

**EXPERIENCIAS LÚDICAS EN NIÑAS Y NIÑOS DEL CURSO 202 DEL COLEGIO DE
LA UNIVERSIDAD LIBRE DE BOGOTÁ**

Laura Viviana Moreno Celis

Mileidy Ramírez Naranjo

Christian Tiberio Robayo Arias

Yolanda Astrid Pino Rúa

ASESORA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.**

2025

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal comprender las experiencias lúdicas en el proceso educativo de las niñas y niños del grado 202 del Colegio de la Universidad Libre en Bogotá. Los objetivos específicos buscan identificar los territorios lúdicos a partir de relatos biográficos, reconocer las vivencias lúdicas en el ámbito escolar y develar los aportes de la lúdica en la educación desde las voces de los niños y niñas.

Con una metodología cualitativa, con enfoque hermenéutico, que emplea técnicas como relatos, talleres y cartografías, la investigación busca dar voz a los niños y niñas, reconociendo sus relatos como fuente legítima de conocimiento y utilizando símbolos gráficos para explorar sus territorios lúdicos y sus experiencias en la escuela.

Se concluye que la lúdica en la escuela debe reconocerse como una dimensión esencial del ser humano y del proceso educativo, que favorece no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo social, emocional y cultural. La integración de actividades lúdicas y espacios de juego, exploración y creatividad puede transformar la experiencia escolar en un escenario de alegría, motivación y significado, promoviendo una educación más humanizadora, inclusiva y significativa.

Palabras Clave: lúdica, experiencias lúdicas, niñas y niños, territorios lúdicos y escuela.

Abstract

This research project aims to understand the playful experiences of the girls and boys in class 202 at Colegio de la Universidad Libre in Bogotá. The specific goals are to identify their playful spaces through their biographical stories, recognize their playful experiences at school, and highlight how play contributes to education through the children's own voices.

The qualitative methodology, based on a hermeneutic and narrative approach, uses techniques such as personal stories, workshops, social mapping, and interpretative analysis of the children's voices. The study seeks to give voice to the students, recognizing their stories as a valid source of knowledge, and uses tools like social mapping and graphic symbols to explore their playful territories and school experiences.

The study concludes that play in school should be understood as an essential part of being human and of the educational process. It not only supports academic learning, but also social, emotional, and cultural development. Including playful activities and spaces for games, exploration, and creativity can transform the school experience into a place of joy, motivation, and meaning, promoting a more human, inclusive, and meaningful education.

Keywords: playfulness, playful experiences, children, playful spaces, school.

Introducción.

Esta investigación, desarrollada durante los años 2024 y 2025, forma parte de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Fundación CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional. Se inscribe en la línea de Educación y Pedagogía, en el marco del macroproyecto *Lúdica y Escuela.*, el cual centra su interés en reconocer las experiencias lúdicas de los diversos sujetos en la escuela, en múltiples contextos culturales. En este sentido, la presente pesquisa se orienta a comprender las experiencias lúdicas de los estudiantes de grado segundo, curso 202, del Colegio de la Universidad Libre, en Bogotá.

En este orden de ideas, la lúdica se ha comprendido como una dimensión clave en el desarrollo integral infantil y adolescente, en tanto favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. No obstante, persiste una brecha en la comprensión de cómo estos espacios y actividades son vividos, interpretados y valorados por los diferentes actores escolares.

En consecuencia, la pregunta central que orienta esta investigación es: ¿Cuáles son las experiencias lúdicas de las niñas y los niños del curso 202 del Colegio de la Universidad Libre, en la ciudad de Bogotá? A partir de este interrogante, se analiza la manera en que los estudiantes participan, interpretan y disfrutan las actividades lúdicas en su entorno escolar, a través de las narrativas de los niños y las niñas participantes.

El estudio busca identificar los territorios lúdicos, reconocer las vivencias en el ámbito escolar y comprender los aportes de la lúdica en el proceso educativo, alineándose con los principios pedagógicos del diálogo de saberes, currículo flexible y convivencia democrática de la institución. Los resultados se presentan en tres capítulos:

1. Territorios lúdicos: exploración de la geografía de la diversión y la imaginación.
2. Experiencias lúdicas: relatos de aventuras y sonrisas que transforman la vida de los niños.
3. La lúdica en la escuela: cómo esta promueve creatividad, alegría, motivación y aprendizaje.

En conjunto, la investigación busca contribuir a entender mejor cómo la lúdica impacta en el desarrollo y la educación de los niños en contextos escolares, resaltando su importancia en la formación integral.

1. Contextualización.

La lúdica se reconoce como una dimensión fundamental del desarrollo integral de los individuos, particularmente en la infancia y la adolescencia. En el contexto escolar, las experiencias lúdicas no solo contribuyen a la construcción de conocimientos, sino que también potencian el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. No obstante, pese a su reconocida relevancia, persiste una brecha significativa en la comprensión de cómo estas experiencias son vividas, interpretadas y resignificadas por los distintos actores del entorno escolar.

La pregunta central de esta investigación —¿Cuáles son las experiencias lúdicas de las niñas y los niños del curso 202 del Colegio de la Universidad Libre, en la ciudad de Bogotá?— orienta la exploración no solo de los tipos de actividades lúdicas que tienen lugar en el aula, sino también de la manera en que estas son percibidas, interpretadas y valoradas por las y los estudiantes del curso 202.

En este sentido, resulta fundamental indagar cómo las niñas y los niños vivencian y participan en las dinámicas escolares cotidianas, con el propósito de comprender las formas de goce y disfrute que experimentan en estos espacios, así como la incidencia de dichas experiencias en sus procesos de aprendizaje y en su desarrollo personal.

2. Antecedentes investigativos.

Con el propósito de situar esta investigación en el campo de conocimiento existente, se hace necesario reconocer los aportes teóricos y empíricos que han abordado la lúdica como categoría de análisis en los ámbitos cultural, social y educativo. La revisión de antecedentes permite comprender cómo este concepto ha sido problematizado, resignificado y aplicado en diversos contextos escolares, así como identificar las perspectivas predominantes, los énfasis metodológicos y los vacíos investigativos que aún persisten. En este marco, se presenta a continuación un recorrido por estudios que han contribuido a consolidar la lúdica como eje fundamental del desarrollo humano y del proceso educativo.

Es preciso mencionar que diversas investigaciones han abordado la lúdica como una categoría articuladora desde perspectivas culturales, sociales y educativas, reconociéndola como un componente esencial del desarrollo humano. En este sentido, Ruiz (2005, p. 7) la define como todo accionar que permite al ser humano conocer, expresar, sentir y relacionarse con su entorno; una actividad libre que genera satisfacción, alegría y disfrute en las acciones cotidianas. Esta concepción amplia de la lúdica posibilita comprenderla más allá del juego, como una dimensión transversal de la experiencia humana.

A partir de esta definición, se realizó una búsqueda de estudios relacionados con la lúdica, la escuela y las experiencias de niñas y niños, identificándose veinte investigaciones vinculadas con estas categorías. Una parte significativa de estos trabajos destaca la relación entre lúdica y aprendizaje, especialmente a través del juego como herramienta pedagógica. Un ejemplo de ello son Herrera y Barbosa (2014) quienes señalan que el juego facilita la enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos escolares, mientras que Azúa y Gastón (2019) subrayan su potencial en la enseñanza de las matemáticas, advirtiendo que las metodologías tradicionales dificultan la apropiación significativa del conocimiento cuando no se conectan con la vida cotidiana. En la misma línea, Paredes y Bermeo (2020) analizan el impacto de las estrategias lúdicas dentro y fuera del aula, evidenciando su incidencia en la educación contemporánea.

Por otra parte, otros estudios profundizan en las dimensiones emocionales y sociales de la lúdica como Tamayo Giraldo (2016) quien resalta al juego como un espacio para la gestión de emociones en la infancia, mientras que Saredo y Neighbour (2022) analizan cómo distintos tipos de juego en niños de cinco años permiten reconocer sus particularidades y comprender el papel del docente en su implementación. Por su parte, Sampaio y Silveira (2020) reflexionan sobre la experiencia social y cultural del juego en la era digital, donde lo analógico y lo virtual coexisten y se transforman constantemente.

En relación con el fortalecimiento de habilidades cognitivas y comunicativas, Meina (2017) y Gutiérrez, González y Soriano (2017) evidencian cómo las estrategias lúdicas favorecen la lectura, la creatividad y la interacción en escenarios presenciales y virtuales. Asimismo, Martínez y Rosales (2020) destacan su aporte al desarrollo socioafectivo, particularmente en la construcción de la autoestima y el autoconcepto. Desde una perspectiva regional y contextual, Tabares y Molina (2014) analizan el papel del ocio y la recreación en América Latina, mientras que Posada (2014) examina la incorporación de la lúdica en la producción académica colombiana, vinculándola al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Investigaciones más recientes, como las de Goldy (2022) y Gómez (2020), muestran la relevancia de los juegos lúdicos en contextos de pandemia e intervención social, fortaleciendo capacidades cognitivas y sociales. De igual manera, Ramos y Martínez (2018) y Podlubne y Alder (2015) analizan experiencias interculturales y prácticas docentes que integran el juego, evidenciando su contribución al bienestar emocional, la interacción cultural y la formación en educación física.

En conjunto, estos estudios coinciden en que la lúdica y el juego, aunque estrechamente relacionados, no constituyen categorías jerárquicas, sino que la lúdica abarca un espectro más amplio

que incluye experiencias creativas, culturales y sociales. La lúdica se consolida así no solo como una estrategia didáctica eficaz, sino como un medio para promover el bienestar integral, fortalecer las relaciones interpersonales y enriquecer la experiencia educativa.

No obstante, tras la revisión de los veinte estudios, se evidencia la ausencia de investigaciones que aborden la lúdica desde un enfoque biográfico-narrativo centrado en las experiencias de las niñas y los niños en la escuela. Este vacío abre la posibilidad de explorar la lúdica desde la voz y las vivencias de sus protagonistas, reconociéndola como una dimensión esencial de la vida humana y como un eje articulador del desarrollo integral. En consecuencia, la presente investigación propone aproximarse a las experiencias lúdicas escolares desde esta perspectiva, con el propósito de contribuir a la construcción teórica de la lúdica como categoría de análisis y de reafirmar su lugar central en los procesos educativos.

3. Referentes conceptuales.

La presente propuesta investigativa reconoce los aportes de diversos estudios sobre la experiencia, la lúdica y la escuela como sustento teórico para propiciar un diálogo académico que permita comprender los avances y tensiones en torno a estas categorías. La experiencia, en particular, constituye un concepto central en campos como la psicología, la filosofía y la educación, dado que incide en los procesos de aprendizaje, en la construcción de sentido y en la configuración de la identidad. En esta línea, Larrosa (1998) subraya que la experiencia no se reduce a lo que acontece, sino que implica aquello que nos pasa y nos transforma, configurando una relación singular y subjetiva con lo vivido.

Desde la psicología, Kolb (1984) define el aprendizaje como un proceso que emerge de la transformación de la experiencia. Su modelo propone un ciclo compuesto por cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, las cuales se articulan con distintos estilos de aprendizaje y reconocen la influencia del contexto social y cultural en dicho proceso. Complementariamente, Csikszentmihalyi (1990) introduce la teoría del flujo, describiendo un estado de concentración y disfrute profundo que se produce cuando existe equilibrio entre el desafío de la actividad y las capacidades del sujeto, favoreciendo así un aprendizaje significativo.

En relación con la anterior postura, en el ámbito filosófico, la fenomenología aporta una comprensión profunda de la experiencia como vivencia consciente y situada. Desde allí Husserl (1931) plantea el concepto de *Lebenswelt* —mundo de la vida— para referirse al horizonte de sentido

desde el cual los sujetos interpretan la realidad, mientras que Heidegger (1927) desarrolla la noción de *Dasein*, entendida como el ser-en-el-mundo, resaltando el carácter temporal y contextual de la existencia humana. Por su parte, Sartre (1943) sostiene que la existencia precede a la esencia, enfatizando que la subjetividad y la libertad se configuran a través de las decisiones y vivencias individuales.

En el marco de esta investigación, los aportes de Husserl, Heidegger y Sartre resultan fundamentales para sustentar una comprensión de la experiencia que trasciende su dimensión meramente empírica y la sitúa como núcleo constitutivo del sentido. Desde la fenomenología husserliana, la noción de *Lebenswelt* permite reconocer que las vivencias de las niñas y los niños se configuran en un mundo de significados previos que orientan su manera de percibir e interpretar la realidad escolar. A su vez, la categoría de *Dasein* en Heidegger posibilita entender dichas experiencias como formas de ser-en-el-mundo, inseparables de su contexto, su temporalidad y sus relaciones.

Lo anterior, desde la perspectiva existencialista de Sartre aporta una comprensión de la experiencia como espacio de libertad y construcción de sí, en el que los sujetos no solo viven acontecimientos, sino que se constituyen a partir de ellos. En conjunto, estos autores ofrecen un soporte ontológico y epistemológico que permite abordar las experiencias lúdicas escolares como vivencias situadas, significativas y configuradoras de subjetividad.

En el campo educativo, Freire (1968) propone que la experiencia debe ocupar un lugar central en el proceso pedagógico, promoviendo una relación dialógica en la que docentes y estudiantes construyan conocimiento a partir de sus vivencias. En consonancia con esta perspectiva, Larrosa (1998) amplía la comprensión de la experiencia como un proceso en permanente construcción, atravesado por la narración, la reflexión y la dimensión ética. Para este autor, la reflexión resulta fundamental, pues permite resignificar lo vivido y transformarlo en aprendizaje.

Por lo anterior, estas aproximaciones coinciden en comprender la experiencia como un proceso dinámico, subjetivo y contextual que posibilita la construcción de sentido y la transformación personal. Repensar la educación desde esta perspectiva implica reconocer que el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura en la vivencia, la reflexión y la interacción con el mundo, elementos esenciales para el desarrollo integral de los sujetos. Por ende, a continuación, se expresa las diferentes concepciones de lúdica como un eje integrador de la enseñanza, aprendizaje y desarrollo en relación con los referentes conceptuales presentados.

3.1. La Lúdica: una condición vital del desarrollo y construcción del conocimiento.

Como se ha señalado anteriormente, la lúdica no debe ser concebida únicamente como una actividad de juego carente de un objetivo pedagógico o de una delimitación epistemológica sobre su uso, desarrollo y finalidad. Su implementación implica un proceso de desarrollo integral del estudiante, constituyéndose como un componente central de la experiencia educativa. Tal como señala Freire (1968), la lúdica se configura como un eje fundamental del aprendizaje, integrando tanto la construcción de conocimientos como la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica. Siguiendo los aportes de Heidegger, Husserl y Sartre, se comprende que la lúdica también constituye un espacio de vivencia situada, reflexión subjetiva y construcción de sentido, donde los estudiantes se relacionan con su entorno, con los otros y consigo mismos. En este sentido, la lúdica, como elemento constitutivo del desarrollo social y cognitivo, permite comprender que:

... ha estado en una constante paradoja en su comprensión, si se observa su raíz, se puede indicar que la lúdica, más que un aspecto del juego es una dimensión humana... es una dimensión que suscita el encuentro personal y social, una forma de estar en la vida y de relacionarse, un tiempo que moviliza estados de pregunta, de reflexión y creación (Morales et al., 2022, p. 20).

Por ende, la lúdica al ser entendida como una dimensión humana, debe ser transversal en los procesos de desarrollo de la sociedad y necesita estar más presente en las diferentes dinámicas de investigación, prácticas cotidianas de las comunidades y progresivamente maximizar su importancia y uso en los escenarios escolares actuales. Desde esta postura es viable argumentar que la lúdica es un pilar importante en todo proceso educativo y, como se sugirió con antelación, esta:

... va más allá del juego, porque un estado lúdico no sólo emerge en el juego. Existen otras acciones que generan sentimientos de alegría, de pasión, voluntad, intensidad, diferentes a los juegos, visibilizadas en ciertas prácticas como: la fiesta, la guerra, el derecho, el saber, la poesía, la música, la filosofía, el arte, entre otros (...) Se concluye que la lúdica hace parte del ser, es una dimensión estructural que lo acompaña, lo constituye y determina en el transcurso del tiempo. Lo impulsa en la toma de decisiones y conduce a problematizar sus elecciones individuales a través de la exploración de sus emociones y de sus pensamientos". (Morales, et al., 2022, p. 20).

Por consiguiente, estudiar las prácticas cotidianas de los estudiantes alrededor de la lúdica permite comprender cómo estas experiencias contribuyen a su desarrollo integral y a la construcción de sentido en el entorno escolar. La lúdica no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también promueve la reflexión sobre emociones, decisiones y relaciones interpersonales, generando espacios de aprendizaje significativo y autónomo. Además, al abrir posibilidades de exploración y

experimentación, la lúdica se convierte en un recurso que potencia la creatividad, la resolución de problemas y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso educativo. Desde el enfoque investigativo, analizar estas vivencias lúdicas permite identificar cómo los niños y niñas interpretan, valoran y resignifican sus experiencias, aportando una mirada rica y contextualizada sobre los efectos de la lúdica en la vida escolar y en la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre sus propios aprendizajes y elecciones. Por ende, desde esta postura reflexiva y argumentativa Huizinga (1938) afirma:

Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego. [...] en el mito y en el culto es donde tienen su origen las grandes fuerzas impulsivas de la vida cultural: derecho y orden, tráfico, ganancia, artesanía y arte, poesía, erudición y ciencia. Todo esto hunde sus raíces en el terreno de la actividad lúdica (p.20).

En este sentido, comprender el contexto escolar implica ir más allá de la observación de las prácticas formales, reconociendo también las dinámicas implícitas que influyen en el aprendizaje y la socialización. La lúdica, como dimensión presente en las interacciones cotidianas, se convierte en un vehículo para visibilizar estas relaciones, ya que permite explorar cómo los estudiantes construyen significado, negocian normas, expresan emociones y ejercen su autonomía dentro del aula. Analizar estas experiencias lúdicas ofrece una ventana hacia la comprensión de los vínculos afectivos y cognitivos entre docentes y estudiantes, así como entre los propios pares, evidenciando cómo las apuestas pedagógicas se concretan en la vida diaria y cómo los sujetos participan activamente en la co-construcción de un ambiente educativo dinámico y significativo.

Ahora bien, si se reconoce que la lúdica es un elemento clave para estimular procesos de pensamiento que se complejizan con la edad del estudiante, resulta necesario enfatizar, tal como se ha señalado a lo largo de este apartado y según las definiciones de los autores revisados, la importancia de implementar la lúdica desde los primeros años de formación. Su integración temprana no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino también el social, emocional y creativo, sentando las bases para aprendizajes significativos y experiencias educativas enriquecedoras, tal como afirma Chiappe, (2019):

En los primeros años se construyen procesos contundentes para la vida y por eso se necesita de un profesorado con preparación, disposición, compromiso y una gran responsabilidad. Ser maestra de los más pequeños significa acompañar, potenciar, observar, escuchar, disponer ambientes; es reconocer que el cuerpo es un lenguaje que todo el tiempo interroga, invita, cuenta cosas y calla otras; descubrir el cuerpo que juega, explora, canta, llora, sueña, crea, siente, opina, expresa, decide, propone;

finalmente, develar el cuerpo con historia, que se sitúa en un contexto y es protagonista de su aprendizaje (p.20).

Este planteamiento resulta central para los objetivos de la ruta de navegación retomada en la presente investigación, enmarcados dentro del macroproyecto *Lúdica y Escuela*, liderado por la docente investigadora Yolanda Pino. Según Pino, más allá de su dimensión cultural y de su inserción en un contexto histórico y social, lo que caracteriza esencialmente a la lúdica es su capacidad de generar placer, alegría, disfrute y creatividad en quienes participan de ella (2001, p. 3). Este enfoque subraya la relevancia de considerar la lúdica no solo como estrategia pedagógica, sino como un componente vital para la construcción de experiencias significativas en el aula. Por ende, en el siguiente apartado se explora como la lúdica es importante para el desarrollo de la infancia y las características que esta tiene en un contexto escolar delimitado, en este caso, niños de primaria.

3.2. Percepción de la infancia: concepto a partir de la experiencia de los niños y niñas.

Como se ha señalado en secciones anteriores, la lúdica constituye un componente fundamental en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de la niñez y la adolescencia. No obstante, si se retoman los conceptos planteados por Heidegger, Husserl y Sartre, resulta indispensable considerar la experiencia y la infancia desde una perspectiva fenomenológica. Esto permite comprender que la lúdica es vivida de manera distinta según las normas sociales aprendidas o impuestas, así como por los procesos propios del niño en un contexto determinado, incluyendo su experiencia de socialización, construcción de saberes y desarrollo emocional y cognitivo. Por ello, en este apartado se establece que el concepto de infancia debe concebirse desde la posición del niño y la niña como sujetos centrales del aprendizaje lúdico, reconociéndolos como participantes activos y no como seres pasivos o meramente receptivos dentro de las actividades lúdicas.

Por lo anterior, esta investigación, centrada en las niñas y los niños, busca comprender cómo se autoperciben y cómo expresan sus experiencias a través de la lúdica. En este sentido, resulta fundamental reconocer que, como señala Alcubierre (2018, p. 16), “la historia de la infancia se ha observado tradicionalmente a través de la mediación de los adultos... y muy rara vez de forma directa”. Por ello, este ejercicio epistémico requiere, en primera instancia, una deconstrucción conceptual y metodológica que evite que la voz de los niños y niñas se vea silenciada por los prejuicios o interpretaciones del adulto. De este modo, se resalta la importancia de valorar sus experiencias desde sus propias voces, vivencias y territorios, reconociendo la lúdica como un medio

privilegiado para comprender cómo construyen sentido, expresan emociones y participan activamente en su desarrollo.

Respecto a la conceptualización de la infancia, se acepta que la noción moderna-occidental es relativamente reciente, surgida en procesos sociales, culturales y psicológicos vinculados a la modernidad. Casas (2016) identifica cuatro representaciones de la infancia: a) como una categoría social distinta a la adulta; b) como una construcción basada en la imaginación adulta; c) con responsabilidades proyectadas a la niñez para reflejar el futuro deseado; la “aún no”, que percibe a los niños y niñas como incapaces o en proceso de formación; d) y la visión de la infancia como un grupo que requiere instrucción o cuidado adicional. Aunque no se pretende homogeneizar a las niñas y niños en una sola categoría, Casas (2006, p.29) señala que “los adultos de cualquier sociedad, en cualquier momento histórico, han sentido sus creencias y representaciones sobre niñas y niños como lógicas y evidentes en todos los casos en que eran colectivamente compartidas”.

Desde una perspectiva histórica, Aries (1986, citado por Chica y Rosero, 2012, p.79) destaca que en los siglos XIV al XVII, la infancia empezó a salir del anonimato para adquirir reconocimiento social, con un notable aumento en la valoración de sus capacidades y la aparición de la escolarización como espacio formal de educación, desplazando la educación informal en el hogar. La escuela, junto con la iglesia, el Estado y la familia, se consolidaron como instituciones formadoras. Este proceso marcó un cambio en la percepción de los niños y niñas, alejándose del enfoque moralizador y religioso del siglo XVIII, hacia un interés en su bienestar y felicidad, particularmente en sus momentos de juego y participación en actividades escolares, donde lo lúdico adquiere relevancia.

Asimismo, Rousseau (parafraseado por Chica y Rosero, 2012, p.80) conceptualiza la infancia como una etapa decisiva en la vida del ser humano, caracterizada por particularidades en la visión del mundo y crucial para su desarrollo, condicionando su continuidad en etapas posteriores. En la actualidad, el periodo de “la ayuda” se caracteriza por una humanización del castigo y un interés por entender y promover el disfrute infantil, donde el juego se reconoce como fuente fundamental para el desarrollo biológico, psíquico y social (Chica y Rosero, 2012, p.82). Aunque no se define un nombre específico para la etapa de crianza actual, es evidente que la lúdica posee un potencial importante para consolidarse como una dimensión antropológica esencial del ser humano que debe permitirse en la escuela.

Así pues, la lúdica se consolida como una dimensión estructural del ser humano, vinculada tanto al desarrollo cognitivo y emocional como a la construcción de sentido y de relaciones significativas en la infancia. Desde la perspectiva filosófica de Husserl, Heidegger y Sartre,

comprender la experiencia infantil implica reconocerla como vivencia situada, temporal y libre, donde los niños y niñas actúan, sienten y se relacionan con su mundo de manera activa. El cambio progresivo en la percepción de las infancias, con adultos más sensibles y conscientes de su protagonismo, permite que la lúdica no solo sea considerada un recurso pedagógico, sino también un modo de vida que fortalece los vínculos afectivos, la autonomía y la creatividad de los niños y niñas, posicionándolos como sujetos centrales de su aprendizaje y de la construcción de su propio mundo emocional y social.

A continuación, y luego de haber realizado el análisis de los referentes conceptuales, se procede a presentar la metodología empleada en este estudio, así como las diferentes etapas utilizadas para el análisis de la población y la muestra seleccionada. Este proceso metodológico permitirá dar respuesta a la pregunta de investigación formulada y descrita en los incisos anteriores, garantizando la coherencia entre los objetivos del estudio, el enfoque adoptado y las estrategias de recolección y análisis de la información.

4. Metodología.

La apuesta metodológica de esta investigación parte de la línea del macroproyecto: lúdica y escuela; línea en la que a través de las voces de los sujetos se busca reconocer las experiencias lúdicas en la escuela. De este modo el alcance es descriptivo-comprensivo, potenciando la visibilización de las experiencias lúdicas y su incidencia en las prácticas educativas y vitales. Se utilizan técnicas que potencian el reconocimiento de las experiencias lúdicas y se realiza un análisis de contenido categorial partiendo la lúdica como dimensión fundamental en la vida humana y de las subcategorías emergentes.

4.1. Tipo de investigación.

A partir del alcance descriptivo-comprensivo, propios del paradigma interpretativo, esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, pues pretende concebir la realidad social como un sistema vivo y cambiante en donde el diálogo, argumentación y la reflexión son posibles para describir fenómenos y realidades pues:

La investigación cualitativa se presta al estudio de los fenómenos complejos y movidosos y en su flexibilidad se halla su fuerza. Lo importante no es tanto desplegar el modelo operatorio más riguroso, como obtener las mejores informaciones posibles. El plan de investigación puede evolucionar al mismo tiempo que la investigación por sí misma responde a las necesidades que se presenten. Esta flexibilidad se revela como una gran ventaja, porque el estudio de un sistema viviente implica un componente imprevisto al cual hay que ajustarse (Deslauriers, 2004, p. 15).

Por ende, estas características adoptadas en el tipo de investigación permiten analizar el contexto escolar de estudio y las variables que puedan presentarse de manera determinada y definida, ya que presenta una estructura flexible, dinámica, reflexiva, permitiendo la lectura de la realidad de manera permanente y la adaptación del método de investigación a las condiciones y necesidades de la población que investiga.

4.2. Enfoque de investigación.

Metodológicamente, el proyecto se sustenta en un enfoque cualitativo utilizando la estrategia biográfica narrativa con niños y niñas de grado segundo, curso 202, del Colegio de la Universidad Libre, asumiendo una postura hermenéutico-comprensiva que tiene que ver, en palabras de Herrera (2010) con “la situación interpretativa en la que el ser humano se encuentra siempre. Mientras que la interpretación, para la filosofía hermenéutica, es la explicación de esa comprensión básica del mundo en la que siempre estamos” (p.125).

La postura hermenéutica-comprensiva se configura como una alternativa metodológica válida para investigaciones cualitativas centradas en la comprensión profunda de los significados subjetivos de los participantes. Este enfoque permite interpretar las experiencias de los sujetos desde su propio contexto, reconociendo que la realidad social se construye intersubjetivamente y no puede reducirse a variables cuantificables. En el caso de la presente investigación, trabajar con niñas y niños de grado segundo requiere una comprensión que respete la voz de los estudiantes y su experiencia de la lúdica como fenómeno situado, cultural y social, abordando no solo lo que hacen, sino cómo lo perciben, sienten e interpretan. La estrategia biográfica-narrativa se alinea con esta perspectiva, ya que posibilita reconstruir las experiencias de los participantes a través de sus relatos, enfatizando la agencia de los niños y niñas y su papel activo en la construcción de conocimiento y sentido de su mundo escolar.

Además, múltiples estudios han demostrado la eficacia de la investigación biográfico-narrativa en contextos educativos, especialmente con niños y jóvenes. Rodríguez-Castrillón y Amador-Baquiro (2023) resaltan cómo esta metodología permite que los niños se narren y se expresen como sujetos plenos de saber, mientras que Corbally y O’Neill (2014) describen el método BNIM como una herramienta que combina la biografía, la forma del relato y su interpretación social para explorar experiencias en profundidad. Este enfoque facilita comprender procesos de socialización, construcción de identidad y desarrollo de habilidades cognitivas y

emocionales en el aula, aspectos que no siempre emergen en métodos tradicionales. Por ello, adoptar la perspectiva hermenéutica-comprensiva junto con la estrategia biográfico-narrativa garantiza un análisis riguroso y sensible de las experiencias lúdicas, centrado en la voz de los niños y niñas y en la riqueza de sus vivencias cotidianas.

En concordancia con lo anterior, la hermenéutica proporciona instrumentos para descifrar historias de vida, identificar subjetividades y cuestionar vínculos de poder como el adulto centrismo; por ello, esta investigación se centra en escuchar, ver, observar lo que las niñas y niños quieren expresar acerca de sus experiencias lúdicas en la escuela, por lo que se considera que este método puede aportar mucho a esta investigación de acuerdo con Gurdíán, 2007 (citado en Mejías, 2023, p. 187-188) quien afirma que:

...la hermenéutica es un método general de comprensión y la interpretación es el modo natural de conocer de los seres humanos. El ser humano por naturaleza interpreta la realidad humana, claro está, que también su interpretación está condicionada por la historia, normas, estilos de pensamiento y de vida. El método hermenéutico es un método que se utiliza con conciencia o sin ella, sabiendo que el ser humano es interpretativo, observando algo y buscando un significado para su entendimiento, el significado es la palabra.

4.3. Población y muestra.

Para el desarrollo de la presente investigación, se solicitó autorización formal y por escrito al Colegio de la Universidad Libre, institución que, tras revisar la propuesta, otorgó el aval correspondiente y orientó su implementación con estudiantes del grado segundo de primaria, en concordancia con los protocolos institucionales de protección de menores, tratamiento ético de la información y resguardo de datos personales.

El estudio se llevó a cabo atendiendo rigurosamente las pautas institucionales de cuidado, bienestar y protección de la niñez. En este sentido, no se tomaron fotografías ni registros audiovisuales de los participantes durante el proceso investigativo. Asimismo, los nombres de las y los estudiantes fueron modificados mediante procedimientos de anonimización y seudonimización, con el propósito de preservar su identidad, confidencialidad y dignidad, garantizando que la información recolectada fuese utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos.

Los participantes corresponden a niñas y niños del curso 202, cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años. Residen principalmente en las localidades de Engativá y Kennedy, y pertenecen a familias de tipología nuclear, extendida y monoparental. Sus condiciones socioeconómicas se ubican en los

estratos 3 y 4. Se evidencia un acompañamiento familiar constante, lo cual favorece el desarrollo de las actividades pedagógicas propuestas y el seguimiento de los procesos formativos.

En el ámbito escolar, las y los estudiantes se caracterizan por presentar un desempeño académico alto y un proceso lecto-escritor avanzado para su nivel de formación. Su dinámica de socialización se encuentra sólidamente consolidada, configurándose como un grupo con fuertes vínculos de cooperación, solidaridad y amistad tanto dentro como fuera del aula. Estas características generaron un contexto propicio para el desarrollo de la investigación, al contar con un ambiente de confianza, participación activa y respeto mutuo, elementos fundamentales para garantizar la validez pedagógica y ética del proceso.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Dentro del recorrido metodológico de esta investigación, y partiendo de la premisa de que “las técnicas son los instrumentos y herramientas que operativizan —hacen viable— cada paso del proceso” (Cano, 2012, p. 28), se seleccionaron tres técnicas de investigación que guiaron la recolección y análisis de información: el relato, el taller y la teoría de autor. Estas estrategias permitieron acceder de manera directa a las experiencias de los participantes, facilitando la interpretación de sus vivencias y garantizando que la información recopilada estuviera alineada con los objetivos del estudio y con el enfoque hermenéutico-comprensivo adoptado.

Relato. La sociedad ha usado el relato como una construcción de procesos culturales, como fuente de diálogo, como transmisión de saberes y como narración de sus vivencias permitiendo consolidar sujetos históricos y la formación de tejidos de memoria de generación en generación. El relato como una fuente de conocimiento en las Ciencias Sociales, “es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, A., 2006, p. 46).

En esta investigación el relato, toma gran relevancia ya que a través de éste se identificaron las experiencias lúdicas narradas por las niñas y los niños en su espacio escolar, siendo una de las herramientas utilizadas para la recolección de la información, estando directamente relacionada con la postura hermenéutico-comprensiva y la estrategia biográfica-narrativa, ya que desde técnica se pretende determinar como “El razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización” (Bolívar, A., 2006, p. 50).

El Taller. Desde el punto de vista pedagógico el taller es una puesta en escena entre los investigadores, las niñas y los niños que fomenta el diálogo de saberes para construir colectivamente las reflexiones en torno a la lúdica, la escuela y los territorios lúdicos. El taller es una experiencia social y educativa que logra visualizar los imaginarios tanto de los participantes como de los investigadores dentro del proceso de indagación y ante todo el taller tiene un componente teórico-práctico para la construcción de conocimiento que, en este caso, inciden en la visibilización y las narrativas de las experiencias lúdicas.

Ahora bien, para concretar el presente trabajo investigativo, el taller se asume como un espacio pedagógico y metodológico de encuentro, en el que las y los participantes, reconocidos como portadores de sus propios relatos de vida, se reúnen para dialogar, reflexionar y compartir experiencias en torno a un eje común: las vivencias lúdicas que experimentan en la escuela.

Desde esta perspectiva, la investigación se desarrolló mediante la realización de tres talleres, diseñados de manera intencionada para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados. Estos espacios se articularon con las categorías de análisis definidas —territorios lúdicos, experiencias lúdicas y la lúdica en la relación entre niñas, niños y escuela—, permitiendo comprender cómo el juego, la interacción y la significación del espacio escolar configuran formas particulares de aprender, convivir y habitar la experiencia educativa.

Teoría de autor. La teoría de autor se adopta en esta investigación como un enfoque metodológico pertinente, dado que el trabajo se centra en las experiencias de las niñas y los niños y en la necesidad de interpretarlas desde el sentido que ellos y ellas realmente desean expresar. En este marco, no basta con observar o analizar las producciones infantiles; es fundamental escuchar sus propias explicaciones para comprender los significados que atribuyen a lo vivido.

De acuerdo con lo recopilado por Sarah Pink Manay (2017) en *Métodos visuales, narrativos y creativos en la investigación cualitativa*, la teoría de autor requiere una aplicación práctica, ya que la interpretación de la audiencia no necesariamente coincide con la narrativa que el creador de la imagen pretende comunicar; incluso, ambas pueden diferir de manera notable, como señalan Kearney y Hyle (2004). Por esta razón, solicitar a los participantes que expliquen las imágenes y textos que elaboran se ha convertido en una práctica recurrente en la investigación social y educativa, tal como lo evidencian los trabajos de Beli (2005), Derbyshire et al. (2011), Morrow (2001) y Richardson (2015). Este enfoque permite que los participantes no solo “muestren” sus experiencias mediante recursos visuales, sino que también las “narren”, integrando dimensiones expresivas, simbólicas y reflexivas de su vida cotidiana.

Para la aplicación de esta perspectiva, las y los estudiantes fueron organizados en tres grupos de trabajo, con el propósito de facilitar la interacción, el acompañamiento pedagógico y la expresión individual dentro de un ambiente de confianza. En cada grupo se desarrollaron actividades basadas en preguntas abiertas, dibujos y relatos orales, mediante las cuales las niñas y los niños explicaron el significado de sus producciones y las relacionaron con sus experiencias lúdicas en la escuela. Posteriormente, estas construcciones fueron integradas en ejercicios de cartografía social, permitiendo representar de manera colectiva los lugares, emociones, prácticas y relaciones que configuran sus territorios y experiencias lúdicas.

De este modo, la teoría de autor no solo orientó la interpretación de la información, sino que garantizó que las voces infantiles fueran reconocidas como fuente legítima de conocimiento, respetando su capacidad de significar, narrar y representar su propia realidad escolar.

5. Resultados.

Los resultados de la investigación se presentan organizados en tres categorías de análisis — territorios lúdicos, experiencias lúdicas y la lúdica en la escuela—, construidas en coherencia con los objetivos específicos y con el enfoque cualitativo adoptado. Esta organización permitió interpretar de manera sistemática las voces, producciones y relatos de las niñas y los niños, reconociéndolos como protagonistas en la construcción de significado sobre sus vivencias escolares. Cada categoría recoge los sentidos que atribuyen a los espacios, a las prácticas de juego y a las dinámicas cotidianas de la escuela, posibilitando comprender cómo la dimensión lúdica atraviesa su relación con el aprendizaje, la socialización, la imaginación y el bienestar. De este modo, la presentación por categorías no solo facilita el análisis, sino que evidencia la manera en que la lúdica se configura como experiencia integral que articula lugar, acción y significado en la vida escolar.

5.1. Territorios lúdicos: La geografía de la diversión y la imaginación.

Los territorios lúdicos en la escuela se configuran a partir de los relatos biográficos de los niños y niñas, quienes expresaron que estos espacios les brindan felicidad, disfrute y alegría, tanto de manera individual como colectiva, permitiendo momentos de libertad y escape de la rutina escolar. Al hablar de su lugar favorito, mencionaron sitios como el sube y baja, una casita para jugar a la familia, la biblioteca para leer y aprender, y el aula de informática con videojuegos. Estos relatos muestran que sus espacios preferidos no son solo de descanso o juego, sino también lugares de aprendizaje y exploración, donde cada niño o niña construye un significado propio, en palabras de

Rodríguez, Ruales y Acebedo (2006, p. 5): “Cada individuo caracteriza el espacio, transformándolo de manera significativa en lugares propicios para la interacción, el aprendizaje y la cohesión social.”

Además, la calidad de los espacios escolares, con condiciones dotacionales, zonas verdes, docentes calificados e infraestructura adecuada, facilita la diversión y el uso lúdico de los territorios escolares, como señala Pino y Runge (2021, p.11): “No es posible el despliegue de la dimensión lúdica sin un territorio físico, en el que sea posible la vivencia directa y es preciso que la escuela pase de ser ‘la zona del no ser’ al ‘territorio lúdico’”.

Durante el trabajo de campo, se evidenció una relación de complicidad entre los niños y niñas, quienes con tranquilidad y disposición describieron sus lugares favoritos, manifestando una experticia en sus relatos. En respuesta a la pregunta ¿En qué parte de la escuela eres feliz y por qué?, expresaron preferencias por la cancha, la zona verde, el pasto del parque, y lugares en contacto con la naturaleza, como el bosquecito y los jardines. Relataron que disfrutaban explorar en los árboles, buscar debajo de las plantas, y sienten placer en estos espacios, conectando sus experiencias con la ecología social (Pino, 2010) que “en su sentido más profundo se interesa por el equilibrio dinámico de la naturaleza, por las interdependencias entre lo vivo y lo inerte, por lo que la ecología debe incluir el estudio del papel que ha desempeñado la humanidad en la naturaleza” (p. 54).

Asimismo, se resalta que los territorios son más que espacios cartografiados; son construcciones cargadas de historias y significados que los sujetos transforman a lo largo del tiempo, concepto apoyado por Yi Fu Tuan, quien afirma que “el territorio es algo más que ‘el concepto de espacio abstracto y un concepto de lugar concreto y vivido’” (Nogué, 2018, p. 239). La relación de los niños y niñas con su entorno natural refleja una conciencia ecológica que se expresa en su aprecio por sonidos, olores, plantas y animales, promoviendo un vínculo de protección, cuidado y conservación, como manifiestan:

Na_Lucía_8_años: “Donde me siento exploradora es en el pequeño bosque. Me gusta explorar y encontrar distintos tipos de flores”

Na_Valeria_7_Años: “Mi lugar favorito es el parque porque tiene muchos árboles, me divierto y es chévere”;

Na_Natalia_7_años: “Mi lugar favorito es la zona verde porque puedo jugar y hay mucho espacio para jugar fútbol”

No_Alex_7_años “Jugar en el bosquecito. Me siento bien”.

Es decir que los espacios no pueden dissociarse de las prácticas e intercambios que en ellos suceden; y son estos usos los que los convierten en lugares. Hablamos de lugares cuando un espacio cobra un significado, es utilizado “para” y suceden experiencias, hechos que le otorgan identidad y los convierten en lugares de pertenencia. (Botiquín Artístico, 2025).

Desde una perspectiva de ecología social, estos relatos reflejan un relacionamiento respetuoso y afectivo con la naturaleza, enriquecido por una cultura de protección ambiental promovida por la escuela, que fomenta la contemplación, la curiosidad, la exploración y el cuidado del entorno. Como señala Pino, “en su sentido más profundo se interesa por el equilibrio dinámico de la naturaleza, por las interdependencias entre lo vivo y lo inerte” (p. 54). Los niños y niñas no solo disfrutaron y valoraron las zonas verdes, sino que también identificaron en ellas elementos sensoriales como olores, sonidos y sabores, que fortalecieron su vínculo con la naturaleza.

La presencia de espacios naturales en su entorno escolar, como el colegio y la cercanía con el Jardín Botánico de Bogotá, favorece la exploración, la curiosidad y el aprendizaje, contribuyendo a su desarrollo integral y a una relación respetuosa con la naturaleza.

5.2. Experiencias lúdicas: aventuras y sonrisas que transforman la vida de las niñas y los niños.

Esta investigación aborda las experiencias lúdicas de niñas y niños en el contexto escolar, destacando cómo estas vivencias, que incluyen acciones como jugar básquetbol, explorar en el bosquecito, dibujar, correr, jugar a las atrapadas y disfrutar del descanso, generan confianza, fortalecen relaciones interpersonales y nutren sus cuerpos y emociones. Según las voces de los participantes, estas experiencias les permiten desplegar todos sus sentidos para divertirse y aprender, en un entorno favorecido por condiciones dotacionales que facilitan espacios lúdicos. Como señala Murray (2018), “En el juego pueden participar o ejercitarse el cuerpo y los sentidos, el pensamiento y la creatividad, la comunicación y la socialización, la expresión y las emociones” (en Álvarez-Uría, Garay y Vizcarra, 2022, p.895).

Las experiencias lúdicas trascienden el simple acto de jugar, e incluyen acciones artísticas como performance, creatividad y humor. Los relatos también muestran que los momentos favoritos de la jornada escolar incluyen actividades como dibujar, jugar en educación física, explorar en la naturaleza, meditar y jugar a “Baileys”, creando espacios que fomentan fantasía, imaginación y libertad, definidos por Jaume (2016) como un tiempo y espacio separados de la rutina cotidiana en los que los niños se sumergen sin preocuparse por el resultado (citado en Álvarez-Uría, Garay y Vizcarra, 2022, p.895).

Además, las niñas y niños relacionan las experiencias lúdicas con los sentidos —como olores, sabores y sonidos que enriquecen su percepción del entorno, por ejemplo, el olor a pasta en la cafetería, el sonido de los pajaritos o los sabores de su comida favorita. La experiencia, en palabras de Larrosa (1998), es un movimiento de ida y vuelta, donde el acontecimiento afecta y transforma al sujeto en sus pensamientos, sentimientos y saberes.

El goce intelectual también emerge como una dimensión significativa, manifestada en la felicidad que sienten al realizar actividades consideradas en otros contextos como aburridas, tales como hacer tareas, leer o ir a la biblioteca reflejando que “el gozo intelectual es también la señal más fiable con la que se puede orientar el creador de conocimiento” (Wagensberg, 2007, en Benito, 2019, p.122).

En suma, es posible afirmar que la lúdica no solo está presente en el juego, sino que también se encuentra en la creatividad, la reflexión y el aprendizaje a través de experiencias que generan sensaciones de bienestar y satisfacción. Los relatos muestran que las actividades escolares, lejos de ser solo rutinarias, despiertan interés, curiosidad y motivación por aprender, como en el ejemplo del niño No_Adrián _7_ Años quien explica sobre mamuts y tigres dientes de sable, lo cual puede contribuir a rediseñar los contenidos educativos desde los intereses de los estudiantes. Asimismo, se resalta la importancia de fortalecer las relaciones de amistad y convivencia en la escuela, ya que “los amigos son la despreocupación, el juego, la recreación, la libertad...” (Mallet, 2016, p.145).

La dimensión lúdica, tanto individual como colectiva, enriquece las memorias afectivas y fortalece vínculos sociales, promoviendo confianza, seguridad, cuidado mutuo y aprendizajes para la vida social. Varias respuestas de los niños indican un deseo de mayor tiempo para compartir, jugar y fortalecer amistades, evidenciando que estos encuentros no son una pérdida de tiempo sino una oportunidad para la socialización y el bienestar:

Na_Vanessa_7 años: “Tener un día para jugar con mis amigas y estar tranquila. Me gustaría también salir a correr y leer”

Na_Xiomara_8 _Años: Jugar con mis amigas, estar con todas jugando ahí con los pokemones que tenemos,

No_Felipe_7_Años: “Me gustaría jugar basquetbol todo el día con mis amigos”.

Finalmente, este informe concluye que la lúdica en la escuela surge espontáneamente en las acciones cotidianas y no siempre es promovida por las instituciones o docentes. La experiencia lúdica, en sus múltiples formas, es fundamental para el desarrollo integral, ya que permite la socialización, la creatividad y el disfrute, enriqueciendo la vida de las niñas y niños en su proceso escolar.

5.3. La lúdica en la escuela: sembrando creatividad, alegría, motivación y conocimiento.

Dentro de la jornada escolar, las niñas y los niños manifiestan que, así como tienen espacio para las clases, les gustaría tener espacios de exploración, relajación y juego en la misma intensidad horaria en la que ven las clases convencionales; si bien es cierto que ellas y ellos relacionan esos momentos con el descanso, esas expresiones tienen que ver con algo más amplio que es la lúdica, pues tiene relación con los espacios de goce, bienestar y felicidad en la escuela.

En sentido el estudiante manifestó:

No_José_8_años: “Tener más clases y más descansos. Tener un poquito más de clase y tener un poquito más de descanso para ser en el futuro más inteligente. Tener lo mismo de clase y lo mismo de descanso”.

De este modo, como dimensión antropológica, la lúdica beneficia a las demás dimensiones del ser, para este apartado de la investigación nos centraremos en el desarrollo cognitivo, específicamente en el aprendizaje, entendiendo éste como un proceso progresivo, integral y contextual. Es por ello que de acuerdo con Jiménez (1998) consideramos “que la cognición y la emoción están interconectadas biológica y psíquicamente afectando las acciones con las cuales los sujetos construyen el mundo” (p. 10).

Los grandes aportes de la lúdica en la escuela son que a través de ella se pueden estimular habilidades cognitivas, sociales y emocionales, promoviendo la creatividad y la motivación del estudiante por aprender aquello que le inquieta, que le suscita interés y que genera incertidumbre, en los espacios sociales donde se experimenta, ya sea de manera colectiva o individualmente.

La lúdica nos lleva a repensar la escuela no sólo como un escenario de estricto conocimiento académico, sino que, además, es posible vivir en la escuela momentos que conecten al ser con la alegría, la reflexión, la sensibilidad, la creatividad y la imaginación.

En el contexto escolar del Colegio de la Universidad Libre se evidencia una serie de mecanismos condicionantes de los espacios académicos; sin embargo, los niños y niñas del curso 202

logran transformar y darles otra significación a los espacios cotidianos en la escuela, suspenden momentáneamente con su creatividad la rigurosidad de algunos dispositivos de control y modifican el uso de objetos o implementos (regla, lápices, colores) para vincularlos a sus juegos y a su puesta en escena, es decir que allí aflora un performance de sus realidades compartidas.

Varios estudiantes dibujaron la mente o el cerebro; coincidiendo en que con la mente imaginan cosas, personajes, lugares e inventan distintas realidades. En este caso, la ausencia de objetos y juguetes no es excusa para convertir los lugares en territorios lúdicos que los llevan a experimentar, a actuar y a desarrollar sus propios juegos.

Figura 1. Evidencia taller No 3



Fuente: Representación gráfica del cerebro y de lo que los participantes imaginaron durante el Taller 3, elaborada en el marco de la presente investigación (2025).

Esto dijeron las niñas y los niños cuando se conversó sobre con qué juegan:

No_Adrián_7 años: “Muñequitos como Sonic y esas cosas”.

No_Alex_7_Años: “También juego con mi mente. Me creo como personajes y cuerpos de personajes y como que me los invento. O juego con personajes de videojuegos. También me imagino personajes de un juego que se llama un Pop PlayTime come que es un juego de terror.

No_Adrián_7_Años: El básquetbol (dibuja la pelota de basquetbol). “Me gusta pues porque es un deporte chévere y se puede jugar con los amigos. A veces con el balón del”.

No_Felipe_8_Años, “en cambio el mío se me dañó y se desinfló. Y también me imagino cosas en mi mente”.

No_Sergio_7_Años: " *Imagino* en mi mente cosas que ya no existen. También creo mis propios programas en mi mente, también me gustaría que imagino pokemones y que tienen súper poderes. Mi poder es Charmarder, el poder del fuego".

No_William_7_Años: "Es que yo también imagino con el cerebro, que tengo pokemones reales con vida".

Según los relatos de las niñas y los niños, es posible evidenciar que las acciones que realizan en sus territorios lúdicos potencian de manera significativa la creatividad y la imaginación, al permitirles desplegar todo aquello que su mente es capaz de construir. En estos espacios inventan nuevos juegos, personajes, historias y objetos simbólicos que enriquecen sus experiencias y les brindan la posibilidad de reinterpretar la realidad desde la fantasía y la exploración. En este sentido, el juego se convierte en un medio de creación y no solo de entretenimiento; como señala Chiappe (2019, p. 22), pensar en la diversión y el placer que este genera parece contradecir la lógica de productividad con la que tradicionalmente se asocia el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que invita a replantear la relación entre aprender y disfrutar.

Así, la lúdica, entendida como una dimensión constitutiva del ser humano que abarca el juego, la imaginación y la expresión simbólica, adquiere un carácter transformador e incluso contrahegemónico. Puede concebirse como una forma de resistencia frente a los sistemas sociales y económicos que privilegian la eficiencia, la competencia y la productividad como únicas medidas de valor. La experiencia lúdica invita, por el contrario, a habitar el presente, a encontrar sentido en lo que se hace y a reconocer el disfrute, la sensibilidad y la creatividad como aspectos esenciales de la formación humana, en tensión con aquellas lógicas que asocian el éxito únicamente con la acumulación de tareas o resultados.

Desde una perspectiva sociocultural, el juego es comprendido como una creación humana y un fenómeno cultural cargado de significados históricos y sociales (Chiappe, 2019, p. 52). En consecuencia, la lúdica se aborda en esta investigación como un eje transversal del desarrollo integral, articulado a componentes como la creatividad, la expresión artística, el goce, la fantasía y la interacción con otros. Estos elementos no solo favorecen el bienestar emocional, sino que también amplían las formas de conocer y relacionarse con el mundo.

Finalmente, cuando la escuela propicia y reconoce la dimensión lúdica en la vida cotidiana, no se aleja del aprendizaje, sino que genera condiciones más favorables para este, al promover una disposición positiva, curiosa y significativa hacia el conocimiento. La lúdica, lejos de ser un elemento

accesorio, se configura como un puente entre emoción y cognición, capaz de enriquecer los procesos educativos y de hacer del aprendizaje una experiencia viva, motivadora y profundamente humana.

6. Discusión de resultados.

Los hallazgos evidencian que la lúdica no constituye un elemento accesorio dentro de la vida escolar, sino una dimensión estructurante de la experiencia educativa de las niñas y los niños. La organización de los resultados en las categorías territorios lúdicos, experiencias lúdicas y lúdica en la escuela permitió comprender que el juego, los espacios y las relaciones se articulan de manera inseparable, configurando escenarios donde se produce aprendizaje significativo, construcción de identidad y fortalecimiento del vínculo social.

En primer lugar, los territorios lúdicos muestran que los espacios escolares adquieren sentido pedagógico no por su función institucional, sino por los usos, emociones y significados que los estudiantes construyen en ellos. Los lugares preferidos —zonas verdes, cancha, biblioteca o rincones de exploración— se transforman en escenarios de libertad, imaginación y descubrimiento, lo que confirma que el aprendizaje también se produce fuera de las dinámicas tradicionales del aula. Esto sugiere la necesidad de pensar la escuela como un ecosistema educativo integral, donde la infraestructura y el contacto con la naturaleza favorezcan experiencias sensibles, exploratorias y relacionales.

En segundo lugar, las experiencias lúdicas revelan que el juego trasciende la recreación y se constituye en una práctica que integra cuerpo, emoción, pensamiento y socialización. Las actividades que los niños valoran —dibujar, correr, explorar, imaginar, compartir con amigos— fortalecen la confianza, la creatividad y el goce intelectual, mostrando que el bienestar emocional es una condición para aprender. En este sentido, los resultados cuestionan las visiones escolares centradas exclusivamente en la productividad académica, al evidenciar que el disfrute y la curiosidad potencian los procesos cognitivos.

Finalmente, la categoría lúdica en la escuela permite reconocer que, aun cuando las estructuras escolares tienden a regular los tiempos y espacios, los estudiantes resignifican creativamente su entorno, transformando objetos, rutinas y lugares en oportunidades de juego y creación simbólica. La imaginación emerge como un recurso pedagógico central que no depende necesariamente de materiales, sino de la posibilidad de explorar, narrar y crear. Esto plantea el desafío de integrar intencionalmente la dimensión lúdica en las prácticas docentes, no como pausa del aprendizaje, sino como estrategia que articula emoción y cognición.

En conjunto, los resultados invitan a repensar la escuela como un espacio donde la lúdica sea reconocida como condición para el desarrollo integral. Incorporar experiencias pedagógicas que valoren el juego, la exploración y la creatividad puede favorecer procesos educativos más humanos, motivadores y significativos, en los que aprender no se oponga al disfrute, sino que se construya precisamente a partir de él.

7. Conclusiones.

La presente investigación permitió comprender que la lúdica, lejos de constituir un elemento accesorio dentro de la vida escolar, se configura como una dimensión estructurante del desarrollo infantil y como un eje articulador entre espacio, experiencia y aprendizaje. En coherencia con los objetivos propuestos y con el enfoque cualitativo interpretativo adoptado, los hallazgos evidencian que las niñas y los niños no solo habitan la escuela, sino que la reinterpretan, resignifican y transforman mediante prácticas lúdicas que integran emoción, cognición, imaginación y relación social.

Desde el análisis de los territorios lúdicos, se constató que los espacios escolares adquieren sentido en la medida en que son vividos, explorados y narrados por los sujetos. En concordancia con los postulados teóricos sobre la construcción social del espacio y la noción de lugar como experiencia significativa, los escenarios como zonas verdes, biblioteca, cancha o rincones de exploración se convierten en lugares de pertenencia, identidad y memoria. Así, el territorio no se reduce a su dimensión física, sino que emerge como una construcción simbólica mediada por las interacciones, los afectos y las prácticas cotidianas, lo cual reafirma la relación entre lúdica, ecología social y formación integral.

En relación con las experiencias lúdicas, los resultados muestran que el juego, la exploración sensorial, la creación artística y la imaginación constituyen formas legítimas de conocimiento. Estas experiencias favorecen la confianza, la socialización, el bienestar emocional y la curiosidad intelectual, evidenciando que aprender no es un proceso exclusivamente racional, sino una vivencia integral donde emoción y cognición actúan de manera interdependiente. De este modo, la investigación respalda perspectivas teóricas que conciben la experiencia como un acontecimiento formativo que transforma al sujeto y le permite construir sentido sobre sí mismo y su entorno.

Asimismo, la categoría la lúdica en la escuela permitió identificar tensiones entre las estructuras escolares tradicionales —centradas en la productividad, la normatividad y la organización del tiempo— y las formas espontáneas en que las niñas y los niños introducen el juego, la fantasía y

la creatividad en su cotidianidad. Estas acciones, como resignificar objetos escolares, imaginar personajes o transformar momentos rutinarios en experiencias de disfrute, evidencian la lúdica como práctica cultural y como posibilidad de resistencia simbólica frente a modelos educativos rígidos. En este sentido, la lúdica aparece como un lenguaje propio de la infancia que busca equilibrar las demandas académicas con la necesidad de exploración, expresión y bienestar.

Metodológicamente, el uso de estrategias cualitativas, narrativas y creativas —talleres, dibujos, relatos y ejercicios de cartografía social— posibilitó reconocer a las niñas y los niños como co-constructores de conocimiento, dando valor a sus voces, interpretaciones y producciones simbólicas. Este enfoque permitió acceder a significados que difícilmente emergerían mediante metodologías tradicionales, validando la pertinencia de enfoques participativos en la investigación educativa con población infantil.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la lúdica atraviesa todas las dimensiones del desarrollo humano —social, cognitiva, afectiva y cultural— y que su presencia favorece disposiciones positivas hacia el aprendizaje, la convivencia y el cuidado del entorno. La escuela, cuando reconoce esta dimensión, deja de ser únicamente un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de experiencia, creación y sentido.

Finalmente, la investigación concluye que integrar la lúdica como eje transversal del proyecto educativo no implica restar rigurosidad académica, sino enriquecerla, al generar condiciones más humanas, motivadoras y significativas para el aprendizaje. Reconocer los territorios, tiempos y experiencias lúdicas dentro de la cultura escolar representa una oportunidad para repensar las prácticas pedagógicas, promover una educación más sensible a la infancia y avanzar hacia modelos formativos que articulen conocimiento, bienestar y creatividad como fundamentos de la formación integral.

Referencias.

Alcubierre, B. (2018). De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En L. Lionetti (Comp.), *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>.

- Álvarez-Uría, M., Garay, B., & Vizcarra, M. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3). <https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Azúa-Menéndez, M. del J., & Pincay-Parrales, E. G. (2019). El juego: Actividad lúdico-educativa que fomenta el aprendizaje significativo de operaciones básicas matemáticas. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 377–393. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7152623>
- Benito Olalla, P. (2019). El gozo intelectual spinoziano. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 21(41). <https://www.redalyc.org/journal/282/28265032006/28265032006.pdf>
- Bolívar Botía, A., Segovia Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. <https://www.researchgate.net>
- Bonilla, M. H. (2022). *O brincar na contemporaneidade: Experiências lúdicas na cultura digital*. Universidade Federal da Bahia. https://www.academia.edu/72099430/O_BRINCAR_NA_CONTEMPORANEIDADE_experi%C3%A2ncias_l%C3%ADicas_na_cultura_digital
- Botiquín Artístico. (2025). *Escenario lúdico y espacio lúdico*. <https://botiquinartistico.com/escenario-ludico-y-espacio-ludico/>
- Caillois, R. (2015). *Los juegos y los hombres: Las máscaras y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27–42.
- Chica, M., & Rosero, A. (2012). *La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280191>
- Chiappe, S. M. D. (2019). *Los rostros y las huellas del juego*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Colegio Universidad Libre. (s. f.). *Sobre nosotros*. Recuperado el 10 de diciembre de 2025, de <https://www.unilibre.edu.co/colegio/nuestro-colegio/sobre-nosotros>

- Corbally, M., & O'Neill, M. (2014). An introduction to the biographical narrative interpretive method. *Nurse Researcher*, 21(5), 34–42.
- Durán, S. M. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10112>
- Espíritu Cajahuamán, G. (2022). *Estrategias lúdicas en estudiantes de cinco años: Una revisión sistemática* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78236/Espiritu_CG-SD.pdf
- Fernández, V. G. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229409>
- Freire, P. (s. f.). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
(En APA 7 no se incluyen prologuistas o presentadores como coautores.)
- González, F. A. S. (2022, septiembre 30). Las concepciones de juego y el jugar desde la perspectiva de los niños. *Lúdicamente*. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/7552/6590>
- Gudynas, E., & Evia, G. (1991). *La praxis por la vida: Introducción a las metodologías de la ecología social*. CIPFE–CLAES–Nordan. <https://ecologiasocial.com/biblioteca/GudynasEviaPraxisVida1.pdf>
- Heidegger, M. (1927/1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row.
- Heidegger, M. (1977). *The question of being* (J. Stambaugh, Trans.). Harper & Row.
- Huizinga, J. (1938/2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1931/2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. Boyce Gibson, Trans.). Routledge.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press.

- Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica: Emociones, inteligencia y habilidades secretas*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Mallet, P. (2016). *La amistad entre niños o adolescentes: Una fuerza que ayuda a crecer*. Narcea Ediciones.
- Maina, M. G. (2017, octubre 1). La dimensión lúdica de la lectura. *Lúdicamente*. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4324>
- Martínez González, A., & Rosales Pertuz, P. (2020). *La lúdica como herramienta pedagógica para fortalecer el desarrollo socioafectivo de los estudiantes de transición* [Trabajo de grado, Corporación Universidad de la Costa]. <https://hdl.handle.net/11323/8173>
- Melo Herrera, M. P., & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), 41–63. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300004
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 general de educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Molina, M., & Pascual, C. (2020). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. *Qualitative Research in Education*, 9(1), 124–126.
- Moya Gómez, B. J. (2024). *El juego como estrategia lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Centro de Investigación del Nayar. <https://orcid.org/0009-0007-8246-9695>
- Nakayama, L. (2023, diciembre 19). *El juego al derecho y al revés*. Universidad Provincial de Córdoba. https://www.researchgate.net/publication/376619436_Art_El_juego_al_derecho_y_el_reves

- Nicolielo, M. E., & Sommerhalder, A. (2017). A exploração de brinquedos por crianças em experiências lúdicas na educação infantil. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6207834>
- Nogué, J. (2018). *Yi-Fu Tuan: El arte de la geografía*. Icaria Editorial. <https://www.redalyc.org/journal/569/56962522019/56962522019.pdf>
- Paba Ruíz, M. J., & Soto Benavides, G. D. (2023). *La lúdica como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico*. Universidad La Gran Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/7fb9693b-8110-4cc8-a186-8e47dbbf052a/content>
- Paredes Bermeo, E. (2020). *Importancia de la lúdica en la educación*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8119/1/T3508-MINE-Paredes-Importancia.pdf>
- Pino Hidalgo, R. (2010). Ecología social: Una agenda mínima para su discusión. *Diseño y Sociedad*. <https://disenoysociedad.ocs.uam.mx/index.php/disenoysociedad/article/view/317>
- Pino Rúa, Y. (2025). La lúdica como alternativa emancipadora. *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*. <https://doi.org/10.11600/ale.v16i1.821>
- Pino Rúa, Y., & Runge Peña, A. K. (2021). Aproximaciones teóricas a la lúdica como dimensión antropológica. *Lúdicamente*, 10(19), 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/663521>
- Pino Rúa, Y., & Runge Peña, A. K. (2022). La lúdica como dimensión antropológica: Un estado de la cuestión. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 42–53. <https://doi.org/10.17227/ludica.num35-14549>
- Podlubne, A., & Alder, I. (2015, marzo). Experiencias de prácticas innovadoras implementadas: Resignificando los saberes corporales lúdicos expresivos y motores. *Centro Regional de Investigación de Bariloche*. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/2780>
- Polo Olarte, L. (2018). *La lúdica como estrategia en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas*. Universidad UMECIT. <http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2267>
- Posada González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47668/04868267.2014.pdf>

- Ramírez, J. L. R., & Martínez, J. (2018, abril 20). Prácticas lúdicas interculturales: Niñas rarámuri en un internado religioso (México). *Lúdicamente*. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4368>
- Rodríguez Castrillón, C. M., & Amador Baquiro, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: Una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1–32. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5514>
- Sartre, J.-P. (1943). *El ser y la nada* (R. Villanueva, Trad.). Editorial Trotta.
- Suárez Vaca, M. (Coord.). (2022). *Lúdica e infancia: Tejidos de pensamiento*. Editorial UPTC. <https://doi.org/10.19053/9789586606172>
- Tabares, J., & Molina, V. (2014). Horizontes de posibilidad para la producción de conocimiento en ocio, recreación y tiempo libre en Colombia. *Lúdica Pedagógica*, (20), 113–118.
- Tamayo Giraldo, A., & Restrepo Soto, J. A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105–128. <https://doi.org/10.17151/ree.2017.13.1.6>
- Vela, F. L. G. (2017). *Diseño y desarrollo de experiencias lúdicas pervasivas geolocalizadas*. https://www.academia.edu/115229793/Dise%C3%B1o_y_desarrollo_de_experiencias_l%C3%BAdicas_pervasivas_geolocalizadas