las comunidades de aprendizaje corresponden a una práctica colectiva que surge de espacios de reflexión en donde se destaca el apoyo entre pares y construcción conjunta de conocimiento pedagógico (Contreras, 2021). En estos sistemas de colaboración, los docentes discuten las tensiones entre sus convicciones acerca de la importancia del juego y las presiones por resultados estandarizados a través de estrategias de apropiación y reinterpretación desde su propia experiencia. La comunidad desempeña una función que permite transformar prescripciones en oportunidades del reconocimiento de la lúdica aportando al diseño de estrategias pedagógicas y estableciendo marcos comunes para mantener innovaciones sin romper la institucionalidad.

En este contexto, aspectos como la indagación colaborativa, la observación entre pares, la planificación y la evaluación formativa conjunta permiten fortalecer las comunidades de aprendizaje, las cuales se aproximan a lo que Lieberman y Miller (2011), caracterizan como comunidades profesionales incrementando las dinámicas comunes de apoyo mediante la generación de repositorios de materiales y estrategias pedagógica que protegen las prácticas lúdicas. De esta manera, la lúdica se incorpora al currículo no como una asignación circunstancial, sino como el resultado de decisiones colegiadas fundamentadas en evidencia de

aula y criterios pedagógicos comunes.

No obstante, persisten costos emocionales y profesionales significativos como la constante necesidad de explicar y defender prácticas, el riesgo percibido de sanción y el desgaste que resulta de la falta de reconocimiento. Por consiguiente, la persistencia de estas resistencias creativas exige la transformación de las condiciones organizacionales para que las comunidades de aprendizaje dispongan de una distribución adecuada de tiempos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas buscando un beneficio institucional (Martos, 2012). Por lo tanto, los lineamientos curriculares deben incluir no solamente directrices pedagógicas, sino también disposiciones que robustezcan estas comunidades como instrumentos estructurales relacionadas con la mejora tiempos de trabajo colegiado y con los criterios para la documentación de experiencias y redes interinstitucionales que fortalezcan la gestión docente creativa desde la expansión del componente lúdico en la vida escolar.

7.16 Articulaciones entre lo Lúdico y lo Académico

La investigación revela complejas articulaciones entre componentes lúdicos y objetivos académicos que trascienden las dicotomías simplistas entre juego y trabajo, diversión y aprendizaje. Los docentes más experimentados han desarrollado sofisticadas estrategias de hibridación que integran orgánicamente elementos lúdicos con contenidos curriculares sin que ninguno pierda su especificidad. Estas hibridaciones no son mezclas mecánicas sino síntesis creativas que generan nuevas cualidades pedagógicas emergentes, como documentan Candela y Benavides (2020), en sus estudios sobre juego y desarrollo cognitivo.

La interpretación sugiere que el éxito de estas articulaciones depende de la capacidad docente para identificar afinidades entre ciertos contenidos curriculares y determinadas formas lúdicas. No todos los contenidos se prestan igualmente a la ludificación, ni todas las formas de

juego son apropiadas para todos los objetivos de aprendizaje. Los docentes desarrollan un conocimiento tácito sofisticado sobre estas afinidades que les permite diseñar experiencias donde lo lúdico y lo académico se potencian mutuamente.

Las tensiones entre evaluación académica tradicional y valoración de aprendizajes lúdicos emergen como un desafío persistente. Los sistemas de evaluación estandarizada tienen dificultades para capturar la riqueza y complejidad de los aprendizajes que emergen del juego. Los docentes desarrollan estrategias de doble registro, manteniendo evaluaciones formales para cumplir requisitos institucionales mientras desarrollan formas alternativas de valoración que reconocen aprendizajes lúdicos (Sánchez y Manrique, 2018). Esta duplicidad evaluativa, aunque necesaria en el contexto actual, genera cargas adicionales de trabajo y dilemas éticos sobre la autenticidad de la evaluación.

7.17 Creatividad y Utilización de Recursos Limitados

La escasez de recursos materiales en las escuelas públicas bogotanas no impide el desarrollo de ricas experiencias lúdicas. Los docentes demuestran extraordinaria creatividad en la generación, adaptación y reutilización de materiales para el juego. Esta creatividad material no debe idealizarse como resiliencia que normaliza la precariedad, sino reconocerse como evidencia de compromiso profesional y capacidad innovadora que merece apoyo institucional adecuado. Según Gómez (2023), estas prácticas de creatividad material son características de pedagogías críticas en contextos de marginalización.

La interpretación revela que los materiales lúdicos más efectivos no son necesariamente los más costosos o sofisticados. Frecuentemente, materiales simples y cotidianos se transforman en recursos lúdicos potentes cuando se les infunde imaginación pedagógica. Los docentes reportan que la participación estudiantil en la creación de materiales lúdicos genera

apropiación, cuidado y valoración que no ocurre con materiales prefabricados en donde el espacio lúdico tiene implicaciones importantes para pensar políticas de dotación escolar.

Las redes de intercambio y circulación de materiales lúdicos entre docentes y escuelas emergen como estrategias de sostenibilidad importantes. Estas economías solidarias del juego demuestran que la escasez puede catalizar formas de colaboración y creatividad colectiva (Tejedor, 2018). Sin embargo, es importante no ver estas estrategias de supervivencia como un reemplazo de la inversión pública que se necesita. Los lineamientos curriculares deben promover el apoyo a estas redes de colaboración y también políticas de financiamiento que aseguren recursos adecuados para las actividades lúdicas.

7.18 Formación Docente Desde la Pedagogía Lúdica

El análisis interpretativo revela una brecha significativa entre las competencias requeridas para implementar efectivamente el componente lúdico y la formación docente disponible. La mayoría de los educadores reportan haber desarrollado sus habilidades lúdicas de manera autodidacta, a través de ensayo y error, o mediante aprendizajes informales con colegas. Esta situación evidencia la necesidad urgente de programas de formación específicos que aborden las múltiples dimensiones de la pedagogía lúdica, como señalan Hernández et al. (2020), en sus investigaciones sobre el reto para la escuela y el liderazgo escolar.

La profesionalización de la pedagogía lúdica no puede limitarse a la transmisión de técnicas o repertorios de juegos. Requiere el desarrollo de comprensiones teóricas profundas sobre el papel del juego en el desarrollo humano, competencias para el diseño de experiencias lúdicas complejas, habilidades para la gestión de dinámicas grupales emergentes y capacidades reflexivas para evaluar y ajustar prácticas. Esta formación integral trasciende los modelos tradicionales de capacitación docente y requiere aproximaciones más experienciales y

reflexivas.

Los docentes expresan necesidades formativas específicas que están relacionadas con la comprensión de fundamentos del aprendizaje lúdico, las estrategias de inclusión, el manejo de situaciones emocionales intensas durante el juego y técnicas de documentación y sistematización de experiencias lúdicas (Latorre et al., 2021). Estas necesidades sugieren que la formación debe ser multidisciplinaria, integrando aportes de la psicología, neurociencias, antropología, artes y pedagogía. La creación de programas formativos que respondan a estas necesidades es fundamental para la sostenibilidad y calidad del componente lúdico en la educación primaria.

7.19 Implicaciones para la Equidad

La interpretación de los resultados revela que el acceso diferenciado al componente lúdico constituye una forma de inequidad educativa que profundiza las desigualdades sociales existentes. Mientras estudiantes de contextos privilegiados acceden a múltiples experiencias lúdicas enriquecedoras dentro y fuera de la escuela, muchos niños de escuelas públicas tienen el espacio escolar como única oportunidad para el juego estructurado y educativo. Esta disparidad no es solo cuantitativa; implica diferencias cualitativas en el tipo de experiencias lúdicas disponibles y sus potenciales desarrolladores, como argumenta Pincay (2023), en sus análisis sobre inclusión educativa con Estrategias Lúdicas.

El componente lúdico emerge, por tanto, como una cuestión de justicia educativa que trasciende consideraciones pedagógicas para adentrarse en dimensiones éticas y políticas. Garantizar experiencias lúdicas de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, constituye una responsabilidad del sistema educativo público. Esta responsabilidad no puede delegarse a la voluntad individual de docentes comprometidos o a la

capacidad de las familias para proveer experiencias lúdicas complementarias.

Los lineamientos curriculares propuestos deben, consecuentemente, enmarcarse en una postura de derechos que reconozca el juego como componente esencial de una educación digna. Esto implica no solo orientaciones pedagógicas, sino también demandas políticas por condiciones institucionales que posibiliten el florecimiento del componente lúdico: tiempos protegidos, espacios adecuados, materiales suficientes, formación docente pertinente y sistemas de evaluación coherentes (Tarapuez, 2013). Sin estas condiciones estructurales, los lineamientos curriculares corren el riesgo de convertirse en prescripciones vacías que profundizan la frustración docente y la inequidad educativa.

7.20 Proyecciones y Sostenibilidad del Componente Lúdico

La sostenibilidad del componente lúdico en las escuelas públicas bogotanas enfrenta desafíos múltiples que requieren estrategias comprehensivas de abordaje. La interpretación sugiere que la sostenibilidad no depende exclusivamente de factores técnico-pedagógicos, sino de la construcción de consensos sociales sobre el valor del juego en la educación con el fin de reconocer estos consensos que deben construirse no solo entre educadores, sino Como señalan Parra et al. (2021), la sostenibilidad de innovaciones educativas requiere alineación entre múltiples niveles del sistema educativo.

Las proyecciones a futuro del componente lúdico dependerán significativamente de la capacidad del sistema educativo para superar falsas dicotomías entre juego y aprendizaje serio, entre resultados académicos y desarrollo integral. La evidencia acumulada en esta investigación demuestra que estas dicotomías son construcciones artificiales que no reflejan la complejidad de los procesos educativos reales. Para Reyes y Cárdenas (2023), los estudiantes que participan regularmente en experiencias lúdicas bien diseñadas frecuentemente mejoran su desempeño

académico, además de desarrollar competencias socioemocionales fundamentales.

La institucionalización del componente lúdico requiere transformaciones en múltiples niveles del sistema educativo desde políticas educativas que reconozcan y promuevan el valor pedagógico del juego. De esta manera, las instituciones educativas deben desarrollar proyectos educativos que integren orgánicamente el componente lúdico. Desde la experiencia cotidiana, los docentes requieren apoyo, formación y reconocimiento para desarrollar pedagogías lúdicas efectivas (Fullan y Hargreaves, 1999). Sin esta alineación multinivel, los esfuerzos aislados, aunque valiosos, tendrán impacto limitado y sostenibilidad precaria.

7.21 Síntesis Interpretativa

La interpretación integral de los resultados sugiere la emergencia de lo que se podría denominar una pedagogía lúdica transformadora específicamente adaptada a los contextos de las escuelas públicas bogotanas. Esta pedagogía no es una importación acrítica de modelos externos ni una romanización del juego tradicional, sino una construcción situada que responde a las necesidades, posibilidades y aspiraciones de las comunidades educativas locales. Se caracteriza por su capacidad de transformar limitaciones en oportunidades, su valoración de saberes locales y su orientación hacia la justicia educativa, siguiendo los planteamientos de Freire sobre educación liberadora.

Esta propuesta lúdica transformadora se sustenta en varios principios emergentes de la investigación como lo son el reconocimiento del juego como derecho y no como privilegio, la valoración de la diversidad cultural como recurso pedagógico, la comprensión del docente como diseñador de experiencias más que como transmisor de contenidos para la concepción del aprendizaje como proceso integral que involucra todas las dimensiones del desarrollo humano. Estos principios permiten generar orientaciones prácticas que emergen de las experiencias

concretas de docentes comprometidos con la transformación educativa.

La realización de esta pedagogía lúdica transformadora enfrenta obstáculos estructurales significativos que no pueden ignorarse o minimizarse. Las presiones por resultados estandarizados, la escasez de recursos, la sobrecarga laboral docente y la falta de reconocimiento social de la profesión educativa constituyen barreras reales que limitan las posibilidades de transformación. Sin embargo, la investigación también revela la extraordinaria capacidad de agencia de docentes que, individual y colectivamente, construyen espacios de posibilidad dentro de estas limitaciones. Los lineamientos curriculares propuestos deben reconocer tanto las limitaciones estructurales como las potencialidades transformadoras, proporcionando herramientas prácticas y marcos de legitimación que fortalezcan la agencia docente mientras se trabaja por transformaciones sistémicas más profundas.

Tabla 7

Relación entre categorías analizadas y lineamientos curriculares propuestos

Hallazgos principales	Lineamiento curricular asociado	Estrategias lúdicas sugeridas
La lúdica incrementa la disposición al aprendizaje mediante actividades significativas	Fomentar la motivación intrínseca a través de experiencias lúdicas transversales	Juegos de rol, retos colaborativos, dinámicas de gamificación
Se fortalecen dimensiones socioemocionales, cognitivas y comunicativas	Integrar actividades lúdicas que aborden todas las dimensiones del desarrollo	Dramatizaciones, proyectos artísticos interdisciplinarios
La lúdica impulsa metodologías activas e inclusivas	Promover la innovación didáctica mediante la incorporación de recursos digitales y creativos	Uso de TIC, simulaciones, laboratorios virtuales
Los maestros requieren referentes y formación en estrategias lúdicas	Incorporar en los lineamientos curriculares orientaciones para la	Talleres de diseño lúdico, comunidades de práctica docente

Nota: Fuente. Elaboración propia.

La integración entre el macro, meso y microcurrículo se manifiesta en la manera en que los resultados de la investigación se transforman en directrices y, posteriormente, en estrategias lúdicas que pueden ser implementadas en el aula. El macrocurrículo se manifiesta en los lineamientos generales que guían la educación, tales como el fomento de la motivación, la promoción de metodologías activas y el reconocimiento de la relevancia de la formación docente.

Estos lineamientos actúan como directrices amplias que legitiman la inclusión de la lúdica en el currículo. El mesocurrículo convierte dichos lineamientos en decisiones institucionales, tales como la organización de experiencias transversales, la integración de proyectos artísticos, el uso planificado de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la creación de espacios de trabajo colaborativo para los docentes. En conclusión, el microcurrículo se materializa a través de las estrategias lúdicas propuestas en la tabla, tales como juegos de rol, gamificación, dramatizaciones y simulaciones, las cuales representan la práctica pedagógica inmediata en el aula.

La tabla presenta la conexión entre las nuevas categorías del análisis y los lineamientos curriculares sugeridos, mostrando cómo los hallazgos empíricos sirven como guías para dirigir la práctica educativa desde una perspectiva lúdica. Cada categoría se conecta con descubrimientos concretos que, al relacionarse con las guías, ayudan a crear una propuesta de currículo que se ajusta a las necesidades de la educación primaria. Se puede ver que la motivación y el compromiso se reflejan en guías para mejorar el interés por aprender a través de actividades lúdicas. El desarrollo integral está relacionado con la necesidad de hacer actividades

que trabajen tanto lo cognitivo como lo socioemocional. La innovación en la enseñanza se convierte en un principio que impulsa métodos activos e inclusivos teniendo en cuenta la formación de los docentes ya que es fundamental para asegurar que la pedagogía lúdica se aplique efectivamente en las escuelas.

Capítulo 8: Propuesta de lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje

La discusión expuesta en capítulos anteriores facilitó la identificación de una serie de categorías fundamentales que surgen del análisis del discurso docente, entre las que se incluyen la motivación, la innovación pedagógica, el desarrollo integral y la formación de los docentes. Estas categorías se configuran como constructos que guían la comprensión de la práctica educativa y desvelan los desafíos que la escuela primaria debe enfrentar. Es esencial enfatizarlas en la propuesta de lineamientos curriculares, ya que demuestran el camino de la reflexión teórica y empírica hacia un marco de acción concreto en donde se evidencia que los lineamientos responden directamente a las tensiones, necesidades y oportunidades mencionadas en el diálogo.

En este contexto, la propuesta de lineamientos se fundamenta en la convergencia entre los referentes conceptuales previamente examinados y las experiencias docentes sistematizadas, lo cual confiere coherencia y relevancia a su formulación conceptual. La conexión con el debate previo asegura que las directrices respondan a un proceso investigativo que surge del reconocimiento de la voz de los docentes, la dinámica de las aulas y la necesidad de innovar en los procedimientos educativos. Por consiguiente, los lineamientos constituyen una contribución significativa al ámbito educativo, al vincular la teoría con la práctica en la búsqueda de una educación más contextualizada, equitativa y centrada en el estudiante fortaleciendo la toma de decisiones pedagógicas y orientando a los docentes hacia experiencias formativas más coherentes con las necesidades reales del aula y con los procesos de desarrollo integral propios de la educación primaria.

Figura 14

Infografía Propuesta de lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje



Nota: aspectos fundamentales de la propuesta para facilitar el manejo de la información con los maestros.

8.1 Fundamentación Epistemológica y Pedagógica

La integración del componente lúdico en la educación primaria requiere una fundamentación epistemológica y pedagógica que reconozca el juego como una experiencia formativa esencial en el desarrollo integral del niño. En el contexto educativo colombiano, donde se busca fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje reconociendo de forma humanista, inclusiva y participativa que la lúdica se presenta no como un simple recurso, sino como un eje articulador de saberes, emociones y relaciones. Este capítulo se propone establecer los marcos conceptuales que sustentan dicha integración, abordando las principales corrientes teóricas que han reflexionado sobre el papel del juego en la formación infantil, así como sus implicaciones pedagógicas en el diseño curricular.

Desde una postura epistemológica, el juego ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, entre ellas la psicología, la antropología, la filosofía y la pedagogía. Jean Piaget, en su teoría del desarrollo cognitivo, plantea que el juego constituye una manifestación natural del pensamiento infantil, permitiendo la asimilación y acomodación de esquemas mentales en función de la interacción con el entorno. Para Piaget, el juego simbólico, el juego de reglas y el juego funcional son expresiones de los estadios evolutivos del niño, y su práctica favorece la construcción activa del conocimiento. En esta línea, el juego no es una actividad pasiva ni meramente recreativa, sino una forma de pensamiento que permite al niño explorar, experimentar y comprender el mundo que lo rodea.

Lev Vygotsky, por su parte, introduce una dimensión sociocultural al análisis del juego, destacando su papel en el desarrollo del lenguaje, la autorregulación y la internalización de normas sociales. En su concepción, el juego es una actividad mediada por signos y herramientas

culturales, donde el niño asume roles, negocia significados y construye aprendizajes en interacción con otros. La zona de desarrollo próximo, concepto central en su teoría, encuentra en el juego un espacio privilegiado para la potenciación de habilidades emergentes, gracias a la guía de adultos o pares más competentes. Así, el juego se convierte en una práctica pedagógica que permite al docente diseñar experiencias de aprendizaje ajustadas al nivel de desarrollo del estudiante, promoviendo la autonomía y la creatividad.

Johan Huizinga, en su obra “Homo Ludens”, propone una mirada filosófica y antropológica del juego, considerándolo como una condición esencial de la cultura humana. Para Huizinga, el juego antecede a la cultura y la configura, siendo una actividad libre, voluntaria, reglada y significativa. Esta concepción permite ampliar la comprensión del componente lúdico más allá del ámbito escolar, reconociendo su presencia en las prácticas sociales, artísticas, científicas y comunicativas. En el contexto educativo, esta visión invita a valorar el juego como una forma legítima de expresión y conocimiento, que puede dialogar con los contenidos curriculares y enriquecer los procesos formativos.

Desde el enfoque pedagógico, la lúdica se inscribe en las corrientes activas y constructivistas que promueven el aprendizaje significativo, la participación del estudiante y la contextualización de los saberes. La pedagogía del juego, desarrollada por autores como Frabboni, Parlebas y Moyles, plantea que el juego debe ser concebido como una estrategia didáctica intencionada, que responde a objetivos formativos y se articula con los contenidos del currículo. Esta apreciación rechaza la visión instrumental del juego como simple motivación o recompensa, y propone su integración como una metodología que favorece la exploración, la resolución de problemas, la cooperación y el pensamiento crítico.

En el marco de la educación primaria, la lúdica adquiere una relevancia particular, dado que los niños se encuentran en una etapa de desarrollo en la que el juego constituye su principal forma de relación con el mundo. La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe reconocer esta condición y generar ambientes propicios para el juego, entendiendo que a través de él se desarrollan competencias cognitivas, comunicativas, emocionales y éticas. La inclusión del componente lúdico en el currículo no implica una ruptura con los contenidos disciplinares, sino una reconfiguración de las prácticas pedagógicas que permita abordarlos desde experiencias significativas, creativas y participativas.

La fundamentación epistemológica y pedagógica aquí presentada permite establecer las bases para una propuesta curricular que reconozca el valor formativo del juego y lo integre de manera coherente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta integración requiere una reflexión profunda sobre el papel del docente, la organización del tiempo y el espacio escolar, la selección de materiales y recursos, y la evaluación de los aprendizajes. En los capítulos siguientes se desarrollarán estos aspectos, con el propósito de ofrecer lineamientos claros y pertinentes para la implementación del componente lúdico en la educación primaria de las instituciones públicas de Bogotá.

8.2 Justificación de la Propuesta

La presente propuesta de lineamientos curriculares para la integración del componente lúdico en la educación primaria de instituciones públicas de Bogotá responde a una necesidad urgente de transformación pedagógica que permita fortalecer la calidad, la equidad y la pertinencia de los procesos educativos en el contexto escolar. En un escenario marcado por profundas desigualdades sociales, desafíos en el acceso y permanencia escolar, y tensiones en la relación entre currículo y realidad, el juego emerge como una herramienta pedagógica capaz de

renovar las prácticas docentes, potenciar el aprendizaje significativo y promover el desarrollo integral de los niños.

La educación primaria constituye una etapa decisiva en la formación de los sujetos, no solo por la adquisición de saberes fundamentales, sino por la consolidación de habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas que configuran la base de su trayectoria educativa. En este nivel, los estudiantes requieren experiencias formativas que reconozcan sus intereses y estilos de aprendizaje, y que les permitan construir conocimiento desde la exploración, la interacción y la creatividad. Sin embargo, las prácticas escolares tradicionales, centradas en la transmisión de contenidos y la evaluación estandarizada, han limitado el potencial formativo de la escuela, generando desmotivación, bajo rendimiento y escasa participación estudiantil.

En el contexto de las instituciones públicas de Bogotá, estas problemáticas se agudizan por factores estructurales como la sobrepoblación escolar, la escasez de recursos didácticos, la fragmentación del currículo y la presión por cumplir metas académicas en condiciones adversas. A ello se suma la necesidad de atender la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de los estudiantes, muchos de los cuales enfrentan situaciones de vulnerabilidad que afectan su bienestar y su desempeño escolar. En este escenario, la inclusión del componente lúdico en el currículo se plantea como una estrategia pedagógica que permite humanizar la educación, generar ambientes de aprendizaje más inclusivos y favorecer la construcción de vínculos significativos entre docentes y estudiantes.

El juego, entendido como una actividad libre, creativa y significativa, ofrece múltiples posibilidades para abordar los contenidos curriculares desde una mirada experiencial y participativa a través de su incorporación en las prácticas pedagógicas en donde se permite

transformar la relación del estudiante con el conocimiento, al promover la curiosidad, la exploración y el pensamiento crítico. Este componente lúdico favorece el desarrollo de competencias transversales como la resolución de problemas, la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la autorregulación emocional, que son fundamentales para la formación integral del niño y su preparación para la vida en sociedad.

Desde el punto de vista curricular, la propuesta se alinea con los principios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos para la educación básica, que promueven la articulación entre saberes, la contextualización de los contenidos, la participación del estudiante y la valoración de la diversidad. La inclusión del componente lúdico no implica una modificación sustancial de los objetivos curriculares, sino una reconfiguración metodológica que permite abordarlos desde estrategias más pertinentes y efectivas. En este sentido, el juego se convierte en un medio para alcanzar los fines educativos, sin perder de vista su valor intrínseco como experiencia formativa.

Es así como la propuesta responde a los compromisos adquiridos por en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente en lo relacionado con la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La lúdica, al promover la participación, la creatividad y el respeto por la diversidad, contribuye a la construcción de una escuela más democrática, donde todos los niños puedan aprender, expresarse y desarrollarse plenamente. En este contexto, el componente lúdico se convierte en una herramienta para la inclusión educativa, al permitir la adaptación de los procesos de enseñanza a las necesidades e intereses de los estudiantes.

La justificación de esta propuesta también se sustenta en los avances de la investigación educativa, que han demostrado los beneficios del juego en el desarrollo cognitivo, emocional y

social de los niños. Estudios realizados en diversos contextos han evidenciado que las experiencias lúdicas favorecen la motivación, la retención de información, la comprensión profunda de los contenidos y la mejora de las relaciones interpersonales en el aula (. Estos hallazgos respaldan la necesidad de incorporar el componente lúdico de manera sistemática y planificada en el currículo, como parte de una estrategia pedagógica integral.

La propuesta de lineamientos curriculares para la integración del componente lúdico en la educación primaria de instituciones públicas de Bogotá se justifica por su potencial para transformar las prácticas pedagógicas, mejorar la calidad de los aprendizajes, promover la inclusión educativa y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Su implementación requiere un compromiso institucional, una formación docente adecuada y una revisión crítica de los enfoques metodológicos vigentes, con el propósito de construir una escuela más humana, creativa y significativa para todos los niños.

8.3 Principios Orientadores del Componente Lúdico

La integración del componente lúdico en el currículo de educación primaria exige la definición de principios orientadores que permitan establecer una base conceptual y metodológica sólida para su implementación. Estos principios también orientan las decisiones curriculares, didácticas y evaluativas que se sugiere adopten las instituciones educativas. En este capítulo se desarrollan los fundamentos que guían la incorporación de la lúdica como eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo su valor formativo, su potencial transformador y su capacidad para generar experiencias educativas significativas.

El primer principio que orienta esta propuesta es el de la intencionalidad pedagógica. El juego, en el contexto escolar, no puede ser concebido como una actividad espontánea o desvinculada de los objetivos educativos. Por el contrario, debe responder a una planificación

consciente que permita articularlo con los contenidos curriculares, los propósitos formativos y las características de los estudiantes. La intencionalidad pedagógica implica que el docente diseñe experiencias lúdicas que favorezcan el desarrollo de competencias específicas, que promuevan la reflexión y el análisis, y que permitan la construcción activa del conocimiento. Este principio rechaza la visión del juego como simple entretenimiento y lo reivindica como una estrategia didáctica legítima y eficaz.

El segundo principio es el de la transversalidad curricular. La lúdica debe permear todas las dimensiones del currículo, desde las ciencias naturales hasta las matemáticas, pasando por el lenguaje, las ciencias sociales y la ética. Esta transversalidad permite que el juego se convierta en un recurso metodológico que enriquece la enseñanza de cualquier contenido, al facilitar la comprensión, la aplicación y la transferencia de los saberes. Es importante comprender que la transversalidad favorece la integración de los aprendizajes, al promover conexiones significativas entre distintas áreas del conocimiento y entre el saber escolar y la vida cotidiana.

El tercer principio es el de la participación del estudiante. El componente lúdico se fundamenta en una concepción del aprendizaje como proceso activo, en el que el estudiante se convierte en protagonista de su formación. El juego, al requerir la toma de decisiones, la resolución de problemas, la interacción con otros y la expresión creativa promueve una participación genuina que fortalece la autonomía, la iniciativa y el compromiso con el aprendizaje. Este principio se opone a las prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de información y propone una educación más dialógica, experiencial y colaborativa, en la que el estudiante construye sentido a partir de su propia vivencia.

El cuarto principio es el de la contextualización cultural. El componente lúdico debe responder a las características socioculturales de los estudiantes, reconociendo sus saberes

previos, sus tradiciones, sus lenguajes y sus formas de expresión. El juego, como práctica cultural, varía según el contexto y adquiere significados distintos en función de la historia, la geografía y la identidad de los sujetos. Por ello, su integración en el currículo debe partir de un conocimiento profundo del entorno, que permita diseñar experiencias lúdicas pertinentes, inclusivas y respetuosas de la diversidad. Este principio promueve una educación intercultural, que valora las diferencias y construye puentes entre el saber escolar y el saber comunitario.

El quinto principio es el de la afectividad como dimensión del aprendizaje. El juego, al generar placer, emoción y vínculo, activa procesos afectivos que son fundamentales para el desarrollo cognitivo y social del niño. La lúdica permite construir ambientes de aprendizaje seguros, motivadores y empáticos, en los que el estudiante se siente reconocido, valorado y acompañado. Este principio reconoce que el aprendizaje no es solo un proceso racional, sino también emocional, y que la afectividad es una condición necesaria para la construcción de sentido, la consolidación de vínculos y la formación ética. En este sentido, el componente lúdico contribuye a la humanización de la escuela y al fortalecimiento del bienestar estudiantil.

El sexto principio es el de la flexibilidad metodológica. La lúdica, por su naturaleza dinámica y creativa, requiere una apertura a la innovación, la experimentación y la adaptación. La planificación de experiencias lúdicas debe permitir la modificación de estrategias en función de las respuestas de los estudiantes, la incorporación de nuevas ideas y la exploración de distintos lenguajes expresivos. Este principio invita al docente a asumir una actitud reflexiva y crítica frente a su práctica, a reconocer el error como oportunidad de aprendizaje y a construir propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades reales del aula. La flexibilidad metodológica favorece la construcción de una pedagogía viva, en constante diálogo con los sujetos y los contextos.

El séptimo principio es el de la evaluación formativa y cualitativa. La integración del componente lúdico requiere una revisión de los enfoques evaluativos tradicionales, que privilegian la medición cuantitativa y la estandarización. El juego, al promover procesos complejos de pensamiento, interacción y expresión, demanda instrumentos de evaluación que permitan comprender el desarrollo integral del estudiante, valorar sus avances y retroalimentar su proceso formativo. Este principio propone una evaluación centrada en el sujeto, que reconoce sus logros, sus dificultades y sus potencialidades, y que se convierte en una herramienta para el acompañamiento pedagógico y la mejora continua.

Estos principios orientadores constituyen el fundamento ético, pedagógico y metodológico de la propuesta curricular, y deben guiar todas las decisiones relacionadas con la planificación, la implementación y la evaluación del componente lúdico en la educación primaria. Su aplicación requiere una reflexión profunda por parte de los equipos docentes, una formación continua en pedagogía del juego y un compromiso institucional con la transformación de las prácticas educativas. En los capítulos siguientes se desarrollarán las implicaciones curriculares, metodológicas y evaluativas de estos principios, con el propósito de ofrecer lineamientos claros y pertinentes para su implementación en las instituciones públicas de Bogotá.

8.4 Estructura Curricular Propuesta

La incorporación del componente lúdico en el currículo de educación primaria requiere una estructura que permita su articulación coherente con las áreas fundamentales del conocimiento, los objetivos formativos y las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Esta estructura no debe concebirse como un modelo rígido o paralelo al currículo oficial, sino como una propuesta integradora que potencia los procesos de enseñanza y

aprendizaje desde una mirada experiencial, participativa y significativa. En este capítulo se presenta una organización curricular que favorece la inclusión de la lúdica en las prácticas pedagógicas, respetando los principios orientadores previamente establecidos y respondiendo a las necesidades del contexto escolar.

La propuesta curricular parte del reconocimiento de las áreas básicas como espacios de formación integral, en los que el componente lúdico puede enriquecer la enseñanza de los contenidos, promover la motivación y facilitar la comprensión profunda de los saberes. En el área de lenguaje, por ejemplo, el juego permite explorar las posibilidades expresivas del idioma, fomentar la lectura crítica y desarrollar habilidades comunicativas a través de actividades como dramatizaciones, juegos de palabras, narraciones colectivas y dinámicas de escritura creativa.

En el área de matemáticas, la lúdica ofrece oportunidades para abordar conceptos abstractos desde la manipulación concreta, la resolución de problemas y la exploración de patrones. Juegos de lógica, desafíos numéricos, actividades de construcción y simulaciones permiten al estudiante comprender las relaciones matemáticas, desarrollar el pensamiento crítico y aplicar los conocimientos en situaciones reales. Esta metodología favorece la desmitificación de la matemática como disciplina difícil o inaccesible, y promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje.

En el área de ciencias naturales, el componente lúdico facilita la observación, la experimentación y la formulación de hipótesis, mediante actividades como juegos de roles científicos, simulaciones de fenómenos naturales, laboratorios creativos y dinámicas de exploración del entorno. Estas estrategias permiten al estudiante construir conocimiento desde la experiencia, comprender los procesos naturales y desarrollar una actitud investigativa en

donde el juego favorece la apropiación de valores como la curiosidad, el respeto por la vida y la responsabilidad ambiental.

En el área de ciencias sociales, la lúdica permite abordar los procesos históricos, geográficos y culturales desde la representación, la dramatización y la construcción colectiva de relatos. Juegos de simulación, mapas interactivos, debates lúdicos y actividades de reconstrucción histórica promueven la comprensión de la realidad social, el análisis crítico de los fenómenos y la valoración de la diversidad. Estas experiencias fortalecen la formación ciudadana, el pensamiento reflexivo y el compromiso ético con la transformación social.

En el área de educación artística, el juego se convierte en una herramienta central para la exploración de lenguajes expresivos, la creación estética y la apreciación cultural. Actividades como juegos teatrales, dinámicas musicales, experimentación plástica y creación colectiva permiten al estudiante desarrollar su sensibilidad, su creatividad y su capacidad de comunicación simbólica. La lúdica en esta área favorece la expresión emocional, la construcción de identidad y el reconocimiento del arte como forma de conocimiento.

En el área de educación física, el componente lúdico se manifiesta en la práctica de juegos motores, actividades cooperativas, dinámicas de coordinación y ejercicios de expresión corporal. Estas experiencias promueven el desarrollo psicomotor, la salud física y emocional, y la construcción de valores como el respeto, la solidaridad y la perseverancia. El juego en esta área permite al estudiante explorar sus capacidades, superar desafíos y construir relaciones significativas con sus pares.

La estructura curricular propuesta contempla la planificación de unidades didácticas integradas, en las que el componente lúdico se articula con los contenidos de las distintas áreas, los objetivos de aprendizaje y las competencias por ciclo. Estas unidades deben diseñarse de

forma interdisciplinaria para que permita establecer conexiones entre los saberes y construir experiencias formativas completas. La planificación debe incluir la definición de propósitos, la selección de estrategias lúdicas, la organización de los recursos, la delimitación de los tiempos y la formulación de criterios de evaluación.

Desde este punto de vista, la propuesta curricular considera la organización del tiempo escolar como un factor clave para la implementación del componente lúdico. La rigidez de los horarios tradicionales limita la posibilidad de desarrollar experiencias lúdicas profundas y significativas. Por ello, se propone una flexibilización del tiempo pedagógico, que permita la realización de proyectos, jornadas lúdicas, laboratorios creativos y actividades extracurriculares. Esta organización favorece la continuidad de los procesos, la adaptación a los ritmos de los estudiantes y la construcción de ambientes de aprendizaje más dinámicos.

La estructura curricular también contempla la adecuación de los espacios escolares, que deben convertirse en escenarios propicios para el juego, la exploración y la creación. Aulas flexibles, patios activos, rincones temáticos y ambientes virtuales pueden ser diseñados para favorecer la implementación del componente lúdico. Esta adecuación requiere una reflexión institucional sobre el uso del espacio, la disposición del mobiliario y la incorporación de materiales didácticos pertinentes.

De igual forma es importante reconocer que, la propuesta curricular destaca la importancia de la participación de la comunidad educativa en la construcción de experiencias lúdicas. Padres de familia, cuidadores, líderes comunitarios y agentes culturales pueden contribuir al diseño y desarrollo de actividades que enriquezcan el currículo y fortalezcan los vínculos entre la escuela y el entorno. Esta participación promueve la corresponsabilidad en la

formación de los niños y permite construir una educación más contextualizada, inclusiva y significativa.

La estructura curricular propuesta para la integración del componente lúdico en la educación primaria se fundamenta en la articulación de las áreas básicas, la planificación interdisciplinaria, la flexibilización del tiempo y el espacio escolar, y la participación activa de la comunidad educativa. Su implementación requiere una transformación de las prácticas pedagógicas, una formación docente adecuada y un compromiso institucional con la innovación educativa. En los capítulos siguientes se abordarán las competencias esperadas, el rol del docente y los criterios de evaluación que complementan esta propuesta.

8.5 Competencias y Logros Esperados

La integración del componente lúdico en el currículo de educación primaria implica la definición clara de las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes, así como la formulación de logros que permitan valorar el avance en su proceso formativo. Estas competencias deben estar alineadas con los estándares básicos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, pero también deben responder a las particularidades del enfoque lúdico, que promueve el aprendizaje significativo, la participación y el desarrollo integral del niño teniendo en cuenta las competencias generales que orientan la propuesta, así como los logros esperados por ciclo escolar, en coherencia con los principios pedagógicos y metodológicos previamente desarrollados.

Las competencias que se promueven a través del componente lúdico se organizan en tres dimensiones fundamentales: la dimensión cognitiva, la dimensión socioemocional y la dimensión comunicativa. En la dimensión cognitiva, el juego favorece el desarrollo del pensamiento lógico, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de análisis. Los

estudiantes aprenden a formular hipótesis, a explorar alternativas, a construir explicaciones y a aplicar conocimientos en contextos diversos. Esta dimensión se articula con los contenidos de las áreas básicas, permitiendo una comprensión profunda y contextualizada de los saberes escolares.

En la dimensión socioemocional, el componente lúdico promueve la autorregulación, la empatía, la cooperación y el reconocimiento de las emociones. A través del juego, los estudiantes aprenden a relacionarse con otros, a respetar normas, a asumir roles y a resolver conflictos de manera constructiva. Esta dimensión es fundamental para la formación ética y ciudadana, y contribuye al bienestar emocional y al fortalecimiento de la autoestima. El juego se convierte así en un espacio de construcción de vínculos, de expresión afectiva y de desarrollo de habilidades sociales.

En la dimensión comunicativa, la lúdica favorece la expresión oral, escrita, corporal y simbólica, permitiendo a los estudiantes comunicar sus ideas, emociones y experiencias de manera clara y creativa. El juego estimula el uso del lenguaje en contextos significativos, la escucha activa, la argumentación y la construcción colectiva de significados. Esta dimensión se articula con el desarrollo de competencias lingüísticas, artísticas y corporales, y permite una formación integral que reconoce la diversidad de lenguajes y formas de expresión.

A partir de estas dimensiones, se establecen los logros esperados por ciclo escolar, que permiten valorar el desarrollo progresivo de las competencias en los estudiantes. En grados de primero a tercero, se espera que los niños participen activamente en experiencias lúdicas, que exploren su entorno con curiosidad, que expresen sus ideas y emociones de manera espontánea, y que comiencen a construir relaciones de cooperación y respeto. El juego en este ciclo se

orienta a la exploración, la expresión y la construcción de vínculos, y se convierte en una herramienta para el desarrollo de la autonomía y la identidad.

En los grados de cuarto y quinto, se espera que los estudiantes utilicen el juego como estrategia para resolver problemas, para representar situaciones complejas, para construir explicaciones y para tomar decisiones en grupo. Se promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la expresión argumentativa, así como la consolidación de habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y la negociación. El componente lúdico en este ciclo se orienta a la profundización de los aprendizajes, a la reflexión sobre la realidad y a la construcción de proyectos colectivos.

Los logros esperados deben ser formulados de manera cualitativa, reconociendo los avances individuales y colectivos, y permitiendo una evaluación formativa que acompañe el proceso de aprendizaje. Estos logros deben valorar el desarrollo de habilidades y valores que se manifiestan en la participación lúdica mediante una articulación coherente con los propósitos educativos, con las características del grupo y con las estrategias metodológicas utilizadas.

Es así como la propuesta reconoce que el desarrollo de competencias a través del componente lúdico se extiende a otros espacios de la vida escolar, como los recreos, las actividades extracurriculares, los proyectos institucionales y las interacciones cotidianas. Por ello, los logros esperados deben considerar la integralidad del proceso formativo, valorando las experiencias que ocurren dentro y fuera del aula, y reconociendo la escuela como un espacio de vida, de juego y de aprendizaje.

Las competencias y logros esperados en el marco de esta propuesta curricular permiten orientar la planificación pedagógica, la evaluación formativa y el acompañamiento del proceso educativo. Su formulación responde a una visión integral del aprendizaje, que reconoce al

estudiante como sujeto activo, creativo y emocional, y que valora el juego como experiencia formativa. En los capítulos siguientes se abordará el rol del docente en la implementación del componente lúdico, así como los criterios e instrumentos de evaluación que permiten valorar su impacto en el desarrollo de los estudiantes.

8.6 Rol del Docente y Formación Profesional

La implementación efectiva del componente lúdico en el currículo de educación primaria exige una transformación profunda del rol del docente, así como una revisión crítica de los procesos de formación profesional que lo preparan para asumir dicho desafío. En el contexto de esta propuesta, el docente no es únicamente un transmisor de contenidos ni un administrador del tiempo escolar, sino un mediador pedagógico que diseña, facilita y acompaña experiencias lúdicas orientadas al desarrollo integral del estudiante. Este nuevo rol implica una comprensión amplia del juego como herramienta formativa, una actitud reflexiva frente a la práctica educativa y una disposición ética para construir ambientes de aprendizaje inclusivos, creativos y significativos.

El docente que integra la lúdica en su práctica pedagógica debe asumir una postura activa y flexible, capaz de reconocer las potencialidades del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta postura requiere una sensibilidad especial para identificar los intereses, las emociones y las formas de expresión de los estudiantes con el fin de involucrarlas en propuestas didácticas que favorezcan la participación, la exploración y la construcción de sentido mediante la creación de condiciones para que el aprendizaje emerja de manera espontánea, colaborativa y contextualizada.

En este sentido, el rol del docente se redefine como el de un diseñador de experiencias formativas, que planifica actividades lúdicas con intencionalidad pedagógica, que selecciona

recursos pertinentes, que organiza el espacio y el tiempo de manera estratégica y que evalúa el proceso manera formativa. Esta labor exige una capacidad creativa para imaginar escenarios de aprendizaje, una competencia técnica para articular el juego con los contenidos curriculares, y una habilidad comunicativa para establecer vínculos significativos con los estudiantes. El docente se convierte así en un agente de innovación, que transforma la rutina escolar en una experiencia educativa viva y estimulante.

Desde este enfoque, el docente requiere incorporar el componente lúdico para desarrollar una actitud investigativa frente a su práctica, con el fin de permitirle observar, analizar y comprender los procesos que ocurren en el aula. Esta actitud implica el uso de herramientas de registro, la sistematización de experiencias, la reflexión colectiva con otros docentes y la participación en comunidades de aprendizaje. El juego, al ser una actividad dinámica y compleja, requiere una observación atenta y una interpretación profunda, que permita valorar su impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

La formación profesional del docente es un factor determinante para la implementación del componente lúdico en el currículo. Los programas de formación inicial deben incluir espacios específicos para el estudio del juego como fenómeno pedagógico, para la exploración de metodologías lúdicas y para la construcción de propuestas didácticas innovadoras. Esta formación debe articular la teoría con la práctica, permitiendo a los futuros docentes experimentar el juego como herramienta de aprendizaje, reflexionar sobre su sentido educativo y desarrollar competencias para su aplicación en distintos contextos escolares.

Del mismo modo, la formación continua debe ofrecer oportunidades para el fortalecimiento de las competencias pedagógicas relacionadas con la lúdica, mediante cursos, talleres, diplomados y procesos de acompañamiento institucional. Esta formación debe

responder a las necesidades reales de los docentes, reconocer sus saberes previos y promover el intercambio de experiencias entre pares. La actualización profesional en pedagogía del juego busca promover una transformación de la mirada educativa, que permita construir una escuela más humana, creativa y significativa.

La formación docente también debe considerar el desarrollo de competencias emocionales, éticas y comunicativas, que son fundamentales para el trabajo pedagógico en contextos lúdicos. El docente debe ser capaz de gestionar sus propias emociones, de establecer relaciones empáticas con los estudiantes, de resolver conflictos de manera constructiva que promueva una convivencia fundamentada en el respeto y la solidaridad para que estas competencias se construyan en la práctica, en el diálogo y en la reflexión sobre la experiencia educativa.

Sumado a lo anteriormente expuesto, el rol del docente en la implementación del componente lúdico requiere el respaldo institucional, mediante políticas de apoyo, reconocimiento profesional y condiciones laborales adecuadas. Las instituciones educativas deben valorar el trabajo pedagógico lúdico, ofrecer espacios para la planificación colaborativa, facilitar el acceso a recursos didácticos y promover una cultura escolar que reconozca el juego como experiencia formativa. El compromiso institucional es clave para que el docente pueda ejercer su rol de manera plena, creativa y transformadora.

El rol del docente en el marco de esta propuesta curricular se redefine como el de un mediador lúdico, un diseñador de experiencias formativas y un agente de innovación pedagógica. Su formación profesional debe incluir el estudio del juego como herramienta educativa, el desarrollo de competencias técnicas y emocionales, y la participación en procesos de reflexión y acompañamiento. La implementación del componente lúdico en la educación

primaria requiere docentes comprometidos, creativos y sensibles, capaces de construir una escuela que valore el juego como camino para el aprendizaje, la expresión y el desarrollo integral de los niños.

8.7 Evaluación del Componente Lúdico

La evaluación del componente lúdico en el currículo de educación primaria representa un desafío pedagógico que exige la revisión de los enfoques tradicionales de valoración del aprendizaje. El juego, por su naturaleza dinámica, subjetiva y experiencial, no puede ser reducido a indicadores cuantitativos ni a resultados estandarizados. En cambio, requiere una mirada comprensiva, formativa y cualitativa que permita reconocer los procesos, las interacciones y los significados construidos por los estudiantes en el marco de las experiencias lúdicas. Este capítulo propone criterios, enfoques e instrumentos para la evaluación del componente lúdico, en coherencia con los principios orientadores y las competencias previamente desarrolladas.

La evaluación en contextos lúdicos debe partir del reconocimiento del juego como experiencia formativa integral, en la que se articulan dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas. Por ello, el proceso evaluativo debe considerar no solo el dominio de contenidos, sino también el desarrollo de valores y comportamientos que se manifiestan en la participación lúdica. Esta apreciación implica un reconocimiento del objeto de evaluación, que incluye la creatividad, la iniciativa, la capacidad de resolver problemas, la expresión emocional, la cooperación y la reflexión crítica.

Uno de los principios fundamentales de la evaluación del componente lúdico es su carácter formativo. La evaluación no se concibe como un juicio final ni como una medición externa, sino como un proceso continuo de acompañamiento, retroalimentación y mejora. El

docente observa, registra, interpreta y dialoga con el estudiante sobre su proceso, reconociendo sus avances, sus dificultades y sus potencialidades. Esta evaluación formativa permite ajustar las estrategias pedagógicas, fortalecer los vínculos educativos y promover una actitud reflexiva frente al aprendizaje.

Otro principio clave es la valoración cualitativa de los procesos. En lugar de asignar calificaciones numéricas o establecer rangos de desempeño, la evaluación lúdica se basa en descripciones interpretativas que dan cuenta de la experiencia vivida por el estudiante. Estas descripciones pueden incluir narrativas, registros anecdóticos, portafolios, diarios de campo, mapas de progreso y rúbricas abiertas, que permiten comprender el sentido que el niño otorga al juego, las estrategias que utiliza, las emociones que expresa y los aprendizajes que construye. La valoración cualitativa reconoce la singularidad de cada estudiante y promueve una evaluación más justa, inclusiva y significativa.

La observación participante es uno de los instrumentos más relevantes en la evaluación del componente lúdico. El docente se convierte en observador activo de las dinámicas del juego, registrando comportamientos, interacciones, expresiones y decisiones. Esta observación debe ser sistemática, intencionada y ética, respetando la privacidad del estudiante y evitando juicios apresurados. El registro de la observación puede realizarse mediante notas de campo, grabaciones, fotografías o matrices descriptivas, que luego se analizan en función de los objetivos pedagógicos y las competencias esperadas.

El diálogo reflexivo con el estudiante también constituye una herramienta fundamental para la evaluación lúdica. A través de conversaciones, entrevistas, autoevaluaciones y coevaluaciones, el docente promueve la metacognición, es decir, la capacidad del niño para pensar sobre su propio aprendizaje. Este diálogo permite al estudiante reconocer sus logros,

identificar sus dificultades, expresar sus emociones y construir sentido sobre su experiencia educativa. La evaluación se convierte así en un proceso compartido, en el que el estudiante participa activamente y desarrolla una actitud crítica frente a su formación.

La documentación pedagógica es otro recurso valioso para la evaluación del componente lúdico. Consiste en la recopilación, organización e interpretación de evidencias del proceso educativo, que permiten reconstruir la trayectoria del estudiante y valorar su desarrollo integral. Esta documentación puede incluir producciones escritas, dibujos, fotografías, grabaciones, reflexiones y registros del docente, que se sistematizan en portafolios individuales o colectivos. La documentación pedagógica no solo sirve para la evaluación, sino también para la planificación, la comunicación con las familias y la reflexión institucional.

La evaluación del componente lúdico también debe considerar el contexto en el que se desarrolla el juego. Las condiciones del espacio, los recursos disponibles, la dinámica grupal y el clima emocional influyen en la experiencia lúdica y deben ser tenidos en cuenta en el análisis evaluativo. El docente debe interpretar los resultados en función de estas variables, evitando comparaciones injustas o generalizaciones inapropiadas. La evaluación contextualizada permite comprender la complejidad del proceso educativo y tomar decisiones pedagógicas más pertinentes.

Otro de los aspectos más importantes corresponde a que la evaluación del componente lúdico debe ser coherente con los principios de inclusión, equidad y respeto por la diversidad. Los instrumentos y criterios deben adaptarse a las características de cada estudiante, reconociendo sus formas de expresión. La evaluación no debe convertirse en una barrera para el aprendizaje, sino en una oportunidad para valorar la riqueza de las experiencias, para fortalecer la autoestima y para promover el desarrollo integral. En este sentido, el componente lúdico se

convierte en una herramienta para la construcción de una evaluación más humana, justa y significativa.

Esta evaluación del componente lúdico en la educación primaria requiere una transformación profunda de los enfoques, los instrumentos y las prácticas evaluativas. Debe ser formativa, cualitativa, participativa y contextualizada, permitiendo valorar el desarrollo integral del estudiante y acompañar su proceso de aprendizaje. Su implementación exige una actitud reflexiva del docente, una planificación cuidadosa y un compromiso institucional con la innovación pedagógica. En los capítulos siguientes se abordarán las recomendaciones para la implementación institucional del componente lúdico, así como las consideraciones éticas y culturales que deben guiar su aplicación en el contexto escolar.

8.8 Recomendaciones para la Implementación Institucional

La incorporación del componente lúdico en el currículo de educación primaria requiere una estrategia institucional que garantice su sostenibilidad, coherencia y pertinencia. La escuela, como comunidad educativa, debe asumir el compromiso de transformar sus prácticas pedagógicas, sus estructuras organizativas y sus procesos de gestión, con el fin de construir ambientes de aprendizaje que valoren el juego como experiencia formativa. Este capítulo presenta recomendaciones para la implementación institucional del componente lúdico, orientadas a su articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de área, los planes de aula y las dinámicas escolares en general.

La primera recomendación consiste en incorporar el componente lúdico como eje transversal en el PEI, reconociéndolo como parte de la identidad pedagógica de la institución. Esta incorporación implica una reflexión colectiva sobre el sentido del juego en la formación de los estudiantes, una definición clara de sus objetivos y principios, y una articulación con los

valores, las metas y las estrategias del proyecto institucional. El PEI debe expresar el compromiso de la escuela con una educación más creativa, participativa y significativa, en la que el juego se convierta en herramienta para el desarrollo integral, la inclusión y la innovación.

La segunda recomendación se orienta a la planificación curricular, mediante la inclusión del componente lúdico en los planes de área y los planes de aula. Los equipos docentes deben diseñar propuestas didácticas que articulen el juego con los contenidos, las competencias y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Esta planificación debe ser interdisciplinaria, flexible y contextualizada, permitiendo la adaptación de las estrategias a las características del grupo, a los recursos disponibles y a las condiciones del entorno. La inclusión del componente lúdico en la planificación curricular no implica una ruptura con el currículo oficial, sino una reconfiguración metodológica que lo enriquece y lo hace más pertinente.

La tercera recomendación se refiere a la organización del tiempo escolar. La implementación del componente lúdico requiere una flexibilización de los horarios, que permita la realización de actividades prolongadas, proyectos integrados, jornadas lúdicas y espacios de exploración libre. La rigidez del tiempo tradicional limita la posibilidad de desarrollar experiencias significativas, por lo que se propone una gestión más abierta, que favorezca la continuidad de los procesos desde la construcción de ambientes de aprendizaje más dinámicos. Esta reorganización del tiempo debe ser consensuada por el equipo docente y respaldada por la dirección institucional.

La cuarta recomendación apunta a la adecuación de los espacios escolares. La escuela debe contar con ambientes propicios para el juego, que estimulen la creatividad, la interacción y la exploración. Aulas flexibles, patios activos, rincones temáticos, laboratorios creativos y

espacios virtuales pueden ser diseñados para favorecer la implementación del componente lúdico. Esta adecuación requiere una reflexión sobre el uso del espacio, la disposición del mobiliario, la selección de materiales y la incorporación de recursos didácticos pertinentes. El espacio escolar debe convertirse en un escenario de vida, de juego y de aprendizaje.

La quinta recomendación se orienta a la formación y acompañamiento docente. La institución debe ofrecer oportunidades para el fortalecimiento de las competencias pedagógicas relacionadas con la lúdica, mediante procesos de formación continua, comunidades de aprendizaje, asesorías especializadas y espacios de reflexión colectiva. La actualización profesional debe promover una transformación de la mirada educativa, que permita construir una escuela más humana, creativa y significativa. El acompañamiento institucional es clave para que el docente pueda ejercer su rol de mediador lúdico de manera plena y efectiva.

La sexta recomendación se refiere a la participación de la comunidad educativa. Padres de familia, cuidadores, líderes comunitarios y agentes culturales pueden contribuir al diseño y desarrollo de actividades lúdicas, enriqueciendo el currículo y fortaleciendo los vínculos entre la escuela y el entorno. Esta participación promueve la corresponsabilidad en la formación de los niños, permite la incorporación de saberes comunitarios y favorece la construcción de una educación más contextualizada, inclusiva y significativa. La escuela debe generar espacios de diálogo, colaboración y reconocimiento mutuo, que permitan construir una comunidad educativa comprometida con el juego como experiencia formativa.

La séptima recomendación se orienta a la gestión institucional, mediante la asignación de recursos, la definición de políticas de apoyo y el establecimiento de estrategias de seguimiento y evaluación. La implementación del componente lúdico requiere materiales didácticos, espacios adecuados, tiempo pedagógico y formación docente, por lo que la

institución debe garantizar las condiciones necesarias para su desarrollo. Además, debe establecer indicadores de seguimiento que permitan valorar el impacto del componente lúdico en el aprendizaje, en la convivencia y en el bienestar estudiantil. La gestión institucional debe ser coherente con los principios pedagógicos de la propuesta y estar orientada a la mejora continua.

La octava recomendación se refiere a la articulación con otras iniciativas educativas, como los proyectos transversales, los programas de bienestar estudiantil, las estrategias de inclusión y los procesos de innovación pedagógica. El componente lúdico puede integrarse a estas iniciativas, potenciando su alcance y fortaleciendo su impacto. Esta articulación permite construir una escuela más coherente, más integrada y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes. La lúdica no debe ser una estrategia aislada, sino parte de una visión educativa más amplia, que reconoce al niño como sujeto activo, creativo y emocional.

Para la implementación institucional de la propuesta de lineamientos curriculares desde el componente lúdico, se requiere una estrategia integral que articule el PEI, la planificación curricular, la organización del tiempo y el espacio, la formación docente, la participación comunitaria y la gestión institucional. Estas recomendaciones permiten construir una escuela que valore el juego como experiencia formativa, que promueva el aprendizaje significativo y que contribuya al desarrollo integral de los niños. En el capítulo siguiente se abordarán las consideraciones éticas y culturales que deben guiar la aplicación del componente lúdico en el contexto escolar, con el fin de garantizar una educación respetuosa, inclusiva y pertinente.

8.9 Consideraciones Éticas y Culturales

La implementación del componente lúdico en el currículo de educación primaria no puede desligarse de las dimensiones éticas y culturales que atraviesan la práctica educativa. El

juego, como experiencia humana, está cargado de significados, valores y expresiones simbólicas que varían según el contexto, la historia y la identidad de los sujetos. Por ello, su incorporación en la escuela debe estar guiada por principios éticos que garanticen el respeto a la diversidad, la promoción de los derechos de la infancia y la construcción de una cultura escolar inclusiva, participativa y reflexiva.

Una primera consideración ética se refiere al respeto por la dignidad de los niños como sujetos de derechos. El juego no debe ser utilizado como mecanismo de control, recompensa o castigo, sino como una experiencia libre, creativa y significativa que favorezca su desarrollo integral. La escuela debe garantizar que las actividades lúdicas respeten los intereses y necesidades de cada estudiante, evitando prácticas que reproduzcan estereotipos, discriminaciones o exclusiones. El componente lúdico debe ser una oportunidad para fortalecer la autoestima, la autonomía y la expresión emocional de los niños.

Desde un punto de vista cultural, es fundamental reconocer la diversidad de formas de juego presentes en las comunidades, valorando los saberes locales, las tradiciones populares y las expresiones propias de cada territorio. La escuela no debe imponer modelos homogéneos de juego, sino abrirse a la riqueza de las prácticas lúdicas que emergen del contexto. Juegos tradicionales, narrativas orales, expresiones artísticas y rituales comunitarios pueden ser incorporados al currículo como formas legítimas de aprendizaje y construcción de identidad. Esta apertura cultural permite que el componente lúdico se convierta en puente entre la escuela y la comunidad, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el reconocimiento mutuo.

Otro de los aspectos clave en la dimensión ética es la promoción de la equidad y la inclusión. Las actividades lúdicas deben ser accesibles para todos los estudiantes, sin importar sus condiciones físicas, cognitivas, sociales o culturales. La escuela debe diseñar propuestas

que consideren la diversidad funcional, que promuevan la participación de todos los niños y que eviten cualquier forma de segregación o marginación. El juego puede ser una herramienta poderosa para construir relaciones más justas, para derribar barreras y para fomentar la empatía y la solidaridad. La inclusión no es solo una condición técnica, sino una postura ética que atraviesa toda la práctica educativa.

De igual forma, es necesario reflexionar sobre el papel del adulto en las experiencias lúdicas. El docente no debe asumir una posición de control o dirección absoluta, sino convertirse en mediador sensible, observador atento y facilitador del juego. Esta postura ética implica reconocer la capacidad de los niños para crear, decidir y transformar sus propias experiencias, evitando la instrumentalización del juego con fines exclusivamente académicos. El adulto debe acompañar el juego desde el respeto, la escucha y la apertura, permitiendo que emerjan las voces, los deseos y las narrativas infantiles.

En el plano cultural, también se debe considerar la influencia de los medios de comunicación, la tecnología y el mercado en las prácticas lúdicas contemporáneas. La escuela debe promover una mirada crítica frente a los contenidos, valores y estereotipos que circulan en los juegos digitales, en la publicidad y en los productos de consumo infantil. Esta reflexión no implica una negación de la tecnología, sino una orientación ética que permita seleccionar, adaptar y resignificar los recursos digitales en función de los objetivos pedagógicos. El componente lúdico debe ser una oportunidad para formar ciudadanos críticos, creativos y conscientes de su entorno.

La implementación del componente lúdico debe estar guiada por una ética del cuidado, que reconozca la vulnerabilidad, la sensibilidad y la complejidad de los procesos educativos. El juego no es solo una técnica didáctica, sino una forma de encuentro, de afecto y de construcción

de vínculos significativos. La escuela debe cuidar los espacios, los tiempos y las relaciones que hacen posible el juego, promoviendo una cultura escolar basada en el respeto, la ternura y la alegría. Esta ética del cuidado permite construir una educación más humana, más sensible y comprometida con el bienestar de los niños. Estas consideraciones éticas y culturales son fundamentales para garantizar que el componente lúdico se implemente de manera respetuosa, inclusiva y pertinente. El juego, como experiencia formativa, debe estar al servicio de la dignidad, la diversidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

8.10 Conclusiones y Proyecciones

La incorporación del componente lúdico en el currículo de educación primaria representa una apuesta pedagógica transformadora, que reconoce al juego como una experiencia fundamental para el desarrollo integral de los niños. A lo largo de este documento, se ha argumentado que el juego no es un complemento ni una actividad periférica, sino un eje estructurante de las prácticas educativas que favorece el aprendizaje significativo, la construcción de vínculos, la expresión emocional y el fortalecimiento de la creatividad.

Las reflexiones presentadas permiten concluir que el componente lúdico debe ser asumido desde una manera integral, que articule los fundamentos teóricos, las orientaciones pedagógicas, las estrategias didácticas y las condiciones institucionales necesarias para su implementación. Esta apreciación reconoce la complejidad del juego como fenómeno educativo, su potencial formativo y su capacidad para transformar la cultura escolar.

El éxito en la implementación de lineamientos curriculares con enfoque lúdico en la educación primaria exige una apreciación realista que supere la formulación inicial y se proyecte hacia la transformación sistémica de la práctica educativa. Las reflexiones registradas representan un plan de acción para fortalecer el juego como eje pedagógico esencial,

asegurando la sostenibilidad, relevancia e impacto de esta innovadora propuesta en el sistema educativo nacional.

Reconocimiento Institucional del componente lúdico como Eje Pedagógico

8.10.1 Formación Docente y Desarrollo Profesional

Con el fin de continuar la profundización de esta investigación en otros escenarios, es importante que las políticas educativas nacionales y territoriales reconozcan oficialmente el componente lúdico como factor esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta proyección conlleva la elaboración de marcos normativos que definen la lúdica no como un elemento adicional, sino como una estrategia pedagógica esencial.

La puesta en práctica de estas políticas debe incluir la modificación de documentos directrices tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planos de área y los sistemas de evaluación institucionales. Sumado a esto, es necesario establecer directrices concretas que guíen a las instituciones educativas en la implementación sistemática de estrategias lúdicas, estableciendo criterios de calidad, indicadores de seguimiento y de soporte técnico.

Es imperativo que las políticas públicas aseguren programas de capacitación inicial y continua que capaciten a los educadores en el diseño, ejecución y evaluación de estrategias lúdicas. Esto engloba la revisión de los currículos de las facultades de educación, la instauración de especializaciones en pedagogía lúdica, y la implementación de sistemas de actualización profesional que aseguran la constante actualización de las competencias de los docentes.

Se requiere contemplar incentivos para mejorar la investigación educativa en este ámbito, estableciendo líneas de financiamiento específicos, reconocimientos académicos y

espacios de socialización que motiven a los educadores a innovar y sistematizar sus experiencias.

8.10.2 Intercambio de Experiencias y Construcción Colectiva

La estructuración de redes pedagógicas especializadas en el enfoque lúdico constituye una estrategia esencial para la difusión de experiencias exitosas y la construcción colectiva de conocimiento. Estas redes deben actuar como ecosistemas de aprendizaje, en los cuales profesores, investigadores, directivos y comunidades educativas tengan la oportunidad de compartir estrategias, abordar desafíos comunes.

Las redes pedagógicas deben organizarse en diversos niveles desde la experiencia local, regional, nacional hasta llegar a un acompañamiento internacional teniendo en cuenta la utilización de las tecnologías de la información con el fin de facilitar la comunicación y el intercambio continuo. Se sugiere la instauración de plataformas virtuales especializadas, encuentros presenciales regulares y sistemas de mentoría a través de acompañamientos que potencien las habilidades de los docentes.

8.10.3 Sistematización de Buenas Prácticas

Un elemento fundamental de estas redes es la implementación sistemática de experiencias pedagógicas lúdicas exitosas. Esto conlleva la implementación de metodologías estandarizadas con el fin de documentar, analizar y transferir el conocimiento pedagógico, garantizando que los aprendizajes producidos en un contexto puedan ser adaptados y replicados en otros escenarios educativos.

La implementación de sistematización debe incorporar la identificación de factores de éxito, condiciones favorables, obstáculos superados y lecciones aprendidas, creando un

repositorio de conocimiento práctico que enriquece de manera constante la propuesta lúdica en el ámbito educativo primario.

8.10.4 Líneas de Investigación Prioritarias

La implementación del componente lúdico en el ámbito educativo para la educación primaria requiere un programa de investigación sólido que se enfoque en los aspectos neurológicos, psicológicos, pedagógicos y sociales del juego como estrategia de aprendizaje. Las líneas de investigación de mayor prioridad comprenden el análisis de las repercusiones del juego en el desarrollo cognitivo, el impacto en la motivación y el compromiso de los estudiantes, la potenciación entre actividades lúdicas y el desarrollo emocional, y la capacidad del juego para tratar problemas sociales actuales.

Es fundamental fomentar la investigación a largo plazo que permita evaluar las repercusiones a largo plazo de la educación lúdica en el rendimiento académico, el desarrollo personal y la preparación para la vida cívica. En este sentido, es de suma importancia llevar a cabo investigaciones comparativas que examinen la eficacia de diversos enfoques lúdicos en variados contextos socioculturales.

8.10.5 Metodologías de Investigación Innovadoras

El estudio acerca del componente lúdico debe incorporar metodologías innovadoras que capturen la complejidad y la riqueza de las experiencias lúdicas en el aula. Esto comprende la implementación de la etnografía educativa, la investigación-acción participativa, el análisis de datos de gran envergadura sobre el comportamiento lúdico, investigaciones y neurocientíficos que revelan los procesos cerebrales activados durante el juego (Prat et al., 2021).

Estas metodologías facilitarán una comprensión más profunda de la interacción entre los estudiantes y los juegos en el entorno escolar, así como el impacto de dichas interacciones en su

aprendizaje y desarrollo. Además, es crucial tener en cuenta la variedad de contextos educativos en los que se emplean los juegos, dado que las dinámicas y los resultados pueden fluctuar considerablemente en función de factores tales como la edad de los estudiantes, el tipo de juego y las estrategias pedagógicas aplicadas desde una perspectiva multidisciplinaria y colaborativa, incorporando diversas miradas para obtener una visión integral de su influencia en la educación.

8.10.6 Innovación y Accesibilidad

La concepción de materiales educativos lúdicos debe adherirse a los principios de innovación, accesibilidad universal y relevancia cultural. Los materiales deben caracterizarse por su versatilidad, permitiendo adaptaciones a partir de las necesidades particulares de cada contexto educativo, las particularidades de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.

Es imprescindible desarrollar recursos que optimicen tanto elementos tradicionales como tecnologías emergentes, asegurando que todas las instituciones educativas, sin importar sus recursos tecnológicos, tengan la capacidad de implementar estrategias lúdicas pertinentes. Esto implica la elaboración de juegos físicos, digitales, mixtos y experienciales que aborden todas las esferas del saber.

Capítulo 9: Conclusiones

El presente estudio doctoral ha explorado sistemáticamente las posibilidades y desafíos de integrar el componente lúdico como eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria pública de Bogotá. A través de un proceso investigativo de experiencias pedagógicas en seis instituciones educativas distritales, se han generado comprensiones profundas sobre las dinámicas, tensiones y potencialidades que emergen cuando se busca transformar las prácticas educativas tradicionales mediante la incorporación intencional y sistemática del juego como mediador pedagógico. Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los hallazgos más significativos del estudio, articulando las dimensiones teóricas, metodológicas y prácticas que configuran la propuesta de lineamientos curriculares para el fortalecimiento del componente lúdico en el contexto específico de la educación primaria bogotana.

9.1 Sobre el objetivo y la validación del supuesto investigativo

El objetivo general de proponer referentes para la formulación de lineamientos curriculares del componente lúdico ha sido alcanzado mediante un proceso investigativo que trasciende la mera prescripción normativa para construir una propuesta fundamentada en las voces, experiencias y saberes de los docentes que cotidianamente enfrentan el desafío de educar en contextos de alta complejidad social. La investigación confirma el supuesto inicial de que la incorporación sistemática de experiencias lúdicas favorece significativamente los procesos de aprendizaje, mejorando no solo la motivación y el interés de los estudiantes, sino también su comprensión profunda de los contenidos y el desarrollo integral de sus capacidades cognitivas, socioemocionales y creativas. Sin embargo, este estudio revela que dicha incorporación no puede concebirse como una simple adición metodológica al repertorio docente, ya que requiere

transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas, las dinámicas institucionales y las políticas educativas que estructuran el sistema escolar.

La identificación de estrategias lúdicas predominantes en los colegios públicos bogotanos, correspondiente al primer objetivo específico, reveló un panorama diverso de prácticas pedagógicas que los docentes han desarrollado creativamente para responder a las necesidades de sus estudiantes. Los juegos didácticos, las narrativas y cuentos, las actividades físicas integradas al aprendizaje, la expresión artística y el uso contextualizado de recursos digitales, constituyen un repertorio valioso que demuestra la capacidad innovadora del magisterio bogotano. Estas estrategias no operan como técnicas aisladas, puesto que se articulan en ecologías pedagógicas complejas donde cada elemento potencia y enriquece a los demás. La efectividad de estas estrategias, validada tanto por la experiencia docente como por la literatura especializada reciente (Aristizábal et al., 2021; Talledo y Vera, 2019; De Greeff et al., 2018), confirma que el componente lúdico constituye una herramienta pedagógica de primer orden para abordar los desafíos educativos contemporáneos.

El reconocimiento de facilitadores y obstaculizadores, planteado en el segundo objetivo específico, permitió comprender las condiciones estructurales que posibilitan o limitan la implementación del componente lúdico en las escuelas públicas. Entre los facilitadores destacan la creatividad y compromiso docente, el entusiasmo estudiantil, los espacios de autonomía pedagógica que algunos directivos promueven junto con las redes informales de apoyo entre educadores en donde comparten recursos y experiencias.

Los obstaculizadores identificados incluyen la presión por resultados en pruebas estandarizadas, la escasez de recursos materiales y temporales, la sobrecarga laboral docente, la falta de formación específica en pedagogías lúdicas y las resistencias culturales que persisten en

valorar el juego como pérdida de tiempo académico. Esta cartografía de condiciones revela que la implementación exitosa del componente lúdico requiere intervenciones sistémicas que aborden simultáneamente múltiples niveles del sistema educativo, desde el escenario de las políticas educativas hasta las prácticas pedagógicas del aula.

El tercer objetivo específico, orientado a aportar elementos teóricos para el fortalecimiento del componente lúdico, se materializó en la construcción de un marco conceptual que articula aportes de la educación primaria, la psicología del desarrollo, la pedagogía crítica y los estudios culturales del juego. Esta fundamentación teórica propone síntesis que permiten comprender el juego no solo como herramienta didáctica, sino como derecho fundamental desde una dimensión del desarrollo humano en miras de una construcción de ciudadanía que parta desde la experiencia de la escuela. La integración de puntos de vista teóricos diversos pero complementarios, proporciona un sustento sólido para los lineamientos curriculares propuestos, garantizando que estos respondan a una comprensión profunda y multidimensional del fenómeno lúdico en contextos educativos.

9.2 Aportes al campo de la educación primaria pública

Esta investigación realiza contribuciones pertinentes al campo de la educación primaria pública bogotana desde varias dimensiones. En primer lugar, la conceptualización del componente lúdico como construcción social situada representa un avance significativo respecto a visiones universalistas del juego educativo. El estudio demuestra que la lúdica en las escuelas públicas bogotanas no es una categoría preestablecida que se implementa mecánicamente, sino un fenómeno que se reconstruye día a día a través de experiencias complejas entre tradiciones pedagógicas, particularidades institucionales, recursos disponibles y creatividad docente. Esta comprensión situada del componente lúdico permite superar tanto la

idealización romántica del juego como su instrumentalización reduccionista, abriendo espacios para pensar pedagogías lúdicas contextualizadas y culturalmente pertinentes.

La identificación de lo que se ha denominado pedagogía lúdica transformadora, constituye otro aporte sustantivo de esta investigación. Esta pedagogía surge de las prácticas y reflexiones de docentes comprometidos con la transformación educativa y se caracteriza por su capacidad de convertir limitaciones en oportunidades pedagógicas teniendo en cuenta la valoración de los saberes locales y las tradiciones lúdicas culturalmente diversas a partir de una orientación hacia la equidad educativa a partir de la comprensión del docente como diseñador de experiencias más que como transmisor de contenidos. La pedagogía lúdica transformadora no es una importación acrítica de modelos externos ni una aplicación mecánica de técnicas de gamificación, sino una construcción colectiva que responde a las necesidades, posibilidades y aspiraciones específicas de las comunidades educativas bogotanas.

El análisis de las experiencias pedagógicas que genera el componente lúdico en las instituciones educativas representa una contribución novedosa al campo educativo teniendo en cuenta que la investigación documenta cómo las actividades lúdicas transforman las situaciones escolares tradicionales en ambientes flexibles y creativos donde se presentan alternativas que tienen implicaciones profundas para pensar la organización escolar más allá de los modelos convencionales que aún predominan en muchas instituciones.

La documentación sistemática de estrategias pedagógicas mediante las cuales los docentes abordan las tensiones entre sus convicciones pedagógicas y las presiones institucionales constituye otro aporte relevante. El estudio muestra que los educadores no son ejecutores pasivos de políticas educativas, sino agentes activos que reinterpretan, adaptan y creativamente las prescripciones curriculares para crear espacios de juego y aprendizaje

significativo que abordan distintas temáticas del currículo. Estas resistencias no son disruptivas sino propositivas, operando mediante estrategias de apropiación y transformación que expanden los márgenes del desarrollo de actividades dentro de las estructuras existentes. El reconocimiento y la valoración de estas adaptaciones pedagógicas es fundamental para comprender cómo ocurren realmente los procesos de cambio educativo en las escuelas.

9.3 Implicaciones para la formación docente desde la práctica pedagógica

La investigación demuestra que la formación docente constituye el factor más crítico para la implementación exitosa del componente lúdico. Sin embargo, los programas actuales de formación inicial y continua de maestros muestran vacíos significativos en relación con las pedagogías lúdicas. Se requieren transformaciones profundas en los currículos de las facultades de educación para incorporar no solo técnicas y repertorios de juegos, sino comprensiones teóricas robustas sobre el papel del juego en el desarrollo humano que permita abordar el diseño de experiencias lúdicas complejas teniendo en cuenta las habilidades para la gestión de dinámicas grupales que permita fortalecer la capacidad reflexiva para documentar y sistematizar experiencias. La formación debe ser de tipo experiencial, permitiendo a los futuros docentes vivenciar el poder transformador del juego antes de intentar facilitarlo para otros desde el establecimiento de programas acompañamiento que apoyen a los docentes en la implementación de pedagogías lúdicas contextualizadas.

El estudio revela que la sostenibilidad del componente lúdico requiere transformaciones en la organización escolar que trasciendan las iniciativas individuales de docentes comprometidos con el fin de garantizar tiempos fundamentales según las necesidades pedagógicas de cada institución. De igual forma es importante fomentar procesos escolares que valoren y que reconozcan las múltiples dimensiones del desarrollo que se potencian a través del

juego teniendo en cuenta que estas transformaciones organizacionales requieren construirse participativamente con las comunidades educativas, respetando las particularidades de cada contexto institucional mientras se garantizan condiciones mínimas de calidad para todos.

La investigación evidencia que el componente lúdico constituye una cuestión de equidad educativa que trasciende consideraciones simplemente pedagógicas. En un contexto donde el acceso a experiencias lúdicas enriquecedoras está profundamente estratificado por clase social, la escuela pública emerge como espacio fundamental para garantizar el derecho al juego de todos los niños, independientemente de su origen socioeconómico. Esto implica que las políticas educativas deben abordar el componente lúdico desde una perspectiva de derechos, garantizando no solo orientaciones pedagógicas sino también las condiciones materiales necesarias como recursos didácticos apropiados, espacios físicos adecuados y parámetro adecuado de estudiantes por aula que permitan una atención mucho más personalizada ajustando los tiempos suficientes para el desarrollo de experiencias lúdicas significativas. Sin estas condiciones estructurales, los lineamientos curriculares corren el riesgo de profundizar las inequidades al demandar a docentes de contextos desfavorecidos que implementen prácticas para las cuales no tienen los recursos necesarios.

9.4 Tensiones y Desafíos Persistentes

A pesar de los avances documentados y las potencialidades identificadas, la investigación revela tensiones fundamentales que continúan desafiando la integración plena del componente lúdico en la educación primaria. La tensión entre las lógicas del componente lúdico y las lógicas escolares tradicionales persiste como un nudo problemático central. Mientras que la lúdica se caracteriza por la libertad, la exploración y el disfrute del juego, la escuela tradicional se estructura en torno al control, la predictibilidad, la evaluación y los objetivos

externos. Aunque esta investigación documenta múltiples estrategias creativas para negociar esta tensión, no existe una resolución definitiva sino más bien un equilibrio dinámico que debe reconstruirse constantemente según los contextos y momentos específicos.

La brecha entre el conocimiento académico sobre el valor del juego y las prácticas educativas cotidianas constituye otro desafío persistente. A pesar de la abundante evidencia científica sobre los beneficios cognitivos, socioemocionales y físicos del juego (Hillman et al., 2008; Huang et al., 2020), muchas prácticas escolares continúan siendo llevadas a cabo sin tener en cuenta la importancia del componente lúdico. Esta brecha no se debe simplemente a desconocimiento o resistencia al cambio, sino a condiciones estructurales que dificultan la traducción del conocimiento científico en prácticas pedagógicas situadas. Superar esta brecha requiere no solo mejores estrategias de difusión del conocimiento, sino la creación de espacios de mediación donde investigadores y docentes puedan construir colaborativamente comprensiones y prácticas que integren rigurosidad científica con sabiduría práctica.

La tensión entre personalización y masificación emerge como un desafío particularmente agudo en el contexto de las escuelas públicas bogotanas. Mientras la literatura especializada enfatiza la importancia de adaptar las experiencias lúdicas a los perfiles individuales de aprendizaje (Trifonas, & Jagger, 2024), las realidades de aulas sobrepobladas, recursos limitados y presiones por cobertura dificultan enormemente la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los docentes desarrollan estrategias creativas para atender la diversidad dentro de estas limitaciones, pero la tensión estructural persiste. Abordar este desafío requiere no solo innovaciones pedagógicas sino transformaciones en las condiciones laborales docentes y en la organización del sistema educativo.

La situación del impacto del componente lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria continúa siendo problemática, especialmente en relación con los efectos a largo plazo. Mientras los docentes reportan mejoras evidentes en motivación, participación y clima de aula, la demostración de impactos sostenidos en el aprendizaje académico y el desarrollo integral requiere estudios longitudinales que el sistema educativo colombiano raramente financia. Esta dificultad para evidenciar impactos de largo plazo debilita los argumentos a favor del componente lúdico frente a decisiones orientadas por resultados inmediatos y medibles que permitan desarrollar metodologías de evaluación más sofisticadas que capturen la complejidad y temporalidad extendida de los procesos de desarrollo potenciados por la implementación de la lúdica en el aula.

9.5 Líneas de Investigación Futuras

Los hallazgos y limitaciones de este estudio abren múltiples líneas de investigación que podrían profundizar y expandir la comprensión del componente lúdico en la educación primaria. Una línea prioritaria es el desarrollo de estudios que documenten los efectos del componente lúdico a lo largo de trayectorias educativas completas. Estas investigaciones deberían examinar no solo impactos académicos sino también el desarrollo de competencias socioemocionales, creatividad, pensamiento crítico y bienestar psicológico con estudiantes desde el primer grado de educación primaria hasta grado quinto, comparando trayectorias de quienes participan regularmente en experiencias lúdicas estructuradas con quienes tienen acceso limitado a estas experiencias. Dichas investigaciones proporcionarían evidencia robusta sobre el valor a largo plazo de la inversión en pedagogías con elementos de lúdica para su desarrollo.

El estudio de las dimensiones interculturales del juego en contextos educativos diversos merece mayor atención investigativa. Bogotá recibe población de múltiples regiones del país y

de otros países, cada una con sus propias tradiciones lúdicas. Investigaciones futuras deberían documentar sistemáticamente este patrimonio lúdico diverso, examinar cómo las diferentes tradiciones de juego pueden dialogar productivamente en espacios escolares multiculturales mediante la exploración del potencial del juego como mediador intercultural.

La relación entre componente lúdico y aspectos de enseñanza y aprendizaje en poblaciones con necesidades educativas especiales requiere investigación especializada. Si bien este estudio incluyó experiencias con estudiantes diversos, no profundizó en las especificidades del componente lúdico para estudiantes con discapacidades cognitivas, sensoriales o motoras, ni para aquellos con capacidades excepcionales. Investigaciones futuras deberían examinar cómo adaptar experiencias lúdicas para maximizar su potencial inclusivo teniendo en cuenta qué modificaciones requieren los diferentes tipos de juego según las necesidades específicas y cómo el componente lúdico puede facilitar la inclusión genuina más allá de la integración física. Estos estudios deberían involucrar centralmente a personas con discapacidad y sus familias en el diseño e implementación de la investigación.

9.6 Reflexiones sobre el impacto de la investigación en el contexto educativo

Esta investigación ha generado impactos que trascienden la producción académica para incidir en las realidades educativas estudiadas. El proceso mismo generó espacios de reflexión colectiva donde los docentes participantes pudieron reconocer, valorar y compartir sus saberes pedagógicos frecuentemente invisibilizados. Estos espacios reflexivos permitieron identificar procesos de fortalecimiento profesional y construcción de identidad docente en las instituciones participantes. Los educadores destacaron que la participación en la investigación les proporcionó elementos para reconocer sus prácticas lúdicas, a partir de reflexiones académicas que serán usadas para sus innovaciones pedagógicas en la transformación educativa.

La investigación ha contribuido a visibilizar y valorizar el trabajo creativo que realizan cotidianamente los docentes de las escuelas públicas bogotanas en condiciones frecuentemente adversas documentando la riqueza de experiencias pedagógicas innovadoras que emergen de la creatividad, compromiso y resiliencia del magisterio público. Esta visibilización busca reconocer y potenciar las capacidades transformadoras que existen en las escuelas públicas mientras se demandan las condiciones estructurales necesarias para su florecimiento.

De igual forma se evidencia que las comunidades de práctica son fundamentales para la sostenibilidad de innovaciones educativas y deberían ser reconocidas y apoyadas institucionalmente como espacios legítimos de desarrollo profesional docente. El fortalecimiento de estas redes contribuye a romper el aislamiento que caracteriza frecuentemente el trabajo docente y a construir movimientos pedagógicos desde las bases del sistema educativo.

La propuesta de lineamientos curriculares que emergente de esta investigación ha sido socializada con los actores educativos, generando debates productivos sobre el lugar de la lúdica en la educación contemporánea. Estas discusiones han contribuido a problematizar concepciones tradicionales que oponen juego y aprendizaje cuestionando procesos escolares de modelos educativos centrados exclusivamente en resultados académicos medibles con el fin de fomentar el desarrollo integral, la creatividad y el bienestar de los estudiantes. Aunque el camino hacia la implementación formal de estos lineamientos es largo y complejo, el proceso de construcción participativa y debate público ya constituye un avance significativo en la transformación de imaginarios educativos.

9.7 Consideraciones Éticas y Políticas sobre el Componente Lúdico

Los lineamientos curriculares propuestos adoptan una postura ética orientada hacia la equidad, la inclusión y la justicia social, reconociendo que estas son construcciones pedagógicas intencionales que requieren vigilancia reflexiva constante. El trabajo investigativo realizado busca equilibrar la intencionalidad pedagógica necesaria en contextos escolares con la preservación de espacios lúdicos donde los estudiantes puedan ejercer autonomía, creatividad y placer sin objetivos externos impuestos en donde debe negociarse constantemente según contextos y momentos específicos, requiriendo sensibilidad pedagógica y reflexión ética continua por parte de los educadores.

Las implicaciones políticas del componente lúdico en la educación pública requieren consideración cuidadosa. En un contexto neoliberal que promueve la privatización educativa y la competencia entre instituciones, defender el juego como derecho y como práctica pedagógica central en la escuela pública constituye un acto de resistencia política. El componente lúdico, cuando se implementa con orientación crítica y transformadora, puede contribuir a formar ciudadanos creativos, colaborativos y críticos, capaces de imaginar y construir futuros alternativos. Sin embargo, también existe el riesgo de que el juego sea cooptado por lógicas mercantiles, transformándose en producto de consumo o en estrategia de marketing educativo. Los lineamientos propuestos adoptan una postura explícitamente pública y democratizadora, defendiendo el juego como bien común que debe estar disponible para todos los niños independientemente de su capacidad de pago.

La dimensión intercultural del juego plantea desafíos éticos específicos sobre apropiación cultural, representación y poder. La investigación documenta la riqueza de tradiciones lúdicas presentes en las escuelas bogotanas, pero también revela asimetrías en cuáles juegos se valoran y cuáles se marginan. Los lineamientos propuestos promueven un

diálogo intercultural horizontal donde diferentes tradiciones lúdicas puedan coexistir y enriquecerse mutuamente sin jerarquizaciones ni apropiaciones indebidas. La interculturalidad lúdica no es solo tolerancia de la diferencia sino construcción activa de nuevas síntesis culturales que emergen del encuentro respetuoso y creativo entre tradiciones diversas.

9.8 Cierre y Proyecciones

Al concluir este recorrido investigativo, es fundamental reconocer que la propuesta de lineamientos curriculares para el componente lúdico en la educación primaria pública de Bogotá representa no un punto de llegada sino un punto de partida para procesos de transformación educativa más amplios y profundos. Los lineamientos propuestos no pretenden ser prescripciones definitivas sino invitaciones al diálogo, la experimentación y la construcción colectiva de pedagogías más humanas, creativas y transformadoras. Su implementación requerirá no solo voluntad política y recursos materiales, sino principalmente la movilización de las comunidades educativas en torno a visiones compartidas sobre el tipo de educación que se desea construir.

La investigación confirma que el componente lúdico tiene el potencial de gestionar transformaciones educativas profundas que trascienden lo metodológico abordando aspectos fundamentales de la forma en que se educa y cómo se lleva a cabo en distintos contextos. Cuando el juego se integra a los procesos educativos se transforman las relaciones pedagógicas reconfigurando los espacios y tiempos escolares para ampliar las concepciones sobre distintos tipos de conocimiento. Sin embargo, este potencial transformador solo se realizará plenamente si se abordan simultáneamente las condiciones estructurales que limitan las posibilidades del juego en las escuelas públicas como la sobrecarga laboral docente, la escasez de recursos, las

presiones evaluativas estandarizadas y las culturas institucionales que desvalorizan el papel de la lúdica.

El camino hacia una educación que integre plenamente el componente lúdico es largo y complejo, requiriendo transformaciones en múltiples niveles del sistema educativo y cambios culturales profundos en cómo la sociedad comprende la infancia, el aprendizaje y el desarrollo humano. Sin embargo, las experiencias documentadas en esta investigación demuestran que estas transformaciones no solo son necesarias sino posibles. En las aulas de las escuelas públicas bogotanas, docentes comprometidos están construyendo cotidianamente espacios donde el juego y el aprendizaje se entrelazan productivamente permitiéndole a los estudiantes desarrollar simultáneamente competencias académicas y habilidades para la vida que se potencian mutuamente.

La responsabilidad de garantizar el derecho al juego y al aprendizaje lúdico no puede recaer exclusivamente en docentes individuales que transforman limitaciones en oportunidades, para esto se requiere un compromiso social amplio que involucre a todos los actores del sistema educativo desde autoridades educativas que formulen políticas coherentes y proporcionen recursos adecuados, pasando por docentes que lideren transformaciones institucionales para continuar innovando sobre sus prácticas hasta llegar a las familias que comprendan y apoyen el valor educativo del juego con el fin de que los estudiantes sean reconocidos como sujetos activos en la construcción de sus propias experiencias educativas. Solo mediante esta movilización colectiva será posible construir un sistema educativo donde todos los niños, independientemente de su origen social, tengan acceso a experiencias educativas ricas, diversas y transformadoras donde el juego ocupe el lugar central que merece en el desarrollo humano integral

Referencias

- Abio, G. (2006). El modelo de flujo de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. *redELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 6.
- Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education*, 9(3), 86-97.
- Agudelo, L., Caro, D., y De Castro Daza, D. (2018). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo Humano*, 6(1), 45-60.
- Aguilera, C., Santos, C., Pinargote, B., y Erazo, J. (2020). Gamificación: estrategia didáctica motivadora en el proceso de enseñanza - aprendizaje del primer grado de educación básica. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 5(2), 51–70. Alianza Editorial.
- Álava, A. P. Z. (2020). La gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje. *Revista Científica*, 2(1), 45–60.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Revista Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, Uruguay. Volumen 11(20), pg. 388-408.
- Álvarez, I., y Morón, C. (2022). Arte e inclusión: Facilitando la expresión y comprensión intercultural en aulas multiculturales. *Revista de Educación Artística*, 15(2), 45-62.
- Álvarez, M., y Morón, M. (2022). Educar por medio del arte en una escuela multicultural. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (15), 10.
- Andrade, C. A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 133–134.

- Antonopoulou, H. (2023). Personality traits and the growth of emotional intelligence: A systematic evaluation. ResearchGate.
- Araujo, M. (2013). Estrategia de enseñanza - aprendizaje basada en la lúdica en tercero de primaria. *Infancias Imágenes*, 12(1), 89-97
- Arcos, D. Buitrago, D. y Coronado, L. (2025). La corresponsabilidad familia-escuela en la educación: análisis de los retos para la reconstrucción del tejido social de las comunidades educativas desde la sistematización de una escuela de padres (Doctoral dissertation, Universidad Mariana).
- Arroyo, M. (2015). Relaciones del currículo con los estándares básicos de competencias: estudio de caso en educación básica y media. Tesis de Maestría. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Azogue, J., y Barrera, H. (2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento*, 5(6), 99-116.
- Baquero, D. V. (2022). Modelo pedagógico y docencia en educación general básica (Doctoral dissertation, Universidad Politécnica Salesiana).
- Bello, A., & Castillo, M. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, (22), 117-133.
- Berrocal, M., Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545.
- Betancourt, P., Jaramillo, M., y Torres, P. (2011). La narración y la lúdica en los procesos pedagógicos del desarrollo del pensamiento lógico a través de la lectura y la escritura.

- Blinkoff, E., Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Investigating the contributions of active, playful learning to student interest and educational outcomes. *Acta Psychologica*, 238, 103983.
- Bousserouel, F., y Dala, S. (2022). Juego Vs Neurodidáctica. *Revista del Entorno Infantil*. 22(1), 567-576.
- Brown, A. (2020). The Impact of Play-Based Learning in Primary Education. *Educational Psychology Review*, 42(2), 187-203.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Caicedo, I., González, D., & Hernández, A. C. (2017). La lúdica estrategia de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en el grado quinto de educación básica primaria de la institución educativa San Pedro Claver del municipio de Puerto Tejada. Tesis Especialización. Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Calderón, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(4), 861-878.
- Calle Y., y Lozano, A. (2019). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista eleuthera*, 20, 35-54.
- Candela, Y., & Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 90-98.
- Carretero, M. (2004): *Psicología cognitiva y educación*. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.

- Cebrián, S., Guerrero, E., Checa, S., y Robles, A. (2024). Realidad virtual y competencias STEAM en Educación Primaria: una revisión sistemática de la literatura. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete., 39(1), 35-56.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. Revista de psicodidáctica, 24(1), 46-52.
- Chacón, B. (2022). La lúdica como proceso creativo en el desempeño educativo de los niños de educación básica primaria. Dialéctica.
- Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (2nd ed.). SAGE Publications.
- Chicaiza, M., Varela, P., Varela, G., y Chango, E. (2024). La Educación Básica Fundamentos, desafíos y estrategias para el desarrollo integral del estudiante. Ciencia Y Educación, 5(10), 89-106.
- Chucuyan, L., Mata, D., Baque, A., Llaguno, S. (2025). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en problemas matemáticos. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON", 5(1), 315-326.
- Cobo, M. (2023). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. Praxis, 19(2), 274-286.
- Codina, L. (2020). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 3: Análisis y Síntesis de la información cualitativa. Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 73-87.
- Coello, Y. (2021). Realidad y desafíos de la investigación cualitativa en la educación. Revista Qualitas, 23(23), 064 - 079.

- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata: España
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley general de educación, Ley 115*. Diario Oficial. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Contreras, J. (2021). Las comunidades de aprendizaje como espacios para la transformación de las prácticas pedagógicas. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 21(1), 166-180.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, (67), 1-5.
- Cuero, A., Villagómez, B., Ortega, M., Villalba, P. y Loarte, P. (2024). El rol de la educación artística en el desarrollo emocional y la creatividad en Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 576-589.
- Darling, L., & Hyler, E. (2020). Preparing educators for the time of COVID and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.
- Daza Cubillos, M. C. (2024). *La lúdica como estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades socioafectivas en niños* [Tesis de maestría]. Universidad Mariana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dávila, L., Ledesma I., y Amaya, W. (2024). Carga cognitiva en el aprendizaje colaborativo: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 30(2), 387-402.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.
- Díaz Barriga, Á. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGrawHill Interamericana
- Díaz, M. S., & Vega, J. C. F. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 49-60.
- Díaz, Y., Díaz, Á., Mejía, J., y Lucero, E. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15(3), 234-251.
- Domínguez, S., Pérez, M., & Pérez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. *Revista RedCA*, 5(13), 144-162.
- Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza - aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242.
- Espigares, M., Fernández, A., y Contreras, O. (2020). Instrumento para evaluar competencias matemáticas y científicas del alumnado que inicia Educación Primaria, mediante juegos. *Paradigma*, 326-359.
- Estupiñan, F. (2013). El juego y la lúdica en la reforma educativa colombiana. *Lúdica Pedagógica*, 2(18).
- Evans, P., Ireson, J., Redmond, P., & Wedell, K. (1992). Alumnos con dificultades de aprendizaje en la educación primaria. Ministerio de Educación.

- Fiorman, S. (2024). *Pedagogía del juego: Guía práctica para docentes*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Finnanger, T. S. (2024). Teachers as macro curriculum makers: Mandate and influence. *Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.310>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Forteza, D., Taddei, A., Rodríguez, A. R. (2022). Diseño y personalización de contextos educativos inclusivos: estrategias y tecnologías didácticas. *Education Sciences & Society*: 2, 2022, 198-213.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.
- Furman, M, y Larsen, M, (2022), “Las preguntas educativas entran a las aulas”, Santillana.
- Gajardo, M. (2022). Desarrollo educativo en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales. *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina: Balance y perspectivas a futuro*, 1, 103-132.
- Galarza, O., Alava, I., Ordóñez, K. y Galarza, M. (2024). Medición de la Creatividad en los Docentes y su Impacto en el Aprendizaje de los Estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 2362-2388.
- Galvis, D. M. S. (2022). Referentes teóricos para la realización de estudios comparativos de currículos y niveles de concreción curricular. *Revista Educyt*. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/258>

- Ganakas, E., et al. (2025). Exploring meso- and macro-level contextual factors in program adoption. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.
<https://doi.org/10.1186/s12966-025-01810-y>
- García, C. (2021). Aprender jugando. El juego como metodología lúdica en la etapa de Educación Infantil (Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Valencia) Repositorio Institucional Universidad Católica de Valencia
- García, G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores.
- García, J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. Education in the knowledge society: EKS.
- García, L. A. (2013). Desarrollo de capacidades emocionales para fortalecer los procesos de aprendizaje y las habilidades sociales. Tesis de especialización. Universidad de la Sabana, Bogotá.
- García, P., y Marín, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6(1), 68-83.
- Ghiso, A. (2011). La sistematización como práctica investigativa. *Siglo del Hombre*.
Gestión E Innovación En Educación
- Gil, J., y Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos*, 42(168), 107-123.
- Gil, M. (2018). La lúdica como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de valores en la escuela primaria. Bogotá, Fundación Universitaria Los Libertadores.

- Giraldo, M., y Agudelo, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los entornos escolares. *Revista temas*, (12), 189-200.
- Gómez, Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*. Obtenido de <https://www.rade.es/imageslib/publicaciones/articulos/v8n3>.
- González, M., & Becerra, L. (2021). Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22)
- Guerrero Cedeño, M. L., & De la Peña Consuegra, G. (2025). Actividades lúdicas para potenciar el aprendizaje matemático en los estudiantes de quinto grado. *Arandu UTIC*, 12(2), 493–519. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.936>
- Guzmán, M. y Sequeda, J. (2019). Aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de básica primaria.
- Hadani, H. S., Winthrop, R., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Playful learning landscapes: Convergence of education and city planning. In *Powering a learning society during an age of disruption* (pp. 151-164). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Hernandez, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Revista Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347.
- Hernández, R., Slater, C., y Martínez, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 9-26.
- Hernando, C., & Gómez, D. G. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *La Razón Histórica: Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas Políticas y Sociales*, 40, 23-31.

- Herrera, C., y Sánchez, M. (2025). Metodología de aprendizaje basado en proyectos: estrategia innovadora para mejorar el aprendizaje significativo. *South Florida Journal of Development*, 6(8), e5663-e5663.
- Herrera, P. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(1), 251-274.
- Higueras, L., Martínez, A., & Medina, M. (2022). La importancia del juego educativo para una educación de calidad. En: *Responsabilidad social para la inclusión*. P. 248-259. Madrid: Ed. Dykinson.
- https://www.researchgate.net/publication/379772305_Personality_Traits_and_the_Growth_of_Emotional_Intelligence_A_Systematic_Evaluation
- Ibarra, M. S., González, A., & Gómez, G. R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522.
- Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. *Práctica y teoría para otros mundos posibles*, 8-258.
- Jara, O. (2018). *Sistematización de experiencias: Investigación y transformación de las prácticas sociales*. CLACSO.
- Játiva, D., Romo, L. E., & Espinoza Freire, E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Conrado*, 17(80), 194-200. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300194&lng=es&tlng=es.

- Jiménez, (2000). [cita sobre lúdica como forma de estar en la vida que permite disfrute y distensión]. En Parcival-Torres (2017). La lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior ResearchGate+1.
- Jagger, S., y Trifonas, P. (2024). Deconstruyendo el panorama de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación educativa: Un diálogo poscrítico. En W. F. Pinar (Ed.), *Handbook of curriculum theory, research, and practice* (pp. 983–999). Springer International Publishing.
- Jiménez, B. (2002) *Lúdica y recreación*. Colombia: Editorial Magisterio
- Jones, P., & Williams, D. (2020). Effective Strategies for Integrating Play into the Curriculum. *Educational Technology Research*, 55(1), 65-80.
- Joshi, Y., Lim, W. M., Jagani, K., & Kumar, S. (2023). Social media influencer marketing: Foundations, trends, and ways forward. *Electronic Commerce Research*.
- Kangas, M. (2020). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100659.
- Khan, K. S., ter Riet, G., Popay, J., Nixon, J., & Kleijnen, J. (2001). Stage II conducting the review: phase 5 study quality assessment. *Undertaking Systematic Reviews of Research on Effectiveness*, 2, 1-20.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education*. Springer.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Lajnef, K. (2023). The effect of social media influencers' on teenagers' behavior: An empirical study using cognitive map technique. *Current Psychology*, 42.
- Lara, C., Parra, E., Ortiz, M.O, y Cardona, H. (2023). Efectividad de la realidad virtual en la escuela primaria: Un metaanálisis de estudios controlados. *Tecnología Educativa Contemporánea*, 15 (4), ep459.
- Lara, E., Haro, I., Burgos, A., y Noriega, S. (2025). Neurodidáctica en el aprendizaje significativo para la educación básica. *Esprint Investigación*, 4(1), 275-288.
- Latorre, C., Sierra, V., & Lozano, R. (2021). El docente del siglo XXI: Enfoques y metodologías para la transformación educativa (Vol. 305). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Lester, S., & Russell, W. (2022). *Play, curriculum and pedagogy in primary education*. Routledge.
- Li, X. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education: Teachers' pedagogical activities. *Education 3–13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>
- Li, H. (2024). Anchoring in the meso-level: Departmental preparation for blended approaches. *Tertiary Education Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100945>
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España, Octaedro.
- Lien, C. J., Chuang, C. H., y Chen, J. H. (2024). Efectos de la actividad física personalizada en la concentración y motivación de estudiantes. *Revista de Educación Física y Salud*, 18(1), 74-89
- Londoño, P. y Calvache, J. E. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones*

- educativas de la ciudad de Pasto. (pp. 11-32). Colombia: Kimpres, Universidad de la Salle.
- López, H., y Zuluaga, L. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54.
- López, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Gestión I+ D*, 5(3), 134-156.
- López, M., y Ereu, E. (2024). Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y del Caribe*, 1(2), 393–428. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13864439>
- López, N., Álzate, L., Echeverri, M., y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 1-29
- Loubon, C., y Franco, J. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria: Plasticidad neuronal. *Archivos de medicina*, 6(1), 2.
- Mantilla-Crespo, P. A., Armijos-Robles, D. M., & Revilla, L. S. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a nivel macro, meso y microcurricular: Estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 169–191. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/735>
- Manzano, A., Ortiz, A., Rodríguez, J., y Aguilar, J. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: Un estudio de revisión. *Revista espacios*, 43(04), 29-45.
- Maquilón, J., Sánchez, M., & Cuesta, J. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 144-155. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>

- Marín, A., & Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(1).
- Martínez, A., Roith, C., Manzano, A., y Rodríguez, J. (2022). Historia de la educación y la creación de materiales didácticos como recurso pedagógico de innovación docente. *Transformación digital docente. La gestión sostenible de las organizaciones educativas*, 89.
- Martínez, L., Manzano, S., Redecillas, T., y Ariza, A. (2023). Aprendizaje Basado en Juegos como metodología activa en la etapa de Educación Primaria. *Wanceulen SL*.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona: UOC.
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (X ed.). Chile: Paidós.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). Sage.
- McBride, C., Smith, A., & Kalir, J. H. (2023). Tinkering toward teacher learning: a case for critical playful literacies in teacher education. *English Teaching: Practice & Critique*, 22(2), 221-233.
- Mejía, L. (2006). Análisis del concepto de ecología conceptual. Una aproximación a la comprensión del aprendizaje como cambio conceptual. Tesis de maestría Universidad De Antioquia, Colombia.
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos FHyCS-UN*, 13-38.

- Mendoza, P., Rivas, J., Freire, P., Ugsha, M., y López, J. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3).
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: Una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 7-11.
- Michuy, M., Guevara, R., y Troya, M. (2024). Explorando los Efectos del Aprendizaje Basado en Proyectos en el Desarrollo de Competencias del Siglo XXI: Un metaanálisis Longitudinal. *Revista Pertinencia Académica*. ISSN 2588-1019, 8(3), 79-95.
- Mieles, K., Mieles, M. L., Sánchez, C., y Figueroa, J.A (2024). Aprendizaje y gamificación: implementación de Minecraft Education Edition en Ciencias Naturales para Educación Básica. *Maestro Y Sociedad*, 21 (1), 332–341.
- Milano, E. (2024). Más que un juego: La evaluación de actividades lúdicas como herramienta de aprendizaje y desarrollo integral. Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano, Uruguay.
- Minga, J., Jarro, D., Ochoa, M., Gomes, M., Valverde, F., y Centeno, A. (2025). Innovación pedagógica en el aula: estrategias para el siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 3434-3453.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución número 2343 de junio 5 de 1996. Diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo para la educación formal. Bogotá- Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares: Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos pedagógicos para la educación básica. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Orientaciones para la implementación del currículo en la educación básica y media. MEN.
- Molina, E., López, S, Vera, S. y Narváez, B. (2025). Gamificación transversal en el Currículo Escolar: Un Estudio de su Efecto en el Desarrollo de Habilidades sobre el medio ambiente y Creatividad en Estudiantes. *ASCE Magazine*, 14(1), 45-59.
- Molina, I., Molina, E., Sobrino, F., Tellez, M., Zamora, H, Plaza, M., Orozco, Espinoza, V., & Serra, L. (2023). Current research trends on cognition, integrative complexity, and decision-making: A systematic literature review using activity theory and neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Monjelat, N. (2025). Practicas digitales en educación primaria: Aportes desde un estudio cualitativo post pandemia. *Praxis Educativa*, 29(2), 1-21.
- Mora (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid
- Morales, L. (2018). *El Juego como Estrategia Lúdica del Currículo para Desarrollar la Creatividad en Niños del II Ciclo de Educación Inicial*. Pontificia Universidad Católica Del Perú Tesis Maestría.
- Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: A literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), 1-4.

- Muñoz, D., Palacios, A., Juela, M., Salazar, B, Vargas, J., y Candelario, L. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 37
- Necuzzi, C. (2018). Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad.
- Nogueira, Á., y Nogueira, A. (2001). Cuestiones de metodología cualitativa. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (4), 165-192.
- Ochoa, A., y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 1-13.
- Ojeda, J., Herrera, G., Mediavilla, M., & Álvarez, C. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 430-448.
- Pamplona, J., Cuesta, C., & Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33.
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L. y Fernández, B. (2023). Efectos de las rúbricas en el rendimiento académico, el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia: Una revisión meta analítica. *Educational Psychology Review* , 35 (4), 113.
- Papantymou, A., y Darra, M. (2023). Gestión e innovación en educación. *ICOMEU 2023*, 189.
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L, y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 70-94.
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L., y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 70-94.

- Pellegrini, N. (2018). Trayectorias educativas: una mirada desde la comunidad barrial para repensar el pasaje desde la escuela primaria hacia el secundario. Tesis Especialización. Repositorio Instituto Nacional de Formación Docente Héroes de Malvinas.
- Peña, M. (2020). Actividades lúdicas como estrategias de transición educativa. *Revista Scientific*, 5(17), 143-163
- Peña, V. (2020). Actividades lúdicas como estrategias de transición educativa. *Revista Scientific*, 5(17), 143-163.
- Perdomo, B., (2008). Búsqueda y selección de textos en la internet para investigación científica. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 20(1), 109-116.
- Petrova, K., & Gross, J. J. (2023). The future of emotion regulation research: Broadening our field of view. *Affective Science*, 4.
- Pincay, J. (2023). Inclusión Educativa con Estrategias Lúdicas en Adaptaciones Curriculares de Estudios Sociales." *UCV-Scientia* 15.2: 7-18.
- Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151.
- Pomare, K. (2018). La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo. *Universidad de la Costa*.
- Portillo, M. (2020). Aprendemos desde el movimiento. *Educación* (18133363), 26(1).
- Prat, M., Anglès, N., Balagué, G., y Mañós, V. (2021). Diseño de un instrumento observacional de base neurocientífica para el análisis del juego libre infantil: ObPlay 9-36m. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(3), 115-129.

- Pucha, V., Veloz, M., Vera, y., Azes, Y. (2023). Estrategias de aprendizaje activo para mejorar la comprensión lectora en primaria. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 1(3), 44-57.
- Quintanal, J., Miraflores, E. (Coord.) (2009). Educación Primaria: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad. Editorial CCS: Madrid
- Reyes, C., y Cárdenas, N. (2023). Estrategia didáctica innovadora para fortalecer las habilidades lingüísticas en niños de 9 a 11 años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6 (Sup. 2), 244-257.
- Rimascca Rodríguez, I. K. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de contenidos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 29(4), 1–20.
- Ríos, G., Núñez, E., Cuentas, H., Durán, M., & Goenaga, B. (2019). La metodología lúdica como dinamizador de las conductas prosociales. *Lúdica pedagógica*, 1(30), 21-29.
- Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304.
- Robayo, A., Felicetti, V. L., Nalin, J., y Silva, G. (2019). Perspectivas emergentes en investigación educativa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(30), 155-170.
- Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI
- Rojas, C. (2019). Dificultades de aprendizaje en edad escolar. *Pensamiento y Acción*, (26), 85-99.
- Rojas, J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168.

- Roth, A. (2006). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿ de la razón científica al arte retórico?. *Estudios políticos*, (33), 67-91.
- Ryan, R. y Deci, E. (2020). Motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación: Definiciones, teoría, prácticas y futuras orientaciones. *Psicología Educativa Contemporánea*, 61, Artículo 101860
- Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53).
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.
- Sánchez, B., y Manrique, S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. Tesis Especialización. Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Santa María, et al. (1991). [cita sobre el conocimiento que entra con la simpleza del discurso sin barreras]. En Unipamplona (s. f.). *Lúdica y aprendizaje* Universidad de Pamplona.
- Santana, M., y De La Cruz, D. (2024). El juego como estrategia lúdica: fortalecimiento de la competencia, pensamiento lógico, creativo y crítico en educación infantil. *Revista Científica Perspectivas en Inteligencia*, 16(25), 177-194.
- Sato, M. (2024). Transformar la escuela: Planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje. Universidad Iberoamericana AC.
- Sawyer, R. K. (2023). The new science of learning: How playful learning builds deep understanding. Teachers College Press.
- Schwandt, T. A. (2015). The SAGE dictionary of qualitative inquiry (4th ed.). SAGE Publications.

- Serrano, S., Navarro, I., & González, M. D. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3).
- Skovbjerg, H., et al. (2024). *Playful Learning: Dissemination report 2019–2024*. Playful Learning Research Extension.
- Smith, J., & García, M. (2019). Play-Based Approaches in Mathematics Education. *International Journal of Mathematical Education*, 33(5), 567-582.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- Tarapuez, F. (2013). El juego y la lúdica en la reforma educativa colombiana. *Lúdica pedagógica*, 2 (18).
- Taro, J., y Soriano, A. (2024). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria. *Revista de educación Warisata*. (15), 38-52.
- Tejedor, J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315-330.
- Tirado, S., González, A., Cózar, R., y Toledano, M. (2021). Gamificando la evaluación: Una alternativa a la evaluación tradicional en educación primaria.
- Torres, S., y Otondo, M. (2025). Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. *Desde el Sur*, 17(2).
- Trifonas, P., & Jagger, S. (Eds.). (2024). *Handbook of curriculum theory, research, and practice*. Springer.

- Tveitnes, M. S., Helgevold, N., & Moen, V. (2025). Bridging the gap between theory and practice? Working with digital problem-based cases to strengthen student teachers as research-literate. *Discover Education*, 4, Article 228.
- UNESCO IITE. (2022). Smart education strategies for teaching and learning. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2022/09/Smart-education-strategies-publication.pdf>
- UNESCO. (2020). Towards a typology of curriculum policy approaches. IBE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393083>
- UNESCO. (2024). UNESCO framework for culture and arts education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388134>
- Velasco, E., Proaño, A., López, N., Frías, L., Mejía, B., y Yucailla, D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(2), 95-111.
- Velásquez, N., Ancajima, V., Díaz, S. y Tamayo, C. (2023). Talleres Aulas abiertas para mejorar las Inteligencias múltiples en niños y niñas. Aplicación en la Educación Primaria. Religación Press.
- Vera, M., y Yedra, C. (2023). Estrategias neurodidácticas y rendimiento académico en la práctica docente latinoamericana. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e109-e109.
- Vera, P. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*. 93-108.

- Vigil, M., Torres, Y, Huarcaya, E., Lozano, P., Enriquez, L., & Huayta Y. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9 (4).
- Vílchez, J., (2010). Reseña de "Educación Primaria: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad" de Quintanal, J., Miraflores, E. (Coord.). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (2), 298-300.
- Villarreal, K. (2022). Gamificación en el aula: concepto del profesorado del nivel primaria al 2022. Tesis de Licenciatura. Repositorio Universidad César Vallejo.
- Villena, R., Tirado, S., Cózar, R., y González, J. (2022). Efectos de la realidad virtual en los resultados del aprendizaje en la educación K-6: un metanálisis. *Revista de investigación educativa* , 35 , 100434.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2021). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 30(3), 1–7. <https://doi.org/10.1177/096372142111007860>
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of educational psychology*, 102(1), 43.
- Wiltrout, M. E. (2022). How to build the future of teaching and learning while growing from the changes and challenges of 2020–21. *Advances in Online Education: A Peer-Reviewed Journal*.

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yan, X., & Schuetze, B. A. (2023). What is meant by ‘growth mindset’? Current theory, measurement practices, and empirical results leave much open to interpretation. *Psychological Bulletin*, 149(3-4), 206-219.
- Zamora, L. R. V. (2019). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. *Educación Superior*, 18(27), 96-99.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence. LEGO Foundation.

Anexos

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Proyección en tiempo: 1 hora.

Estimada(o) docente,

La entrevista a realizar tiene como propósito principal explorar las experiencias pedagógicas relacionadas con el uso de la lúdica en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación primaria. Este espacio de diálogo permitirá identificar las estrategias lúdicas implementadas por los maestros, así como comprender de qué manera han facilitado el aprendizaje en sus estudiantes. A través de esta conversación profunda, se busca una visión detallada de cómo el componente lúdico contribuye a fortalecer las dinámicas del aula y promover una educación más integral y obtener participación.

Los resultados obtenidos de esta entrevista formarán parte de una investigación que pretende establecer lineamientos curriculares para fomentar el uso de la lúdica como herramienta pedagógica en las instituciones escolares públicas de Bogotá. Los docentes, con su experiencia en el aula, serán actores clave en la construcción de este marco de referencia, aportando tanto los factores que favorecen la implementación de estrategias lúdicas, como los obstáculos encontrados en el día a día.

De antemano agradecemos su participación en este importante proceso.

Factores personales y profesionales

Edad:

Género:

Formación académica:

Tiempo de experiencia:

Tiempo vinculado a la institución:

Percepción sobre la lúdica:

¿Cómo comprende la lúdica en el contexto de la educación primaria?

¿Qué importancia le atribuye a la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo?

Experiencias pedagógicas:

Podría describir su experiencia pedagógica que implementó en la institución.

(Dependiendo de las respuestas se formulan preguntas de profundización)

¿Cómo considera que el componente lúdico haya sido clave en esta experiencia?

(Dependiendo de las respuestas se formulan preguntas de profundización)

Estrategias lúdicas:

¿Qué tipo de actividades lúdicas utiliza para promover el aprendizaje en el aula?

¿Cómo selecciona o diseña estas actividades según las necesidades de los estudiantes?

Impacto en el aprendizaje:

¿De qué manera considera que la implementación de estrategias lúdicas ha influido en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes?

(Dependiendo de las respuestas se formulan preguntas de profundización)

Facilitadores del uso de la lúdica:

¿Qué factores o condiciones dentro del entorno escolar considera que facilitan la implementación de la lúdica en sus clases?

(Dependiendo de las respuestas se formulan preguntas de profundización)

¿Cuenta con recursos o apoyo institucional para estas actividades?

Obstaculizadores:

¿Cuáles son los principales obstaculizadores que ha enfrentado al integrar la lúdica en el aula?

¿Cómo ha intentado superar esos desafíos?

Relación con el currículo:

¿De qué forma considera que las estrategias lúdicas se alinean o complementan los contenidos curriculares en primaria?

¿De qué manera considera que el currículo actual permite la integración de la lúdica en el proceso de enseñanza - aprendizaje?

(Dependiendo de las respuestas se formulan preguntas de profundización)

Capacitación y formación docente:

¿Qué formación o capacitación específica sobre el uso de la lúdica en el aula ha recibido?

¿Por qué considera que es necesario fortalecer esta formación en los docentes?

Evaluación de la lúdica:

¿Cómo evalúa el impacto de las actividades lúdicas en el aprendizaje de los estudiantes?

(Dependiendo de las respuestas se formulan preguntas de profundización)

¿Utiliza algún tipo de herramienta o metodología para medir su efectividad?

Propuesta de lineamientos curriculares:

Desde su experiencia, ¿qué elementos considera indispensables para formular unos lineamientos curriculares que promuevan el componente lúdico en la educación primaria?

(Dependiendo de las respuestas se formulan preguntas de profundización)



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Bogotá D.C. 22 de noviembre de 2024

Rectora

Amanda Núñez Caicedo

Colegio Francisco Antonio Zea de Usme I.E.D.

Asunto: Solicitud de permiso para realizar trabajo de campo tesis doctoral.

Reciba un atento saludo,

La Facultad de Educación y el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, se permiten presentar al Doctorando Angelo Monroy Ballesteros, identificado con cédula de ciudadanía 80.777.500, quien se encuentra realizando el proceso de recolección de la información, para la investigación titulada: *"Propuesta de lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza aprendizaje en primaria mediante el componente lúdico en instituciones públicas de Bogotá"*.

Por lo anterior, solicitamos de manera atenta su autorización para que el estudiante pueda aplicar los instrumentos de investigación pertinentes del proyecto. Para este caso es el consentimiento y asentimiento informado del proyecto.

De antemano, le agradecemos su disposición, aprobación y tiempo ya que estos insumos serán importantes para llevar a cabo esta investigación.

Cordialmente,



ASTRID TIBOCHA NIÑO Ph. D.

Directora del Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás

dir.doctoradoeducacion@usta.edu.co





Colegio Rufino José Cuervo I.E.D.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

"Educación Técnica en una Institución integradora"

Preescolar, Primaria y Bachillerato de Media Técnica según Resolución 1553 de abril 19 de 2007

Modalidad: Administración Comercial, Diseño Gráfico, Redes de Computadores y Eléctricas e Instalaciones Domiciliarias.

NIT 800.131.230-1

DANE 11100118205

Bogotá D.C. octubre 29 de 2024

Señores

Reciban un cordial saludo,

Me permito informar que nuestra institución otorga el aval a Doctorando Angelo Monroy Ballesteros con cédula 80.777.500, para realizar el proceso de recolección de la información para la investigación titulada Propuesta de Lineamientos curriculares que promuevan los procesos de enseñanza aprendizaje en primaria mediante el componente lúdico en instituciones públicas de Bogotá, con docentes de básica primaria de nuestra institución.

Atentamente,

MARÍA AMPARO ARIAS PARRA

Rectora

SEDE A: Carrera 12 No. 52-20 Sur – PBX: 769 49 35 – FAX: 760 45 45

SEDE B: Carrera 8 No. 53A-40 Sur – Tel: 279 61 40

SEDE C: Calle 58A Sur No. 12A-25 Sur – Tel: 769 60 35

SEDE D: Carrera 14 No. 58-20 Sur – Tel: 714 64 07

Página web: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rufino-jose-cuervo-ied>

Email: escdiufinojosecue6@educacionbogota.edu.co

Código Postal 110621 – Localidad Sexta – Tunjuelito – Bogotá, D.C.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Criterio	Nivel Sobresaliente (4)	Nivel Satisfactorio (3)	Nivel Básico (2)	Nivel Insuficiente (1)
Claridad de las Preguntas	Las preguntas son claras, específicas y	Las preguntas son claras, aunque algunas podrían	Las preguntas son poco claras, lo que puede afectar	Las preguntas no son claras y no se alinean

Cordial saludo Dr. Andrés Julián Carreño Díaz,

A continuación, se presenta una rúbrica diseñada para evaluar un modelo de entrevista elaborado como parte de la investigación doctoral titulada *"Propuesta de Lineamientos Curriculares para Promover los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Primaria mediante el Componente Lúdico en Instituciones Públicas de Bogotá"*. Este instrumento tiene como propósito recoger las apreciaciones de los docentes sobre sus experiencias pedagógicas relacionadas con la lúdica en educación primaria.

Con el fin de garantizar la pertinencia y efectividad del modelo de entrevista, solicitamos su colaboración como experto docente para realizar un análisis de los criterios establecidos en la rúbrica. Sus observaciones serán muy valiosas para ajustar y fortalecer el instrumento, contribuyendo al rigor metodológico de la investigación y a la calidad de la información recopilada

De antemano agradecemos su colaboración en este proceso.

Att,



Angelo Monroy Ballesteros

Doctorado en Educación

Universidad Santo Tomás

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCTORAL
PROTOCOLO DE CONFIDENCIALIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN

Proyecto de tesis doctoral: Propuesta de lineamientos curriculares para promover los procesos de enseñanza aprendizaje en primaria mediante el componente lúdico en instituciones públicas de Bogotá

Investigador principal: Doctorando Angelo Monroy Ballesteros

Ciudad: Bogotá DC

Fecha: 4 de diciembre de 2024

Introducción

Considerando el principio de manejo de datos según la Universidad Santo Tomás y el marco jurídico nacional, se aplicará el principio de confidencialidad conforme a lo establecido en la ley 1581 de 2012. El propósito de este protocolo es asegurar la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes en la investigación.

El Principio de Confidencialidad que refiere el artículo 4, literal h, para el Tratamiento de Datos Personales establece una responsabilidad fundamental para todas las partes involucradas en la manipulación de información personal. Esto implica que, incluso después de finalizar su participación en tales actividades, deben asegurar la protección y reserva de dicha información. Esta obligación se refuerza mediante la necesidad de obtener autorización antes de divulgar o compartir datos personales, excepto en casos permitidos por ley. Además, este principio garantiza que la confidencialidad perdure a largo plazo, incluso más allá de la relación inicial con las labores relacionadas con el tratamiento de datos, proporcionando así una protección continua y constante de la privacidad de los individuos.

Alcance

Se hace hincapié en la ética del cuidado de la información facilitada por los docentes respecto a sus experiencias pedagógicas en el tema de la lúdica y los procesos de enseñanza aprendizaje que se deriven de sus testimonio, historias o documentos y que pueda identificar directa o indirectamente a los participantes de la investigación considerándose como información confidencial. Además, se incluye cualquier información sensible relacionada con sus experiencias, lo cual refleja un compromiso ético y un enfoque delicado hacia la privacidad y el bienestar de los docentes participantes.

El alcance de este protocolo se define en cinco aspectos esenciales

1. **Amplitud del Protocolo:** El alcance de este protocolo abarca todos los datos recolectados durante la investigación, garantizando su adecuada protección y confidencialidad.
2. **Datos Personales de los Participantes:** Se incluyen en este protocolo los datos personales básicos de los participantes, como nombres, apellidos, direcciones y números de teléfono, asegurando su tratamiento confidencial. Solo en casos expresos y específicos según autorización se hará uso del nombre o citación en formato APA.
3. **Experiencias y Perspectivas sobre la evaluación para el aprendizaje y desarrollo infantil:** Además de los datos básicos, se considera la información sobre las experiencias y opiniones de los participantes respecto al objeto de estudio, reconociendo la sensibilidad de estos temas y su importancia en el contexto educativo.
4. **Registros gráficos, escritos, transcripciones o grabaciones de voz de las Actividades de Investigación:** Este protocolo también abarca las grabaciones de audio y registros gráficos, realizadas durante las actividades de investigación, asegurando su confidencialidad y respetando la privacidad de los participantes.
5. **Otra Información Sensible o Confidencial:** Se incluye cualquier otra información que pueda ser considerada sensible o confidencial, asegurando su tratamiento adecuado y respetando la privacidad de los involucrados.

Responsabilidades del Investigador principal

- Garantizar que los datos recopilados se almacenen de manera segura y se protejan contra accesos no autorizados.
- Limitar el acceso a la información confidencial únicamente a los miembros del equipo de investigación autorizados.
- Utilizar los datos exclusivamente para los fines de la investigación y no divulgarlos a terceros sin el consentimiento explícito de los participantes.
- Utilizar los datos para productos netamente de divulgación académica y sin intereses lucrativos de por medio.
- Asegurarse que todos los participantes cuenten con los debidos consentimientos informados firmados y en el caso de los menores de edad que cuenten con el consentimiento de sus padres, pero también ellos puedan firmar su asentimiento en la investigación.

¿Cómo comprende la lúdica en el contexto de la educación primaria?	¿Qué importancia le atribuye a la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo?	Podría describir su experiencia pedagógica que implementó en la institución.	¿Cómo considera que el componente lúdico haya sido clave en esta experiencia?	¿Qué tipo de actividades lúdicas utiliza para promover el aprendizaje en el aula?
El eje central de la lúdica es el juego, en educación se utiliza el juego como eje articulador del aprendizaje, es usual que en la planeación de actividades en clase de primaria, se piense en un juego que dinamice la habilidad o competencia a la que se quiere llegar.	Pienso que es uno de los elementos importantes para que los niños alcancen los objetivos propuestos, dejando claro que la lúdica es un complemento que dinamiza el aprendizaje	Construcción de cuentos. Los estudiantes por medio del juego tingo-tingo-tango. Es un juego que consiste en pasar un objeto de mano en mano, mientras un participante dice tingo-tingo-en voz alta y sin ver a sus compañeros y al azar dice tango. El jugador que en ese momento quede con el objeto en la mano, será el encargado de iniciar una historia. El siguiente participante en su turno seguirá la construcción de la historia y en los siguientes turnos realizarán aportes a la historia hasta terminarla.	Los estudiantes por medio del juego se han mostrado más atentos, interesados y cooperan en la actividad con poca apatía.	En educación física busco que las actividades sean gr años anteriores use la danza, para la expresión corporal, de la práctica que posibilitaba las relaciones sociales
pues la lúdica en el contexto de la educación primaria, puedo decir que la lúdica en este contexto es una herramienta clave para el aprendizaje ya que permite pues a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales de una manera mucho más accesible y significativa para los estudiantes. En el contexto del proyecto de los Divertidos, pues la lúdica se utiliza como una estrategia o una herramienta para disminuir barreras. De aprendizaje en niños con trastornos del desarrollo de aprendizaje de comunicación pues permitiéndoles fortalecer de acuerdo a estas necesidades que tiene pues su comunicación, su lenguaje y la conducta, las habilidades uso emocional, por medio de qué o a través de qué? Del juego. Frente a la pregunta qué importancia le atribuye a la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, pues puedo decir que el aprendizaje basado en el juego fomenta la participación activa, la motivación y la experimentación pues facilitando como la comprensión de conceptos y el desarrollo pues de esas habilidades socioemocionales en los diversificados la lúdica es la base para la intervención psicoeducativa ya que favorece pues ese desarrollo integral de los niños.		nace desde el año dos mil veintiuno frente a una necesidad de nuestra población se deben incrementado los casos de los niños con trastornos y la orientadora y docente de apoyo en mi caso nos preguntamos qué podemos hacer para favorecer esos procesos en estos chicos para mejorar todas las dinámicas y procesos educativos dentro del aula. Entonces, es de allí donde se implementa los Divertidos, que son grupos focales dirigidos pues a estudiantes, como le decía con trastornos de aprendizaje, trastorno de atención e hiperactividad dificultades emocionales de comunicación y socialización a través de qué se hacen estos nivel club se hace por grupos focal tenemos otros grupos, el grupo de aprendizaje, el grupo de lenguaje, el grupo de comportamiento o socio emocional, y tenemos el grupo de TDAH. A partir de estos grupos focales una vez a la semana se ve cada grupo y dentro de esas, digamos, esas intervenciones, esas intervenciones de hora y media, donde los chicos realizan actividades distintas, donde se fortalecen sus habilidades, y buscamos disminuir las barreras y las dificultades a través de que de las metodologías lúdicas se enseñen actividades pues adaptadas a esas necesidades que tiene el grupo con el objetivo pues de fortalecer competencias académicas y socio emocionales en los niños y poder, como lo decía y lo mencionaba, disminuir esas barreras que se encuentran a veces en el aula por esas dificultades de los estudiantes.		

pues la lúdica en el contexto de la educación primaria, puedo decir que la lúdica en este contexto es una herramienta clave para el aprendizaje ya que permite pues a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales de una manera mucho más accesible y significativa para los estudiantes. En el contexto del proyecto de los Divertidos, pues la lúdica se utiliza como una estrategia o una herramienta para disminuir barreras. De aprendizaje en niños con trastornos del desarrollo de aprendizaje de comunicación pues permitiéndoles fortalecer de acuerdo a estas necesidades que tiene pues su comunicación, su lenguaje y la conducta, las habilidades uso emocional, por medio de qué o a través de qué? Del juego. Frente a la pregunta qué importancia le atribuye a la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, pues puedo decir que el aprendizaje basado en el juego fomenta la participación activa, la motivación y la experimentación pues facilitando como la comprensión de conceptos y el desarrollo pues de esas habilidades socioemocionales en los diversificados la lúdica es la base para la intervención psicoeducativa ya que favorece pues ese desarrollo integral de los niños.	nace desde el año dos mil veintiuno frente a una necesidad de nuestra población se deben incrementado los casos de los niños con trastornos y la orientadora y docente de apoyo en mi caso nos preguntamos qué podemos hacer para favorecer esos procesos en estos chicos para mejorar todas las dinámicas y procesos educativos dentro del aula. Entonces, es de allí donde se implementa los Divertidos, que son grupos focales dirigidos pues a estudiantes, como le decía con trastornos de aprendizaje, trastorno de atención e hiperactividad dificultades emocionales de comunicación y socialización a través de qué se hacen estos nivel club se hace por grupos focal tenemos otros grupos, el grupo de aprendizaje, el grupo de lenguaje, el grupo de comportamiento o socio emocional, y tenemos el grupo de TDAH. A partir de estos grupos focales una vez a la semana se ve cada grupo y dentro de esas, digamos, esas intervenciones, esas intervenciones de hora y media, donde los chicos realizan actividades distintas, donde se fortalecen sus habilidades, y buscamos disminuir las barreras y las dificultades a través de que de las metodologías lúdicas se enseñen actividades pues adaptadas a esas necesidades que tiene el grupo con el objetivo pues de fortalecer competencias académicas y socio emocionales en los niños y poder, como lo decía y lo mencionaba, disminuir esas barreras que se encuentran a veces en el aula por esas dificultades de los estudiantes.	Pues ha sido fundamental para lograr que los niños participen activamente y estén pues muy motivados en ese proceso. ¿Por qué? Porque genera pues interés, les llama la atención, porque es a partir de actividades lúdicas, si no es la actividad de mesa sino son actividades distintas a las que realizan en el aula además el juego pues ha permitido que los estudiantes se enfrenten esas dificultades de una manera más amena disminuyendo pues sus procesos de ansiedad y promoviendo todas esas desarrollo habilidades comunicativas sociales donde se fortalecen sus dispositivos básicos de aprendizaje y demás.	utilizamos diversidad, te activas utilizamos cuentos interactivos de maltratos, goga, respiración, material manipulativo interactivo en plataformas digitales, como Genial y de dinámicas de grupo que fomentan la cooperación y la auto Todo basándonos en un aprendizaje significativo buscando apuntando a esas necesidades pero sin dejar de un lado nuestros estudiantes
--	---	---	---

Bueno, yo considero que es un elemento fundamental que favorece el desarrollo integral de los niños, ya que a través del juego los niños aprenden fortaleciendo su desarrollo cognitivo, se divierten y, a su vez, desarrollan habilidades sociales, al interactuar con sus partes. Fortaleciendo también aspectos emocionales, los niños elevan su creatividad y se favorece también el desarrollo físico	Respecto a la pregunta de qué importancia le atribuye la lúdica en los aspectos de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, yo pienso que la lúdica ofrece un aporte fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya que en primer lugar fortalece el vínculo entre el docente y los estudiantes facilitando así la construcción del conocimiento. En segundo lugar ofrece espacios lúdicos y agradables para los niños donde ellos son los protagonistas incentivando su curiosidad y motivación por descubrir y también aprender cosas nuevas. En tercer lugar, al proponer a un ambiente participativo, se da la oportunidad a todos los niños de explorar, de descubrir y se potencian sus habilidades y capacidades permitiendo a su vez que puedan dar solución a diversos problemas fortaleciendo así el desarrollo del pensamiento crítico. Y por último pienso que la lúdica también estimula el desarrollo físico en relación con la motricidad fina y gruesa de manera agradable y divertida.	Bueno, una de las experiencias pedagógicas que se implementó fue una carrera de obstáculos. En esta actividad se dispuso el espacio con aros, conos y balones, para realizar un circuito en los que los niños deberían realizar diversas pruebas. La primera prueba era que los niños debían pasar de un aro a otro saltando sobre un cono que estaba en la mitad de los dos aros hasta llegar a la meta. La segunda debía caminar en zigzag entre los conos llevando un balón en la mano y lanzándolo desde una distancia determinada a una canasta. La tercera prueba era seguir las indicaciones que yo les daba a ellos, referida a un número determinado.	yo pienso que fue fundamental, ya que por medio de estas actividades se fortalecieron diferentes aspectos ya que se trabajó de manera integral, entonces se fortaleció el desarrollo motor fino y grueso la coordinación visual, el trabajo en equipo, la comunicación, conceptos de ubicación espacial y lateralidad, también elementos se fortalecieron elementos como la atención y la escucha.	Bueno, pues se trabaja mucho con juegos dirigidos y cognitivos. Entonces, que involucre el conocimiento de identificación de letras, figuras geométricas, como en nociones de lateralidad, de ubicación espacial. También actividad motoriz, juegos simbólicos o juegos de roles, sensoriales, actividades también que involucren la lit actividades también donde se visibilice el pensamiento
--	---	--	--	---

Pero frente a esta pregunta es necesario comprender que la lúdica en el escenario educativo para la primaria implica reconocer que si yo estoy pensando en un componente lúdico estoy de esa misma perspectiva indagando lo que implica el desarrollo de una estrategia pedagógica. Es decir, estoy pensando de una forma didáctica. La didáctica comprende cómo ese puente entre lo educativo y lo pedagógico. Allí en ese puente ubicó la lúdica. La ubicó como una estrategia, como una herramienta, como un recurso, que integra actividades, que tienen una intencionalidad, un propósito y que se articula el desarrollo cognitivo, emocional y bueno y social de los estudiantes, no de los niños y niñas. Importante contemplar que con la lúdica articulada los procesos escolares se facilita la evaluación formativa porque como profesor puede observar un progreso puede observar las habilidades puede identificar también emociones las frustraciones es decir no se queda uno como en el ejercicio de la evaluación formal sumativa sino que avanza a otras dimensiones que se supone debemos tener hoy en día claras para esos procesos de desarrollo de articular una tarea con la realidad, con la cotidianidad, con la necesidad de los chicos.	En la pregunta: entonces, es necesario que integremos cuatro elementos o bueno, tres elementos fundamentales. Primero que hay una dimensión pedagógica que comprende la lúdica desde el aprendizaje significativo cierto y lo relaciona con el juego entonces lo pedagógico hace que el juego tenga un propósito y que se pueda articular a unas competencias básicas puede ser la lectura la escritura todo lo que tiene que ver con expresión oral y pensamiento lógico. Debe también contener elementos de motivación y participación, cierto? Porque se requiere despertar el interés de los estudiantes y se debe promover la participación. Lo categorizo como un elemento fundamental porque voy a responder a las características del desarrollo infantil cierto o escolar, porque voy a facilitar aprendizaje significativo, es decir, yo si me escribo en todo el sistema constructivista y desde esa perspectiva, considero que el aprendizaje significativo favorece los procesos de desarrollo de una perspectiva integral. Es importante porque si go desarrollo procesos lúdicos dentro de una temática articulada un currículo, voy a fomentar el aprendizaje activo, voy a generar un estímulo al desarrollo integral. No porque esto lo se trabaja lo cognitivo, sino también voy a trabajar lo emocional o social. Uno en un juego descubre elementos que quizás a través de un taller una guía física no va no va a lograr. La lúdica favorece siempre la participación de los chicos, el interés, la motivación, y pues de eso se trata.	Bueno, podríamos pensar que hay muchas experiencias frente al trabajo porque uno trata de que las temáticas se desarrollen y que se logre el propósito de aprendizaje, el propósito cognitivo, el propósito socioemocional. Yo pensaría que muchas de las actividades que uno desarrolla con una temática clara, digamos, en matemáticas, que arranca uno con los conjuntos, luego habla las relaciones entre los conjuntos, hay una caracterización de los conjuntos, cuando pertenece o no y de una vez va a pasar uno al proceso de conteo y de operaciones matemáticas. Transitar ese escenario requiere de unas habilidades de aula muy claras, es decir que el estudiante quede con cada temática clara, cada concepto, pero lo que lo hace lúdico cierto y que genera impacto es la capacidad que el docente puede imprimir a eso, entonces lo que podré a go pensar es que se trata de integrar toda la realidad del contexto, del chico en el diseño, por ejemplo, una guía. Se le preguntan situaciones que haya experimentado que él pueda observar en otros escenarios. Entonces, digamos, dedicar una única experiencia y una única implementación podría ser como muy complejo.	Es ese sentido entonces la lúdica como componente educativo como lo estoy pensando go pues es clave cierto dentro de ese proceso enseñanza de aprendizaje debe tener una connotación de vivencia significativa debe emocionalmente ser positivo y debe estar sí o sí centrado en el estudiante porque lo vamos a valorar desde allí desde la experiencia del estudiante no desde el entretenimiento pues que le generó el momento de la acción de la actividad, sino que pudiera uno dentro de la propuesta lograr establecer acciones que me dejen pues situaciones muy claras de curiosidad de exploración de interacción cierto en donde el niño a través de su desarrollo natural pueda explicar si cierto eso fenómeno o esa acción que uno está formulando desde la clase ¿Por qué es fundamental? Porque uno logra a través de la lúdica conectar a los niños con su propia naturaleza. Por ejemplo el juego es una forma natural. O sea, hay autores que así lo definen y autores que pues de vieja data y recientes pueden coincidir en eso pueden coincidir en la naturaleza del juego para el individuo para el sujeto pues que es en este caso el niño. Esa misma ruta la lúdica crea ambientes efectivos motivadores genera entusiasmo disposición hoy en día la disposición del estudiante es bien compleja sobre todo con los artefactos y con las redes sociales cierto con esa conectividad permanente y sin mucho control. Entonces eso los motiva a más les llama más la atención. Entonces una clase en la cual se incluye la lúdica, pues obviamente tiene esas connotaciones, esas características. La lúdica siempre va a favorecer la construcción de saberes porque un saber se construye cuando me hace sentir bien es decir cuando lo emocional se conecta con lo cognitivo cuando hay un desarrollo desde lo sensorial podríamos decir que si hay un aprendizaje duradero o profundo es gracias al componente lúdico, cierto, esa didáctica, cierto, ese puente entre la realidad
---	---	---	---

