



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

SUPERACIÓN DE BARRERAS EN EL APRESTAMIENTO INICIAL EN NIÑOS DE 5-6 AÑOS. PROPUESTA EN I.E.D LOS LAURELES

**OVERCOMING BARRIERS IN INITIAL READINESS IN CHILDREN
AGED 5–6 YEARS: A PROPOSAL AT I.E.D. LOS LAURELES**

Yissely Milena Hernández Polo
Universidad del Atlántico – Colombia

Alisson Paola Silvera Mendoza
Universidad del Atlántico – Colombia

Yoryanis Yanes Pérez
Universidad del Atlántico – Colombia

Miryam Josefa Jinete De La Rosa
Universidad del Atlántico – Colombia

Superación de Barreras en el Aprestamiento Inicial en niños de 5-6 años. Propuesta en I.E.D Los Laureles

Yissely Milena Hernández Polo¹

ymilenahernandez@mail.uniatlantico.edu.co
<https://orcid.org/0009-0006-5460-2025>

Estudiante de la licenciatura en educación infantil
en la Universidad del Atlántico – Colombia.
Integrante del grupo de investigación Berea.
Universidad Del Atlántico
Colombia

Alisson Paola Silvera Mendoza

apaolasilvera@mail.uniatlantico.edu.co
<https://orcid.org/0009-0009-0539-8744>

Estudiante de la licenciatura en educación infantil
en la Universidad del Atlántico – Colombia.
Integrante del grupo de investigación Berea.
Universidad Del Atlántico
Colombia

Yoryanis Yanes Pérez

yyanesp@mail.uniatlantico.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-7370-7634>

Estudiante de la licenciatura en educación infantil
en la Universidad del Atlántico – Colombia.
Integrante del grupo de investigación Berea.
Universidad Del Atlántico
Colombia

Ms.C. Miryam Josefa Jinete De La Rosa

miryamjinetede@mail.uniatlantico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6964-2915>

Especialista en proyectos educativos. Magister en
Educación Psicopedagogía con énfasis en
integración
Magister en Teología.
Docente de planta en la Universidad del Atlántico
– Colombia.
Coordinadora encargada del grupo de
investigación Berea

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito identificar y superar las barreras del aprestamiento inicial en niños de 5 y 6 años del grado Transición A de la Institución Educativa Distrital Los Laureles, ubicada en el barrio Cisneros de Barranquilla, mediante la implementación de un programa lúdico-pedagógico orientado al fortalecimiento de habilidades perceptivo-motoras, grafomotoras, lingüísticas y matemáticas. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuasi-experimental, que incluyó la aplicación de pruebas diagnósticas iniciales y finales, así como un proceso de intervención basado en actividades de juego, ejercicios multisensoriales y estrategias de estimulación temprana. El análisis comparativo entre las fases pre-test y post-test, mediante estadística descriptiva, evidenció avances significativos en todas las áreas evaluadas, alcanzando desempeños sobresalientes en matemáticas (88,7 %), lenguaje (89,5 %) y nociones básicas (90,9 %), con un promedio general de 89,7 %. Estos resultados confirman la eficacia de la lúdica como mediadora del aprendizaje en la primera infancia y destacan su impacto en la reducción de brechas internas entre los estudiantes. Se concluye que la propuesta pedagógica constituye una estrategia efectiva para potenciar el desarrollo cognitivo y académico, recomendándose su permanencia en el currículo institucional y el fortalecimiento de áreas donde persisten dificultades, especialmente en conteo avanzado y grafomotricidad.

Palabras clave: aprestamiento inicial, lúdica, Psicopedagogía, Neurodesarrollo, intervención pedagógica.

¹ Autor principal

Correspondencia: ymilenahernandez@mail.uniatlantico.edu.co

Overcoming Barriers in Initial Readiness in Children Aged 5–6 Years: A Proposal at I.E.D. Los Laureles

ABSTRACT

This study aimed to identify and overcome initial readiness barriers in 5- and 6-year-old children from the Transition A grade at the Los Laureles District Educational Institution, located in the Cisneros neighborhood of Barranquilla, through the implementation of a playful-pedagogical program. The research followed a quasi-experimental design that included pre- and post-diagnostic assessments to evaluate perceptual-motor, graphomotor, linguistic, and mathematical skills, followed by an intensive intervention based on multisensory activities, games, and early stimulation strategies. Comparative analysis using descriptive statistics revealed significant improvements in all evaluated areas, achieving outstanding performance levels in mathematics (88.7%), language (89.5%), and basic concepts (90.9%), with an overall average of 89.7%. These findings confirm the effectiveness of play-based methodologies as mediators of learning in early childhood and highlight their impact on reducing internal performance gaps among students. It is concluded that the pedagogical proposal is an effective strategy to strengthen cognitive and academic development, recommending its continued implementation within the institutional curriculum and focused reinforcement in areas where difficulties persist, particularly advanced counting and graphomotor skills.

Keywords: school readiness, play-based learning, psychopedagogy, neurodevelopment, pedagogical intervention.



INTRODUCCIÓN

El aprestamiento inicial constituye un conjunto de habilidades, disposiciones y procesos indispensables para que los niños accedan de manera adecuada al aprendizaje formal. En educación preescolar, particularmente en el grado de transición, estas competencias se relacionan estrechamente con el desarrollo perceptivo-motor, grafomotor, cognitivo y lingüístico, pilares que permiten la adquisición de conocimientos fundamentales como la lectoescritura, el pensamiento lógico-matemático y la comprensión simbólica.

En la Institución Educativa Distrital Los Laureles, ubicada en un contexto socioeconómico retador, se ha identificado la presencia de deficiencias perceptivo-motoras, dificultades grafomotoras y alteraciones en procesos que afectan directamente el rendimiento académico en niños de 5 y 6 años. Tales dificultades se manifiestan en problemas para reproducir trazos, invertir grafías, realizar conteos avanzados, organizar espacialmente el papel o discriminar visualmente símbolos numéricos y fonéticos. Estas barreras impactan el desarrollo cognitivo y limitan la apropiación de las competencias básicas esperadas al final del nivel de transición.

La justificación de esta investigación radica, entonces, en la necesidad de atender estas dificultades tempranas mediante una intervención pedagógica estructurada, fundamentada en estrategias lúdicas, multisensoriales y psicopedagógicas. A nivel legal y constitucional, la educación inicial en Colombia promueve el desarrollo integral, la igualdad de oportunidades y la atención pertinente de las necesidades individuales, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares de Preescolar y los principios de la política pública de atención integral a la primera infancia.

En el marco teórico que orienta este estudio, se retomaron las principales contribuciones de Jean Piaget y Lev Vygotski, quienes aportan un fundamento sólido para comprender el desarrollo cognitivo y social del niño. Desde la perspectiva piagetiana, el niño transita por etapas cualitativamente distintas de pensamiento; en el caso de los estudiantes de transición, su ubicación en la etapa preoperacional exige intervenciones concretas que favorezcan la manipulación, el juego simbólico y la construcción activa de estructuras mentales. Por su parte, Vygotski resalta el papel del entorno social, la mediación pedagógica y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), conceptos que respaldan la implementación de estrategias lúdicas guiadas por el adulto.



Además, se revisaron estudios de neurodesarrollo que explican el papel de la maduración del sistema nervioso en la adquisición de habilidades perceptivo-motoras y cognitivas. Medina Alva et al. (2015) señalan que el neurodesarrollo resulta de la interacción dinámica entre el niño y su entorno, lo que implica que las experiencias educativas tempranas influyen directamente en la organización cerebral, la atención, la memoria y la planificación motora. Por esta razón, este proyecto incorpora evaluaciones neuropedagógicas —como el Test Gestáltico Visomotor de Bender— para identificar alteraciones y orientar intervenciones ajustadas.

Asimismo, Arango de Narváez et al. (2006, citado en Guzmán, 2016) definen el desarrollo cognitivo como el conjunto de experiencias proporcionadas al niño para potenciar su dimensión biopsicosocial. Este concepto fundamenta la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje estimulantes, seguros y coherentes con las características evolutivas del niño.

En este contexto, la presente investigación se propuso identificar, analizar y superar las barreras del aprestamiento inicial en los estudiantes del grado Transición A mediante la implementación de un programa lúdico-pedagógico intensivo. La intervención se enfocó en fortalecer habilidades perceptivo-motoras, cognitivas, lingüísticas y grafomotoras, mediante actividades como juegos de discriminación visual y auditiva, ejercicios de seriación, manipulación de material concreto, grafomotricidad dirigida, lectura de imágenes, conteo asistido, entre otras.

El análisis de resultados, basado en comparaciones entre pre-test y post-test, permitió evidenciar avances significativos en las áreas evaluadas, lo que confirma que las estrategias lúdicas —cuando se aplican de manera sistemática, pertinente y contextualizada— favorecen el desarrollo integral y contribuyen al éxito académico en etapas posteriores.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuasi-experimental, de carácter longitudinal, prospectivo y analítico, orientado a evaluar el impacto de una propuesta lúdico-pedagógica en los estudiantes del grado Transición A de la I.E.D. Los Laureles. El estudio contempló el análisis de los avances obtenidos por los niños después de una intervención centrada en el fortalecimiento de habilidades perceptivo-motoras, grafomotoras y académicas básicas, propias del aprestamiento inicial.



La población total del nivel Transición en la institución estuvo compuesta por 56 niños, de los cuales se seleccionó el grupo Transición A para este análisis. La participación incluyó únicamente a los estudiantes matriculados en el grado durante el periodo de estudio, con edades entre 5 y 6 años, que completaron tanto el proceso diagnóstico como la intervención y las evaluaciones finales. Se excluyeron del análisis aquellos estudiantes que, por cambios de institución, asistencia irregular o ingreso tardío, no participaron de manera continua en el proceso, así como aquellos que no presentaron indicadores susceptibles de intervención según los resultados iniciales del Test de Bender.

El estudio incorporó diversas variables que permitieron comprender el impacto de la propuesta pedagógica. Las variables independientes incluyeron la edad, el sexo, el grado cursado, la institución educativa y, especialmente, la aplicación de la propuesta lúdico-pedagógica. Las variables dependientes se centraron en los puntajes obtenidos en el Test Gestáltico Visomotor de Bender, los resultados de la prueba pedagógica institucional y los datos provenientes de la historia del desarrollo de cada estudiante. Asimismo, se consideraron variables confusas como la disposición individual de los niños, el apoyo familiar, el tiempo disponible para las actividades y las diferencias en experiencias pedagógicas previas. La recolección de información se llevó a cabo mediante tres instrumentos principales. El primero fue el Test Gestáltico Visomotor de Bender, empleado para identificar alteraciones relacionadas con procesos perceptivo-motores, tales como la organización espacial, la coordinación visomotora y la maduración neurológica. El segundo instrumento fue la prueba pedagógica institucional, diseñada para evaluar las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Nociones Básicas. Finalmente, se realizaron entrevistas estructuradas a los padres de familia, con el fin de obtener información sobre antecedentes prenatales y postnatales, desarrollo del lenguaje, motricidad, hábitos y factores socioemocionales que pudieran incidir en el aprendizaje.

El procedimiento se desarrolló en varias fases consecutivas. Durante el primer mes se estableció el contacto con directivos, se socializó el proyecto y se obtuvo la autorización institucional. Posteriormente, en los meses dos y seis se llevó a cabo la evaluación diagnóstica inicial, que incluyó la aplicación del Test de Bender, las entrevistas a padres y la prueba pedagógica. Esta fase permitió identificar dificultades frecuentes relacionadas con la grafomotricidad, la discriminación visual y auditiva, el conteo, la conciencia fonológica y la organización espacial.



Entre los meses ocho y nueve se implementó la propuesta lúdico-pedagógica, la cual integró actividades dirigidas al fortalecimiento perceptivo-motor, ejercicios grafomotores, dinámicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas y de conciencia fonológica, y actividades matemáticas basadas en el uso de material concreto. Asimismo, se desarrollaron ejercicios orientados a favorecer el reconocimiento de colores, formas, tamaños y relaciones espaciales, elementos prioritarios dentro del área de Nociones Básicas. El proceso se acompañó de un seguimiento continuo que permitió ajustar las actividades en función de los avances y necesidades de los estudiantes.

Durante los meses ocho y nueve se realizó la sistematización y análisis preliminar de la información obtenida, lo cual permitió identificar tendencias de mejora y dificultades persistentes. Finalmente, en el noveno mes se realizó la aplicación del post-test, que incluyó nuevamente el Test de Bender y la prueba pedagógica institucional. Esta fase permitió comparar los resultados iniciales y finales, con el fin de determinar la efectividad de la propuesta.

El análisis de datos se desarrolló en dos niveles. En primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo que permitió obtener medidas de tendencia central como la media y la mediana, además de la desviación estándar, los rangos y las distribuciones porcentuales. En segundo lugar, se realizó un análisis estadístico comparativo mediante la prueba t de Student para las variables cuantitativas y la prueba de Chi cuadrado para las variables categóricas, estableciendo un nivel de significancia de $p > 0.05$. Estos procedimientos permitieron corroborar la existencia de diferencias significativas entre el desempeño pre y post intervención.

En cuanto a los aspectos éticos, se garantizó la participación voluntaria de los estudiantes, con autorización de los padres o acudientes. Los datos obtenidos fueron tratados con estricta confidencialidad y se utilizaron exclusivamente para fines investigativos. Se evitó el uso de nombres o información sensible, y todas las actividades realizadas se ajustaron a los principios de seguridad, bienestar y respeto por los niños, en coherencia con las orientaciones de la educación inicial en Colombia.

RESULTADOS

La fase de análisis cuantitativo permitió examinar de manera precisa los avances obtenidos por los estudiantes del grado Transición A después de la implementación de la propuesta lúdico-pedagógica. Para ello se compararon los resultados de la prueba pedagógica inicial (pre-test) con los obtenidos al finalizar la intervención (post-test). Este análisis se centró en tres áreas fundamentales del aprestamiento inicial: Matemáticas, Lenguaje y Nociones Básicas. Los resultados evidenciaron mejoras significativas, tanto en los promedios generales como en la distribución del desempeño de los estudiantes.

Figura 1: gráfico de distribución de calificaciones en el curso de transición A 2024-1 (pre-test)

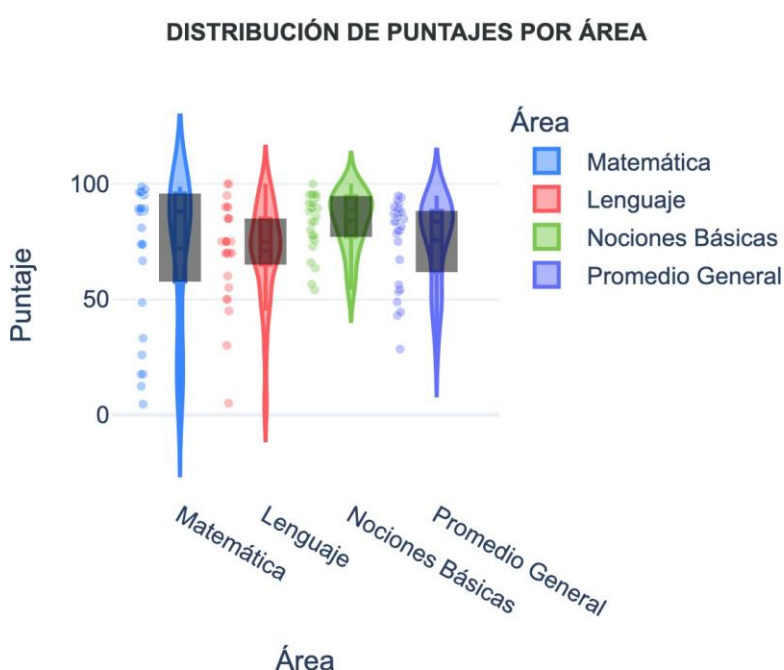


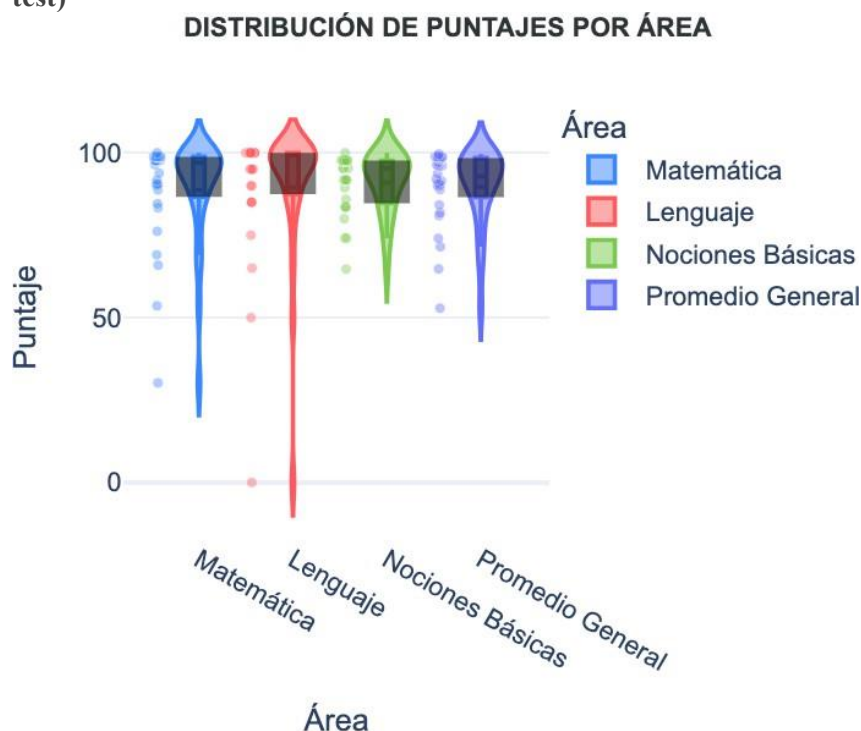
TABLA GLOBAL DESCRIPTIVA

CANTIDAD	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MÍNIMO	PERCENTIL 25	MEDIANA (PERCENTIL 50)	PERCENTIL 75	MÁXIMO
28	75.65	18.4	28.36	64.48	83.64	88	94.86

Tabla 2: Tabla global de estadísticas descriptivas

En términos globales, el grupo Transición A pasó de un rendimiento catalogado como Aceptable, con un promedio inicial de 75.65 %, a un rendimiento Sobresaliente, con un promedio final de 89.69 %. Este aumento corresponde a una ganancia total de 14.04 puntos porcentuales, lo que refleja un progreso notable en el desarrollo de competencias básicas. Este comportamiento no solo muestra la efectividad de la intervención, sino que evidencia también un fortalecimiento en el desempeño colectivo, acompañado por una disminución marcada en las brechas internas del grupo.

Figura 5: gráfico de distribución de calificaciones en el curso de transición A 2024-2 (Post-test)



El área de Lenguaje fue la que presentó el mayor avance en términos de mejora porcentual. El grupo pasó de un promedio inicial moderado a un desempeño significativamente superior en el post-test, logrando una diferencia total de 18.57 puntos porcentuales. Este incremento se relaciona con la aplicación de actividades centradas en la conciencia fonológica, la discriminación auditiva, la identificación de grafías y la producción de unidades lingüísticas simples, ejercicios que permitieron a los niños consolidar habilidades que inicialmente se encontraban poco desarrolladas. Los resultados finales mostraron progresos en la lectura de palabras simples, en la escritura de sílabas directas e inversas y en la correspondencia grafo-fonética, lo cual contribuyó al ascenso global en esta área.

Figura 3: gráfico de distribución de habilidades lingüísticas en el curso *de transición A 2024-1(Pre-test)*



Figura 7: gráfico de distribución de habilidades lingüísticas en el curso *de transición A 2024-2 (Post-test)*



En el área de Matemáticas, el progreso también fue significativo. El rendimiento inicial mostró dificultades importantes relacionadas con el conteo, la escritura de números, la relación número-cantidad y la discriminación visual de dígitos. Tras la intervención, el grupo alcanzó una mejora de 16.56 puntos porcentuales, resultado estrechamente ligado a la utilización de material concreto, actividades manipulativas y juegos orientados a la comprensión de las nociones numéricas básicas. A pesar de los avances, persistieron algunas dificultades en el conteo avanzado y en la escritura de números de dos cifras, especialmente en la inversión de dígitos como el 6-9 y el 12-21, tendencia frecuente en niños de esta etapa evolutiva.

Figura 2: gráfico de distribución de habilidades matemáticas en el curso *de transición A 2024-1 (Pre-test)*

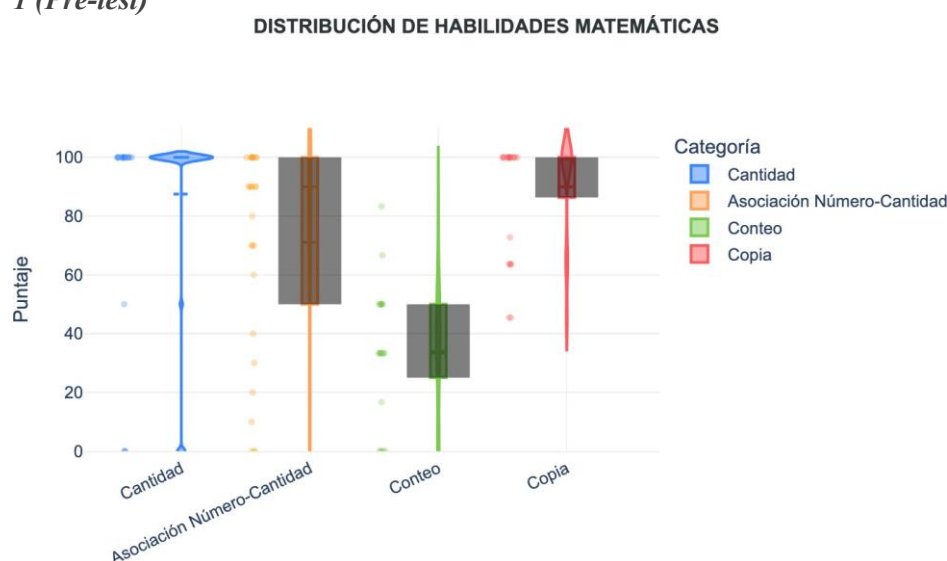
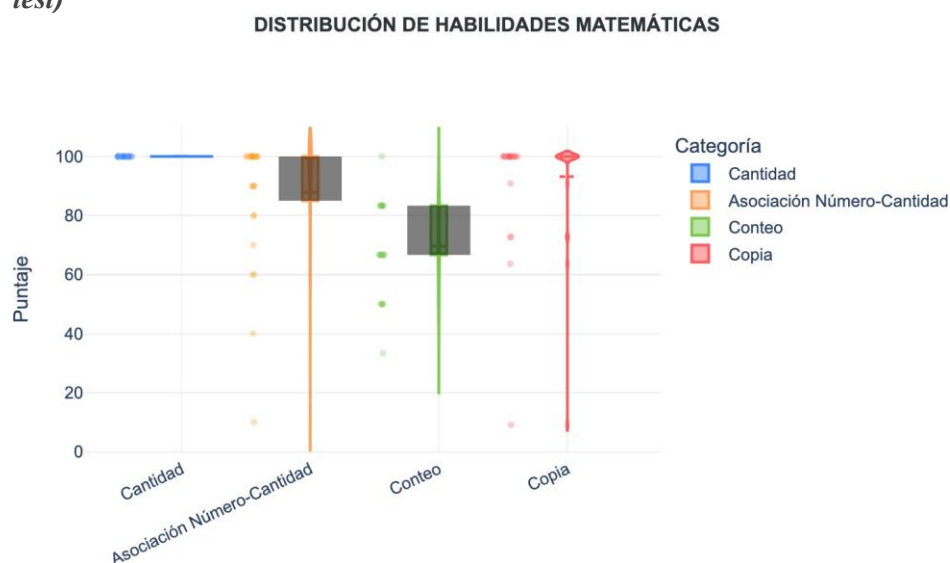


Figura 6: gráfico de distribución de habilidades matemáticas en el curso *de transición A 2024-2 (Post-test)*



Por su parte, el área de Nociones Básicas se consolidó como la de mayor rendimiento final. El grupo alcanzó un nivel catalogado como Excelente, con un promedio final de 90.92 %, resultado que evidencia un dominio claro en el reconocimiento de colores, formas, tamaños y posiciones espaciales. En esta área se observaron progresos significativos en la clasificación de objetos, la seriación por tamaño o forma y la identificación de relaciones espaciales como “delante”, “detrás”, “encima” y “debajo”. Aunque el desempeño fue sobresaliente, aún se presentaron algunos retos en cuanto a la organización espacial en el papel y en la precisión grafomotora en actividades que requerían el uso de trayectorias más complejas

o la reproducción fiel de figuras geométricas.

Figura 4: gráfico de distribución de habilidades en nociones básicas en el curso *de transición A 2024-1 (Pre-test)*

DISTRIBUCIÓN DE HABILIDADES EN NOCIONES BÁSICAS

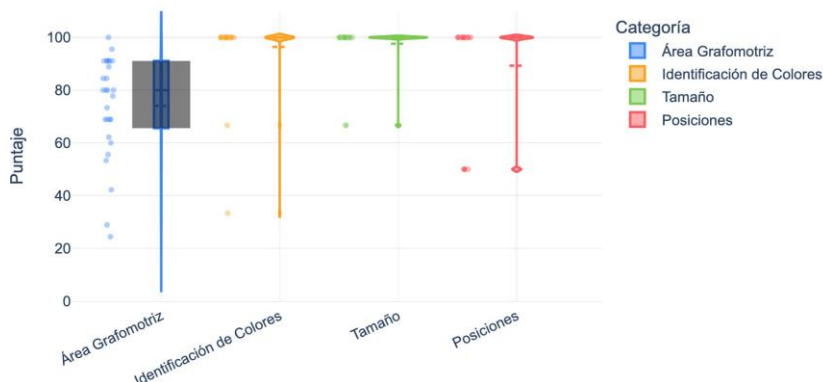
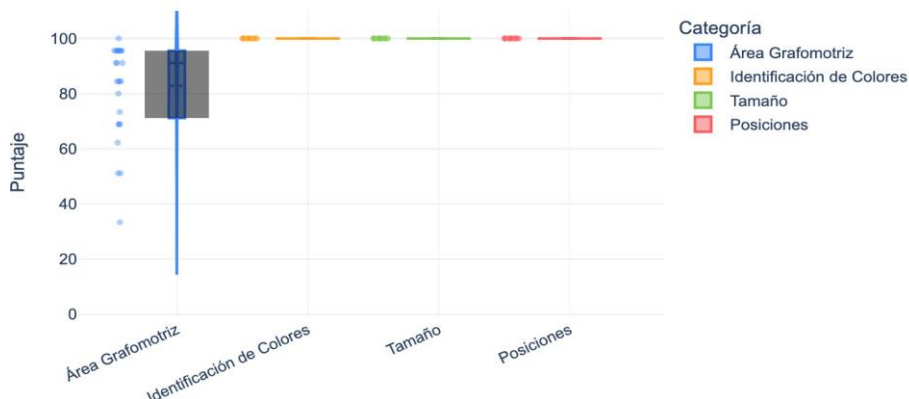


Figura 8: gráfico de distribución de habilidades en nociones básicas en el curso *de transición A 2024-2 (Post-test)*

DISTRIBUCIÓN DE HABILIDADES EN NOCIONES BÁSICAS



El análisis global también permitió observar un fenómeno relevante: la homogeneización del grupo. Durante la fase diagnóstica se evidenció una amplia dispersión en los puntajes, con estudiantes ubicados en niveles muy bajos de desempeño y otros con habilidades más avanzadas. Sin embargo, después de la intervención, esta dispersión disminuyó considerablemente, y una mayor proporción de estudiantes se ubicó en los niveles altos (sobresaliente y excelente). Este resultado sugiere que la propuesta lúdica no solo elevó el promedio general, sino que contribuyó a reducir brechas de aprendizaje y a promover un progreso más uniforme entre los estudiantes.

Finalmente, las comparaciones estadísticas mostraron diferencias significativas entre los puntajes

iniciales y finales, lo cual confirmó el impacto positivo de la intervención. En conjunto, los datos cuantitativos demuestran que el uso sistemático de estrategias lúdicas, multisensoriales y contextualizadas favoreció el desarrollo de las competencias trabajadas, fortaleció el aprestamiento inicial y mejoró el desempeño académico de los estudiantes del grado Transición A.

El análisis cualitativo permitió complementar los resultados cuantitativos mediante la identificación de patrones, comportamientos y características comunes entre los estudiantes del grado Transición A. Este análisis se desarrolló a partir de la observación directa, los registros pedagógicos, la interacción cotidiana en el aula, los informes de desarrollo y la interpretación de las producciones de los niños durante las actividades de intervención. Los resultados cualitativos revelaron elementos críticos relacionados con la madurez neuropsicológica, la coordinación visomotora, la interacción social y los procesos de aprendizaje, los cuales influyeron en el desempeño académico registrado.

Antes de la intervención, se observaron dificultades recurrentes en la coordinación motora fina, especialmente en tareas que implicaban el agarre adecuado del lápiz, la regulación de la presión sobre el papel, la continuidad de los trazos y la organización espacial en las hojas de trabajo. Una parte significativa del grupo evidenció patrones típicos de inmadurez grafomotora, manifestados en trazos temblorosos, inversión de direcciones y obstáculos al intentar seguir recorridos lineales. Esta situación también se reflejó en la calidad de la copia de figuras durante el Test de Bender, donde se registraron omisiones de detalles, distorsiones en la forma y dificultades para mantener proporciones y direccionalidad.

En el ámbito perceptivo-visual se identificaron desafíos relacionados con la discriminación de formas, tamaños y posiciones espaciales. Algunos estudiantes mostraron confusión ante figuras similares, tendencia a mezclar criterios de clasificación y dificultad para diferenciar elementos que se presentaban con variaciones mínimas, como colores o tamaños. Este patrón coincidió con dificultades en la lectura emergente, puesto que la discriminación visual deficiente afectaba la identificación de grafías y la correspondencia entre signos escritos y sonidos.

En cuanto al lenguaje, antes de la intervención, muchos estudiantes presentaban debilidades en la conciencia fonológica. Las dificultades incluían identificar sonidos iniciales, separar palabras en sílabas, reconocer rimas o asociar sonidos con letras específicas. Estas limitaciones se relacionaron directamente



con errores en la escritura inicial, tales como la sustitución de letras, la omisión de sonidos, la inversión de grafías simétricas (especialmente b–d y p–q) y la escritura espontánea poco estructurada. También se observó que algunos estudiantes tenían un vocabulario expresivo limitado y les resultaba complejo producir oraciones completas o describir situaciones con coherencia.

En el área de Matemáticas, antes del proceso de intervención, se identificaron dificultades en la seriación, el conteo lineal y la construcción de la relación número–cantidad. En varios casos se evidenció que los niños podían memorizar secuencias numéricas, pero no lograban establecer correspondencia uno a uno al realizar conteos con objetos concretos. Asimismo, se observaron inversiones numéricas y errores en la reproducción de dígitos, lo cual afectaba su participación en actividades de escritura numérica o en ejercicios de comparación y clasificación. Estas dificultades no eran aisladas, sino que constituían una tendencia clara dentro del grupo.

Durante la intervención, las observaciones cualitativas mostraron cambios relevantes en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. A medida que avanzaban las sesiones lúdicas, aumentaban la disposición, la motivación y el tiempo de atención sostenida. La participación en juegos motores, rítmicos y sensoriales favoreció la coordinación motriz y la inhibición de movimientos impulsivos, permitiendo que los niños ejecutaran las actividades con mayor precisión y autonomía. Se observó también una mejora en la postura al escribir, en la manipulación de materiales y en la capacidad para trabajar en equipo, aspectos que contribuyeron al incremento del rendimiento académico.

En el ámbito lingüístico, el progreso cualitativo fue especialmente significativo. La mayoría del grupo comenzó a reconocer con mayor facilidad las grafías trabajadas, identificar sonidos iniciales y finales, separar palabras en sílabas y relacionar símbolos con fonemas concretos. La lectura de imágenes evolucionó hacia una narración más coherente, con descripciones más completas y un uso más adecuado del vocabulario. Asimismo, la producción escrita, aunque aún emergente, mostró orden, direccionalidad y una mayor correspondencia entre sonido y letra.

En relación con las habilidades lógico-matemáticas, la manipulación constante de materiales concretos permitió fortalecer la comprensión de conceptos como clasificación, seriación, agrupación y comparación. Los niños comenzaron a resolver problemas sencillos utilizando objetos manipulativos y, posteriormente, representaciones gráficas. A pesar del progreso, persistieron algunas dificultades en la



escritura de números con dos cifras y en el conteo sin apoyo visual, lo cual se considera propio del nivel de desarrollo y requiere continuidad pedagógica.

Otra tendencia cualitativa importante fue la del comportamiento socioemocional. Inicialmente se observaron dificultades en la autorregulación, la tolerancia a la frustración y el manejo del turno, especialmente en actividades grupales. Sin embargo, conforme avanzó la intervención, se evidenció una mejora significativa en la disposición para seguir instrucciones, respetar las reglas del juego, colaborar con los compañeros y solicitar ayuda de manera adecuada. La lúdica facilitó el desarrollo de habilidades sociales, permitiendo que los niños aprendieran a interactuar, negociar y resolver conflictos de forma más autónoma.

Finalmente, el análisis cualitativo mostró que el grupo, en su conjunto, desarrolló mayor seguridad en sus capacidades. Actividades que inicialmente generaban temor o resistencia —como copiar figuras, trazar líneas curvas o leer palabras simples— comenzaron a ser realizadas con más confianza. La repetición guiada, el acompañamiento cercano y la motivación constante favorecieron la consolidación del aprendizaje y contribuyeron al progreso observado en el post-test.

DISCUSIÓN

La intervención lúdico-pedagógica aplicada al grupo Transición A contribuyó al fortalecimiento del aprestamiento inicial, articulando los resultados obtenidos con los referentes teóricos de Piaget, Vygotski y los aportes contemporáneos del neurodesarrollo. La comparación entre las fases pre-test y post-test evidenció que los niños experimentaron un progreso significativo en áreas fundamentales para la escolaridad, lo que permite analizar los datos no solo desde la mejora numérica, sino desde los procesos cognitivos y pedagógicos implicados en dicho avance.

El incremento observado en los puntajes finales coincide estrechamente con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, quien señala que, durante la etapa preoperacional —propia de los niños de 5 a 6 años—, el aprendizaje se potencia mediante experiencias concretas, sensoriales y simbólicas. La intervención basada en el juego favoreció precisamente la manipulación de materiales, la exploración activa y la construcción de significados a partir de la acción, condiciones que, según Piaget, permiten que el niño organice y reorganice sus esquemas mentales. La mejora en la seriación, la clasificación, la correspondencia número-cantidad y la organización espacial responde a este proceso interno de



equilibración, que se activa cuando el niño enfrenta desafíos que puede resolver con apoyo estructurado. Por su parte, los aportes de Vygotski resultan especialmente pertinentes para interpretar el impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo lingüístico y en la adquisición de nociones matemáticas básicas. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) planteada por el autor se evidencia claramente en la transición del grupo desde errores frecuentes en grafías, dificultades en la conciencia fonológica y escasa fluidez oral, hacia desempeños superiores en identificación de sonidos, producción escrita más estructurada y narraciones más coherentes. El acompañamiento pedagógico intencional, sumado al trabajo colaborativo entre pares, actuó como andamiaje que permitió a los estudiantes alcanzar niveles de desempeño que, sin mediación, no hubieran logrado. El juego, en este sentido, funcionó como una herramienta cultural que posibilitó la internalización de habilidades cognitivas y lingüísticas.

Los resultados también dialogan con las perspectivas contemporáneas del neurodesarrollo, las cuales destacan que el cerebro infantil se encuentra en una etapa de alta plasticidad, especialmente sensible a estímulos multisensoriales y experiencias motoras estructuradas. Las dificultades iniciales observadas en el Test de Bender, así como en la motricidad fina y la organización espacial, son consistentes con procesos de maduración neuropsicológica propios de esta edad. La mejora significativa en la precisión grafomotora, el control del trazo, la direccionalidad y el agarre del lápiz confirma lo planteado por Medina Alva y otros autores, quienes señalan que las experiencias repetidas, dinámicas y guiadas favorecen la integración sensorial y la consolidación de circuitos motores y perceptivos. La intervención, al incorporar ejercicios motores, rítmicos y perceptuales, contribuyó a fortalecer no solo el rendimiento académico, sino también la maduración de habilidades visomotoras esenciales.

Al comparar los resultados obtenidos con investigaciones previas sobre programas lúdicos en la primera infancia, se observa una tendencia similar: el juego, cuando se aplica de manera estructurada e intencional, no solo motiva a los estudiantes, sino que actúa como un mediador fundamental para el aprendizaje significativo. Estudios latinoamericanos recientes han demostrado que las intervenciones basadas en actividades multisensoriales promueven mejoras en áreas como lectoescritura emergente, conteo, reconocimiento espacial y regulación emocional. Los hallazgos del presente estudio se alinean con estas evidencias, reforzando el valor del juego como estrategia pedagógica.

Es importante señalar que, a pesar de las mejoras alcanzadas, se identificaron áreas que requieren



continuidad, tales como la diferenciación de grafías simétricas, la fluidez lectora, el conteo avanzado y la escritura de números de dos cifras. Estas dificultades residuales pueden comprenderse como parte del proceso natural de desarrollo, dado que implican habilidades cognitivas y neuromotoras más complejas que aún se encuentran en fase de consolidación. Desde la perspectiva de Piaget, estos aprendizajes dependen de una mayor maduración lógico-simbolizante, mientras que, desde el enfoque sociocultural, requieren mediaciones más prolongadas y específicas.

Otro aspecto relevante es la homogeneización progresiva del grupo, evidenciada en la disminución de la dispersión de los puntajes. Este fenómeno indica que la propuesta pedagógica no solo elevó el desempeño promedio, sino que contribuyó a la equidad interna, reduciendo brechas entre estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje. La literatura en educación inicial señala que la lúdica tiene un efecto inclusivo, ya que permite a los niños aprender según sus estilos, ritmos y niveles de desarrollo, facilitando que todos accedan a las mismas oportunidades de participación y éxito.

Finalmente, el análisis global sugiere que el impacto positivo de la propuesta no se explica únicamente por las actividades aisladas, sino por la coherencia metodológica, la constancia en su implementación y la relación afectiva-pedagógica establecida entre los mediadores y los estudiantes. La combinación de un ambiente seguro, actividades dinámicas y retroalimentación constante generó condiciones favorables para un aprendizaje significativo, sostenible y alineado con las necesidades reales del grupo. En conjunto, la intervención demostró que es posible superar las barreras del aprestamiento inicial mediante estrategias pedagógicas fundamentadas, contextualizadas y centradas en la lúdica como eje transversal del desarrollo infantil.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que la implementación del programa lúdico-pedagógico tuvo un impacto altamente positivo en el fortalecimiento del aprestamiento inicial de los estudiantes del grado Transición A de la Institución Educativa Distrital Los Laureles. El progreso evidenciado entre la evaluación diagnóstica (pre-test) y la evaluación final (post-test) confirma que la lúdica, cuando es aplicada de manera estructurada y contextualizada, constituye una herramienta eficaz para potenciar los procesos cognitivos, perceptivos, lingüísticos y matemáticos en la primera infancia.

El aumento global de 14.04 puntos porcentuales en el rendimiento académico general refleja un avance



significativo, no solo en los puntajes promedio, sino también en la homogeneización del grupo. Este fenómeno indica que la propuesta permitió reducir brechas internas, favoreciendo un aprendizaje más equitativo y promoviendo que un mayor número de estudiantes alcanzara niveles sobresalientes y excelentes. Estos resultados reafirman el valor pedagógico del juego como mediador del aprendizaje, coherente con los planteamientos de Piaget sobre la construcción activa del conocimiento y con la perspectiva sociocultural de Vygotski respecto al papel del andamiaje y la interacción guiada en la Zona de Desarrollo Próximo.

De manera particular, el área de Lenguaje fue la que presentó la mayor ganancia, con un incremento de 18.57 puntos porcentuales. Este avance estuvo estrechamente relacionado con la intervención orientada al fortalecimiento de la conciencia fonológica, la discriminación auditiva y visual, el reconocimiento de grafías y la producción oral y escrita. A pesar de ello, se mantienen algunas dificultades, especialmente en la diferenciación de grafías simétricas y en la fluidez lectora, lo que evidencia la necesidad de continuar con estrategias especializadas y multisensoriales

El área de Matemáticas también mostró un progreso importante, con un aumento de 16.56 puntos porcentuales, impulsado por actividades manipulativas y el uso de material concreto que facilitaron la comprensión de nociones numéricas básicas. No obstante, persistieron errores en el conteo avanzado y en la escritura de números de dos cifras, aspectos que requieren continuidad pedagógica para su consolidación.

En cuanto a Nociones Básicas, el grupo alcanzó el nivel más alto de desempeño, logrando un promedio de 90.92 % en el post-test. Este resultado demuestra un dominio claro en clasificación, seriación, discriminación visual y relaciones espaciales. Sin embargo, se identificaron retos en organización espacial en el papel y en grafomotricidad fina, particularmente en trazos que requieren mayor precisión o control visomotor.

Los hallazgos cualitativos complementaron los resultados cuantitativos al evidenciar mejoras notables en aspectos socioemocionales, como la autorregulación, la atención sostenida, la disposición hacia las actividades académicas y la interacción con los pares. El ambiente lúdico favoreció la motivación, la participación activa y la adquisición de mayor autonomía durante las tareas, elementos fundamentales para la continuidad del proceso educativo.



Finalmente, la investigación permite recomendar la permanencia de este tipo de intervenciones en el currículo del grado Transición. Su impacto positivo demuestra que la lúdica no es un complemento, sino un eje metodológico esencial en la educación inicial, ya que facilita el desarrollo integral del niño, optimiza la maduración neuropsicológica y sienta las bases para aprendizajes posteriores. También se sugiere fortalecer las áreas donde persisten dificultades y ampliar la propuesta a otros grupos institucionales, con el fin de validar sus resultados en diferentes contextos y enriquecer futuras prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Albornoz Zamora, Elsa Josefina, & del Carmen Guzmán, Marigina. (2016). DESARROLLO COGNITIVO MEDIANTE ESTIMULACIÓN EN NIÑOS DE 3 AÑOS: CENTRO DESARROLLO INFANTIL NUEVOS HORIZONTES. QUITO, ECUADOR. Revista Universidad y Sociedad, 8(4), 186-192. Recuperado en 18 de agosto de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400025&lng=es&tlng=es.
2. Medina Alva, M. del P., Kahn, I. C., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., & Vega Sánchez, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica, 32(3), 565-573. Recuperado el 18 de agosto de 2024, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=es.
3. Piaget, J. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Obtenido de UNIVERSIDAD MARISTA DE GUADALAJARA–DOCTORADO PSICOLOGÍA–EDUCACIÓN: [researchgate.net/profile/Armando_Valdes_Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Armando_Valdes_Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf) Andina, 9(1), 89.
4. Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista educación, 25(2), 59-65.
5. Lema Ruíz, Rubén Arturo, Tenezaca Romero, Rosa Ermelinda, & Aguirre Gallegos, Sandy Yadira. (2019). El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar. Conrado, 15(66), 244-



252. Epub 02 de marzo de 2019. Recuperado en 02 de marzo de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100244&lng=es&tlng=es.
6. Loor Loor, S. E. (2022). Estimulación temprana y desarrollo cognitivo en el aprendizaje de los niños de educación inicial de una institución educativa - Ecuador, 2021.
7. Keilis Jimenez , Ingris Baldovino. (2025) El juego como herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo en los niños y las niñas en la educación inicial. Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/76142/1/ivbaldovinoc.pdf>
8. Ling León Dávila, 2023. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL NEURODESARROLLO. Universidad nacional autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/d2c4162a-afda-471d-81f7-f49d1edd6d47/content>
9. Díaz, E., Flórez, K. & Murillo, M. (2015). Estrategia pedagógica basada en el juego para contribuir al proceso de aprestamiento de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años, de una institución educativa de Bucaramanga. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Pregrado Licenciatura en Educación Preescolar]. Repositorio Institucional UNAB <http://hdl.handle.net/20.500.12749/893>
10. Sanabria, D. A., Cárdenas, M. A. & Moreno, M. A. (2017). Estrategias pedagógicas para el aprestamiento de la lectoescritura a partir de los lenguajes artísticos en niños en edad preescolar. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Pregrado Licenciatura en Educación Preescolar]. Repositorio Institucional UNAB <http://hdl.handle.net/20.500.12749/959>
11. Lema Ruíz, Rubén Arturo, Tenezaca Romero, Rosa Ermelinda, & Aguirre Gallegos, Sandy Yadira. (2019). El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar. Conrado, 15(66), 244-252. Epub 02 de marzo de 2019. Recuperado en 11 de diciembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000100244&lng=es&tlng=es.
12. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2.^a ed.). Pearson Education.
(Soporta ZDP, lúdica y desarrollo cognitivo en preescolar)
13. Hernández, C., Rodríguez, M., & Peñaloza, D. (2020). El juego como mediador del aprendizaje en la educación inicial. Revista Educación y Humanismo, 22(39), 1–14.



<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3685>

(Investigación colombiana sobre juego pedagógico)

14. Organización Mundial de la Salud. (2012). Programa de estimulación temprana para el desarrollo infantil. OMS.

(Basado en guías de neurodesarrollo y estimulación)

15. UNICEF. (2018). Desarrollo infantil temprano: Marco para la acción. UNICEF.
<https://www.unicef.org>

(Aporta validez sobre estimulación, aprestamiento y desarrollo integral)

16. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

(Obra seminal para el aprendizaje mediado)

17. Cano, V. y Quintero, S. R. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 221-239. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.10>

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

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

UNESCO. (2019). *Aprender a través del juego: Fortaleciendo el aprendizaje mediante experiencias lúdicas*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370109>

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

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

UNESCO. (2019). *Aprender a través del juego: Fortaleciendo el aprendizaje mediante experiencias lúdicas*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370109>

20. Rosero Rojas, A. del R., Bravo Cedeño, K. E., Salvatierra Enríquez, N. B., & Morán Soto, M. A. (2025). La neuroeducación y el desarrollo cognitivo en la educación infantil en Ecuador: avances y



desafíos. Polo del Conocimiento, 10(4), 1826-1840. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9416>

21. Nieves, A. M. B. (2025). Estrategias lúdico-pedagógicas en la lectoescritura preescolar: un enfoque Piagetiano y ludopedagógico en la institución Ana Joaquina Rodríguez, La Guajira (Colombia).

Revista Investigación & Praxis en Ciencias Sociales, 4(1), 38-

52. <https://doi.org/10.24054/ripcs.v4i1.4024>

