

La lúdica y el Arte como Estrategias Pedagógicas en el Desarrollo de la Empatía y el Fortalecimiento de las Habilidades Sociales, Dentro de los Procesos de Aprendizaje de las Niñas y Niños de transición en el Gimnasio Interactivo Bethel de Villavicencio (Meta)

Ruby Viña Quevedo
Adriana Brausin Castañeda

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Facultad Humanidades y Educación
Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Modalidad Virtual
Villavicencio
2019

La lúdica y el Arte como Estrategias Pedagógicas en el Desarrollo de la Empatía y el Fortalecimiento de las Habilidades Sociales, Dentro de los Procesos de Aprendizaje de las Niñas y Niños de transición en el Gimnasio Interactivo bethel de Villavicencio (Meta)

Ruby Viña Quevedo
Adriana Brausin Castañeda

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en
Investigación e Innovación Educativa

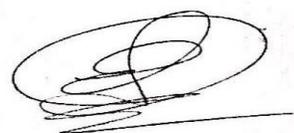
Asesor
Marco Tulio Rodríguez Sandoval
Magíster Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Facultad Humanidades y Educación
Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Modalidad Virtual
Villavicencio
2019

Nota de Aceptación

4.0

Aprobado



Director



Evaluador 1

Evaluador 2

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo primariamente a Dios por concedernos la oportunidad de culminar este importante proceso de formación.

A nuestros padres por mostrarnos su cariño, amor y apoyo, a pesar de las diferencias de pensamiento.

A los tutores que orientaron durante el proceso académico, especialmente al Mg. Marco Tulio Rodríguez Sandoval quien con su apoyo ayudó a la construcción y culminación con éxito de este proyecto de investigación.

Ruby Viña Quevedo

Adriana Brausin Castañeda

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por habernos permitido avanzar en este camino de formación, en el cual se encontraron obstáculos y dificultades que de la mano del pude superar.

Gracias a todos los amigos y familiares que con su apoyo hicieron posible que hoy pudiéramos decir hemos terminado este camino de forma satisfactoria.

Agradecemos a todo el equipo docente de la Especialización en Investigación e Innovación Educativa quienes con cada curso ampliaron nuestros conocimientos para poder realizar este proyecto.

Tabla de Contenido

Resumen.....	12
Abstract.....	13
Introducción.....	14
1. Capítulo Planteamiento del Problema.....	17
1.1. Formulación del Problema.....	17
1.2. Pregunta de Investigación.....	19
1.3. Justificación.....	19
2. Capítulo Marco Teórico.....	22
2.1. Desarrollo Integral de las Niñas y Niños.....	22
2.2. Estrategias Didácticas Basadas en la Lúdica y el Arte.....	27
2.3. Desarrollo Integral de las Niñas y Niños a través de Estrategias Didácticas Basadas en la Lúdica y el Arte.....	31
2.4. Antecedentes Investigativos.....	34
3. Capítulo Metodología.....	42
3.1. Enfoque Cualitativo.....	42
3.2. Diseño Investigación Acción Participación.....	42
3.3. Alcance Descriptivo.....	43
3.4. Población y Muestra.....	44
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	44
3.6. Supuestos Teóricos.....	45
3.7. Diagnóstico.....	47
3.8. Estrategia Pedagógica.....	49
381.7. Don Oso.....	54
381.8. ¿Cómo Me Siento Hoy? (San Hipólito, 2014).....	54
381.9. Batalla de Globos.....	55
381.10. Yoga para Niños (Botina & León, 2016).....	55
381.11. ¡Cuidado! ¡Pare!.....	56
381.12. Temporalización.....	57
4. Capítulo Resultados y Análisis.....	58
4.1. En Relación a los Resultados Obtenidos en las Tablas de Registro.....	58

4.2. En Relación a los Resultados Obtenidos mediante la Observación y Sesiones en Profundidad (Grupos de Enfoque)	76
5. Conclusiones	78
6. Recomendaciones	82
Referencias Bibliográficas	83
Anexos	91

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías o Premisas Investigativas.....	46
Tabla 2. Instrumentos para la recolección de información - Diagnóstico.....	47

Lista de Figuras

Figura 1. Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias. Tomado y adaptado de Tobón, Pimienta, & García, 2006.....	2
Figura 2. Criterios de valoración agrupados según finalidad. Viña, Ruby (2019)	599
Figura 3. Empatía e Interacción Empática mostrada por los Infantes. Viña, Ruby (2019).	60
Figura 4. Empatía e Interacción Empática mostrada por los Infantes a partir de la pertenencia grupal y las relaciones interpretaciones. Viña, Ruby (2019).	61
Figura 5. Empatía e Interacción Empática mostrada por los infantes a partir del contacto físico y el pedir u ofrecer ayuda. Viña, Ruby (2019)	62
Figura 6. Empatía e Interacción Empática mostrada por los infantes a partir de la conciencia emocional y la autonomía. Viña, Ruby (2019).....	63
Figura 7. Habilidades Sociales mostradas por los infantes a partir de las pautas comportamentales y los parámetros de convivencia. Viña, Ruby (2019).....	64
Figura 8. Habilidades Sociales mostradas por los infantes a partir del autocontrol y la autonomía. Viña, Ruby (2019)	6
Figura 10. Habilidades Sociales mostradas por los infantes a partir de la autoconciencia y la autoestima. Viña, Ruby (2019).....	7
Figura 11. Habilidades Comunicativas mostradas por los infantes a partir de la expresión corporal y la comunicación no verbal (gestual). Viña, Ruby (2019)	8
Figura 12. Habilidades Comunicativas mostradas por los infantes a partir de la escucha. Viña, Ruby (2019).....	9
Figura 13. Integración armónica mostrada por los infantes a partir de la participación activa y la adaptación. Viña, Ruby (2019)	70
Figura 14. Integración armónica mostrada por los infantes a partir de la adaptación. Viña, Ruby (2019).....	1
Figura 15. Interacción Empática y Asertividad mostrada por los infantes a partir de la comprensión de situaciones y la secuenciación. Viña, Ruby (2019)	2
Figura 16. Interacción Empática y Asertividad mostrada por los infantes a partir de la toma de decisiones. Viña, Ruby (2019).....	3

Figura 17. Interacción Empática mostrada por los infantes a partir de la asertividad en la toma de decisiones y la solución de situaciones problemáticas. Viña, Ruby (2019) 4

Lista de Anexos

Anexo A. Ficha de Caracterización	90
Anexo B. Tarjetas de Sentimientos y Necesidades Estrategia Pedagógica Central	92
Anexo C. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Don Oso”	99
Anexo D. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento Actividad ¿Cómo me siento hoy?..	101
Anexo E. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Batalla de Globos”	102
Anexo F. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Yoga para Niños”	104
Anexo G. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “¡Cuidado! ¡Pare!”	105
Anexo H. Tabla de Registro y Evaluación Final	107

Resumen

Este escrito resulta de una investigación cuyo objetivo fue propiciar espacios pedagógicos que contribuyan al desarrollo de habilidades sociales, especialmente de la empatía, a través de la implementación de una propuesta didáctica diseñada desde la lúdica y el arte. La metodología se planteó desde el enfoque cualitativo, bajo la línea Investigación Acción Participación, mediante un enfoque descriptivo. El trabajo partió del análisis de la literatura relacionada con el desarrollo de la empatía en niños de Preescolar y las estrategias didácticas lúdicas y artísticas, para mejorar los procesos de aprendizaje y las habilidades sociales. Se recolectó información mediante instrumentos cualitativos: observación, grupos de enfoque, fichas de caracterización y tablas de evaluación. Para el análisis se incluyeron además de los datos recolectados, las apreciaciones hechas sobre la población objeto de estudio. Los principales resultados mostraron que la creación de espacios con actividades lúdicas y artísticas, propenden el desarrollo de las habilidades sociales, mediante vivencias significativas que soportan el desarrollo integral, la cooperación y el equilibrio emocional, entre otros.

Palabras clave: Empatía, Habilidades Sociales, Estrategias Lúdicas y Artísticas.

Abstract

This paper is the result of an investigation whose objective was to foster pedagogical spaces that contribute to the development of social skills, especially empathy, through the implementation of a pedagogical proposal designed from play and art. The methodology was approached from the qualitative approach, under the Research Action Participation line, through a descriptive approach. The work was based on the literature related to the development of empathy in preschool children and educational and recreational educational strategies, to improve learning processes and social skills. Information was collected through qualitative instruments: observation, focus groups, characterization sheets and evaluation tables. The main results showed that the creation of spaces with recreational and artistic activities, promote the development of social skills, through significant experiences that support the integral development, cooperation and emotional balance, among others.

Keywords: Empathy, Social Skills, Playful and Artistic Strategies.

Introducción

La lúdica y el arte hacen diferente la forma de vivir la cotidianidad, es decir, permiten percibir el contexto, sentir placer y valorar lo que acontece produciendo satisfacción física, emocional, afectiva, espiritual y mental. La actividad lúdica y artística propicia el desarrollo de las aptitudes, relaciones y el sentido del humor en los seres humanos y predispone la atención del niño motivándolo en su proceso de aprendizaje (Romero, Escorihuela, & Ramos, 2009). Las actividades lúdicas llevadas al aula se convierten en una herramienta estratégica introduciendo al niño dentro de aprendizajes significativos en ambientes asertivos, de manera atractiva y natural, promoviendo el desarrollo de sus habilidades.

En este contexto, los niños son felices y fortalecen sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales, con disposición a interactuar dentro y fuera del aula, siendo creativos, aumentando su vocabulario, aprendiendo parámetros de convivencia, mejorando su entorno familiar (Gómez, Molano, & Rodríguez, 2015). En el proceso de desarrollo de los niños y niñas entre las edades de 5 y 6 años, la interacción con su entorno juega un papel indispensable, ya que una adaptación pertinente es clave en todos los ámbitos sociales (MEN, 2009).

Tras la observación directa y en los diferentes espacios que se desenvuelven las niñas y los niños, se logra comprobar que una gran cantidad de sus problemas se relacionan con el manejo de las emociones, el poder entender el cómo comunicarse, el relacionarse con sus pares o exponer un punto de vista diferente frente a otras personas; lo que genera dificultades en su interacción, siendo por tal motivo, muchos niños o jóvenes, rechazados por sus compañeros o educadores impidiéndoles realizar intercambios sociales adecuados y efectivos (UNESCO, 1999).

Estos que sufren algún tipo de rechazo dentro del entorno escolar, suelen presentar falencias en el desarrollo de habilidades sociales y manifestar rasgos conductuales como baja autoestima, que comúnmente se traduce en actitudes de intolerancia, frustración, desmotivación y rebeldía, entre otras; y dificultan su integración a los ámbitos sociales, laborales, académicos, culturales y políticos (UNICEF, 2001).

Cobra entonces relevancia desarrollar estrategias de aprendizaje lúdicas y artísticas que fomenten el desarrollo de la empatía en los niños y niñas durante la primera infancia, con el propósito de verificar cómo éstas influyen su comportamiento social y afectivo, ayudando en la promoción de su ser biopsicosocial y cultural, y fortaleciendo los procesos que exalten la dignidad humana, generando pleno desarrollo de sus potencialidades, tanto desde su individualidad como en su ser integral. Bajo este principio, se incentiva el florecimiento de capacidades, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas, para crecer de manera autónoma, transformándose cualitativamente y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa (El Bosque, 2017).

Ante esto, la presente propuesta pretende implementar el uso de la lúdica y el arte como estrategias didácticas para el mejoramiento de la empatía en los estudiantes de Grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel, perteneciente a la Unidad de Desarrollo Educativo Local N° 4 (UDEL N° 4), de carácter no oficial, adscrito a la Secretaría de Educación Municipal de Villavicencio, en el departamento del Meta, Colombia (SEM, 2018); por ello, se plantean objetivos que remiten a diseñar e implementar una propuesta pedagógica basada en estrategias lúdicas y artísticas que ponderen el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales y las competencias afectivas-emocionales, dentro de la población objeto de estudio.

En consecuencia, se hace una revisión de bibliográfica relacionada con el desarrollo de la empatía en niños de Preescolar y las estrategias didácticas lúdicas y artísticas, para mejorar los procesos de aprendizaje y las habilidades sociales; considerando factores como el grupo etario, las características propias de la primera infancia, el desarrollo integral durante la misma y las dimensiones de desarrollo infantil, los hábitos sociales y la empatía, entre otros. Además, se plantea la implicación de estos factores dentro de las prácticas educativas y su impacto sobre el rol del docente.

Posteriormente, se pretende explicar el método escogido para realizar la investigación desde el enfoque cualitativo; se selecciona la muestra dentro de la población objeto a la cual se le aplican los instrumentos, esperando así obtener información relevante y certera, que propenda el

asertivo análisis por triangulación de esta, y enlace a la obtención de conclusiones investigativas precisas, obtenidas con altos estándares bioéticos.

Para finalizar se plantea la discusión y conclusiones obtenidas a la luz del problema investigativo y su contrastación con los objetivos y supuestos teóricos planteados.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

En este capítulo se aborda la formulación del problema teniendo en cuenta su contextualización y definición, además se presenta la pregunta de investigación y la justificación de este.

1.1. Formulación del Problema

El desarrollo físico y psicológico saludable del niño de corta edad depende de la calidad del entorno en el que crece. Durante los primeros años de vida, que son primordiales, es primero la familia y luego la escuela, quien apoya este proceso, motivo por el cual cualquier intento de atender las necesidades del niño debe centrarse en una y otra, por ser los entornos en que se produce el desarrollo (UNICEF, 2001; Meza & Páez, 2016). En este sentido, para que los programas educativos satisfagan sus necesidades básicas de forma integral y propendan el desarrollo biopsicosocial y cultural, deben tomarse en cuenta criterios tales como estar organizados de modo que respondan a las necesidades integrales de los niños según sus distintas edades; que apliquen estrategias que refuercen la capacidad de la familia y la escuela por satisfacer las necesidades de los infantes, siendo crucial la formación de los padres y maestros, y su participación en la educación y la atención de los menores; que impulsen la autosuficiencia y la autonomía del niño, de la familia y de la comunidad, por medio de su participación e implicación; y que se estructuren de manera que puedan atender un mayor número de infantes y de familias, en concordancia con los recursos financieros, humanos e institucionales de la comunidad y del país (Arango, 1999; Valdiviezo, 2016)

La escuela como institución ha sido estudiada desde diversas perspectivas, una de ellas es la social. Así pues, la educación debe velar por el proceso de estructuración de la personalidad de los niños y niñas, en tanto que éstos se encuentran en una etapa de aprendizaje flexible, maleable, cambiante y de transformación. Es precisamente, a partir de la interrelación con las personas como se actualizan los modos de ver y hacer, potenciando la capacidad de expresión, la individualidad y

las vivencias significativas, que les permite autorregularse, asumiendo una actitud responsable y de compromiso consigo mismo, sus pares, familia, sociedad y el mundo (Romero *et al.*, 2009; MEN, 2017). Desde la educación inicial se posibilita un espacio idóneo por medio del cual, niños y niñas exteriorizan su riqueza cognitiva, afectiva, física, ética y social, construyendo en forma dinámica su personalidad. En este sentido, el docente dentro de su deontología tiene la responsabilidad y el deber de enriquecer su práctica pedagógica con estrategias de aprendizaje y herramientas didácticas que sean innovadoras y creativas. De allí la importancia de propiciar la empatía y la libre expresión de niños y niñas a través de juegos, dramatizaciones, cantos y poesías, entre muchas otras actividades lúdicas.

Las actividades lúdicas y artísticas son una necesidad en el ser humano. Cuando se llevan a cabo, los niños y niñas viven experiencias que los preparan para enfrentar responsabilidades en la sociedad de la que formarán parte y se favorece la comunicación y la creación, por ser una forma de expresión espontánea y motivadora. En este elemento existe la alternancia entre la seriedad, que implica el compromiso y la responsabilidad que se asume, y el goce de la actividad misma a través de un proceso de aprendizaje. Ambos aspectos son tanto de importancia social como académica y, si la actividad lúdica se realiza tomando estos en consideración, con miras a lograr un equilibrio entre ambos (seriedad-goce), se dotará al niño y niña de herramientas que le proporcionarán un equilibrio emocional y lo prepararán para enfrentar con criterios sólidos su tránsito por la vida, convertidos en adultos bien adaptados (Blanco, 2017).

En consecuencia, se considera que la lúdica y el arte son parte fundamental del proceso de socialización y se deben impartir desde los principios que rigen la educación preescolar, enfocados al desarrollo de todas las dimensiones y a la formación integral de los educandos. Se considera entonces que la lúdica y el arte favorecen en los individuos el desarrollo y fortalecimiento de la autoconfianza, la autonomía y la formación de la personalidad, convirtiendo este tipo de actividades en primordiales dentro de las estrategias pedagógicas aplicadas al interior del aula de manera cotidiana. Es prudente recordar que en todas las culturas se han desarrollado estas actividades de forma natural y espontánea, pero para su estimulación, se hace necesario que los docentes dinamicen espacios y tiempos idóneos para poder ejecutarlas (Gómez *et al.*, 2015). Es

así, que se hace necesario plantear una propuesta investigativa que permita mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la población objeto de estudio, que logre el desarrollo y afianzamiento de la empatía y las habilidades sociales de los infantes a través de la puesta en marcha de estrategias pedagógicas planteadas desde a lúdica y el arte, y que a su vez sean innovadoras e incidan sobre la transformación en las prácticas pedagógicas.

1.2. Pregunta de Investigación

¿De qué manera las actividades lúdicas y artísticas como estrategias pedagógicas contribuyen al desarrollo de la empatía y al fortalecimiento de las habilidades sociales, dentro de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel de Villavicencio, Meta?

1.3. Justificación

La sensibilidad hacia las actividades lúdicas y artísticas, se ubican en el campo de las actitudes, la expresión y el placer, que encierra un compromiso de entrega; en el ámbito educativo específicamente, se deben ofrecer posibilidades de expresión de sentimientos y valoración, que permitan al niño su desarrollo integral para ser capaz de amarse a sí mismo y a los demás, favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia, satisfacción. Del mismo modo, en estas actividades se deben incluir elementos como el pensamiento creativo, la solución de problemas, las habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, así como la habilidad para usar herramientas y desarrollar del lenguaje. El pedagogo infantil debe reconocer la sensibilidad en referencia a la expresión espontánea que hace al niño reconocer y compartir sus emociones y sentimientos; por ello es necesario implementar proyectos de investigación educativa relacionados con el uso de la lúdica y el arte como estrategia pedagógica para fortalecer no solo los procesos de aprendizaje, sino también las habilidades sociales y el su desarrollo biopsicosocial y cultural (Velásquez, Remolina, & Calle, 2010).

Con esta propuesta de investigativa se busca brindar a los niños herramientas que permitan

facilitar su proceso de desarrollo interpersonal, afectivo y social, y su integración posterior a los ámbitos académicos, sociales, culturales, laborales y profesionales; teniendo en cuenta los conocimientos previos como punto de partida y el logro, mediante la aplicación de actividades vivenciales, del aprendizaje significativo y el crecimiento integral del escolar, transformando su presente y futura vida; de tal modo que la interacción con su entorno sea armoniosa y en efecto, respetuosa. Por consiguiente, sabiendo que la sensibilidad hacia la lúdica y el arte por parte de los menores se sitúa en el campo de la actitud, la expresión y el goce, es indispensable generar espacios que permitan favorecer la proyección de su ser, ayudándole en su desarrollo integral para que sea capaz de amarse a sí mismo y reflejar ese amor hacia los demás, enriqueciendo de esta manera la interacción social, la autorregulación de emociones, la autoimagen, la confianza y la seguridad de sí mismo (Sarlè, Ivaldi, & Hernández, 2014). De igual forma las actividades lúdicas incluyen el pensamiento creativo, solución de conflictos, experiencias para enfrentar tensiones y problemas, así como aprender a desarrollar habilidades para usar diferentes herramientas como el lenguaje (Sulca, 2016)

Esta propuesta tiene como principio la lúdica y el arte, pues toma en cuenta que la diversión y el disfrute dinamizan la vida del educando, con lo cual: construye conocimientos; se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social; desarrolla iniciativas propias; comparte sus intereses; desarrolla habilidades de comunicación; y construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para los niños en proceso de formación (Peña, Prasca, & Pedroza, 2016). Por ende, la presente investigación tiene como finalidad promover el desarrollo de la empatía y el fortalecimiento de habilidades sociales, centrándose en estrategias pedagógicas planteadas desde la lúdica y el arte. Es de importancia, pues se basa en el desarrollo de habilidades sociales, especialmente de la empatía, como elementos necesarios para la formación integral y el desarrollo biopsicosocial y cultural.

Es de impacto, pues influye sobre el comportamiento y la adaptación infantil en diferentes contextos (afectivos, sociales y cognitivos) en pro de su desarrollo integral. Es de interés, pues

solventa la relación entre la ejecución de estrategias pedagógicas innovadoras, el positivo cambio actitudinal y comportamental del educando, y la transformación de las prácticas educativas. Es fundamental, porque contribuye con la aplicación de estrategias didácticas que estimulan la participación y el trabajo en equipo, ofreciendo experiencias directas relacionadas con el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, la confianza y la empatía, entre otras. Su utilidad radica en la generación de herramientas pedagógicas aplicadas a espacios de goce y esparcimiento que estimulen el aprender de manera significativa. Su viabilidad y factibilidad se da al contar con el apoyo tanto de las autoridades correspondientes en cada ámbito, como con el de la Comunidad Educativa a estudio (Rodas, 2016).

Capítulo 2

Marco Teórico

La educación se constituye como uno de los factores que mayor soporte brinda para el desarrollo de las potencialidades en el ser humano; lo forma para que pueda ejercer actividades productivas que constituyan la base de su sustento, con dignidad y orgullo; le confiere la habilidad de ser partícipe activo de la transformación positiva de su entorno, tanto familiar, como comunitario y social (Bernal, Aguirre, Caro, Fernández, y Silvero, 2016). De allí, que a la educación se le considere un factor de gran influencia sobre la reducción de la pobreza y la exclusión social, determinante a la hora de construir sociedades más equitativas, tolerantes, estables y pacíficas.

2.1. Desarrollo Integral de las Niñas y Niños

Todos los niños y niñas al momento de nacer, poseen una estructura cerebral, potencialmente muy capaz; sus cerebros producen, millones de células nerviosas (neuronas). Todos los niños nacen totalmente indefensos, solamente cuentan con los reflejos, que son las bases de su estructura cerebral. De aquí en adelante van a formar día a día, una estructura cerebral acorde con las exigencias del medio ambiente en que se desarrollan.

(Escobar, 2006) afirma que antes de los seis años todos los estímulos que reciba del exterior van a formar su estructura cerebral (conexiones o sinapsis), cada vez que se repita un estímulo se va a reforzar esta estructura cerebral, mientras más conexiones se dan, habrá más posibilidades de escoger un camino; mientras más fuertes sean estas conexiones, más rápido viajarán las sensaciones y más rápida será la respuesta a éstas.

Por ello es fundamental reconocer que en las primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física, psicológica, moral, motora, sexual y social, de una manera global. Es un período vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior. Por este motivo, se debe posibilitar que las primeras

experiencias del niño con el mundo exterior, garanticen el máximo desarrollo integral de todas sus capacidades (Escobar, 2006), (Castelblanco y Hernández, 2017)

2.1.1. Primera Infancia.

Los niños desde el nacimiento tienen formas de participación y como sujetos de derechos, las principales instituciones que se encargan de su cuidado deben tratarlos como tal y fomentar la participación reconociendo su habilidad para comunicar como agente activo y constructor de significado. Los niños de primera infancia, los padres y la escuela deben ejercer un importante rol de acompañamiento e intentar dejar atrás el paradigma del adulto que construye sin la participación del infante. De allí que una de las ideas centrales y transversales en cuanto a primera infancia y a socialización es la idea de estimular a los menores a participar, a que se escuchen sus opiniones, que se tomen en cuenta y que se les explique. Esto permite un espacio de participación, negociación y pluralidad que le permite una socialización temprana, desde el respeto al otro y la protección de sí mismos, disminuyendo la vulnerabilidad o exposición a situaciones conflictivas o de peligro; es decir, la primera infancia debe ser vista desde el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos participativos con capacidad de construir e incidir en su realidad (Díaz-Lugo, 2011), (Lansdown, 2005).

2.1.2. Desarrollo Integral en la Primera Infancia.

El desarrollo se concibe como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente. Se abandona la idea de desarrollo como sucesión estable de etapas; no se concibe como un proceso lineal, sino que es caracterizado por ser irregular, de avances y retrocesos; que no tiene ni un principio definitivo y claro, ni parece tener una etapa final; que nunca concluye, que siempre podría continuar. En cuanto a esto, tres puntos resultan altamente neurálgicos frente a las concepciones tradicionales sobre el desarrollo y tienen diversos tipos de implicaciones (MEN, 2009):

- El desarrollo no es lineal: se reconoce la necesidad de abandonar la comprensión del desarrollo como una sucesión estable de etapas y avanzar más bien hacia la apropiación de un modelo de comprensión del funcionamiento cognitivo, entendido como un espacio en el que cohabitan comprensiones implícitas y explícitas. Nunca hay un final definitivo en el proceso del conocimiento. Siempre hay reorganizaciones que llevan a una transformación sin límites rígidos.

- El desarrollo no empieza de cero: el desarrollo afectivo, social y cognitivo no se pueden pensar desde un punto cero iniciales. No se trata de un comienzo definitivo, no se parte de cero. Siempre hay una base sobre la cual los procesos funcionan.
- El desarrollo no tiene una etapa final: en el otro extremo se puede decir que nunca hay un final definitivo en el proceso del conocimiento. Siempre hay reorganizaciones que llevan a una transformación sin límites precisos.

2.1.3. Dimensiones del Desarrollo Infantil.

Se puede realizar una aproximación al desarrollo infantil desde seis dimensiones (Castellar, González, & Santana, 2015):

Cognitiva. Es el desarrollo de las capacidades para relacionar, actuar, analizar, crear y transformar la realidad permitiendo la construcción de su propio conocimiento, basado en sus experiencias, preconcepciones, intereses, necesidades y visión de su contexto.

Ética, Actitudinal y Valorativa. Es la manera de interrelacionarse, desde la socialización y la afectividad, para lograr un desarrollo armónico e integral. La educación basada en valores posibilita la autonomía y la reflexión crítica del individuo, en pro de su bienestar y el de sus congéneres.

Comunicativa. Se refiere a la adquisición de formas de expresión corporal, oral y escrita, mostrando sus sentimientos y conocimientos sobre las cosas, los acontecimientos y fenómenos que lo rodean, estableciendo relaciones, vínculos afectivos y satisfaciendo necesidades.

Estética. Se fundamenta en el conocimiento, manejo y expresión a través de actividades gráficas, plásticas y manuales que desarrolla el niño y la niña mediante sus capacidades, habilidades y destrezas artísticas.

Socioafectiva. Reconocimiento de la existencia del otro y de sí mismo, a través de la expresión de sentimientos y emociones enmarcados en las relaciones interpersonales.

Espiritual. Establece la posibilidad de trascender como una característica propia de la naturaleza humana, capaz de crear y desarrollar mediante la cultura un conjunto de valores, intereses,

aptitudes y actitudes de orden moral y religioso. (p.23)

2.1.4. Habilidades Sociales.

Corresponden a una serie de conductas que se adquieren a lo largo de la vida, y que se ponen de manifiesto al encontrarse el individuo en situaciones de interacción con los otros, relacionándose en determinados momentos y ambientes. Este conjunto de capacidades permite, además de la interacción, obtener respuestas gratificantes en el intercambio social, haciéndole sentir bien consigo mismo y con su forma de actuar. Es así, que las habilidades sociales se adquieren principalmente, a través del aprendizaje, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información; incluyen comportamientos verbales, no verbales, específicos y discretos; suponen iniciativas y respuestas efectivas y asertivas; acrecientan el reforzamiento social; son recíprocas por naturaleza y dan por sentado la correspondencia efectiva; son influidas por las características del medio, integrando factores individuales como la edad, el género y el estatus (Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, 1987),(Vaello , 2005), (San Hipólito, 2014).

Dentro de las habilidades sociales de mayor trascendencia se encuentran la empatía, el apego, el asertividad, la cooperación, la comunicación, el autocontrol, la comprensión de situaciones, la resolución de conflictos, la autoestima y la motivación (Rodas, 2016). En el presente trabajo, el énfasis se hace en la empatía como habilidad social que se puede desarrollar y fortalecer a partir de la aplicación de estrategias didácticas lúdicas y artísticas.

2.1.5. Empatía.

La empatía es un proceso que permite comprender y sentir los pensamientos y emociones de las demás personas. Cuando los niños empiezan la etapa escolar van adquiriendo nuevos conocimientos y actitudes, a través de actividades comunes. Es ponerse en el lugar de otra persona y conectarse con ella para responder adecuadamente a las necesidades del otro; a partir de esto el docente debe enseñar a los menores a compartir sus sentimientos e ideas con los compañeros como también a respetar aquellos sentimientos e ideas de los demás, de tal manera que el otro se sienta muy bien con él y por lo tanto se establezca un equilibrio emocional como apoyo fundamental para

el desarrollo cognitivo de cada uno de los escolares (Gorostiaga, Balluerka, y Soroa, 2014).

Entonces, la empatía tomada desde esta perspectiva, hace referencia a la capacidad para identificar y comprender las emociones de otras personas; y se enlaza con otras habilidades o capacidades de actitudes, aptitudes y comportamientos importantes, dentro de las cuales se incluyen la calidad de interrelación, el desarrollo moral, la agresividad y la generosidad, entre otras. También incorpora una respuesta emocional orientada hacia la otra persona, de acuerdo con la percepción y valoración del bienestar de ésta, y una gama de sentimientos empáticos como ya se ha mencionado con anterioridad, como la simpatía, la compasión y la ternura **Fuente especificada no válida**. Es importante destacar que la empatía, parte de comprender que los sentimientos de una persona ante una determinada situación son posibles, aunque en la misma situación otros actúen de diferente forma o tengan sentimientos diferentes. Cuando los infantes inician su primera etapa escolar es de gran validez enseñarles a comprender los sentimientos, ya que con ello obtienen grandes beneficios de carácter social, afectivo y emocional; y consiguen que los demás se sientan comprendidos, escuchados, y cálidamente acogidos (Posada, 2014).

2.2. Estrategias Didácticas Basadas en la Lúdica y el Arte

Hablar del rol de la escuela en la actualidad implica incluir una serie de elementos y factores que posibiliten, entre otros, la creación de espacios donde se les permita a los infantes desarrollar su curiosidad, dudar, experimentar, vivenciar y descubrir, identificándose dentro de otros ámbitos diferentes al de la familia, que en esta etapa es básicamente en el que se encuentra inmerso de manera exclusiva. En estos nuevos espacios, los escolares enfrentan situaciones llenas de oportunidades para transformar y reposicionar los saberes previos que posee, generando nuevos saberes y formando su identidad. Que mejor que la lúdica y el arte como motores didácticos para enseñar dentro de estos nuevos espacios (Castelblanco y Hernández, 2017).

2.2.1. Lúdica.

Aún no se encuentra un concepto definitivo sobre la lúdica, quizás por sus componentes globales y complejos, sin embargo, varios autores han hecho aportes que aproximan a su

significado. En el presente trabajo define la lúdica como un conjunto de actividades bajo la premisa de generar condiciones óptimas de aprendizaje mediadas por la gratificación propia de la experiencia y el placer de la misma, a través de propuestas metodológicas y didácticas innovadoras en las que se aprende a aprender, se aprende a pensar, se aprende a hacer, se aprende a ser, se aprende a convivir y se aprende a enternecer (Calderón, Marín, y Vargas, 2014).

Por tal motivo, se hace necesario que los espacios brindados para el desarrollo del aprendizaje sean lúdicos, es decir, que sean placenteros y agradables para los infantes con el fin de despertar su interés por las temáticas presentadas en el aula, aumentando su disponibilidad participativa en las actividades propuestas y disfrutando del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la realidad institucional, la práctica pedagógica no siempre promueve la puesta en marcha de actividades lúdicas enriquecedoras, sino que se enfoca en rutinas académicas propias de la educación tradicional

Otro aporte al concepto de lúdica, señala que ésta hace referencia a las actividades que en conjunto se apoyan en lo imaginativo y en la expansión de lo simbólico, incluyendo el ocio, el juego y las actividades placenteras, entre otras. Su práctica dentro del quehacer pedagógico debe ser transformadora y registrar los gustos o no de cada sujeto, sus intereses, lo que le agrada o no, en concordancia con sus predilecciones, aceptaciones y compromisos (Jiménez, 1998), (Calderón, 2014). Esto da soporte al postulado sobre la mejor respuesta dada por los niños a la hora de aprender cuando algo es interesante para ellos, en este caso las actividades basadas en el juego, que propician la imaginación y la creatividad, cobran mayor significancia al ser realizadas dentro de la naturalidad espontánea que posee el menor. Sin embargo, de nuevo, la realidad educativa evidencia que en muchas ocasiones los intereses de los niños y niñas no son tenidos en cuenta, quizás por el afán de cumplir con políticas inflexibles o por considerar que las actividades lúdicas no conllevan ningún aprendizaje concreto. Ante esto, vale la pena aclarar que la lúdica es más que solo jugar y divertirse, que encierra todas aquellas actividades o experiencias gratificantes que facilitan la relación con el entorno, la sociedad y el conocimiento.

2.2.2. Significado y sentido de la educación preescolar.

La educación debe estructurarse en aprendizajes fundamentales que ayuden a cada individuo, durante el transcurso de su vida como pilares del conocimiento. Algunos autores (Deloires, 1996; UNESCO, 1999; Romero *et al.*, 2009; Cajiao y Uribe, 2017) plantean que el desarrollo del ser humano es un proceso dialéctico que inicia en el autoconocimiento y se expande hacia las relaciones con los demás; de allí, proponen cuatro pilares fundamentales de la educación:

- **Aprender a Conocer.** Consiste en comprender el mundo que lo rodea, para vivir dignamente y en comunicación con los demás; supone aprender a aprender, conocer, descubrir, aprovechando la educación como recurso.
- **Aprender a Hacer.** Incluye situaciones que tienen valor para aprender a través de la acción, el intercambio, la toma de decisiones, el significar, decidir, observar, experimentar, formular hipótesis, establecer relaciones, comprender y generalizar, gracias a la interacción.
- **Aprender a Vivir Juntos y a Vivir con los Demás.** Fomenta el descubrimiento gradual del otro, la diversidad, la conciencia, las semejanzas, las diferencias, la interdependencia, el respeto, el cuidado y la atención, para lograr la sana convivencia humana.
- **Aprender a Ser.** Refiere a la educación como esencial para propiciar la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación, necesarios para alcanzar la plenitud del ser.

2.2.3. El Rol del Maestro Ante las Habilidades Sociales.

La escuela y los maestros tienen un papel fundamental en lo que se refiere a la enseñanza y la puesta en práctica de las habilidades sociales. Es muy significativo tener claras las diferentes necesidades de los educandos y los aprendizajes necesarios, con objetivos muy concretos frente a la valoración de las relaciones afectivas, las pautas de comportamiento, la capacidad de compartir, la resolución de conflictos de manera autónoma, y el interesarse por entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas. El docente debe encargarse de planificar, desarrollar y llevar a cabo una serie de estrategias o instrumentos a través de los cuales enseña a sus estudiantes a mejorar las habilidades sociales y la forma de ponerlas en práctica dentro del contexto personal y

social, teniendo en cuenta las características y necesidades de todo el grupo. Debe centrarse principalmente en dos puntos; primero, identificar y tratar los déficits en habilidades sociales más específicos; y segundo, desarrollar o intentar que se den los mismos (Vaello Orts, 2005; San Hipólito, 2014; Montoro, 2018).

El educador es una figura de autoridad y un modelo a seguir, y no puede sólo inculcar y enseñar las habilidades sociales a sus educandos, si no que él mismo debe mostrarlas a través de su ejemplo. Debe tener la certeza de que la única forma de mejorar las habilidades sociales es trabajándolas y practicándolas, ya que, de esta manera, la satisfacción que se obtiene de los resultados, puede generar que las conductas no asertivas o negativas, disminuyan; y las conductas asertivas o positivas se establezcan de forma sólida, apareciendo naturalmente en los niños.

Ante esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) señala que dentro del papel del docente como agente educativo, se debe incluir acompañar con intención; crear espacios educativos significativos; saber observar los desempeños cotidianos y conocer sus saberes previos; propiciar su actividad física; promover la reflexión y comprensión, generando situaciones problema que exijan la movilización de recursos cognitivos y afectivos; buscar la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos para que el niño construya su propia capacidad de pensar y de elegir; y asumir una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere la enseñanza impuesta.

2.2.4. Estrategias Didácticas.

Las estrategias didácticas conciernen un proceso organizado, formalizado y orientado que busca la obtención de una meta establecida en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su concepto involucra la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos de la docencia; guía la acción y el sentido que orienta la obtención de resultados, da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta: la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente, apuntan a fomentar procesos de

autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo, y para su definición fundamental tener clara la disposición de los educandos al aprendizaje, su edad y contexto (UDistrital, 2012).

El docente, selecciona de manera consciente, reflexiva y crítica las técnicas y actividades que permitan alcanzar los objetivos propuestos, teniendo en cuenta varios componentes, entre otros, la edad de los estudiantes, su disposición para aprender, las características sociales de los mismos, su desarrollo cognitivo y afectivo, y los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad, fomentando el autoaprendizaje, el aprendizaje interactivo y el aprendizaje cooperativo (Velasco y Mosquera, 2007; León y Botina, 2016).

2.3. Desarrollo Integral de las Niñas y Niños a través de Estrategias Didácticas Basadas en la Lúdica y el Arte

En la realidad del país, no es raro encontrar que en la educación de la primera infancia persiste cierto grado de rigidez y control en las metodologías, bajo la premisa de preparar a los menores para ser “útiles” en el futuro, centrándose únicamente en ello y dejando de lado el fomento de otras estrategias pedagógicas que fomenten y estimulen el desarrollo integral biopsicosocial y cultural de los infantes, además de lograr su bienestar a través de actividades más acordes a su edad y capacidades (Castelblanco y Hernández, 2017).

2.3.1. Proceso de Aprendizaje.

El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también realizar otras operaciones, tanto cognitivas como afectivas; en las cuales participen cuatro factores fundamentales: inteligencia, conocimientos previos, experiencia y motivación. El aprendizaje es un proceso que se va dando durante toda la vida, en el cual las experiencias y la significación individual y personal son fundamentales; la génesis del conocimiento surge de la interacción del ser con el ambiente (Beltrán, 2002; Velasco *et als.*, 2009; Molano, 2012). De allí la necesidad de brindar a los niños y niñas espacios ricos en experiencias significativas y gratificantes, que les

permitan explorar e interactuar con su entorno, partiendo de sus intereses propios, motivando así la construcción de un aprendizaje autónomo y duradero.

2.3.2. Aprendizaje Significativo.

El aprendizaje significativo sucede cuando una nueva información se conecta con un concepto previo relevante, que implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida que otras ideas, conceptos o proposiciones son claros y están disponibles en la cognición del sujeto, funcionando como punto de anclaje de las primeras. El aprendizaje significativo, implica, según teoría de Ausubel (1978), la retención de información verbal, donde el educando relaciona una nueva información con la que ya posee, pero para que esto suceda, lo nuevo que se aprende, debe ser interesante para el niño o niña. Para que el aprendizaje se dé significativamente, debe generarse una interacción que modifique tanto la información que se incorpora como la estructura cognitiva del individuo (Faileres y Antolin, 2004; Arévalo y Carreazo, 2016).

Así, la estrategia que se use para la enseñanza debe propiciar en el educando el interés de lo que ve, oye o siente, por ende, un mapa mental, que está estructurado por color, figuras y líneas, llama la atención en el educando, lo que lo induce a revisarlo, analizarlo y realizar dicha comparación, permitiéndole de esta forma ampliar su conocimiento (Hernández y Romero, 2016). De modo que a pesar de que el educando emplea el aprendizaje memorístico en muchos casos, éste va perdiendo interés en la medida que se adquieren más conocimientos, los cuales facilitarán el establecimiento de relaciones significativas ante los nuevos materiales que les sean presentados por el docente, por lo que (Ausubel, 1978) diferencia cuatro tipos de aprendizajes:

Memorístico o por repetición. Llamado también mecánico o por repetición, es el aprendizaje por medio del cual el estudiante incorpora el material de estudio en forma mecánica, arbitraria, al pie de la letra, pero sin entenderlo y sin vincularlo a su estructura cognoscitiva. No requiere, por parte del alumno, ningún tipo de elaboración ni esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con conceptos, ya existentes en la estructura. Si bien todos los tipos de aprendizaje requieren del uso de la memoria,

en el aprendizaje memorístico únicamente se apela a ella. Este tipo de aprendizaje solo podría ser repetido de la misma forma y en situaciones semejantes. Es poco perdurable, se puede olvidar fácilmente y no facilita la incorporación o generación de nuevos conocimientos.

Aprendizaje significativo. Es aquél que adquiere el estudiante al relacionar los contenidos que se le presentan en forma sustancial y de vincular lo esencial del conocimiento nuevo a lo que él ya sabe. En muchos momentos del aprendizaje escolar, el alumno puede recurrir al aprendizaje memorístico, el cual va perdiendo poco a poco su importancia en la medida en que el estudiante adquiere mayor cantidad de conocimientos. El aumento de conocimientos facilitará al estudiante establecer relaciones significativas ante los nuevos materiales que le serán presentados por el educador.

Aprendizaje por recepción. Es el que puede darse de dos formas: recepción repetitiva y recepción significativa; en el primer caso, el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en forma acabada, no supone ningún descubrimiento de la información o material del aprendizaje por parte del alumno, solo implica la internalización de este material de modo que pueda recuperarlo en el futuro. Exige la comprensión por parte del estudiante durante el proceso de internalización.

Aprendizaje por descubrimiento. Consiste en que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se le da al alumno, sino que debe ser descubierto por él antes que pueda incorporarlo a su campo cognoscitivo.

Finalmente, se determina la diferencia entre el aprendizaje por recepción y por descubrimiento, en el sentido que no son solamente distintos en naturaleza y en su proceso, sino que se diferencian en lo que se refiere a sus funciones principales en el desarrollo intelectual y en el funcionamiento cognoscitivo. En el proceso de aprendizaje se producen ciertas superposiciones, dado que el conocimiento adquirido mediante el aprendizaje receptivo se emplea también en la resolución de problemas cotidianos, mientras que en el aprendizaje por descubrimiento se emplea frecuentemente en clase para aplicar, extender y evaluar los conocimientos y para comprobar comprensión. El aprendizaje significativo por descubrimiento es obviamente más complejo que el significativo por recepción, porque involucra una etapa previa de resolución de problemas antes

de que el significado emerja y sea internalizado (Hernández y Romero, 2016).

2.3.3. Lúdica como Aprendizaje Significativo.

La rutina de la escuela tradicional dentro del proceso de enseñanza aprendizaje limita la imaginación y el goce del conocimiento. Por ello es necesario cambiar el entorno común en el cual se aprende, proponiendo un entorno motivador de placer, autonomía y autorregulación, importante para que los niños obtengan sus propias y directas experiencias para su desarrollo integral biopsicosocial y cultural (Rivas-Merlos, 2016; González & Rodríguez, 2018). Estos cambios del entorno, deben ser apoyados desde diversas perspectivas, que incluyen, entre otros las experiencias reorganizadoras y la construcción de espacios significativos. Se llama experiencia reorganizadora al tipo de funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo. En ellos se sintetiza el conocimiento previo y sirve de base para desarrollos posteriores, más elaborados. Es el resultado de la integración de capacidades previas que permiten a los niños y las niñas acceder a nuevos "haceres y saberes" y movilizarse hacia formas más complejas de pensamiento e interacción del mundo.

Es necesario recuperar para los niños y las niñas aquellos espacios significativos propios de su cotidianidad. Éstos hacen referencia a las experiencias diarias reflexionadas y situaciones problema, cuya resolución exige que el niño trabaje con los recursos cognitivos, afectivos y sociales disponibles, que le brindan la oportunidad de avanzar en su desarrollo. Para esto, resulta indispensable que los agentes educativos asuman modelos basados en la orientación y seguimiento de la actividad de los niños; en situaciones que demanden soluciones y les generen conflictos que ellos deben resolver, que los pongan en interacción con el mundo y los demás, y que por medio de la reflexión logren la transformación y movilización de los recursos cognitivos, afectivos y sociales que les son propios (MEN, 2014).

2.4. Antecedentes Investigativos

Consecuentemente se plantean los antecedentes teniendo en cuenta estudios previos,

proyectos, programas, lineamientos y directrices, relacionados con el uso de la lúdica y el arte como estrategias didácticas que promueven el desarrollo de la empatía y habilidades sociales en niños y niñas. En el plano internacional, la investigación realizada por (González y Rodríguez, 2018) en Milagro (Ecuador) y denominada “Las actividades lúdicas como estrategias metodológicas en la educación inicial”, planteó como objetivo determinar la importancia de las actividades lúdicas como estrategias metodológicas en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial, considerando el valor y relevancia que tienen este tipo de estrategias dentro y fuera del aula, evidenciando la importancia que tiene el juego en el avance social y cognitivo de los estudiantes en sus diferentes niveles de crecimiento, en especial durante sus primeros años de vida.

El enfoque seguido por las autoras fue de tipo documental, basándose en la revisión bibliográfica de estudios previos sobre la aplicación de las estrategias lúdicas en el proceso de aprendizaje en la educación inicial, abordando temas relacionados con la importancia del docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y la necesidad de que éste promueva la adquisición de conocimiento a través del desarrollo de la curiosidad, la exploración y la creatividad, entre otras, promoviendo un aprendizaje desde la significancia de la experiencia. También se realizó un análisis de información relevante proporcionada por múltiples publicaciones, obteniéndose como resultado que las actividades lúdicas contribuyen de manera efectiva en el mejoramiento del comportamiento de los estudiantes, fortaleciendo a su vez las relaciones interpersonales para lograr una convivencia armónica en la escuela y su entorno (González y Rodríguez, 2018).

(Blanco, 2107) en su publicación “Las actividades lúdicas y su importancia en los niños y niñas de educación inicial” muestra un estudio elaborado sobre las actividades lúdicas y su importancia en la educación inicial, que fue llevado a cabo mediante investigación de campo, de naturaleza descriptiva y enfoque cuantitativo, con la finalidad de emplear dichas actividades como herramientas de aprendizaje. Para ello trabajó con una muestra de 8 docentes de educación inicial en la ciudad de Lobatera (Venezuela), a quienes se les aplicó una encuesta que evidenció que la gran mayoría de los docentes considera que las actividades lúdicas sólo algunas veces son importantes para el desarrollo físico, el fomento de la comunicación y la adquisición de conocimiento.

Además, dentro de los resultados se obtuvo que la mayoría de la población objeto de estudio considera que sólo algunas veces el educador en el ejercicio de su rol prepara el ambiente y selecciona los materiales adecuados para realizar actividades lúdicas que enriquezcan la experiencia y propendan las preferencias y la diversidad de la población escolar. De modo que la autora recomienda que las actividades lúdicas sean implementadas con mayor frecuencia para que su apropiación como herramienta pedagógica ayude a la adquisición de competencias, la mejora en los procesos comunicativos, genere espacios de respeto a la diversidad, de soporte al desarrollo físico, emocional, afectivo, social, cognitivo, ético y moral de las niñas y niños de educación inicial (Blanco, 2017).

En trabajo investigativo llevado a cabo por (Carrasco y Teccsi, 2017) y titulado “La efectividad de la actividad lúdica en el aprendizaje del área de matemática en los estudiantes del V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa 2074 – Virgen Peregrina del Rosario – del distrito de San Martín de Porres UGEL 02”, se propuso como objetivo determinar la influencia que existe entre las variables de estudio: efectividad de la actividad lúdica y aprendizaje del área de matemática. El tipo de investigación planteado fue teórico básico de nivel explicativo, ya que permitió resaltar las características y rasgos del fenómeno que fue objeto de estudio.

El diseño de investigación fue el cuasi-experimental de pre-prueba y post-prueba; la muestra estuvo conformada por estudiantes del V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa 2074 “Virgen Peregrina del Rosario” del distrito de San Martín de Porres. Los instrumentos aplicados fueron la lista de cotejo, análisis de las sesiones aplicadas y las pruebas de conocimientos de aplicación pre y post prueba para ambos grupos; uno denominado control y el otro grupo experimental. Al terminar el estudio de investigación, se llegó a la conclusión que la actividad lúdica influye en el aprendizaje del área de matemática. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis general donde se pudo afirmar que los la actividad lúdica influye en el aprendizaje en estudiantes del V ciclo de educación primaria (Carrasco y Teccsi, 2017).

En publicación hecha por la organización (ASHOKA, 2015) bajo el título “Una caja de

herramientas para promover la empatía en los colegios”, se hace una amplia revisión bibliográfica sobre el porqué de la empatía y la importancia de promover su desarrollo dentro de la población escolar, resaltando la empatía como una fuerza para el empoderamiento de los estudiantes, una herramienta para transformar la dinámica de los colegios, y a largo plazo, impactar sobre la sociedad y la cultura mundial. De modo que plantean una serie de estrategias pedagógicas a partir de elementos lúdicos y artísticos para su desarrollo, que incluyen el porqué, qué, cómo, cuándo y con qué, que requiere cada actividad, e incluso señalan consejos prácticos para la puesta en marcha de cada actividad. Comparten una ruta didáctica denominada “Ruta de la Empatía” basada en cuatro etapas: Preparar, Compromiso, Reflexionar y Actuar.

En el “Preparar” resaltan que la empatía no se desarrolla de la nada, que el ambiente, la cultura y el contexto deben ser tenidos en cuenta para poder desarrollar significativamente la empatía, creando condiciones para que esta prospere. De allí que esta etapa tenga se apoye en tres aspectos: crear un espacio seguro, liderar con el ejemplo y desarrollar competencias emocionales. En el ítem de “Compromiso” indican que la empatía no es algo que se tenga o no, sino que puede aprenderse en corto tiempo y aplicarlo en adelante, para ello se utilizan actividades como cuentacuentos, grupos de juego, inmersión en la experiencia y resolución de problemas. La etapa “Reflexionar y Actuar” se soporta bajo tres parámetros: la identificación de valores compartidos y las diferencias; Inculcar coraje; y Habilitar oportunidades para la acción. Como conclusión señalan que la capacidad de sentir empatía y de comprender a otros es buena sólo en la medida en que cada uno actúe sobre la base del entendimiento. Ya que, aunque el individuo entiende el sufrimiento ajeno, no está obligado a actuar frente a este, y aunque se pueda identificar y relacionar con la injusticia, no está obligado a intervenir. De allí que la empatía debe ser promovida en la educación asegurando que los infantes sientan que deben y pueden actuar (ASHOKA, 2105)

En investigación denominada “Las habilidades sociales en educación infantil: Propuesta de actividades para su mejora”, cuyo autoría corresponde a (San Hipólito, 2014) se desarrollan una serie de recursos en forma de actividades para que el docente pueda llevarlos a la práctica en un entorno escolar, dentro del aula de educación infantil en el 3° nivel del segundo ciclo de esta etapa, con el fin último de que los alumnos aprendan a mejorar sus habilidades sociales y alcanzar un

desarrollo autónomo y personal.

La autora resalta la importancia de la empatía como coadyuvante en la integración familiar, escolar y social de los infantes, y como un factor fundamental dentro del desarrollo y aprendizaje humanos, lo cual sustenta a partir de la inteligencia y educación emocional, las habilidades sociales, las problemáticas propias del ámbito escolar, y el rol, tanto de las instituciones educativas como de los docentes, ante las habilidades sociales. De allí que, dentro de los resultados mostrados, se señala la relevancia de la labor docente al transmitir, motivar, guiar, educar, orientar, trabajar y enseñar no solo conocimientos asociados a asignaturas académicas, sino también como amplificador de vivencias, experiencias, emociones y sentimientos, mediante la aplicación de estrategias lúdicas y artísticas que motiven, fortalezcan y enriquezcan el proceso de enseñanza aprendizaje (San Hipólito, 2014).

Ya en el plano nacional, (Lara, Ferrigno y Rodríguez, 2017) en investigación denominada “Estrategias lúdicas pedagógicas para estimular y fortalecer el aprendizaje en niños y niñas del grado jardín del Instituto Bolívar de Cartagena” plantean como objetivo implementar estrategias lúdicas y pedagógicas para motivar el aprendizaje en la población objeto de estudio, aplicando una metodología de enfoque cualitativo, alcance descriptivo, de tipo investigación acción participación con el fin de utilizar como instrumentos de recolección de información la observación, la entrevista semiestructurada y las charlas informales, entre otras.

La muestra incluyó un grupo de 11 estudiantes del grado jardín, con edades comprendidas entre los 3 y 4 años, ubicados en un contexto socioeconómico asociado al estrato social 1. Dentro de los resultados se obtuvo un cambio significativo en la atención y motivación por parte de los infantes en cuanto al aprendizaje que se da durante las clases, evidenciándose también el compromiso de los padres de familia en el acompañamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Además, dentro de las fortalezas alcanzadas por la investigación, sobresale la vinculación de la Comunidad Educativa en el desarrollo del presente trabajo (Lara *et al.*, 2017).

Por su parte, (Botina y León, 2016) en su investigación “Juego, interactúo y aprendo: Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la implementación de una estrategia didáctica de juegos cooperativos en niñas y niños de grado cuarto” para materializar su propuesta, plantean la implementación de una estrategia didáctica de juegos cooperativos que desarrollen la inteligencia emocional de los estudiantes de grado cuarto del colegio Ciudadela Educativa de Bosa jornada mañana. Su aplicación práctica pretendió que los estudiantes realicen procesos de auto-reflexión que les permitan analizar sus comportamientos en la interacción entre pares; participen del trabajo en equipo en donde se evidencie la cooperación, la comunicación y la solidaridad; e identifiquen y apliquen estrategias para solucionar conflictos, desarrollando habilidades que les permitan expresar sus sentimientos y el respeto por los demás.

En este proyecto de enfoque mixto, presentó en el orden cuantitativo la mención del estado emocional de los escolares objeto de estudio, a nivel personal, interpersonal, de adaptabilidad y manejo del estrés a partir del uso del test EQ_BARON. En el orden cualitativo se registraron los comportamientos y actitudes mostradas por los estudiantes durante la aplicación del programa. Dentro de los resultados se obtuvo que la implementación de la estrategia didáctica de juegos cooperativos posibilitó el fortalecimiento de las relaciones sociales y afectivas que se dan al interior del aula, ya que se propician espacios para compartir entre pares, implicando tener un comportamiento receptivo y de aceptación del otro. También se demostró que, al exponer a los estudiantes a tareas o retos nuevos para ellos, se promueve la cooperación, la solidaridad, la comunicación y el trabajo en equipo. Además, se señala la importancia de que la dinámica institucional no se enfoque únicamente en el desarrollo del contenido curricular, sino que también integre acciones que posibiliten el fomento de las relaciones socio-afectivas, brindándole herramientas que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional de los menores (Botina y León, 2016).

(Peña, Prasca y Pedroza, 2016) en investigación denominada “Implementación de actividades lúdico pedagógicas para mejorar la atención y el aprendizaje en lo niños de transición del Liceo Mixto Nuevo Siglo, de Soledad – Atlántico” plantean que la implementación de actividades lúdico-pedagógicas permite al docente la contribución al mejoramiento de la atención

y aprendizaje en los niños y niñas, puesto que se propicia la interacción con objetos del medio real, proporcionando a los escolares experiencias diversas, al observar, escuchar, tocar, oler, mover y cambiar objetos constantemente, además les ayuda a tener una mejor información y avance significativo en su formación integral, lo que en consecuencia lleva a una mejor atención y aprendizaje.

En esta investigación de enfoque cualitativo, alcance descriptivo se toman en cuenta condiciones, factores, variables demográficas, personales y sociales que entrelazan la didáctica, la lúdica, el aprendizaje y la formación integral de la población que es objeto de estudio. Para ello se utilizaron las estrategias constituidas por los métodos, técnicas y procedimientos para el logro de los objetivos propuestos en la investigación, utilizando las actividades lúdico-pedagógicas, y que los infantes dirigieran su atención hacia las actividades educativas que se realizaron, pues se incluían los conocimientos previos, y los estilos y ritmos de aprendizajes de cada estudiante, buscando su motivación frente al aprendizaje y que descubrieran por sí mismos las respuestas de la tarea a realizar (Peña, Prasca, y Pedroza, 2016).

Por su parte, (Gómez, Molano y Rodríguez, 2105) en su investigación “La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la I.E: Niño Jesús de Praga” dan cuenta del proceso de investigación formativa llevado a cabo con los niños del nivel preescolar en dicha institución y que se desarrolló en dos fases: la primera, un ejercicio de corte etnográfico, y la segunda, de Investigación – Acción. El trabajo permitió reconocer la importancia de la actividad lúdica como herramienta pedagógica para fortalecer el aprendizaje en los niños, siendo el aprendizaje un proceso en el cual el individuo se apropia del conocimiento en sus diferentes dimensiones, se enfoca la intervención hacia la adquisición de hábitos y desarrollo de actividades motivadoras del aprendizaje infantil, desde el aula preescolar.

Es por ello que las autoras consideran que la lúdica no solo es importante para el desarrollo físico y comunicativo, sino que también contribuye a la expansión de necesidades y puede ser utilizada como principio de aprendizajes en forma significativa. Durante el proceso investigativo, aplicaron en la primera fase, técnicas e instrumentos tales como la observación, encuestas, indagación documental, diario de campo. En la segunda fase, se aplicaron talleres, cuestionario

etnográfico y actividades integradoras para toda la comunidad institucional a través del Proyecto Pedagógico de Aula; logrando con ello caracterizar a la comunidad educativa para identificar la problemática presente en la institución, así como lograr un proceso de intervención pedagógica para lograr un cambio de concepción encaminada hacia la utilización de la lúdica, para el desarrollo de competencias y fortalecimiento del aprendizaje en la educación inicial (Gómez, Molano y Rodríguez, 2015).

Para finalizar, (Calderón, Marín y Vargas, 2014) en su investigación “La lúdica como estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de edad preescolar de la I.E. NUSEFA de Ibagué”, plantean como objetivo general afianzar una propuesta pedagógica basada en el componente lúdico como estrategia fundamental en el proceso de aprendizaje en niñas y niños de edad preescolar de la Institución Educativa Técnica Nuestra Señora de Fátima en Ibagué – Colombia. Este trabajo se orientó al enriquecimiento del aprendizaje en los educandos de grado transición a través de estrategias didácticas que promovieran el interés y el deseo de aprender, donde la lúdica fuese la herramienta esencial para el proceso de formación.

La experiencia inició a partir de la observación de la realidad de la comunidad educativa, hasta lograr su sensibilización sobre la importancia de innovar el quehacer pedagógico. Este proceso de investigación formativa, toma en cuenta la problemática relacionada con la poca inclusión de la lúdica en el proceso de aprendizaje de los niños del grado transición; desde la cual se propone la intervención pedagógica con la intención de generar un cambio de pensamiento y de actuar dentro y fuera del aula. De esta manera con el Proyecto Pedagógico de Aula “El gozo del saber”, se desarrollan actividades acordes a las edades, intereses y necesidades de los educandos, pero, especialmente se direcciona el fortalecimiento de su proceso de aprendizaje. El proyecto logra la interrelación entre toda la comunidad educativa, permitiendo apropiar a padres, docentes y directivos de herramientas prácticas, sencillas y divertidas para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo integral en los niños del nivel preescolar. Demostrando con ello, el papel que juega la lúdica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje no como distracción de los niños, sino como eje fundamental en la metodología de enseñanza a partir de experiencias enriquecedoras dentro y fuera del aula de clase (Calderón, Marín y Vargas, 2014).

Capítulo 3

Metodología

En este capítulo se plantea el método que orienta la investigación, teniendo en cuenta factores como el enfoque investigativo, el tipo de diseño metodológico, la población, el planteamiento de premisas o supuestos teóricos como parte del enfoque cualitativo, y se detalla la estrategia didáctica a aplicar.

3.1. Enfoque Cualitativo

Dentro de la investigación, el enfoque de un trabajo hace referencia a la parte del proceso controlada, disciplinada y sistemática; que se asocia con los métodos de investigación inductivo y deductivo. Generalmente, la investigación cualitativa se da en el marco del método inductivo, ya que consiste en ir de los casos particulares a la generalización; mientras la investigación cuantitativa ve de la mano con el método deductivo, pues su característica es ir de lo general a lo particular.

El enfoque cualitativo es la metodología investigativa con la cual se llevará a cabo la presente propuesta pedagógica, ya que en este tipo de enfoques prima la preocupación por el bienestar de los seres humanos; es decir, su principal fin es cualificar y describir un fenómeno social implicando la interacción de las personas involucradas en el proceso investigativo, durante las fases no lineales del mismo (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). Cabe resaltar que este tipo de enfoques permiten la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo estudiado, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Arias, 2012).

3.2. Diseño Investigación Acción Participación

La finalidad de la Investigación Acción Participación es la de comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente, ya sea un grupo,

programa, organización o comunidad; se centra en la búsqueda de información que guie la toma de decisiones que propendan el cambio social, la transformación de la realidad y la concientización de los seres humanos sobre su rol en dicho proceso de cambio. De allí, que este tipo de diseño cualitativo implique la participación tanto de la población objeto de estudio como la del investigador, para que sean detectadas las necesidades, se vea involucrada la totalidad de las estructuras a modificar, se mejoren procesos y prácticas, y se implementen resultados (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

En la Investigación Acción Participación, que es el diseño cualitativo empleado para orientar la presente investigación, se hace énfasis en estudiar temas sociales, cuyo enfoque sea el de cambiar para mejorar el nivel de vida y el desarrollo humano de los individuos partícipes, emancipando tanto a los participantes como al investigador (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En este proceso flexible se deben tener en cuenta factores como la detección de la situación problemática a estudiar y su diagnóstico; la formulación e implementación de un plan o estrategia para tratar de resolver el problema o introducir un cambio favorable; y la evaluación de resultados y retroalimentación del proceso mismo; lo que, a su vez, origina un nuevo proceso de reflexión y acción.

3.3. Alcance Descriptivo

Del alcance del estudio depende la estrategia de investigación; ésta a su vez, depende de dos factores: el conocimiento actual del tema de investigación hallado en la revisión bibliográfica y la perspectiva que el investigador pretende dar a su estudio. Una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no necesariamente situarse únicamente como tal. En esta propuesta investigativa se plantea como alcance investigativo el denominado descriptivo, que se utilizan para detallar fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan; con este tipo de alcance se busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; aun cuando su objetivo no sea indicar cómo se relacionan estas variables (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En este

escrito, el alcance descriptivo busca especificar la relación entre la aplicación de estrategias didácticas desde la lúdica y el arte y la mejoría en los procesos de desarrollo de las habilidades sociales, específicamente de la empatía (Arias, 2012).

3.4. Población y Muestra

La investigación cualitativa tiene principios muy diferentes en cuanto al muestreo probabilístico propio de la investigación cuantitativa, de modo que se puede trabajar con números relativamente pequeños de unidades de observación, incluso con casos únicos. Cada unidad o conjunto de unidades de observación es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por las posibilidades que ofrece para obtener información profunda y detallada sobre el tema de interés investigativo. De allí, que frente a este tipo de investigación se afirme que el muestreo es selectivo, de juicio o intencional (Martínez-Salgado, 2012; Ruíz, 2012).

En el presente trabajo, al universo o población de estudio que es la Comunidad Educativa del Colegio Gimnasio Interactivo Bethel se le aplica la técnica de muestreo discrecional para seleccionar los individuos participantes, es decir las unidades de observación, que no son otros más que los estudiantes de grado Transición. El muestreo discrecional es una técnica de muestreo no probabilístico, donde el investigador selecciona las unidades de observación, basándose en su conocimiento y juicio profesional, seleccionando una muestra más representativa que pueda arrojar resultados más precisos (Explorable, 2018). Esta muestra incluye a los 15 estudiantes de grado Transición.

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En la recolección de datos es fundamental obtener información sobre personas, grupos, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos dentro de la propia forma de expresión de cada uno, los datos de interés, son percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con el fin de analizarlos y comprenderlos, respondiendo a las preguntas de investigación y generando

conocimiento. Dentro del presente trabajo, se usan como instrumentos de recolección de información instrumentos cualitativos la observación, los grupos de enfoque, las fichas de caracterización y las tablas de evaluación (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

En primera instancia, se utilizó la observación, con el fin de hacer inmersión en el contexto a estudiar. Luego, se llevaron a cabo sesiones en grupos de enfoque, durante las cuales se realizaron una serie de actividades tendientes a conocer la relación entre la lúdica y el arte con el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales de los educandos. A su vez, se realizó el diseño de tablas de registro de información (Apéndice C al G), que fueron aplicadas después de cada sesión; y posteriormente una final (Apéndice H), con el fin no solo de recolectar datos, sino también como elementos evaluadores del proceso. Es decir, en la presente investigación, se realizaron observaciones, anotaciones y revisión de datos, recolectando información para su posterior evaluación, contando con el registro en el diario de clases, anotaciones, tabla de evaluación de cada actividad (Apéndice del C al G) y tabla de evaluación final (Apéndice H). El criterio para evaluar la evolución o mejoría de las habilidades sociales de los educandos, aparece en las tablas de evaluación de cada actividad y en la evaluación final con las iniciales N (Nunca); AV (A Veces), F (Frecuentemente) y S (Siempre); de esta forma se registra la consecución o no de los objetivos planteados.

3.6. Supuestos Teóricos

Dentro de la metodología en las investigaciones cualitativas, es común que el investigador parta sin hipótesis específicas previas; su presencia no es una condición necesaria para el desarrollo de la investigación (Monje, Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Guía Didáctica, 2011). En lugar de hipótesis, el investigador procede a un cuidadoso reconocimiento del contexto, tratando de conocer íntimamente a la población. Aquí, en lugar de tener “variables” proporcionadas por la hipótesis, se encuentran “categorías”, “premisas” o “supuestos teóricos” con las que se describen valores, costumbres, normativas, lenguajes, sistemas simbólicos, actitudes y comportamientos reales de la gente (Austin, 2012).

En la investigación cualitativa se establecen categorías de análisis, que son de dos tipos: deductivas e inductivas. Las primeras, se basan en la teoría y conocimiento del investigador sobre el tema, dando indicios de aproximación a la realidad. Las segundas, surgen de los datos obtenidos en la investigación, por lo tanto, se construyen después de la obtención de los mismos a medida que se analizan los datos recopilados. (Monje, 2011). En el presente trabajo las categorías deductivas planteadas inicialmente como supuestos teóricos o premisas, incluyendo sus ejes de análisis y dimensiones, se ponen de manifiesto en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías o Premisas Investigativas

Premisa	Eje de Análisis	Dimensiones
Las actividades propuestas por los docente promueven el desarrollo de la Empatía	Habilidades Sociales	Percepción sobre lo que sucede en una situación determinada
		Actividades que fomentan el desarrollo integral permitiendo la expresión en el entorno social
Las actividades lúdicas y artísticas son necesarias para la formación integral del estudiante	Proceso de aprendizaje y desarrollo afectivo	Interacción con sus pares, compartiendo sentimientos y proporcionándoles confort
		Atención a las emociones durante las actividades cotidianas en el aula, y capacidad para expresarlas en contexto
Las actividades lúdicas y el arte pueden implementarse como estrategias didácticas dentro del plan de aula	Estrategias y herramientas didácticas	Aceptación y participación gustosa en el desarrollo de las actividades
		Escuchar y entender lo que se comunica (perspectiva del emisor) Transformación de las prácticas pedagógicas

Fuente. Viña, Ruby (2019)

3.7. Diagnóstico

Para dar cumplimiento al logro de los objetivos planteados dentro del presente trabajo, se hace relevante la realización de un diagnóstico acerca del tema de interés en la comunidad educativa que es objeto de estudio. Dicho diagnóstico se lleva a cabo mediante la aplicación de una serie de instrumentos de recolección de información, tales como la observación directa, la interrogación y la investigación documental, los cuales se describen a continuación en la tabla 2.

Tabla 2

Instrumentos para la recolección de información - Diagnóstico

Procedimiento	Técnica	Instrumento
Observación	Participante y no participante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro en diario de las actividades observadas ▪ Permisos por parte de directivos y padres de familia ▪ Análisis de la información
Interrogación	Grupos de enfoque (Sesiones en profundidad)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversaciones espontáneas e informales para conocer aspectos relevantes en la investigación ▪ Búsqueda, adaptación, ejecución y evaluación de actividades lúdicas y artísticas con habilidades sociales como eje de análisis
Investigación documental	Revisión documental y bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecedentes ▪ Fundamentación teórica ▪ Lineamientos y directrices nacionales e internacionales ▪ Marco legal

Fuente. Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

Durante la observación cualitativa dentro del ambiente natural de los educandos de grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel de Villavicencio se apreció que: en ocasiones presentaban cambios actitudinales y comportamentales, por causas como la temática vista en clase, las estrategias didácticas usadas en ella o situaciones familiares que afectaban también el espacio

escolar. Se procedió en una segunda instancia a realizar sesiones en profundidad, también llamados grupos de enfoque (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), durante las cuales se realizaron una serie de actividades tendientes a conocer la relación entre la lúdica y el arte con el desarrollo de empatía y las habilidades sociales de los educandos. Además, se aplicaron fichas de caracterización (Apéndice A) que incluían parámetros de información general, datos personales, estructura y relaciones familiares.

A partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de información, se cotejan los datos obtenidos con lo registrado previamente, y se hace un análisis en profundidad, detectándose las siguientes como las necesidades más sobresalientes:

- Deficiencia de actividades lúdicas en el proceso educativo de nivel preescolar.
- Insuficiencia en los recursos didácticos.
- Poca oferta de capacitaciones y talleres al cuerpo docente.
- Renuencia al cambio.
- Menor grado de acompañamiento por parte de los padres de familia, que el estimado inicialmente.

Debido a esto, se hace necesario plantear estrategia pedagógica que permita mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la población objeto, que logre el desarrollo y afianzamiento de la empatía y las habilidades sociales de los infantes a través de la puesta en marcha de actividades didácticas planteadas desde la lúdica y el arte, y que a su vez sean innovadoras e incidan sobre la transformación de las prácticas educativas.

3.8. Estrategia Pedagógica

381. Título de la estrategia.

Lúdica y Arte:

El camino para la Empatía

381.1. Contexto.

En Villavicencio – Meta, las Instituciones Educativas de Educación Preescolar, Básica y Media, ya sea que pertenezcan al sector público o privado son partícipes, organizadas, supervisadas y apoyadas por las Unidades de Desarrollo Educativo Local (UDEL) que van de la 1 hasta la 7. Cada una de éstas funciona bajo la orientación del Director de UDEL o Director de Núcleo (SEM, 2018). El Gimnasio Interactivo Bethel se encuentra ubicado en el barrio Vizcaya II, casco urbano de Villavicencio, dentro de la UDEL N° 4. Es una institución no oficial (privada) de educación Preescolar y Básica Primaria, que funciona en la jornada de la mañana.

Dicha institución, fue fundada en el año 1997 por la señora Carolina Castañeda, iniciando solo con preescolar y obtuvo su aprobación para básica primaria en el año 2000, desde entonces ha venido prestando servicio a la comunidad y actualmente cuenta con cerca de 130 estudiantes aproximadamente. La Comunidad Educativa se caracteriza por ser parte de la fuerza laboral colombiana, pues su situación los ubica como empleados o independientes que se ausentan durante largas y extenuantes jornadas laborales, que no permiten el acompañamiento o apoyo escolar adecuado. Viven dentro de un estrato socioeconómico 2 y 3, con presencia de servicios públicos básicos.

381.2. Justificación.

Con esta propuesta pedagógica se busca brindar a los niños herramientas que permitan facilitar su proceso de desarrollo interpersonal, afectivo y social; teniendo en cuenta sus

conocimientos previos, como punto de partida, y lograr, mediante la aplicación de actividades vivenciales, el aprendizaje significativo y el crecimiento y desarrollo biopsicosocial y cultural del estudiante, transformando su presente y futura vida; de tal modo que la interacción con su entorno sea armoniosa y en efecto, respetuosa. De modo tal que, al reconocer que la sensibilidad hacia la lúdica y el arte por parte de los niños se sitúa en el campo de la actitud, expresión y goce, es importante que se puedan generar espacios que permitan favorecer la expresión de sentimientos y su valoración, ayudándole a favorecer el desarrollo integral buscando que sea capaz de amarse a sí mismo y reflejar ese amor hacia los demás, enriqueciendo de esta manera la interacción social, la autorregulación de emociones, confianza y su seguridad (Gómez *et al.*, 2015)

Investigadores como Sulca (2016), señalan que, durante la participación de los educandos en actividades lúdicas, se fortalecen diversas facetas y dimensiones infantiles, tales como el pensamiento creativo y la solución concertada ante conflictos; se ganan experiencias significativas para enfrentar asertivamente tensiones y situaciones problemáticas; y se aprende a desarrollar habilidades y usar herramientas comunicativas. Dentro del mismo contexto, se afirma que el pedagogo debe fomentar la realización de actividades lúdicas para propiciar el proceso de enseñanza aprendizaje de los preescolares; en cuyo planteamiento y ejecución deben involucrarse todos los actores educativos, pues el apoyo y acompañamiento que pueden brindar es de vital importancia para fortalecer su personalidad, pues les brindan seguridad, confianza y habilidades para relacionarse mejor con su entorno social.

3.8.13. Tipo de Estrategia Educativa.

Una estrategia educativa se define como el conjunto de acciones planificadas de manera sistémica por parte del docente, para que los educandos adquieran nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores que propendan por su bienestar, su formación integral y su desarrollo biopsicosocial y cultural; dentro de éstas se incluyen las informativas, las comunicativas y las persuasivas.

Las estrategias informativas, a usar dentro del presente trabajo, se caracterizan por la

transmisión de información, ya sea de fuentes humanas, libros, medios masivos de comunicación, internet o el entorno; en medio de un retorno enriquecido a partir del Feed-Back o retroalimentación. Su objetivo gira en torno a la adquisición de nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores a través de la asimilación de información; sus acciones incluyen las tendencias a influir significativamente en el otro a través de la información que se emite; y su planeación consta de la organización de los sujetos, los mensajes, los medios de transmisión de la información y el tiempo en el que se emiten dichos mensajes.

3&14 Características de la Estrategia.

Como estrategia de Investigación Acción Participación, se plantea la propuesta pedagógica denominada “Lúdica y Arte: El camino de la Empatía”, que busca desarrollar una metodología que involucre la lúdica y el arte como estrategias didácticas fundamentales para la apropiación del aprendizaje significativo autónomo y autorregulado; el florecimiento de habilidades sociales, la creatividad y el pensamiento crítico; y el fortalecimiento de la empatía como base fundamental del desarrollo biopsicosocial y cultural. Esta propuesta se plantea desde dos parámetros a seguir: uno, el planteamiento de una secuencia didáctica; y dos, el diseño, puesta en marcha y evaluación de la actividad central de la propuesta como tal.

3&15 Secuencia Didáctica.

Las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los educandos, ya que el proceso se vuelve menos fragmentado, más significativo y se enfoca en metas. En el caso del presente trabajo, la secuencia didáctica se plantea desde el enfoque socioformativo de las competencias, buscando hacer énfasis en la formación integral para que los educandos tengan un proyecto ético de vida, señalen pautas para la resolución de problemas significativos situados, participen en actividades articuladas en torno

a estas situaciones y propendan el proceso metacognitivo. (figura 1).

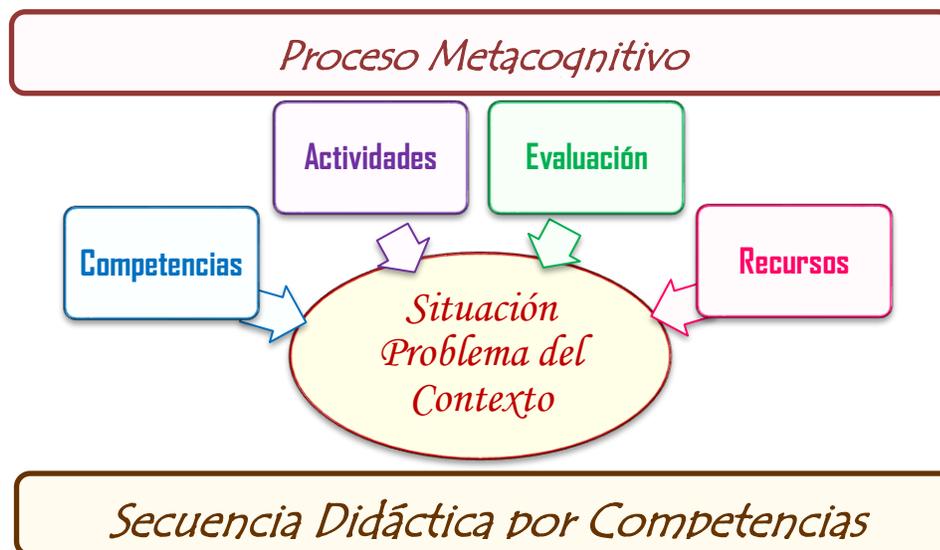


Figura 1. Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias. Tomado y adaptado de Tobón, Pimienta, & García, 2006

En la presente investigación, se planteó una secuencia didáctica que favorezca los procesos más significativos aplicables al aula, siendo estos: a) La utilización de herramientas como actividades físicas, cuentos, dramatizaciones, títeres y decoración de personajes, que fomenten la creatividad y que llamen la atención hacia la información; b) La realización de talleres de preguntas interactivas que permitan comentarios libres, así como la exhibición de imágenes; c) La integración de padres de familia en las actividades de los niños, mediante la realización de tareas didácticas en casa que apoyen el trabajo de la escuela; y d) La creación y transformación de espacios de discusión y reflexión pedagógica con docentes (Calderón *et al.*, 2014; MEN, 2014; MEN, 2017). Además, dicha secuencia se estructura basada en cuatro momentos claves, y tomando como referencia cuatro dimensiones que atraviesa el ser humano en su vida, en los diferentes ámbitos en los que se encuentra inserto: sentido, significado, expresión y reflexión. Esto con el fin de articular todos los elementos anteriormente expuestos y privilegiar el entorno, los recursos y el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas.

- **Sentido.** Planteado desde el aprendizaje significativo, sirvió de preámbulo a la realización de la estrategia didáctica central. Incluyó la contextualización, problematización, valoración, compromiso y proyección; se consideraron una serie de preguntas sobre la actividad en sí, su contexto o impacto, entre otros. En algunas ocasiones, se utilizaron TIC en su diseño y puesta en marcha. Este momento de la secuencia didáctica estuvo orientado por la frase “¿Para dónde voy?”

- **Significado.** Planteado desde el aprendizaje significativo, incluyó referentes de conocimientos establecidos con anterioridad en procesos de nocionalización, cualificación, estrategia, paradigmización, exploración, investigación, juzgamiento, transferencia de saberes, modificación y ajuste, meta-afectividad, meta-cognición y meta-expresividad. Este momento de la secuencia didáctica estuvo orientado por la frase “Lo que he aprendido”.

- **Expresión.** Planteada desde el aprendizaje significativo, es la estrategia didáctica central. Se diseñaron actividades tendientes a conocer la relación entre la lúdica y el arte con el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales de los educandos; incluyendo procesos de exploración, investigación, juzgamiento, transferencia de saberes, motivación y ajuste; y no solo parámetros sociales, sino afectivos, cognitivos, comunicativos y expresivos, entre otros.

Este momento de la secuencia didáctica estuvo orientado por la frase “¡Todos Podemos!”.

- **Reflexión.** Se plantean una serie de cuestionamientos que propendían la meta-afectividad, la meta-cognición y la meta-expresividad, es decir la trascendencia de lo aprendido. Es el resultado de la aplicación tangible de todos los parámetros anteriormente expuestos en cada momento de la secuencia didáctica, y fue orientado por la frase “Lo que aprendí... ¿Mees útil?”

3&16 Estrategia Pedagógica Central.

Estas son las actividades propiamente planteadas para cumplir los objetivos de la presente propuesta pedagógica, diseñadas con el fin de conocer la relación entre la lúdica y el arte

con el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales de los educandos.

3&L7. Don Oso.

- **Recursos.** Máscaras de oso, previamente diseñadas en actividades de aula; espacio amplio sin obstáculos.
- **Duración.** 30 minutos.
- **Desarrollo.** Se selecciona un jugador que hará de Oso, siendo el primero en ponerse su máscara, quien se ubica de espalda, a 10 o 15 metros del resto de jugadores. Posteriormente, los jugadores avanzan sigilosamente hacia el Oso. Quien llegue primero a tocarlo dirá “Puede correr Don Oso”. Inmediatamente todos corren en diferentes direcciones. El Oso sale en su persecución y los aprisiona con un simple toque. Los prisioneros se vuelven auxiliares del oso, colocándose sus máscaras. De esta manera prosigue la actividad. El último corredor que sea hecho prisionero será el vencedor.
- **Habilidades sociales que se trabajan.** Empatía; expresión corporal; comunicación gestual; hábitos de escucha; participación activa; cooperación; contacto físico; pedir y ofrecer ayuda; comprensión de situaciones; toma de decisiones; pautas comportamentales; pertenencia grupal; relaciones interpersonales; autoconocimiento; autoconciencia; convivencia.

3&L8 ¿Cómo Me Siento Hoy? (San Hipólito, 2014)

- **Recursos.** Tarjetas con los sentimientos y las necesidades (Anexo 2); espacio amplio.
- **Duración.** 30 minutos.
- **Desarrollo.** Previamente, se les enseñan a los estudiantes una serie de imágenes con diferentes estados de ánimo y diversas necesidades emocionales que suceden al enfrentar habilidades sociales. Se socializa acerca de cada una de ellas y los niños expresan de manera verbal su significado. Al día siguiente, antes de la llegada de los educandos, en el espacio seleccionado para la actividad, el docente reparte las tarjetas, explica que la dinámica del juego consiste en expresar cómo se siente sin usar palabras. Cada niño o niña, de forma individual y sin decir nada,

selecciona una tarjeta con el estado de ánimo y otra con la que necesita para sentirse mejor. Por ejemplo, un estudiante toma la tarjeta que muestra el estado de ánimo triste y busca la tarjeta donde está dibujado un grupo de personas abrazándose, pues esto es lo que el grupo hará para hacerlo sentir mejor.

- **Habilidades sociales que se trabajan.** Autoestima; asertividad; interacción empática; respeto; autocontrol; autonomía; relaciones interpersonales; expresión de sentimientos; toma de decisiones; participación; comunicación no verbal; expresión corporal.

3&19. Batalla de Globos.

- **Recursos.** Un globo por participante; cordón o cuerda; espacio amplio sin obstáculos.

- **Duración.** 30 minutos.

- **Desarrollo.** Cada uno de los participantes toma un globo; con apoyo docente, lo infla y anuda, amarrándolo a uno de sus tobillos de forma que quede colgando 10 cm aproximadamente. La actividad consiste en tratar de pisar el globo del contrincante sin que pisen el propio. Cada participante al que le sea reventado su globo queda fuera de juego.

- **Habilidades sociales que se trabajan.** Comunicación no verbal; lenguaje; hábitos de escucha; participación; cooperación; contacto físico; pedir / ofrecer ayuda; comprensión de situaciones; toma de decisiones; pautas comportamentales; pertenencia grupal; solución de problemas; relaciones interpersonales; conciencia emocional; autonomía; autocontrol; autoconciencia; respeto; convivencia; interacción empática; integración armónica.

3&110. Yoga para Niños (Botina y León, 2016).

- **Recursos.** Colchonetas; reproductor de audio; música relajante

- **Duración.** 40 minutos.

- **Desarrollo.** Inicialmente, se organiza el grupo en filas guardando suficiente

distancia entre ellos; se realizan ejercicios de respiración y estiramiento para generar mayor concentración y disponibilidad corporal. Luego el docente explica que se van a realizar varias posturas corporales que permitan relajar el cuerpo a través de movimientos que involucren diferentes grupos musculares, haciendo un acorde manejo de la respiración y teniendo conciencia corporal. El educador sólo da instrucciones necesarias para que el grupo, mediante la exploración, el ensayo y la repetición, logre alcanzar la tarea propuesta. Posteriormente, se hace una reflexión de la actividad desarrollada, donde los niños y niñas expresan su sentir y actuar durante el ejercicio.

▪ **Habilidades sociales que se trabajan.** Autoestima; integración armónica; respeto; autoconciencia; autocontrol; autonomía; conciencia emocional; relaciones interpersonales;

3&III. ¡Cuidado! ¡Pare!

- **Recursos.** Espacio amplio sin obstáculos.
- **Duración.** 30 minutos.
- **Desarrollo.** Se selecciona un estudiante que hace las veces de “contador” y los demás se ubican en la línea de partida a 10 metros aproximadamente de donde se ubica el contador, quien está de espaldas al grupo. El contador comienza a decir de los números de 1 hasta máximo 10. El grupo, mientras tanto va caminando, bailando o brincando en dirección al contador, quien deja de contar según su deseo, gira y dice “¡Cuidado! ¡Pare!”.

Al recibir esta instrucción, cada participante interrumpe su marcha y se queda estático y en silencio; aquellos que continúen moviéndose o haciendo ruido serán enviados a la línea de partida para que comiencen de nuevo. Quien primero llegue hasta el contador, lo reemplazará y así continuará la actividad.

▪ **Habilidades sociales que se trabajan.** Expresión corporal; hábitos de escucha; participación; cooperación; contacto físico; toma de decisiones; pautas comportamentales; pertenencia grupal; expresión de sentimientos; solución de problemas; relaciones interpersonales; conciencia emocional; autonomía; autocontrol; autoconciencia; respeto; convivencia; interacción empática; integración armónica; asertividad; completar secuencias.

381.12 *Temporalización*

La puesta en marcha de las actividades se lleva a cabo en un período de tres semanas, sin que se interponga períodos de vacaciones, recesos u otras actividades establecidas previamente por la institución educativa. Las actividades propuestas se integran al plan de estudios de manera concreta, de manera que se adapten a los contenidos trabajados en el momento.

Capítulo 4

Resultados y Análisis

En este aparte, se realiza un registro, interpretación y descripción de los resultados obtenidos durante y después de las actividades realizadas, junto con los ítems planteados en la evaluación y su contrastación con los objetivos propuestos.

4.1. Con Relación a los Resultados Obtenidos en las Tablas de Registro

Para presentar de manera asertiva los resultados se establecen 6 categorías de análisis dentro de las cuales se incluyen todos los ítems escritos en las tablas de registro, según lo establecido por cada criterio en sí mismo, tal como se indica en la figura 2.

Es importante señalar que algunos de estos ítems pudiesen corresponder a más de una de las categorías establecidas, de manera tal que por conveniencia se asignó a la que se considera de mayor afinidad dependiendo de las necesidades y objetivos de la presente investigación. Así, por ejemplo, a pesar de considerar que la autoestima, autocontrol, autoconciencia y autonomía son elementos multifactoriales, que pueden enfocarse dentro de varias de las categorías señaladas dependiendo de la perspectiva propuesta, se integran en “Pautas Comportamentales y Convivencia”.

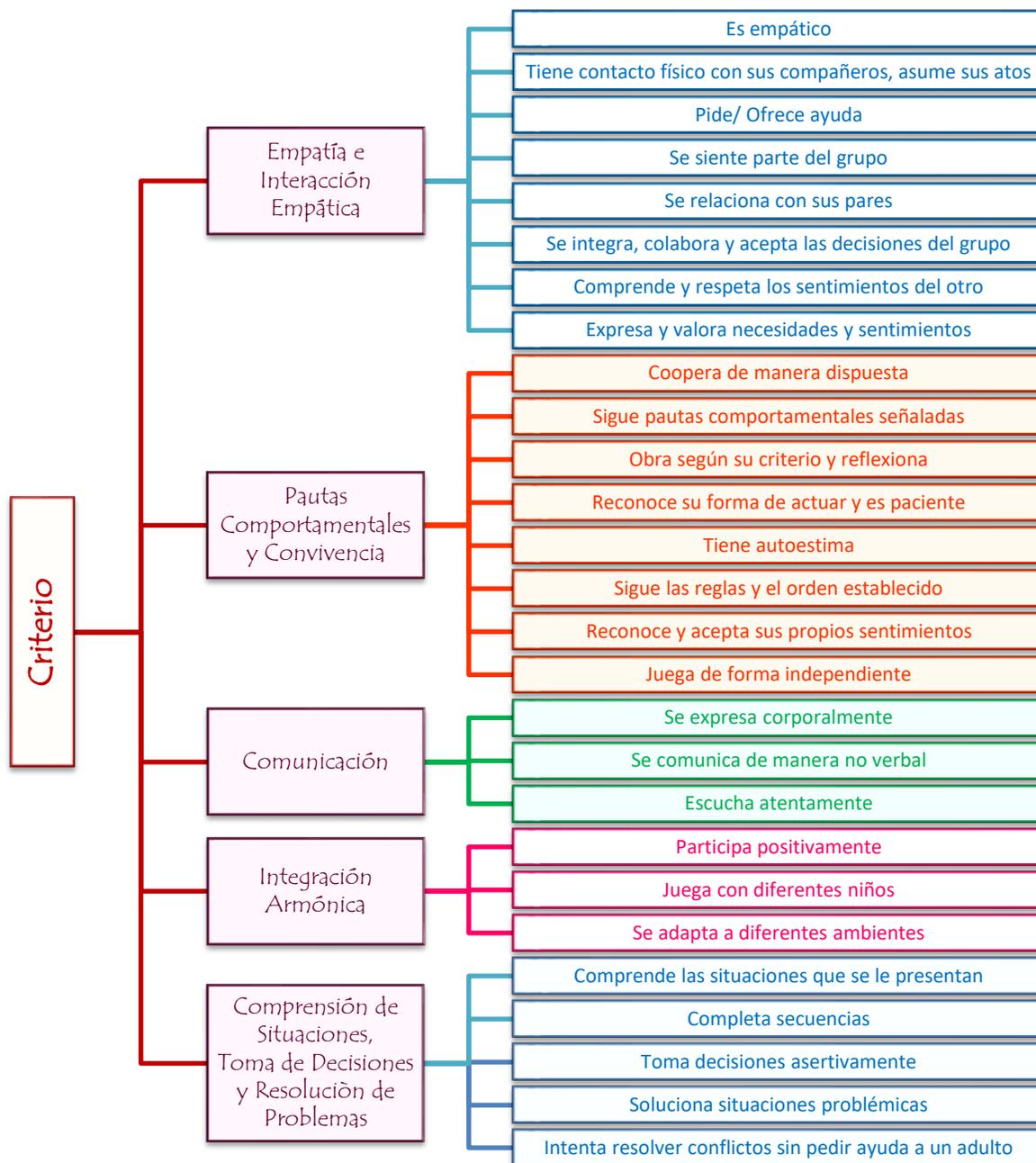


Figura 2 Criterios de valoración agrupados según finalidad. Viña, Ruby (2019)

▪ **Criterios asociados a la Empatía y a la Interacción Empática.** Este enunciado hace referencia a algunas de las premisas expuestas en las tablas de registro para valorar la evolución de las habilidades sociales de los educandos, y se agrupan bajo los parámetros de sucesión N (Nunca), AV (A Veces), F (Frecuentemente) y S (Siempre).

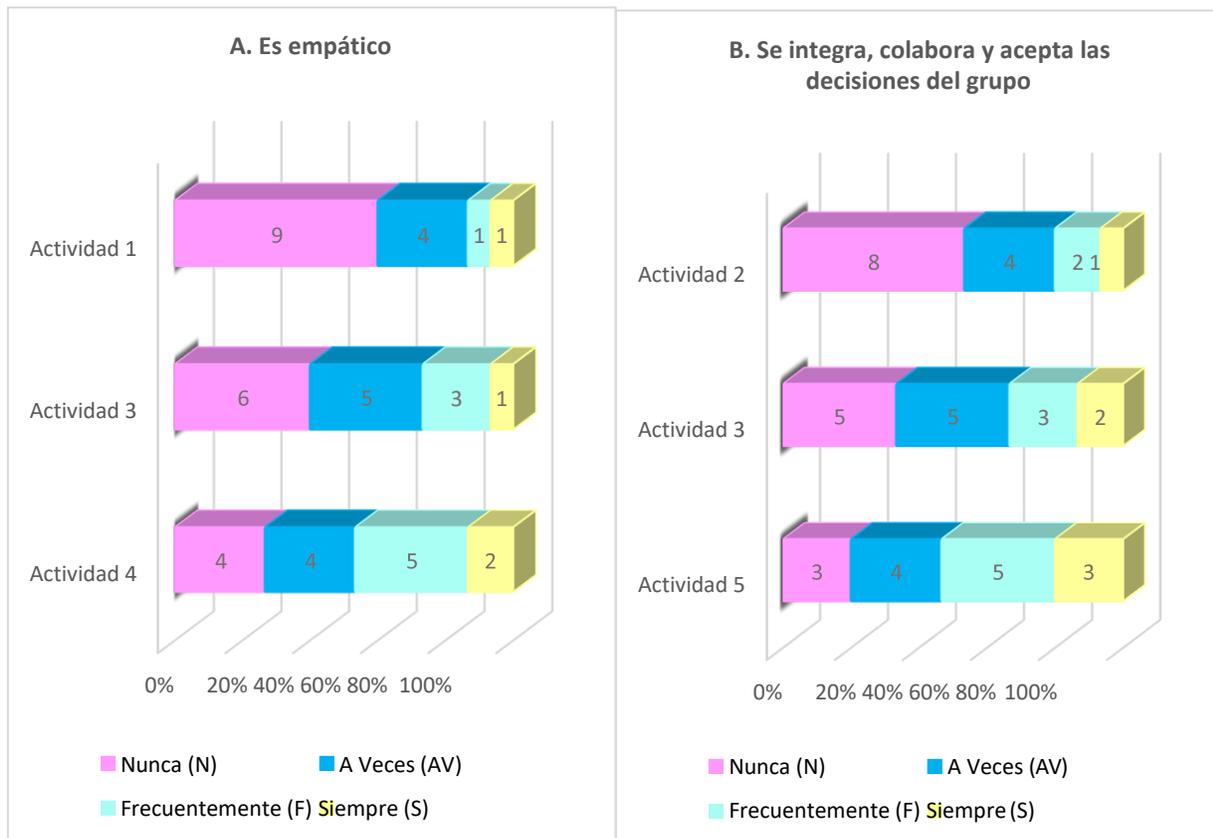


Figura 3. Empatía e Interacción Empática mostrada por los Infantes. Tomado de: Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

En la figura 3 se evidencia que los estudiantes objeto de estudio mostraron que su empatía pasó de un 60% de “nunca” manifestarse (en la actividad 1), a un 40% en la actividad 3 y un 26,7% en la actividad 4, de modo que en la medida en que avanza el desarrollo de las estrategias didácticas basadas en la lúdica y el arte, se va aumentando la empatía entre los infantes pues “frecuentemente y siempre” fueron las categorías de mayor frecuencia (de un 13, 3% a un 46, 7%).

Del mismo modo se comportó la tendencia mostrada por el criterio de interacción empática que bajó de un 80% a 46,7%, de “nunca y a veces” a un 53,3% de “frecuentemente y siempre” al llegar a la actividad 5. Esto es, que al inicio de la investigación la gran mayoría de la población objeto de estudio sólo se integraba, colaboraba y aceptaba las decisiones del grupo algunas veces (o nunca), y a medida que se ejecutaron las actividades propuestas en la estrategia didáctica, la

gran mayoría mostró un cambio positivo frente a este factor, logrando así integrarse, colaborar y aceptar más fácilmente las decisiones del grupo frecuentemente o siempre.

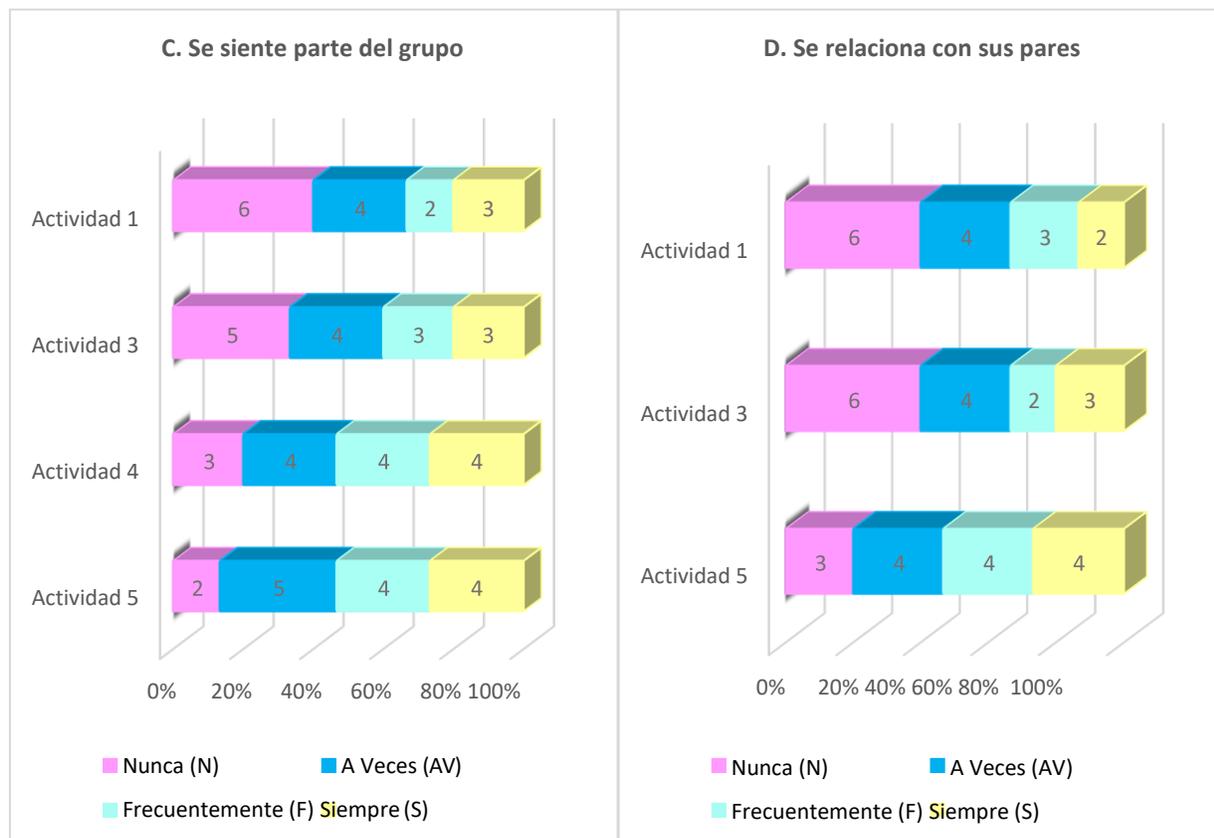


Figura 4. Empatía e Interacción Empática mostrada por los Infantes a partir de la pertenencia grupal y las relaciones interpretaciones. Tomado de: Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

En la figura 4 se muestra que, al inicio de la aplicación de la estrategia pedagógica, la población objeto de estudio nunca o sólo algunas veces se sentían parte del grupo (66,7%), y que luego de aplicar las actividades planteadas en dicha estrategia basada en la lúdica y el arte, la mayoría de los infantes (53,3%) se sienten parte del grupo siempre o frecuentemente, y sólo el 13,3% nunca se sienten parte de éste.

De igual manera, las relaciones interpersonales se vieron afectadas, pues en las primeras actividades aquellos preescolares que nunca se relacionaban con sus pares o lo hacían sólo algunas veces, representaban un 66,7% frente a un disminuido 46,7% de los escolares que lo seguían haciendo luego del desarrollo total de la estrategia didáctica.

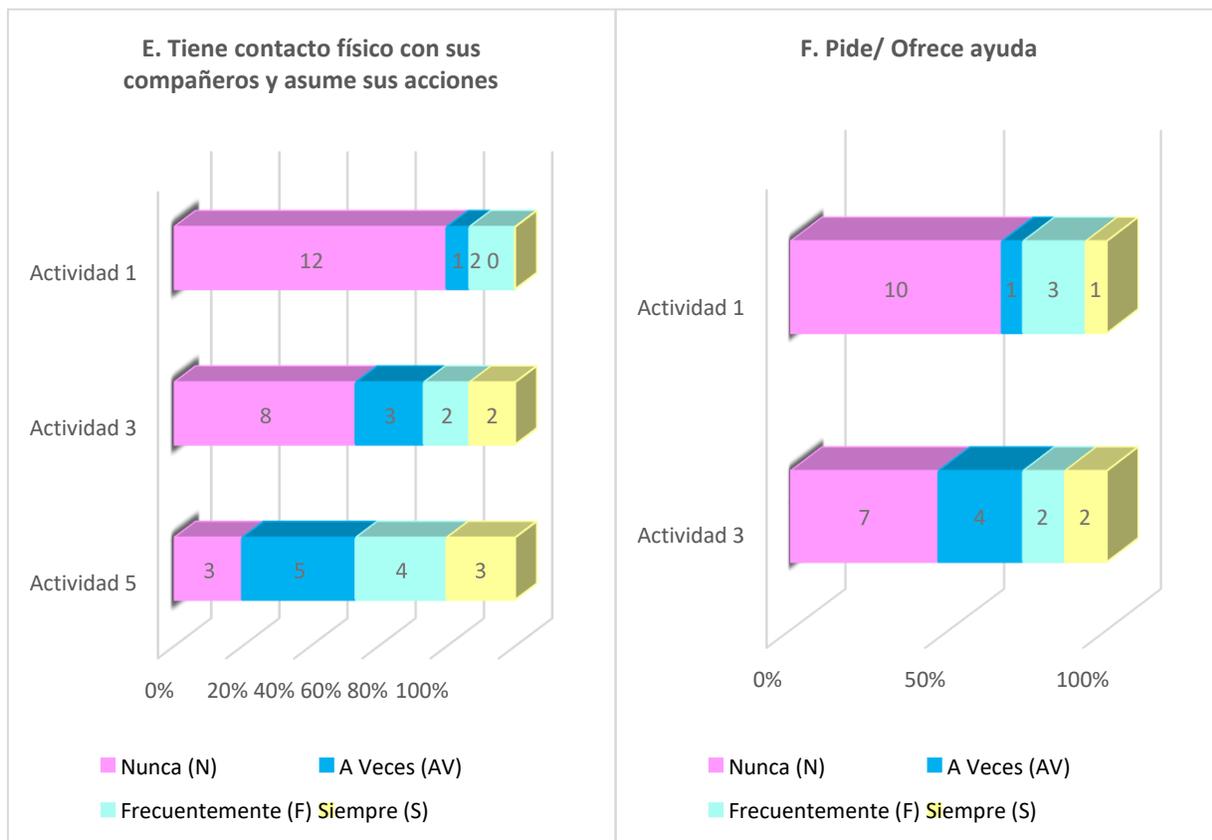


Figura 5. Empatía e Interacción Empática mostrada por los infantes a partir del contacto físico y el pedir u ofrecer ayuda. Tomado de: Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

En la figura 5 se evidencia que, durante la primera actividad pedagógica, la mayor parte de la población objeto de estudio nunca o sólo algunas veces asumía las consecuencias del contacto físico con sus pares (86,7%); mientras que luego de aplicada la actividad 5, el 46,7% de los infantes tenían contacto físico asertivo con sus compañeros y asumían las consecuencias generadas por dichas interacciones, aceptando los hechos sucedidos y poniéndose en el lugar del otro. Además, se evidencia que a medida que se desarrollan las actividades didácticas planteadas dentro de la

estrategia pedagógica, varía la frecuencia y forma en que se manifiesta la empatía a partir de pedir u ofrecer ayuda, pues al inicio el 73,3% nunca realizaban este accionar, frente a una disminución asertivo del 46,7% luego de la actividad 3.

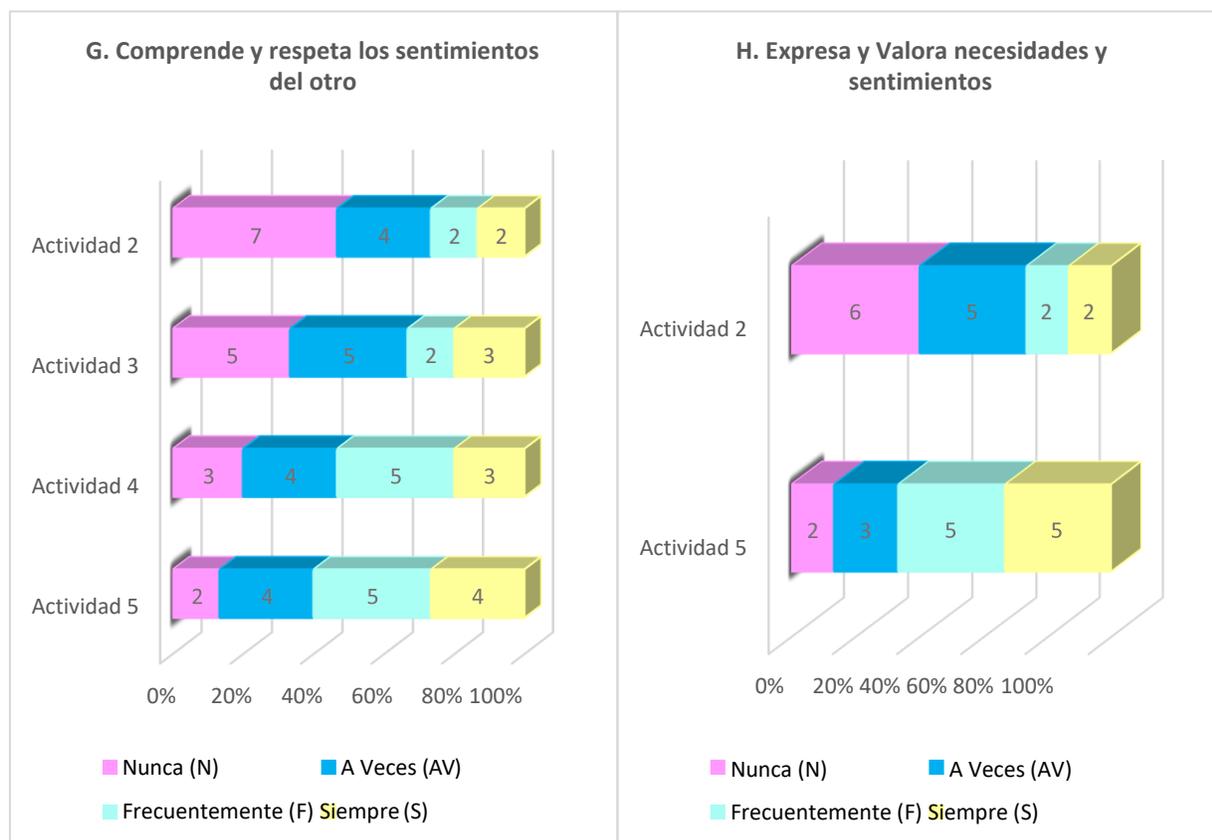


Figura 6. Empatía e Interacción Empática mostrada por los infantes a partir de la conciencia emocional y la autonomía. Tomado de Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

En la figura 6 se muestra que al inicio de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la propuesta pedagógica, los estudiantes del grado Transición en el Gimnasio Interactivo Bethel de Villavicencio, nunca o solo algunas veces comprendían y respetaban los sentimientos de sus pares (73,3%), y que este porcentaje fue disminuyendo a partir de la ejecución de la actividad 3 (33,3% siempre/ frecuentemente), la actividad 4 (53,3% siempre/ frecuentemente) y la actividad 5 (60% siempre/ frecuentemente), donde siempre o frecuentemente mostraban su empatía desde la perspectiva de la conciencia emocional, al comprender y respetar los sentimientos

de los otros. De igual manera, la empatía manifestada a través del logro y fortalecimiento de la autonomía en procesos como expresar y valorar las necesidades y los sentimientos, mostró una tendencia similar a las anteriormente halladas, pues al inicio, en la actividad 2, sólo un 26,7% de los infantes presentaba consistentemente este criterio de manera frecuente o siempre, frente a un 66,7% que lo mostraba en la actividad 5.

▪ **Criterios Asociados a las Habilidades Sociales a partir de las Pautas Comportamentales y la Convivencia.** Bajo este enunciado se integran las premisas enmarcadas en las tablas de registro concernientes a la evaluación de dichas habilidades y competencias, agrupadas en los parámetros de sucesión previamente establecidos.

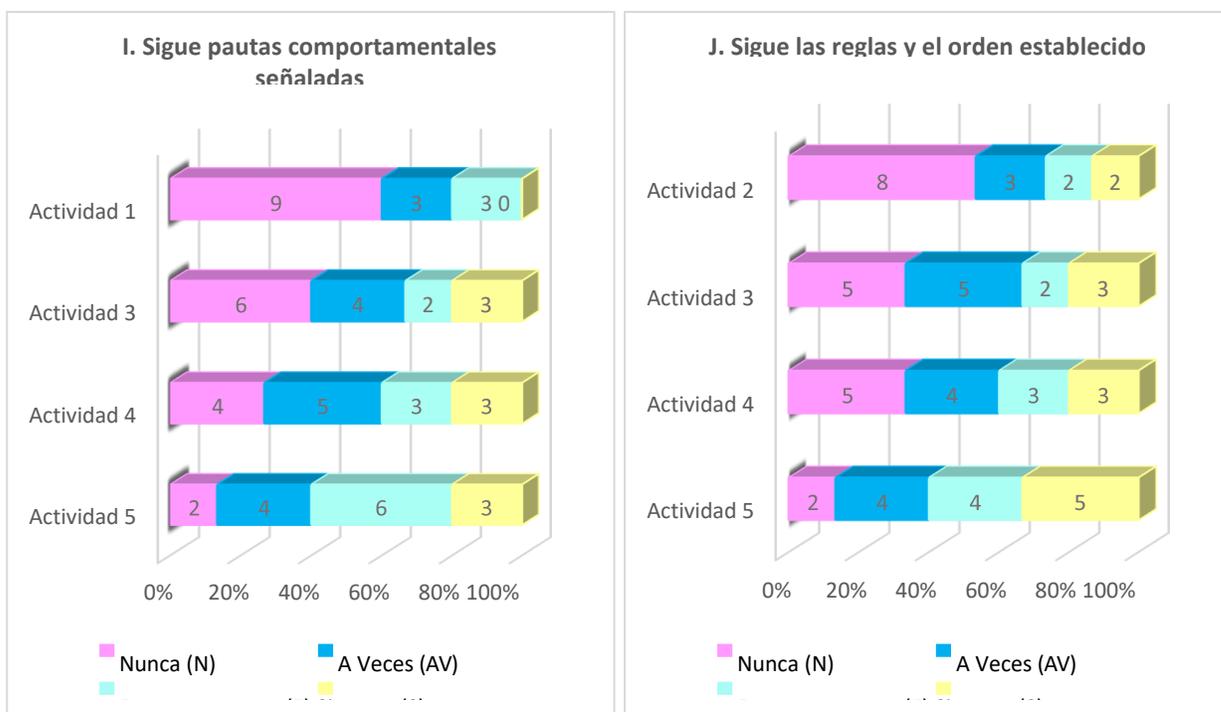


Figura 7. Habilidades Sociales mostradas por los infantes a partir de las pautas comportamentales y los parámetros de convivencia. Tomado de Viña, Ruby y Brausin, Adriana (2019).

En la figura 7 se evidencia que durante la primera actividad pedagógica, la mayor parte de la población objeto de estudio nunca o sólo algunas veces asumía, dentro de sus habilidades sociales, las pautas comportamentales señaladas (80%), mientras que luego de aplicadas la actividad 3 (66,7%), la actividad 4 (60%) y la actividad 5 (40%), el porcentaje de infantes que nunca seguía las pautas señaladas disminuyo ostensiblemente; de modo tal que al inicio solo un 20% siempre o frecuentemente seguía las pautas comportamentales acordadas, frente a un 60% que luego de aplicar la estrategia pedagógica, mostró que siempre o frecuentemente seguía dichos constructos. También se evidencia que a medida que se desarrollan las actividades didácticas planteadas dentro de la estrategia pedagógica, varía con tendencia a la disminución, la frecuencia y forma en que se manifiesta el agrado y la concordancia al seguir las reglas y el orden establecido, desde la perspectiva del respeto, pues pasó de un 53,3% de nunca (en la actividad 2), a un 13,3% de nunca en la actividad 5.

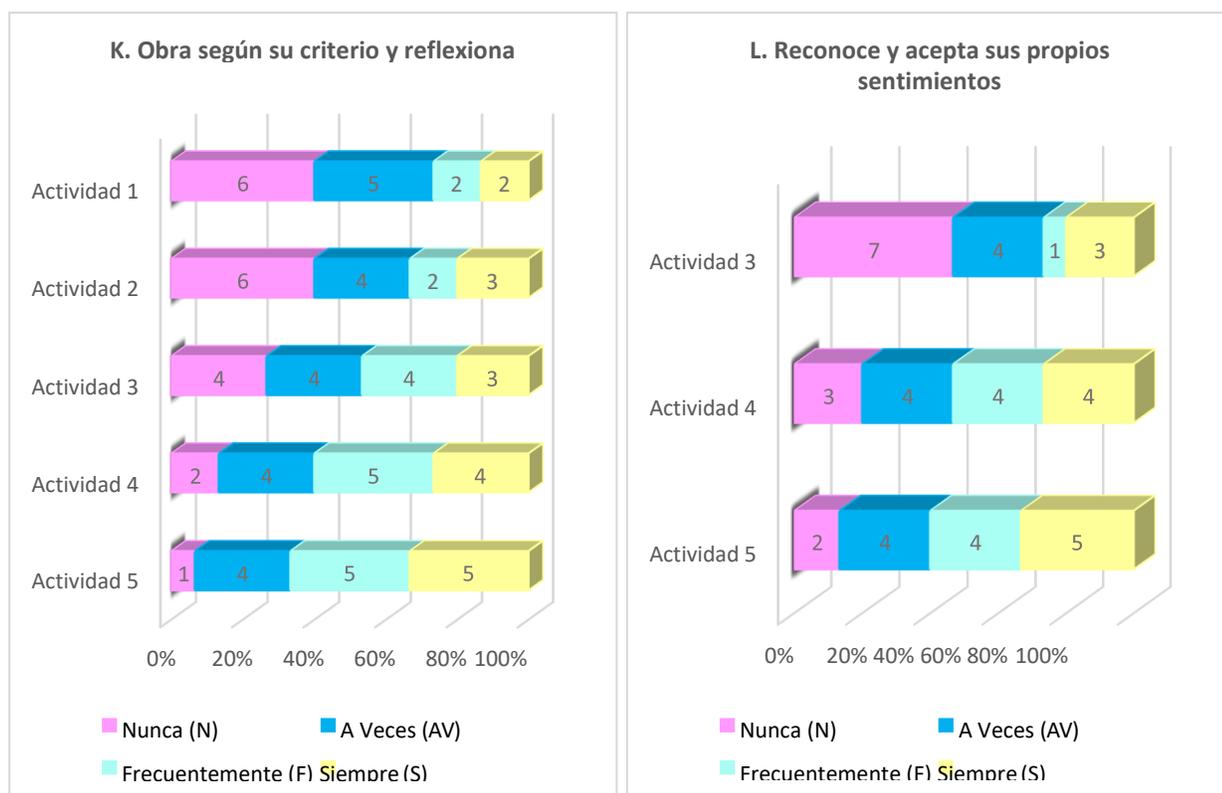


Figura 8. Habilidades Sociales mostradas por los infantes a partir del autocontrol y la autonomía. Tomado de Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

En la figura 8 se muestra que al inicio de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la propuesta pedagógica, los estudiantes del grado Transición en el Gimnasio Interactivo Bethel de Villavicencio, nunca o solo algunas veces obraban según un criterio asertivo y reflexionaban sobre esto (73,3%), y que este porcentaje fue disminuyendo a partir de la ejecución de la actividad 2 (66,7%), la actividad 3 (53,3%), la actividad 4 (40%) y la actividad 5 (33,3%), donde siempre o frecuentemente (66,7%) mostraban sus habilidades sociales desde la perspectiva del autocontrol, al obrar según su criterio y reflexionar acerca de esto. De igual manera, las habilidades sociales manifestadas a través de la autonomía en procesos como reconocer y aceptar los propios sentimientos, mostró una tendencia similar a las anteriormente halladas, pues al inicio, en la actividad 3, sólo un 26,7% de los infantes presentaba consistentemente este criterio de manera frecuente o siempre, frente a un 60% que lo mostraba en la actividad 5.

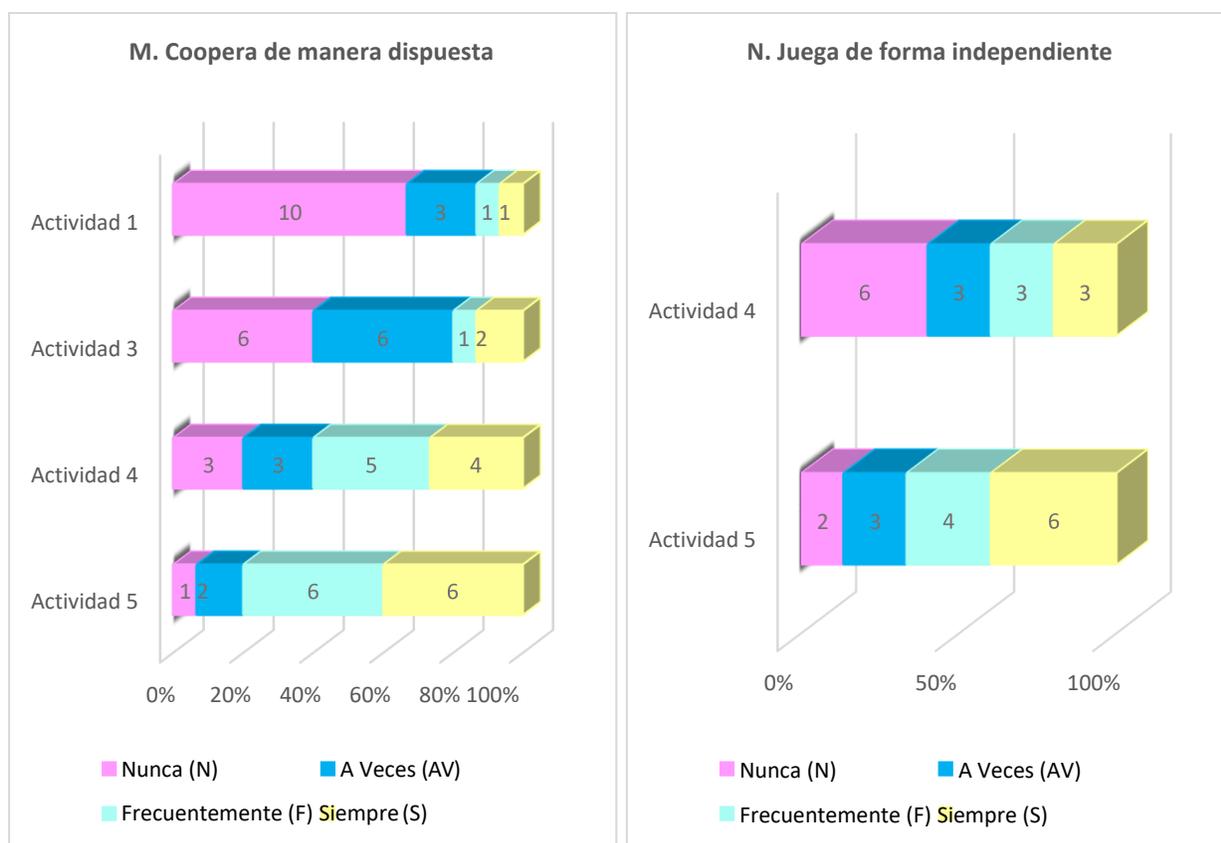


Figura 9. Habilidades Sociales mostradas por los infantes a partir de la cooperación y la autoconciencia. Tomado de: Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

En la figura 9 se evidencia que durante la primera actividad pedagógica, la mayor parte de la población objeto de estudio nunca o sólo algunas veces asumía, dentro de sus habilidades sociales, la cooperación de manera dispuesta y entusiasta (86,7%), mientras que luego de aplicadas la actividad 3 (80%), la actividad 4 (40%) y la actividad 5 (20%), el porcentaje de infantes que nunca seguía las pautas señaladas disminuyó ostensiblemente; de modo tal que al inicio solo un 13,3% siempre o frecuentemente cooperaba con disposición y entusiasmo, frente a un 80% que luego de aplicar las estrategias pedagógicas, mostró que siempre o frecuentemente cumplía dichos parámetros. También se evidencia que a medida que se desarrollan las actividades didácticas planteadas dentro de la estrategia pedagógica, varía con tendencia a la disminución, la frecuencia y forma en que se manifiesta la manera de jugar independientemente, desde la perspectiva de la autoconciencia, pues pasó de un 40% de nunca (en la actividad 4), a un 13,3% (de nunca) en la actividad 5.

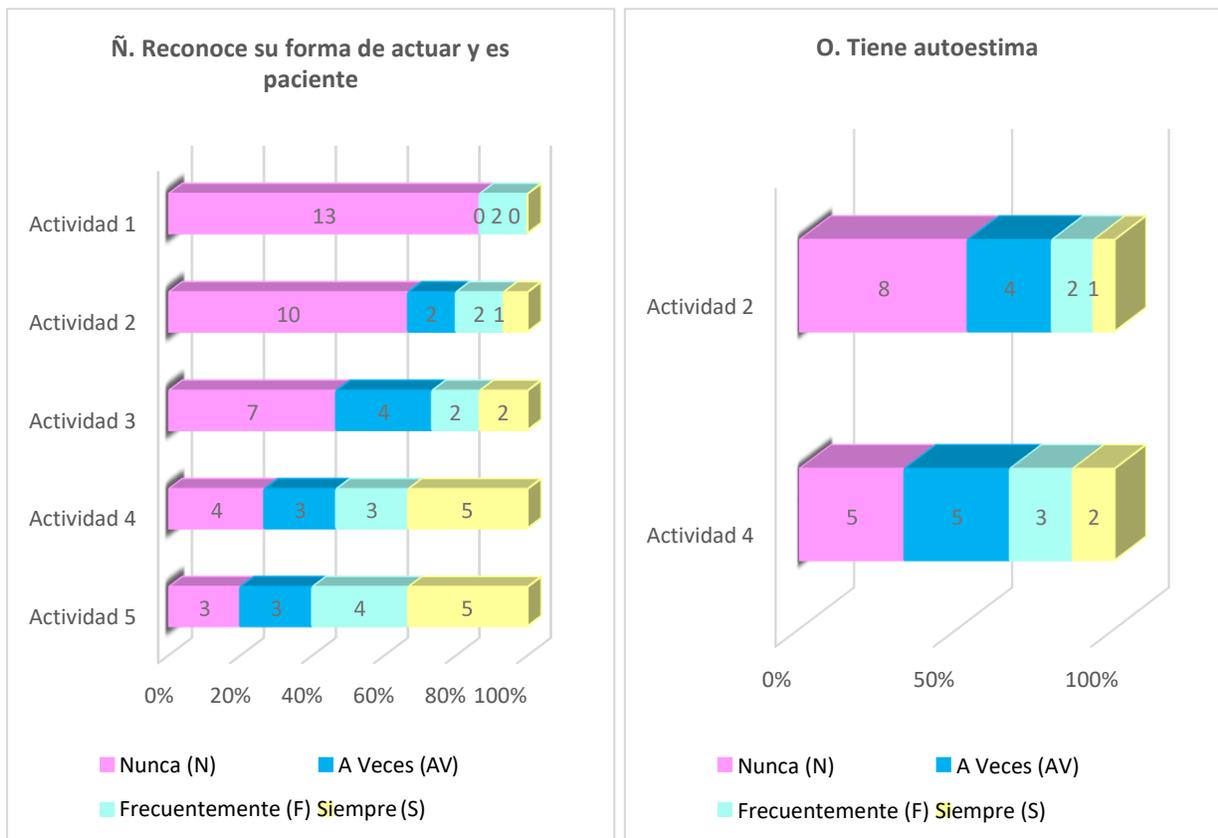


Figura 10. Habilidades Sociales mostradas por los infantes a partir de la autoconciencia y la autoestima. Tomado de: Viña, Ruby y Brausin, Adriana (2019)

La figura 10 muestra que al inicio de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la propuesta pedagógica, los estudiantes del grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel en Villavicencio, nunca o solo algunas veces reconocían su forma de actuar y reflexionaban pacientemente sobre esto (86,7%), y que este porcentaje fue disminuyendo a partir de la ejecución de la actividad 2 (66,7%), la actividad 3 (46,7%), la actividad 4 (26,7%) y la actividad 5 (20%), donde siempre o frecuentemente (60%) mostraban sus habilidades sociales desde la perspectiva de la autoconciencia, al reconocer su forma de actuar y ser paciente respecto a esto. De igual manera, las habilidades sociales manifestadas a través de la autoestima en procesos de aprendizaje basados en la lúdica y el arte, mostró una tendencia similar a las anteriormente halladas, pues al inicio, en la actividad 2, sólo un 20% de los infantes presentaba consistentemente este criterio de manera frecuente o siempre, frente a un 33,3% que lo mostraba en la actividad 5.

▪ **Criterios Asociados a las Habilidades Comunicativas a partir de Comunicación Gestual, la Escucha Atenta y la Expresión Corporal.** Bajo este enunciado se integran las premisas enmarcadas en las tablas de registro concernientes a la evaluación de dichas habilidades y competencias, agrupadas en los parámetros de sucesión previamente establecidos.

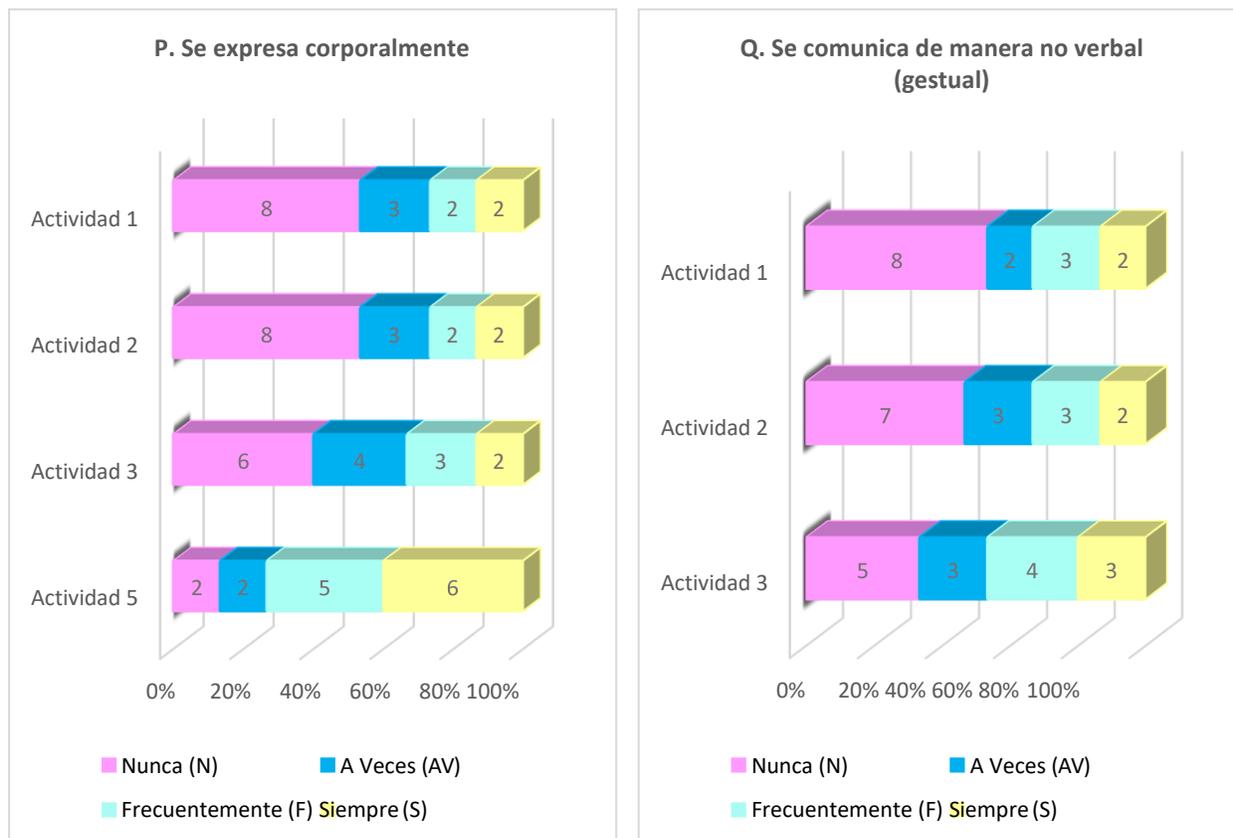


Figura 11. Habilidades Comunicativas mostradas por los infantes a partir de la expresión corporal y la comunicación no verbal (gestual). Tomado de: Viña, Ruby y Brausin, Adriana (2019)

En la figura 11 se evidencia que durante la segunda actividad pedagógica, la mayor parte de la población objeto de estudio nunca o sólo algunas veces manifestaba sus habilidades comunicativas, mediante el uso de la expresión corporal (73,3%), mientras que luego de aplicadas la actividad 3 (73,3%) y la actividad 5 (20%), el porcentaje de infantes que nunca se expresaba corporalmente tendió a disminuir; de modo tal, que al inicio solo un 26,7% siempre o frecuentemente utilizaba dentro de sus procesos comunicativos la expresión corporal, frente a un 73,3% que luego de aplicar las estrategias pedagógicas, mostró que siempre o frecuentemente realizaba este tipo de comunicación. También se evidencia que a medida que se desarrollan las actividades didácticas planteadas dentro de la estrategia pedagógica, varía con tendencia al aumento, la frecuencia y forma en que se manifiesta conscientemente la comunicación no verbal (gestual), desde la perspectiva de las habilidades comunicativas, pues pasó de un 33,3% de siempre y frecuentemente (en la actividad 1 y 2), a un 46,73% de siempre y frecuentemente (actividad 3).

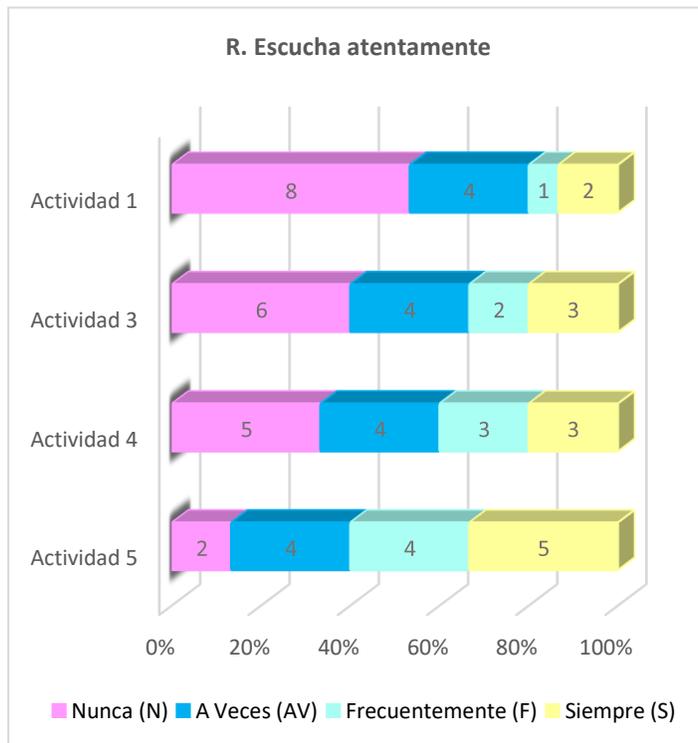


Figura 12. Habilidades Comunicativas mostradas por los infantes a partir de la escucha. Tomado de: Viña, Ruby (2019)

La figura 12 muestra que al inicio de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la propuesta pedagógica, de los estudiantes del grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel en Villavicencio, sólo el 20% siempre o frecuentemente tenían establecidos hábitos de escucha asertiva, pues escuchaban atentamente lo transmitido durante la ejecución de las actividades establecidas; este porcentaje aumentó a partir de la ejecución de la actividad 3 (33,3%), la actividad 4 (40%) y la actividad 5 (60%), donde un menor porcentaje (13,3%) nunca escuchaba atentamente, mostrando sus falencias en cuanto a los hábitos de escucha.

- **Criterios Asociados a la Integración Armónica a partir de la Participación Activa y la Adaptación.** Bajo este enunciado se integran las premisas enmarcadas en las tablas de registro concernientes a la evaluación de dichas habilidades y competencias, agrupadas en los parámetros de sucesión previamente establecidos

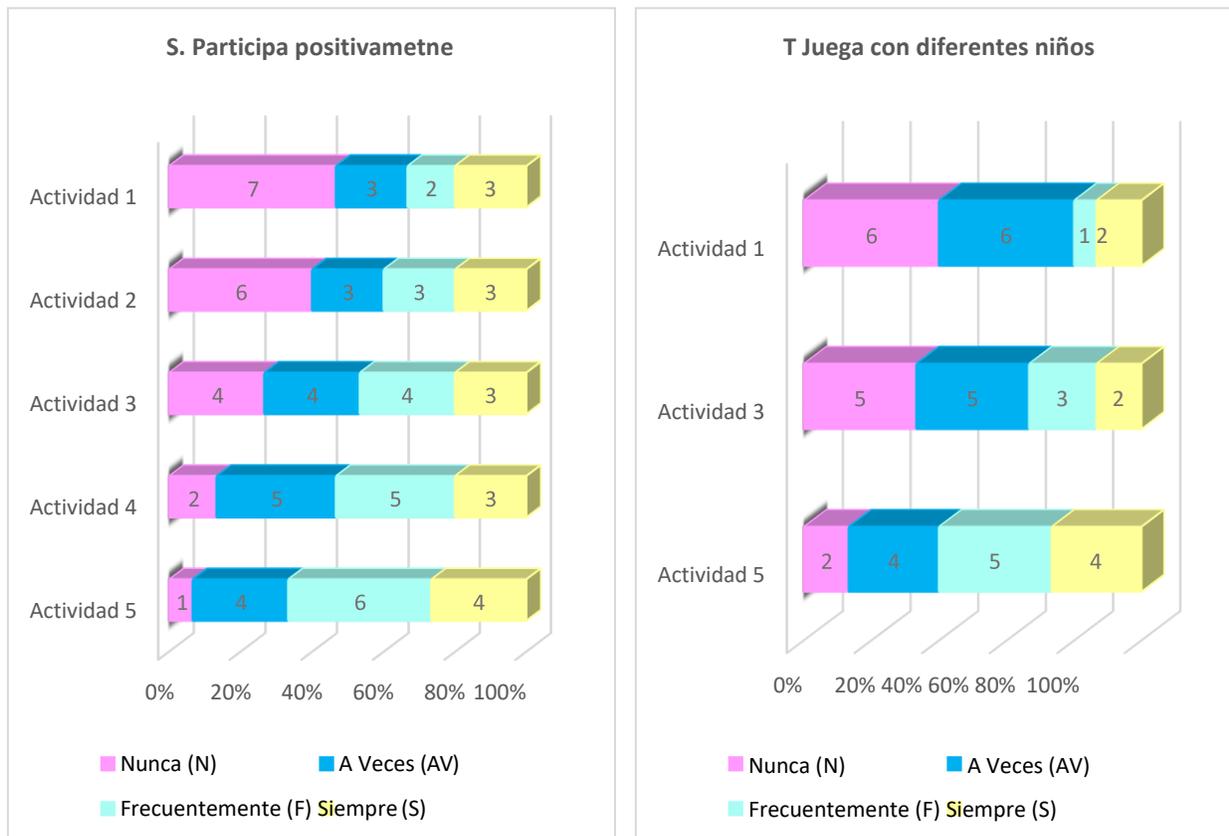


Figura 13. Integración armónica mostrada por los infantes a partir de la participación activa y la adaptación. Tomado de: Viña, Ruby y Brausin, Adriana (2019)

La figura 13 muestra que al inicio de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la propuesta pedagógica, los estudiantes del grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel en Villavicencio, nunca o solo algunas veces participaban positivamente e de las actividades propuestas (86,7%), y que este porcentaje fue disminuyendo a partir de la ejecución de la actividad 2 (60%), la actividad 3 (53,3%), la actividad 4 (46,7%) y la actividad 5 (33,3%), donde siempre o frecuentemente (66,7%) mostraban sus empatía desde la perspectiva de la integración armónica, al participar positivamente de las actividades propuestas. De igual manera, la empatía manifestada a través de la integración armónica en situaciones de aprendizaje basadas en el juego con diferentes niños, mostró una tendencia similar, pues al inicio, en la actividad 1, sólo un 20% de los infantes presentaba consistentemente este criterio de manera frecuente o siempre, frente a un 60% que lo mostraba en la actividad 5.

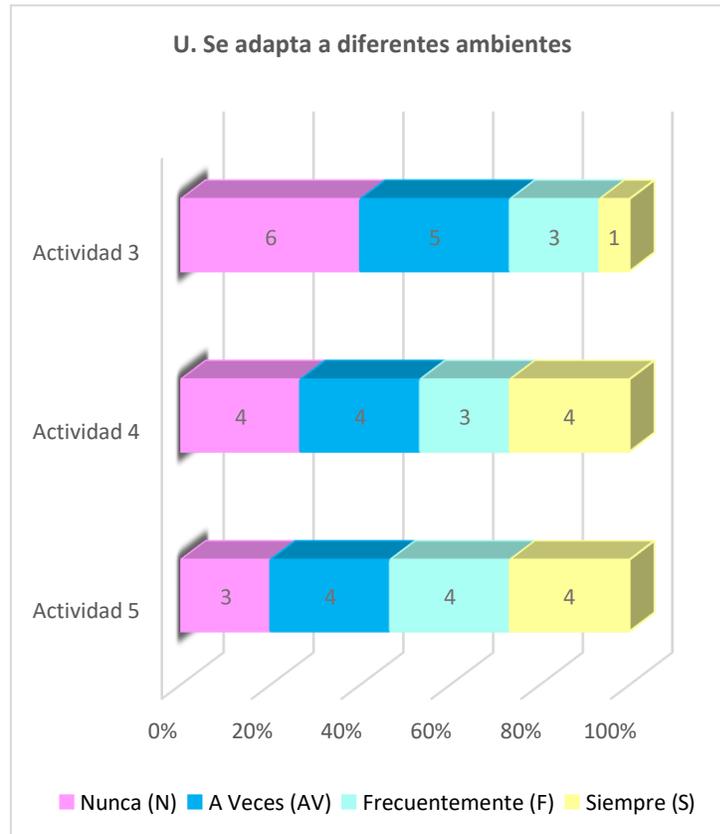


Figura 14. Integración armónica mostrada por los infantes a partir de la adaptación. Tomado de: Viña, Ruby y Brausin, Adriana (2019)

En la figura 14 se evidencia que, durante la tercera actividad pedagógica, muy pocos estudiantes (26,7%) siempre o frecuentemente se integraban armónicamente, desde la perspectiva de la adaptación a diferentes ambientes, y que luego de aplicada la actividad 4 (46,7%) y la actividad 5 (53,3%), este porcentaje de infantes tendió a aumentar.

Criterios Asociados a la Interacción Empática y la Asertividad a Partir de la Comprensión, la Toma de Decisiones y la Solución de Situaciones Problemáticas. Bajo este enunciado se integran las premisas enmarcadas en las tablas de registro concernientes a la evaluación de dichas habilidades y competencias, agrupadas en los parámetros de sucesión previamente establecidos.

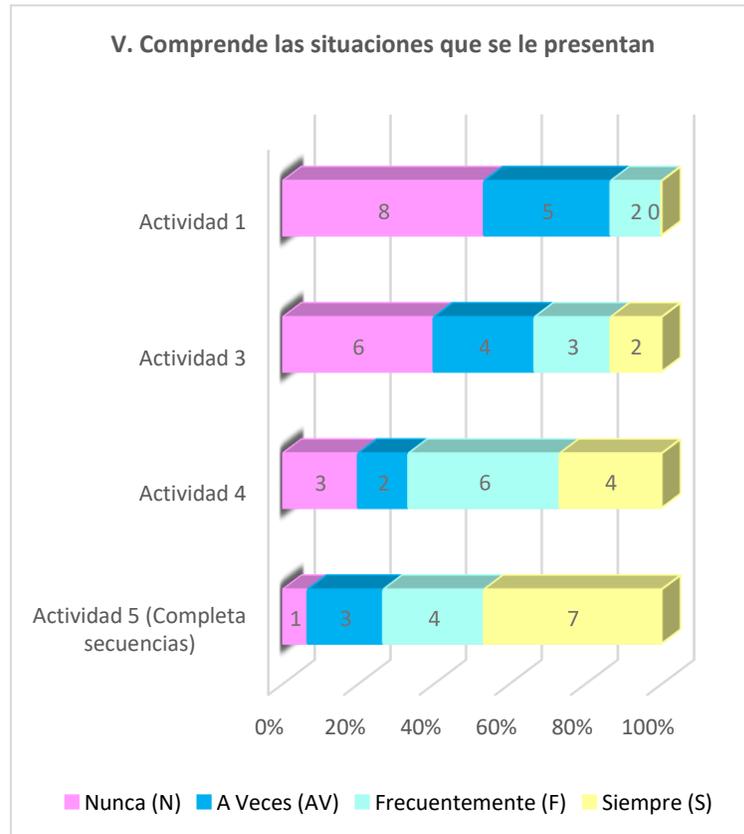


Figura 15. Interacción Empática y Asertividad mostrada por los infantes a partir de la comprensión de situaciones y la secuenciación. Tomado de: Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

En la figura 15 se evidencia que durante la primera actividad pedagógica, la mayor parte de la población objeto de estudio nunca manifestaba su empatía, mediante la comprensión de situaciones (53,3%), mientras que luego de aplicadas la actividad 3 (40%) y la actividad 4 (20%), el porcentaje de infantes que nunca se expresaba empáticamente al comprender las situaciones planteadas, tendió a disminuir; de modo tal, que al inicio el 0% de la población siempre no utilizaba la empatía dentro de los procesos de comprensión de situaciones, frente a un 46,7% que luego de aplicar las estrategias pedagógicas, mostró que siempre realizaba este tipo de acciones.

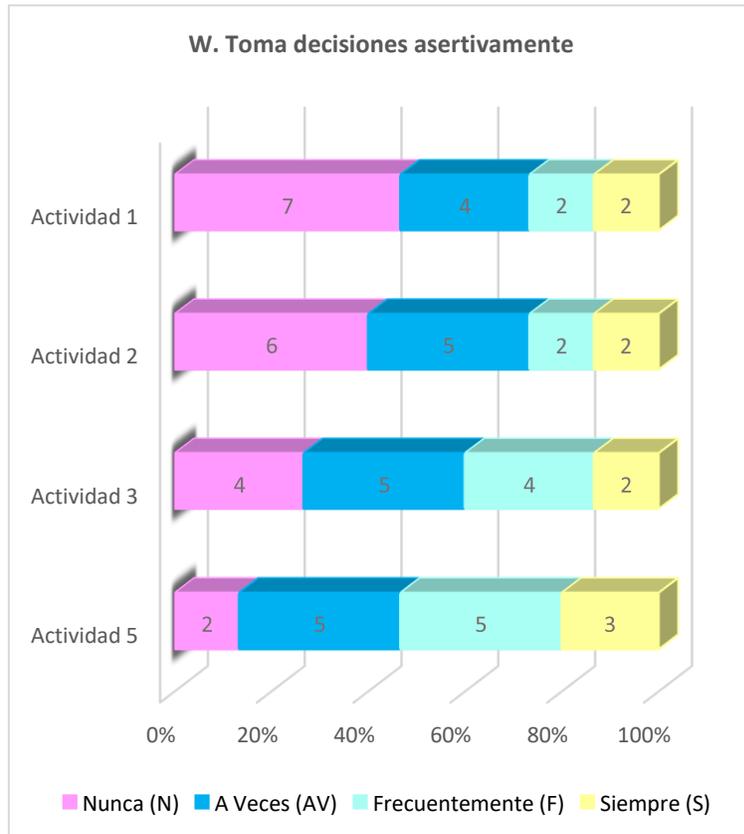


Figura 16. Interacción Empática y Asertividad mostrada por los infantes a partir de la toma de decisiones. Tomado de: Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019).

La figura 16 muestra que al inicio de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la propuesta pedagógica, los estudiantes del grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel en Villavicencio, nunca o solo algunas veces tomaban decisiones asertivamente (73,3%), y que este porcentaje se mantuvo durante la actividad 2, y fue disminuyendo a partir de la ejecución de la actividad 3 (60%) y la actividad 5 (46,7%), donde siempre o frecuentemente (53,3%)

interactuaban empáticamente desde la perspectiva de la asertividad, al tomar decisiones acordes a las situaciones planteadas.

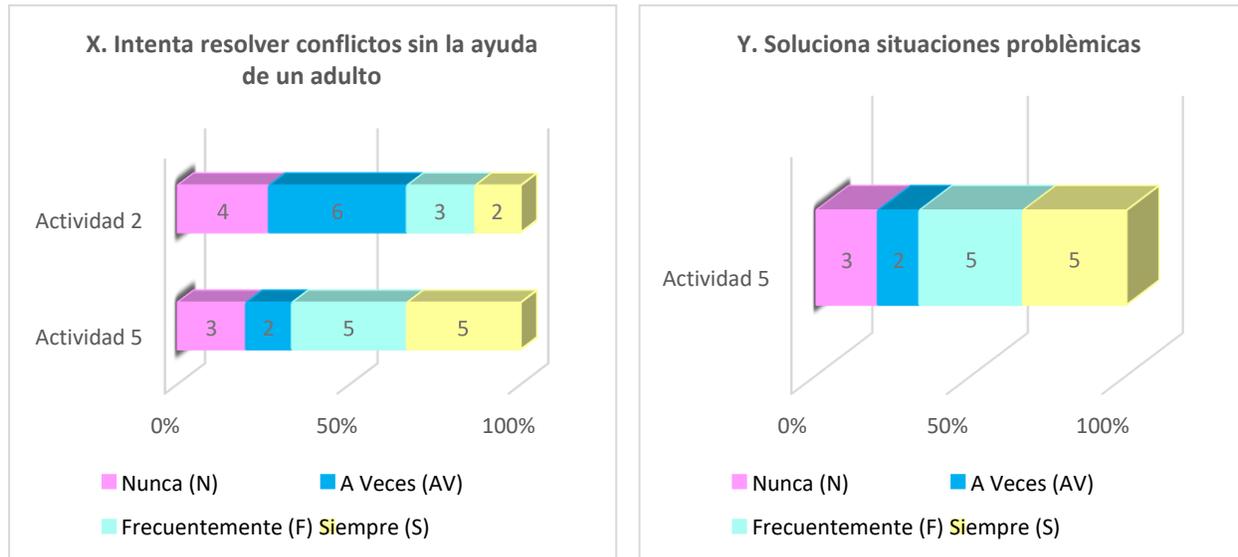


Figura 17. Interacción Empática mostrada por los infantes a partir del asertividad en la toma de decisiones y la solución de situaciones problemáticas. Tomado de: Viña, Ruby & Brausin, Adriana (2019)

La figura 17 muestra que al inicio de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la propuesta pedagógica, los estudiantes del grado Transición del Gimnasio Interactivo Bethel en Villavicencio, nunca o solo algunas veces (66,7%) intentaban resolver conflictos de manera asertiva sin la ayuda de un adulto, no por mantener ocultos de estos dichas situaciones sino como parte de su interacción empática al ponerse en el lugar del otro y dar soluciones al conflicto vivido; que al finalizar, en la actividad 5, este porcentaje disminuyó a 33,3%, donde un total de 66,7% de los infantes siempre o frecuentemente interactuaban empáticamente desde la perspectiva de la asertividad, al intentar resolver conflictos sin la mediación de un adulto. De igual manera, la interacción empática manifestada a través de la solución de situaciones problemáticas, mostró que en la actividad 5, el 33,3% de la población presentaba siempre este criterio.

4.2. En Relación a los Resultados Obtenidos mediante la Observación y Sesiones en Profundidad (Grupos de Enfoque)

Los estudiantes participaron activamente en cada una de las actividades, cabe resaltar que con entusiasmo desbordante y presta atención a las indicaciones dadas. Durante el transcurso de las actividades y luego de su completa ejecución, se observó que cada una de los momentos y actividades afectó positivamente al grupo escolar, ya que a pesar de presentarse algunas situaciones de conflicto que se solucionaron asertivamente, hubo mejoría en el desarrollo de las habilidades sociales, especialmente la empatía, reflejada en que los estudiantes se muestran más receptivos, participativos, cooperativos y prestan ayuda a sus pares, reforzando sus lazos de amistad. Al finalizar la ejecución de las actividades, se aprecian más cambios significativos que perduran en el tiempo e impactan su entorno social, incluso volviendo menos tensas algunas situaciones cotidianas en la interacción con los docentes y con la familia.

También se obtuvo que, durante la ejecución de la presente investigación, se lograron resultados satisfactorios, se crearon espacios propios para el desarrollo social a partir de estrategias lúdicas y artísticas, y se realizaron actividades integradoras que realmente deberían aplicarse de manera diaria en la atención de la población preescolar, en lugar de estar reducida solo a la temporalización propia de este trabajo. De igual manera, se hace énfasis sobre la obtención de resultados que van más allá de los esperados o planteados en cada actividad. De modo que a continuación se presenta un listado de los hallazgos más sobresalientes encontrados, adicionales a las habilidades sociales previamente planteadas en la presente investigación.

Fortalecimiento de la Autoimagen positiva.

Solicitud de pautas de tiempo y espacio para la recuperación del otro, proveyéndole confort y garantizando su bienestar.

Manifestaciones de generosidad, preocupación por el bienestar del otro, competitividad y exposición de los puntos de vista propios.

Felicidad, gozo, disfrute y alegría al desarrollar habilidades afectivas y sociales, mediante la diversión y el esparcimiento.

Creación de vínculos y profundización de los ya existentes.

Adaptación e interacción de manera natural.

Uso de lenguaje apropiado, capacidad de escucha y respeto por la palabra.

Florecimiento del sentido del humor, paciencia, concertación y diálogo.

Asimilación natural de comportamientos afectivos y socialmente asertivos.

Seguridad en el desarrollo potencial de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas.

Articulación del Autocontrol, Autoimagen, Autoestima, Autorregulación, Autonomía, Autoconocimiento y Pensamiento Crítico mediante vivencias significativas que transforman cualitativamente y soportan el desarrollo de la libre personalidad.

El infante se apropia de su rol como agente activo en la construcción del conocimiento significativo desde la participación, la negociación, la pluralidad y el equilibrio emocional.

Conclusiones

Como resultado del proyecto investigativo “La lúdica y el arte como estrategias pedagógicas en el desarrollo de la empatía” y la ejecución de la estrategia pedagógica “Lúdica y Arte: el camino de la empatía”, se puede concluir acerca del valioso aporte que hacen la lúdica y el arte en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de educación Preescolar. Se logró de manera satisfactoria estimular el desarrollo de habilidades sociales, especialmente, la empatía en la población a estudio.

Pues dentro de los resultados obtenidos, se demostró que las propuestas pedagógicas basadas en el diseño y la puesta en marcha de actividades didácticas basadas en la lúdica y el arte promueven el desarrollo y fortalecimiento de la empatía y la interacción empática en la población objeto de estudio (figura 3). Además, a medida en que se avanza sobre la ejecución de las actividades planteadas, se presenta un cambio gradual que muestra la relación positiva entre las estrategias didácticas lúdico-artísticas y la empatía a partir del cambio actitudinal, la integración, la colaboración, y aceptación frente a prevalencia de las decisiones diferentes a las propias. De igual modo, se indica que la interacción empática y la empatía se ven afectadas de manera positiva, desde la perspectiva de la pertenencia grupal y las relaciones interpersonales luego de aplicar totalmente la propuesta pedagógica “Lúdica y Arte: el camino de la empatía” (figura 4).

Además, se propició el desarrollo y fortalecimiento de la empatía a partir de la interacción empática, pues aumentó la frecuencia con que los infantes asumían las consecuencias de las acciones propias, luego del contacto físico entre pares, junto con la capacidad de ponerse en el lugar de otro ofreciendo y/o pidiendo ayuda (figura 5). Esto en concordancia con los hallazgos obtenidos frente al aumento de las demostraciones empáticas desde la perspectiva de la conciencia emocional, al comprender y respetar los sentimientos de los demás, conllevando al fortalecimiento de su autonomía en procesos como expresar y valorar las necesidades y los sentimientos (figura 6).

Por otra parte, en relación con el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales a partir del asumir pautas comportamentales y normas de convivencia, la presente investigación demostró su asociación positiva con la propuesta pedagógica “Lúdica y Arte: el camino de la

empatía”, pues estas aumentaron a medida que se fue desarrollando dicho proceso; así como también se aumentó la frecuencia y forma en que los infantes manifestaron agrado y concordancia al seguir las reglas y el orden establecidos, fortaleciéndose la empatía y las habilidades sociales desde la perspectiva del respeto (figura 7). Es justo señalar que los estudiantes del grado Transición de Gimnasio Interactivo Bethel de Villavicencio, mejoraron sus habilidades sociales asociadas con la autonomía, desde la perspectiva del reconocimiento y la aceptación de los sentimientos propios, y el autocontrol, desde la perspectiva del obrar según su criterio y reflexionar acerca de ello (figura 8). De manera coherente con lo anteriormente expuesto, la progresión dentro del fortalecimiento de las habilidades sociales fue demostrada también a partir de la cooperación (de forma dispuesta y entusiasta), la autoconciencia (desde la perspectiva del jugar independientemente), la autoestima y autoconciencia (desde el reconocimiento de su forma de actuar y el ser paciente) (figura 9 y 10).

En cuanto a las habilidades comunicativas, la ejecución de la propuesta pedagógica “Lúdica y Arte: el camino de la empatía” se logró que aumentara el número y la frecuencia con que los infantes de la población objeto de estudio se expresaran corporalmente, se comunicaran de manera no verbal (gestual) y escucharan atentamente, pues a medida que progresaba la sucesión de actividades didácticas se evidenció que más preescolares utilizaban dentro de sus procesos comunicativos la expresión corporal y la comunicación gestual, siendo gratamente sorprendente la mejora en su habilidad de escucha (figura 11 y 12).

De manera consecuente, la integración armónica a través de la participación activa y la adaptación, mostró su asociación positiva con la implementación de la propuesta pedagógica, al establecer que a medida que sucedía su aplicación, los infantes mostraban su empatía desde la perspectiva de la integración armónica, al participar positivamente de las actividades planeadas; jugar con diferentes niños en las situaciones de aprendizaje señaladas; y adaptarse a diferentes ambientes (figura 13 y 14). En cuanto a la interacción empática y la asertividad a partir de la comprensión, la toma de decisiones y la solución de situaciones problémicas, la aplicación de la propuesta pedagógica “Lúdica y Arte: el camino de la empatía” mostró su asociación positiva, al evidenciarse que los niños comprendían de mejor manera las situaciones que se les presentaban, tomaban decisiones asertivas acorde a las situaciones vividas; y solucionaban situaciones problémicas (figura 15, 16 y 17). Cabe

resaltar que los estudiantes de grado transición del Gimnasio Interactivo Bethel en Villavicencio, progresaron en cuanto a la intención de resolver conflictos de manera asertiva sin la mediación de un adulto, no por mantener ocultos de estos lo acaecido, sino como parte de su interacción empática al ponerse en el lugar del otro y dar solución al conflicto.

En consecuencia, se pudo establecer que el implementar estrategias didácticas desde la lúdica y el arte, en los procesos de enseñanza aprendizaje en el grado Transición, es necesario para desarrollar y fortalecer las habilidades sociales, especialmente la empatía, mejorar la calidad educativa y transformar las prácticas educativas. Las estrategias lúdicas y artísticas implementadas lograron que los educandos se interesaran más, aumentaran su participación en las actividades pedagógicas y mejoraran su actitud frente al desarrollo de las mismas, fortaleciendo sus habilidades sociales. Está claro, que al proponer y ejecutar actividades lúdicas y artísticas pertinentes para estudiantes de grado Transición, se ayuda al desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, tales como empatía, autoconocimiento, autoconciencia, autoestima, autonomía, asertividad, interacción empática, expresión corporal, conciencia emocional, comunicación, cooperación, participación activa, pedir/ofrecer ayuda, comprender situaciones, tomar decisiones, solucionar problemas, tener contacto físico, pautas comportamentales, pertenencia grupal, relaciones interpersonales, convivencia, hábitos de escucha, respeto e integración armónica.

En términos generales, los educandos de grado Transición logran tener un amplio sentido de la empatía y junto con la capacidad de comprender emociones y estados de ánimo, tanto de sus pares como de sus docentes dentro de la cotidianidad del aula, logrando así que las condiciones para su desarrollo social e individual sean mejores, y por ende, en el futuro, se desempeñen de forma positiva y asertiva como ciudadanos que construyan una sociedad más equitativa y biosustentable. Luego de poner en marcha la estrategia pedagógica, se nota el cambio en la convivencia escolar; los educandos muestran mayor motivación y participación, se nota el clima de unión y el sentimiento de pertenencia grupal; exteriorizan asertivamente sus estados de ánimo; dan y reciben ayuda; comparten y respetan opiniones; disminuyen el actuar impulsivo y el comportamiento agresivo; perdura la alegría; prevalecen la honestidad y transparencia en sus manifestaciones de afecto, las cuales son siempre abiertas y sin censura. Es importante resaltar que el equipo docente fue partícipe activo del proceso

llevado a cabo y observó la importancia de implementar actividades didácticas desde la lúdica y el arte en el pensum escolar.

Recomendaciones

A continuación, se registran las recomendaciones sugeridas.

- Continuar con los procesos de implementación de estrategias lúdicas y artísticas dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación Preescolar. Dando mayor prioridad a la realización de actividades grupales que ayuden no sólo al desarrollo de habilidades sociales, sino también al discernimiento de situaciones problemáticas, su resolución, la toma de decisiones, la participación, la integración, la comunicación, la espontaneidad y la alegría, entre otros.
- Seguir ampliando los procesos comunicativos entre la comunidad educativa, fortaleciendo así los vínculos entre sus actores; proporcionándole al equipo docente capacitaciones y actualizaciones sobre estrategias lúdicas y artísticas innovadoras para desarrollar en clases.
- Propender el uso de estrategias pedagógicas innovadoras para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje; prosiguiendo así con la transformación de las prácticas educativas, dejando atrás la renuencia al cambio. Además es necesario destinar mayores recursos para poner en marcha prácticas educativas innovadoras que fortalezcan cada una de las dimensiones de desarrollo infantil.
- Implicar más a los padres de familia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, como parte fundamental, de apoyo y acompañamiento de sus hijos; realizando dentro de la cotidianidad de la vida familiar, actividades lúdicas y artísticas para mejorar las relaciones interpersonales y familiares, fomentando la empatía.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, A., Caro, C., Fernández, S., y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad*. (1a ed.), Logroño: UNIR Editorial.
- Arango, M. (1999). *Enfoques de la educación en la Primera Infancia*. En Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116350so.pdf>
- Arévalo, M., y Carreazo, Y. (2016). *El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo en el aula Jardín A del Hogar Infantil Asociación de Padres de Familia de Pasacaballos*. Universidad de Cartagena. Recuperado de <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/5363/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. introducción a la metodología científica*. (6a ed.), caracas: episteme. recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/el-proyecto-de-investigaci%C3%93n-6ta-ed.-fidias-g.-arias.pdf>
- Ashoka. (2105). *Una caja de herramientas para promover la empatía en los colegios*. todos podemos ser agentes de cambio. ashoka. recuperado de https://startempathy.org/wp-content/uploads/2015/10/empathy_toolkitbook_spanish_print-compressed.pdf
- Ausubel, D. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. new york: holt, rinehart & winston. recuperado de <file:///c:/users/user/downloads/dig003.pdf>
- Baquiáx, J. C. (2014). *Implementación de actividades lúdicas a través del baúl de juego*. universidad rafael landívar. recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/tesario/2014/05/84/baquiáx-judith.pdf>
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. madrid. síntesis. recuperado de

https://nanopdf.com/download/procesos-y-estrategias-de-aprendizaje_pdf

Bernal, J. (2001). *Educación y pobreza. informe nacional en el desarrollo humano*. Panamá.
recuperado de www.revistadesarrollohumano.org/biblioteca/0042.jpg.

Blanco, D. (2017). *Las actividades lúdicas y su importancia en los niños y niñas de educación inicial*. monografías. recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos98/actividades-ludicas-y-su-importancia-ninos-y-ninas-educacion-inicial/actividades-ludicas-y-su-importancia-ninos-y-ninas-educacion-inicial.shtml>

Botina, J., y León, Á. (2016). *Juego, interactúo y aprendo: desarrollo de la inteligencia emocional a través de la implementación de una estrategia didáctica de juegos cooperativos en niños y niñas de grado cuarto*. universidad libre. barranquilla.
recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8258>

Cajiao, J., y Uribe, P. (2017). *Tejedores de cultura: retos para los educadores del siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.

Calderón, L., Marín, S., y Vargas, N. (2014). *La lúdica como estrategia para fortalecer el proceso de aprendizaje en niños de edad preescolar de la I.E. NUSEFA de Ibagué*. Universidad del Tolima. Ibagué. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1409/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20lúdica%20como%20estrategia%20para%20favorecer%20el%20proceso%20de%20aprendizaje%20en%20niños%20de%20edad%20preescolar%20de%20la%20I.E.%20Nusefa%20de%20Ibague%20.pdf>

Carrasco, C., y Teccsi, M. (2017). *La actividad lúdica en el aprendizaje de las matemáticas*. Universidad César. Valledupar. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5128>

Castelblanco, D., y Hernández, L. (2017). *El juego y el arte: Una experiencia sensible hacia una*

- educación para la primera infancia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/12961/1/Hern%C3%A1ndezTorresLuisaFernanda2017.pdf>
- Castellar, G., González, S., y Santana, Y. (2015). *Las actividades lúdicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños de preescolar del instituto madre teresa de calcuta*. Universidad del Tolima - Universidad de Cartagena. Cartagena. Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/handle/11227/2106>
- Deloires, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación paa el s. XXI*. Unesco. Madrid. Santillana
- Díaz Lugo, Y. (2011). *La dimensión lúdica como potenciadora de la socialización política de los niños y niñas en la primera infancia*. Universidad Autónoma Metropolitana. Barranquilla. Recuperado de https://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/viii_chw/dimension.pdf
- El Bosque, U. (2017). *Proyecto educativo institucional - por una cultura de la vida, su calidad y su sentido*. Universidad El Bosque. Bogotá. Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/documentos/rectoria/Contenido_Proyecto_Educativo_Institucional.pdf
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Revista de educación Laurus*(21), 169-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Explorable. (2018). *El muestreo en la investigación*. Recuperado <https://explorable.com/es/muestreo-discrecional?gid=1694>
- Gómez, T., Molano, O., y Rodríguez, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la I.E. Niño Jesús de Praga*. e Universidad del Tolima. Ibagué. Recuperado de

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1657/1/APROBADO%20TATIANA%20G%C3%93MEZ%20RODR%C3%8DGUEZ.pdf>

González, M., y Rodríguez, M. (2018). *Las actividades lúdicas como estrategias metodológicas en la educación inicial*. Universidad Estatal de Milagro. Guayas. Recuperado de <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/4139/2/LAS%20ACTIVIDADES%20L%C3%9ADICAS%20COMO%20ESTRATEGIAS%20METODOL%C3%93GICAS%20EN%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20INICIAL.pdf>

Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 12-38. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos364/03l.evaluacion-de-la-emptiarev.ed.364final.pdf?documentId=0901e72b81a56967>

Hernández, M., y Romero, B. (2016). Mapas Mentales como estrategia didáctica para el aprendizaje significativo en los estudiantes de Primaria. *Revista Arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Generales*, 23, 1-18. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2023\(1-18\)-Hern%C3%A1ndez%20Mar%C3%ADa%20Soledad-Romero%20Bolivia%20\(1\)_articulo_id233.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2023(1-18)-Hern%C3%A1ndez%20Mar%C3%ADa%20Soledad-Romero%20Bolivia%20(1)_articulo_id233.pdf)

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Bogotá: Magisterio.

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños en participar en las decisiones que los afectan*. Cuaderno sobre desarrollo infantil temprano. La Haya, Países Bajos.

Lara, M., Ferrigno, M., y Rodríguez, A. (2017). *Estrategias Lúdicas Pedagógicas para estimular y fortalecer el aprendizaje en niños y niñas del grado Jardín del Instituto Bolívar de*

- Cartagena.* Universidad de Cartagena. Recuperado de <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/5140/1/ESTRATEGIAS%20L%C3%9ADICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20PARA%20ESTIMULAR%20Y%20FORTALECER%20EL%20APRENDIZAJE%20EN%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20DEL%20G.pdf>
- Manzaneque Díaz-Oliver, L. (2013). *La inteligencia emocional en educación infantil*. Universidad de Valladolid. España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3495>
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en la investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. Universidad Autónoma de México. México. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009). *Desarrollo Infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014). *Documento N° 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y niños en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad de Antioquia.
- Meza, J., y Páez, R. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Ruta de investigación educativa*. Bogotá: CEP _ Banco de la República - Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona. Martínez Roca.
- Molano, G. (2012). Método Afectivo- Cognitivo para el Aprendizaje "MACPA". *Alteridad - Revista de Educación*, 134-146.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Neiva. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Neiva. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montoro, G. (2018). *Las habilidades sociales en los desempeños docentes*. Recuperado de Universidad Cayetano Heredia. Lima. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3759/Habilidades_MontoroCavero_Gladys.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peña, D., Prasca, M., & Pedroza, M. (2016). *Implementación de actividades lúdicas pedagógicas para mejorar la atención y el aprendizaje en los niños y niñas de Transición del Liceo Mixto Nuevo Siglo -Soledad - Atlántico*. Universidad de Cartagena. Cartagena. Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/handle/11227/3031>
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Universidad nacional de colombia. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>
- Rivas-Merlos, L. (2016). *Metodología lúdica para la motivación del aprendizaje*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/84/Rivas-Lisbeth.pdf>
- Rodas, B. (2016). *La empatía cognitiva y el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de 5 y 6 años de la Unidad educativa Alfonso Troya*. Universidad Técnica de Ambato. Ambato. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23404/1/PROYECTO%20DE%20INV%20ESTIGACION.pdf>
- Romero, L., Escorihuela, Z., y Ramos, A. (Abril de 2009). La actividad lúdica como estrategia pedagógica en educación infantil. *Revista Digital EF Deportes*(131). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd131/la-actividad-ludica-en-educacion-inicial.htm>

Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

San Hipólito, M. (2014). *Las habilidades sociales en educación infantil. Propuesta de actividades para su mejora*. Universidad de Valladolid. España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5886/1/TFG-B.548.pdf>

Sarlè, P., Ivaldi, E., y Hernández, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Secretaría de Educación Municipal de Villavicencio SEM, V. (2018).
<http://www.semvillavicencio.gov.co/>

Sulca, M. (2016). *Actividades Lúdicas para desarrollar la creatividad en la resolución de problemas referidos a agregar y quitar, en los niños y niñas de 5 años de la I.E. Inicial 651*. Universidad Cayetano Heredia. Lima. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3710/Actividades_SulcaGutierrez_Mariela.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2006). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

Universidad distrital. (2012). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Universidad distrital. Bogotá. Recuperado de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

Unesco. (1999). *Cuidado y desarrollo de la primera infancia*. El desarrollo del niño en la Primera Infancia: echar los cimientos del aprendizaje. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116350so.pdf>

Unicef. (2001). *Derechos de la niñez y la juventud*. Memorias Primer Encuentro Interuniversitario. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/memorias.pdf>

Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.

Valdiviezo, M. (2016). *La calidad de los programas de atención a la primera infancia: un modelo de evaluación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Bogotá. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mevaldiviezo>

Velasco, M., y Mosquera, F. (2007). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

Velásquez, B., Remolina, N., y Calle, M. (2010). *La creatividad como práctica para el total desarrollo del cerebro*. Tabula Rasa, 321-338.

Anexos

Anexo A. Ficha de Caracterización

DATOS DEL NIÑO

Nombres		Apellidos	
Dirección			
Fecha de Nacimiento		Lugar de Nacimiento	
Nombre de Familiar		Teléfono del Familiar	
Teléfono de la Casa			

DATOS FAMILIARES

DATOS DE LA MADRE

Nombres		Apellidos	
Dirección			
Fecha De Nacimiento		Lugar De Nacimiento	
Teléfono Fijo Casa		Celular	
Profesión u Ocupación			
Lugar de Trabajo			
e-Mail		Estado Civil	

DATOS DEL PADRE

Nombres		Apellidos	
Dirección			
Fecha De Nacimiento		Lugar De Nacimiento	
Teléfono Fijo Casa		Celular	

Profesión u Ocupación			
Lugar de Trabajo			
e-Mail		Estado Civil	

DATOS DE LOS HERMANOS		
Nombre de los Hermanos	Edades	Institución Educativa/ Colegio

Datos Adicionales			
Nombre del Conductor			Teléfono
Nombre de quien Recoge al Niño/a			Teléfono
Seguro Particular		Nº Póliza	Empresa
Información Adicional			

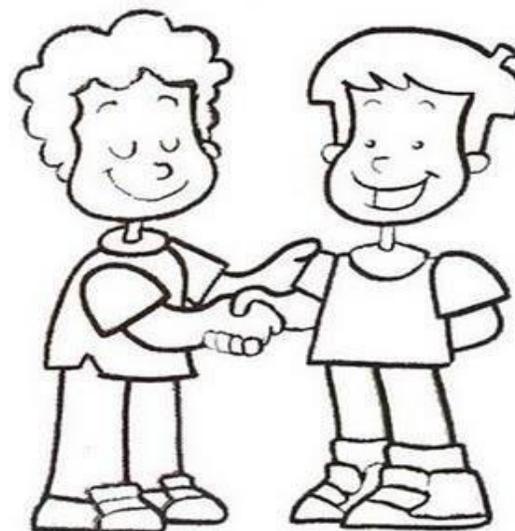
FECHA

FIRMA DEL PADRE

FIRMA DE LA MADRE

Anexo B. Tarjetas de Sentimientos y Necesidad

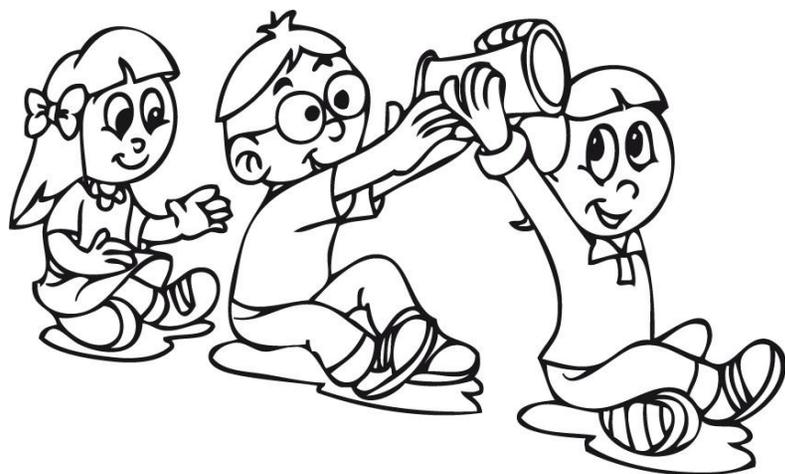














Anexo C. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Don Oso”

Lúdica y Arte: El camino de la Empatía Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Don Oso”	
Estudiante.	
Edad.	Fecha.

Criterios	N	AV	F	S	Observaciones
Es empático					
Se expresa corporalmente					
Se comunica de manera no verbal – gestual					
Escucha atentamente					
Participa positivamente					
Coopera de manera dispuesta					
Tiene contacto físico con sus compañeros y asume sus acciones					
Pide / Ofrece ayuda					
Comprende las situaciones que se presentan					
Toma decisiones asertivamente					
Sigue pautas comportamentales señaladas					
Se siente parte del grupo					
Se relaciona con sus pares					

Obra según su criterio y reflexiona					
Reconoce su forma de actuar y es paciente					
Juega de forma independiente					
Juega con diferentes niños					

Anexo D. Tabla de Registro, Evaluación, Seguimiento – Actividad “¿Cómo me siento hoy?”

<p>Lúdica y Arte: El camino de la Empatía</p> <p>Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “¿Cómo me siento hoy?”</p>	
Estudiante.	
Edad.	Fecha.

Criterios	N	AV	F	S	Observaciones
Tiene autoestima					
Intenta resolver conflictos sin pedir ayuda a un adulto					
Se integra, colabora, acepta los sentimientos y las decisiones del grupo					
Sigue las reglas y el orden establecido					
Reconoce su forma de actuar y es paciente					
Obra según su criterio y reflexiona					
Comprende y respeta los sentimientos del otro					
Expresa y valora necesidades y sentimientos					
Toma decisiones asertivamente					
Participa positivamente					
Se comunica de manera no verbal					
Se expresa corporalmente					

Anexo E. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Batalla de Globos”

<p>Lúdica y Arte: El camino de la Empatía</p> <p>Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Batalla de Globos”</p>	
Estudiante.	
Edad.	Fecha.

Criterios	N	AV	F	S	Observaciones
Es empático					
Se expresa corporalmente					
Se comunica de manera no verbal					
se comunica verbalmente					
Escucha atentamente					
Participa positivamente					
Coopera de manera dispuesta					
Tiene contacto físico con sus compañeros, asume su obrar					
Pide / Ofrece ayuda					
Comprende situaciones que se presentan					
Toma decisiones asertivamente					
Sigue pautas comportamentales señaladas					
Se siente parte del grupo					
Se relaciona con sus pares					
Comprende y respeta los sentimientos del otro					
Reconoce y acepta sus propios sentimientos					
Obra según su criterio y reflexiona					

Reconoce su forma de actuar y es paciente					
Sigue las reglas y el orden establecido					
Juega con diferentes niños					
Se integra, colabora y acepta las decisiones del grupo					
Se adapta a diferentes ambientes					

Anexo F. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Yoga para Niños”

<p>Lúdica y Arte: El camino de la Empatía Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “Yoga para Niños”</p>	
Estudiante.	
Edad.	Fecha.

Criterios	N	AV	F	S	Observaciones
Tiene autoestima					
Se adapta a diferentes ambientes					
Sigue las reglas y el orden establecido					
Juega de forma independiente					
Reconoce su forma de actuar y es paciente					
Obra según su criterio y reflexiona					
Reconoce y acepta sus propios sentimientos					
Comprende y respeta los sentimientos del otro					
Se siente parte del grupo					
Sigue pautas comportamentales señaladas					
Comprende situaciones que se presentan					
Coopera de manera dispuesta					
Participa positivamente					
Escucha atentamente					
Se expresa corporalmente					
Es empático					

Anexo G. Tabla de Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “¡Cuidado! ¡Pare!”

<p>Lúdica y Arte: El camino de la Empatía</p> <p>Registro, Evaluación y Seguimiento – Actividad “¡Cuidado! ¡Pare!”</p>	
Estudiante.	
Edad.	Fecha.

Criterios	N	AV	F	S	Observaciones
Se expresa corporalmente					
Escucha atentamente					
Participa positivamente					
Coopera de manera dispuesta					
Tiene contacto físico con sus compañeros, asume su obrar					
Toma decisiones asertivamente					
Sigue pautas comportamentales señaladas					
Se siente parte del grupo					
Expresa y valora necesidades y sentimientos					
Soluciona situaciones problemáticas					
Se relaciona con sus pares					
Comprende y respeta los sentimientos del otro					
Reconoce y acepta sus propios sentimientos					
Obra según su criterio y reflexiona					
Reconoce su forma de actuar y es paciente					
Juega de forma independiente					
Sigue las reglas y el orden establecido					

Juega con diferentes niños					
Se integra, colabora y acepta las decisiones del grupo					
Se adapta a diferentes ambientes					
Intenta resolver los conflictos sin pedir ayuda a un adulto					
Completa secuencias					

Anexo H. Tabla de Registro y Evaluación Final

<p>Lúdica y Arte: El camino de la Empatía</p> <p>Registro y Evaluación Final</p>	
Estudiante.	
Edad.	Fecha.

Criterios	N	AV	F	S	Observaciones
Completa secuencias					
Comprende situaciones que se presentan					
Comprende y respeta los sentimientos del otro					
Coopera de manera dispuesta					
Es empático					
Escucha atentamente					
Expresa y valora necesidades y sentimientos					
Intenta resolver conflictos sin ayuda de un adulto					
Juega con diferentes niños					
Obra según su criterio y reflexiona					
Participa positivamente					
Pide / Ofrece ayuda					
Reconoce su forma de actuar y es paciente					
Reconoce y acepta sus propios sentimientos					
Se adapta a diferentes ambientes					
Se comunica de manera gestual					
Se comunica de manera no verbal					
Se comunica verbalmente					

Se expresa corporalmente					
Se integra colabora y acepta las decisiones del grupo					
Se relaciona con sus pares					
Se siente parte del grupo					
Sigue las reglas y el orden establecido					
Sigue pautas comportamentales señaladas					
Soluciona situaciones problémicas					
Tiene autoestima					
Tiene contacto físico con sus compañeros, asume su obrar					
Toma decisiones asertivamente					
Juega de forma independiente					