



Estrategias lúdico-pedagógicas y su incidencia en las relaciones interpersonales de los estudiantes de primer grado tras el retorno a la presencialidad en el Colegio Ekklesia.

Yesica Cristina Cruz González

Universidad del Valle
Facultad de educación y pedagogía
Programa académico de Recreación
2025



Estrategias lúdico-pedagógicas y su incidencia en las relaciones interpersonales de estudiantes de primer grado tras el retorno a la presencialidad en el Colegio Ekklesia

Yesica Cristina Cruz Gonzalez

Director(a): María Cristina Ruiz Echeverry

Trabajo de grado presentado para optar por el título de:
Profesional en Recreación

Universidad del Valle
Facultad de educación y pedagogía
Programa académico de Recreación
2025

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado de manera especial, en primer lugar, a Dios, quien me dio su ayuda en el momento en que no creía poder más. También a mi madre, quien me motivó a culminar mis estudios y, a su vez, me brindó todo su apoyo emocional de manera incondicional durante el proceso de la carrera y la realización de este trabajo.

A mi padre, que pese a no estar conmigo en la culminación de este, y habernos dejado muy rápido, le debo su apoyo incondicional durante la carrera, ya que diariamente me llenaba de motivación para seguir adelante y así tener la satisfacción de llegar hasta aquí. Gracias, papá.

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a Dios, por darme la fortaleza, la inteligencia y el conocimiento para poder llevar a cabo este trayecto universitario.

A mis hermanos, por su compañía, amor incondicional y motivación durante este proceso. Sin ustedes, no hubiese sido posible.

A mi prima Lorena, por su apoyo, ayuda y constante motivación a lo largo de este camino.

A mis amigos, pastores y líderes, quienes me brindaron su respaldo espiritual y personal durante este trayecto. Mil gracias por su compañía y fortaleza.

A mis compañeros de estudio, con quienes tuve la oportunidad de compartir diversos conocimientos y valiosas experiencias de vida.

A la junta directiva, docentes y alumnos del Colegio Ekklesia, quienes fueron una parte fundamental para el desarrollo y la recolección de datos de esta investigación.

A mi directora de tesis, María Cristina Ruiz Echeverry, quien, con su conocimiento, experiencia y paciencia, contribuyó de manera significativa al buen desarrollo de este trabajo. Gracias, profe.

Finalmente, agradezco a la Universidad del Valle y a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este importante proceso.

Sus palabras de aliento, consejos y críticas constructivas fueron de gran valor para mi crecimiento tanto en lo académico como en lo personal.

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Tabla de contenido	5
Resumen.....	7
INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Contexto situacional	10
Pregunta problema.....	13
2. OBJETIVO GENERAL	14
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
JUSTIFICACIÓN	15
ANTECEDENTES	17
MARCO CONCEPTUAL	25
1.1 El papel del juego y la recreación en la primera infancia: una visión desde Vygotsky	26
Recreación.....	28
Recreación Dirigida	29
Dimensiones de la recreación según Mesa Cobo 2011	30
1. Dimensión general.....	30
2. Dimensión pedagógica o interpsicológica	30
3. Dimensión interna o subjetiva.....	30
Lenguajes lúdico-creativos	31
Lenguaje gráfico-plástico.....	31
Lenguaje lúdico-musical	32
Lenguaje de comunicación y narrativa.....	32
Desarrollo en la primera infancia	33
Desarrollo moral	34
Relaciones interpersonales	34
Convivencia y socialización en la primera infancia	35
MARCO CONTEXTUAL	37
Contexto general.....	37
Factores sociales, políticos y económicos en la Comuna 19: Una mirada situada del entorno.....	41
Contexto institucional	42
Caracterización de la población:	43
Contexto problemático	43
Justificación del contexto	45
MARCO METODOLÓGICO	46
9.1 Recolección de la información.....	47
Estrategias implementadas	48
Primer momento: Apertura	48
2. Exploración	48

3. Negociación	49
4. Socialización	49
5. Cierre y evaluación.....	50
ANÁLISIS Y RESULTADOS	51
10.1. Afectación de la pandemia COVID19 en las relaciones interpersonales de los niños del grado primero de la Institución Educativa Colegio Ekklesia.....	52
10.2 Descripción general del comportamiento de los estudiantes participantes	55
10.3 Dinámicas observadas durante las clases presenciales	57
1. Estrategias de intervención para fortalecer la convivencia escolar.....	59
1.1 Reforzamiento de valores.....	59
Empatía.....	59
Respeto.....	60
Tolerancia	60
Amistad	61
Estrategias lúdico-pedagógicas.....	62
Lenguaje lúdico-musical:	62
Lenguaje gráfico plástico:	63
Lenguaje de comunicación y narrativa.....	65
1. Impacto de las estrategias en el mejoramiento de la convivencia escolar.....	68
DISCUSIÓN.....	71
CONCLUSIONES GENERALES FINALES	74
Anexos.....	77
Referencias bibliográficas.....	86

Resumen

La pandemia de COVID-19 impactó significativamente el comportamiento infantil durante el retorno a las clases presenciales, alterando no solo las rutinas diarias, sino también las dinámicas de socialización e interacción entre pares. Al recibir nuevamente a los estudiantes que cursaron su etapa preescolar en una modalidad virtual mediada por la tecnología, se observó cómo estas condiciones influyeron desfavorablemente en aspectos fundamentales como el desarrollo motriz, la formación de valores, las habilidades comunicativas y el proceso de aprendizaje integral. Ante este panorama, se revisaron investigaciones previas sobre experiencias similares donde se implementaron estrategias lúdico-pedagógicas como mediación, identificando así que los lenguajes lúdico-pedagógicos funcionan como herramientas efectivas para promover la participación, fortalecer la convivencia escolar y transformar conductas; esto se evidenció particularmente en instituciones como el Colegio Ekklesia, donde se registró una mejora significativa en la interacción entre los estudiantes.

Palabras clave: Lenguajes lúdico-creativos, estrategias lúdico-pedagógicas, pos-pandemia.

Abstract

The COVID-19 pandemic significantly impacted children's behavior during the return to in-person classes, altering not only daily routines but also the dynamics of socialization and interaction among peers. Upon welcoming back students who completed their preschool stage in a virtual modality mediated by technology, it was observed how these conditions negatively influenced fundamental aspects such as motor development, the formation of values, communication skills, and the comprehensive learning process. In response to this situation, previous research on similar experiences where play-based pedagogical strategies were implemented as mediation was reviewed, identifying that play-based pedagogical languages function as effective tools to promote participation, strengthen school coexistence, and transform behaviors; this was particularly evident in institutions such as Colegio Ekklesia, where a significant improvement in student interaction was recorded.

Keywords: Playful-creative languages, play-based pedagogical strategies, post-pandemic.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado surge a partir de una experiencia educativa desarrollada durante la práctica profesional del programa de Recreación. Dicha experiencia se vio atravesada por un contexto sin precedentes, ya que tuvo lugar durante el regreso a la presencialidad escolar luego de la pandemia del COVID-19, la cual transformó de manera significativa las formas de convivir, aprender y ser niño. El proceso se llevó a cabo en el aula del grado primero del Colegio Ekklesia, donde se evidenció que no solo los estudiantes regresaban a clases, sino también que existían muchas preguntas, tensiones y vacíos que la virtualidad no alcanzó a llenar.

Fue en ese espacio cotidiano el aula, el recreo, los juegos y los desacuerdos donde comenzaron a manifestarse con claridad los efectos emocionales y sociales del confinamiento. Por lo tanto, la futura profesional en Recreación asumió el reto de no observar estos comportamientos desde el juicio, sino desde la comprensión; de entender por qué un niño se frustra fácilmente, por qué otro evita participar o por qué algunos no logran expresar con palabras lo que sienten. En esa búsqueda, surgió la necesidad de proponer algo más que actividades y de hacer del juego una herramienta de transformación a partir de la recreación guiada, ya que esta representa una forma de reconstruir la confianza y puede actuar como un puente entre la emoción y el conocimiento.

Cada capítulo de este trabajo está entrelazado desde la experiencia directa con los estudiantes. El planteamiento del problema recoge las tensiones vividas en el aula; el marco conceptual sustenta teóricamente el valor del juego, la recreación y los lenguajes lúdico-creativos en el desarrollo integral de los niños; el marco contextual permite situar el proyecto en una realidad concreta que influyó profundamente en la infancia; mientras que el marco

metodológico da cuenta de la forma en que se abordó la investigación desde una mirada sensible y comprometida con el bienestar de los niños.

Los análisis y resultados muestran cómo, a través de estrategias lúdico-pedagógicas intencionadas, fue posible no solo intervenir una problemática, sino también abrir caminos para que los estudiantes se sintieran escuchados, valorados y acompañados. Esta experiencia reafirma que el juego, lejos de ser un recurso menor, puede convertirse en una herramienta poderosa cuando se pone al servicio de la convivencia, la empatía y el aprendizaje significativo.

Este proyecto no pretende ofrecer respuestas absolutas, sino compartir un proceso que se construyó paso a paso, con aciertos y aprendizajes, siempre poniendo en el centro a los niños, sus voces, sus emociones y sus historias. En un tiempo en el que la educación enfrentó múltiples desafíos, es así como este trabajo busca ser un aporte que dignifique la infancia y resalte el poder de lo lúdico para sanar, transformar y acompañar los diferentes procesos de aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contexto situacional

El Colegio Ekklesia se encuentra ubicado en la Carrera 56 #7-197 al oeste de la ciudad de Santiago de Cali, esta es una institución de carácter personalizado. Cruz (2022) en su diagnóstico realizado señala que la población con la cual se realizó esta investigación fueron 11 estudiantes del grado primero matriculados durante el año 2021-2022. Estos provenían de diferentes contextos socioeconómicos, ubicándose entre los estratos 1 y 4, tenían edades entre los 6 y 8 años. Entre ellos también se encontraba un niño con síndrome de Down.

Durante el desarrollo del diagnóstico situacional que se llevó a cabo dentro de la práctica profesional, se realizaron diversas observaciones e intervenciones con los estudiantes y docentes, el objetivo de estas fue identificar la problemática presente en el aula del grado primero. Al observar detalladamente a los estudiantes de este grupo, fue posible reconocer distintas dificultades que se manifestaron durante el año escolar. Estas manifestaciones tienen que ver con su manera de comportarse y relacionarse con sus compañeros, tanto dentro como fuera del aula de clase.

Esta etapa de transición es fundamental en el desarrollo infantil, pues es cuando los niños fortalecen sus vínculos sociales, adquieren herramientas para comprender su entorno, consolidan aprendizajes básicos y refuerzan los valores adquiridos en el hogar. Según Piaget (1975), en este periodo los niños comienzan a construir estructuras mentales que les permiten entender las diferentes normas y roles sociales, a su vez Vygotsky (1979) resalta que el desarrollo socioemocional tiene que ver con esas interacciones con los demás. En ese sentido, la falta de experiencias con otros durante el confinamiento limitó sus oportunidades de socialización y aprendizaje compartido. Además también, Goleman (1995) subraya que la capacidad para reconocer y gestionar las emociones es esencial en la convivencia y en el

desarrollo de la empatía. De esta manera, el confinamiento transformó las formas de interacción y generó vacíos en la socialización; muchos estudiantes llegaron al grado primero con necesidades emocionales y sociales no resueltas, intentando vivir experiencias propias del jardín infantil, como el juego colectivo, el reconocimiento del otro, el respeto por las normas o la gestión adecuada de las emociones.

Para este caso en particular, se logró identificar a través de actividades con preguntas orientadas a conocer cómo se relacionaban entre sí los estudiantes durante las clases, y también se evidencio mediante las observaciones sistemáticas realizadas en los diferentes momentos de la jornada escolar.

A partir de este análisis, se concluyó que a diferencia de las niñas que se destacaban por buen comportamiento los niños presentaban formas de relación social complejas, incluso estas trascendían del espacio dentro del aula, estas interacciones se pudieron, ejemplificar durante el recreo donde se observaron roces por la lonchera o incluso cuando querían ocupar el mismo espacio para sentarse a comer, además de esto durante las clases de educación física en ocasiones se peleaban por querer ocupar la misma colchoneta.

También al realizar la fila para salir al descanso normalmente se ubicaban por tamaño de estatura, si uno de los niños era de estatura más baja que el de adelante se enojaban por ello e incluso en ocasiones habían empujones y golpes de hombro por no ocupar “su lugar” durante las observaciones que se realizaron durante las clases académicas se logró evidenciar la poca paciencia que le tenían a su compañero con síndrome Down, debido a su diferente modo de aprender y comunicarse, además de esto se evidenciaron conflictos con estudiantes del grado segundo, estos emergían principalmente a la hora del descanso cuando ambos grupos se disponían a jugar futbol en conjunto, lo cual generaba problemas de convivencia generalizados.

Al profundizar en las posibles causas de esta situación, se consideró que los niños del grado primero no habían tenido una óptima inserción educativa formal previa, ni una experiencia en un ambiente de preescolar “normal”. La mayoría vivió su primera etapa escolar desde casa durante el confinamiento, lo cual dificultó su adaptación a la dinámica presencial. A diferencia de quienes transitan gradualmente entre el hogar y el aula. Estos estudiantes se enfrentaron de forma abrupta a un entorno totalmente nuevo, caracterizado por reglas, relaciones e interacciones que exigían habilidades sociales que aún estaban en proceso de desarrollo y los cuales son fundamentales dentro de esta etapa escolar inicial.

Es así como estos niños pasaron de un ambiente familiar e íntimo a un lugar lleno de estudiantes y profesores, donde a su vez estaba cargado de normas, rutinas y responsabilidades para las cuales no estaban emocional ni conductualmente preparados. Esta transición repentina pudo generar en ellos confusión, inseguridad e incluso, en algunos casos, reacciones emocionales desbordadas.

A partir de este panorama, se planteó la necesidad de generar estrategias pedagógicas que ofrecieran una respuesta efectiva a la problemática detectada. Para ello, se implementaron una serie de actividades lúdico-pedagógicas diseñadas para que los estudiantes reflexionaran sobre sus formas de interacción y que al tiempo fortalecieran ciertos valores fundamentales tales como: la amistad, la empatía, la tolerancia y el respeto. Estas acciones buscaban fomentar un cambio de actitud y contribuir al mejoramiento continuo del clima escolar.

Cada grupo contaba con un docente encargado de orientar la mayoría de las áreas y de acompañar de manera cercana el proceso individual de cada estudiante. En el análisis se identificó que muchos de los estudiantes vivían únicamente con uno de sus padres o en contextos familiares marcados por cierta inestabilidad emocional y económica, lo que podía influir en su forma de relacionarse dentro del entorno escolar.

Pregunta problema:

¿De qué manera las estrategias lúdico-pedagógicas inciden en la mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes de primer grado tras el retorno a la presencialidad en la Institución Educativa Colegio Ekklesia, luego del confinamiento por la pandemia?

2. OBJETIVO GENERAL

Comprender de qué manera las estrategias lúdico-pedagógicas pueden transformar la convivencia escolar en estudiantes de grado primero del colegio Ekklesia en un contexto de postpandemia.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir cómo la pandemia COVID19 afectó las relaciones interpersonales de los niños del grado primero de la Institución Educativa Colegio Ekklesia.
2. Describir las estrategias de intervención llevadas a cabo para fortalecer la convivencia dentro del aula educativa del grado primero entre mayo y junio de 2022 en el colegio Ekklesia.
3. Conocer el impacto que las actividades realizadas generaron en ellos para el mejoramiento de la convivencia.

JUSTIFICACIÓN

A partir de la problemática de convivencia evidenciada dentro de la Institución Educativa, se hace necesario que, como futuros profesionales en Recreación, analicemos los efectos derivados del periodo post pandémico y cómo éstos afectaron significativamente a los estudiantes de educación básica preescolar y primaria. Tal como se reflejó en el diagnóstico situacional, los estudiantes de grado primero enfrentaron una transición escolar compleja, pues su primer acercamiento a la escuela fue mediado por la virtualidad debido al confinamiento, lo que generó vacíos importantes en sus habilidades socio emocionales y relacionales.

A partir de ello, este análisis busca identificar las principales dificultades que los estudiantes enfrentaron al reincorporarse a la presencialidad, especialmente en el caso de los estudiantes de primer grado, cuyo primer contacto con la dinámica escolar y las relaciones interpersonales ocurrió de manera virtual. Dicha situación provocó dinámicas distintas a las que normalmente se viven en la presencialidad, generando una serie de vacíos en los procesos educativos relacionados con sus habilidades interpersonales, la capacidad de adaptación a nuevas normas y el desarrollo de competencias emocionales. Estos vacíos se debieron, en gran medida, a la falta de interacción social directa durante el confinamiento, lo que dejó a los niños sin las experiencias necesarias para construir habilidades clave en su desarrollo social y emocional.

Es posible, entonces, que los niños no hayan desarrollado oportunamente ciertas habilidades fundamentales como la convivencia, la regulación emocional, el fortalecimiento de valores compartidos y otros aspectos esenciales para una socialización adecuada. Es

importante considerar que, durante el confinamiento, los niños adquirieron habilidades principalmente centradas en el ámbito familiar, las cuales estaban enfocadas en la convivencia con sus padres o cuidadores cercanos. Sin embargo, estas habilidades eran más concernientes al hogar y la mayoría de las veces no se ajustaban a las exigencias del entorno escolar, donde las interacciones son más amplias, las normas más estrictas y las dinámicas grupales mucho más complejas.

Al regresar a la presencialidad, los niños llegaron con aprendizajes que, si bien eran útiles en el hogar (como la convivencia familiar, la dependencia emocional del adulto, la comunicación centrada en los miembros cercanos de la familia, y la regulación afectiva asistida), no siempre fueron suficientes para desenvolverse en un espacio escolar que requería habilidades más amplias y de adaptación. En este contexto, los estudiantes se enfrentaron a un grupo más grande, con normas y reglas compartidas, y se vieron en la necesidad de adaptarse a dinámicas colectivas que habían estado ausentes dentro de su primera etapa de escolarización. La falta de estas experiencias generó dificultades en la interacción grupal, en el respeto de las normas y en el manejo autónomo de las emociones.

Ante este panorama, el profesional en Recreación debe reconocer que estas carencias modifican, en alguna medida, las dinámicas dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto se hace fundamental diseñar e implementar estrategias de intervención lúdico-pedagógicas que no solo promuevan el aprendizaje, sino que también funcionen como un proceso transversal, articulado con las materias convencionales. Estas estrategias deben ser implementadas con el fin de tomar medidas oportunas que favorezcan el fortalecimiento de los valores fundamentales durante esta etapa inicial de la educación primaria. debido a que los estudiantes llegaron al aula con vacíos significativos en sus habilidades relacionales y conductuales, y esta intervención debe ser vista como una herramienta para abordar esos

vacíos, los cuales fueron producto directo del confinamiento y de la falta de interacción social durante la primera etapa de su escolarización formal.

ANTECEDENTES

Tras el confinamiento vivido durante la pandemia, el regreso a los espacios educativos marcó un antes y un después en la vida de muchos niños en su primera infancia. La rutina interrumpida, el alejamiento de sus pares y los cambios en la dinámica familiar dejaron huellas visibles en su comportamiento, en su manera de relacionarse y en su desarrollo emocional. Diversos estudios han señalado que el confinamiento produjo en la infancia alteraciones en la vida cotidiana que afectaron su bienestar socioemocional y sus vínculos (Barcala et al., 2022; Moreno & Gutiérrez, 2021). Para quienes trabajan con la infancia, el reencuentro con los niños en las aulas no solo implicó retomar actividades, sino también observar con atención las nuevas necesidades que emergieron, una idea que Duek y Moguillansky (2023) señalan al describir la escuela pospandemia como un espacio que debió reacomodarse para responder a ciertas experiencias emocionalmente diversas. Esto de algún modo llevó a los docentes a acompañar a sus estudiantes desde la empatía, la contención y la reconstrucción de vínculos, tal como lo plantea Honnef et al. (2021), quienes destacan el papel del educador como figura promotora de seguridad afectiva en contextos de crisis.

Entender este escenario requiere mirar atrás, revisando lo que se vivió y reconocer cómo las prácticas educativas y el rol del maestro tuvieron que adaptarse para responder a una infancia que también cambió, un planteamiento que coincide con los análisis de UNICEF (2022) sobre la necesidad de prácticas pedagógicas sensibles al impacto emocional derivado de la pandemia. Por lo tanto, estos antecedentes permiten comprender el contexto actual del trabajo con los más pequeños y la importancia de hacerlo desde una mirada cercana, flexible y

profundamente humana, debido a que los cambios en la educación a partir de este momento cambiaron de manera abrupta.

A partir de ello se realizó una investigación amplia donde se revisaron algunos documentos de diferentes países de Latinoamérica donde fuera posible analizar los diferentes aspectos que involucraban esta problemática, la manera de cómo se abordó y las diferentes estrategias que se llevaron a cabo con el fin de ayudar a los niños en el retorno a su entorno escolar.

El cierre prolongado de las escuelas públicas y privadas y de los espacios de juego han afectado gravemente la socialización de los niños, provocando problemas de comunicación, ansiedad y dificultades para interactuar con sus pares. En el artículo “Las infancias de la post pandemia. Una propuesta de investigación” (Duek & Moguillansky, 2023). Menciona la importancia de recuperar las dinámicas de interacción social y la necesidad de crear espacios seguros para que los niños se reconecten, este estudio concluye que se hace urgente abordar los problemas identificados en las infancias postpandemia desde un enfoque integrado y multidisciplinario. De acuerdo con Duek y Moguillansky (2023) Las políticas deben centrarse en las necesidades específicas de los niños, asegurando que sus voces sean escuchadas y atendidas en el menor tiempo posible. Esto incluye la atención a su aprendizaje, salud emocional y física, eso sin mencionar las consecuencias que esto conlleva en el desarrollo de los niños a largo plazo y los posibles vacíos en el retorno a la presencialidad pues evidenció los efectos negativos que el aislamiento produjo en la socialización y en las relaciones interpersonales de los niños, aspectos fundamentales para su desarrollo integral durante la primera infancia.

Ya que este artículo señala que muchos infantes han tenido múltiples dificultades en su capacidad de interacción y comunicación debido al aislamiento, se llevaron a cabo estrategias que fueran relevantes y necesarias para combatir la problemática por la cual estaban atravesando los niños que para este entonces eran de primer grado. Por lo tanto, como agentes

educativos nos vimos en la tarea de fortalecer los vínculos afectivos y el compañerismo dentro del aula de clase teniendo en cuenta los retos y desafíos con el que, en ese momento, llegaron los estudiantes como nuevos integrantes, y para lo cual se utilizaron estrategias lúdico-pedagógicas, ya que estas fueron esenciales para abordar no solo la problemática, sino también el déficit de socialización e integración que muchos niños experimentaron durante la pandemia, pues estas son herramientas claves para restaurar la conexión social y emocional entre compañeros.

Según el artículo "Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por covid-19 en Argentina" (Barcala, A., *et al.* (2022). proporciona valiosas perspectivas sobre el regreso a la presencialidad. Este estudio señala cómo el aislamiento prolongado por el confinamiento repercutió de manera negativa las interacciones sociales de niños y adolescentes, además de esto nos lleva a comprender las emociones de ansiedad, miedo y tristeza experimentadas por los estudiantes durante la pandemia, también nos da elementos claves que pueden ayudar a identificar cuáles son sus dificultades en la reintegración social una vez regresaron a la presencialidad. Según este estudio el juego no solo actúa como un medio de contención emocional, sino que también fomenta la expresión de emociones, la empatía y la cooperación entre pares, este además resalta cómo los niños reinventaron formas de vincularse a través de prácticas de juego y actividades creativas durante el confinamiento, además nos da evidencia que, a través del juego, los niños expresaron y procesaron sus emociones, lo cual fue crucial para su desarrollo psicosocial, este artículo muestra que las interacciones mediadas por el juego no solo permitieron a los niños mantener relaciones interpersonales más saludables, sino que también contribuyeron a disminuir conductas de intolerancia y ansiedad.

En este aspecto este proyecto se alinea en cierta manera con el plan de acción que se llevó a cabo dentro de la institución educativa debido a que se implementaron estrategias lúdico-pedagógicas donde las actividades realizadas fueron fundamentales para restablecer y

fortalecer los vínculos interpersonales dentro del aula. De este modo estos ejemplos descritos anteriormente pueden servir de inspiración para sustentar que las actividades recreativas y el juego facilitan la integración y colaboración de los estudiantes promoviendo así un ambiente más inclusivo y cooperativo.

El siguiente artículo fue “El teatro en la educación infantil: una alternativa de enseñanza y recreación en la virtualidad” (Rodríguez, M. I. (2021).. Este se llevó a cabo en Ecuador y se centró en un grupo de 15 infantes de 3 a 4 años en una institución educativa de Cuenca. En este los resultados indicaron un cambio positivo en la interacción de los niños, quienes se volvieron más activos y colaborativos durante las actividades. La docente notó que, a medida que se implementaban las técnicas de juego-teatro, sus estudiantes interactuaban más con sus pares y mostraban cierto entusiasmo al participar. Esto de alguna forma señala la relevancia de generar espacios donde se priorice la libertad de expresión y el aprendizaje colaborativo, lo cual es esencial en la educación inicial, por lo tanto, el impacto del proyecto fue significativo tanto en la práctica pedagógica de la docente como en el desarrollo personal y emocional de los infantes, lo que refuerza la relevancia del arte, especialmente para este caso el teatro, dentro del ámbito educativo.

Para este punto es posible visibilizar que las actividades educativas basadas en el juego fomentan no solo la participación de los niños, sino también la expresión de emociones y la empatía, a partir de ello se buscó restaurar y fortalecer los vínculos entre compañeros. Por lo cual, entonces las actividades recreativas en el Colegio Ekklesia se diseñaron con el fin de fomentar el respeto y la cooperación para que de este modo se les permitiera a los estudiantes desarrollar competencias sociales esenciales que se vieron afectadas durante el confinamiento preventivo. Cabe destacar que además de esto también se llevó a los estudiantes a mantener una comunicación asertiva entre pares y el mejoramiento de sus relaciones interpersonales,

llevándolos así a un mejor manejo de sus emociones reduciendo de manera significativa sus conductas de intolerancia dentro del aula educativa.

Por otro lado, en Ecuador también se desarrolló el trabajo titulado "La Recreación en la Niñez" (Gregorio Gil, M. I. (2008). Con niños en edad escolar (0 y 6 años). Aquí se demuestra que la recreación ayuda a formar y fortalecer relaciones interpersonales entre los niños, contribuyendo así a su desarrollo social. Además de esto señala que el juego grupal es especialmente efectivo para afianzar la identidad y la pertenencia a un grupo, por lo tanto en este artículo se plantea que la recreación no debe considerarse solo como tiempo de ocio, sino como una herramienta formativa que influye en el desarrollo integral del niño y en su capacidad para socializar y aprender a través de la experiencia, esto sin dejar de lado que las actividades recreativas son cruciales para el desarrollo motor, social y emocional en los niños siendo así este un canal donde se pueden llevar a cabo actividades que se acoplen a sus necesidades tanto grupales como individuales.

A partir de lo anterior podemos deducir que la aplicación de estrategias que se implementaron dentro del aula educativa le permitieron a los estudiantes de algún modo involucrarse y disfrutar del aprendizaje ya que esto no solo mejoró la integración grupal, sino también su disposición hacia el aprendizaje continuo y la solventación de problemáticas de interacción, algo que resulta esencial para la adaptación postpandemia dentro del aula, de este modo como agente de recreación se contribuyó a reducir de manera significativa los comportamientos negativos entre pares y fue sumamente necesario desarrollar actividades que llevarán a la mitigación y transformación de dicha problemática utilizando como base diferentes estrategias lúdico-pedagógicas, donde no solo se vio beneficiado esto sino también la parte emocional y social de los estudiantes dentro de su formación educativa, guiándolos así hacia una experiencia de aprendizaje más enriquecedora para todos los involucrados.

El artículo que se presenta a continuación se realizó en Brasil, este trata sobre el uso de minicuentos como herramientas de apoyo a las familias en el contexto de la educación infantil durante la pandemia de COVID-19, la población abordada para este estudio se compone de niños muy pequeños que asisten a la Unidad de Educación Infantil Ipê Amarelo, así como sus familias, durante el desarrollo de este los docentes elaboraron minicuentos a partir de observaciones y registros sobre los niños que recopilaban antes del confinamiento, lo que permitió de alguna manera mantener viva la memoria de las experiencias compartidas en el aula de clase cuando estos aún estaban en la presencialidad, estos minicuentos se llevaron a cabo con el fin de generar momentos de conexión emocional entre padres e hijos, facilitando la comunicación sobre sus experiencias, también se destacó la importancia de las relaciones interpersonales tanto entre docentes, niños y familias, promoviendo un entorno de apoyo emocional durante ese tiempo de incertidumbre. Es así como los minicuentos no solo ayudaron a crear un sentido de comunidad y conexión durante el distanciamiento social, sino que además dio la posibilidad de visibilizar la importancia que tiene la educación formal y el aprendizaje en esta etapa tan importante de la vida del niño y cómo este influye en su desarrollo tanto cognitivo como de interacción social dentro del aula de clase, además demuestra que esta herramienta no solo es una actividad lúdica, sino una forma significativa de preservar y fortalecer los vínculos afectivos. Por lo tanto, el uso de minicuentos, tal y como lo indica el artículo, demuestra cómo las narrativas pueden ser una herramienta efectiva para restablecer conexiones emocionales y fomentar la empatía entre los niños y de este modo reducir de manera significativa las problemáticas de conducta entre compañeros.

En el contexto del Colegio, la actividad realizada con el cuento como mediación logró una mayor disposición hacia el aprendizaje y contribuyó a disminuir las tensiones generadas durante el aislamiento que pudieron haber emergido durante el confinamiento, por lo cual, este tuvo como enfoque la cooperación y el respeto, además a través de esta actividad lúdica

se instó a que ellos pudieran identificarse con cada personaje del cuento y que los guiará a mantener un ambiente escolar más armonioso, minimizando situaciones de intolerancia y contribuyendo a la parte socioemocional de los estudiantes del grado primero.

Para la autora del artículo “La recreación y el juego en la educación preescolar: Un análisis de su impacto en el aprendizaje y bienestar de los niños” (Espinosa Cevallos, P. A., & Arteaga-Alcívar, Y. (2023). Incorporar el juego y la recreación son métodos pedagógicos efectivos en la educación preescolar, utilizando actividades lúdicas para fomentar habilidades cognitivas y socioemocionales, pues estas fomentan la interacción entre los niños, fortaleciendo habilidades sociales y creando un ambiente de aprendizaje enriquecedor y colaborativo, además señala que el juego dramático se destaca como una estrategia para promover la convivencia y la resolución de conflictos entre pares. Por lo tanto, dice que tanto el juego como la recreación son esenciales para el desarrollo integral en la primera infancia, ya que estos están sustancialmente vinculados a la mejora de la capacidad cognitiva, emocional y social de los niños, además sostiene que se necesitan de estrategias innovadoras y una formación continua para los educadores que deseen incorporar efectivamente el juego en su quehacer como maestro, ya que este es un aspecto fundamental para el buen desarrollo del aprendizaje de los niños dentro de su primera etapa escolar.

Vemos así como las actividades lúdico-pedagógicas contribuyen significativamente al desarrollo emocional de los estudiantes, facilitando su expresión y permitiendo una mejor adaptación a su entorno social, para lo cual, las actividades diseñadas para el Colegio Ekklesia buscaron fomentar en cierta medida la expresión emocional, ayudando a los estudiantes a compartir sus experiencias y vivencias tras el prolongado aislamiento, es por esto que el juego y la recreación le permitió a los niños interactuar de manera natural y espontánea, lo cual enriqueció positivamente sus relaciones interpersonales. Es así como las

estrategias implementada en el proyecto “el arte de vivir” son coherentes con la evidencia mostrada en el anterior artículo, demostrando que la integración de actividades lúdicas llevó a una mejora en la cooperación y empatía entre los estudiantes y las disputas que se presentaron en las interacciones cotidianas dentro del aula educativa.

En conclusión la importancia de implementar estrategias lúdico-pedagógicas para abordar los desafíos para este caso sociales que enfrentaron los estudiantes tras la pandemia se enfocó no sólo en favorecer la reintegración social, sino que también de alguna manera promover un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo para los estudiantes, aportando herramientas que estuvieran direccionadas hacia la recuperación integral de los estudiantes y su manera de relacionarse con otros, provocando así un impacto positivo que les llevará al mejoramiento continuo en sus relaciones interpersonales y el fortalecimiento del compañerismo, como vimos anteriormente el juego y la recreación son aspectos fundamentales de integración que ayudan a la transformación y el desarrollo dentro del aprendizaje significativo que se lleva a cabo dentro de las diferentes aulas de clase.

Así pues, el desarrollo del proyecto “el arte de vivir” dentro de la institución educativa no solo ha permitido abordar los desafíos postpandemia en las relaciones interpersonales de los estudiantes, sino que también ha mejoró notablemente el ambiente de aprendizaje y la disposición emocional de los niños. Es por esto por lo que se subraya la importancia de continuar integrando el juego en la educación, enfatizando su rol como catalizador para el aprendizaje y la cohesión social entre los mismos.

MARCO CONCEPTUAL

El retorno a la presencialidad escolar luego del confinamiento por la pandemia de COVID-19, ha traído consigo diversos desafíos en el ámbito educativo, siendo uno de los más reveladores las dificultades en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, especialmente en los primeros grados de escolaridad. La experiencia del aislamiento prolongado, la falta de interacción social directa y los cambios en las rutinas escolares han impactado significativamente en el desarrollo emocional y social de los niños. En este contexto, surge la necesidad de fortalecer los lazos de convivencia y promover entornos escolares saludables que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

De este modo, las estrategias lúdico-pedagógicas se presentan como una herramienta clave para facilitar la adaptación de los niños a la dinámica escolar presencial. El juego, entendido como una actividad natural de la infancia y un recurso pedagógico poderoso, permite no sólo el aprendizaje académico, sino también el fortalecimiento de vínculos afectivos, la resolución de conflictos y la construcción de normas de convivencia. En palabras de Vygotsky (1979), “en el juego, el niño siempre se comporta por encima de su edad media, por encima de su comportamiento cotidiano; en el juego es como si fuera una cabeza más alta que él mismo” (p. 101). De igual manera, a través de estas estrategias los docentes pueden propiciar espacios de encuentro, reconocimiento del otro y colaboración, fundamentales para la reconstrucción del tejido social en el aula.

Este marco conceptual busca sustentar teóricamente la manera en que las estrategias lúdicas aplicadas en el ámbito pedagógico inciden en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes de primer grado en la Institución Educativa Colegio Ekklesia, en el contexto posterior al confinamiento. Para ello, se abordan conceptos clave

como: el juego y la recreación, los lenguajes lúdico-creativos, el desarrollo, las relaciones interpersonales y la convivencia, y la socialización en la primera infancia.

1.1 El papel del juego y la recreación en la primera infancia: una visión desde Vygotsky

Durante la primera infancia, el juego es más que una actividad de entretenimiento, desde el enfoque de Vygotsky, retomado por Bodrova y Leong (2007) en su obra *Herramientas de la mente*, el juego representa una experiencia esencial para el desarrollo integral del niño durante sus primeros años. “A través del juego, el niño aprende a actuar en un nivel cognitivo más alto y desarrolla funciones mentales superiores como la memoria, la atención y la autorregulación” (Bodrova & Leong, 2007, p. 56). Su realización no debe entenderse como una acción insignificante o meramente espontánea, sino que es un lugar donde se generan ciertos procesos mentales como la atención, la memoria, la autorregulación y el control de las emociones.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el juego creativo y la fantasía ocupan un lugar central en el desarrollo infantil, en tanto constituyen actividades fundamentales para la construcción del pensamiento y la regulación del comportamiento. En particular, el juego simbólico o de representación permite a los niños asumir diversos roles propios de la vida cotidiana como el de la maestra, el médico, el comerciante o figuras familiares, lo cual favorece la recreación de situaciones reales dentro de un contexto socialmente significativo. A través de estas experiencias lúdicas, los niños no solo expresan su mundo interno, sino que también interiorizan normas, aprenden a respetar turnos, regulan sus emociones y fortalecen sus relaciones interpersonales, al actuar bajo reglas implícitas que orientan la convivencia con los otros (Vygotsky, 1979, 2003).

Este tipo de juego no solo refleja lo que los niños ya saben, sino que los lleva a avanzar, ya que les permite resolver conflictos, regular sus emociones, negociar con otros y desarrollar habilidades de convivencia, es por eso que Vygotsky sostiene que el juego le permite al niño actuar dentro de su zona de desarrollo próximo, es decir, en ese punto en el que, con apoyo o mediante la imaginación, puede hacer más de lo que haría por sí mismo tal y como lo afirman Bodrova y Leong (2004), “durante el juego de representación los niños se comportan como si fueran mucho mayores de lo que son” (p. 130). Esto demuestra que el juego no solo acompaña el desarrollo, sino que lo eleva de manera significativa, fortaleciendo así el pensamiento, el lenguaje y la convivencia.

Además, este tipo de juego actúa como una herramienta necesaria para el desarrollo del pensamiento simbólico, cuando los niños recuerdan las reglas, planifican sus acciones o se autorregulan verbalmente están poniendo en práctica habilidades mentales que se fortalecen a través del juego y la creatividad, es así como estos procesos se enriquecen con la mediación de los docentes o recreadores los cuales de algún modo actúan como guías o facilitadores y además de esto por la interacción con los pares donde pueden reinterpretar y transformar sus aprendizajes previos.

Así podemos ver cómo el lenguaje cumple también un papel central dentro de este proceso pues durante las diferentes actividades lúdicas muchas veces los niños tienen que negociar roles, planear diferentes situaciones o resolver conflictos ya que los niños no solo comunican sus ideas, sino que deben organizar su pensamiento, elaborar significados y desarrollar formas de interacción, por lo tanto en esta dimensión comunicativa el juego estimula de forma integrada el desarrollo cognitivo, emocional y social, promoviendo un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, el juego no debe entenderse como una actividad secundaria dentro del contexto escolar, sino como el núcleo desde el cual se articula el desarrollo en la infancia, la disponibilidad de tiempo, espacio y acompañamiento, por lo tanto, el juego no representa un complemento pedagógico, sino que se convierte en una necesidad formativa. Es por lo que los entornos escolares deberían garantizar experiencias lúdico-creativas ricas y significativas, que favorezcan la construcción activa del conocimiento y el fortalecimiento de competencias esenciales para la vida.

Finalmente, el juego en la primera infancia, entendido desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky se vuelve una vía fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social. Pues a través de él, los niños construyen sentido, se apropian del lenguaje como herramienta cultural y fortalecen su autonomía, esto sin dejar de lado el estímulo a la imaginación y la creatividad que este genera, el juego en el ámbito preescolar promueve las diferentes habilidades sociales y comunicativas, es por ello que Vygotsky destaca que el juego simbólico y social es esencial, pues mediante él los niños aprenden a negociar, establecer roles y compartir significados, generando así una base que los lleve a apropiarse de aprendizajes más complejos.

Recreación

La recreación constituye una función inherente al ser humano, orientada a la búsqueda del placer, el disfrute y el bienestar, en tanto permite la vivencia de experiencias significativas que favorecen al desarrollo personal y social. Esta se puede manifestar de manera espontánea o planificada y, cuando es intencionada, adquiere un valor pedagógico al propiciar espacios de interacción que fortalecen la construcción social y la convivencia. Desde esta perspectiva, la recreación trasciende el carácter meramente lúdico para convertirse en un recurso educativo que favorece la participación, la socialización y el aprendizaje compartido

(Dumazedier, 1971; Cuenca Cabezas, 2000). En estos espacios, las personas tienen la oportunidad de resignificar experiencias del pasado y del presente, propiciando transformaciones tanto a nivel individual como colectivo, desde una dimensión intrapsicológica. Además, “La recreación no solo es una forma de esparcimiento, sino una estrategia de intervención social que permite resignificar las experiencias de vida a través del juego y la expresión” (Mesa & Manzano, 2009, p. 14). Por lo tanto, la recreación posibilita el esparcimiento, el fortalecimiento de vínculos afectivos y sociales, y la expresión de emociones y sentimientos que pueden haber tenido un impacto significativo en la vida de los participantes. A continuación, se define de manera más amplia el concepto de recreación guiada que orientó esta práctica investigativa.

Recreación Dirigida

Para este caso en particular nos centraremos en la recreación dirigida ya que esta tal como lo plantea Mesa Cobo (2011), cumple una función pedagógica fundamental al constituirse en una acción mediadora que lleva a la participación activa y la cooperación de los participantes, pues gracias a la guía del recreador se generan procesos de interacción, negociación y construcción de significados que favorecen al desarrollo de habilidades sociales, la convivencia, la creatividad y la autonomía. Esta modalidad recreativa está sustentada en la educación popular, es así como la participación guiada se convierte en un espacio donde se incluyen los lenguajes lúdico-creativos para responder a los intereses del grupo y promover el aprendizaje significativo. Por lo tanto, la recreación dirigida se entiende como una práctica planificada y acompañada, que tiene como objetivo fomentar la creatividad y facilitar la expresión emocional.

Dimensiones de la recreación según Mesa Cobo 2011

1. Dimensión general

■ En esta primera dimensión, la recreación se entiende como parte de la vida cultural y social de las comunidades. Aquí no se mira solo la actividad en sí, sino el lugar que ocupa dentro de las costumbres, las celebraciones y las formas de encuentro que han acompañado a distintos grupos comunitarios a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, la recreación aparece unida al juego, a lo festivo y a las prácticas contemplativas, todas estas son expresiones tradicionales y se transmiten a través de la convivencia diaria.

2. Dimensión pedagógica o interpsicológica

La segunda dimensión sitúa la recreación como un proceso deliberadamente educativo. Aquí ya no se trata solo de participar por gusto o tradición, sino de reconocer que la recreación dirigida se convierte en un espacio formativo donde el diálogo, la participación y la guía del recreador cumplen un papel fundamental.

En este nivel, la recreación actúa como un puente entre lo cultural y el desarrollo de cada individuo. Además de esto, es donde el recreador acompaña, orienta y crea las condiciones para que el grupo aprenda a organizarse, negociar, resolver diferencias y construir acuerdos. De esta manera, la recreación se convierte en una herramienta que fortalece la convivencia y promueve el aprendizaje significativo desde la inclusión y la cooperación.

3. Dimensión interna o subjetiva

La tercera dimensión se enfoca en lo que ocurre dentro de cada persona cuando participa en actividades recreativas. Aquí se reconoce que la recreación también moviliza emociones,

ideas, imaginarios y formas de interpretar el mundo.

En este plano interno es donde se construyen nuevos significados y donde la creatividad se expande. Por medio de los lenguajes lúdico-creativos y el acompañamiento de otros, cada participante logra avanzar hacia niveles de desarrollo que quizás no podría alcanzar por sí solo. Es una dimensión profundamente formativa, porque permite que la experiencia recreativa deje huellas en la manera de pensar, sentir y relacionarse con los demás.

A partir de la comprensión de la recreación como un posibilitador de espacios que favorecen la construcción social, resulta relevante ahondar en la definición de los lenguajes lúdico-creativos los cuales se implementaron durante este ejercicio investigativo.

Lenguajes lúdico-creativos

Son herramientas semióticas que fomentan la transformación tanto interna como externa del ser humano. Durante la implementación del proceso de intervención, se emplearon diversas estrategias basadas en los lenguajes lúdicos. “Los lenguajes lúdicos permiten que los niños comuniquen ideas, emociones y experiencias desde la libertad creativa, facilitando así el desarrollo de competencias expresivas y sociales” (Mesa & Manzano, 2009, p. 39).

Por lo tanto, los lenguajes lúdicos son formas de expresión que se manifiestan a través del juego, el cuerpo, la creatividad y la imaginación, que permiten establecer relaciones con el entorno desde la libertad, la emoción y la exploración. Así, la recreación deja de ser una actividad meramente entretenida, para convertirse en una experiencia que favorece el aprendizaje, la empatía y la construcción de sentido colectivo. A continuación, se indican los lenguajes lúdico-creativos que orientaron este trabajo.

Lenguaje gráfico-plástico

Este lenguaje permite que los niños expresen sus emociones y pensamientos de forma creativa mediante el uso de colores, texturas, formas y trazos. A través de estas

manifestaciones, pueden comunicar lo que sienten sin necesidad de utilizar palabras. En este proceso, el papel del recreador es fundamental, ya que debe orientar la actividad, resolver inquietudes y propiciar un entorno donde cada creación sea valorada y respetada. Como indica Kougias (2021), “el dibujo y la expresión plástica en la infancia permiten conectar emociones con símbolos, promoviendo la expresión sin necesidad del lenguaje verbal” (p. 82).

En este sentido el lenguaje gráfico-plástico no busca resultados técnicos, sino que promueve la libertad de expresión y la construcción simbólica del mundo interior del niño, constituye un espacio seguro donde se prioriza el acto de crear como vía para liberar tensiones, compartir vivencias y fortalecer el desarrollo emocional.

Lenguaje lúdico-musical

Esta estrategia se basa en la creación de instrumentos musicales utilizando materiales reciclables, relacionando así la música con lo cotidiano.

Su objetivo es favorecer la conexión entre el cuerpo y el sonido, permitiendo que los participantes expresen sentimientos y emociones a través del movimiento corporal, este lenguaje estimula la coordinación, la creatividad, la sensibilidad auditiva y la participación colectiva.

Lenguaje de comunicación y narrativa

La narrativa permite a los participantes expresar sus vivencias a través de relatos e historias. En este trabajo se utilizó el cuento como recurso principal, el cual, cuando es narrado con intención y sensibilidad, se transforma en un puente de comunicación entre el narrador y los oyentes. Este lenguaje favorece el pensamiento crítico, la empatía y el desarrollo del lenguaje oral, al tiempo que enseña a los niños a escuchar, respetar turnos y disfrutar del relato compartido.

Además, se utilizaron recursos audiovisuales como videos educativos, que captaron la atención de los niños de forma efectiva y los cuales despertaron su curiosidad frente a las actividades desarrolladas. Éstos al integrar imágenes, sonidos y narraciones, facilitaron la comprensión de temas complejos y ofrecieron oportunidades para el diálogo, la reflexión y la sensibilización frente al entorno.

Desarrollo en la primera infancia

La etapa de transición comprendida entre los 2 y los 6 años, se caracteriza por una transición en los niños que pasan de una serie de acciones dominadas por impulsos y reglas externas, hacia una fase de mayor comprensión y aceptación de las normas sociales. Es un período caracterizado por cambios importantes en su percepción del mundo social, donde empiezan a entender que existen reglas y normas que regulan las interacciones entre pares y adultos. Aunque aún estos dependen en gran medida de la orientación de terceros, empiezan a internalizar ciertas pautas de comportamiento que guían sus acciones cotidianas. Esto además les da cierta capacidad de reconocer las expectativas sociales y la respuesta a ellas se fortalece, favoreciendo así su adaptación en diferentes ambientes, tanto en su entorno familiar como en la escuela.

Los niños en esta etapa muestran una tendencia a seguir las reglas que aprenden en sus entornos inmediatos. Comienzan a practicar ciertas conductas prosociales, tales como compartir, ayudar y ser empáticos con sus amigos, aunque todavía les cuesta mantener la coherencia en diferentes situaciones. También les da la posibilidad de adquirir habilidades de autocontrol y regulación emocional, lo cual va mejorando de manera paulatina. Por ejemplo, a esta edad es donde aprenden a esperar su turno y resolver conflictos mediante la mediación y la comunicación, en lugar de la agresión. Estas conductas contribuyen a que la convivencia sea más armónica y a que la socialización se torne en un proceso positivo y enriquecedor.

Desarrollo moral

En relación con el desarrollo moral, en la primera infancia se puede observar una predominancia de una moral heterónoma, es decir donde los niños consideran que las reglas son impuestas por los adultos y donde deben cumplirlas sin cuestionarlas. Además de esto, la idea del deber, la obediencia y la evitación del castigo constituyen sus principales fundamentos del juicio moral. Según Piaget (1992), “los niños pequeños consideran que las reglas son impuestas por los adultos y deben cumplirse sin cuestionamientos, aunque poco a poco incorporan nociones de equidad y reciprocidad” (p. 118).

Sin embargo, paulatinamente, empiezan a entender que la justicia y el hacer lo correcto va más allá de la simple obediencia, incorporando nociones de igualdad y atención a las necesidades de los demás. Aunque aún no cuentan con una moral autónoma basada en principios éticos abstractos, empiezan a distinguir entre comportamientos aceptables e inaceptables, entendiendo que sus acciones tienen consecuencias en quienes les rodean.

De este modo, las relaciones interpersonales resultan claves para contribuir al desarrollo de los niños entre los 2 y los 6 años. Por tal motivo, se define el concepto de relaciones interpersonales que orientó esta práctica.

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales les permiten a los individuos interactuar con otros y generar ciertas habilidades, tales como: la solución de conflictos, la comunicación asertiva y el fortalecimiento de la confianza, estas también representan esos lazos que se tejen entre las personas cuando se comunican, se escuchan con empatía, se apoyan mutuamente y se tratan con respeto. Estas pueden darse en la familia, la escuela, el trabajo o en cualquier espacio donde convivan los seres humanos y son esenciales porque ayudan a cada individuo a crecer en lo emocional, lo social y sin lugar a duda en el ámbito personal.

A través de este tipo de relaciones, los seres humanos comparten momentos, pensamientos, emociones y formas de ver la vida. En ese intercambio, aprenden a convivir a pesar de las diferencias, ayudan a la construcción de confianza y a sentirse parte de un grupo o comunidad determinada. En definitiva, las relaciones interpersonales son el fundamento sobre el cual se construyen sociedades más justas, sensibles y solidarias.

Convivencia y socialización en la primera infancia

La experiencia social en esta etapa está marcada por múltiples interacciones con los adultos y entre pares en diferentes contextos. La familia continúa siendo el principal espacio de socialización, donde los niños aprenden valores y normas básicas de convivencia. Paralelamente, en el entorno escolar y en otros espacios comunitarios, desarrollan habilidades sociales esenciales tales como: aprender a expresar sus emociones de manera adecuada, respetar turnos, colaborar con otros y resolver conflictos de forma pacífica y civilizada. Como afirman Carvajal y Valencia (2017), “la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos, sino que implica la creación de un entorno donde prime el respeto mutuo, el diálogo y la participación” (p. 44).

Sin duda, la creación de amistades y el trabajo en equipo contribuyen a que los niños internalicen pautas de comportamiento cooperativo y respetuoso, los cuales son fundamentales para mantener una convivencia armoniosa. En general, la socialización en la primera infancia ayuda a los pequeños a entender y valorar la importancia de respetar a los demás y de participar activamente en su comunidad. Por lo tanto, este desarrollo plantea una visión integral y humanizada de cómo los niños atraviesan estos procesos en sus primeros años, sentando las bases para su crecimiento moral, social y emocional. Al ser el aula uno de los espacios de socialización de los niños en edad preescolar, se define a continuación el concepto de aula educativa.

El aula educativa es el espacio donde se interactúa, se comparte y se construye con otros. Es aquí donde se desarrolla la dinámica de construcción del conocimiento; por ello, en el aula educativa reside la interrelación y articulación de los tres elementos del triángulo interactivo: el actor, los alumnos y los contenidos presentes en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan, los cuales son predefinidos por el currículo escolar y determinados por los tiempos y espacios de la escuela. Tal como lo señala Coll (1991), esta relación entre docente, estudiantes y contenidos es la base desde la cual se configura el proceso de aprendizaje, pues es en esa interacción cotidiana donde se construye y cobra sentido el conocimiento.

Ahora pues, la convivencia escolar dentro del aula se refleja en la forma en que los estudiantes se vinculan entre ellos y con su educador mientras comparten el espacio del aprendizaje diario. Aquí se les da la posibilidad de generar un proceso que se construye sobre la base del respeto, la colaboración y el reconocimiento del otro como alguien con voz, ideas y emociones. Cuando se cultivan relaciones sanas, cada integrante del grupo se siente parte de un entorno donde se puede expresar, más allá de evitar el conflicto o imponer normas y modos de comportamiento, se trata es de generar un ambiente de confianza, donde cada niño encuentre un lugar desde el cual pueda participar sin temor y que a su vez pueda aprender en armonía con los demás. En ese pequeño mundo del aula, a diario se deben evidenciar los valores que dan forma a la vida en comunidad (la empatía, el compromiso, la solidaridad y la convivencia con sus diferencias). Por eso, la convivencia dentro del aula no es sólo un marco para enseñar contenidos, sino una experiencia vital que moldea la manera en que los estudiantes aprenden a relacionarse, a escuchar y a construir juntos un camino hacia una sociedad más justa y respetuosa.

MARCO CONTEXTUAL

Todo proceso educativo está profundamente vinculado al entorno donde se desarrolla. Las formas de relacionarse, aprender y de convivir en el aula no pueden entenderse de manera aislada, pues responden a una serie de factores sociales, culturales, económicos e incluso emocionales que atraviesan la vida de los estudiantes. Por esta razón, antes de plantear una intervención pedagógica, resulta esencial reconocer el contexto que rodea a la comunidad educativa, sus características, tensiones y posibilidades. Este apartado busca ofrecer una mirada amplia y situada del espacio en el que se llevó a cabo la presente investigación, considerando no solo el entorno institucional del Colegio Ekklesia, sino también las realidades sociales de la Comuna 19 y los efectos que situaciones recientes como el confinamiento por la pandemia y el estallido social tuvieron en la infancia. Solo comprendiendo estos elementos de manera articulada es posible diseñar estrategias que realmente respondan a las necesidades de los niños y fortalezcan su desarrollo en el ámbito escolar.

Contexto general

Claudia Bermúdez (2020) ofrece una perspectiva amplia sobre la manera en que deben considerarse los distintos actores sociales involucrados en una población objeto de intervención. Según Bermúdez (2020), en todo grupo particular es fundamental comprender la influencia que ejerce el entorno, tanto a nivel individual como colectivo, ya que en estos espacios se generan macroprocesos (los macroprocesos son todas las situaciones externas que afectan o influyen directa o indirectamente en la forma en que las personas se relacionan o comparten con los demás por ejemplo la pandemia hace parte de uno debido a que el confinamiento modificó ciertas dinámicas a las que veníamos acostumbrados).

Cada actor social posee un discurso propio, una manera única de transmitir su experiencia en el contexto en el que interactúa. En este sentido, Van Dijk (2000) citado por Bermúdez (2008) señala que “el contexto es entendido como la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticas” (p. 151). lo cual implica que este puede variar de un individuo a otro, incluso dentro de un mismo entorno social. Esta variabilidad hace que las percepciones, emociones y reacciones frente a una misma situación no sean uniformes, sino que se adapten a las interpretaciones individuales derivadas de experiencias previas, roles sociales y construcciones culturales particulares.

Bermúdez (2020) sostiene que cada participante interpreta de manera distinta las situaciones que emergen en la dinámica grupal, lo que conlleva a una diversidad de perspectivas frente a los acontecimientos cotidianos, incluyendo aquellas problemáticas que dificultan la interacción entre los miembros del grupo. Esta multiplicidad de interpretaciones exige, por parte de los profesionales en recreación, una mirada sensible y analítica frente al grupo a intervenir.

Desde esta perspectiva, nuestra labor como recreadores se torna esencial, ya que, al entrar en contacto con un colectivo, se hace indispensable considerar aspectos como: el comportamiento de los individuos, sus formas de relacionarse, las dinámicas internas del grupo, las influencias del entorno externo y otros elementos clave para realizar un diagnóstico situacional adecuado. Este diagnóstico nos ubica en el contexto específico de la población, permitiéndonos extraer elementos significativos para comprender de manera profunda las necesidades, tensiones y posibilidades del grupo intervenido.

Desde esta perspectiva, nuestra labor como recreadores se torna esencial, ya que, al intervenir en un colectivo, no trabajamos con personas de manera individual sino con actores sociales que están inmersos dentro de un contexto social determinado, por lo tanto, esto

implica reconocer su manera de comportarse, relacionarse, las diferentes dinámicas internas y modos de interacción que son influenciados por las condiciones sociales, culturales, económicas y simbólicas en el entorno donde se desenvuelven.

Por ello, realizar un diagnóstico situacional adecuado requiere mucho más que observar las acciones individuales debido a que este en cierta medida exige entender la estructura social que los vincula y los significados compartidos que hay entre ellos, de esta manera observar a los participantes como actores sociales implica reconocer sus necesidades, conflictos y potencialidades ya que no son estáticas ni individuales.

Este trabajo de grado se sitúa en un entorno semirrural, donde se entrelazan dinámicas culturales, sociales y educativas particulares, propias de una comunidad que combina elementos urbanos y educativos con una fuerte identidad religiosa, debido a que alrededor de ella hay otras instituciones educativas que van por la misma línea religiosa, por lo tanto, la institución educativa que fue creada no sólo para cumplir con una función formativa en cuanto a lo académico, sino también social, fundamentada en preceptos bíblicos, con el fin de coadyuvar en el tratamiento de las problemáticas sociales que se identificaron en los barrios de la comuna 20 (Colegio Ekklesia 1997).

Tras la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, se hizo evidente que, más allá de las afectaciones académicas, los estudiantes enfrentaron profundas alteraciones en sus formas de relacionarse. En muchos casos, la ausencia de interacción presencial prolongada limitó el desarrollo de habilidades sociales esenciales, generando nuevos desafíos para el ámbito escolar, especialmente en los grados iniciales.

Los niños que iniciaron su trayectoria escolar durante este periodo o los que regresaron a la presencialidad tras una etapa formativa mediada por pantallas, lo hicieron en condiciones profundamente distintas a las habituales, el distanciamiento físico, la falta de juego

compartido, la monotonía impuesta por el aislamiento preventivo y la sobreexposición a los diferentes dispositivos digitales dejaron grandes huellas en su manera de comunicarse, convivir y adaptarse a los diferentes espacios educativos. Esta situación generó ciertos vacíos en su proceso de socialización, esto se evidenció en la dificultad para reconocer normas de convivencia, establecer vínculos afectivos y gestionar sus emociones dentro de un entorno grupal.

En este contexto, resulta necesario repensarse las prácticas educativas para así garantizar de algún modo no sólo la recuperación de aprendizajes, sino también la reconstrucción de los lazos humanos que sostiene la convivencia escolar, pues la escuela, más que nunca, se convierte en un lugar de reencuentro, escucha, contención y de resignificación colectiva, pues no se trata únicamente de enseñar contenidos, sino de generar espacios donde los niños se sientan seguros, reconocidos y donde se sientan parte de un grupo con el que puedan compartir, expresarse a partir de sus vivencias y experiencias.

Para lo cual la educación inicial, por su naturaleza formativa, requiere enfoques que valoren el juego, la creatividad y la participación como ejes fundamentales del desarrollo de los niños, es así cómo estas herramientas se vuelven puentes que permiten sanar los vínculos debilitados, recuperar el sentido del estar con otros y promover el aprendizaje significativo ya que no solo impactan en lo académico, sino también en lo emocional y lo social, en ese sentido se hace necesario apostarle a una pedagogía del encuentro, centrada en el respeto por el ritmo y la historia de cada niño, es hoy más que nunca un acto de sensibilidad, compromiso y responsabilidad con la infancia.

Factores sociales, políticos y económicos en la Comuna 19: Una mirada situada del entorno

En el análisis de las dinámicas escolares y su relación con el entorno, es imposible desligarlo del contexto sociohistórico que ha atravesado la ciudad de Cali en los últimos años. La Comuna 19, donde se ubica el Colegio Ekklesia, no fue ajena a los hechos que marcaron profundamente el tejido social de la capital vallecaucana, particularmente a raíz del estallido social ocurrido entre abril y junio de 2021. Este periodo, que representó una respuesta masiva a condiciones de desigualdad, precarización laboral, falta de oportunidades y violencia institucional, dejó una serie de secuelas emocionales y estructurales que aún hoy se evidencian en las prácticas cotidianas de los barrios y, por supuesto, en los espacios educativos.

Durante ese tiempo, muchas familias vivieron directamente los bloqueos, las confrontaciones en las calles, la militarización de zonas residenciales y el cierre prolongado de actividades económicas. La Comuna 19 fue escenario de múltiples movilizaciones, tanto pacíficas como conflictivas, lo que generó un ambiente de tensión constante. Esta realidad impactó de manera directa a niños, quienes, en su etapa de formación emocional y social, se vieron expuestos a imágenes de confrontación, miedo y pérdida de estabilidad. A ello se sumó el precedente inmediato del confinamiento por la pandemia del COVID-19, que ya había alterado las rutinas familiares y escolares, disminuyendo el acceso a espacios de socialización fundamentales en la infancia.

En el caso de los estudiantes de primer grado del Colegio Ekklesia, el retorno a la presencialidad se dio en medio de este entorno social inestable. No regresaron simplemente a las aulas tras una pandemia, sino que lo hicieron cargando una serie de vivencias asociadas al encierro, al temor por la situación económica de sus familias, y en algunos casos, al

testimonio directo o indirecto de actos de violencia urbana. Esta suma de experiencias afectó la forma en que muchos niños se relacionaban entre sí y con sus docentes: algunos presentaban actitudes de retraimiento o inseguridad, mientras que otros manifestaban frustración, agresividad o dificultad para acatar normas básicas de convivencia escolar.

La situación económica también jugó un papel relevante. La pérdida de empleos, la disminución de ingresos y la incertidumbre generalizada en los hogares generaron un ambiente de ansiedad en los adultos, lo cual inevitablemente se trasladó a la esfera de los niños. Muchos de ellos llegaron a clase con hambre, sin útiles escolares, o con signos visibles de carencias afectivas. Esto afectó su disposición para el aprendizaje y para establecer vínculos de confianza con sus pares. La escuela, más que nunca, se convirtió en un espacio necesario no solo para enseñar contenidos, sino para ofrecer contención emocional, acompañamiento y oportunidades reales de reconstruir vínculos sociales.

Contexto institucional

Esta Institución Educativa, se distingue por su interés en formar integralmente a sus estudiantes, promoviendo tanto el desarrollo académico como la vivencia de valores cristianos que fortalecen la convivencia. La participación de las familias y el compromiso del equipo docente contribuyen a consolidar un entorno favorable para la educación. En este sentido, la misión y visión de la institución educativa es la siguiente:

“Misión”. El Colegio Ekklesia (s. f.) establece como misión:

“formar líderes que amen a Dios sobre todas las cosas y a su prójimo como a sí mismos; con capacidades para desempeñarse e impactar la sociedad con una actitud de servicio que supla las expectativas del mercado, generando el crecimiento de la institución y su entorno”.

“Visión”. Asimismo, la institución señala que su visión es:

“dar a conocer a las naciones el señorío de Cristo buscando la transformación de la sociedad hacia los valores cristianos”.

Como en todas las instituciones educativas del país, el retorno a la presencialidad tras la pandemia evidenció tensiones en el ámbito de la convivencia escolar, especialmente entre los más pequeños, quienes tuvieron un ingreso tardío o interrumpido a la experiencia educativa formal.

Caracterización de la población:

El Colegio Ekklesia en el año 2021 contaba con 155 alumnos de los cuales 62 eran de primaria. Este nivel educativo contaba con 1 docente para preescolar, 6 docentes para primaria y 8 para bachillerato, además tenía una rectora, 2 coordinadores: uno académico y otro de convivencia, la capellana y en la parte administrativa estaba la contadora, la auxiliar de sistemas de gestión, la auxiliar administrativa y la secretaria.

El grupo en el cual se centró esta investigación fue el grado primero del Colegio Ekklesia en el año 2021-2022, el cual estaba compuesto por 11 estudiantes que estaban en las edades de los 6 a los 9 años. Con este grupo poblacional se implementó el proyecto “el arte de vivir” y se realizó una serie de estrategias lúdico-pedagógicas que buscaron fortalecer diferentes valores debido a la problemática de convivencia que se encontró a partir del diagnóstico situacional que fue elaborado antes de la intervención lúdico-pedagógica.

Contexto problemático

En el grado primero se identificaron situaciones recurrentes de conflictos entre compañeros, dificultades en la regulación emocional, poca capacidad para resolver desacuerdos de manera pacífica y escasa empatía. Estas manifestaciones reflejan los efectos

del confinamiento y la virtualidad en el desarrollo social de los niños, muchos de los cuales ingresaron a la institución sin experiencias previas en contextos escolares presenciales. Esta situación reveló la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que favorezcan la convivencia desde una mirada integral.

En ese sentido, las orientaciones pedagógicas para la educación inicial aportan una guía valiosa, al proponer que el proceso educativo debe ser contextualizado y centrado en el juego, la exploración y la interacción significativa con el entorno y señala la importancia de diseñar actividades que involucren activamente a los niños, que respondan a su realidad y que promuevan el conocimiento a través de experiencias concretas. Asimismo, estas orientaciones destacan que las actividades deben ser variadas, lúdicas y significativas, favoreciendo tanto el desarrollo cognitivo como el crecimiento socioemocional de los estudiantes.

Desde este punto de partida, el papel del docente/recreador es esencial como mediador de estos procesos, guiando la interacción, promoviendo la colaboración y fomentando un ambiente de respeto mutuo. En cuanto a la convivencia, se hace énfasis en la creación de espacios escolares donde prevalezcan valores como la tolerancia, la justicia, la empatía y la solidaridad, integrados de manera transversal en la vida escolar. De esta manera, la escuela se convierte en un escenario privilegiado y único para la formación y preparación de ciudadanos capaces de convivir en armonía y de resolver pacíficamente los conflictos cotidianos a los que se enfrentan.

Tras el aislamiento social, el juego y las estrategias lúdico-pedagógicas se consolidan como herramientas fundamentales para restablecer los vínculos sociales entre los estudiantes, pues es a través del juego donde los niños no sólo aprenden, sino que también se comunican, expresan emociones, cooperan y desarrollan habilidades claves para una sana convivencia. Estas experiencias además fortalecen la confianza y les permiten crear un clima escolar

respetuoso, colaborativo y emocionalmente sano, los cuales son aspectos indispensables para su bienestar y adaptación en esta nueva etapa de escolaridad a la que se deben exponer.

Justificación del contexto

El Colegio Ekklesia fue seleccionado como escenario de esta propuesta pedagógica por su apertura al cambio y su disposición a implementar estrategias educativas centradas en el bienestar de los estudiantes. Además, su enfoque cristiano permite incorporar, de manera coherente, valores fundamentales para la formación de la convivencia tales como: el respeto, la empatía y el amor al prójimo.

Por lo tanto, intervenir en el grado primero representó una oportunidad valiosa para incidir positivamente en el desarrollo emocional y social de los niños desde sus primeros años de escolaridad y la implementación de estrategias lúdicas, diseñadas con intención pedagógica, no sólo fortaleció el aprendizaje académico, sino también que facilitó la construcción de relaciones interpersonales más sanas. Siendo así que esta práctica tuvo el potencial de transformar el clima del aula y representó la posibilidad de acompañar a los estudiantes en el proceso de adaptación, crecimiento y formación integral, algo que fue tan necesario después de la experiencia colectiva del confinamiento.

MARCO METODOLÓGICO

Este proceso investigativo se desarrolló en la Institución Educativa Colegio Ekklesia durante el año lectivo 2021-2022, específicamente en el aula de primero de primaria, conformada por 11 estudiantes entre los 6 y 9 años. Entre ellos, se encontraba un estudiante con diagnóstico de síndrome de Down, cuya participación fue tomada en cuenta respetando los principios de inclusión y equidad educativa.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con una orientación deductiva, lo que permitió observar e interpretar los fenómenos sociales presentes en el entorno escolar, particularmente en lo relacionado con la convivencia y las dinámicas interpersonales. Este enfoque fue clave para comprender los significados que los estudiantes atribuían a sus relaciones y comportamientos dentro del aula, así como para analizar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Dado el interés por interpretar el comportamiento humano en su contexto natural, se asumió la etnografía como una de las principales metodologías orientadoras del proceso. Esta permitió acceder de forma directa a la vida cotidiana de los estudiantes, facilitando la observación de sus prácticas, interacciones y símbolos culturales. La etnografía no se limitó a una mirada externa, sino que propició una inmersión reflexiva en el grupo, posibilitando una comprensión profunda de los significados sociales que los niños construyen en torno a la convivencia, el juego y la educación (Pichardo Muñiz, s.f.).

Desde esta perspectiva, se reconoció el papel activo del investigador como parte del proceso, lo que implicó una mirada crítica y sensible frente al entorno. Como señala Pichardo Muñiz (s.f.), la etnografía permite captar no solo lo que las personas hacen, sino cómo piensan y sienten respecto a lo que hacen, lo cual resulta esencial en estudios que buscan transformar prácticas sociales como las educativas.

El estudio se enmarcó en una dimensión temporal que facilitó la intervención transversal en todos los cursos del grado primero, con el fin de dar respuesta a los conflictos de convivencia detectados durante el desarrollo del año escolar. La investigación buscó no sólo describir, sino también transformar la realidad educativa a través de la implementación de estrategias lúdicas y pedagógicas que promovieran una mejora significativa en las relaciones entre los estudiantes.

9.1 Recolección de la información

Durante la práctica pedagógica, desarrollada entre noviembre de 2021 y junio de 2022, se utilizaron diversas técnicas de recolección de información propias de la investigación cualitativa: observaciones participantes, diarios de campo, registros fotográficos, entrevistas a docentes y revisión documental institucional. Estas herramientas permitieron construir una comprensión integral de la problemática abordada, mediante un análisis interpretativo de los datos obtenidos en el contexto natural de los participantes (Taylor & Bogdan, 1987).

Así mismo, se diseñó y ejecutó el proyecto “El arte de vivir”, el cual incorporó diversos lenguajes lúdico-creativos como estrategias centrales de intervención. Estos lenguajes, según Mesa (2004), se ubican en la tercera dimensión de la recreación y emergen del entorno sociocultural. Están dirigidos a trabajar desde la parte intrapsicológica de los individuos, permitiendo intervenir en sus emociones, pensamientos y vínculos, mediante recursos expresivos y semióticos que fomentan la interacción, la empatía y la reconstrucción del tejido social.

Mesa (2004) destaca que “los procesos de construcción del conocimiento escolar residen en la interrelación y articulación de los tres elementos del triángulo interactivo: el alumno, el profesor y los contenidos”. Esta perspectiva resalta la importancia del diálogo pedagógico y de las experiencias compartidas como base para generar aprendizajes significativos.

Estrategias implementadas

Para dar respuesta a las situaciones conflictivas evidenciadas durante el proceso de observación y diagnóstico, se adoptó como eje metodológico la herramienta SARI (Secuencia de Actividades Recreativas Intensiva), propuesta desde la pedagogía de la recreación y concebida como una alternativa sensible y estructurada para el trabajo formativo en la infancia (**Mesa, 2010**). En este sentido, se utilizaron los cinco momentos (apertura, exploración, negociación, socialización y evaluación), a través de los cuales se llevó a los estudiantes por procesos de sensibilización, animación, recreación e interiorización. Cada una de estas fases respondió a una intención pedagógica específica y fue aplicada de manera planificada durante los talleres desarrollados con los estudiantes.

A continuación se explicará a grandes rasgos los momentos que se implementaron para llevar a cabo este eje metodológico dentro de la práctica profesional.

Primer momento: Apertura

En este primer momento se presentó la actividad y se generó un ambiente de cercanía con los estudiantes del grado primero, recién adaptados al regreso presencial, la apertura funciona como un espacio para disminuir la ansiedad inicial y darles seguridad. A través de saludos, juegos cortos, canciones, estiramientos o preguntas sencillas, de este modo se buscó que los niños se sintieran acogidos y se les llevó a reconocer que el aula es un lugar seguro donde se podía interactuar con otros. Esto de alguna manera facilitó que se dispusieran emocionalmente para relacionarse.

2. Exploración

Durante la exploración, los niños tuvieron la oportunidad de interactuar de manera libre con los materiales y con el espacio. Este momento fue clave porque permitió observar cómo

se acercaban a sus compañeros, cómo pedían ayuda, cómo compartieron y cómo expresaban su curiosidad. Después del confinamiento, muchos niños aún estaban aprendiendo a regular su conducta social; por eso, este momento les permitió de algún modo a retomar el contacto grupal de forma natural, sin presión, fortaleciendo la iniciativa social y el respeto por los demás.

3. Negociación

En la negociación, el grupo dialoga y acuerda las reglas de juego: cómo participar, qué está permitido, cómo se cuida el material o cómo se resuelven los desacuerdos. Para los estudiantes del grado primero, este momento tuvo un valor formativo especial porque promovía la escucha activa, el respeto de turnos, la toma de decisiones y la comprensión de las normas básicas de convivencia. Además, ayudó a que los niños aprendieran a expresar lo que pensaban y a tener en cuenta las ideas de sus compañeros.

4. Socialización

Esta es la fase central, donde se desarrollaron las diferentes actividades lúdicas y donde se vivió la interacción. Aquí los niños cooperaron, se comunicaron, negociaron los diferentes roles y pusieron en práctica ciertas habilidades socioemocionales como el respeto, la empatía y la resolución de conflictos. En el contexto del retorno a la presencialidad, la socialización permitió que los estudiantes reencontraran el sentido del trabajo en equipo y aprendieran nuevamente a convivir, compartir y apoyarse durante las diferentes actividades propuestas. Aquí se desarrollaron las actividades más significativas desde el punto de vista pedagógico y vivencial. A través de narraciones, dramatizaciones, juegos simbólicos, expresiones artísticas y musicales, los estudiantes exploraron de forma libre y guiada temas relacionados con la convivencia, los valores, las emociones y el respeto por el otro. Este momento les permitió

expresar sus pensamientos, sentimientos y puntos de vista desde sus propias experiencias, utilizando el lenguaje del juego como medio de comunicación.

5. Cierre y evaluación

El cierre permitió que los niños hablaran sobre lo que sintieron, y lo que aprendieron. Este momento transforma la vivencia lúdica en un aprendizaje consciente. Por lo tanto, el cierre fue clave porque ayudó a que los niños reconocieran sus emociones, valoraran sus interacciones y comprendieran las diferentes actitudes que favorecían la convivencia. Además, permitió consolidar avances en habilidades como el manejo de las emociones, el respeto y la escucha.

Finalmente, al propiciar estos espacios de cierre reflexivo los niños pudieron darle sentido a lo vivido. Mediante actividades como conversaciones en grupo, dibujos y las diferentes preguntas que se les hicieron, se consolidaron los aprendizajes y se fortaleció la capacidad de autorregulación emocional y reconocimiento mutuo. A su vez este no solo permitió evaluar los efectos del proceso, sino también conectar lo aprendido con su realidad cotidiana dentro del aula.

Es así como el uso de la metodología SARI fue clave para estructurar una intervención que respondiera a las necesidades emocionales y sociales del grupo, desde una propuesta lúdica, vivencial y transformadora. Su carácter secuencial, junto con el uso intencionado de lenguajes lúdico-creativos, facilitó una lectura más profunda del contexto y permitió avanzar en la construcción de ambientes escolares más armónicos, participativos y humanos. Esta herramienta no solo organizó las sesiones de intervención, sino que también sirvió como medio para promover aprendizajes significativos que dejaron huella en las relaciones entre los estudiantes.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo tiene como propósito exponer y reflexionar acerca de los resultados obtenidos a partir de la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar en estudiantes de primer grado del colegio Ekklesia. Este análisis se construye desde una perspectiva cualitativa, sensible al contexto educativo post pandémico, en el que emergen nuevas dinámicas emocionales y sociales que requieren atención pedagógica intencionada.

Durante el proceso de intervención, se llevaron a cabo diversas actividades basadas en los lenguajes lúdico-creativos los que se desarrollaron fueron: lenguaje de comunicación y narrativa, el lenguaje grafico-plástico y el lenguaje lúdico-musical, estos les permitieron a los estudiantes expresar emociones, reconocer al otro como diferente pero valioso y reconstruir vínculos afectados por el aislamiento prolongado. Estas acciones no sólo evidenciaron avances en el desarrollo de habilidades socioemocionales, sino también un impacto positivo en las relaciones interpersonales dentro del aula.

A lo largo del capítulo, se presentan los hallazgos más relevantes, organizados de forma coherente con los objetivos del proyecto, y se discuten a la luz de referentes teóricos de Piaget (1962) y Vygotsky (1978), quienes destacan la importancia de la mediación social y el juego en los procesos de aprendizaje. En particular, Vygotsky resalta que el juego constituye una herramienta fundamental para el desarrollo infantil, ya que a través de él los niños internalizan normas, roles sociales y formas de interacción que fortalecen su aprendizaje en contextos significativos. Así mismo, se analiza el papel del lenguaje lúdico como herramienta de transformación pedagógica, y se destaca cómo su integración en el aula permitió resignificar la experiencia escolar desde una mirada reflexiva y participativa.

Por lo anterior, este apartado busca articular lo observado en el campo con las bases conceptuales que fundamentan la propuesta, validando así la pertinencia de las estrategias aplicadas para favorecer una convivencia escolar más empática, respetuosa y solidaria, con el fin de comprender de qué manera las estrategias lúdico-pedagógicas pueden transformar la convivencia escolar en estudiantes de grado primero del colegio Ekklesia en un contexto de postpandemia.

10.1. Afectación de la pandemia COVID19 en las relaciones interpersonales de los niños del grado primero de la Institución Educativa Colegio Ekklesia

Durante las diferentes observaciones realizadas en distintos momentos al grado primero, fue posible percibir la manera en que los estudiantes interactuaban. Dentro y fuera del aula de clase, los estudiantes enfrentaban diversas dificultades al relacionarse entre ellos. Este rasgo era particularmente más evidente en los niños que en las niñas. Entre los niños se observaron varios conflictos de convivencia (alzaban la voz, se amenazaban con irse a los golpes, se empujaban hombro a hombro), causando así discordia y provocando cierta enemistad que incluso afectaba el buen desarrollo de las clases, ya que en repetidas ocasiones se les llamaba la atención. Por el contrario, las niñas mantenían una sana convivencia entre ellas y con sus compañeros.

Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo comprender el impacto de la pandemia de COVID-19 en las interacciones sociales de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa. Asimismo, se examinó la eficacia de estrategias lúdico-creativas diseñadas para mitigar los problemas de convivencia surgidos tras el regreso a la presencialidad.

El confinamiento prolongado y la suspensión de clases presenciales afectaron de manera significativa el desarrollo emocional y social de los niños, generando dificultades en la convivencia al retornar al entorno escolar. Frente a este panorama, se implementaron actividades

lúdicas orientadas a promover la introspección, la gestión emocional y la resolución pacífica de conflictos, con el fin de facilitar el proceso de reintegración social.

Desde un enfoque teórico, se tomaron como referentes los planteamientos de Jean Piaget (1932) y Lawrence Kohlberg (1981) sobre el desarrollo moral infantil, quienes coinciden en que la interiorización de normas sociales y valores no se da de forma automática, sino que se construye a lo largo de la infancia mediante la interacción constante con adultos y pares. Ambos autores sostienen que el proceso moral no es innato ni impuesto, sino que surge en el encuentro cotidiano con el otro, donde los niños se ven enfrentados a normas, acuerdos, conflictos y decisiones que deben resolver a partir de la experiencia compartida.

Esto permite comprender por qué las experiencias relacionales en el aula especialmente en los primeros años escolares son fundamentales para la formación de actitudes prosociales.

La convivencia no se enseña únicamente con reglas escritas en el tablero, sino que se aprende en los gestos diarios: al compartir un juego, al resolver un malentendido, al consolar a un compañero o al celebrar un logro colectivo. Es así como estas vivencias construyen una base sobre la cual se edifica el respeto, la empatía y el reconocimiento del otro como igual.

En este sentido, las estrategias lúdico-pedagógicas utilizadas en el proyecto se diseñaron como escenarios seguros y significativos donde se buscaba que los estudiantes pudieran practicar de manera natural y espontánea las normas de convivencia. En ese sentido se llevó a que los niños las descubrieran y las asumieran como propias, desde su experiencia y su vivencia emocional. A través del juego, el arte, la narración y la música.

El diseño del proyecto respondió, además, a las demandas emocionales, sociales y pedagógicas que emergieron tras el periodo de confinamiento por la pandemia. Muchos de los estudiantes llegaron al aula sin haber vivido experiencias previas de socialización escolar, con vacíos evidentes en habilidades básicas como escuchar al otro, esperar el turno o manejar sus

emociones en grupo. Ante este panorama, las actividades lúdico-creativas se estructuraron con una intencionalidad pedagógica clara, orientada a recuperar esos aprendizajes sociales perdidos o postergados y los cuales son fundamentales para una convivencia sana.

La recreación, en consecuencia, desempeñó un papel fundamental a la hora de generar espacios de interacción donde los estudiantes pudieron expresar emociones, relacionarse de manera positiva y explorar nuevas formas de interacción, para lo cual entonces estas actividades recreativas fueron propiciadas cuidadosamente orientadas para generar experiencias significativas, donde se le diera la posibilidad a cada niño de reconocerse a sí mismo y a los demás dentro del grupo. Es así como a través del juego, el arte, la música y el movimiento, se crearon momentos donde el lenguaje corporal, la risa compartida y la creatividad se convirtieron en puentes para el diálogo y la construcción colectiva de sentido.

De este modo cada dinámica favoreció al fortalecimiento de los lazos interpersonales, ya que permitió que los niños dejaran de verse como competidores o desconocidos, y empezaran a reconocerse como compañeros y amigos. Es en estos espacios de interacción lúdica donde se le dio paso a nuevas formas de relaciones más empáticas, solidarias y respetuosas, fue ahí donde cada uno tuvo la oportunidad de ser escuchado, valorado y reconocido, es allí donde la recreación se transformó en un medio de reparación afectiva y social, especialmente necesaria luego del periodo de aislamiento y desconexión provocado por la pandemia.

Además, estas experiencias al estar integradas dentro de un enfoque pedagógico intencionado no solo brindaron disfrute, sino que fueron herramientas reales para el aprendizaje y la transformación del clima escolar. Las instrucciones del juego, por ejemplo, se convirtieron en oportunidades para dialogar sobre las diferentes normas de convivencia y las actividades grupales fueron la excusa perfecta para trabajar con ellos la cooperación; y los momentos de

expresión emocional y en ocasiones incluso se convirtieron en un puente para aprender a nombrar y gestionar aquello que se siente.

En ese sentido, la recreación se consolidó como una estrategia clave para reconstruir la convivencia basada en la confianza, el respeto mutuo y la participación. Fue el vehículo que le permitió a los estudiantes volver a encontrarse con ese otro desde un lugar seguro, afectivo y formativo, sentando las bases para una cultura escolar más sensible y profundamente transformadora generando en ellos cambios en la conducta y haciendo que de este modo la interacción se llevara a cabo de manera fluida.

10.2 Descripción general del comportamiento de los estudiantes participantes

Durante el desarrollo de la intervención participaron once estudiantes. A continuación, se presentan algunas observaciones generales sobre sus comportamientos y actitudes dentro del aula:

- **Ana Sofia:** Se mostraba como una niña tranquila, con gusto por el orden. No era muy conversadora, pero permanecía atenta a lo que ocurría a su alrededor. Su actitud observadora le permitía estar al tanto de las situaciones del aula, aunque no siempre las expresaba verbalmente.
- **Sophia:** También era una niña tranquila y organizada. Solía colaborar con quienes lo necesitaban y manifestaba incomodidad cuando observaba conflictos entre sus compañeros. En varias ocasiones, recurría a la docente para informar sobre comportamientos que no consideraba apropiados, demostrando sensibilidad ante la convivencia del grupo.

- **Gabriela:** Se distinguía por su orden, empatía y disposición para participar. Asumía con responsabilidad las tareas asignadas y además representante del grupo en el área ecológica, lo que evidenciaba su compromiso con las actividades escolares.
- **Ana:** Era una niña serena, ordenada y reservada. Aunque hablaba poco, mostraba mucho interés en aprender y mantenía una actitud atenta durante las clases.
- **Nicolás:** Participativo y atento. Aunque a veces era un poco desorganizado, mostraba empatía y solidaridad con sus compañeros. Cuando alguno necesitaba materiales y él tenía de sobra, los compartía sin dudar.
- **Juan David:** Era un niño que mantenía el orden y era respetuoso con sus compañeras. Sin embargo, mostraba cierta dificultad para relacionarse con sus compañeros varones. Le costaba adaptarse a algunas normas del aula y, en varias ocasiones, experimentaba frustración al no comprender del todo los contenidos académicos dentro del aula, lo que disminuía su motivación en clase.
- **Emanuel:** Se caracterizaba por su tranquilidad y disposición para socializar. Era afectuoso y empático. Aunque algunos temas le resultaban difíciles, siempre se mostraba interesado en aprender. Prefería evitar los conflictos y mantenía buenas relaciones con sus compañeros.
- **Gabriel:** Era un niño extrovertido y alegre, con un carácter enérgico. Tenía facilidad para comprender los temas, pero perdía rápidamente el interés en las actividades. Con frecuencia se distraía, lo que le dificultaba mantenerse concentrado durante toda la jornada escolar.
- **Samuel:** Mostraba interés en aprender y era atento. Su temperamento podía variar, y en ocasiones se mostraba reservado. Pese a ello, solía tener gestos amables con sus compañeros y disfrutaba de adquirir nuevos conocimientos.

- **Josué:** Era un niño amable, empático y muy atento con quienes lo rodeaban. A pesar de que algunos compañeros lo excluían por tener síndrome de Down, él insistía en colaborar y participar. Requería un ritmo de enseñanza más pausado y un acompañamiento constante por parte de la docente para avanzar en sus procesos de aprendizaje.
- **Daniel:** Era un niño cordial y con disposición para participar. No obstante, se distraía con facilidad y tendía a desconcentrar también a sus compañeros. Le costaba mantenerse en un solo lugar y, en ocasiones, hacía bromas que interrumpían la dinámica del aula. Estas dificultades afectaban su proceso de aprendizaje y requerían atención especial por parte de la docente.

10.3 Dinámicas observadas durante las clases presenciales

A lo largo de las jornadas escolares presenciales, los estudiantes del grado primero se mostraron atentos al desarrollo de las clases, tenían una participación en la mayoría de las actividades propuestas por la docente. A lo largo del proceso se evidenció que, además de centrarse en sus propias tareas, los niños también observaban con atención las fortalezas y debilidades de sus compañeros. Esta conciencia grupal, generaba en algunos momentos actitudes competitivas, especialmente al resolver actividades o talleres escolares.

A varios estudiantes les gustaba destacar frente al grupo, lo que ocasionaba ciertos roces entre compañeros y creaba tensiones que afectaban el ambiente de convivencia. Sin embargo, estas situaciones se equilibraban cuando, de manera espontánea, compartían relatos, experiencias o anécdotas relacionadas con su vida cotidiana. Estos momentos permitían espacios de escucha activa y conexión entre ellos, fortaleciendo el vínculo interpersonal dentro del aula.

Durante estas clases también se identificó el caso de un estudiante que enfrentaba dificultades en el proceso de escritura. En varias ocasiones requería más tiempo que sus compañeros para

completar las actividades y, en su esfuerzo por cumplir con las tareas, prefería no salir al descanso. Además, presentaba limitaciones para identificar y utilizar correctamente los números, así como para reconocer y combinar vocales y consonantes, esta situación le generaba sentimientos de frustración, especialmente al ver que la mayoría de sus compañeros avanzaban con mayor facilidad en las diferentes asignaturas desarrolladas dentro del aula escolar.

Esta realidad se veía agravada por la actitud de uno de sus compañeros, quien solía burlarse de él al notar sus limitaciones, lo cual provocaba que el niño afectado respondiera con comportamientos defensivos que, en ocasiones, se manifestaban a través de conductas agresivas y deseos de pelear, a este contexto se sumaba una situación similar vivida por otro estudiante con síndrome de Down, quien también enfrentaba actitudes de rechazo por parte de algunos compañeros. Debido a su diferente forma de aprender y al ritmo más pausado que requería en el desarrollo de actividades escolares, varios estudiantes solían apartarlo, mostrando poca disposición para incluirlo en trabajos grupales o compartir actividades con él.

Este tipo de episodios evidenció la importancia de reforzar, desde el aula, valores fundamentales como el respeto, la empatía y la solidaridad ya que solo mediante el fortalecimiento constante de estos principios es posible fomentar una convivencia armónica e inclusiva, donde todos los estudiantes se sientan reconocidos, valorados y apoyados dentro del proceso educativo.

1. Estrategias de intervención para fortalecer la convivencia escolar

1.1 Reforzamiento de valores

Para atender estas dificultades, en los diferentes talleres se llevó a cabo una serie de estrategias orientadas a reforzar algunos de los valores más relevantes, con el objetivo de generar una sana convivencia y ayudarles a comprender la importancia del vínculo de la amistad, incluso

a pesar de las diferencias individuales. A continuación, se describen los talleres y los valores reforzados con los estudiantes.

Empatía

En el Taller 1 se desarrolló una actividad donde se les mostró a los niños un video interactivo que destacaba la importancia de no rechazar la ayuda de un amigo. Con esto, se buscaba que interiorizaran el valor de la empatía. Los niños se mostraron atentos al video titulado “El jaguar y el tesoro” e incluso realizaron aportes durante la visualización. En la historia, uno de los animales necesitaba ayuda para resolver un problema, pero no quería recibirla, ya que creía que su amigo no era capaz de ayudarlo por su edad.

Al finalizar el video, se les explicó a los niños que no debían rechazar a ninguno de sus amigos independientemente de su estatura, personalidad o habilidades, y que era necesario aceptar la ayuda de sus compañeros cuando estos estuvieran dispuestos a colaborar. Durante la reflexión, los estudiantes comprendieron la necesidad de incluir a su compañero Josué, quien tiene síndrome de Down, ya que hasta ese momento le tenían poca paciencia por su manera de comunicarse y sus movimientos bruscos al querer interactuar. Además, les costaba comprender lo que él intentaba expresar al hablar.

Al finalizar, cantamos la canción de compañerismo “Buenos días, amiguitos, ¿cómo están?”, que habla de la importancia de ser amigos. Esto los llevó a expresar su deseo de ser mejores amigos. Al terminar, se abrazaron.

Durante esta actividad se evidenció que los estudiantes estuvieron atentos, comprendieron el mensaje del video y aprendieron a no limitar a otros por considerarlos poco capacitados.

Respeto

Para este segundo taller se adaptó el cuento “La maestra mariposa” de la autora Ena Ramos Ch (2016), realizando algunas ediciones para facilitar la comprensión del valor del respeto. La practicante se puso una máscara color lila y utilizó la voz y movimientos corporales para captar la atención de los estudiantes, generando en ellos una apropiación de lo enseñado.

El objetivo fue que los estudiantes pudieran identificar aspectos positivos y negativos en el aula de clase, con el fin de mejorar las conductas inadecuadas. Los niños se mostraron atentos e interesados en el cuento, logrando relacionarlo con su realidad. Incluso, uno de los estudiantes comentó: “Él es como Sofía”, lo que evidenció la conexión con la historia.

Mesa (2004) plantea la importancia de que los recreadores lleven a los estudiantes a construir aprendizajes mediados por la recreación, destacando la interacción como base para el aprendizaje intrapersonal, tal como lo plantea Vygotsky.

Tolerancia

Para el Taller 3, fue necesario que los niños se acostaran sobre papel para trazar su silueta. Luego, colorearon de manera creativa y, al finalizar, debían escribir una cualidad significativa de sus compañeros. Esto permitió ver sus diferencias, similitudes y cómo eran percibidos por los demás.

En el trayecto de esta sesión se trabajó la tolerancia a través del reconocimiento de las cualidades del otro. Se buscó que comprendieran que, a pesar de las diferencias, debían aceptarse mutuamente.

Los niños disfrutaron la parte creativa de la actividad. Sin embargo, al escribir las cualidades, algunos presentaron dificultades para comprender la consigna, por lo que fue necesario repetir

algunas cualidades. Finalmente, se logró el objetivo de reconocer al otro como ser único y diferente.

Amistad

En el Taller 4, a cada estudiante se le asignó una letra de la palabra amistad, con el propósito de que entendieran que, si una letra faltaba, la palabra no estaría completa. Así se les enseñó que cada uno era importante para fortalecer la relación grupal.

Esto motivó a los niños a comprometerse a ser mejores amigos, dejando las discusiones y aprendiendo a entender las diferencias del otro. Cada uno hizo un compromiso personal de mejorar su comportamiento y ser más amigable. Se mostraron colaborativos y más tolerantes.



Estrategias lúdico-pedagógicas

Mesa (2004) plantea que el objetivo principal de la recreación es fomentar la creatividad de los Recreandos y a su vez la socialización de las diferentes actividades lúdico-creativas que se realizan en un periodo de tiempo y que llevan a los estudiantes a tener aprendizajes significativos; con ello se busca generar en ellos un cambio de actitud frente a una problemática determinada.

Para este caso particular, se trató de llevar a los estudiantes al mejoramiento continuo, para de este modo transformar esos conflictos de convivencia por el bien común de los participantes.

Así se fue generando ese reconocimiento del otro, que tiene una manera de ser, una experiencia de vida y un aprendizaje que le permite tener nuevas maneras de comunicarse y comportarse en un entorno determinado para así construir diferentes modos de relacionarse.

A continuación, se describen las estrategias lúdico-pedagógicas implementadas con los niños durante la práctica.

Lenguaje lúdico-musical:

En el desarrollo de las diferentes sesiones, hubo una canción que guiaba de manera transversal cada actividad a realizar. Su letra dice lo siguiente:

Buenos días, amiguitos, ¿cómo están?

¡Muy bien!

Este es un saludo de amistad, ¡qué bien!

Haremos lo posible por hacernos más amigos.

Buenos días, amiguitos, ¿cómo están?

¡Muy bien!

El uso sistemático de esta canción al inicio de cada jornada fomentó un ambiente de acogida y conexión afectiva. Este tipo de rituales es esencial para fortalecer la identidad grupal y generar una disposición emocional positiva, permitiendo así la apertura al aprendizaje desde una perspectiva sensible y colectiva.

Lenguaje gráfico plástico:

Este lenguaje se orientó a lograr dos objetivos centrales: el primero, facilitar en los estudiantes el reconocimiento de las cualidades de sus compañeros, promoviendo actitudes de

tolerancia, empatía y respeto; el segundo, profundizar en la comprensión de la amistad como un valor esencial para la interacción armónica en el aula.

La actividad inicial consistió en la elaboración de una silueta corporal. Para ello, cada estudiante recibió un pliego de papel bond sobre el cual se trazó su contorno. Esta acción simbólica estuvo acompañada por la guía de la recreadora, quien incentivó el uso de la imaginación y la expresión creativa. Tal como lo plantea Mesa (2004), el acto lúdico permite influir en los procesos internos y externos del ser humano, generando transformaciones significativas.

Una vez finalizado el trazo, los estudiantes observaron con entusiasmo el resultado y comenzaron a añadir detalles como ojos, vestimenta y elementos personales, integrando rasgos que los representaban y fortaleciendo así su identidad individual.



Posteriormente, se invitó a los estudiantes a participar en una actividad de reconocimiento mutuo, en la que debían escribir aspectos positivos sobre la silueta de cada uno de sus compañeros. Esta experiencia generó un ambiente de reflexión y valoración, donde algunos

lograron identificar rápidamente cualidades ajenas, mientras que otros se tomaron más tiempo para observar y expresar sus apreciaciones. La dinámica evidenció un proceso de construcción de vínculos basado en la empatía, lo cual favoreció significativamente la cohesión del grupo.



En una segunda instancia, se trabajó la noción de amistad a partir del análisis de la misma palabra. Se explicó que cada letra que conforma la palabra *amistad* representa un elemento único, pero necesario, para construir el concepto completo. Esta analogía fue utilizada para resaltar la importancia de cada estudiante dentro del aula. La representación simbólica ayudó a los niños a comprender que, a pesar de sus diferencias, todos son valiosos e importantes y pueden apoyarse mutuamente en el proceso de aprendizaje, respetando y aceptando la diversidad del grupo.

Actividades como el trazo de siluetas y la decoración personalizada no sólo promovieron la creatividad, sino que también sirvieron como medio para la autoexploración y la valoración mutua. A través de esta forma de expresión, los estudiantes lograron representar lo que sienten, comunicar lo que piensan y proyectarse hacia los demás desde el reconocimiento de sus cualidades. Esta herramienta no sólo permite liberar tensiones emocionales, sino también fortalecer la identidad (Mesa & Manzano, 2009).

Lenguaje de comunicación y narrativa

Este fue implementado mediante dos sesiones centradas en el uso de cuentos como recurso didáctico. Estas actividades permitieron a los estudiantes desarrollar habilidades de reflexión crítica y emocional, al tiempo que se fortalecieron valores como la empatía, la solidaridad y el reconocimiento del otro.



Durante la primera sesión, se proyectó un cuento audiovisual interactivo que abordaba la temática de la empatía. La historia presentaba a un animal mayor que, a pesar de su intención de ayudar, era rechazado por los demás debido a su edad. La narrativa generó en los estudiantes una reacción emocional significativa. Al observar la tristeza del personaje excluido, expresaron sentimientos de compasión y reconocieron el error cometido por el grupo. Finalmente, cuando el personaje fue aceptado y valorado por su contribución, los estudiantes manifestaron alegría, evidenciando así un aprendizaje emocional profundo que trascendió la ficción.

En la segunda sesión se leyó un cuento que invitaba a los estudiantes a identificar comportamientos positivos y negativos comunes dentro del aula. La propuesta pedagógica

buscaba generar un espacio de reflexión sobre la convivencia escolar y las formas en que cada uno podía contribuir a un entorno más armónico.



Esta experiencia se encuentra en consonancia con lo planteado por Coll (1988), quien sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona el nuevo conocimiento con sus experiencias previas, dotándolo de un sentido personal. En este caso, los niños no sólo comprendieron valores abstractos, sino que los vivenciaron y reinterpretaron desde su realidad, logrando una conexión entre la teoría y su entorno inmediato, por lo tanto, las actividades desarrolladas promovieron un aprendizaje activo y consciente, fortaleciendo habilidades socioemocionales esenciales para la formación integral del estudiante.

El uso de cuentos y videos como recursos narrativos fue clave para generar aprendizajes significativos. Los estudiantes lograron conectarse emocionalmente con los personajes, identificando sus emociones, errores y aprendizajes. Por lo tanto, esta metodología favoreció el desarrollo de habilidades sociales como la escucha activa, la toma de perspectiva y el diálogo. Tal como lo plantea Coll (1988): el aprendizaje se vuelve realmente significativo cuando el nuevo contenido se relaciona con la experiencia previa del estudiante.

1. Impacto de las estrategias en el mejoramiento de la convivencia escolar

Este apartado presenta los principales impactos identificados a partir de las estrategias de intervención implementadas con los estudiantes del grado primero del colegio Ekklesia en el 2022 durante la práctica realizada.

Con la proyección del Video “*El jaguar y el tesoro*” se trabajó el valor de la empatía. A partir de éste, los estudiantes comenzaron a sacar sus propias conclusiones en un ejercicio de reflexión colectiva, como se puede evidenciar a continuación:

“Debemos respetar las diferencias de los demás” (estudiante A)

“No todos somos iguales” (estudiante B)

“Debemos amar a nuestro amigo, aunque sea diferente” (estudiante C)

“No rechazar la ayuda de un amigo” (estudiante D)

En esta primera actividad se evidenció que los estudiantes estuvieron atentos a la propuesta pedagógica y comprendieron el mensaje central del video, el cual promovía la empatía. El contenido audiovisual enseñaba la importancia de no limitar al otro por prejuicios relacionados con su capacidad, ni subestimar su potencial para contribuir a la solución de un problema. Los estudiantes asimilaron esta idea, mostrando una actitud reflexiva frente a la necesidad de valorar al otro sin juicios anticipados.

Con el cuento “*La maestra mariposa*”, se trabajó el respeto hacia la docente y los demás compañeros y cómo debían comportarse dentro del aula de clase, frente a lo cual los estudiantes comentaron:

“*Debemos cambiar*” (estudiante A)

“Aprendí que no debo pegarles a mis amigos, ni ser peleón y que toca portarse bien porque si me porto mal eso trae consecuencias malas” (estudiante B)

“Que debemos saludar” (estudiante C)

“Que debemos prestar atención a la clase, que no peleemos, y escuchar a la profe”
(estudiante D)

A partir de estas expresiones es posible afirmar que, durante el desarrollo del cuento, los niños lograron captar la idea principal de lo que se buscaba enseñar. Sin embargo, el tiempo destinado a la actividad resultó limitado, ya que llegó la docente de la asignatura siguiente. Esta interrupción provocó un momento de desconcentración en los estudiantes, y al intentar retomar la actividad, se les dificultó reconectarse con lo aprendido. No obstante, con un breve refuerzo, fue posible retomar el hilo y concluir satisfactoriamente la sesión.

Con la actividad *“Reconocimiento de cualidades”* se trabajó la tolerancia a través del reconocimiento del otro, orientando a los estudiantes a comprender que, a pesar de sus diferencias, debían aceptarse mutuamente con respeto y empatía.

La actividad estuvo orientada a que los estudiantes identificarán en sus compañeros aquellos valores y cualidades que los hacen únicos. A partir de este ejercicio, se promovió la reflexión sobre cómo cada persona posee características especiales que contribuyen de manera significativa al entorno en el que se desenvuelven.

Los estudiantes destacaron diversos aspectos positivos entre sus compañeros, evidenciando una actitud de valoración mutua y reconocimiento que fortaleció la convivencia en el aula.

“Eres mi mejor amiga” (estudiante A)

“Eres amorosa” (estudiante B)

“Te amo” (estudiante C)

“Gracias por ser mi mejor amigo” (estudiante D)

Con la actividad “Rasgado y pegado más dactilopintura” se trabajó la importancia de la amistad, a partir de la cual los estudiantes reflexionaron con sus compañeros y compartieron sus ideas:

“aprendí que debemos ser buenos amigos” (estudiante A)

“que debemos amarnos unos a otros” (estudiante B)

“que debemos respetarnos” (estudiante C)

“que debo ayudar a mi amigo cuando lo necesite” (estudiante D)

Esta fue la sesión de cierre del proyecto. En ella se retomaron elementos clave de las sesiones anteriores y se promovió una reflexión sobre la importancia de respetar al otro y sus pensamientos. Como parte de esta actividad, se invitó a los estudiantes a asumir un compromiso personal: expresar en voz alta su decisión de ser un buen amigo o amiga. El sello simbólico de este compromiso fue dejar la huella de su mano, representando su voluntad de mantener ese propósito.



Durante el desarrollo de la actividad fue posible evidenciar cómo los estudiantes habían interiorizado los aprendizajes de las sesiones anteriores y cómo lograban relacionarlos con lo

trabajado en esta última jornada. Este cierre permitió consolidar los valores abordados y reforzar la importancia del respeto, la empatía y la convivencia armónica en el aula.

La jornada también permitió evidenciar una transformación paulatina en la dinámica del grupo. Los estudiantes que en los primeros encuentros se mostraban retraídos o tenían dificultades para socializar, ahora participaban con mayor confianza, manifestaban sus ideas con claridad y se involucraban activamente en las propuestas de trabajo en equipo. Este cambio fue el resultado de un proceso en el que la lúdica actuó como mediadora del aprendizaje socioemocional, facilitando la creación de un ambiente escolar más seguro, comprensivo y cooperativo.

Finalmente, este último taller se convirtió en una instancia valiosa de evaluación formativa, ya que no solo sirvió para medir los aprendizajes conceptuales, sino también para observar el impacto real de las estrategias implementadas en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. Lo observado reafirma la importancia de incorporar propuestas pedagógicas centradas en el juego y la participación activa, como herramientas efectivas para fomentar valores esenciales en la infancia y contribuir a una convivencia escolar verdaderamente inclusiva, respetuosa y armónica.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten evidenciar que las estrategias lúdico-pedagógicas implementadas durante la intervención generaron un impacto significativo en la convivencia escolar de los estudiantes del grado primero. A través de actividades que integraron los diferentes lenguajes lúdico-creativos, se promovió el reconocimiento progresivo del otro como un ser valioso, diverso y digno de respeto.

Estos hallazgos se alinean con las teorías del desarrollo infantil propuestas por Piaget (1962) y Vygotsky (1978). En esta etapa de transición, los niños desarrollan habilidades cognitivas y

sociales que requieren mediación para alcanzar una autorregulación emocional y una interacción social positiva. En este sentido, las estrategias lúdico-pedagógicas funcionaron como puentes entre la teoría y la práctica, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos, vivenciales y emocionalmente conectados.

El marco conceptual respaldó el diseño metodológico de la intervención, permitiendo fundamentar cada estrategia desde un enfoque pedagógico sensible al contexto y a las necesidades emocionales del grupo. Se reafirma así la importancia de comprender la recreación no sólo como entretenimiento, sino también como una herramienta pedagógica de transformación, en la que el lenguaje lúdico actúa como un canal expresivo y un facilitador del cambio en las relaciones interpersonales.

En este sentido, los talleres no sólo contribuyeron al cumplimiento de los objetivos académicos, sino que, sobre todo, fortalecieron los vínculos afectivos, la empatía, la tolerancia y el respeto y la amistad entre pares. Estos se llevaron a cabo bajo un contexto post pandémico, donde las habilidades sociales se vieron deterioradas por el confinamiento, este tipo de intervención cobró especial relevancia, al permitir reconstruir el tejido emocional del aula y restablecer la confianza entre los estudiantes.

Por lo tanto, en relación con el objetivo general, los resultados obtenidos permiten comprender que las estrategias lúdico-pedagógicas, más allá de su carácter recreativo, tienen el poder de transformar la convivencia escolar cuando se aplica desde una mirada reflexiva y contextualizada. En los estudiantes del grado primero del Colegio Ekklesia, estas estrategias propiciaron no sólo el desarrollo de habilidades sociales, sino también la reconstrucción del sentido de pertenencia y la restauración de los vínculos con sus compañeros y con el entorno educativo que se vio grandemente afectado por la pandemia.

Además, frente al primer objetivo específico, hubo la posibilidad de describir cómo la pandemia COVID-19 afectó de manera visible las relaciones interpersonales de los niños ya que

inicialmente, se identificaron comportamientos de retraimiento, dificultad para compartir, escasa comunicación y un bajo nivel de tolerancia. Esta afectación emocional fue el punto de partida que llevo al recreador a diseñar una intervención que respondiera a las carencias relacionales derivadas del confinamiento, confirmando que el regreso a la presencialidad implicaba algunos retos que iban más allá que el retorno físico dentro del aula educativa.

Respecto al segundo objetivo específico, se lograron describir las estrategias de intervención aplicadas durante los meses de mayo y junio de 2022, y las cuales fueron orientadas al fortalecimiento de la convivencia a partir de las diferentes propuestas lúdico-pedagógicas y para lo cual cada actividad estuvo planificada en función de fomentar la cooperación, el respeto mutuo y el reconocimiento del otro. Talleres de expresión artística, dinámicas de roles, juegos cooperativos y espacios de diálogo integrados a los lenguajes lúdicos contribuyeron a generar un clima de aula más armónico y participativo, dando respuesta directa a las necesidades detectadas en la etapa inicial de diagnóstico.

En cuanto al tercer objetivo específico, los resultados obtenidos permiten afirmar que las actividades desarrolladas generaron un impacto positivo y concreto en el mejoramiento de la convivencia. De esta manera se evidenció una transformación en la forma en que los estudiantes interactuaban, mostraban mayor empatía, sabían escuchar y lograban resolver desacuerdos sin recurrir al conflicto desde una actitud más tolerante con ese otro. El progreso observado fue demostrado de manera gradual, pero sostenido, mostrando que los aprendizajes adquiridos a través del juego y la participación dejaron una marca significativa en su comportamiento cotidiano.

En conclusión, los resultados respaldan la hipótesis del proyecto: las estrategias lúdico-pedagógicas, cuando son diseñadas y aplicadas desde una mirada reflexiva y participativa, tienen el potencial de transformar la convivencia escolar y de generar aprendizajes duraderos, integrales y significativos.

CONCLUSIONES GENERALES FINALES

Este trabajo investigativo que se llevó a cabo permite demostrar que la aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas representa una herramienta poderosa para la transformación de las relaciones interpersonales en el aula, particularmente en contextos tan complejos como el retorno a la presencialidad tras un confinamiento prolongado. Como sucedió en el caso del grado primero del Colegio Ekklesia, la lúdica para este caso en particular se convirtió en un canal para sanar, reconstruir y para tejer nuevamente los lazos que se habían debilitado por la ausencia del contacto humano cotidiano.

Durante la implementación del proyecto, fue evidente que los estudiantes llegaron al aula con varias dificultades a la hora de interactuar, compartir y resolver desacuerdos de forma pacífica. Muchos de ellos vivieron su primera experiencia educativa en modalidad virtual, lo cual limitó el desarrollo natural de habilidades sociales propias de la infancia. Ante esta realidad, se hizo indispensable pensar en una intervención que no solo abordará lo académico, sino que tocará lo emocional, lo relacional y lo vivencial.

Las actividades basadas en los diferentes lenguajes lúdicos no fueron simples momentos recreativos. Cada una de ellas se llevó a cabo de una manera indispensable y fue pensada desde una intencionalidad pedagógica que buscó fortalecer los valores de una manera guiada y creativa, fue a través de estas experiencias que los niños aprendieron, sin necesidad de fórmulas impuestas y se les enseñó la importancia de convivir y como está implica escuchar, cuidar, ceder, esperar y, sobre todo, construir juntos.

Por lo tanto, la convivencia escolar, como lo demostró este proceso, no se logra únicamente con normas escritas o discursos sobre el buen comportamiento. Se cultiva en lo cotidiano, en los gestos simples y repetidos que van moldeando la manera en que los niños se ven a sí mismos y a los demás. El aula se convirtió entonces en un espacio de aprendizaje vivencial, donde cada juego, cada historia contada o cada dibujo compartido debido a que tenía un sentido formativo que trascendía lo evidente.

Por otra parte, se reconoció que el acompañamiento del adulto para este caso puntual, el recreador en formación fue una pieza clave para guiar los procesos sin imponer, para así leer las emociones de los niños y de este modo saber cuándo intervenir y cuándo simplemente dejar que el juego hiciera su trabajo. La cercanía, la escucha activa y la sensibilidad fueron claves para generar confianza, y esta fue la base sobre la cual se construyó una convivencia más amable, más consciente, saludable y solidaria.

Además, el contexto social y familiar de los estudiantes, marcado en muchos casos por la inestabilidad económica, el duelo, la ansiedad o la sobreexposición a situaciones de estrés, también tuvo un peso importante en su manera de relacionarse. Por eso, este trabajo reafirma que el juego no es solo una estrategia pedagógica: es un acto de cuidado, una respuesta ética y afectiva ante las realidades que los niños traen consigo mismo. Es un camino para recuperar lo perdido que sirve para fortalecer lo débil y para sembrar esperanza.

Finalmente, se puede afirmar que integrar la recreación de manera estructurada en el aula permitió no solo mejorar el ambiente escolar, sino también abrir nuevas posibilidades para el aprendizaje. Los niños no solo aprendieron a convivir mejor, también se mostraron más abiertos al conocimiento, más participativos y confiados de sí mismos. Esto demuestra que cuando el enfoque pedagógico está centrado en lo humano, el aprendizaje adquiere un sentido más profundo, significativo y transformador.

Por lo tanto, el desarrollo de este trabajo no solo representó una experiencia académica, sino también un proceso vivencial que dejó huella en quien lo llevó a cabo. Más allá de los datos, los conceptos y las metodologías, este camino permitió encontrarse con las emociones, los silencios y las historias de vida de once niños que, tras la pandemia, regresaron al aula cargando en sus mochilas mucho más que útiles escolares: traían miedos, carencias, vacíos y un fuerte anhelo de afecto y pertenencia.

Intervenir en este grupo significó mirar más allá del comportamiento visible. Cada gesto, cada reacción y cada palabra expresada por los estudiantes fue una invitación a comprender el impacto que el aislamiento tuvo sobre su desarrollo emocional y social. En ese sentido, el aula se convirtió en un reflejo de las heridas que dejó la pandemia, pero también en un espacio fértil para sembrar nuevas formas de convivir, de aprender y de sanar, para así llevarlos a la transformación en la manera de habitar el mundo.

Esta experiencia reafirmó que el juego no es un recurso secundario, sino una necesidad esencial en la vida de los niños. A través del juego, del arte, de la música y de la palabra narrada, los estudiantes encontraron un lenguaje propio para decir lo que no sabían nombrar, para acercarse al otro sin miedo, para construir puentes donde antes había muros. El juego se transformó así en una herramienta de transformación real, que permitió resignificar la escuela como un espacio de cuidado, de encuentro y de construcción colectiva.

También fue una oportunidad para entender que el rol del educador va mucho más allá de enseñar contenidos. El recreador, el docente o el profesional en formación es, ante todo, un acompañante en el camino de crecimiento de cada niño. Su presencia, su mirada y su actitud pueden marcar la diferencia entre un día cualquiera y un día que transforma. Acompañar desde la empatía, desde la escucha y desde la humanidad fue una lección invaluable que deja esta experiencia.

Por todo ello, este trabajo va más allá de solo ser un trabajo investigativo y pasa a convertirse en una reflexión final no pretende cerrar un capítulo, sino abrir nuevos horizontes y la cual no solo lleva a la transformación de los estudiantes si no a su vez a quien dirige todo el proceso formativo durante la práctica, por lo tanto, queda el compromiso de seguir apostando por una educación que mire a los niños no sólo como aprendices, sino como seres humanos íntegros, llenos de potencial y dignos de ser escuchados. Porque educar desde la recreación, desde lo lúdico, lo vivencial y desde el afecto es, en esencia, una manera de construir un mundo más justo, más sensible y humano.

Anexos

Fotografías de intervención











Actividades desarrolladas dentro de la práctica

Descripción:

Durante el desarrollo de esta actividad se les mostró a los niños una historia donde se intentaba que los niños vieran la importancia de no rechazar la ayuda de un amigo, con esto se buscaba que ellos comprendieran el valor de la empatía.

Fase 1	Actividad #1 Grado: Primero	Resultados
Sesión 1 Fecha: 19 de Mayo 2022		Los niños comprendieron la importancia de ponerse en lugar de ese otro, de respetar y aprender a escuchar al amigo cuando les ofrece su ayuda.

Acompañamiento 01: durante la jornada educativa la profesora de inglés puso un video educativo donde les mostraba a los estudiantes la importancia de la empatía, la solidaridad y la amistad, fue interesante ver cómo los niños hacían la conexión entre el video que se mostró y la actividad realizada de intervención y cómo este complemento de alguna medida la intervención, en este se dio apoyo recordando a los niños lo que habíamos aprendido durante el desarrollo de la misma.

Fecha: 20 de mayo 2022		Durante la sesión los niños se mostraron atentos, con interés por el cuento, se buscaba que ellos pudieran enlazar la historia a su "realidad" y fue posible que ellos hicieran esa conexión, incluso al describir uno de los estudiantes dentro del cuento decían "él es como Sofía" por lo tanto fue posible captar su atención y esto los llevó a reflexionar acerca de cómo era cada uno y lo que podían mejorar dentro del aula de clase.
-------------------------------	--	--

Acompañamiento 2: Al finalizar la actividad los alumnos tenían clase de educación física y la idea era que durante la misma la practicante le ayudará a la docente a mantener el orden y el acompañamiento necesario a los estudiantes, normalmente se les recordaba lo aprendido como la obediencia, el respeto por el otro, para de este modo tener una sana convivencia durante el desarrollo de la clase.

Acompañamiento 3: durante la clase de lenguaje se le dio apoyo principalmente a Josué señalando letra por letra aquello que estaba escrito en el tablero con el fin de que la clase pudiera avanzar de una mejor manera, debido a que en ocasiones se atrasaba y los niños debían esperar para darle continuidad a la clase.

Fecha: 02
de junio
2022



En esta sesión los niños disfrutaron la actividad a la hora de ser creativos y colorear sin embargo a la hora de escribir las cualidades de los otros les costó un poco debido a que poco entendían el término de escribir cosas positivas o lindas que tenían sus amigos y esto los llevó a repetir cualidades en la silueta de otros compañeros, pero finalmente se logró el objetivo que era poder reconocer a ese compañero como ser único y diferente.

Acompañamiento 4: en la clase de matemáticas, mientras la profe le ayudaba a los estudiantes con algunas preguntas de la clase, se le brindó apoyo a los niños en dudas que tenían acerca de las sumas por dos cifras.

Acompañamiento 5: Durante el desarrollo de la clase la profesora necesitó que le diera apoyo con Josué, debido a que sus compañeros no querían trabajar con él y le estaban dejando de lado, por lo tanto, se hizo necesario que le ayudara con la actividad que estaban desarrollando durante la clase.

Fecha: 03
de Junio
2022



en esta intervención final los niños mostraron interés por la actividad, conversaban acerca de las actividades anteriores y los aprendizajes adquiridos tales como respetar a sus amigos, obedecer a la profesora, ser mejores amigos, entender que todos eran diferentes, que no debían pelear porque eso no agrada a Dios y varios elementos claves que aprendieron durante las anteriores jornadas de intervención, finalmente cada uno hizo un compromiso donde a partir de ese día iban a ser más amigos y donde tratarán de no pelear más, incluso se mostraron colaborativos y más tolerantes unos con otros.

Acompañamiento 6: la docente le presentó a los niños un video acerca de lo bueno de compartir, ahí también enseña que no es bueno enojarse sin tener motivos o justificación para hacerlo, con esto se les enseñaba a los niños el respeto que debemos tener con otros.

Acompañamiento 7: durante la semana cultural se le ayudó a la docente con algunas decoraciones que se iban a utilizar para la presentación de grado y también se le colaboró grabando algunos de los ensayos, dando algunas ideas, entre otros.

Fecha: 15 de <u>Junio</u> 2022		cada uno de los niños expresó su agradecimiento y cariño hacia la practicante con dibujos y palabras donde daban las gracias por el tiempo dedicado, la enseñanza y lo divertido que fue ser partícipes de las diferentes actividades.
---	---	---

Acompañamiento 8: se le dio apoyo a la docente del grado segundo haciendo una canasta creativa del día de la madre, con ella se les enseñaba a los niños la importancia de compartir los materiales a quienes le hacían falta o quizás no llevaron por diferentes motivos.

Acompañamiento 9: durante la jornada se le dio apoyo a la docente en el grado tercero realizando un taller de matemáticas, aquí era necesario estar pendiente de los niños y despejar dudas referentes al trabajo realizado.

Acompañamiento 10: se dio apoyo a la docente en el grado quinto, en esta se llevaron a cabo observaciones y se tomó evidencia de las exposiciones realizadas de la historia de Colombia y sus diferentes costumbres y culturas.

Cronograma de planeación

- Primera fase planeación y ejecución del proyecto

a- Planeación: En esta se llevaron a cabo las estrategias lúdicas de intervención requeridas para abordar la problemática encontrada en el diagnóstico situacional la cual se halló en la convivencia e interacción entre los estudiantes de la Institución Educativa.

b. Ejecución:

En esta se llevaron a cabo las estrategias de intervención de la propuesta las cuales fueron realizadas durante el mes de mayo y la primera semana del mes de junio, en ellas se llevaron a cabo una serie de actividades que serán mencionadas más adelante.

- Segunda fase, esta consistió en la recopilación de información para la obtención de resultados los cuales fueron arrojados durante el proceso de intervención.

Para esto, el siguiente cuadro muestra los tres meses en los cuales se llevó a cabo esta segunda etapa de la práctica profesional.

CRONOGRAMA DE PRÁCTICA: FASE 2												
Fase 1: planeación y ejecución del proyecto	Mes 6				Mes 7				Mes 8			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Vacaciones Universidad												
Reunión con la Rectora												
Planeación Proyecto												
Semana cultural												
Ejecución estrategias de intervención												
Fase 2: Entrega de resultados												
Presentación fase final de intervención												

Referencias bibliográficas

- Barcala, A., & otros. (2022). Infancias y adolescencias: Vivencias durante la pandemia por COVID-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 197–221. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.2.5416>
- Bermúdez, C. (2020). *La intervención social desde una mirada contextual*. Editorial Académica Española.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Herramientas de la mente: El desarrollo cognitivo y el aprendizaje en la primera infancia*. Pearson Educación.
- Carvajal, D., & Valencia, C. (2017). *Estrategias para fortalecer la convivencia escolar en la educación preescolar* [Trabajo de grado, Universidad del Valle].
- Colegio Ekklesia. (s. f.). *Misión y visión*. <https://colegioekklesia.edu.co/mision-y-vision/>
- Coll, C. (1988). *Psicología y currículo: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Editorial Laia.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Cruz González, Y. C. (2022). *Informe diagnóstico situacional: Institución Educativa Colegio Ekklesia* [Trabajo no publicado de práctica profesional]. Universidad del Valle.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Informe defensorial sobre la situación de derechos humanos durante el Paro Nacional en Colombia*. Bogotá, D.C.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Duek, C., & Moguillansky, M. (2023). Las infancias de la post pandemia. Una propuesta de investigación. *Intersecciones en Comunicación*, 1(17), 1–20. <https://doi.org/10.51385/ic.v1i17.174>
- Espinosa-Cevallos, P. A., & Arteaga-Alcívar, Y. (2023). Recreación y juego en la educación preescolar. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(2), 65–80. <https://doi.org/10.62465/rti.v2n2.2023.57>
- Gregorio, A. G. (2008). *La recreación en la niñez: Conceptualización, características y aportes desde la recreación al desarrollo de los niños* [Monografía de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales].
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Honnef, C., Rampelotto, A. P., & Machado, A. M. (2021). Educación infantil en tiempos de pandemia: Minicuentos como herramientas de apoyo a las familias. *Olhar de Professor*, 24, e16064. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16064.034>

Kougias, D. (2021). *Pedagogía lúdica y desarrollo emocional en la primera infancia*. Ediciones del Desarrollo Infantil.

Mesa, A., & Manzano, M. (2009). *Pedagogía de la recreación: Fundamentos, estrategias y experiencias*. Editorial Kinesis.

Mesa, G. (2004). *La recreación dirigida: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? Una pregunta para el debate* [Archivo PDF].

Mesa, G. (2010). *Pedagogía de la recreación: fundamentos y propuestas metodológicas*. Universidad del Valle.

Mesa Cobo, M. (2011). *La influencia educativa de la recreación dirigida* [Archivo PDF].

Moreno, L., & Gutiérrez, D. (2021). Salud mental y niñez en tiempos de pandemia y conflicto. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 13–29.

Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (Eds.). (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I: Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.

Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Pichardo Muñoz, A. (s.f.). *Planificación y programa social* [PDF].

Ramos, E. (2016, marzo 16). La maestra mariposa | Cuento infantil. *Cuentos infantiles cortos*. <https://www.cuentosinfantilescortos.net/la-maestra-mariposa/>

Rodríguez, C., & Rincón, M. (2022). *El estallido social colombiano: causas, consecuencias y desafíos*. Universidad Nacional de Colombia.

Saldaña, P., Fajardo, I. J., Largo, N. A., & Cabrera, A. N. (2021). El teatro en la educación infantil: Una alternativa de enseñanza y recreación en la virtualidad. *Revista RUNAE*, 6, 75–90.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tedesco, J. C. (2008). *La escuela y la desigualdad social: Inclusión y justicia en la educación*. Fondo de Cultura Económica.

UNICEF. (2022). *Infancia en crisis: impacto de la pandemia y las tensiones sociales en la salud mental infantil en América Latina y el Caribe*.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

YouTube. (s.f.). *El jaguar y el tesoro. Cuento para niños sobre amistad, respeto y tolerancia* [Video]. YouTube. Recuperado el 30 de junio de 2025, de https://www.youtube.com/watch?v=qEcEa5u_PGY&t=90s&ab_channel=Astraway

Zuluaga, G., & Quintero, L. (2015). La lúdica como mediación pedagógica en los procesos formativos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 112–128.

Barcala, A., et al. (2022). Infancias y adolescencias: Vivencias durante la pandemia por COVID-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 197–221. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5416>

Bermúdez, C. (2020). La intervención social desde una mirada contextual. Editorial Académica Española.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Herramientas de la mente: El desarrollo cognitivo y el aprendizaje en la primera infancia*. Pearson Educación.

Carvajal, D., & Valencia, C. (2017). *Estrategias para fortalecer la convivencia escolar en la educación preescolar* [Trabajo de grado, Universidad del Valle].

Colegio Ekklesia. (s. f.). Misión y visión. <https://colegioekklesia.edu.co/mision-y-vision/>

Coll, C. (1988). *Psicología y currículo: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Editorial Laia.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.

Cruz González, Y. C. (2022). Informe diagnóstico situacional: Institución Educativa Colegio Ekklesia [Trabajo no publicado de práctica profesional]. Universidad del Valle.

Defensoría del Pueblo. (2021). Informe defensorial sobre la situación de derechos humanos durante el Paro Nacional en Colombia. Defensoría del Pueblo.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.

Duek, C., & Moguillansky, M. (2023). Las infancias de la post pandemia: Una propuesta de investigación. *Intersecciones en Comunicación*, 1(17), 1–20. <https://doi.org/10.51385/ic.v1i17.174>

Espinosa-Cevallos, P. A., & Arteaga-Alcívar, Y. (2023). Recreación y juego en la educación preescolar. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(2), 65–80. <https://doi.org/10.62465/rti.v2n2.2023.57>

Gregorio, A. G. (2008). *La recreación en la niñez: Conceptualización, características y aportes desde la recreación al desarrollo de los niños* [Monografía de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata].

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Honnef, C., Rampelotto, A. P., & Machado, A. M. (2021). Educación infantil en tiempos de pandemia: Minicuentos como herramientas de apoyo a las familias. *Olhar de Professor*, 24, e16064. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16064.034>

Kougias, D. (2021). Pedagogía lúdica y desarrollo emocional en la primera infancia. Ediciones del Desarrollo Infantil.

Mesa, A., & Manzano, M. (2009). Pedagogía de la recreación: Fundamentos, estrategias y experiencias. Editorial Kinesis.

Mesa, G. (2004). La recreación dirigida: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? Una pregunta para el debate [Archivo PDF].

Moreno, L., & Gutiérrez, D. (2021). Salud mental y niñez en tiempos de pandemia y conflicto. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 13–29.

Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (Eds.). (2001). Desarrollo psicológico y educación. Volumen I: Psicología evolutiva. Alianza Editorial.

Piaget, J. (1975). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica.

Pichardo Muñiz, A. (s. f.). Planificación y programa social [PDF].

Ramos, E. (2016, marzo 16). La maestra mariposa | Cuento infantil. Cuentos infantiles cortos. <https://www.cuentosinfantilescortos.net/la-maestra-mariposa/>

Rodríguez, C., & Rincón, M. (2022). El estallido social colombiano: Causas, consecuencias y desafíos. Universidad Nacional de Colombia.

Saldaña, P., Fajardo, I. J., Largo, N. A., & Cabrera, A. N. (2021). El teatro en la educación infantil: Una alternativa de enseñanza y recreación en la virtualidad. *Revista RUNAE*, 6, 75–90.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Tedesco, J. C. (2008). La escuela y la desigualdad social: Inclusión y justicia en la educación. Fondo de Cultura Económica.

UNICEF. (2022). Infancia en crisis: Impacto de la pandemia y las tensiones sociales en la salud mental infantil en América Latina y el Caribe.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

YouTube. (s. f.). El jaguar y el tesoro. Cuento para niños sobre amistad, respeto y tolerancia [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qEcEa5u_PGY

Zuluaga, G., & Quintero, L. (2015). La lúdica como mediación pedagógica en los procesos formativos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 112–128.

