

Metodologías activas en primera infancia: impacto en el desarrollo integral

Active methodologies in early childhood: impact on integral development

1. Adriana Rubio Quintero
2. Anggy Michelle Perigault Reyes
3. Angie Paola Vera Carvajal
4. Raúl Prada Núñez

Recibido: 12-09-2024
Aprobado: 10-12-2024

Resumen

La educación en la primera infancia enfrenta una tensión persistente entre las propuestas renovadoras de la psicología educativa y el predominio de prácticas pedagógicas pasivas y memoristas en las instituciones públicas. En ese escenario, las metodologías activas se presentan como alternativa viable para fortalecer el desarrollo integral de los niños y las niñas. Este artículo de investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de la gamificación, el aprendizaje por exploración y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en las dimensiones cognitiva, social y emocional de estudiantes de primera infancia. La metodología adoptada fue cualitativa con nivel descriptivo. El trabajo de campo se desarrolló entre agosto y noviembre de 2025 en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. La muestra estuvo conformada por tres docentes de preescolar, entre 17 y 29 estudiantes por institución con edades entre 3 y 6 años y entre 5 y 10 padres de familia por sede. Los instrumentos empleados fueron la observación participante con registro en diario de campo, entrevistas semiestructuradas a docentes y encuestas a padres de familia. El análisis se realizó mediante análisis de contenido y triangulación de fuentes. Los resultados, organizados en matrices comparativas entre las tres instituciones, evidenciaron que las metodologías activas favorecen de manera significativa la autonomía, el pensamiento crítico y la regulación emocional. Se documentó una transición del trabajo individual al colaborativo y un notable aumento de la motivación y la seguridad en los estudiantes. Las familias reportaron mejoras en la fluidez verbal y la iniciativa de sus hijos fuera del entorno escolar. Se concluye que estas estrategias constituyen una alternativa eficaz y pertinente que, articulada con una planificación intencional y el acompañamiento familiar, potencia las capacidades humanas y garantiza un aprendizaje significativo desde los primeros años de vida. La investigación no recibió financiación externa.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, autonomía escolar, desarrollo integral, gamificación, metodologías activas, primera infancia.

Abstract

Early childhood education faces a persistent tension between the innovative proposals of educational psychology and the predominance of passive and rote pedagogical practices in public institutions. In this context, active methodologies emerge as a viable alternative to strengthen the integral development of children. This research article aimed to analyze the influence of gamification, inquiry-based learning and project-based learning (PBL) on the cognitive, social and emotional dimensions of early childhood students. A qualitative approach with a descriptive scope was adopted. Fieldwork was conducted between August and November 2025 in three public educational institutions in the city of Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. The sample consisted of three preschool teachers, between 17 and 29 students per institution aged 3 to 6 years, and between 5 and 10 parents per school. The instruments used were participant observation with field journal records, semi-structured interviews with teachers and surveys with parents. Analysis was conducted through content analysis and source triangulation. The results, organized in comparative matrices across the three institutions, showed that active methodologies significantly favor autonomy, critical thinking and emotional regulation. A transition from individual to collaborative work was documented, as well as a notable increase in students' motivation and self-confidence. Families reported improvements in their children's verbal fluency and initiative outside the school environment. It is concluded that these strategies constitute an effective and pertinent alternative that, articulated with intentional planning and family involvement, enhances human capabilities and guarantees meaningful learning from the early years of life. The research received no external funding.

Keywords: active methodologies, early childhood, integral development, gamification, project-based learning, school autonomy.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia
Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia
Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia
Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación

© 2025. Editada por la Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

*Autor de Correspondencia: [Dato pendiente por completar]

Introducción

La educación en la primera infancia constituye la etapa más trascendental del ciclo vital humano. En ella se cimentan las bases del desarrollo cognitivo, las habilidades sociales y la estabilidad emocional; y el cerebro infantil posee durante este periodo una plasticidad única que requiere estímulos adecuados, ambientes enriquecidos e interacciones significativas para potenciar su aprendizaje (Zambrano et al., 2025). A pesar de los avances en pedagogía y psicología educativa, muchas instituciones públicas mantienen prácticas caracterizadas por la pasividad, la memorización mecánica y el uso excesivo de fichas que limitan la curiosidad innata del niño. Esta brecha entre la innovación pedagógica disponible y la práctica real se agudizó en el período pospandémico: Hernández Suárez et al. (2023) documentaron que la crisis por COVID-19 profundizó las desigualdades educativas con impacto desproporcionado en comunidades de bajos recursos, subrayando la necesidad urgente de metodologías innovadoras que desarrollen las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes más vulnerables desde los primeros años. Las tres instituciones de Cúcuta estudiadas en este trabajo atienden precisamente esas comunidades, lo que hace especialmente pertinente la adopción de metodologías activas de bajo costo y alto impacto.

Esta tensión entre teoría y práctica tiene raíces epistemológicas profundas. Jean Piaget (1972) argumentó que la inteligencia no es una cualidad etérea sino una forma de adaptación biológica que se construye a través de la interacción física y lógica con el medio: privar al niño de la acción equivale a privarlo del insumo básico para el desarrollo de sus esquemas mentales. De forma complementaria, Vygotsky (1979) demostró que los procesos mentales superiores tienen origen social y están mediados culturalmente, de modo que el desarrollo cognitivo es inseparable de la calidad de las interacciones socioemocionales. A ello se suma la perspectiva psicosocial de Erikson (1993), que señala que la construcción de la identidad y la autonomía depende de la resolución exitosa de crisis emocionales tempranas. Estos tres referentes convergen en una demanda clara: la educación inicial debe operar sobre la unidad biopsicosocial del niño, no sobre sus dimensiones de forma aislada.

A pesar de esa convergencia teórica, Guaita (2024) confirma que en la práctica docente persisten metodologías mecánicas que no logran conectar con los intereses genuinos de los estudiantes. Fuentes et al. (2024) agregan que las metodologías tradicionales centradas en la pasividad del estudiante restringen su participación activa y disminuyen la motivación, creando una barrera invisible pero poderosa para el aprendizaje significativo. La situación se agrava en lo socioemocional: Garrido Casares (2022) advierte sobre la limitada presencia de estrategias que favorezcan el desarrollo emocional en la educación infantil, dejando a los niños sin herramientas para la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos. León et al. (2020) refuerzan este diagnóstico al señalar que la escasa implementación de estrategias activas y lúdicas limita el compromiso emocional de los niños con su proceso de aprendizaje.

Frente a esta realidad, las metodologías activas surgen como la respuesta necesaria. Según Ventosa (2004), se caracterizan por tres rasgos fundamentales: actividad, participación y autodirección, constituyendo una alternativa al modelo de mera recepción pasiva. Desde una perspectiva constructivista, Zabala (2002) señala que la formación integral exige que todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje trabajen coordinadamente, desde los contenidos hasta la evaluación. Villamizar (2021) identificó en el contexto local que las prácticas actuales no responden a las necesidades de desarrollo integral de niños de 5 a 6 años y propuso modelos basados en el juego y el interés genuino del niño como vía para superar esa brecha. Caicedo et al. (2025), por su parte, afirman que el aprendizaje desde la exploración permite el desarrollo de aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales mediante el fomento de la curiosidad, la autonomía y la resolución de problemas.

El marco legal colombiano respalda con claridad esta apuesta pedagógica. La Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022 establecen explícitamente que la educación preescolar debe garantizar el desarrollo integral en los aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, reconociendo el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras. A pesar de este marco garantista, la disonancia entre el mandato legal y la realidad de las aulas configura una dimensión política del problema que este estudio busca abordar desde la evidencia empírica.

La pregunta que orienta la investigación es: ¿cómo afectan las metodologías activas al desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños en primera infancia? El objetivo general fue analizar la influencia de la gamificación, el aprendizaje por exploración y el ABP en el desarrollo integral de estudiantes de preescolar en tres instituciones educativas públicas de Cúcuta. Se espera que los hallazgos aporten evidencia práctica sobre cómo integrar eficazmente estas metodologías en currículos regulares con recursos limitados, demostrando que el cambio principal es metodológico y actitudinal.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo debido a que su propósito fue explorar y comprender las percepciones, experiencias y significados que docentes, estudiantes y padres de familia construyen en relación con el uso de metodologías activas. El nivel fue descriptivo, orientado a detallar y analizar las características del fenómeno estudiado. Esta orientación es coherente con lo propuesto por García (2024) y

Hernández (2022), cuyos estudios sobre metodologías activas en educación inicial emplearon el mismo diseño cualitativo-descriptivo para capturar los significados que los actores educativos construyen en torno a sus prácticas.

El trabajo de campo se desarrolló entre agosto y noviembre de 2025 en tres instituciones educativas públicas de Cúcuta, Norte de Santander, todas en contextos urbanos con grados de transición y jardín que atienden población entre 3 y 6 años. Para la definición de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia o intencional (Bruning et al., 1995), considerando criterios de accesibilidad, disposición y relevancia para los objetivos del estudio. La muestra quedó conformada por tres docentes titulares de preescolar con experiencias que oscilaron entre 4 y 25 años; entre 17 y 29 estudiantes por institución; y entre 5 y 10 padres de familia o acudientes por sede. Para la inclusión de estudiantes se requirió matrícula oficial vigente en el nivel preescolar y consentimiento informado de los acudientes.

Cada metodología activa se implementó en ciclos de dos semanas, alternando gamificación, aprendizaje por exploración y ABP en las tres instituciones. El proceso siguió tres momentos pedagógicos: exploración, estructuración y práctica. Esta estructura permitió que los niños transitaran de la manipulación concreta a la conceptualización, siguiendo el principio piagetiano de que el aprendizaje parte de la acción sobre el objeto (Piaget, 1972). Las planeaciones fueron diseñadas por las investigadoras en respuesta a los contenidos curriculares de cada grupo y se adaptaron a los recursos y espacios disponibles en cada sede.

Para la recolección de información se emplearon tres técnicas articuladas. La observación participante, con registro en diario de campo, constituyó el eje central del trabajo de campo y permitió capturar en tiempo real el comportamiento, la interacción y el nivel de participación de los niños durante las actividades. La entrevista semiestructurada se aplicó a las tres docentes facilitadoras en dos momentos: uno diagnóstico antes de la intervención y otro evaluativo al final, para recoger su percepción sobre los cambios observados. La encuesta se dirigió a los padres de familia para recopilar información sobre los cambios percibidos en el hogar respecto a la motivación escolar, la expresión emocional y la autonomía de sus hijos.

El análisis de la información se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, estructurada en tres fases. La primera, de preanálisis, consistió en la transcripción fiel de entrevistas y la digitalización de encuestas y diarios de campo. La segunda, de codificación y categorización, fragmentó la información en unidades de significado, estableciendo categorías deductivas (basadas en los objetivos y el marco teórico) e inductivas (emergentes de los propios datos); las categorías principales fueron prácticas pedagógicas, dimensiones del desarrollo y percepción de la comunidad educativa. La tercera, de interpretación e inferencia, contrastó los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos. Finalmente, la triangulación de fuentes integró las perspectivas de las investigadoras (observación y planeaciones), las docentes facilitadoras (entrevistas) y las familias (encuestas), asegurando que las conclusiones se sustentaran en la convergencia de múltiples voces (Hernández-Sampieri, citado en García, 2024).

Resultados y discusión

Los resultados se presentan a través de cuatro matrices comparativas que articulan las tres instituciones educativas y responden a los objetivos específicos del estudio. Esta estructura, elegida por su capacidad para revelar patrones comunes y divergencias significativas entre contextos distintos, permite valorar la influencia real de las estrategias en el desarrollo integral.

Caracterización contextual

El primer hallazgo transversal proviene de la caracterización contextual sintetizada en la Tabla 1. Las tres instituciones comparten su carácter público y urbano, pero difieren en composición poblacional, nivel socioeconómico y experiencia docente. La Institución Educativa 2 presentó el reto adicional de atender una alta proporción de población migrante venezolana y un rango de edades más amplio (5 a 7 años), lo que demandó estrategias de inclusión flexibles. Estas diferencias confirman lo señalado por López y Cubero (1998): el contexto influye en la construcción del conocimiento porque da sentido a la experiencia, de modo que las metodologías activas no se aplicaron de forma estandarizada sino que se adaptaron a las realidades de cada grupo.

Tabla 1. Matriz de caracterización contextual de las instituciones educativas.

Componente diferenciador	IE 1	IE 2	IE 3
Ubicación y tipo	Urbana - Pública	Urbana - Pública	Urbana - Pública
Nivel socioeconómico	Estratos 1 y 2	Estratos 2 y 3	Estratos 2 y 3
Población estudiantil y edades	29 estudiantes, 5-6 años	23 estudiantes, 5-7 años. Alta presencia de población migrante venezolana	17 estudiantes, 5-6 años
Experiencia docente	5 años	4 años	25 años

Metodología predominante	Gamificación (énfasis)	Aprendizaje por exploración (énfasis)	ABP (énfasis)
--------------------------	------------------------	---------------------------------------	---------------

Fuente: autoras.

Impacto de las metodologías en las dimensiones del desarrollo

El segundo resultado, recogido en la Tabla 2, sintetiza el impacto de las tres metodologías en las dimensiones del desarrollo. La gamificación promovió el pensamiento lógico al resignificar operaciones matemáticas abstractas como acciones cotidianas y concretas, reduciendo la ansiedad frente al error mediante el ambiente lúdico. Investigaciones colombianas sobre herramientas digitales interactivas en matemáticas confirman que la percepción estudiantil hacia estos entornos es generalmente positiva y que su uso puede actuar como mediación efectiva tanto pedagógica como tecnológicamente (Córdoba Gómez et al., 2023), lo que sugiere que la receptividad hacia los entornos gamificados puede extenderse, con el andamiaje apropiado, hasta la primera infancia. El aprendizaje por exploración activó la curiosidad científica al llevar a los niños del uso de material sensorial a la formulación de hipótesis abstractas, fomentando la construcción colectiva del conocimiento. El ABP profundizó los procesos cognitivos mediante el seguimiento de proyectos a largo plazo y fortaleció la negociación, la escucha activa y la responsabilidad por el cuidado de seres vivos.

Tabla 2. Impacto de las metodologías activas por dimensión del desarrollo.

Metodología activa	Dimensión cognitiva	Dimensión social	Dimensión emocional
Gamificación	Pensamiento lógico; comprensión de la resta como 'quitar' mediante el juego; relación causa-efecto en ecosistemas.	Cooperación; integración natural en equipos para buscar pistas; reconocimiento del par como aliado.	Motivación de logro; entusiasmo ante el reto; reducción de la ansiedad frente al error en ambiente lúdico seguro.
Aprendizaje por exploración	Curiosidad científica; paso de manipulación concreta (agua, sensorial) a hipótesis abstracta; activación de atención y percepción.	Construcción colectiva; diálogo constante sobre hallazgos; los niños complementaban ideas observando a los demás.	Seguridad; libertad de explorar sin guión rígido generó sentido de protagonismo e iniciativa.
ABP	Profundización; seguimiento de procesos a largo plazo; registro de información y comparación de datos.	Negociación; acuerdos para crear productos grupales (murales); escucha activa y respeto por las ideas ajenas.	Pertenencia; conexión afectiva con el proyecto; responsabilidad por el cuidado de un ser vivo.

Fuente: autoras.

Formación integral: cognitiva, social y emocional

La formación integral fue el tercer eje de análisis. En lo cognitivo, el aprendizaje basado en la experiencia directa y la manipulación de material concreto demostró ser superior al uso exclusivo de fichas y cuadernos. En la IE 3, la observación de la lluvia permitió entender la resta como una variación física de cantidades; en la IE 2, el juego de barberos y estilistas transformó una operación matemática abstracta en una acción cotidiana. Esto confirma que el aprendizaje significativo ocurre cuando el concepto se conecta con la vivencia, tal como lo planteaban Zabala (2002) y Rodríguez (2011). Esta superioridad tiene sustento neurocientífico: los sistemas táctil y propioceptivo, activados de manera privilegiada durante la manipulación de objetos y el juego físico, constituyen los primeros mediadores del vínculo socioafectivo y son determinantes para el desarrollo emocional óptimo en la primera infancia, como documenta Amaya-Mancilla et al. (2020) en investigaciones realizadas en Norte de Santander con niños de 2 a 3 años. Esta evidencia regional explica por qué las actividades de exploración sensorial impactaron simultáneamente en las dimensiones cognitiva y emocional.

En lo social, las metodologías rompieron el individualismo. La construcción de murales colectivos y del Mapa del Cielo obligó a los niños a negociar, esperar turnos y valorar la idea del otro. Este impacto de las actividades expresivas en la convivencia encuentra respaldo en investigaciones colombianas recientes: Pabón Rodríguez y Botero Urquijo (2024) documentaron que cuando los estudiantes participan en actividades creativas planificadas, incluida la pintura y la construcción colectiva, se generan mejoras observables en la capacidad de expresión emocional, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia escolar. Se observó la transición del juego paralelo al trabajo colaborativo, con desarrollo notable de la empatía, la escucha activa y la resolución dialogada de conflictos menores. En lo emocional, las metodologías activas actuaron como entrenamiento emocional: enfrentar retos enseñó tolerancia a la frustración, el aula se convirtió en espacio seguro para expresar sentimientos y el error fue resignificado como dato del proceso. El cuidado de la planta en el ABP fomentó la paciencia y la responsabilidad, mientras que el sistema de insignias en la gamificación fortaleció la autoestima.

Triangulación de fuentes y hallazgos críticos

La triangulación de fuentes permitió validar los hallazgos al cruzar la observación de las investigadoras con las percepciones de las docentes y de las familias. Las tres fuentes convergieron en cuatro puntos: el estudiante como protagonista activo que deja de esperar instrucciones; el aprendizaje significativo como producto de la manipulación y la experiencia directa; el bienestar integral como efecto del entorno colaborativo y seguro; y la efectividad metodológica dependiente de una planificación intencional y contextualizada. Los padres reportaron que sus hijos hablaban más y mejor, usaban vocabulario nuevo y se mostraban más felices, motivados y tranquilos. Esto coincide con los hallazgos de García (2024), quien documentó que las metodologías activas impactan en todos los actores del proceso educativo, y con Villamizar (2021), quien verificó localmente que el aprendizaje basado en el juego y el interés del niño impacta positivamente en la autonomía y las relaciones interpersonales.

Un hallazgo crítico fue el contraste con las prácticas previas. En las tres instituciones las docentes empleaban regularmente fichas y libros de trabajo como estrategia central. Esta resistencia al cambio metodológico no es ajena al contexto colombiano: Morales Mantilla y Pedraza Ramírez (2023) identificaron que los educadores infantiles enfrentan la tensión entre la oportunidad que ofrecen las nuevas metodologías y la resistencia que genera su uso con menores de 6 años, lo que demanda programas de formación continua que fortalezcan sus competencias tecnopedagógicas. Sin esa formación, la tendencia a repetir prácticas convencionales se consolida independientemente de las disposiciones normativas. La implementación de las metodologías activas produjo un cambio notorio: actitud positiva, curiosidad, mayor iniciativa y disposición para involucrarse; patrón documentado previamente por Acuña y Quiñones (2020) al vincular el juego con la educación ambiental. Las limitaciones del estudio incluyen el carácter transversal del trabajo de campo, lo que impide valorar el impacto a largo plazo; el tamaño reducido de la muestra en la IE 3 (17 estudiantes); y la ausencia de un grupo de comparación sistemático. Investigaciones futuras podrían extender el modelo a la básica primaria, incorporar indicadores de rendimiento académico y estudiar específicamente el impacto de la gamificación en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Conclusión

La investigación permite concluir que la implementación de metodologías activas en la primera infancia no constituye simplemente una alternativa didáctica, sino una estrategia pedagógica pertinente y necesaria para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudio realizado en las tres instituciones validó que este enfoque favorece significativamente la transición de un modelo pasivo a uno donde el niño es protagonista activo, generando experiencias más participativas, contextualizadas y profundas que las ofrecidas por la educación tradicional.

En la dimensión cognitiva, se demostró que el aprendizaje basado en la experiencia directa y la manipulación de material concreto es superior al uso exclusivo de fichas y cuadernos. Los estudiantes lograron comprender, analizar y aplicar conceptos complejos como la resta o los ecosistemas de manera profunda, evidenciando el fortalecimiento del pensamiento crítico y la creatividad al construir su propio conocimiento, en línea con lo planteado por Zabala (2002) y Rodríguez (2011). En la dimensión social, la observación sistemática reveló un cambio sustancial en la dinámica de convivencia: el trabajo colaborativo y la gamificación fomentaron la participación autónoma, consolidando habilidades comunicativas esenciales como el diálogo asertivo, la escucha activa y el respeto espontáneo por los turnos de palabra. En la dimensión emocional, las metodologías activas actuaron como catalizadores de la seguridad y la autonomía: al validar el error como parte del aprendizaje y ofrecer retos alcanzables, los niños desarrollaron mayores niveles de autorregulación y confianza en sí mismos.

Un hallazgo de especial relevancia fue la percepción y participación de las familias. La validación externa por parte de los padres, quienes notaron avances en la seguridad y el vocabulario de sus hijos en el hogar, confirma que el impacto de estas estrategias trasciende los muros escolares y crea un ecosistema educativo coherente, ratificando lo planteado por Aiche (2011) sobre la capacidad de las metodologías activas para catalizar la autonomía y la evidencia local de Villamizar (2021).

El estudio establece un contraste pedagógico ineludible: mientras el modelo convencional tiende a limitar el potencial infantil mediante la repetición y la pasividad, las metodologías activas liberan la capacidad innata del niño para aprender, sentir y convivir. Su adopción es un imperativo para garantizar una educación inicial de calidad, humana e integral. Sin embargo, esa adopción no puede depender exclusivamente de la iniciativa individual del docente: Ortega González et al. (2023) señalaron que el liderazgo del directivo docente incide directamente en las prácticas pedagógicas de las maestras, pudiendo promover u obstaculizar la implementación de estrategias innovadoras como las metodologías activas. La transformación que este estudio documenta requiere, por tanto, no solo docentes motivados sino también liderazgos directivos que creen las condiciones institucionales para el cambio.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a las instituciones educativas públicas de la ciudad de Cúcuta que abrieron sus aulas para la realización de este estudio, a las docentes facilitadoras que compartieron sus experiencias y a las familias que participaron en la investigación. Agradecimiento especial al Dr. Raúl Prada Núñez por su orientación durante el proceso.

Referencias

- Acuña Agudelo, M. P., & Quiñones Tello, Y. D. C. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y Educadores*, 23(3), 444-468. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942020000300444&script=sci_arttext
- Aiche, M. (2011). Metodologías activas para el aprendizaje.
- Amaya-Mancilla, M. A., Peñaranda-Sofano, L. Y., Ramírez-Rojas, Y. Y., y Hernández-Vergel, V. K. (2020). Relación de los sistemas propioceptivo y táctil con el desarrollo emocional en infantes. *Revista Perspectivas*, 5(2), 30-39. <https://doi.org/10.22463/25909215.2828>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116.
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes* 2.0, 7(1), 65-80.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive psychology and instruction*. Prentice Hall.
- Caicedo-Briseño, S. S., Chimbo-Tapuy, M. C., Ramírez-Huanca, X. L., Veloz-Cevallos, M. J., & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). El aprendizaje a través de la exploración: metodologías activas en educación inicial. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(5), 1-13. <https://doi.org/10.53877/rc1.5-567>
- Camón Mur, A. I. (2022). *Las Metodologías Activas en Educación Infantil (Trabajo de Fin de Grado)*. Universidad de Zaragoza, España.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* No. 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* No. 46.446.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre. *Diario Oficial* No. 49.954.
- Córdoba Gómez, F. J., Mariño, L. F., y Pabón Galán, C. A. (2023). Percepciones estudiantiles y uso de GeoGebra en la enseñanza de matemáticas: un análisis comparativo entre grados. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 386-395. <https://doi.org/10.22463/25909215.4155>
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Paidós.
- Fuentes Suárez, D. D., Ortíz, S. C. D., & Bernal, J. A. D. (2024). Metodologías Activas para Promover el Aprendizaje de la Lecto-escritura en el Grado Transición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 1889-1901.
- García Jara, J. A. (2024). *Metodologías activas en la mejora de los aprendizajes significativos de los niños del nivel inicial (tesis de licenciatura)*. Universidad César Vallejo, Perú.
- Garrido Casares, S. (2022). *La educación emocional en la etapa de Educación Infantil a través de las metodologías activas (Trabajo de Fin de Grado)*. Universidad de Valladolid, España.
- Guaita Ona, J. E. (2024). *Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (tesis de maestría)*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Hattie, J. (2022). *Visible Learning*.
- Hernández, L. (2022). *Metodologías activas en el aula de Educación Infantil: propuesta didáctica de aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Valladolid, España.
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., y Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 361-373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Jonassen, D. (2022). *Entornos de aprendizaje constructivista*.
- León-Avila, J. S., García-Herrera, D. G., Erazo, J. C., & Nárvaez, I. (2020). Metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje en educación inicial: Una experiencia con Goleosogami. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 260-285.
- López, F., & Cubero, R. (1998). *Desarrollo, aprendizaje y educación*.
- Mogollón, E. (2011). *Teorías de la educación activa*.
- Morales Mantilla, S. M., y Pedraza Ramírez, C. E. (2023). Educadores Infantiles en la Era Digital: Las TIC en la educación inicial en Colombia. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 421-432. <https://doi.org/10.22463/25909215.4588>
- Ortega González, I. M., Alvarez Maestre, A. J., y Maldonado Estévez, E. A. (2023). El liderazgo educativo del directivo docente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 348-360. <https://doi.org/10.22463/25909215.4152>
- Pabón Rodríguez, A. F., y Botero Urquijo, D. A. (2024). Expresión artística y emociones en el aula: la pintura como medio para la convivencia escolar. *Revista Perspectivas*, 9(1), 17-28. <https://doi.org/10.22463/25909215.4463>
- Parra, J., López, M., Segura, A., & Fuentes, T. (2020). *Metodologías activas y aprendizaje autónomo*.
- Pérez Barrera, Y. A. (2019). Estrategias pedagógicas para desarrollar la dimensión comunicativa en preescolar. *Inclusión y Desarrollo*, 6(1), 107-121.
- Piaget, J. (1972). *Estudios de psicología genética*. Émécé Editores.
- Rodríguez, P. (2011). *El aprendizaje significativo en la práctica educativa*.
- Ventosa, V. J. (2004). *Métodos activos y técnicas de participación*.
- Villamizar Cañas, M. D. L. A. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45(2), 1-15.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zabala, A. (2002). Los enfoques didácticos. En C. Coll et al., *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Zambrano, L., Gaona, E., Vilana, J., Lozano, G., & Medina, N. (2025). Estrategias de Enseñanza Basadas en la Neuroeducación para Mejorar la Atención en el Aula. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2861-2877. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1024>