

**Jugando y recordando: proyecto pedagógico para la ampliación del
repertorio lúdico de los niños y las niñas de investigadores a través de los
juegos y rondas tradicionales en el jardín infantil de la Universidad Nacional
de Colombia**

Presentado por:

Natalia Valentina Rey Pineda

Niyireth Tatiana Velandia Quevedo

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C., mayo 2026

Jugando y recordando: proyecto pedagógico para la ampliación del

repertorio lúdico de los niños y las niñas de investigadores a través de los
juegos y rondas tradicionales en el jardín infantil de la Universidad Nacional
de Colombia

Presentado por:

Natalia Valentina Rey Pineda

Niyireth Tatiana Velandia Quevedo

Trabajo de grado para optar por el título de licenciadas en educación infantil

Tutora del trabajo de grado:

Carolina Pedroza Bernal

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C., mayo 2026

Agradecimientos

En primer lugar, queremos darle gracias a Dios por acompañarnos a largo de nuestro proceso académico, por brindarnos la sabiduría e inteligencia para finalizar esto de manera satisfactoria, sabemos que sin el nada habría sido posible. Santiago 1:5 “Si alguno de ustedes le falta sabiduría, pídansela a Dios, y él se la dará. Dios es generoso y nos da todo con agrado”.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, por creer siempre en nosotras, su amor y constancia fueron el motor que nos impulsó para seguir adelante día a día.

A cada una de nuestras amigas, que estuvieron siempre atentas a lo que requeríamos, su compañía y palabras de ánimo fueron fundamentales para culminar este logro.

De igual manera expresamos nuestro agradecimiento a nuestra tutora Carolina Pedroza, por su acompañamiento y compromiso, que, aunque fue un camino duro para las tres, con sus conocimientos y perseverancia pudimos darle sentido y dirección a cada etapa del trabajo.

“Confía en el Señor totalmente, no en tu propia sabiduría. Ten en cuenta a Dios en todo lo que hagas, y él te ayudará a vivir rectamente”. Proverbios 3: 5

Tabla de contenido

Marco contextual.....	1
1.1 Datos de la institución y del contexto.....	2
1.2 Infraestructura.....	3
1.3 Proyecto Pedagógico Jardín Infantil Universidad Nacional.....	8
1.4 Las metodologías empleadas.....	10
1.5 Los niños del nivel de investigadores.....	11
1.6 Rutina de los grupos.....	14
1.7 Así se juega en el jardín de la Universidad Nacional.....	15
1.7.1 Dónde, cuándo se juega y con quiénes.....	15
1.7.2 El sentido del juego.....	17
Situación problema.....	20
2.1 Justificación.....	21
2.2 Objetivos.....	25
2.2.1 General.....	25
2.2.2 Específicos.....	25
3. Antecedentes.....	26
3.1 Juegos tradicionales.....	27
3.2 El saber del maestro.....	30
3.3 El juego en la Educación Inicial.....	32
4. Marco conceptual.....	35
4.1. El juego en la educación inicial.....	36
4.2 Rondas infantiles.....	39
4.3 El juego motor.....	42
4.3.1 El juego motor simbólico.....	43
4.3.2 El juego motor de reglas.....	44
4.4 Saber del maestro.....	46
5. Marco metodológico.....	51
5.1. Línea de investigación.....	51
5.2. Enfoque de investigación.....	52
5.3. Instrumentos de recolección.....	52

5.3.1. Diario de campo.....	53
5.3.2. Entrevistas.....	53
5.3.3. Registro fotográfico.....	53
5.4 Fases del proyecto.....	54
5.4.1 Fase de Exploración ¿Qué queremos? ¿a qué nos gusta jugar?.....	54
5.4.2. Fase de Diseño ¿Qué juegos y por qué?.....	54
5.4.3. Fase de Implementación ¿Cómo lo hicimos?.....	55
5.4.4. Fase de Análisis de la propuesta ¿Qué ocurrió?.....	57
6. Proyecto pedagógico.....	59
6.1. Planeaciones.....	60
7. Desarrollo de la propuesta ¿Qué ocurrió?.....	81
8. Análisis.....	88
8.1 Goce y disfrute.....	89
8.2. Relaciones entre pares.....	92
8.2.1 Relación entre maestras en formación y niños.....	97
8.3 Corporalidad y movimiento.....	101
8.4 Transmisión cultural.....	106
9. Conclusiones.....	110

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Patio de motos.....	4
Ilustración 2. Rampa.....	5
Ilustración 3 Vista Exterior jardín.....	5
Ilustración 4 Salón de clases.....	5
Ilustración 5 Piscina de pelotas.....	6
Ilustración 6 Niños corriendo por el parque.....	82
Ilustración 7 Goce y disfrute en el juego.....	82
Ilustración 8. Ronda.....	84
<i>Ilustración 9</i> jugando tingo tingo tango con la botella de agua.....	86
Ilustración 10 Jugando tingo tingo tango por petición de los niños.....	86
Ilustración 11 Jugando a la gallinita ciega.....	87

Ilustración 12 Siendo atrapado por la gallinita.....	87
Ilustración 13 Presentando el libro viajero.....	90
Ilustración 14 Interacción entre la maestra y los niños.....	90
Ilustración 15 Jugando con las maestras.....	91
Ilustración 16 Saltando el lazo.....	93
Ilustración 17 Logrando una nueva conquista.....	94
Ilustración 18 Jugando a ponchados.....	94
Ilustración 19 Foto tomada desde el baño.....	96
Ilustración 20 Niños enseñando un juego a otros.....	97
Ilustración 21 Jugando el lobo está.....	99

Índice de tablas

Tabla 1 Matriz de Análisis.....	58
Tabla 2 Planeación 1: Jugando y creando.....	61
Tabla 3 Planeación 2: El cuaderno viajero.....	64
Tabla 4 Planeación 3: La gallinita ciega.....	65
Tabla 5 Planeación 4: El puente está quebrado.....	67
Tabla 6 Planeación 5: Nos divertimos saltando lazo.....	68
Tabla 7 Planeación 6: Escondidas.....	69
Tabla 8 Planeación 7: Golosa.....	70
Tabla 9 Planeación 8: Ponchados.....	72
Tabla 10 Congelados Bajo Tierra.....	73
Tabla 11 Planeación 10: El limón que ronda.....	74
Tabla 12 Planeación 11: ¿El lobo está?.....	76
Tabla 13 Planeación 12: El gato y el ratón.....	77
Tabla 14 Planeación 13: Corazón de piña.....	79

Introducción

El juego constituye una experiencia fundamental en la vida de los niños y niñas, no solo por su relación con el desarrollo corporal, social y emocional, sino por su valor en sí mismo como práctica de disfrute, exploración y construcción de sentido sobre el mundo que los y las rodea. Si bien existe un consenso en reconocer que en la educación inicial el juego posibilita a los niños y niñas comprender el mundo, relacionarse con otros, expresar emociones y construir aprendizajes a partir de su propia experiencia; en muchas instituciones, el juego tiende a ocupar un lugar secundario, siendo entendido principalmente como un medio para facilitar otros aprendizajes o como una actividad que se realiza principalmente en los tiempos “libres” de la jornada escolar.

En el Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, contexto en el que se desarrolla el presente trabajo de grado, el juego es reconocido como un elemento importante dentro de la propuesta pedagógica; no obstante, a partir del acompañamiento realizado durante la práctica pedagógica en los grupos Investigadores A y B, se evidenció que los tiempos y espacios destinados al juego de movimiento y a los juegos tradicionales son limitados y poco planeados. Asimismo, se observó una fuerte presencia de referentes lúdicos provenientes de la virtualidad en los intereses de los niños y niñas, lo que evidenció la necesidad de ampliar su repertorio lúdico y ofrecer experiencias de juego que favorezcan el movimiento corporal, la interacción directa y el encuentro con prácticas culturales significativas.

A partir de estas observaciones y desde el rol como maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, surge el proyecto pedagógico “Jugando y recordando: proyecto pedagógico para la ampliación del repertorio lúdico de los niños y las niñas de investigadores a través de los juegos y rondas tradicionales en el jardín infantil de la Universidad Nacional de Colombia”. Esta propuesta se orientó a fortalecer los espacios para el juego, reconociéndolo como una

actividad valiosa en sí misma, y a propiciar el acercamiento de los niños y niñas a juegos y rondas tradicionales con énfasis en aquellos que propician movimiento, que posibilitan el disfrute, la interacción entre pares y la transmisión de saberes y prácticas culturales. De acuerdo con lo anterior, los juegos y rondas que se llevaron a cabo fueron: Ponchados, escondidas, congelados bajo tierra, la gallina ciega, agua de limones, ¿lobo está?, el corazón de la piña, la golosa, saltar el lazo, el puente está quebrado y el gato y el ratón.

El proyecto se inscribe en la modalidad de proyecto pedagógico, entendida como un ejercicio teórico-práctico que articula la reflexión crítica sobre la práctica educativa con acciones pedagógicas situadas, orientadas a transformar y enriquecer dicha práctica. Desde esta perspectiva, el trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, privilegiando la comprensión de las experiencias vividas por los niños y niñas durante la implementación de la propuesta, así como el análisis del rol y el saber de las maestras en formación en el diseño, acompañamiento e interpretación de las experiencias de juego.

La pregunta que orientó el desarrollo del proyecto fue: ¿de qué manera, desde nuestro saber cómo maestras en formación, podemos contribuir a fortalecer los espacios para el juego en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional y el repertorio lúdico de los niños y niñas a través de los juegos tradicionales que a su vez contribuyen a la preservación de la cultura? A partir de ella, se diseñaron e implementaron once planeaciones de juegos y rondas tradicionales, las cuales fueron recogidas en diarios de campo. Se realizaron entrevistas a maestras titulares y registro fotográfico, permitiendo posteriormente un ejercicio de análisis pedagógico y reflexión sobre la experiencia.

El presente trabajo de grado se organiza en nueve capítulos. En el primer capítulo, se presenta el marco contextual, en el que se describe la institución, su propuesta pedagógica, los grupos participantes y el lugar que ocupa el juego en el jardín. El segundo capítulo expone la situación problema,

la justificación del proyecto y los objetivos que orientaron su desarrollo. El tercer capítulo da cuenta de los antecedentes, a partir de la revisión de trabajos de grado y estudios relacionados con los juegos tradicionales, el juego en la educación inicial y el saber del maestro. En el cuarto capítulo, se desarrolla el marco conceptual que sustenta la propuesta, abordando categorías como juego en la educación inicial, juegos tradicionales y rondas infantiles, juego motor, juego motor reglado y juego motor simbólico y saber docente.

El quinto capítulo corresponde al marco metodológico, en el que se explicita el enfoque cualitativo, la línea de investigación, los instrumentos utilizados y las fases del proyecto pedagógico. En el sexto capítulo, se presenta el desarrollo del proyecto pedagógico y las planeaciones implementadas. El séptimo capítulo recoge el proceso desarrollado durante las once intervenciones, incluyendo las descripciones de los juegos realizados, así como las experiencias y acontecimientos que surgieron durante su puesta en marcha. El octavo capítulo expone las categorías de análisis y los hallazgos contruidos a partir de la interpretación de los registros. Finalmente, el noveno capítulo presenta las conclusiones del trabajo, en las que se recogen las comprensiones pedagógicas alcanzadas, así como las reflexiones y proyecciones que emergen del proceso formativo vivido.

Capítulo 1

Marco contextual

El presente proyecto pedagógico se desarrolla en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, escenario educativo que en su propuesta pedagógica plantea que el juego ocupa un lugar central dentro de la vida cotidiana del jardín y lo reconoce como un eje fundamental para el desarrollo corporal, social, emocional y cultural de los niños. Reconocer las características de la institución, su propuesta pedagógica y las dinámicas propias de los grupos participantes resulta fundamental para comprender el sentido y el alcance de la propuesta, así como las decisiones pedagógicas que orientaron su diseño e implementación.

A continuación, se presentan los datos generales de la institución y su contexto, así como su infraestructura, la propuesta pedagógica, las metodologías que el jardín implementa, se describe la rutina diaria y la organización de los dos grupos con los que se desarrolló el proyecto, identifican como “investigadores A y B”. De igual manera, se describe el lugar del juego dentro de la institución, en tanto este se constituye en el eje central de la propuesta desarrollada.

En este proceso de contextualización institucional se involucró a las docentes titulares Jackeline Balanta de Investigadores A, y Lucia Chavarro de Investigadores B. En este sentido, se van a encontrar fragmentos con las voces de las maestras titulares de los dos grupos, a quienes se realizó entrevista semiestructurada con el fin de recopilar sus saberes respecto al grupo, la institución y el juego.

Reconocer los saberes de las docentes y elaborar la contextualización teniendo presente sus voces ha sido fundamental, pues coincidimos con lo señalado por Tardif (2014) cuando plantea que los saberes que provienen de la experiencia cotidiana del maestro se convierten en el fundamento de su práctica y competencia profesional, pues allí, en el día a día con los niños se

movilizan y ponen en juego saberes que están al servicio del trabajo que desarrollan. Lo que queremos, es reconocer el valor del saber de las maestras titulares y ponerlo en diálogo con la información obtenida a partir de la revisión del proyecto pedagógico del jardín, la página oficial de la institución y las observaciones realizadas como maestras en formación durante la práctica pedagógica.

1.1 Datos de la institución y del contexto

El jardín de la Universidad Nacional de Colombia se encuentra ubicado en la localidad de Teusaquillo, dentro del campus de la universidad, cerca de la calle 53. El jardín fue creado como guardería para los niños de los trabajadores y estudiantes de la universidad en el año 1975 y años después se consolidó como Jardín infantil.

Sobre la reseña histórica del jardín la profesora titular Jackeline Balanta (comunicación personal, 2025) menciona lo siguiente:

El jardín nació para brindarle ayuda a estudiantes de la universidad que tenían hijos, debido a que muchos de ellos no tenían una red de apoyo o un lugar donde dejarlos. Entonces, en ese primer momento se pensó para ellos, pero luego se fue ampliando la cobertura para los trabajadores de la Universidad [...], Inicialmente se pensó como una guardería, pensando más que todo en el cuidado de los niños [...] Las profes que estaban en un principio no tenían estudios en pedagogía, pero con el tiempo se planteó la necesidad que las maestras se especializaran para que su trabajo con los niños y las fuera más enriquecido [...] El lugar en donde antes estaba ubicado el jardín era en las casas de la primera de mayo, luego con el tiempo se pensó tener el jardín dentro de la Universidad Nacional con el fin de ampliar las coberturas y que todos pudieran llevar a sus hijos y que además, estuvieran cerca de donde estaban estudiando[...].

Tras este proceso inicial, el Jardín de la Universidad Nacional se empezó a pensar como un espacio educativo de la mano del cuidado. Fue así como se

incorporaron modelos pedagógicos que tienen en cuenta las necesidades de los niños y de esta manera se fue fortaleciendo un compromiso formativo por parte de las maestras que se iban incorporando. Con el tiempo, el jardín se planteó como un referente dentro de la universidad, no solo por su función de apoyo para la comunidad universitaria, sino también por su aporte a la investigación y al constante cambio, a la práctica pedagógica y al desarrollo integral de los niños.

Luego del cambio mencionado anteriormente, según la página WEB del jardín Universidad Nacional (s.f.) obtuvo un convenio en el año 1979 con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF a través de un contrato interadministrativo de aportes, con el fin de garantizar la atención integral, nutrición y educación inicial de los hijos de estudiantes, docentes y administrativos, fortaleciendo así el bienestar universitario.

Distribución de los niveles del jardín

Maternal: menores de un año.

Caminadores A, B y C: menores de 2 años.

Aventureros A y B: De 2 a 3 años.

Exploradores A, B y C: De 3 a 4 años.

Investigadores A y B: De 4 a 5 años.

Es de resaltar el hecho de que el jardín se encuentre dentro del campus de la universidad y brinde sus servicios a estudiantes y profesores, pues ello hace que tenga un plus diferente a los demás jardines infantiles de la ciudad, ya que hay una amplia diversidad cultural, debido a que las familias de los niños son de diferentes partes del país y también se cuenta con familias de otros países, por ejemplo, en el grupo de investigadores B hay un niño que su padre es de México y otro niño que llegó a la ciudad junto a su familia desde Quibdó, lo que da lugar a un entorno enriquecido culturalmente, en el que los niños pueden crecer y aprender en medio de una diversidad de costumbres,

acentos, idiomas y formas de ver el mundo.

1.2 infraestructura

En cuanto a su infraestructura, el jardín de la UNAL cuenta con dos pisos, en el primero se encuentra el comedor, la secretaría, el consultorio médico, dos salones de los niveles de sala cuna y caminadores, el gimnasio, la sala de música y dos baños; uno para adultos y el otro para los niños; los salones del primer piso todos cuentan con una puerta que permite la salida a la zona exterior del jardín, que viene siendo la zona verde y el parque. Adicional a esto, en el primer piso se cuenta con un patio grande llamado “múltiple o patio de motos”. En el segundo piso se encuentran los salones de prejardín y jardín, para subir a él se cuenta con una rampa y escaleras, allí al igual que en el primer piso, se cuenta con dos baños; el de los niños y uno para los adultos.

En relación con los espacios del jardín, la profesora Jackeline Balanta en la entrevista realizada, (comunicación personal, 2025) expresa lo siguiente: “El diseño del jardín siempre fue pensado en las necesidades de los niños, por esta razón las ventanas son tan grandes, hay mucha luz, con el fin de que no fuera un lugar oscuro”.

Por otro lado, los espacios destinados para el juego son varios y han sido diseñados para responder a las necesidades de movimiento, exploración y socialización de los niños. Por ejemplo, el múltiple es el más grande y los niños tienen la posibilidad de jugar, ya sea de manera libre o dirigida, este espacio se presta tanto para el encuentro de los niños de un mismo nivel, así como también con los de otros niveles. El parque se encuentra en la parte exterior del jardín, este cuenta con casas y dos rodaderos, el hecho de que esté en la zona verde, amplía las posibilidades de juego para los niños y por último está la piscina de pelotas que también es un espacio donde asisten los niños a jugar, es una piscina mediana y también está acompañada de carros y motos para montar.

Ahora bien, es esencial mencionar que el jardín además de contar con varios espacios que posibilitan el juego, cuenta con una gran variedad de materiales

para el mismo. Se cuenta con material que se ubica en el gimnasio (Colchones, colchonetas, figuras en espuma, pelotas, aros, etc.) los cuales abren las posibilidades al momento de generar planeaciones y ambientes para el juego, dependiendo de lo que la maestra plantee en su actividad y al objetivo al cual quiere llegar.

A continuación, se presentan algunas imágenes de los espacios que se mencionan anteriormente con el fin de que se tenga una mejor idea de los diferentes espacios del jardín.

Ilustración 1. Patio de motos



Fuente propia

Ilustración 2. Rampa



Ilustración 3 Vista Exterior jardín

Fuente propia



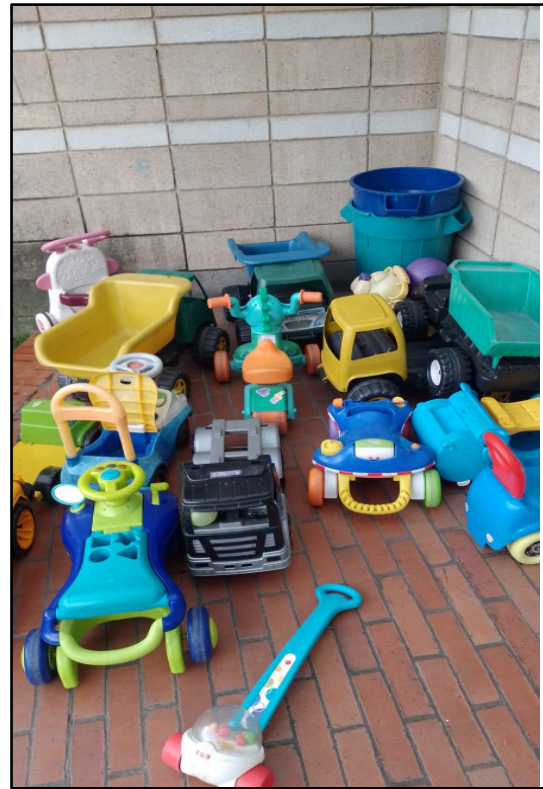
Fuente propia

Ilustración 4 Salón de clases



Fuente propia

Ilustración 5 Piscina de pelotas



Fuente propia

Para las maestras en formación, es muy importante saber que el jardín dispone de varios espacios para el juego, pues nuestro interés está focalizado en identificar cuál es el sentido y protagonismo del juego dentro del jardín y a partir de allí contribuir desde nuestro saber, con acciones pedagógicas para que el juego sea y se contemple en el jardín como una actividad fundamental para el desarrollo integral de los niños y que se comprenda que tiene un valor en sí mismo.

Con lo que se expone en las líneas anteriores, la organización e

infraestructura es pertinente y da cuenta de la intencionalidad de la institución en cuanto al bienestar y el desarrollo integral de los niños, dado que se disponen espacios amplios que buscan ambientar y favorecer la exploración del medio, la socialización y el juego, aspectos fundamentales en la primera infancia.

1.3 Proyecto Pedagógico Jardín Infantil Universidad Nacional

El propósito de la educación inicial para el jardín es favorecer en los niños el desarrollo de habilidades de orden cognitivo, estético, expresivo y creativo, que le permitan la apropiación y comprensión del mundo en general, una educación cercana a la vida, a lo real y cotidiano.

En coherencia con este propósito macro, el jardín ejerce acciones en dos vertientes, una en cuidado y otra pedagógica. Las acciones de cuidado están relacionadas con las necesidades específicas de los niños como la alimentación, la higiene, relaciones de afecto, seguridad, entre otras. Las acciones pedagógicas hacen referencia al conjunto de estrategias y experiencias que las maestras proponen para favorecer el desarrollo integral de los niños, estas acciones pretenden promover los aprendizajes de los niños desde el rol docente como facilitador del aprendizaje, generando espacios para el desarrollo de habilidades de orden cognitivo, estético, expresivo y creativo que les permita la apropiación y comprensión del mundo que les rodea. Dentro de las acciones pedagógicas están las siguientes: artes plásticas, pensamiento numérico matemático, conocimiento del medio natural y el mundo social e histórico.

Así mismo, cuenta con dos ejes que apoyan el trabajo pedagógico: el primer eje es la construcción ciudadana, que se centra en reconocer a los niños como sujetos de derechos, busca que desde pequeños conozcan, comprendan y ejerzan sus derechos a través del desarrollo de autonomía, respeto por los demás y conciencia de su papel en la sociedad. El segundo eje es la promoción del neurodesarrollo, el cual se centra en favorecer el desarrollo integral de los niños a través del estímulo, el juego y varias

experiencias sensoriales y corporales. En este eje se busca también fortalecer el desarrollo motor, cognitivo y social a través de actividades como el movimiento, el juego y la música.

Por otro lado, el jardín se caracteriza por abrir sus puertas no solo a estudiantes de pedagogía para que realicen sus prácticas, sino que también asisten allí otros estudiantes de otras carreras como fisioterapia, fonoaudiología, pediatría y psicología de la misma Universidad, quienes acompañan los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Lo anterior, plantea un aspecto importante en relación con la manera en que cada una de las estrategias aporta de forma significativa al desarrollo integral de los niños, en la medida en que se reconoce el interés de cada uno de ellos como un elemento fundamental para la construcción de proyectos de aula y otras estrategias pedagógicas. Asimismo, la participación de los practicantes y profesionales presentes en la institución fortalece este enfoque, al reconocer al niño y la niña como sujetos únicos, que no pueden ser abordados de manera fragmentada, sino que requieren un acompañamiento constante y particular en sus procesos de desarrollo.

Con respecto al proyecto pedagógico, la maestra Jackeline expresa lo siguiente:

El proyecto del jardín se caracteriza por ser un proyecto flexible, pensado en los derechos y en las posibilidades de aprendizajes que se les dan a los niños” (...) es un proyecto que parte desde la pedagogía socio crítica (...) en el jardín, tenemos la oportunidad, no solamente de hablar desde enseñarles a los niños desde la pedagogía, sino desde diferentes áreas: Áreas como fisioterapia y Terapia Ocupacional (...) Esa mirada interdisciplinar, lo cual nos ayuda a avanzar con los niños de manera integral en su desarrollo. (Jackeline Balanta, Maestra titular del grupo Investigadores A)

La profesora Lucia Chavarro del grupo Investigadores B en relación con

la propuesta pedagógica del jardín expresa lo siguiente:

El trabajo fuerte pedagógico se basa en toda la parte del constructivismo, la escuela nueva y también hacia lo sociocrítico, también Montessori, es como la opinión de los niños, como lo has podido ver, el proyecto de aula ha sido a raíz de los gustos y juegos de los niños” [...] “También Trabajamos con Rita Flórez, la doctora que trabajó el alfabetismo emergente, que es lo que trabajamos hacia el inicio de la lectoescritura, pero sin escolarizar. Fue una investigación que se hizo aquí en la universidad, en la facultad de medicina, es una estrategia para esta parte de lectoescritura y cómo pueden los niños relacionar esto con su entorno, no se segmenta, es todo a nivel global. Es un jardín que no escolariza, pero si tiene una buena base en el no desconocer que el mundo está rodeado de letras y números, pero de otra manera, no rellenando la a y decorando, es verla a nivel global y en el entorno. Entonces de acuerdo con el interés de los niños y de las familias ahorita a final de año se han puesto las letras y los números en el salón. Ya que las familias son muy insistentes en este tema de la escritura de los números y las letras. Esto en este nivel investigadores B porque en los demás niveles se aborda de manera diferente.

1.4 Las metodologías empleadas

Con el fin de cumplir con sus propósitos para la formación de los niños, el Jardín implementa diversas metodologías y estrategias que se convierten en sus formas principales para el trabajo pedagógico. De acuerdo con lo planteado en el proyecto pedagógico del jardín Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). Jardín Infantil: pedagogía y líneas de acción. Dirección de Bienestar Universitario, se pueden recopilar las siguientes estrategias:

Talleres sensoriales: Experiencias diseñadas para la exploración de los sentidos. Los espacios se adecuan con el fin de promover la estimulación sensorial, guiados por profesoras de grupo y profesionales en terapia, respondiendo a las necesidades de los niños en su desarrollo integral.

Clases compartidas: Encuentros con las familias que permiten compartir experiencias de estimulación en el entorno cotidiano del niño. Por ejemplo, una clase de masajes donde se crea un espacio de interacción entre adulto y niño, favoreciendo el vínculo y la apropiación del entorno escolar.

Juegos de exploración: Actividades que invitan a los niños a descubrir su entorno mediante la manipulación de objetos con diferentes formas, colores y texturas. Incluyen juegos de roles, de construcción, de clasificación y de representación.

Centros de interés: se diseñan actividades a partir de los intereses de los niños, identificados por medio de la observación constante de las maestras. Estas propuestas se articulan alrededor de un foco común que responde a las necesidades y expectativas del grupo.

Proyecto de aula: construcción conjunta entre maestro y niños y niñas. Busca que los niños generen conocimiento a partir de un interés por parte del grupo. El proyecto debe ser atractivo, generar preguntas e inquietudes, y mantener la flexibilidad necesaria para reorientarse según el proceso del grupo.

Talleres de apoyo al desarrollo integral: Dirigidos a niños con necesidades específicas. Se realizan en grupos pequeños, con acompañamiento de padres, docentes y especialistas (psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, entre otros). Un ejemplo, es el taller de musicoterapia al que asisten algunos niños del grupo investigadores A y B, allí se realizan actividades de ritmo con niños a quienes se les dificulta la concentración, con el fin de trabajar de manera más puntual este tema específico.

Adicional a las metodologías anteriores se cuenta con: salidas pedagógicas, que permiten a los niños explorar nuevos espacios, construir experiencias significativas y relacionarlas con los proyectos de aula o centros de interés trabajados. Eventos especiales que buscan fortalecer el vínculo

entre familias, docentes y estudiantes mediante celebraciones colectivas, como: fiestas de cumpleaños mensuales (por niveles), fiesta de los derechos de los niños, fiesta de la familia, día de las madres, día de los padres, fiesta de disfraces.

Mencionado lo anterior, y desde el interés que caracteriza el presente trabajo, es importante resaltar la ausencia del juego como actividad fundamental y con carácter en sí mismo dentro del proyecto pedagógico, se puede apreciar aquí que el juego se incorpora como una actividad transversal a los procesos pedagógicos, pero no con un lugar propio. A diferencia de otras actividades, el juego no se menciona dentro de las acciones pedagógicas propias del jardín.

1.5 Los niños del nivel de investigadores

Los grupos en los que se desarrolla la práctica pedagógica y en los cuales se planteó el proyecto pedagógico acerca de los juegos tradicionales motores y rondas son Investigadores A y B del grado jardín.

Con el fin de realizar caracterización de cada grupo, se expondrán sus características, particularidades y las de sus familias, la rutina, sus horarios e intereses.

Nivel Investigadores A:

Maestra titular Jackeline Balanta, egresada de la Universidad Distrital con 15 años de trayectoria y en el jardín 1 año y 8 meses.

La maestra titular cuenta con un texto titulado “Propuesta pedagógica de Investigadores A”. Allí se destacan particularidades relevantes del grupo, entre ellas las siguientes: “El nivel de Jardín A está conformado por 8 niños y 14 niñas que se encuentran en un rango de edad entre los 3 años 10 meses y 4 años 11 meses. Los niños del grupo se caracterizan por ser felices, espontáneos y empáticos entre sí. Se destaca que las niñas suelen asumir roles de liderazgo dentro de la dinámica grupal, lo cual enriquece la convivencia y el trabajo colectivo” [...]

Durante el tiempo de observación e interacción que ha posibilitado la práctica pedagógica se ha centrado la mirada en el desarrollo y es así como ha sido posible evidenciar que la mayor parte de los niños y niñas cuentan con una comunicación clara y concisa con pares y personas mayores, dando a conocer sus molestias, necesidades e intereses en el momento oportuno; algunos tienden a tener un apego marcado con otros niños, aunque, otros trabajan de manera independiente; pero, algo que prevalece de manera constante es que hay una complicidad entre el grupo para llevar a cabo actividades que requieran de un trabajo en equipo.

Tienen una gran facilidad y muestran un gran interés por todo lo que tiene que ver con lo visual y la creación manual, es decir aquellas actividades que se relacionan con el arte plástico y la creación de dibujos individuales del cuerpo humano o rutinas que realizan y que les interesa. En cuanto a la lecto escritura, la mayor parte de los niños reconocen la grafía de sus nombres, y un poco más de la mitad del grupo, puede plasmarlo en sus trabajos, además de que muestran un gran interés por la literatura infantil y se evidencia de manera continua, la interiorización que tienen de la misma. Tienen conocimiento de la vocal a, reconociendo algunas palabras que la incluyen, y están empezando a llevar a cabo el aprendizaje de los números.

A través de los encuentros pedagógicos se evidencian manifestaciones propias de su edad y particularidades en cada niño y niña. En los rituales diarios reflejan su necesidad de independencia, son receptivos a nivel visual y muestran un fuerte interés por conocer todo lo que los rodea, formulando constantemente preguntas a las docentes. Disfrutan especialmente de los juegos y de las actividades que implican movimiento, manipulación de objetos e interacción con sus compañeros. Muestran gusto por compartir con sus compañeros y realizar actividades de forma autónoma e independiente. Tienen especial interés por la literatura infantil y las actividades de creación, y participan con mayor entusiasmo en propuestas que parten del juego y la exploración de su entorno. No obstante, en algunos momentos se comportan

de manera egocéntrica, pues les cuesta compartir aquello que más les gusta o pueden generar conflictos por el material. También se frustran con facilidad y suelen expresar sus emociones principalmente a través del llanto. El grupo de investigadores A refleja la riqueza de la infancia: niños llenos de espontaneidad, curiosidad, creatividad y necesidad de explorar su entorno. Cada uno, con sus particularidades, aporta a la dinámica colectiva, lo que representa tanto oportunidades como retos dentro de la práctica pedagógica.

El nivel está conformado por niños que provienen de familias con un alto compromiso hacia su cuidado, basados en principios de crianza respetuosa que fortalecen los lazos afectivos positivos. En la mayoría de los casos, las familias promueven estilos de vida saludables y participan activamente en las actividades propuestas desde el jardín, comprendiendo que estas favorecen el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

El compromiso de las familias, sumado al acompañamiento del jardín y de los especialistas, permite crear un entorno favorable para su desarrollo integral. Esta experiencia reafirma la importancia de reconocer la individualidad de cada niño y niña, al tiempo que se fortalecen los procesos colectivos que potencian su aprendizaje, autonomía y bienestar emocional.

Nivel de investigadores B

Maestra titular Lucia Chavarro, egresada de la Universidad Libre, cuenta con 9 años de trayectoria en el jardín.

El grupo de investigadores B está conformado por veinte niños en su totalidad, de los cuales 13 son niños y 7 niñas. Su edad está entre los cuatro y cinco años. Durante la observación con ellos en el primer semestre del año 2025, se logró evidenciar que era un grupo que se estaba conociendo y empezando a establecer la rutina diaria, la cual era muy importante para que los niños comprendieran su entorno y logaran una adaptación tranquila y propia para sus procesos de aprendizaje y desarrollo. De igual manera la rutina favorece el desarrollo de seguridad y autonomía en los niños, fomenta hábitos saludables y habilidades sociales. Junto con la rutina se empezaba a

trabajar la escucha y seguimiento de instrucciones. Actualmente el grupo ya estableció su rutina y son niños a quienes ya no se les dificulta el seguimiento de instrucciones.

En cuanto a su desarrollo, el grupo demuestra un avanzado desarrollo en el lenguaje oral, ya que entablan conversaciones, comparten relatos sobre su vida cotidiana y pueden llevar a cabo conversaciones dando a conocer sus ideas o pensamientos de forma clara. En el aspecto motor, presentan una adecuada coordinación viso motriz y disfrutan tanto de las actividades de movimiento como de las relacionadas con el arte, como la pintura y el modelado con plastilina. También construyen la figura humana con todas sus partes, reconocen y escriben algunas letras de su nombre, tienen conocimiento de las figuras geométricas y las relacionan con objetos de la vida diaria y pueden contar partes de una historia. Prefieren trabajar en parejas o en grupos pequeños de hasta tres integrantes, ya que en grupos más grandes tienden a distraerse con facilidad.

Respecto a sus gustos e intereses se ha podido observar que disfrutan mucho de los espacios para el juego libre, les gusta jugar en las motos, con balones, también realizan juegos de persecución entre ellos mismos y también disfrutan de que las maestras jueguen con ellos a esto, en ocasiones hacen juegos de la casita o intentan representar acciones de sus videojuegos. Así mismo las actividades que tienen que ver con música o movimiento son de sus favoritas.

En el aspecto familiar, los niños vienen de familias en su gran mayoría nuclear o familia biparental que es aquella que está compuesta por los progenitores (padre y madre) y uno o más hijos. De acuerdo con las observaciones durante la práctica se puede mencionar que las familias de los niños de investigadores B son muy comprometidas con los procesos que viven los niños, participan activamente en las actividades que allí se realizan, por ejemplo, el día de la familia, fue un día muy especial en el que asistieron todas las familias y compartieron un momento agradable.

1.6 Rutina de los grupos

Los niños ingresan al jardín a las 7 am, y alrededor de las 8 am la mayor parte de los grupos están completos. A las 8:10am se sube al salón a guardar maletas, sacos y juguetes en el cajón para luego dirigirse al baño. A las 8:20 baja al comedor para desayunar. El desayuno se termina aproximadamente a las 9:00 am, si se termina antes de esa hora los niños pasan al múltiple y juegan por unos minutos, luego suben al salón y se inician las actividades propuestas. De 9:00am a 10:00 am se realiza la intervención de la maestra titular y luego, de 10:00am a 11:00 am se hace intervención ya sea de practicantes de la UPN o de la UN. Lo ideal, es que se termine de manera puntual a las 11:00am para que los niños nuevamente vayan al baño y luego bajen al comedor a almorzar, aunque hay ocasiones en que las actividades toman un poco más de tiempo, entonces los horarios se corren algunos minutos.

La profesora Lucia Chavarro expresa que: “hay veces que los horarios se modifican y sólo puedes hacer una actividad de las dos que se tenían pensadas y no es problema porque la idea no es correr” o “también días en los que se realizan las dos actividades”. El almuerzo se termina a las 12 del mediodía, los niños van a cepillarse los dientes y después toman la siesta; es importante mencionar que hay niños que solo se quedan hasta la hora del almuerzo, sus papás los recogen, o la ruta los lleva a su casa, pero hay algunos casos particulares en los que los niños tienen la jornada completa del jardín que va hasta las 4 de la tarde.

La profesora Lucia Chavarro hace alusión a la rutina de la tarde así: “después del almuerzo se va al sueño, cuando ya se levantan del sueño tienen el momento de las onces y luego tienen espacio del juego libre ya sean en motos, el parque o piscina de pelotas depende del clima una media hora y subimos al salón a peinar y posteriormente organizo rincones para el juego y no tengo que dirigir nada, es más de cuidar y estar pendiente de ellos y ya se empiezan a entregar los niños” [...] “Después del mediodía los papás pueden venir a cualquier hora por los niños, no hay un horario fijo de salida, que todos

los niños digamos tienen que salir a las 4 de la tarde no, de lunes a jueves máximo a las 5 y los viernes máximo a las 4”

1.7 Así se juega en el jardín de la Universidad Nacional

1.7.1 Dónde, cuándo se juega y con quiénes

De acuerdo con lo que se ha podido observar durante la práctica pedagógica en el jardín, y los registros de los diarios de campo es posible evidenciar que los niños cuentan con una variedad de espacios para el juego libre y el juego dirigido, entre ellos están: el múltiple o patio de motos, la piscina de pelotas y el parque que se encuentra en la parte exterior del jardín (zona verde). Por lo general en las mañanas antes de iniciar con las actividades del día, los niños ingresan y están un tiempo en el múltiple, allí se da el espacio para que ellos jueguen de manera libre y espontánea. Es importante resaltar que en este momento se encuentran reunidos todos los niños del jardín, sin hacer ninguna distinción por grupos.

En este momento previo a las actividades, se ha visto una variedad de juegos dependiendo de las edades de los niños, los más pequeños disfrutan de pasear en las motos, jugar con sus muñecas o peluches, los más grandes hacen juegos de roles, juegan fútbol con los balones, también realizan juegos de persecución, atrapar al otro e imitan juegos de la virtualidad. Por otro lado, los tiempos y espacios para el diseño de ambientes para el juego depende mucho de las dinámicas y rutinas de cada maestra titular con su respectivo grupo.

Hemos podido observar que los niños disfrutan de las actividades que llevan a cabo los practicantes de Fisioterapia, por lo general, estas actividades involucran el movimiento corporal y la música.

Asimismo, se ha observado que en los tiempos libres o luego del almuerzo, los niños se organizan de manera autónoma en el múltiple con el fin de plantear juegos que implican un constante movimiento, y que, a su vez, incluya a varios niños con el fin de que su juego sea aún más interesante. Algunos de estos juegos son: el juego del lobo, el cual disfrutan mucho, por

incluir el posicionamiento de roles y la posibilidad de perseguir y ser perseguido; las cogidas, escondidas, carreras y esquivar obstáculos. Esto se ve reflejado en las palabras de la maestra Jackeline, quien afirma que: [...] En el caso del grupo de jardín A los juegos que más disfrutan son los de competencia, juegos reglados y juegos grupales” (comunicación personal, 2025).

Por otro lado, se ha evidenciado que los niños incorporan en sus juegos elementos de la virtualidad, imitando personajes, acciones y dinámicas que observan en diferentes plataformas, por ejemplo, Miguel Ángel y Francisco una mañana jugaban a recoger las armas en diferentes puntos del múltiple simulando ser soldados de un juego. De igual manera, desde el inicio de nuestras intervenciones, al conversar con ellos sobre sus juegos favoritos, varios hacían referencias a este tipo de juegos; por ejemplo, Ángel y Miguel, mencionaba Minecraft y Mario Bros entre otros juegos que jugaban en casa.

Por su parte, las niñas mencionaban que disfrutaban ver películas y videos sobre las guerreras k-pop, una película, que para ese entonces tenía gran popularidad entre los niños.

En varias ocasiones se evidenció que estos juegos tienden a predominar sobre otros más vinculados a su contexto más cercano, en los que podrían por ejemplo explorar con mayor libertad el movimiento, la creatividad y la interacción con su entorno. En este sentido, se observa que, al seguir patrones propios de los juegos virtuales, sus posibilidades de juego se ven en cierta medida limitadas, lo que lleva a cuestionar cómo desde la práctica pedagógica se pueden promover experiencias lúdicas más reales y significativas.

A lo largo de la jornada, dependiendo de los momentos que queden entre actividades, las maestras dan espacio para que los niños jueguen, generalmente después del desayuno si los niños acaban rápido, es decir antes de las 9 de la mañana que es la hora de iniciar con las demás actividades, si no se termina antes de las 9 am simplemente se sube directo

al salón para empezar las actividades. También hay momentos que quedan entre las actividades centrales que se realizan entre las 9 y 11 de la mañana, permite que los niños jueguen en el salón, ya sea con fichas de construcción, peluches, materiales reciclables entre otros, depende de la disposición de los niños y del material que ellas deciden poner a disposición de ellos. También existen días en que los llevan a la piscina de pelotas o al parque durante 10 o 15 minutos como máximo.

Sin embargo, no se ha evidenciado que realicen una planeación directamente relacionada con el juego, a diferencia de cómo se llevan a cabo planeaciones de otras actividades (como lo son literatura y arte). Lo cual es un aspecto que nos invita a reflexionar sobre el lugar del juego, pues como maestras en formación, hemos aprendido la importancia que se le debe otorgar a este como actividad fundamental en el desarrollo de los niños.

1.7.2 El sentido del juego

De acuerdo con el acompañamiento y las observaciones realizadas en Investigadores, se puede decir que las maestras titulares consideran al juego como fundamental e importante en el desarrollo de los niños, ellas manifiestan que el juego les permite a los niños explorar, imaginar y crear diferentes situaciones. Así mismo lo entienden como una actividad natural que surge de manera espontánea y que también puede ser intencionada.

Cada maestra de acuerdo con sus conocimientos y las necesidades que identifica en cada grupo genera sus propias dinámicas. Por ejemplo, la maestra Lucia genera situaciones de juego en las cuales proporciona peluches para enseñar e inculcar el cuidado hacia los demás por medio de este material. La maestra Jackeline hace uso del juego para dar inicio a otras actividades o como una actividad para cubrir espacios o momentos en los que no se tenía nada planeado con anticipación. Así lo manifiesta en la entrevista realizada:

(...) cada una de las maestras implementa un diferente tipo de juego teniendo en cuenta las edades de los niños y las niñas, en muchas ocasiones

se plantea el juego como una forma de iniciar una actividad para que se lleve a cabo la concentración y para que los niños y niñas pierdan ese miedo de iniciar algo nuevo (Comunicación personal, 2025).

La profesora Lucia Chavarro menciona lo siguiente frente a la pregunta ¿cómo se decide qué juegos se realizan y en qué momentos?: “Depende de las actividades de la semana, me toca tener en cuenta los pocos espacios que tengo, me toca mirar. Lo que hago es involucrar un poco el juego de manera guiada porque si necesito que los niños sigan instrucciones, normas, es decir que el juego que planeo es el juego dirigido, y ya en la tarde, ya si es mas de juego libre” [...] Entendiendo así que en la tarde es el tiempo más prolongado que se da para el juego con los niños. También hace alusión a que “el juego es algo que se involucra a diario en todo directa o indirectamente, tú a veces no lo planeas y es algo muy natural en los niños, a veces uno planea, pero sale mejor el juego espontáneo de ellos, que lo que uno planea de juego con ellos” (Comunicación personal, 2025)

Por su parte el jardín infantil de la Universidad Nacional ve el juego como la base de su propuesta pedagógica, lo define como una actividad esencial y formativa que permite a los niños desarrollar sus habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales, tal como se señala en el documento que recoge sus apuestas “Es así como los niños y las niñas entre más aprendan a organizar su juego, más posibilidades tendrán de organizar sus tareas, sus rutinas y todas las demás actividades que deba realizar en y para la vida” (Proyecto pedagógico, s.f. p. 24). Lo anterior refleja una visión del juego como una experiencia de aprendizaje significativa, que impulsa la organización de las sensaciones, la planificación de acciones y la adaptación a las demandas del entorno, más no como una actividad fundamental en el desarrollo de la infancia por su carácter autotélica.

Capítulo 2

Situación problema

Durante el proceso de observación y acompañamiento dado en el semestre 2025 1 y 2025-2 en el jardín UNAL se pudo apreciar que los momentos que se definían para el juego eran reducidos y no eran planeados, pues a los niños de investigadores específicamente se les permitía salir al múltiple, al parque o a la piscina de pelotas a jugar después de terminar la merienda y si aún quedaba tiempo antes de las 9am, pues a esa hora ya debían subir a sus salones para iniciar con la rutina diaria y las actividades previstas.

También se observó que las maestras les daban espacios para jugar cuando quedaba tiempo entre una actividad y otra de las que ya estaban previamente planeadas, las intervenciones de los practicantes de la UN o actividades de las maestras titulares. Las maestras titulares solían sacar fichas, juguetes o peluches de los cajones del salón para que en ese momento jugaran. Por lo general este tiempo duraba entre 10 y máximo 15 minutos, a esto las maestras lo nombraban juego libre.

Sumado a lo anterior, también es importante mencionar que los niños comienzan a llegar al jardín aproximadamente a las 7:30 am y a las 8:00 am se da inicio a las actividades del día (desayuno). Durante ese tiempo previo, los niños que llegaban más temprano podían jugar libremente mientras esperaban. Sin embargo, este momento de juego no estaba pensado u organizado como parte de la planeación del día, sino que se daba de manera espontánea mientras llegaban todos los niños.

Teniendo como base lo que se había leído en el proyecto pedagógico con relación al juego y que resulta ser muy general, pues en las acciones pedagógicas no se encuentra un apartado propio del juego como si sucede con las artes plásticas, el pensamiento numérico, el conocimiento del medio natural, del mundo social e histórico.

Esta situación genera que el juego no sea reconocido como una actividad con valor en sí misma, sino como un medio para ocupar el tiempo o facilitar otros aprendizajes, lo cual reduce sus posibilidades como experiencia fundamental en el desarrollo infantil.

Adicionalmente, se evidenció que gran parte de los intereses lúdicos de los niños están influenciados por juegos de la virtualidad, los cuales hacen parte de su contexto actual y no deben ser desestimados, pero sí invitan a reflexionar sobre la necesidad de ampliar su repertorio lúdico con otras formas de juego que favorezcan el movimiento, máximo cuando este es un interés de los niños que logramos identificar a lo largo de nuestra observación, la interacción directa y la construcción colectiva.

En este sentido, los juegos tradicionales se presentan como una alternativa pertinente, ya que integran el componente motor, social y cultural, permitiendo no solo el desarrollo corporal, sino también la transmisión de saberes y prácticas propias del contexto.

A partir de lo planteado, surge la pregunta que orientó el diseño e implementación de la propuesta pedagógica **¿De qué manera desde nuestro saber cómo maestras en formación podemos contribuir a fortalecer los espacios para el juego en el jardín de la Universidad Nacional y el repertorio lúdico de las niñas y niños a través de los juegos tradicionales preservando la cultura?**

2.1 Justificación

En el marco de la educación inicial, el juego se reconoce como una actividad fundamental para el desarrollo integral de los niños, especialmente en su dimensión motriz, social y cultural. Dentro de este, los juegos tradicionales y los juegos motores ocupan un lugar relevante, ya que permiten no solo el desarrollo del cuerpo y el movimiento, sino también la transmisión de saberes culturales, formas de interacción y construcción de identidad.

Además, cada uno de los aprendizajes y conocimientos adquiridos en los diferentes espacios académicos dentro de la universidad permitieron que pudiéramos reflexionar y reconocer la importancia del juego, el valor que este tiene en sí mismo, el papel fundamental de este en la vida y en el desarrollo integral de los niños.

Así pues, es importante hacer alusión al espacio enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad I y II, ya que nos ofreció elementos claves para reconocer y comprender la importancia del juego y el movimiento en la primera infancia, allí pudimos establecer el significado y el valor que tienen para el niño y su relación con los procesos afectivos, comunicativos y cognitivos. De igual forma se tuvo oportunidad de acercarnos a entender nuestro rol docente como mediadoras en estos procesos, apoyadas de las estrategias pedagógicas como formas de trabajo que dan lugar al juego, esto en cuanto al espacio Enriquecido de Lúdica I.

Por otro lado, en el espacio enriquecido de lúdica II se tuvo tener un acercamiento a los juegos tradicionales, juegos de reglas y juegos motores. Lo que nos permite construir y desarrollar experiencias y reflexiones frente a las diferentes prácticas pedagógicas con relación a estos tipos de juegos y su importancia en el desarrollo. Fue así como en el espacio enriquecido de lúdica II tuvimos la oportunidad de jugar juegos tradicionales y motores, con ello hacer memoria de nuestra infancia y abordar la importancia que estos tienen para la pervivencia de la cultura e identidad.

Los juegos tradicionales constituyen una manifestación cultural que se transmite de generación en generación, permitiendo a los niños vincularse con su contexto social e histórico. Por su parte, los juegos motores, entendidos como aquellos que implican movimiento corporal, coordinación y exploración del espacio, responden a las necesidades propias de la infancia, favoreciendo el desarrollo físico, la autonomía y la relación con otros.

Esta experiencia nos dejó la inquietud por encontrar una manera de retomar todos estos conocimientos adquiridos y aplicarlos de manera

vivencial en nuestro lugar de práctica, de manera que los niños puedan acercarse a estos juegos que tienen una riqueza importante, permiten la interacción entre pares y algo fundamental también, que permiten preservar la cultura, y plantear alternativas diferentes a la permanente exposición a pantallas que hoy en día es una constante en la vida cotidiana de los niños.

Por otro lado, también nos parece importante retomar los aportes fundamentales que trajo consigo el Lineamiento Pedagógico y Curricular de Bogotá, una construcción que fue entregada al público en 2010 y en la que participaron instituciones oficiales, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional y que sin duda alguna marcó un hito para el sentido de la educación inicial no sólo en la capital sino en el país. Allí se recogen diferentes perspectivas sobre el juego (Huizinga 1987, Callois 1986, Duvignaud 1997; Winnicott (1982); Maturana y Verden Zoller (1993)) para extender una invitación a la sociedad y particularmente a las instituciones educativas y que tiene que ver con la necesidad imperante de posibilitar espacios y tiempos para el juego:

“Así que es fundamental reivindicar la presencia del juego en las instituciones como espacio-tiempo para el placer y el ser; más aún dada nuestra realidad social, la situación de violencia generalizada y las características de nuestra ciudad, donde niñas y niños no pueden jugar, pues las calles no son lugares apropiados y las viviendas tampoco. Entonces, si no les damos la opción de jugar en la institución, en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el de la aventura... el que potencia su desarrollo.” (SED-SDIS, P. 54 2013)

A partir de las bases que entregó el Lineamiento de Bogotá, el Ministerio de Educación Nacional en una de sus orientaciones más recientes manifiesta que “El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto” (MEN, 2014, p. 12). De acuerdo con lo anterior, compartimos la comprensión del juego como una actividad

fundamental para el desarrollo de los niños, ya que a través de él pueden explorar y comprender su entorno, construir significados propios y conectar con las realidades de su entorno y sus compañeros, ofreciéndoles la posibilidad de descubrir otras formas de jugar más allá de las que ofrece la virtualidad.

Es así como la propuesta pedagógica busca fortalecer los espacios para el juego en el jardín infantil, reconociendo su importancia y el valor que tienen en la educación infantil, al mismo tiempo se pretende que los niños amplíen su repertorio lúdico a través de los juegos tradicionales motores, pues reconocemos su gran potencial a nivel cultural, ya que a través de ellos se transmiten valores, costumbres y formas de relación, manteniendo vivo el patrimonio lúdico de una comunidad (Trigueros, 2000).

De igual manera nos parece pertinente resaltar dentro de los elementos que hacen posible el diseño de una propuesta pedagógica, en este caso basada en el juego, el rol y el saber de las maestras como la base para el diseño y desarrollo de estrategias que den vida a las experiencias que los niños disfrutan y aportan a su desarrollo. En este sentido, compartimos la idea de Tardif, quien plantea que “enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transfórmalos por y para el trabajo” (Tardif, 2014, p.17). Reconocemos la enseñanza por parte de las maestras como un ejercicio reflexivo, pues a partir de la lectura sensible de las necesidades, intereses y particularidades de los niños movilizan sus saberes para enriquecer y responder a las experiencias educativas, en este caso para ampliar las posibilidades lúdicas que se dan al interior del jardín infantil UNAL.

2.2 Objetivos

2.2.1 General

Diseñar una propuesta pedagógica que fortalezca los espacios para el juego y amplíe el repertorio lúdico de los niños de investigadores A y B del jardín de la Universidad Nacional a través del acercamiento a los juegos y rondas tradicionales.

2.2.2 Específicos

- Enriquecer la experiencia lúdica y corporal de los niños a través de juegos motores y rondas tradicionales que respondan a sus intereses y necesidades.
- Generar procesos de reflexión sobre la importancia que tiene el saber de las maestras al momento de diseñar estrategias que den un lugar protagónico al juego en la práctica pedagógica.
- Reflexionar sobre la importancia de los juegos motores y rondas tradicionales como práctica cultural que fortalece la socialización y la identidad en los niños.

Capítulo 3

3. Antecedentes

El presente capítulo reúne los antecedentes del trabajo de grado, donde se realizó un ejercicio de revisión de investigaciones y proyectos pedagógicos que han abordado problemáticas afines al juego, los juegos tradicionales, el saber del maestro y el lugar del juego en la educación inicial. Este capítulo responde a la necesidad de situar el proyecto pedagógico en una conversación pedagógica más amplia, reconociendo que el conocimiento sobre la educación infantil se construye de manera colectiva y se nutre de experiencias, reflexiones y prácticas desarrolladas en distintos contextos.

La revisión de antecedentes no se concibe en este trabajo, como un estado del arte exhaustivo ni como una justificación técnica del problema, sino como una lectura pedagógica de experiencias previas que permite identificar coincidencias, tensiones, énfasis y aportes relacionados con el interés central del proyecto. En coherencia con la modalidad de proyecto pedagógico, los antecedentes se valoran principalmente por su capacidad de hablarle a la práctica, en este caso de enriquecer la comprensión del juego como experiencia educativa y aportar elementos para pensar el rol del maestro en la creación y mediación de espacios lúdicos con sentido.

La búsqueda de antecedentes se concentró de manera intencionada en trabajos de grado desarrollados en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente en la Licenciatura en Educación Infantil y en programas afines a la educación y la formación de maestros. Esta elección obedece a una decisión pedagógica y formativa que reconoce a la UPN como un escenario de producción de conocimiento situado, con una tradición académica y pedagógica destacada en la formación de maestros. Al privilegiar trabajos elaborados en la misma institución, se buscó dialogar con investigaciones y propuestas que comparten marcos conceptuales, apuestas formativas y comprensiones sobre la infancia, el juego y el saber docente.

Los antecedentes revisados corresponden a trabajos desarrollados en un rango temporal aproximado entre los años 2018 y 2025, con el propósito de recoger aportes recientes y relevantes que dialogan con las discusiones actuales sobre el juego, los juegos tradicionales y la educación inicial. Este recorte temporal permitió identificar intereses y enfoques en la formación de maestras y en las prácticas pedagógicas con la infancia, evitando una revisión amplia o descontextualizada, y priorizando en cambio estudios que resultan cercanos en términos conceptuales y contextuales al presente proyecto pedagógico.

El capítulo se estructuró a partir de tres categorías que dialogan directamente con los ejes conceptuales y pedagógicos del trabajo: los juegos tradicionales, el saber del maestro y el juego en la educación inicial. Esta organización permitió realizar una lectura intencionada de los trabajos consultados, orientada hacia la comprensión de los aportes que estos ofrecen al proyecto pedagógico.

3.1 Juegos tradicionales

El trabajo titulado “proyecto pedagógico: los juegos tradicionales en el espacio y tiempo del recreo escolar para enriquecer las interacciones sociales entre los niños de la I.E.D Ciudadela Educativa de Bosa” elaborado por Lina Perdomo, Luisa Hortua y María Fernanda Trujillo en el año 2025 para optar por el título de Licenciadas en Educación infantil, tuvo como propósito reconocer el valor del recreo como un espacio pedagógico a partir de la implementación de juegos tradicionales. La investigación se centró en observar cómo estos juegos influyen en las interacciones sociales entre los niños, promoviendo la cooperación, el respeto por las normas y la resolución de conflictos. Se concluye que la incorporación de los juegos tradicionales en el recreo favorece de manera significativa las interacciones sociales debido a que estos juegos propician el dialogo, la escucha y el respeto por la opinión de los otros.

Ahora bien, el trabajo titulado “Propuesta didáctica para el favorecimiento de

las habilidades básicas motrices en niños de 4 a 6 años a través de los juegos tradicionales” elaborado por Bryan Alexander Cuervo en el año 2022 para optar por el título de Especialización en Pedagogía; partió de la idea de fortalecer las habilidades motrices de los niños a través de los juegos tradicionales, siendo estos muy valiosos por su historia cultural y su potencial a nivel motor. Además, partió de la falta de interés por parte de los niños hacia estos juegos por el gran impacto de la tecnología. El trabajo concluye en cuanto a los juegos tradicionales, que se pueden convertir en una herramienta que contribuye al desarrollo social y motriz de los niños, como lo afirma (Leyton y Noroña, 2015 como se citó en Cuervo 2022) “la motricidad es indispensable, su trabajo desde los primeros años de vida, puesto que, es aquí donde se adquiere y desarrollan las habilidades que colaboran en la percepción y eficiencia para la ejecución de ejercicios físicos” (P.11). Además, que estos juegos son claves e importantes al momento de diseñar propuestas didácticas.

Otro trabajo que aporta a nuestro proyecto es el trabajo de grado titulado “estado del arte, importancia de la ronda Infantil, AH, ¿y qué paso con la ronda?” elaborado por Leidy Carolina Sotelo Alfonso en el año 2023 para optar por el título de Licenciada en Educación infantil, el cual tuvo como propósito, realizar una revisión bibliográfica sobre el uso pedagógico de la ronda infantil y así poder reflexionar sobre su importancia como práctica pedagógica y cultural cuestionando la disminución o pérdida de esta en los contextos educativos. Este trabajo resulta importante para el presente proyecto pedagógico, puesto que visibiliza la importancia de las rondas infantiles en los escenarios educativos y que ha ido perdiendo protagonismo. Al igual que los juegos tradicionales, las rondas son una forma de juego que favorece las interacciones, el movimiento y la transmisión cultural. Es importante resaltar que fue difícil encontrar un trabajo que abordara este tema, dando lugar a la reflexión sobre la necesidad de recuperar y fortalecer estas prácticas con los niños.

Por otro lado, el trabajo denominado “Pugllai. Revitalización de juegos tradicionales: un puente hacia la conciencia cultural” elaborado por Daniela Cristancho López, Sebastián Forero Peña y Nathalia Marín Reyes en el año 2025, buscaba que los estudiantes se formaran como sujetos integrales, es decir incluyendo lo humano y lo social, no solo desde contenidos académicos. Este gran propósito se abordó a través de los juegos tradicionales, buscando además que allí pudiesen reconocer y valorar su cultura. El trabajo concluyó con la adquisición de diferentes valores por parte de los estudiantes como lo son el respeto, la cooperación y la pertenencia cultural. Además de esto, se plateo el juego no solo como una herramienta lúdica, sino también como una estrategia pedagógica, para promover el aprendizaje significativo. Por último, cada uno de los niños lograron interiorizar conceptos sobre las diferentes regiones y prácticas culturales de su contexto.

Finalmente, el trabajo de grado “El impacto de la tecnología en la transformación de los juegos tradicionales en la vereda El destino de Usme” elaborado por Andrea Carolina Fernández Yepes y Lina Marcela Cardozo Chávez en el año 2025, tuvo como objetivo, analizar cómo la incorporación de la tecnología en la vida cotidiana de los niños ha influido en la transformación de los juegos tradicionales en el contexto rural. La investigación permitió identificar cambios en los espacios utilizados y las dinámicas de juego al igual que las interacciones de los niños. La conclusión del trabajo fue que el uso masivo de la tecnología ha generado transformaciones significativas en los juegos tradicionales, en tanto los niños prefieren estar jugando juegos tecnológicos, y dejan de lado los juegos tradicionales, lo cual a su vez ha afectado la transmisión de saberes culturales y las interacciones entre los niños.

En conclusión, los diferentes trabajos analizados aportan de manera significativa a nuestro proyecto pedagógico, ya que reconocen los juegos tradicionales como una actividad que potencia de forma especial las interacciones sociales entre los niños. Este es un aspecto importante que,

aunque no se plantea como objetivo principal en nuestro trabajo, se evidencia de manera espontánea a través de la implementación y práctica de estos juegos.

Además, en la mayoría de los estudios se resalta el valor del patrimonio cultural presente en los juegos tradicionales, los cuales permiten que los niños se conecten de manera directa con el contexto cultural que los rodea. De igual manera, se hace énfasis en la importancia de generar y pensar espacios significativos para el juego, reconociéndolo como una actividad fundamental en el desarrollo integral de los niños.

Por último, uno de los trabajos expuestos menciona la influencia de la tecnología en la actualidad educativa y cómo está ha generado transformaciones en las dinámicas del juego y en los espacios de interacción infantil. Esto ha incidido de alguna forma en la disminución de la práctica de los juegos tradicionales y, a su vez, ha afectado la transmisión de saberes culturales. Por lo anterior, se resalta la necesidad de implementar estrategias que permitan recuperar y promover estos juegos, especialmente en los contextos educativos, reconociéndolos como una actividad valiosa para el desarrollo integral de la primera infancia. Este aspecto resulta importante para nuestro trabajo, ya que se relaciona directamente con la problemática identificada en el jardín infantil que fue expuesta anteriormente.

En conjunto, los trabajos revisados permiten reconocer los juegos tradicionales como prácticas lúdicas que favorecen la interacción social, el encuentro entre pares y la transmisión de saberes culturales en distintos contextos educativos. Estos antecedentes aportan al presente proyecto pedagógico al reafirmar la pertinencia de retomar dichas prácticas en la educación infantil, no desde una lógica de repetición o conservación estática, sino como experiencias vivas que se recrean en la práctica. En este sentido, los antecedentes dialogan con la propuesta en tanto permiten comprender los juegos tradicionales como escenarios que cobran sentido en el disfrute, el movimiento y la participación de los niños, aspectos que se retomaron y

resignificaron en la implementación del proyecto.

3.2 El saber del maestro

En el artículo titulado “la formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación” elaborado por Ivoneth Lozano en el año 2013, se menciona una reflexión sobre la formación de los maestros, se lleva a cabo un análisis en la forma en la que este proceso contribuye en la construcción de su identidad. A partir del artículo, se sustenta que dicha formación, más específicamente desde la práctica pedagógica, configura al maestro como un sujeto con pensamiento crítico y que es capaz de interiorizar, trabajar y transformar contextos particulares. Gracias a lo anterior, es que el maestro puede ser capaz de llevar a cabo decisiones dentro del aula con respecto a los niños y lo que se lleva a cabo con ellos. En este sentido, se reconoce la práctica pedagógica, como un espacio fundamental para la producción de conocimiento y el desarrollo profesional docente.

Además de lo anterior, también se plantean el diario de campo como una de las herramientas que permiten y dan paso a una autorreflexión de la práctica educativa que llevan a cabo los maestros y maestras, lo cual ayuda en gran manera a evidenciar aquellos elementos y cualidades particulares con los que cuenta cada maestro, además, de que es una herramienta muy utilizada para reflexionar y problematizar aquellos aprendizajes adquiridos e implementados en la academia, lo cual da pista de algunos elementos que conforman al maestro en su formación y al momento de llevar a cabo ciertas planeaciones.

Ahora bien, este artículo es importante para el presente proyecto pedagógico, puesto que justifica que el maestro es un sujeto que nutre su saber y reflexiona ante lo que sucede y realiza en la práctica pedagógica con los niños. Además, posiciona el diario de campo no como un simple documento de registro, sino como un elemento fundamental para llevar a cabo procesos de transformación a partir de los análisis y la reflexión que allí

se da respecto a las actividades e intervenciones llevadas a cabo con los niños, en este caso, dicho elemento, nos sirve para comprender las implicaciones de resignificar y transformar las prácticas en relación con el juego.

Por otro lado, el trabajo “el saber experiencial sobre el juego que han construido tres maestras de educación inicial en su práctica pedagógica” elaborado por Laura Dayana Porras Rairan, Nicol Yessenia Muñoz Bohórquez y Olga Lizethse Parra González, en el año 2022 para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil, planteó como propósito conocer y caracterizar los saberes experienciales sobre el juego a partir del interés y preocupación por el no valor del juego como una actividad en sí misma, sino vista como “un medio para...”, lo anterior, en el ámbito de la educación inicial y adicional se complementa con el interés sobre el saber experiencial que construyen las maestras en su práctica pedagógica. Además de lo anterior, en el estudio se tuvieron en cuenta los saberes sobre el juego de tres maestras titulares de educación inicial: Angie, Julieth y Carmen.

Es así como este trabajo concluye bajo la comprensión de las maestras (Angie y Julieth) que el juego es una actividad que tiene valor en sí misma, que cuenta con una gran variedad de componentes y características que aportan en el desarrollo integral de los niños; y por otro lado la comprensión de la maestra Carmen quien reconoce el juego como un “recurso para...”, lo anterior debido a que lo relaciona con contenidos temáticos y usa el juego para llevarlos a cabo. En conclusión, la práctica pedagógica se constituye como un factor fundamental en la construcción del saber del maestro, ya que es a través de la experiencia en el aula y la interacción con los diferentes contextos educativos que el docente consolida, transforma y enriquece su conocimiento profesional. De igual manera en este proceso, el diario de campo se reconoce como una herramienta clave de reflexión y autorreflexión, pues permite al maestro analizar sus acciones pedagógicas, cuestionar sus prácticas y generar nuevas comprensiones sobre su labor educativa.

De igual manera, el saber del maestro se reconoce como un elemento determinante para la práctica pedagógica, debido a que cada docente, a partir del conocimiento que tiene de su entorno y de sus estudiantes, es capaz de transformar las prácticas educativas y adaptarlas a las necesidades del contexto. En este sentido, el presente trabajo aporta significativamente a la propuesta pedagógica, al evidenciar que el saber experiencial constituye una característica esencial del saber docente, donde la trayectoria y experiencia de las maestras influyen en la manera en que se comprende y valora el juego dentro del proceso educativo. Asimismo, se reconoce que este saber no es estático ni acabado, sino que se encuentra en constante construcción y transformación, lo que posibilita la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas y su relación con el lugar que se otorga al juego en los escenarios educativos.

Los antecedentes relacionados con el saber del maestro permiten comprender que la práctica pedagógica no se sustenta únicamente en conocimientos teóricos, sino en saberes contruidos en la experiencia, la reflexión y el contacto cotidiano con los niños. Estos aportes resultan fundamentales para el presente proyecto pedagógico, en tanto fortalecen la comprensión del rol de las maestras —titulares y en formación— como mediadoras del juego y como sujetos que toman decisiones situadas a partir del conocimiento que tienen de su contexto y de los niños. De este modo, los antecedentes no solo sustentan la propuesta, sino que refuerzan la necesidad de pensar el juego desde una práctica reflexiva, dialogada y sensible a las particularidades del entorno educativo.

3.3 El juego en la Educación Inicial

La tesis de grado “experiencia de juego en la sección de educación inicial del Instituto Pedagógico Nacional: una lectura desde las narrativas de las maestras” Natalia Marcela López Ocampo y Yesika Juliana Silva Valencia, en el año 2025 para optar por el título de Magister en Desarrollo Educativo y

Social, tuvo como objetivo comprender los sentidos y significados que configuran el juego en la sección de educación inicial del Instituto Pedagógico Nacional, con el fin de comprender y visibilizar el lugar del juego en dicha institución. Este trabajo fue fundamental como antecedente para el presente proyecto pedagógico, pues su aporte en cuanto al reconocimiento del juego no solo como actividad propia de la infancia sino como un eje central de la propuesta pedagógica de la Escuela Maternal es muy significativo. El trabajo analiza como las maestras comprenden y viven el juego en la educación inicial, no solo como una actividad recreativa, sino como una estrategia fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas. Además, este trabajo dialoga con los lineamientos pedagógicos de Colombia, resaltando al juego como unas de las actividades rectoras del desarrollo infantil.

Así mismo el trabajo “el juego en el ciclo uno: reflexión en torno a las practica de las maestras” elaborado por Sanly Daniela Delgadillo Pérez en el año 2018 para optar por el título de Licenciada en Educación Infantil, el cual tuvo como propósito reconocer el sentido y la intención que tiene para las maestras el juego en sus prácticas en el proceso de transición de los niños de preescolar a básica primaria del colegio La Palestina I.E.D, y así comprender el lugar que tiene el juego en la escuela especialmente en el ciclo uno. Para el presente proyecto pedagógico fue importante este trabajo, en cuanto visibiliza el lugar del juego y como el rol de las maestras y sus saberes influye en el lugar de este. De igual manera es significativo en tanto que aporta a la reflexión sobre la necesidad de visibilizar el juego como un eje central de la educación inicial, nos ayudó a sustentar la importancia de enriquecer los espacios destinados para el juego en el jardín UNAL reconociendo el papel activo de las maestras en la ejecución de actividades de juego con sentido pedagógico.

Los trabajos revisados en esta categoría permiten reafirmar el juego como un eje central de la educación inicial y como una experiencia con sentido propio en la vida de los niños. Estos antecedentes aportan al

presente proyecto pedagógico al reforzar una postura que reconoce el juego no solo como un recurso didáctico, sino como una práctica fundamental para el desarrollo integral, la expresión y la construcción de vínculos. En diálogo con estas experiencias, el proyecto retoma la necesidad de generar espacios intencionados para el juego, resaltando el papel de las maestras en la creación de condiciones pedagógicas que posibiliten su vivencia plena dentro del contexto educativo.

En conclusión, este conjunto de trabajos constituye un aporte significativo para el presente proyecto pedagógico pues permiten reconocer el juego como un elemento central en la educación inicial. Estos antecedentes no solo visibilizan el lugar que tiene el juego en los diferentes contextos educativos, sino que también resaltan el papel fundamental de las maestras. De igual manera aportan a la reflexión sobre la necesidad de continuar reforzando propuestas que reconozcan el juego como una actividad significativa, con un carácter propio y un papel primordial en el desarrollo de los niños.

Capítulo 4

4. Marco conceptual

El presente capítulo tiene como propósito fundamentar conceptualmente el proyecto pedagógico, ofreciendo los referentes teóricos que permiten comprender, interpretar y analizar la experiencia desarrollada con los niños y niñas del Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia. El marco conceptual no se concibe aquí como una compilación exhaustiva de teorías, sino como un conjunto de perspectivas conceptuales que dialogan directamente con el interés del proyecto, la pregunta orientadora y aquello fue ocurriendo durante su diseño e implementación. En este sentido, los conceptos abordados funcionan como lentes de lectura que enriquecen la comprensión del juego, la infancia y el rol docente en la educación inicial.

Los autores y perspectivas retomados permiten situar el juego como una práctica cultural, corporal y social, así como reconocer el saber del maestro como un saber plural, experiencial y en constante construcción, aspectos centrales para el análisis de la propuesta desarrollada.

En relación con el juego en la educación inicial, el marco conceptual dialoga con perspectivas que lo reconocen como experiencia fundamental en la infancia, retomando autores como Johan Huizinga (1938) en su comprensión del juego como base de la cultura, así como aportes de Winnicott, Piaget, Abad y Ruiz de Velasco, y los lineamientos y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría Distrital de Educación y la de Integración Social. Estos referentes permiten comprender el juego más allá de su carácter instrumental, reconociéndolo como una práctica con sentido propio en la vida de los niños y niñas.

El capítulo aborda también los conceptos de juegos tradicionales y rondas infantiles, retomando autores que destacan su valor cultural, identitario y social, y que permiten comprender estas prácticas como formas

de transmisión cultural vivas, flexibles y resignificables en el contexto educativo. De manera específica, aborda el juego motor y sus variantes, apoyándose en los aportes de Vicente Navarro (1995, 2002), quien permite comprender la centralidad del cuerpo y el movimiento en las experiencias lúdicas, así como la organización de los juegos en función de la significación motriz, las reglas y los roles.

Finalmente, para el abordaje conceptual del saber del maestro, se retoman principalmente los aportes de Maurice Tardif (2009, 2015), así como reflexiones contemporáneas sobre el carácter experiencial, situado y narrativo del saber docente, que permiten comprender las decisiones pedagógicas asumidas por las maestras titulares y las maestras en formación en torno al juego.

4.1. El juego en la educación inicial

Desde lo definido en el Lineamiento Pedagógico y Curricular de Bogotá, se asume el juego como uno de los cuatro pilares de la educación inicial, estos son entendidas como las formas esenciales con las que los niños y las niñas establecen relaciones con ellos mismos, con los demás y con el entorno. Así mismo, el juego en la educación inicial se comprende como aquella actividad más característica en los niños y las niñas, la cual les brinda la posibilidad de conectar con su esencia, ser espontáneos y participar en la sociedad en la que se encuentran inmersos. El juego permite que los niños y las niñas creen nuevos mundos, se conecten con su realidad y a la vez puedan preservar aspectos de su cultura.

El juego es una actividad que tiene valor en sí misma, improductiva; situada fuera de la vida corriente, que se da bajo unos límites de espacio y tiempo; se práctica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por el abandono y el éxtasis, la alegría y el placer. También comporta tensión, incertidumbre, riesgo, competencia y azar. (Lineamiento Pedagógico y Curricular, 2010, P. 53)

En coherencia con lo anterior, es preciso comprender el juego como

una actividad humana que se vive en el aquí y en el ahora, que se disfruta en el momento en que se realiza y que no pretende seguir algún propósito particular externo a ella. Un referente importante de esta perspectiva sobre el juego es Johan Huizinga (1938), para quien el juego constituye una actividad fundamental en la vida del ser humano y es base de la cultura, ya que, a través de este, el hombre construye significados y formas de vida, en concordancia, el autor define al juego así:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente (p. 45)

El autor pone de manifiesto que el juego es una actividad autónoma y totalmente voluntaria, que se desarrolla dentro de unas reglas que son aceptadas por quienes deciden jugar, creando así un orden, compromiso, tensión y disfrute en una realidad temporalmente diferente a la cotidiana. Así mismo plantea la provocación de alegría en quien juega y jugar solo por el mero hecho de hacerlo, es decir, que el juego no pretende conseguir un fin, no hay un propósito externo, sino que tiene su sentido en la acción misma de jugar.

Es así como el juego en la educación inicial adquiere un papel fundamental, no solo como un medio para relacionarse con el mundo sino como actividad válida en sí misma, que les permite a los niños explorar, disfrutar del mundo que les rodea. Como lo plantea Huizinga (1938) jugar implica un disfrute, implica libertad, espacios y reglas aceptadas, todas estas características del juego se convierten en elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas, por lo tanto, es esencial que las maestras generemos estrategias y espacios que den lugar al juego para que los niños puedan interactuar y disfrutar sin la imposición de que aprenda algo a través de este.

Juegos tradicionales

Carmen Trigueros (2000) define los juegos tradicionales como:

Dentro de una sociedad cumplen una función de enculturación, conservan y transmiten los valores profundos de la cultura popular, proporcionan una actividad motriz acorde con las características de sus practicantes, propician y facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones, y ayudan a conservar tradiciones de transmisión oral y el patrimonio lúdico (p.115)

A partir de lo anterior, se comprende que los juegos tradicionales no son solo una forma de entretenimiento, sino que también representan un medio por el cual se transmiten diferentes valores, costumbres culturales y formas de relación social. Adquiriendo así un sentido también dentro de la educación inicial para el desarrollo integral de los niños.

En relación con esta idea otros autores también resaltan la importancia del juego, es así que, para Felipe y Gracia (2001) “El juego, la conducta lúdica, es fruto de nuestra historia y de nuestra cultura. El juego está inmerso en nuestro acervo cultural (...) Tradicional proviene de tradición y el diccionario de la Real Academia lo define como: 1.- Comunicación o transmisión de noticias, composiciones literarias, ritos, costumbres, hechas de padres a hijos al correr de los tiempos y sucederse de las generaciones” (p. 25). De este modo los juegos tradicionales se han transmitido y han logrado mantener su esencia a lo largo del tiempo, dando continuidad al legado de costumbres de una comunidad, aunque ya no con tanta fuerza como en otras épocas y tiempos.

A estas concepciones le sumamos las ideas de Graciela Sheines (2017), pues para ella los juegos tradicionales “son los mejores transmisores de tradiciones, costumbres, valores, tabúes y códigos de la comunidad. Manipulándolos, los chicos se atan al pasado del grupo y aprender tempranamente a integrarse a él” (p.149).

Po lo tanto, se considera importante desde el rol como maestras poder presentar a los niños los juegos tradicionales para que junto con ellos puedan ampliar sus conocimientos sobre el mundo y puedan ir forjando su identidad cultural y hacerse parte de ella. Siguiendo lo anterior, Huizinga (1938) menciona lo siguiente:

Una vez que se ha jugado, permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado, como un juego infantil, una partida de bolos, una carrera, o transcurrido un largo tiempo. Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales (p. 23).

Al llevar a cabo estas prácticas de juegos tradicionales, no solo se contribuye a su preservación, sino también a la continuidad y su transmisión. Esta puede darse de manera inmediata, por ejemplo, en los momentos de tiempo libre cuando los niños comparten el juego con sus compañeros, o en otros espacios y momentos futuros. Dicho proceso se produce a través de la interiorización y del sentido cultural que los juegos adquieren para quienes los practican, lo que permite garantizar su permanencia a lo largo del tiempo.

En este sentido, la repetición del juego adquiere un valor significativo, ya que no se limita a ser una actividad pasajera, sino que se convierte en una práctica con sentido dentro de la experiencia infantil. Esto se evidencia en la repetición intencional que realizan los niños después de haber jugado incluso una sola vez. Esta repetición puede surgir tanto por iniciativa de la maestra como por el interés propio de los niños.

Sin embargo, es importante aclarar que dicha repetición no responde necesariamente a una intención consciente de preservar el juego como patrimonio cultural, sino que surge principalmente del interés, el disfrute y el goce que experimentan durante la actividad.

De igual manera, es importante también darle el lugar a los juegos

tradicionales como un juego en sí mismo, tal como lo expresa (Genérela y plana 1996 citados en Trigueros 2000) “antes que dato de la cultura popular, «noticia» de la forma de vida de un pueblo, etc. es juego” (p.119) Esto permite comprender que, aunque los juegos tradicionales poseen un importante valor como patrimonio cultural, este no debe considerarse como el centro del sentido del juego.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el juego se entiende como una actividad autotélica, es decir, una práctica que no está impulsada por una meta o finalidad externa (en este caso por la preservación cultural), sino por el goce y el disfrute que produce en quienes participan. En este sentido, los niños se involucran en el juego principalmente por el placer que les genera realizarlo. Esta característica también se encuentra presente en los juegos tradicionales, los cuales, a pesar de su valor cultural, continúan siendo experiencias lúdicas que se sostienen principalmente en el interés, el disfrute y la motivación propia de los niños.

4.2 Rondas infantiles

De igual manera es necesario acercarnos al concepto de las rondas infantiles, que guardan y cobran un gran sentido en medio de los juegos tradicionales, pues las rondas, también cumplen en gran medida con la recopilación y recuperación de la cultura por medio de la oralidad y el juego corporal.

Marulando (1988), en su obra las rondas y juegos Infantiles Folclor y educación, mencionan que la ronda sus orígenes se remontan a tiempos de raíces antiguos en danzas colectivas, donde el desplazamiento circular junto con canciones entonadas de manera grupal simbolizaba unión, coordinación y sentido de comunidad manteniéndose hasta hoy como una actividad que integra lo corporal, lo social y lo cultural en la infancia.

“En otras palabras, las rimas cantadas o recitadas para jugar se llaman “rondas” (Marulanda, 1988, p. 55)

Teniendo en cuenta lo mencionado por el autor, se entiende la ronda infantil como un espacio lúdico en el que un grupo de niños se organizan para cantar y repetir una canción corta determinada y de la misma forma, repetir de manera corporal lo que se va indicando, posicionándose y creando en sus mentes un “como sí” con el fin de recrear de la mejor forma el espacio que se está proponiendo entre el mismo grupo.

Ahora bien, algo importante que se puede relacionar con lo mencionado en los juegos tradicionales, es la trasmisión que se realiza con las rondas infantiles, y es que las mismas, al igual que los juegos, se han ido transmitiendo y continúan con su legado en la actualidad, de manera oral y por medio de la práctica de estas. Lo anterior, se menciona en el documento de Coordinación de Educación Musical. (2009):

Las rondas infantiles y los juegos tradicionales nos hacen recordar aquella época de nuestra infancia en la que nos tomábamos de la mano formando una ronda, girábamos y cantábamos con la alegría que el canto y el juego pueden provocar en un niño (p. 5)

Por otro lado, algo importante a mencionar es que, por medio de las rondas, los niños desarrollan habilidades sociales, creativas y de imaginación:

En las rondas y juegos tradicionales, al jugar a “Las ollitas”, al “Matantiru Tirulán”, cuando “salva” a sus compañeros de ser llevados por el “diablo con los diez mil cachos”, cuando espera su turno para ser el lobo, el niño está practicando normas de relación y convivencia, aprendiendo a esperar su turno, a compartir sus juegos con todos, a no discriminar, a ser paciente con los más pequeños, con los que no corren tan rápido. Aprende a amar a los demás, porque con ellos ha jugado y reído.” (Coordinación de Educación Musical, 2009, p. 6).

Por medio de estas, se crean espacios que requieren la resolución de conflictos que la misma ronda propone, o que se genera mediante la realización de esta por los integrantes. Un ejemplo que se puede traer a

colación es la elección de algunos de los roles que tendrían los integrantes de los juegos rondas, como lo es en el corazón de piña, debido a que muchos de los niños quieren ser el corazón, pero en ese momento es en que los mismos participantes deben entrar a conversar y llegar a un acuerdo para ir pasando por turnos.

Ahora bien, otro aspecto importante que caracteriza a las rondas infantiles y que menciona García (2003, como se citó en Lino Piguave, 2021) “la práctica de las rondas desarrolla la imaginación, amplía su vocabulario y le ayuda a expresarse con claridad y naturalidad” (p.7). Esto quiere decir, que además de que se da paso a la imaginación y la recreación escenográfica y representativa de un personaje ajeno al niño, las rondas infantiles dan paso a una ampliación del vocabulario ya que permite una comunicación y una adquisición constante de un vocabulario enriquecido, el cual se da por medio de un espacio en el que el niño y la niña se sienten confiados y por ende se sienten con una mayor libertad de expresión.

De la misma manera hay una fluidez que no se daría si se impone la situación para que se lleven a cabo este tipo de desarrollos con los niños. Además, no solo se limita al vocabulario, sino que apoya a la expresión corporal de los niños mediante la práctica de los mismos.

Por otro lado, un aspecto que también se ha recalcado en las rondas infantiles es el desarrollo de la imaginación que se da por medio de la personificación de un personaje que no es el niño o niña, lo cual se puede relacionar directamente con el juego motor simbólico ya mencionado en un apartado anterior del presente trabajo. Este tipo de juego da paso a una des personificación temporal de ser “yo” para ponerme en los zapatos de otra persona, pensar y actuar como él, lo cual da paso a una gran apertura de procesos mentales que realiza el niño sin siquiera darse cuenta.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante a mencionar los tipos de juego ronda que menciona Lino Piguave, 2021 sobre el juego ronda: “Las rondas infantiles se clasifican en: Rondas con personaje central, Rondas con

gestos y acciones, Rondas con persecución, Rondas con palmas” (p.13)

Esto quiere decir, que dentro del gran panorama que se tiene de las rondas infantiles, existen unas tipologías que son importantes mencionar debido a que, de esto, depende mucho del rol y la postura que el niño, la niña o el grupo en general va a tomar con respecto a la ronda. Cada tipo de ronda tiene un objetivo diferente, pero en la mayoría de las mismas, se busca algo similar, y es que el niño personifique a otro personaje que no sea él.

Ahora bien para finalizar, es importante mencionar la particularidad que tienen las rondas infantiles con respecto a los demás conceptos de juego que se han venido trabajando a lo largo de este marco conceptual, y es que este tipo de juegos ronda, es una combinación entre juegos musicales y juegos motores, haciéndola de esta manera como una actividad potente para los niños, ya que recopila el juego motor con el juego motor simbólico, dos de los tipos de juegos que contienen un potencial enorme que aporta al desarrollo integral de los niños a partir del goce y el disfrute del mismo.

4.3 El juego motor

El juego motor es una organización específica de la conducta motriz. Es un modelo cultural complejo, en el que afloran comportamientos menos contruidos, más espontáneos, a la par que, esperados por los acuerdos, o por las reglas (Navarro, 1995) P. 55. Es decir que, en los juegos motores los jugadores realizan movimientos de manera más libre, pero de acuerdo con las normas o reglas establecidas con anterioridad en determinado juego.

En el juego motor lo que cobra relevancia es la actividad motriz, pero no basta con realizar algún tipo de movimiento, sino que estos movimientos deben perseguir un objetivo u propósito dentro del juego, esto significa que este tipo de juego es “una organización lúdica que se caracteriza por el empleo significativo de la motricidad; es decir, la relevancia, como juego, procede de este grado de significación” (p. 55). El movimiento pasa de ser un

simple componente del juego a ser el elemento que otorga el propósito y valor, lo que implica que el cuerpo esté más activo, el movimiento es el eje fundamental de la experiencia lúdica.

Expresado lo anterior se puede concluir que, el juego motor, es un tipo de juego donde el cuerpo y el movimiento son esenciales, incluye también interacción social y una serie de normas y reglas. En palabras de Vicente Navarro (2002)

El juego motor es una organización que incluye a todos los tipos de situaciones motrices en forma de actividades lúdicas, que comportan conductas motrices significativas y que podrán cumplir distintos objetivos. Lo que permite concretar que el juego motor es una actividad lúdica significativa que se conforma como una situación motriz y mediada por el objetivo motor. P. 142

Desde esta perspectiva el juego motor no puede llegar a comprenderse sin la significación motriz, aquí el cuerpo y el movimiento se convierten en protagonistas que permiten al jugador involucrarse plenamente en la experiencia y el acto de jugar.

Es así, que es fundamental que se propicien espacios para llevar a cabo este tipo de juego con los niños, pues se encuentran en una etapa donde su cuerpo es su principal medio de expresión, comunicación y exploración. A través de estos juegos los niños pueden desarrollar y fortalecer habilidades como la coordinación, el equilibrio y el control corporal.

Dentro del juego motor también podemos encontrar otras variantes como lo son el juego motor simbólico y el juego motor de reglas, los cuales se describen a continuación.

4.3.1 El juego motor simbólico

Antes de acercarnos al concepto de los juegos motores simbólicos es necesario retomar el concepto de juego simbólico.

El juego simbólico es un tipo de juego donde los niños reproducen

situaciones de la vida cotidiana o representan diferentes roles sociales. Según Piaget el juego simbólico es una representación del pensamiento representacional y la función simbólica que en conjunto permite que los niños tengan una comprensión del mundo y su entorno más abstracta. El juego simbólico es una oportunidad para explorar, ya que a través de este los niños exploran la vida y lo que acontece en ella. Abad y Ruiz de Velasco (2012) afirman que “mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer” p (31). Dicho lo anterior se puede apreciar que el juego simbólico permite a los niños interpretar y apropiarse de su realidad.

Por otro lado, Navarro 2002 expresa que en el juego motor simbólico la significación motriz pasa a un segundo plano, debido a que esta dependerá del contenido de la trama, es decir el denominador común aquí serán los tipos de representaciones. En el juego motor simbólico “la historia que se proponga y su desarrollo conducirán a situaciones relativamente previstas en las que la motricidad surgirá como respuesta a las demandas de aquellas” (Navarro, 2002, p. 160). Esta afirmación pone de manifiesto que en este tipo de juego las situaciones motrices no afloran de manera espontánea, sino que son respuesta a la propuesta que la historia plantea. De esta manera, los movimientos son una respuesta coherente con el propósito del juego y las condiciones que este propone.

Otro aspecto importante en este tipo de juego es el logro, el cual Navarro (2002) lo denomina así:

En el juego simbólico el logro es ser reconocido en un personaje, reproducir un modelo, colaborar en el desarrollo de una situación, se constituye en un objetivo para el jugador, constituyendo una meta que se vincula a la experiencia, no tanto al resultado. (P 161).

En ese sentido, el logro no se refiere a ganar o conseguir el resultado final, sino que se liga a la experiencia vivida, en la manera en cómo el jugador

asume el personaje y aporta al desarrollo del juego, se relaciona con la satisfacción que surge de participar y desempeñar dicho rol en el juego.

4.3.2 El juego motor de reglas

De acuerdo con Vicente Navarro, el juego motor de reglas constituye un modelo más, en este el centro de interés es la actividad motriz organizada lúdicamente. Este tipo de juego se encuentra estructurado a partir de acuerdos, normas y reglas compartidas, de igual manera aquí la significación motriz es el medio principal de participación.

Además, se configura como un sistema abierto debido a que el juego integra diversos factores como los acuerdos entre jugadores, existen variaciones en el número de jugadores sin alterar el mismo, comunicación, distribución de roles y la adaptación a las situaciones del juego.

El juego motor además de lo anterior se caracteriza por:

- Significación motriz: aquí se hace referencia a la intensidad física, el conjunto de la motricidad, la complejidad de las habilidades y la adaptación a las situaciones y su contexto, es decir el sentido que adquiere la acción corporal dentro del juego.
- Grado de regulación: Hace referencia al nivel en que las reglas orientan y regulan la actividad de los jugadores en el juego, esto permite ordenar el juego, definir lo que será permitido y lo que no.
- Distribución de papeles y opciones: es la asignación de roles o papeles ya que en el juego motor de reglas los papeles deben estar claramente manifestados. Cada papel implica determinadas acciones lo que organiza la participación, además da opciones permitiendo tomar decisiones en el juego.
- Conseguir la meta/ ganar-perder: el juego motor de reglas se caracteriza por el logro que tratan de alcanzar los jugadores. Este logro

o meta da sentido a la acción motriz y motiva la participación.

- Repetición: la repetición se refiere solamente a la estructura del juego y no a las acciones que se realizan dentro de él. Si las acciones fueran siempre las mismas el juego perdería interés en los jugadores.

Adicional a lo anterior también es importante hacer a alusión a lo que describe Graciela Scheines (2017) sobre las reglas del juego pues ella menciona que no existe ningún juego que no contenga reglas.

El más simple, como el que se improvisa solitariamente con las baldosas de la vereda mientras caminamos sin apuro, y que consiste en no pisar las líneas entre baldosas, o pisar las rojas y saltar las blancas, ya denuncia la presencia de una ley al menos: pierdo si piso la raya, o las baldosas blancas (P.53).

En este sentido, no solamente estructuran el juego, sino que, además estructuran las posibilidades de acción de quienes deciden participar en el juego. Haciendo alusión más exactamente al juego motor, las reglas aquí regulan incluso los movimientos y la relación entre los participantes.

También, los juegos de reglas hacen que los niños puedan ir desarrollando habilidades, como la toma de decisiones, la autorregulación y la comprensión de aquellas normas colectivas, todo esto mientras juegan y se divierten, de igual manera hay que hacer hincapié en que este no es el propósito del juego, pero de manera indirecta si se pueden ir desarrollando. Adicional a esto, se debe tener en cuenta que son los niños quienes deciden si jugar o no, pues como lo plantea Graciela Scheines (2017):

Somos libres de jugar o no jugar: la elección es siempre nuestra. El juego por mandato o delegación es una parodia o un simulacro. No es juego. Pero una vez que decidimos jugar nuestra libertad debe amoldarse a la legalidad libremente aceptada. Hay entonces dos formas de libertad en el juego: la absoluta (que se ejerce en el momento de tomar la decisión de jugar) y la condicionada por las

reglas mientras jugamos (p.55).

Es así como el juego se convierte en un escenario donde los niños ejercen su libertad, aprenden a reconocer las normas que se comparten en la sociedad y junto con ello tienen la posibilidad de participar en las construcciones de nuevas experiencias para sus vidas, en relación con los otros.

4.4 Saber del maestro

Se abordará el saber del maestro como una de las categorías que ofrece un marco de comprensión para este proyecto, debido a que para llegar a desarrollar la propuesta pedagógica fue fundamental tener en cuenta a las maestras titulares de los grupos investigadores A y B, pues somos conscientes del saber que ellas poseen y del valor de este. Quisimos además propiciar un encuentro entre el saber de las maestras titulares y el de las maestras en formación. Es decir, que exista un dialogo donde se complementen lo que saben las maestras en formación, todo lo que han aprendido en la universidad y los conocimientos que tienen las maestras titulares, producto de su experiencia y trayectoria profesional.

Lo anterior teniendo en cuenta que el saber docente como lo describe Tardif (2015) "se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales" (P.26). Esta afirmación permite comprender que la labor del maestro está atravesada por varios tipos de saberes, los cuales se ponen en marcha en la práctica educativa/profesional, estos saberes son los que orientan el quehacer de cada maestro/a diariamente en las aulas y permiten responder a las necesidades de los niños, niñas y estudiantes.

El saber docente es, por tanto, esencialmente heterogéneo, un saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana. Pero esa heterogeneidad no sólo se debe a la naturaleza de los saberes presentes; se deriva también de la situación del cuerpo docente ante

los demás grupos productores y portadores de saberes y de las instituciones de formación (Tardif, 2015, p.41). Expresado lo anterior, esta propuesta pedagógica centra el interés en el saber que poseen las maestras en relación con el juego, ya que allí hay insumos para comprender las decisiones que ellas toman al momento de planear, disponer y acompañar las experiencias de juego con el grupo de niños que tienen a cargo.

El saber del maestro es un tema complejo debido a la multiplicidad de aspectos que lo conforman. Este no se limita únicamente a los conocimientos adquiridos en su formación académica, sino que integra también las experiencias vividas antes, durante y después de ella, tanto en su vida escolar como en su desarrollo profesional. A esto se suman sus creencias, valores y el contexto particular en el que se ha formado como persona y como maestro. Todos estos elementos se articulan de manera progresiva y continua para constituir el saber del maestro.

“El saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc.” (Tardif, 2009, p. 10)

En esa misma línea, es fundamental considerar las particularidades de los alumnos con los que cada maestro trabaja, pues cada uno tiene necesidades y formas de ser distintas. Esto exige que entre maestro y estudiantes se establezca una relación de diálogo e intercambio de saberes. A partir de esa interacción, el docente pone en práctica conocimientos que ya posee, adquiere otros nuevos y, cuando es necesario, modifica aquellos que deben adaptarse a las características específicas de su grupo, en concordancia con Tardif 2009 "el saber no es una sustancia o un contenido cerrado en sí mismo; se manifiesta a través de unas relaciones complejas entre el docente y sus alumnos" (p.12)

Lo anterior da lugar a situar al saber del maestro como un proceso de

construcción que se realiza a lo largo del recorrido profesional, que le permite al maestro aprender a desenvolverse en determinados ambientes laborales y orienta sus formas de actuar ante los diferentes contextos planteados.

Para sintetizar las características del saber acudiremos a lo planteado por Tardif, citado en el libro “Saberes de maestras” (2025), quien las define de la siguiente manera:

- Diverso: Está contenido y recoge diferentes fuentes para ser formado, es decir que recoge de su experiencia profesional y académica, la cual incluye lo vivido en su época escolar. Además, tiene presente los saberes particulares de la institución en la que se encuentran, recogiendo los contenidos que se deben llevar a cabo, las metodologías y los objetivos definidos.
- De carácter temporal: El saber docente se adquiere a través del tiempo, según su experiencia vivida en la época escolar.

“Una parte importante de lo que los maestros saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del docente y sobre cómo enseñar proviene de su propia vida y, sobre todo, de su historia de su vida escolar” (Fandiño, et al, pág. 11, 2025)

Un segundo sentido para comprender el carácter temporal en el que se adquiere el saber docente, es en la práctica profesional, en la que, el maestro va adquiriendo un campo experiencial, en el cual se ve enfrentado a un grupo real y se sitúa en el otro lado de la moneda, asumiendo esta vez su rol como maestro y dejando de ser expectante, para pasar a ser el que guía y asume al grupo; en ese momento, es en el que debe traer a la práctica aquello que adquirió y vio en la academia.

Por último, se plantea la continua estructuración de este saber durante su experiencia profesional y que conlleva a su renovación, aplicación y flexibilización según sus necesidades:

- Plural y heterogéneo: El saber del maestro también es plural, ya que no solo proviene de diversas fuentes, sino de múltiples disciplinas. Esto es fundamental para responder a la variedad de objetivos presentes en el trabajo docente, que abarca metas emocionales relacionadas con la motivación de los alumnos, objetivos sociales vinculados con la disciplina y la gestión del grupo, propósitos cognitivos enfocados en el aprendizaje y metas colectivas derivadas del proyecto educativo institucional

Esto quiere decir que ser maestro implica manejar diversos tipos de conocimientos que se adquieren en distintos campos disciplinares y a partir de la práctica. Estos conocimientos permiten que el maestro tenga la capacidad de trabajar y desenvolverse frente a diferentes aspectos dentro del aula con los niños y niñas, ya sea de manera colectiva o individual. Entre estos aspectos se encuentran la organización del grupo, el acompañamiento emocional de los estudiantes —que es de gran importancia dentro del aula— y la facilidad del aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

- Personalizados y situados: Son personales, pues parten desde una historia única y singular de cada maestro o maestra, los cuales se adquieren de formas distintas según sus experiencias, contextos, habilidades y particularidades que se confrontan para formar su saber.
- Llevan las señales del ser humano: El trabajo del maestro es con seres humanos, lo cual quiere decir que el maestro no puede tratar al grupo como una homogeneidad, sino que debe tomarse el tiempo y la disposición de conocer sus particularidades y cualidades. Esto quiere decir que el trabajo docente, debe estar cargado de la sensibilidad y el tacto hacia el ser humano.

Lo anterior sumado a que el maestro debe actuar como sujeto de interacción con otros sujetos y a partir de allí va descubriendo y conociendo su contexto de forma progresiva y lo va transformando según lo que más le

convenga.

En síntesis, el saber del maestro no es un conjunto fijo de conocimientos, sino un proceso en constante construcción que se alimenta de la experiencia, la interacción y el contexto. Cada docente configura su saber a partir de su propia historia, de las relaciones que establece con sus estudiantes y colegas, y de las condiciones institucionales que enmarcan su práctica. Este saber, siempre dinámico, diverso y profundamente humano, se transforma con el tiempo y se renueva cada vez que el maestro reflexiona, adapta y resignifica aquello que vive en el aula. De esta manera, el quehacer docente se convierte en un espacio permanente de aprendizaje, en el que el maestro no solo enseña, sino que también reconstruye su propia manera de comprender y habitar la profesión.

Capítulo 5

5. Marco metodológico

El marco metodológico del presente trabajo tiene como propósito describir y dar cuenta del proceso pedagógico desarrollado en el marco de la modalidad de proyecto pedagógico de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. En este apartado se explicitan las decisiones asumidas para el diseño, la implementación, el acompañamiento y el análisis de la propuesta, reconociendo que no se trata de una investigación en sentido estricto, sino de un ejercicio reflexivo sobre la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, se presentan el enfoque cualitativo que orientó la comprensión de la experiencia, la línea en la que se inscribe el trabajo, los instrumentos utilizados para documentar lo ocurrido y las fases que estructuraron el desarrollo del proyecto.

5.1. Línea de investigación

El proyecto pedagógico se inscribe en la línea Pensamiento, creencias y saberes del profesor en educación inicial, de la Licenciatura en Educación Infantil. En cuanto a la línea Pensamiento y Creencias del Profesor, su objeto de estudio se orienta en comprender las características del pensamiento y las creencias de las maestras de educación infantil sobre aspectos específicos de la educación de los niños.

Nuestro trabajo es un aporte importante y significativo a la línea en tanto aborda y visibiliza el pensamiento y el saber de maestras titulares y en formación en relación con el juego. El saber de las maestras titulares se tuvo en cuenta con el fin de diseñar una propuesta coherente con las dinámicas del jardín, también para entender el porqué de su actuar frente a las actividades de juego y las posibilidades para el mismo. Se pretendió realizar un ejercicio basado en el diálogo y en la complementariedad de los saberes de las maestras en formación y titulares para no llegar a imponer una

propuesta, sino que se tratase de una experiencia concebida de manera conjunta, situada en el contexto del jardín y en diálogo con las necesidades e interés tanto de las maestras como de los niños.

Para ello se realizaron entrevistas a las maestras titulares, las cuales permitieron conocer aspectos de su trayectoria profesional y su concepción del juego, el sentido y significado que tiene este en su labor diaria. Esta información fue fundamental para tomar decisiones en el diseño de la propuesta y la organización de esta.

De igual manera la propuesta se fortalece desde el saber construido por nosotras como maestras en formación a lo largo de nuestra trayectoria académica, donde reconocemos el juego como una actividad fundamental en la vida de los niños que no debe ser subordinada a fines instrumentales y que requiere de tiempos y espacios intencionados.

5.2. Enfoque de investigación

El proyecto se realizó bajo un enfoque cualitativo, ya que el objetivo no fue medir o calificar resultados, el interés principal ha sido presentar a los niños, las rondas y juegos tradicionales como prácticas culturales y sociales que tienen un significado identitario que traspasa las fronteras actuales y viaja a las tradiciones de nuestros antepasados, con el fin de preservar la cultura, al igual que se pretende ampliar el repertorio lúdico de los niños a través de estos juegos y posibilitar el disfrute del encuentro con el otro, así como del canto y los movimientos que estos traen consigo. En este sentido, para nosotras resultó primordial analizar las experiencias, las formas en que los niños se apropiaron de cada juego, las interacciones sociales que se generaron y el interés y disfrute de los niños en torno a las rondas y juegos. Según Quecedo y Castaño (2002) “puede definirse a la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p7). Esta característica fue fundamental para el proyecto, puesto que permite reconocer cómo los niños vivieron cada juego y el impacto en cada uno de

ellos.

5.3. Instrumentos de recolección

Para llevar a cabo la recolección y el análisis de la información se usaron tres herramientas: diarios de campo elaborados por las maestras en formación, entrevistas y registro fotográfico. A continuación, se presenta la descripción de cada uno de los instrumentos mencionados.

5.3.1. Diario de campo

Como instrumento principal de registro, se emplearon diarios de campo con el propósito de registrar y analizar las distintas situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones verbales de los niños. Este recurso permitió contar con información cualitativa suficiente para posteriormente realizar un análisis pedagógico sobre lo ocurrido durante el desarrollo de la propuesta y a partir de allí valorar la incidencia que esta tuvo en el grupo participante.

Los diarios de campo contemplaron las siguientes características:

Descripción detallada de cada sesión, reflexión pedagógica frente a las situaciones observadas, registro textual de las voces de los niños.

El diario de campo contribuyó a consolidar la información más relevante observada en cada una de las sesiones desarrolladas con el grupo, especialmente mediante la recopilación de las expresiones y manifestaciones de los niños, lo que permitió fundamentar el análisis desde sus propias experiencias.

5.3.2. Entrevistas

Se realizaron entrevistas individuales a cada una de las maestras titulares de los grupos, con el fin de recopilar los saberes y conocimientos relacionados con el juego, la institución educativa y las particularidades del grupo.

La información obtenida permitió ampliar el panorama respecto al contexto institucional, los intereses de los niños, así como las estrategias

pedagógicas implementadas. Asimismo, posibilitaron el reconocimiento del saber docente como un elemento fundamental dentro de la práctica educativa. Las entrevistas fueron previamente autorizadas, grabadas y posteriormente transcritas para su respectivo análisis. Las mismas se encuentran como anexo al presente trabajo.

5.3.3. Registro fotográfico

Se utilizó la fotografía como recurso complementario para la documentación del proyecto, con el objetivo de evidenciar los comportamientos y las situaciones más relevantes surgidas durante el desarrollo de cada planeación.

El registro fotográfico permitió contar con un apoyo visual que facilitó la comprensión de lo ocurrido en las sesiones, aportando mayor claridad al proceso de análisis y consolidación del trabajo para que además pueda ser socializado y compartido en otros escenarios.

En conclusión, el uso articulado de los diarios de campo, las entrevistas y el registro fotográfico fortaleció la validez de los hallazgos y garantizó una interpretación más profunda de la información recolectada. La combinación de la descripción detallada, la reflexión pedagógica y la evidencia visual permitió sustentar el análisis de manera rigurosa, evidenciando las reacciones y procesos vividos por los niños durante cada una de las planeaciones desarrolladas.

5.4 Fases del proyecto

El proyecto pedagógico Jugando y recodando: propuesta pedagógica para la preservación de los juegos y rondas tradicionales y ampliación del repertorio lúdico de niños del Jardín Infantil UNAL se estructuró en cuatro fases que posibilitaron organizar las actividades pertinentes para su diseño, implementación, seguimiento y análisis en coherencia con los objetivos trazados.

5.4.1 Fase de Exploración ¿Qué queremos? ¿a qué nos gusta jugar?

En esta fase se realizó una observación detallada durante el periodo 2025-1 sobre los gustos e intereses de los niños respecto al juego. De manera simultánea se observaron y caracterizaron los espacios y momentos que se brindan en el jardín para que los niños puedan jugar, de manera que fuese posible identificar el valor y lugar que ocupa el juego en el jardín infantil de la Universidad Nacional y fue allí donde se gestó la idea y el interés por proponer el desarrollo de juegos tradicionales y rondas como eje central del proyecto pedagógico.

5.4.2. Fase de Diseño ¿Qué juegos y por qué?

Para esta segunda fase luego de haber observado los intereses de los niños y de identificar la pertinencia de abordar juegos y rondas tradicionales, iniciamos la búsqueda de los juegos y rondas que podrían resultar interesantes para proponer a los niños y a las docentes titulares, donde el movimiento tuviese un protagonismo importante y con ello atender y ser consecuente con la caracterización realizada en los grupos de Investigadores A y B.

Además de lo anterior, pensamos proponer que cada niño compartiera con sus compañeros un juego que sus papás les explicara y jugara con ellos, con el fin de que los padres de familia fueran parte también de la propuesta, ya que la idea también es preservar la cultura e identidad que está inmersa en estos juegos. Al comentar esto con una de las maestras titulares, ella propuso que se hiciera a través de un cuaderno viajero.

Si bien nosotras contábamos con recuerdos de los juegos de infancia y ello nos daba insumos sobre los juegos tradicionales y rondas que podíamos proponer a los niños, complementamos el repertorio de juegos a partir de una búsqueda en la web que además nos permitió ampliar el conocimiento sobre el origen de estos y la forma de implementarlos. Una vez identificados y seleccionados los juegos a implementar, estos se organizaron y se dio inicio a la siguiente fase.

5.4.3. Fase de Implementación ¿Cómo lo hicimos?

Para esta fase fue indispensable el diálogo y los acuerdos con las maestras titulares para definir los tiempos en los cuales se implementaría cada uno de los juegos, gracias a ello, se llegó a la conclusión, que cada implementación se llevaría a cabo los días lunes y jueves en un tiempo aproximado de una hora por cada sesión. El periodo de tiempo en el que se llevó a cabo la propuesta fue durante el periodo 2025-2 iniciando el mes de septiembre y finalizando el mes de noviembre.

El número de juegos que se implementaron a lo largo del proyecto con los niños fueron once juegos, en los que se encuentran los siguientes: El puente está quebrado, la gallinita ciega, el lazo, escondidas, la golosa, ponchados, agua de limones, el lobo está, el gato y el ratón y el corazón de piña. Dicha elección y organización, se llevó de esta forma, en primer lugar, por el gusto y el conocimiento que tenían los niños por el puente está quebrado, ya que, en el caso de muchos de ellos, conocían este juego, y por ello, se aprovecha dicha situación para captar la atención de los niños hacia el proyecto planteado. Gracias a esto, se continuo en la línea del juego ronda, debido al gusto inicial por la música y para implementar un juego que no era muy conocido por el grupo (la gallinita ciega), pero que se interiorizó y llevó a cabo de forma muy grata por parte de los niños.

Por otro lado, se tomó la decisión de realizar una distinción entre los juegos de movimiento y los juegos ronda, la cual se llevó a cabo luego de la implementación de la gallinita ciega, ya que no contenían ningún tipo de canción, para luego implementar aquellos que iban acompañados por una ronda y que requerían de una interpretación por parte de los niños de otro personaje que era distinto a él o ella.

La anterior organización, se llevó a cabo debido a que los juegos motores priorizan las necesidades de movimiento de los niños, mientras que las rondas infantiles, requerían una mayor concentración y atención por parte de los mismos para llevarse a cabo, ya que en el mismo, entra en juego otra

dinámica, no solo el movimiento como característica central, se introduce la interpretación de un personaje distinto al que es el niño, lo cual a su vez, daba cuenta del componente simbólico del juego.

Todos los juegos anteriormente mencionados, se repitieron al menos una vez durante la planeación. El número de veces que se repetía dependía de la disposición de los niños y el gusto que le tuvieron al mismo. Aunque cabe aclarar, que el gozo por los mismos se evidenciaba de tal manera, que en algunos momentos no había el suficiente tiempo para repetir el juego la cantidad de veces que los niños lo deseaban, por lo que, en algunos momentos, algunos se organizaban de manera autónoma para llevarlos a cabo en tiempos libres que tenían, lo cual se puede evidenciar en los registros de diarios de campos con las voces de las maestras.

Ahora bien, cabe aclarar que para cada día y cada juego se realiza una planeación organizada en tres momentos: Inicio, desarrollo y cierre.

Con cada planeación se pretendió brindar a los niños un momento y espacio para conocer un juego o una ronda nueva, para apropiar sus reglas, así mismo la posibilidad de jugar y disfrutar, nosotras a su vez nos involucramos en los juegos y rondas como parte de ellos, a la vez que ejercimos el rol de mediadoras en los mismos.

A lo largo de cada intervención y juego realizado, en ocasiones las maestras titulares fueron participes, desde la observación y acompañamiento y en otras ocasiones participaron de manera directa en algunos de los juegos, todo dependía de la actitud de los niños ya que en algunos momentos pedían a las maestras titulares que los acompañarán, debido a la confianza que tenían con ellas; aunque esto fue cambiando a lo largo de la implementación, ya que en algunos momentos, incluso los niños nos invitaban como maestras en formación en sus juegos autónomos.

5.4.4. Fase de Análisis de la propuesta ¿Qué ocurrió?

En coherencia con el enfoque cualitativo que orienta este trabajo de grado y

con la modalidad de proyecto pedagógico propuesta por la Licenciatura en Educación Infantil, el análisis de la experiencia se realizó a partir de la construcción de una matriz de análisis como estrategia metodológica para la sistematización y comprensión de la información recogida durante la implementación de la propuesta. Esta matriz permitió organizar los registros de observación consignados en los diarios de campo a partir de las planeaciones desarrolladas y las situaciones significativas que tuvieron lugar en la implementación de los juegos, articulándolos con categorías de análisis derivadas del interés pedagógico del proyecto, la pregunta orientadora y los referentes conceptuales. El uso de la matriz no tuvo como finalidad la cuantificación de resultados, sino la comprensión de los sentidos, las dinámicas y las transformaciones que emergieron en la experiencia vivida con los niños de los grupos Investigadores A y B.

La matriz de análisis se constituyó, así, en una herramienta para la reflexión que facilitó el tránsito de la descripción de lo sucedido a la interpretación pedagógica de la experiencia. A través de preguntas orientadoras, se identificaron situaciones relevantes relacionadas con la participación de los niños, la apropiación y resignificación de los juegos y rondas tradicionales, la corporalidad y el movimiento, las interacciones entre pares y las decisiones pedagógicas asumidas durante la intervención.

Este ejercicio dialoga directamente con las apuestas de la línea de investigación Pensamiento, creencias y saberes del profesor, en tanto permitió visibilizar el rol de las maestras en formación como sujetas reflexivas que interpretan su práctica, reconocen los saberes que orientan sus acciones y construyen comprensiones pedagógicas a partir de la experiencia. Las comprensiones emergentes derivadas de este proceso dieron lugar a la formulación de los hallazgos del trabajo, entendidos como construcciones pedagógicas que articulan la experiencia, los registros y los referentes teóricos, confirmando con ello que la matriz fue un medio para pensar en el desarrollo del proyecto pedagógico.

A partir del análisis de lo sucedido con la implementación de la propuesta que posibilita la matriz, se proyecta establecer conclusiones relevantes que puedan derivar en recomendaciones para fortalecer la propuesta en el corto y mediano plazo al interior del jardín y en relación con la formación de licenciadas en educación infantil.

Tabla 1 Matriz de Análisis

Categoría de análisis	Preguntas orientadoras	Evidencias / registros	Análisis pedagógico	Diálogo teórico	Comprensión emergente
(Ej. Participación infantil)	¿Cómo participan los niños en los juegos? ¿Qué cambios se observan?	Fragmentos de diarios de campo, descripciones de escenas, citas textuales	¿Qué nos muestra esta situación sobre la participación? ¿Qué decisiones pedagógicas influyeron?	Autores o conceptos que ayudan a comprender lo observado	Ideas clave que empiezan a emerger
Goce y disfrute					
Corporalidad y movimiento					
Interacción social y relación entre pares					

Fuente propia

Nota: (La matriz de análisis se organiza en seis columnas: **(A)** Categoría de análisis, que define el foco de la observación; **(B)** Preguntas orientadoras, que guían la interpretación de la información; **(C)** Evidencias o registros, donde se consignan fragmentos de diarios de campo, descripciones de escenas y citas textuales; **(D)** Análisis pedagógico, que permite interpretar las situaciones

observadas y las decisiones pedagógicas implicadas; **(E)** Diálogo teórico, en él se articulan autores y conceptos que sustentan la comprensión de lo observado; y **(F)** Comprensión emergente donde se sintetizan las ideas claves que surgen del procesos de análisis)

Capítulo 6

6. Proyecto pedagógico

El proyecto pedagógico como modalidad de trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional para optar por el título de Licenciada en Educación Infantil se entiende como:

“Un constructo teórico-práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica”.

Dicho lo anterior, este proyecto pedagógico surge luego de la observación y acción participante en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional. Allí se evidenció la necesidad de fortalecer los espacios para el juego, realizando un énfasis en los juegos tradicionales y en las rondas infantiles y con ello contribuir a la ampliación del repertorio lúdico de los niños de los grupos de investigadores A y B (Jardín A y B).

Como ya es sabido en el ámbito educativo, el juego es fundamental en el desarrollo de la vida de los niños. El juego fortalece las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motoras. A su vez el juego permite a los niños conocer el mundo que los rodea, crear relaciones sociales y lo más importante, les brinda momentos de gozo y diversión. Como maestras en formación, nuestra labor incluye generar espacios para que los niños jueguen y experimenten el disfrute de hacerlo. Desde nuestros conocimientos, podemos compartir con ellos nuevos juegos y formas de jugar, donde la interacción con sus compañeros y maestras promueva el goce al tiempo que se desarrollan de manera integral.

Bajo este interés se realizó la indagación y selección de los juegos tradicionales y rondas considerados más pertinentes para lograr los propósitos trazados y que darían vida al proyecto pedagógico. Como ya se mencionó en la fase de diseño, uno de los criterios centrales fue priorizar

juegos donde el movimiento tuviere lugar de manera protagónica y des por ello que los juegos seleccionados se desarrollan a partir del movimiento y la persecución.

6.1. Planeaciones

A continuación, se presentan cada una de las planeaciones que se llevaron a cabo, con los niños de los grupos investigadores A y B, las cuales fueron debidamente organizadas de manera secuencial siguiendo los gustos encontrados por el grupo y priorizando los juegos motores para luego continuar con las rondas infantiles que tienen un sentido motor simbólico.

De igual manera, en cada planeación, se tuvo en cuenta el tiempo y el espacio para la exposición y socialización de la actividad del cuaderno viajero, pues, este fue fundamental a lo largo del desarrollo de cada uno de los juegos y rondas. Debido a que, en este se recogían los saberes tanto de la familia como de los niños y se implementaban y eran claves al momento de cada intervención.

En primer lugar, cada planeación inicia con un título, lo que permite identificar rápidamente el eje de trabajo (por ejemplo, el cuaderno viajero o la gallinita ciega). Seguido de esto, se presenta un propósito, donde se explicita la intención pedagógica de la actividad.

Luego, se incluye un apartado de datos generales, donde se especifican elementos como el grupo (por ejemplo, investigadores A y B), los recursos necesarios y el tiempo estimado para el desarrollo de la actividad.

Posteriormente, las planeaciones se estructuran en tres momentos:

- **Inicio:** Se plantea la ambientación de la actividad, la organización del grupo (en círculo, sentados en el piso), el saludo y la introducción al tema.
- **Desarrollo:** Se detallan las acciones principales, incluyendo la organización de los niños (por grupos o individual), las tareas

específicas que deben realizar y la forma en que interactúan con los materiales o con sus compañeros.

- **Cierre:** Se propone un espacio de finalización donde se reflexiona sobre la experiencia, o se dan orientaciones para continuar el proceso (como llevar el libro viajero a casa).

En conjunto, la organización de estas planeaciones muestra una estructura coherente que articula propósito, recursos, tiempo y momentos pedagógicos, permitiendo así guiar de manera clara el desarrollo de la actividad propuesta.

A continuación, se presentan las 12 planeaciones organizadas en cuadros con las características anteriormente mencionadas:

Tabla 2 Planeación 1: Jugando y creando

Planeación 1: Jugando y creando		
Propósito: Presentar a los niños los juegos tradicionales a través de un cortometraje que hace una distinción entre estos juegos y los juegos virtuales (tecnológicos). También se pretende indagar sobre los conocimientos que tienen los niños sobre los juegos tradicionales.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cortometraje https://youtu.be/6PcKcQhK1NU?si=S9JiyOSMQNHgjZDC Tarjetas con diferentes juegos tradicionales (6).	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Se dará inicio con la rutina establecida, con los niños sentados en el piso formando un círculo. Seguido de esto, se presentará el cortometraje y el material con las tarjetas que contienen la presentación de seis juegos (por el momento), con el fin de introducir a los niños en los juegos tradicionales, y de la misma forma,		

evidenciar la manera en la que ellos acogen este tipo de juegos en particular.

Las fichas serán las siguientes:

1. Congelados.
2. El puente está quebrado
3. Agua de limones
4. La golosa
5. La gallinita ciega
6. Laso

Desarrollo:

Tiempo: 20 minutos

Se realizará el juego de “tingo, tingo, tango” para elegir al niño que sacará la tarjeta, que contiene la imagen alusiva a cada juego, este juego se usa como estrategia para los momentos donde se deben asignar roles o turnos dentro del grupo. Luego se preguntará e indagará sobre los conocimientos previos que tienen los niños de este, por medio de las siguientes preguntas:

¿Alguna vez escuchaste este juego?, si es así, ¿Lo has jugado alguna vez?

¿De dónde lo escuchaste?

¿Qué recuerdas de las reglas de esos juegos?

Seguido de esto se procede a jugar uno o dos juegos, de los propuestos en las tarjetas, explicando las reglas de cada uno y el material a utilizar. Los Juegos que falten, dado que solo se podrán jugar dos, serán para las siguientes intervenciones.

- **Congelados:** Se dispersará al grupo (preferiblemente en un lugar abierto), se elegirán varios participantes para llevar a cabo el siguiente rol:
 Capturador: Atrapar a los demás, dejándolos congelados.
 Rescatador: Podrá descongelar a los niños pensando por debajo del brazo levantado del congelado.
- **El puente está quebrado:** Se desarrolla en forma de ronda, donde los

niños participan cantando y realizando movimientos corporales. Dos jugadores se toman de las manos y levantan los brazos formando un “puente”. El resto del grupo pasa en fila por debajo de él mientras se entona la canción “El puente está quebrado”.

Cuando la canción termina, los niños que forman el puente bajan los brazos y atrapan al jugador que quedó en medio. Este niño debe elegir entre dos opciones previamente definidas (por ejemplo: sol o luna, manzana o pera, mar o tierra) y se ubica detrás del jugador que eligió. El juego continúa hasta que todos hayan pasado y elegido un lado.

- **Agua de limones:** Los niños se toman de las manos y forman una ronda. Mientras giran, entonan la canción popular “Agua de limones”. Al ritmo de la canción, se realizan diferentes movimientos: girar, detenerse, cambiar de dirección, saltar o hacer gestos, según lo que indique la letra o el coordinador del juego.

Cuando la canción finaliza, todos deben quedarse quietos en la posición en que quedaron o cumplir con una acción determinada (por ejemplo, sentarse, agacharse, o cambiar de pareja).

- **Lazo:** Se reunirán a los niños y se les explicará las reglas y el objetivo del juego del lazo, el cual consiste en ir pasando de a uno por uno repitiendo la siguiente canción junto con las acciones que menciona la misma:

“Oso, osito, mira el cielo.

Oso, osito, toca el suelo.

Oso, osito, media vuelta.

Oso, osito, vuelta entera.

Oso, osito, en un pie.

Oso, osito, en el otro pie.

Oso, osito, sal de la cueva.

Oso, osito, entra a la cueva. “

El niño ganará un punto si completa toda la canción.

De lo contrario, el que no complete toda la canción, deberá repetir la canción en su próximo turno.

- **La golosa:** Se organizará al grupo por filas y se les explicará el juego. Los niños deben lanzar una piedra pequeña o ficha dentro de los cuadros en orden ascendente, evitando que caiga en la línea. Luego, deben recorrer la rayuela saltando en un pie o con ambos pies, según el cuadro, sin pisar las líneas ni el cuadro donde está la piedra. Si el jugador completa el recorrido con éxito, recoge la piedra y continúa con el siguiente número. Si se equivoca (la piedra cae fuera del cuadro, pisa una línea o pierde el equilibrio), pierde su turno y pasa al siguiente participante. Gana quien logre recorrer todos los cuadros en orden correcto.
- **La gallinita ciega:** Se reúne a los niños en un círculo y se comenta sobre el juego. Después se elegirá a una niña o niño para ser la gallina ciega, se puede elegir de manera aleatoria o por voluntad propia de los niños. la gallina ciega debe atrapar alguno de los niños que se van a estar movimiento por el espacio, el cual se ha delimitado con anterioridad. Cuando la gallina atrape a un niño deberá decir quién es y si acierta se cambian los roles.

Cierre:

Tiempo: 10 minutos

Para finalizar la actividad, se propone a los niños sentarse y tener un momento para respirar, calmarse luego de haber jugado y posteriormente se va a conversar acerca de cómo les pareció la actividad, si les gusto o no y también qué tal estuvieron los juegos.

Tabla 3 Planeación 2: El cuaderno viajero.

Planeación 2: El cuaderno viajero.

Propósito: Crear el cuaderno viajero a través del trabajo colaborativo, promoviendo la participación y la expresión de ideas. Asimismo, se quiere

vincular a las familias en el proceso y recoger experiencias relacionadas con los juegos tradicionales para fortalecer el proyecto.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cuaderno, letras para decorar, papel crepe, dibujos de juegos tradicionales, cartulina para el fondo, pintura, colores, hojas blancas, marcadores, hojas iris.	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Se invita al grupo a organizarse en círculo, sentados en el piso para llevar a cabo el saludo, con la respectiva canción de la rutina. Seguido de esto, la maestra en formación les cuenta lo que se llevará a cabo el día de hoy, mostrándoles los materiales y organizándolos en mesas de trabajo para su elaboración.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos En primera instancia, se organizarán los niños en 4 grupos, a los cuales se le asignarán las siguientes tareas: Grupo 1: Realizar el fondo de la portada, con la silueta de las manos del grupo en hojas iris. Se recortarán y luego se añadirán a una cartulina. Grupo 2: Recortar y decorar las letras para formar la palabra “cuaderno viajero”. Grupo 3: Recortar y colorear los dibujos de los juegos tradicionales que llevan las maestras en formación. Grupo 4: Dibujarse a ellos mismos en trozos pequeños para poner en la parte posterior del cuaderno. Al finalizar las tareas grupales, se le entregará a cada uno de los niños una plantilla con el fin de que escriban sus nombres (en caso de que no lo sepan hacer, realizarán un dibujo que los identifique).		
Cierre: Tiempo: 10 minutos		

Para finalizar con el momento, se le mostrará al grupo la creación final del cuaderno y se elegirá a un niño del grupo para que se lo lleve a su casa, indicándoles la actividad que se pretende con el cuaderno viajero. Entonces la idea es que cada dos días un niño se lleve el cuaderno a su casa y junto a su familia puedan plasmar de manera creativa un juego de su infancia, la de sus padres. Cabe aclarar que el cuaderno en las primeras páginas lleva dos notas que explican y dan a conocer a la familia la idea y propósito del cuaderno.

Tabla 4 Planeación 3: La gallinita ciega.

Planeación 3: La gallinita ciega.		
Propósito: Generar un espacio de interacción y movimiento a partir del juego tradicional la gallina ciega, permitiendo que los niños vivan el juego de manera práctica, asuman diferentes roles, comprendan la reglas y compartan con sus compañeros, reconociendo el juego como un espacio de encuentro y disfrute.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Pañuelo o tela para vendar los ojos.	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se inicia la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el cuaderno a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras tanto los demás están prestando atención a su amigo. Finalizada la exposición, se explicará a los niños cuál va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversara un poco si ya lo conocían o no.		

Así mismo, las instrucciones y recomendaciones previas a iniciar el juego se explican en este momento y luego nos dirigimos al lugar donde vamos a jugar.

Descripción del juego:

El jugador con los ojos vendados, la "gallinita ciega", se coloca en el centro de un círculo formado por los demás jugadores, quienes preguntan "¿Gallinita ciega, ¿qué se te ha perdido?". La gallinita responde "Una aguja y un dedal" y los demás jugadores dicen "Da tres vueltas y los encontrarás". Después de dar las vueltas, la gallinita intenta atrapar a alguien, y si lo logra, debe adivinar quién es solo con el tacto. Si acierta, ese jugador se convierte en la nueva gallinita ciega.

Desarrollo:

Tiempo: 20 minutos

Para el desarrollo de la actividad, saldremos al lado del parque. Estando allí se elegirá al azar cuál es el niño o niña que va a tener el papel de ser la gallina ciega, para hacerlo jugaremos "tingo tingo tango", este juego se usa como estrategia para los momentos donde se deben asignar roles o turnos dentro del grupo.

El juego se podrá repetir máximo 5 veces y teniendo en cuenta el interés de los niños por el juego.

Cierre:

Tiempo: 10 minutos

Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer ejercicios de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 5 Planeación 4: El puente está quebrado

Planeación 4: el puente está quebrado
Propósito: Presentar el juego del puente está quebrado y fortalecer la coordinación motriz, el ritmo y la expresión oral y corporal a través del

canto y el movimiento que propone el juego ronda.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cuaderno viajero	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para dar inicio a la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se inicia la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el cuaderno a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras tanto los demás están prestando atención a su amigo. Finalizada la exposición, se explicará a los niños cuál va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversara un poco si ya lo conocían o no.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo de la actividad nos desplazaremos al lugar más apropiado para llevar a cabo el juego, teniendo en cuenta la disponibilidad de espacios y el clima, pues algunos espacios posibles para jugar están al aire libre. Estando allí haremos se explican las dinámicas y reglas del juego, se asignan o eligen los roles y se procede a jugar. Se pueden llegar a repetir de 3 a 5 rondas de acuerdo con el tiempo y al interés de los niños por participar y jugar.		
Cierre Tiempo: 10 minutos Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer ejercicios de respiración y relajación con el fin de favorecer la		

regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 6 Planeación 5: Nos divertimos saltando lazo.

Planeación 5: Nos divertimos saltando lazo.		
Propósito: Propiciar un espacio en el que los niños se acerquen a un juego poco habitual para ellos. A través de la experiencia, se busca promover la interacción entre pares y el reconocimiento de turnos y nuevos movimientos corporales de acuerdo con el requerimiento del juego. Asimismo, se pretende despertar el interés por prácticas lúdicas que puedan trascender el contexto escolar e integrarse a su vida cotidiana.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Lazo.	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se inicia la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el cuaderno a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras tanto los demás están prestando atención a su amigo. Finalizada la exposición, se explicará a los niños cuál va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversará un poco si ya lo conocían o no.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo de la actividad se invitará a los niños al patio de motos. El		

juego que se va a realizar es el de saltar laso que consiste en: *ir pasando de a uno por uno repitiendo la siguiente canción junto con las acciones que menciona la misma:*

“Oso, osito, mira el cielo.

Oso, osito, toca el suelo.

Oso, osito, media vuelta.

Oso, osito, vuelta entera.

Oso, osito, en un pie.

Oso, osito, en el otro pie.

Oso, osito, sal de la cueva.

Oso, osito, entra a la cueva. “

El niño ganará un punto si completa toda la canción. De lo contrario, el que no complete toda la canción, deberá repetir la canción en su próximo turno.

Las dos maestras en formaciones serán quienes tomen el laso de los dos extremos para que los niños puedan ir saltando.

Cierre:

Tiempo: 10 minutos

Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer ejercicios de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 7 Planeación 6: Escondidas.

Planeación 6: Escondidas.
Propósito: Generar un espacio en el que los niños retomen un juego que ya hace parte de sus experiencias, permitiéndoles recordarlo, apropiarse de sus reglas y vivirlo de manera colectiva. A través de la actividad, se busca que participen activamente desde el movimiento, la emoción y la interacción con sus compañeros, fortaleciendo la forma en que se organizan, se comunican y asumen roles dentro del juego. Al mismo tiempo, se pretende que la experiencia no se quede solo en el momento

vivido, sino que tenga sentido para ellos y pueda seguir presente en otros espacios como el hogar.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cuaderno viajero.	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para dar inicio a la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se inicia la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el cuaderno a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras tanto los demás están prestando atención a su amigo. Finalizada la exposición, se explicará a los niños cuál va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversara un poco si ya lo conocían o no.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo de la actividad nos desplazaremos al lugar más apropiado para llevar a cabo el juego, teniendo en cuenta la disponibilidad de espacios y el clima, pues algunos espacios posibles para jugar están al aire libre. Estando allí haremos se explican las dinámicas y reglas del juego, se asignan o eligen los roles y se procede a jugar. Se pueden llegar a repetir de 3 a 5 rondas de acuerdo con el tiempo y al interés de los niños por participar y jugar.		
Cierre: Tiempo: 10 minutos Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer ejercicios de respiración y relajación con el fin de favorecer la		

regulación de su estado corporal y emocional y de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 8 Planeación 7: Golosa.

Planeación 7: Golosa.		
Propósito: Generar un espacio en el que los niños puedan retomar un juego que ya les resulta cercano, pero viviéndolo desde la experiencia, el reto y la construcción propia, en este caso, la golosa. Más que centrarse en hacerlo “correctamente”, se busca que cada uno se enfrente al juego desde sus posibilidades, se plantee pequeños retos, observe a sus compañeros y encuentre maneras propias de lograrlo. A la vez, se promueve que el juego tenga sentido para ellos, conectándolo con sus vivencias, sus familias y las formas en que lo han conocido o nombrado. En el fondo, la intención es que el juego se convierta en una experiencia significativa donde no solo se mueve el cuerpo, sino también lo que cada niño y niña sabe, siente y construye a partir de lo que vive.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cuaderno viajero.	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para dar inicio a la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se inicia la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el mismo a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras que los demás prestan atención a su amigo. Finalizando la exposición, se explicará a los niños cual va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversará para saber si lo conocían.		

Desarrollo:**Tiempo: 20 minutos**

Para el desarrollo de la actividad nos desplazaremos al lugar más apropiado para llevar a cabo el juego (en este caso, al frente del jardín), pero lo anterior, teniendo en cuenta la disponibilidad de espacios y el clima, pues algunos espacios posibles para jugar están al aire libre.

Estando allí haremos se explican las dinámicas y reglas del juego, se asignan o eligen los roles y se procede a jugar.

Se pueden llegar a repetir de 3 a 5 rondas de acuerdo con el tiempo y el interés de los niños por participar y jugar.

Cierre:**Tiempo: 10 minutos**

Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer un ejercicio de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

En esta planeación en particular, se dejará a los niños las tizas con el fin de que lleven a cabo el dibujo de su propia rayuela.

Tabla 9 Planeación 8: Ponchados.

Planeación 8: Ponchados.
Propósito: Generar un espacio en el que los niños participen en un juego que nace de sus propios intereses, dándole valor a sus propuestas y permitiendo que se vean reflejados en lo que se lleva al aula. A través del juego de ponchados, se busca que vivan una experiencia dinámica donde el cuerpo, la rapidez y la toma de decisiones están en constante juego, al mismo tiempo que deben relacionarse con sus compañeros, respetar acuerdos y adaptarse a lo que va sucediendo en el momento. También se pretende que el juego no sea solo una actividad dirigida, sino un espacio donde los niños puedan reconocerse como parte activa del

grupo, disfrutando, proponiendo y construyendo a partir de lo que ellos mismos traen y comparten.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Balón para ponchar, baffle.	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se iniciará la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el mismo a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras que los demás prestan atención a su amigo. Finalizando la exposición, se explicará a los niños cual va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversará para saber si lo conocían.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo de la actividad nos desplazaremos al lugar más apropiado para llevar a cabo el juego, teniendo en cuenta la disponibilidad de espacios y el clima, pues algunos espacios posibles para jugar están al aire libre. Estando allí haremos se explican las dinámicas y reglas del juego, se asignan o eligen los roles y se procede a jugar. Se pueden llegar a repetir de 3 a 5 rondas de acuerdo con el tiempo y al interés de los niños por participar y jugar.		
Cierre: Tiempo: 10 minutos Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer un ejercicio de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan		

continuar con las actividades posteriores.

Tabla 10 Congelados Bajo Tierra.

Planeación 9: Congelados bajo tierra.		
Propósito: Favorecer el desarrollo de valores motrices, la interacción entre pares a través del juego congelado bajo tierra. Se pretende que los niños se acerquen a una experiencia distinta de juego que amplíe su repertorio frente a diferentes formas de juego. También se pretende que el juego no sea solo una actividad dirigida, sino un espacio donde los niños puedan reconocerse como parte activa del grupo, disfrutando, proponiendo y construyendo a partir de lo que ellos mismos traen y comparten.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos:	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se iniciará la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el mismo a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras que los demás prestan atención a su amigo. Finalizando la exposición, se explicará a los niños cual va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversará para saber si lo		

conocían.
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo de la actividad nos desplazaremos al lugar más apropiado para llevar a cabo el juego, teniendo en cuenta la disponibilidad de espacios y el clima, pues algunos espacios posibles para jugar están al aire libre. Estando allí haremos se explican las dinámicas y reglas del juego, se asignan o eligen los roles y se procede a jugar. Se pueden llegar a repetir de 3 a 5 rondas de acuerdo con el tiempo y al interés de los niños por participar y jugar.
Cierre: Tiempo: 10 minutos Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer un ejercicio de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 11 Planeación 10: El limón que ronda.

Planeación 10: El limón que ronda.		
Propósito: Generar un espacio en el que los niños se involucren en un juego nuevo para ellos, aprovechando el interés que tienen por la música y el movimiento para facilitar su participación y comprensión. A través de la ronda “agua de limones”, se busca que vivan una experiencia colectiva donde deban estar atentos, reaccionar, interactuar con distintos compañeros y asumir roles dentro del juego, de manera dinámica y espontánea. Al mismo tiempo, se pretende que el juego cobre sentido para ellos, al punto de apropiarlo y retomarlos de forma autónoma en otros momentos.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cuaderno viajero.	Tiempo estimado: 40

		Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se iniciará la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el mismo a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras que los demás prestan atención a su amigo. Finalizando la exposición, se explicará a los niños cual va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversará para saber si lo conocían.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo de la actividad, se realizará la explicación del juego por medio de un dibujo que ayuda a interiorizar de manera más visual lo propuesto para el día de hoy. Paso seguido, se iniciará con la ronda, organizando al grupo en círculo con un grupo impar. Luego la maestra en formación se hará en la mitad del círculo para ejemplificar el juego y que lo niños lo entiendan mucho mejor. Se empezará cantando la canción, con la cual, lo niños podrán ir girando al ritmo de la música: “Agua de limones, vamos a jugar, Y el que quedé solo, Solo quedará, ey” (Bis) En el momento en que se diga “ey”, se cambiará de dirección, y al terminar con la segunda repetición, los niños van a buscar a una pareja, el niño o niña que quede solo/a, pasará al centro y liderará la siguiente ronda. El juego se repetirá la cantidad de veces que la maestra lo considere, teniendo en cuenta la disposición y el agrado del juego por el grupo.		

Cierre:**Tiempo: 10 minutos**

Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer un ejercicio de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional. Y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 12 Planeación 11: ¿El lobo está?

Planeación 11: ¿El lobo está?		
Propósito: Generar un espacio en el que los niños se involucren en un juego ya conocido para ellos, aprovechando el interés que tienen por la música y el movimiento para facilitar su participación y comprensión. A través de la ronda “¿el lobo está?”, se busca que vivan una experiencia colectiva donde puedan estar atentos, reaccionar, interactuar con distintos compañeros y asumir roles dentro del juego, de manera dinámica y espontánea. Además, se busca que el juego se siga llevando a cabo en otros espacios, teniendo en cuenta que ya tienen conocimiento práctico del mismo.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cuaderno viajero.	Tiempo estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se iniciará la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el mismo a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras que los demás prestan atención a su amigo. Finalizando la exposición, se explicará a los niños cual va a ser la actividad		

del día. El juego que se va a realizar y se conversará para saber si lo conocían.
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo de la actividad, se realizará la explicación del juego por medio de un dibujo que ayuda a interiorizar de manera más visual lo propuesto para el día de hoy. Seguido de esto, se llevará al grupo completo al múltiple con el fin de organizarlos en círculo y rectificarles las reglas y el rol de ellos dentro de la ronda (teniendo en cuenta que muchos de ellos ya conocían la ronda). Seguido de esto, se dará inicio a la ronda y se repetirá dependiendo de la disposición de los niños.
Cierre: Tiempo: 10 minutos Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer un ejercicio de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 13 Planeación 12: El gato y el ratón.

Planeación 12: El gato y el ratón.		
Propósito: Generar un espacio en el que los niños vivan el juego desde los roles, el cuerpo y la interacción constante con sus compañeros. A través de la dinámica del gato y el ratón, se busca que cada uno asuma un papel, lo sostenga y actúe en función de los otros, tomando decisiones, resolviendo situaciones en el momento y construyendo estrategias colectivas para lograr un objetivo común. Más allá del juego en sí, la intención es que experimenten lo que implica jugar con otros: proteger, perseguir, escapar, ponerse de acuerdo y reaccionar, haciendo del juego una experiencia compartida que tiene sentido por lo que se vive dentro de él.		
Grupo:	Recursos: Cuaderno viajero.	Tiempo

Investigadores A y B		estimado: 40 Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se iniciará la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el mismo a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras que los demás prestan atención a su amigo. Finalizando la exposición, se explicará a los niños cual va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversará para saber si lo conocían.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo del juego saldremos a la parte del frente del jardín si el clima lo permite, sino lo haremos en el múltiple. Formaremos un círculo tomado de las manos. Estando así elegiremos quien será el gato y quién será el ratón. Ya teniendo esto listo, en el interior del círculo estará el ratón y en el exterior estará el gato. El gato se acerca al círculo para iniciar con el diálogo, así: El gato: Toc toc Coro: ¿Quién es? El gato: el gato Coro: ¿a quién necesitas? El gato: al ratón Coro: ratón te necesitan El gato: ¿a qué te cojo ratón? El ratón: a que no, gato ladrón El gato: apostemos una mogola y un chicharrón		

El grupo se agarra fuerte de las manos para proteger al ratón y no dejar que entre el gato; moverán también sus manos hacia arriba y hacia abajo tratando de despistar al gato. Algunas veces dejaran entrar al gato, pero por otro lado dejaran salir al ratón.

Si el gato agarra al ratón los niños gritan; “ese gato si sirvió” varias veces y si no será lo contrario.

El juego se repetirá las veces que la maestra en formación vea que son posibles y de acuerdo también al interés de los niños por el mismo.

Cierre:

Tiempo: 10 minutos

Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer un ejercicio de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Tabla 14 Planeación 13: Corazón de piña.

Planeación 13: Corazón de piña.		
Propósito: Generar un espacio en el que los niños vivan el juego desde la construcción colectiva, poniendo en juego el cuerpo, la coordinación y la relación con los otros para lograr un objetivo común. A través del juego ronda “corazón de piña”, se busca que se organicen, se comuniquen y tomen decisiones en grupo, entendiendo que el logro del juego depende de todos y no de manera individual. Al mismo tiempo, se pretende que experimenten el juego como un reto compartido, donde deben adaptarse, esperar, ceder y actuar en función del otro. En el fondo, la intención es que el juego se convierta en una experiencia donde el trabajo en equipo cobra sentido desde lo que viven juntos, más que desde lo que se les indica hacer.		
Grupo: Investigadores A y B	Recursos: Cuaderno viajero.	Tiempo estimado: 40

		Min
Momentos		
Inicio: Tiempo: 10 minutos Para iniciar la actividad se realizará la rutina establecida con cada uno de los grupos, asamblea y saludo. Después se iniciará la exposición del cuaderno viajero, el niño que se llevó el mismo a casa pasa al frente en compañía de la maestra titular y cuenta aquello que hizo, mientras que los demás prestan atención a su amigo. Finalizando la exposición, se explicará a los niños cual va a ser la actividad del día. El juego que se va a realizar y se conversará para saber si lo conocían.		
Desarrollo: Tiempo: 20 minutos Para el desarrollo del juego, saldremos al área múltiple del jardín. Formaremos un círculo tomado de las manos e iniciaremos con el juego. Para comenzar, se elegirá a un niño o una niña que será “el corazón de la piña”. Luego, mientras se canta la canción “El corazón de piña se va envolviendo, se va envolviendo”, los niños deberán irse enrollando como una piña. Una vez que todos estén completamente enrollados, el objetivo será que, de manera grupal y sin desarmar la piña, lleguen a una meta previamente delimitada por la maestra en formación al inicio de la actividad. El juego terminará si el grupo se suelta o si logran completar el desafío planteado. En caso de que la “piña” se desarme, se elegirá a un nuevo niño o niña para que sea el centro. El juego podrá repetirse tantas veces como la maestra en formación considere conveniente, teniendo en cuenta el interés y la motivación de los niños.		

Cierre:**Tiempo: 10 minutos**

Para el cierre de la actividad se invita a los niños a sentarse para luego hacer un ejercicio de respiración y relajación con el fin de favorecer la regulación de su estado corporal y emocional y que de esta manera puedan continuar con las actividades posteriores.

Capítulo 7

7. Desarrollo de la propuesta ¿Qué ocurrió?

Con el fin de propiciar una mejor comprensión al lector sobre lo vivido durante cada una de las planeaciones desarrolladas, a continuación, se realiza una descripción de cada una de ellas, resaltando aspectos como las interacciones, momentos de disfrute y retos corporales que se pudieron vivir durante dichos momentos.

Planeación 1 “Jugando y recordando”:

En la primera planeación que se llevó a cabo con los niños, se evidenció una amplia disposición por parte de los grupos frente a los juegos planteados en el cortometraje, más específicamente por los juegos motores. Además de que se reconoció un gusto significativo por los juegos que involucraban música, como los juegos ronda.

Gracias a este primer “vistazo”, se tomó la decisión de trabajar con juegos tradicionales de movimiento y juegos ronda, en primer lugar, por el interés que se evidenció y, además porque se identificó una pérdida de las prácticas culturales en el escaso reconocimiento que tenían los niños de la mayoría de los juegos. Cabe aclarar, que, aunque este último aspecto

mencionado no constituye el foco principal del trabajo, sirvió como pretexto para plantear juegos tradicionales motores que abrieran nuevas posibilidades de interacción, de experiencia y de recuperación cultural para los niños del grupo investigadores del jardín.

Planeación 2 “El cuaderno viajero”:

Antes de iniciar con esta planeación, cada uno de los niños se mostró muy receptivo para llevar a cabo la creación del cuaderno, debido a lo que continuaría luego de tenerlo, pues, al momento de explicarles que el cuaderno se iba a llenar en casa con sus padres, se evidenció un interés mucho mayor por elaborarlo. Además, al saber que se iba a jugar, aún más se evidenció el entusiasmo, la iniciativa y expectativa por participar en los posibles juegos mencionados durante la socialización realizada al inicio de la planeación.

Planeación 3 “La gallinita ciega”:

Este primer juego llevado a cabo con los grupos representó el inicio del proyecto y tuvo mucha acogida por cada uno de los niños, debido al gozo que representaba el reto de atrapar sin poder ver para el caso de quien hizo las veces de gallina y para quienes debían no dejarse atrapar.

Como el rol de la gallina ciega solo lo podía desempeñar un jugador a la vez, Emma propuso jugar al tingo tingo tango, ella estaba ansiosa porque el juego empezara, los demás niños aceptaron y de esta manera se pudo dar inicio al juego. Todos corrían muy felices, por momentos algunos niños decidían tomarse de las manos y correr juntos, al mismo tiempo que se acercaban y le decían a la gallina: “aquí estamos, atrápanos”. Los niños corrían en diferentes direcciones en el múltiple, cuando veían que la gallina se estaba acercando aumentaban su velocidad y cuando no, empezaban a caminar o correr más despacio.

Durante el juego, se evidenció un cuidado especial por la gallinita ciega debido a que no podía ver. Algunos se acercaban lo más que podían con el fin

de facilitar su tarea y procurar que no sufriera ningún tipo de daño, aunque al principio la mayoría de ellos se alejaban para ser perseguidos. Durante el juego ocurrió algo muy interesante respecto a la regla principal del mismo: en un momento a Emilia se le cayó la venda de los ojos, y ella lo dijo inmediatamente, pues sabía que de esa manera el juego se daba por terminado, ya que era “la gallinita ciega”.

Al terminar cada ronda del juego, los niños se organizaban rápidamente con el fin de iniciar la siguiente, y en algunos casos había un líder en particular que guiaba al grupo para organizarse de manera eficaz. El niño o niña que se establecía como líder empezaba a decirles a los demás que se tomaran de las manos para empezar la ronda, pues sabía que de esta manera se podía iniciar rápidamente el juego; esto debido también a la cantidad de veces que ya habían jugado.

Planeación 4 “El puente está quebrado”:

Durante el juego el puente está quebrado los niños participaron con gran interés y disposición, especialmente porque era un juego desconocido para todos. Antes de iniciar la actividad se realizó la socialización del libro viajero, experiencia que comenzaba a consolidarse como un momento importante dentro del proyecto, ya que permitía a los niños compartir con sus compañeros las actividades realizadas en casa junto a sus familias. Aunque en esta ocasión Gael se mostró un poco nervioso durante la exposición y varios niños no lograban mantener la atención, poco a poco el grupo fue apropiándose de esta dinámica. Posteriormente, al explicar el juego, los niños escucharon con atención las reglas y rápidamente se organizaron para participar, evidenciando curiosidad y motivación frente a la propuesta.

A pesar de que la actividad tuvo que desarrollarse dentro del salón debido a la lluvia, esto no limitó el entusiasmo ni la participación del grupo. Durante el juego se evidenciaron múltiples interacciones entre los niños relacionadas con el cumplimiento de las reglas y la construcción colectiva de acuerdos. Algunos niños pasaban lentamente bajo el puente para ser

atrapados, mientras otros intervenían expresando frases como “así no es” o “tenemos que seguir”, mostrando cómo ellos mismos regulaban las dinámicas del juego. Asimismo, se observaron emociones de tensión, expectativa y diversión cuando avanzaban bajo el puente sin saber en qué momento serían atrapados, situación que generaba risas, gritos y comentarios espontáneos. Resultó especialmente significativo observar a April asumir un papel más activo y estratégico dentro del juego, dando indicaciones a sus compañeros para equilibrar los equipos, lo cual permitió evidenciar cómo el juego favorece nuevas formas de participación y expresión incluso en los niños más introvertidos. Finalmente, varios niños manifestaron su deseo de repetir el juego y compartirlo en sus hogares, lo que demuestra que la experiencia trascendió el contexto escolar y adquirió significado en su vida cotidiana.

Planeación 5 “El lazo”:

En el Juego del lazo se evidenció una gran expectativa por parte de los niños. La actividad consistía en saltar el lazo siguiendo la canción Oso osito y realizando los movimientos que esta indicaba; sin embargo, al explicar verbalmente la dinámica, los niños manifestaron dificultad para comprender cómo se realizaba. Por esta razón fue necesario hacer una demostración junto con la compañera de práctica y la auxiliar, permitiendo que los niños observaran concretamente la dinámica antes de intentarlo por sí mismos. Desde ese momento surgieron expresiones como “profe, yo no sé saltar” o “yo nunca he saltado”.

Durante el desarrollo de la actividad, los niños participaron por turnos intentando saltar el lazo, enfrentándose constantemente al reto de coordinar sus movimientos con el ritmo de la cuerda. Aunque inicialmente estaba planeado realizar toda la canción, fue necesario transformar la propuesta para responder a las necesidades del grupo, priorizando que cada niño pudiera intentar saltar libremente y experimentar el juego a su propio ritmo. Pero esto no fue impedimento para los niños, ellos se propusieron intentar saltar,

este juego en lugar de frustrarlos los invito a retarse y a conseguir saltar. En este proceso se destacó el apoyo colectivo entre compañeros, ya que constantemente se animaban y celebraban los logros de quienes conseguían saltar, aunque fuera una o dos veces. La participación de la profesora Lucía también generó emoción y motivación en el grupo, especialmente cuando logró completar toda la canción y compartió con los niños la alegría de volver a jugar después de muchos años.

Planeación 6 “Escondidas”:

Este juego había sido propuesto previamente por uno de los niños junto a su familia, lo que permitió fortalecer el vínculo entre las experiencias del hogar y las vividas en el jardín. Thiago asumió un papel importante al explicar las reglas y la dinámica del juego a sus compañeros, demostrando apropiación y comprensión de este al señalar aspectos como la importancia de no hacer trampa mientras los demás se escondían. Asimismo, durante la organización del juego los niños participaron proponiendo estrategias para elegir quién debía contar, llegando colectivamente al acuerdo de jugar “tingo tingo tango” para tomar esta decisión.

En el desarrollo del juego los niños exploraron diferentes maneras de esconderse y desplazarse por el espacio y pusieron en marcha diferentes estrategias para evitar ser encontrados. Se observaron constantes interacciones verbales entre ellos, en las que compartían ideas, establecían acuerdos y comentaban sus experiencias dentro del juego. Expresiones como “no nos podemos esconder todas en el mismo lugar” o “me escondí muy bien” reflejaban cómo los niños pensaban colectivamente sobre las estrategias del juego y comprendían sus dinámicas. Además, el entusiasmo fue tan significativo que solicitaron repetir el juego varias veces y manifestaron deseos de continuarlo tanto en el jardín como en sus hogares junto a sus familias. También en este juego los niños nos invitaron a jugar a las maestras y nos pusieron a contar, para ellos era muy divertido el hecho de que nosotras los buscáramos por el jardín.

Planeación 7 “Golosa”:

La propuesta de este juego fue, en un primer momento, realizar la rayuela en el suelo, con el fin de que los niños y niñas se familiarizaran con el mismo y lo entendieran a partir de una demostración que realizó la maestra en formación. A algunos de los niños les costó un poco más el juego, debido a la coordinación y el equilibrio que debían tener con un solo pie en el momento de saltar a un solo cuadro. Algo importante a mencionar es la insistencia y persistencia por lograr llegar al final de la rayuela, ya que no se convirtió en frustración, sino en una motivación para alcanzar el objetivo planteado por el juego.

Por último, se presentó la posibilidad de pasarles de manera espontánea tizas a los niños y ellos mismos plantearon, de manera libre, una forma distinta de realizar la rayuela, que resultara diferente del esquema planteado en un principio. Por ejemplo, algunos de ellos se retaron a hacer la rayuela más larga y querían ver quién era capaz de pasarla; otros la hicieron lo más pequeña posible y otros le agregaron más cuadros de los que se realizan de manera tradicional.

Planeación 8 “Ponchados”:

En la planeación de los ponchados ocurrió algo curioso, y fue que hubo un interés por parte de algunos de los niños que, en un principio, no se animaban a participar en los juegos. Uno de los casos que se puede mencionar es el de Alejandro, quien, al ver el goce y el disfrute de sus demás compañeros, se animó a participar en este juego y, en varias ocasiones, pidió que se repitieran las partidas para escapar del balón y evitar ser alcanzado por el mismo.

En el caso de esta planeación y en la de las escondidas se optó por cambiar algunas reglas específicas para Leonel y otros niños, pues al estar acoplándose a los juegos de manera progresiva, y con el fin de no romper este proceso, si deseaban por ejemplo seguir participando a pesar de ser

eliminados de la ronda, se les daba la posibilidad de hacerlo. Cabe aclarar que, en la medida en que se avanzaba en la práctica del juego, los mismos niños con esta característica de flexibilidad en las reglas, fueron capaces también de adquirir y aplicar las reglas de manera autónoma. Es decir, en el caso de los ponchados, iban saliendo cuando eran tocados por la pelota.

Algunos comentaban con emoción sus estrategias, diciendo cosas como “yo voy a correr muy rápido” o “me voy a agachar cuando me tiren el balón para que no me ponchen”, otros decían “yo soy bueno esquivando balones” también “cuando este cerca le lanzó el balón” demostrando planificación y anticipación de sus acciones. reían, gritaban y sugerían al ponchador a quien ponchar, claro a ellos mismos no, sino a sus amigos. Les daban nervios cuando veían venir cerca al amigo con el balón, también se reían y disfrutaban cuando el balón no los alcanzaba a tocar. Los niños que tuvieron el rol de ponchar también disfrutaron y ellos mismos se daban ánimos para ponchar, cuando lo lograban eran muy felices.

Fue necesario delimitar el espacio, pues los niños por la emoción podían irse a otro espacio. Se decidió que aquel que saliera del espacio establecido quedaba automáticamente ponchado, entonces había niños como Miguel Ángel y Gael que se salían y continuaban en el juego, cuando los demás se daban cuenta de esto se molestaban y decían que así no se valía, que estaban haciendo trampa. Otros apenas estaban llegando al límite del espacio cambiaban rápido de dirección para no salirse y seguir jugando.

El niño o niña que ponchaba, al iniciar el juego, evitaba lanzar la pelota, ya que debía ir a recogerla y, de esta manera, sentía que perdía el hilo del juego. Por ende, prefería alcanzar al compañero con la pelota y poncharlo de manera cercana. Este fue un aspecto que fue cambiando de manera progresiva, ajustando las estrategias al objetivo del juego y con el fin de lograr la meta principal del mismo.

Planeación 9 “congelados bajo tierra”:

Durante el juego Congelados bajo tierra los niños participaron de manera activa y entusiasta, mostrando gran interés por la dinámica propuesta.

Durante el desarrollo del juego se observaron múltiples posibilidades de movimiento corporal, pues los niños corrían, esquivaban y pasaban por debajo de las piernas de sus compañeros para descongelarlos, acciones que implicaban agilidad, coordinación y atención constante. La emoción por evitar ser congelados generaba movimientos rápidos, risas y gran entusiasmo, manteniendo una participación sostenida durante toda la actividad. Asimismo, la comunicación entre pares tuvo un papel fundamental, ya que los niños utilizaban el lenguaje de manera espontánea para orientar, advertir y ayudar a sus compañeros mediante expresiones como “abre bien las piernas y te descongelo” o “corre que ahí viene Belén y te congela”. De igual manera a pesar de la exigencia física del juego, los niños solicitaban descansar solo un momento para continuar jugando.

Planeación 10 “Agua de limones”:

Esta planeación en específico tuvo un impacto especial en los grupos por dos razones: en primer lugar, por el gusto de los niños hacia las canciones que se llevan a cabo en las rondas, lo que a su vez genera un acercamiento a la ronda y, por ende, al juego. Y, en segundo lugar, por la emoción que surgía en los niños al conformar los grupos que la maestra en formación les iba indicando, lo cual generó en ellos un trabajo en equipo con compañeros con los que no tenían mayor cercanía, creando de esta manera nuevas interacciones y logrando objetivos en común para ganar el juego planteado.

Planeación 11 “El lobo está”:

Durante el juego ¿Lobo está? Los niños participaron de manera activa y entusiasta, mostrando gran interés tanto por la dinámica del juego como por el personaje del lobo. Desde el inicio se evidenció emoción por asumir este rol, por lo que fue necesario llegar a acuerdos para decidir quién sería el lobo

en cada ronda. Mientras giraban alrededor del círculo, los niños permanecían atentos a las acciones que el lobo decía estar realizando, tales como “me estoy bañando” o “voy a preparar el desayuno”, esperando con expectativa el momento en que este saldría a atraparlos. La tensión y emoción propias del juego se reflejaban en las risas, los gritos, los movimientos corporales constantes y las expresiones espontáneas de los niños, quienes incluso modificaban el tono de voz para representar al personaje de manera más “tenebrosa”. Asimismo, se observó cómo algunos niños que usualmente presentaban dificultades para expresarse verbalmente lograban participar con mayor fluidez y seguridad dentro de la dinámica del juego.

La comunicación y la interacción entre pares tuvieron un papel fundamental, pues los niños dialogaban constantemente sobre el desarrollo del juego y expresaban su deseo de continuar jugando una y otra vez. Además del disfrute por correr y evitar ser atrapados, el juego permitió fortalecer la imaginación, el juego simbólico y la apropiación de roles distintos a los propios. Resultó significativo observar que, semanas después de la actividad, algunos niños retomaron autónomamente este juego junto a compañeros más pequeños de otros grupos, explicándoles las reglas y recreando nuevamente la dinámica, lo que evidencia que la experiencia trascendió el momento de la intervención y permaneció en su cotidianidad.

Planeación 12 “El gato y el ratón”:

En el juego El gato y el ratón los niños mostraron gran entusiasmo desde el inicio, especialmente porque varios ya conocían la dinámica y deseaban participar como protagonistas del juego. Debido a la cantidad de voluntarios para representar al gato y al ratón, fue necesario implementar estrategias como el “tingo tango” para organizar los turnos. Durante el desarrollo de la actividad se evidenció una participación caracterizada por risas, gritos, carreras y movimientos corporales constantes, especialmente en los momentos en que el gato intentaba atrapar al ratón. Los niños disfrutaban tanto del movimiento como de la emoción de decidir si permitir o no el

ingreso del ratón al círculo, lo que generaba tensión, expectativa y diversión colectiva.

También fue significativo el involucramiento de nosotras las maestras en formación dentro de la actividad, ya que los niños propusieron que asumiéramos los roles principales, convirtiendo este momento en una experiencia compartida de disfrute y cercanía. Finalmente, se observó cómo los niños establecían relaciones entre este juego y experiencias previas vividas en otros espacios, recordando ocasiones en las que ya lo habían jugado tanto en el jardín como fuera de él.

Planeación 13 “El corazón de la piña”:

En este último juego llevado a cabo, se pudieron ver papeles de liderazgo por parte de algunos niños al momento de desplazarse de un sitio a otro cuando estaban enrollados, además del disfrute y la alegría por la posición en la que se encontraban, ya que no era muy usual y requiere de ciertos retos corporales, aunque sin dejar a un lado la seriedad en cuanto a que debían lograr llegar a su meta como estaban en ese momento en específico. Por otro lado, también se mostró un cuidado por el grupo en general para que no se lastimara ninguno, pues pensaban muy bien cada paso a realizar con el fin de que se pensara en lo colectivo y no tanto en lo individual solamente.

Capítulo 8

8. Análisis

El presente capítulo tiene como propósito analizar pedagógicamente la experiencia de implementación del proyecto, a partir de la lectura reflexiva de los registros producidos durante el acompañamiento a los niños y niñas de los grupos Investigadores A y B del Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia. Este análisis se orienta a comprender los sentidos que emergieron del encuentro entre los juegos y rondas tradicionales, la participación de los niños y niñas y las decisiones pedagógicas asumidas por las maestras en formación, más que a describir de manera cronológica las actividades realizadas.

En coherencia con el enfoque cualitativo y la modalidad de proyecto pedagógico, el análisis se concibe como un ejercicio de interpretación que pone en diálogo la experiencia vivida, los registros de observación consignados en los diarios de campo y los referentes conceptuales desarrollados. Desde esta perspectiva, analizar implica dar sentido pedagógico a lo ocurrido, identificando comprensiones, tensiones y aprendizajes que permiten profundizar en el lugar del juego tradicional y del juego motor en la educación inicial, así como en el rol del maestro en la mediación de estas experiencias.

El análisis se apoyó metodológicamente en la elaboración de una matriz de análisis que permitió organizar la información, identificar situaciones significativas y construir comprensiones emergentes en torno a la experiencia. A partir de este ejercicio, se formularon los hallazgos del trabajo, los cuales no se conciben como resultados cerrados o generalizables, sino como construcciones pedagógicas derivadas del diálogo entre la práctica, los registros y los referentes conceptuales, situadas en el contexto específico del proyecto.

Este capítulo se estructura a partir de categorías de análisis que fueron establecidas a partir de la elaboración de la matriz construida con la información recopilada en los diarios de campo. Estas categorías surgieron de aquellos aspectos, situaciones y elementos comunes dentro de la experiencia que dialogan con el interés pedagógico del proyecto, los objetivos formulados y el marco conceptual. Dichas categorías permiten abordar aspectos relacionados con la participación y el disfrute de los niños y niñas en los juegos y rondas tradicionales, la apropiación y resignificación de estas prácticas lúdicas, la corporalidad y el movimiento, las interacciones entre pares y la mediación pedagógica de las maestras en formación. La organización del análisis a partir de estas categorías busca ofrecer una lectura articulada de la experiencia, que permita comprender no solo lo que ocurrió, sino lo que esta experiencia aporta a la reflexión docente sobre el juego, la cultura y la práctica pedagógica en la educación infantil.

8.1 Goce y disfrute

La expectativa de iniciar una nueva experiencia

Desde el día uno, es decir la socialización del proyecto por parte de las maestras a los niños se vio en ellos una gran emoción e interés por participar, pues la gran mayoría de los juegos que se mencionaron eran desconocidos para ellos. La curiosidad por saber de qué se trataba, generó en ellos una motivación especial, fue la “chispa” que los impulsó a participar activamente en el proyecto.

Lo anterior dialoga con lo planteado por Huizinga (1938), quien afirma que el juego “va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente” (p. 45), aspecto que permite comprender cómo la expectativa frente a lo desconocido generaba en los niños una disposición y emoción significativa hacia las propuestas planteadas.

Cada mañana antes de la intervención, los niños preguntaban ¿a qué vamos a jugar hoy? ¿Dónde vamos a jugar? ¿Cómo es el juego de hoy?, entre

otras preguntas. En cada intervención, las maestras en formación antes de iniciar a jugar propusimos un espacio para el diálogo, para conversar sobre el juego y de esta manera contar con información e interés para luego sí ir a jugar. Por lo general los niños comentaban: “yo no sabía de este juego”, “parece que es un juego divertido”, fue así como la participación de los niños fue totalmente autónoma y de acuerdo con el interés que les suscitaba determinado juego.

El disfrute antes, durante y después

De igual manera se evidencio que el interés de los niños por jugar no solo se daba en el momento de la intervención, ya que en varias ocasiones manifestaban su deseo por continuar jugando, aún después de finalizado el tiempo que se tenía dispuesto para el juego. Los niños mencionan “profe, sigamos jugando” “juguemos otro poquito” “¿será que después del almuerzo podemos jugar otra vez?”. Este interés también se evidenciaba en sus expresiones corporales y faciales, las cuales eran reflejadas en sus constantes risas espontáneas y gestos de entusiasmo que daban cuenta de la alegría y emoción que les generaban las actividades propuestas. Ver ilustración 6 y 7.



Ilustración 6 Niños corriendo por el parque



Ilustración 7 Goce y disfrute en el juego

Así mismo, algunos niños mencionaron su interés por replicar los juegos en sus casas, con su familia, diciendo frases como “le voy a decir a mi mamá que juguemos, porque estuvo muy divertido - Gael” (Velandia, 2025, p. 22) lo cual da cuenta del proceso de apropiación y gusto por el juego por parte de los niños y que trasciende del espacio “escolar”. Así como lo plantea Huizinga (1938), quien menciona que “una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento” (p. 23), permitiendo con ello comprender cómo las experiencias lúdicas vividas durante las intervenciones permanecían en la memoria de los niños y se proyectaban hacia otros espacios de su vida diaria.

La situación anterior también fue confirmada por las maestras titulares, quienes comentaron que en las tardes los niños retomaban los juegos aprendidos y también cantaban las canciones de las rondas, lo que demuestra que las experiencias propuestas permanecieron en su

cotidianidad y no solo en el momento del acompañamiento de las maestras en formación, situación que nos genera satisfacción por evidenciar que nuestra intención de enriquecer el repertorio lúdico de los niños del jardín UNAL, en cierta medida logró materializarse. En concordancia, el lineamiento pedagógico curricular (2010) menciona lo siguiente:

Así que es fundamental reivindicar la presencia del juego en las instituciones como espacio-tiempo para el placer y el ser; más aún dada nuestra realidad social, la situación de violencia generalizada y las características de nuestra ciudad, donde niñas y niños no pueden jugar, pues las calles no son lugares apropiados y las viviendas tampoco. Entonces, si no les damos la opción de jugar en la institución, en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el de la aventura... el que potencia su desarrollo (P. 54)

Es así, como la institución, se convierte en un espacio clave para propiciar experiencias lúdicas, reconociendo del juego como una experiencia esencial dentro de la educación inicial.

El afán de jugar y lo que implica hacerlo con otros

Otro aspecto importante es que los niños manifiestan inquietud o a veces impaciencia al momento de la elección de los roles, pues no siempre había un consenso rápido, por ejemplo, cuando se trató de elegir al gato o al ratón y esto tomaba un tiempo prolongado decían frases como “elijamos rápido para empezar a jugar” lo cual refleja el interés y motivación por iniciar pronto el juego.

En este sentido, a partir de estos momentos de juego se puede deducir que el goce no solo se da de forma individual, sino que surge en la relación con los demás. Cuando los niños están juntos, el entusiasmo se va contagiando y eso hace que otros más se involucren.

Analizar lo ocurrido en estos momentos en los cuales los niños debían ponerse de acuerdo para poder iniciar el juego, bien fuese para delimitar el

espacio como ocurrió en la Gallina ciega o para definir roles y responsabilidades en el juego del lobo, nos permitió valorar lo importante que resulta que ellos tengan la posibilidad de tomar decisiones dentro de la actividad, proponer ideas o decidir continuar, porque esto evidencia que no están solo siguiendo indicaciones, sino que participan activamente y hacen propia la experiencia. Asimismo, nos permitió evidenciar que el impacto del juego no se limita al momento en que ocurre, ya que deja en los niños el interés por repetirlo y llevarlo a otros espacios de su vida cotidiana, así como lo mencionó en una conversación la maestra Lucia a la maestra en formación: “Últimamente en las tardes los niños han repetido algunos de los juegos que han jugado en los últimos días, incluso preguntan cuándo vas a venir” (Velandia, 2025, p.26).

8.2. Relaciones entre pares

La relación con amigos cercanos y con otros en función del juego

A medida que iba transcurriendo el proyecto se empezó a ver cómo los diferentes juegos favorecieron de manera significativa las relaciones entre los niños, pues los juegos promovieron espacios donde primaba la interacción, comunicación y la construcción conjunta de estrategias o solución de conflictos.

En un primer momento, se observó que los niños tendían a agruparse con sus amigos más cercanos en los juegos, sin embargo, a medida que avanzaron las intervenciones esto empezó a cambiar, los niños tuvieron una mayor apertura hacia la interacción con otros compañeros y así mismo se iban conformando nuevos vínculos. Lo anterior dialoga con lo planteado por Trigueros (2000), quien menciona que los juegos tradicionales “propician y facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones” (p. 115), aspecto que se hizo evidente en la manera en que el juego favorece progresivamente nuevas formas de relación dentro del grupo.

En los juegos como el gato y el ratón, ¿el lobo está? o agua de limones

se vio un poco más de comunicación verbal y entusiasmo por compartir ideas con otros compañeros. Allí la individualidad o el amigo más cercano pasó a un segundo plano. En el juego agua limones los niños se interesaban por conformar los grupos de acuerdo al número determinado, al momento de contar los integrantes del grupo si les hacía falta expresan ideas como: “April ven aquí”, “nosotros ya estamos completos” ¿y ahora, sobra uno? ¿Quién sale?, en este juego los niños se aventuraron a establecer grupos y relaciones con otros niños, diferentes a sus amigos cercanos. En el juego del gato y el ratón se observó cómo los niños apoyaban al ratón o al gato diciéndoles corre más rápido o entra por aquí, con el fin de amenizar el juego y ayudar a su amigo.

Ilustración 8. Ronda



Fuente propia

Esta situación permite comprender lo planteado por Abad y Ruiz de Velasco (2012), quienes afirman que “mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer” (p. 31). Evidenciando cómo mediante la interacción

lúdica los niños ensayan formas de vinculación y organización social con otros compañeros.

En el juego del lobo, cuando los niños estaban en el círculo tomados de las manos esperando el momento en que saldría el lobo, intercambian ideas y comentarios con el compañero que tenían al lado, por ejemplo “ya casi va a salir” “prepárate para correr”. Estas experiencias brindaron la posibilidad de explorar y crear nuevas relaciones o amistades, sentir empatía y complicidad y un diálogo más fluido con sus compañeros a propósito de los retos que plantea el juego.

Hubo otras ocasiones en las que la molestia por el no cumplimiento de la regla de dicho juego era notoria, tal es el caso del juego del puente está quebrado, donde algunos niños optaban por quedarse parados y no avanzar con el propósito de quedar atrapados en el puente. Esta situación hizo que Gabriela hiciera un comentario: “Así no es, tenemos que seguir avanzando” y Amelia la apoyó diciendo: “si, no hagan trampa” (Diario de campo, Velandia, 2025, p.26), intercambiando comentarios que manifestaban su inconformidad porque el juego no se estaba desarrollando de la forma correcta.

En las interacciones dadas en ciertos juegos también se evidencio el liderazgo y la iniciativa, esta para dar inicio a los juegos o buscar e implementar estrategias para elegir los roles pues no siempre había un consenso o no todos podían desempeñar el mismo rol al mismo tiempo. Las maestras en formación habían propuesto al inicio de las intervenciones el juego del tingo, tingo tango para determinar un rol. Fue así como los niños apropiaron esta estrategia y la pusieron en práctica más adelante sin la necesidad de la intervención de las maestras. Allí tenían conversaciones donde una niña o niño tomaba la vocería y explicaba o proponía la estrategia para aprovechar el tiempo y empezar rápido a jugar o evitar discusiones. Un ejemplo, fue que Mayta en el juego de las escondidas antes de iniciar, preguntó: “¿Jugamos tingo tango, para elegir quién cuenta?” (Diario de campo, Velandia, 2025, p.25), de igual manera, en las imágenes 9 y 10, se

puede observar el juego del tingo, tingo tango, y a una niña levantando la mano para compartir una idea sobre el juego que se va a realizar. Dicho juego se realizó, previo de iniciar el juego para designar los roles.



Ilustración 9 jugando tingo tingo tango con la botella de agua



Ilustración 10 Gabriela levanta su mano para hacer un comentario sobre el juego.

Empatía y comunicación

Los juegos que requerían esperar y pasar por turnos, como el caso de saltar lazo y la golosa dieron lugar a que los niños se apoyaran entre sí, se hicieran barra los unos con los otros y manifestaron su apoyo por el niño que estaba realizando la actividad en el momento. De igual manera, en el juego de la gallinita ciega, los niños manifestaban interés por cuidar al amigo que tenía los ojos vendados, así como se evidencia en el diario de campo de Rey, 2025: “Lluvia: Cuidado con Jerónimo, no lo vayan a dejar caer” (p. 5)

La comunicación verbal y gestual fue clave en las interacciones de los niños, esto también ayudó a fortalecer la comunicación entre ellos, a través

de palabras, miradas, gestos y expresiones corporales los niños lograron ponerse de acuerdo, expresar sus ideas y resolver pequeños desacuerdos

durante las actividades. Lo anterior fue clave en el juego de la gallina ciega, donde las risas fueron constantes debido a los intentos por evitar ser atrapados (ver imagen 12 y 13)



Ilustración 11 Jugando a la gallinita ciega



Ilustración 12 Siendo atrapado por la gallinita

Lo anterior dialoga con lo expresado en el lineamiento pedagógico y curricular (2010):

El juego para ellas y ellos es como la conversación en las personas

adultas. Cuando conversamos, lo hacemos sobre nuestras cosas y en este sentido las vamos elaborando y comprendiendo; lo que hacen los niños y las niñas para elaborar y comprender el mundo y lo que les pasa es jugar. El juego es una manera de nombrar algo que era innombrable, es hacerlo consciente. En el juego se va construyendo el mundo y el lenguaje. (P. 54)

En juegos como el de congelados bajo tierra se vio el trabajo en equipo y la expresión de ideas con el fin de lograr un buen desempeño en el juego y disfrutarlo al máximo. Unos niños les decían a los otros, frases como: “abre bien las piernas y así yo puedo pasar y descongelarte”. Este tipo de comunicación les permitió a los niños expresar emociones y sentimientos de solidaridad, enriqueciendo así las dinámicas del grupo y del juego mismo.

8.2.1 Relación entre maestras en formación y niños

Cuando se inició el proyecto siempre se pensó en el rol de las maestras y el saber de estas como aspecto fundamental para su desarrollo y posterior análisis, pues comprendemos que su saber moviliza sus interacciones y reflexiones.

Desde los conocimientos de las maestras en formación se pensó en poder enriquecer el repertorio lúdico de los niños, enseñar otros juegos y maneras de jugar. Fue así como se inició con la búsqueda de los juegos y rondas tradicionales que fuesen coherentes o cercanos con los intereses de los niños previamente identificados.

Durante la socialización y desarrollo de cada juego, las maestras en formación tuvieron un papel muy importante, pues ellas eran las encargadas de transmitir a los niños esta nueva información, el diálogo siempre estuvo presente y el rol de las maestras nunca fue imponer, pero si dar a conocer las reglas y la forma de jugar cada juego. Desde lo que plantea Johan Huizinga (2000) “dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula” P. 24, de este modo las intervenciones por parte de las maestras

fueron importantes, pues el hecho de dar a conocer las reglas del juego a los niños permitió que ellos entendieran la dinámica del juego y participaran dentro de un orden y unos acuerdos compartidos. Algo que fue fundamental al momento de que los niños comprendieran las reglas de los juegos fue el hecho de haber realizado previamente la actividad del cuaderno viajero en compañía de las familias, en este trabajo, los niños compartían junto con los padres los juegos que deseaban compartir con sus compañeros, lo que daba lugar a una conversación sobre sus reglas, la dinámica y la importancia de cumplirlas.

En los diálogos antes de cada juego donde se conversaba si los niños conocían ya o no el juego que se iba a jugar ese día, en la explicación de las reglas y de la manera como se jugaba, los niños siempre fueron participantes activos. Desde intervenciones como: “ese juego ya lo sabía”, “lo he jugado con mis abuelos” o “nunca lo había jugado”, preguntas por “cómo se juega” o si “hay reglas o no” y también “el que no cumpla las reglas no juega más”. Estas intervenciones por parte de los niños daban lugar a que se generara un dialogo mucho más amplio y diverso con las maestras en formación, pues ya no era únicamente la maestra en formación hablando y explicando la actividad, sino que había una mayor interacción en la que ambas partes participaban activamente. Lo anterior permitió que se generará un acercamiento mucho más importante y basado en el intercambio de ideas entre los niños y las maestras en formación, lo cual a su vez dio paso a llevar a cabo el proyecto en un entorno de mayor confianza.

Los niños siempre mostraron interés por jugar estos juegos, siempre estaban prestando atención a las explicaciones y también algo muy importante que sucedió con el transcurrir de la experiencia de implementación de los diferentes juegos es que los niños empezaron a ser más receptivos frente a la escucha de los otros y el respeto de los turnos para expresar las ideas, pues ello se convirtió en una necesidad para lograr avanzar con el desarrollo del juego y si bien ello requirió en principio nuestro

acompañamiento directo y direccionamiento, los niños fueron incorporándolo de manera autónoma hasta llegar a no requerir de manera permanente nuestra mediación.

Una herramienta fundamental que también fortaleció la relación entre los niños y nosotras como mediadoras fue el cuaderno viajero, pues las exposiciones de los niños sobre el cuaderno les permitieron sentirse protagonistas; el hecho de pasar al frente de sus demás compañeros, de estar junto a la profe era algo significativo para ellos. Allí la relación entre maestra en formación y niño era más cercana, más en torno a la complicidad y la confianza. Los niños al momento de pasar al frente tomaban otra postura, con más seguridad, ponían orden y pedían ser escuchados y también decían: “profe si me equivoco tú me ayudas sí, es que me pongo nerviosa Amelia” (Diario de campo, Velandia, 2025, p.30)

Durante estas exposiciones se vio cómo cada niño se expresaba de manera muy distinta, cada uno tenía particularidades en su forma de explicar, su seguridad, el lenguaje y su postura corporal. Algunos tenían mayor fluidez y confianza, mientras que otros requerían más ayuda como se ve en el ejemplo anteriormente mencionado. Necesitaban preguntas orientadoras o apoyo con ideas o palabras que olvidaban, es así que las maestras en formación ajustaban sus intervenciones según lo que cada niño necesitara para llevar a cabo su exposición.



Ilustración 13 Presentando el cuaderno viajero



Ilustración 14 Interacción entre la maestra y los niños

Esto permite comprender que el rol del maestro implica entender las diferencias individuales. Esta idea es señalada en la investigación que realizó la profesora Graciela Fandiño con docentes de la Licenciatura de Educación Infantil sobre aquello que saben las maestras sobre los niños con los que

trabajan y en sus hallazgos señalaron que “El maestro debe actuar con cada niño, y esto debe estar acompañado de sensibilidad y discernimiento. La adquisición de la sensibilidad relativa a las diferencias entre los alumnos constituye una de las características principales del trabajo docente” (Fandiño et al., 2025, P.12)

Lo anterior, es decir ese diálogo entre niños y maestras generó un ambiente de confianza donde todas las preguntas eran válidas, las intervenciones de todos merecían ser escuchadas y cualquier comentario siempre era bien recibido.

En casi todos los juegos los niños invitaron a las maestras a jugar junto con ellos, "profe y si ahora tu eres el ratón y tu amiga el gato" Emma (Velandia, 2025, p.31) lo cual hizo que el rol de las maestras en formación pasara de ser quienes explicaban y tenían un rol pasivo y relacionado más con la



Ilustración 15 Jugando con las maestras.
organización del juego, a ser partícipes en los juegos con un rol mucho más activo.

Pero no solo se evidencio el rol de las maestras como mediadoras en los diálogos o en las dinámicas propias de los juegos, sino que la observación constante de los procesos de los niños en cada actividad fue esencial, ya que escucharlos, atender a sus intervenciones y reconocer las particularidades de cada uno, permitió que se diera una relación desde el conocimiento del niño como ser único. Este conocimiento más cercano posibilitó que nuestras respuestas fueran más adecuadas y acordes a sus necesidades. Un ejemplo

de ello es el caso de las niñas que solían ser muy tímidas en los espacios de trabajo que regularmente propone el jardín, y que basadas en ese conocimiento previo, nos motivó a realizar una observación y acompañamiento más cercano para apoyarlas de manera que pudiesen sentirse más seguras, fortaleciendo así la confianza. Un ejemplo de lo anterior fue el juego del lazo, en donde la maestra en formación hacía preguntas a Mayta, para que se animara a participar y compartiera sus ideas “Mayta, ¿cómo te sentiste, cuéntanos, te gustó este juego? – tranquila, no te preocupes cuéntanos lo que tú quieras” (Diario de campo, Velandia, 2025, p.24). En este sentido “el saber sobre cada niño es ante todo un saber de lo que cada niño hace pensar a su maestra, en las variadas interacciones que suceden en el trabajo pedagógico cotidiano” (Fandiño, et al., 2025, p. 15).

Así mismo las intervenciones y rol de las maestras en formación fueron fundamentales en los momentos en donde las interacciones de los niños atravesaban por discusiones o desacuerdos, estas situaciones fueron mediadas por las maestras, quienes buscaban la manera de brindar herramientas a los niños para poder solucionar y llegar a los acuerdos que se requerían, como por ejemplo en el juego del gato y el ratón donde Leonel y Mathias quería ser el ratón al mismo tiempo, lo que generó una discusión entre ellos, el cual se cita a continuación: “Leonel: Yo quiero ser el ratón. – Mathias: No, yo dije primero. – Leonel: Pero yo también quiero” (Diario de campo, Rey, 2025, p.17).

8.3 Corporalidad y movimiento

En el momento en el que se inició a pensarse el proyecto, se tuvo en cuenta los intereses comunes y motivaciones que manifestaban los niños. Gracias a las observaciones y escucha atenta por parte de las maestras en formación, se logró identificar la inclinación y el disfrute de los niños por los juegos motores. En concordancia con lo mencionado en el Lineamiento Pedagógico y Curricular (2010):

Debido a la edad en la que se encuentran los niños del grupo, se puede

deducir las razones por las cuales tienen un mayor interés hacia este tipo de juegos en particular. Y es que, en esta edad en específico, hay una necesidad especial por conquistar de manera corporal ciertos espacios que les rodean, lo cual, a su vez, se transformó en un reto que los impulsó y motivó para participar de los juegos que se propusieron.

El movimiento se plantea como un signo a través del cual puede entreverse la subjetividad infantil, ya que los niños expresan a través de sus movimientos las construcciones elaboradas a lo largo de su vida en la continua interacción con los otros y con la cultura. (p.96)

Lo anterior dialoga con lo planteado por Navarro (2002), quien menciona que en el juego motor el cuerpo y el movimiento se convierten en protagonistas que permiten al jugador involucrarse plenamente en la experiencia y el acto de jugar. Aspecto que permite comprender por qué este tipo de juegos generaban tanta acogida dentro del grupo como ocurrió con el juego de congelados bajo tierra en donde Ángel le dice a Thiago: “Corre que ahí viene Belén, y te congela, corre rápido” (Diario de Campo, Velandia, p.29)

Nuevos retos corporales

Teniendo en cuenta las planeaciones diseñadas y lo observado en la implementación de estas, las intervenciones que tuvieron mayor impacto en cuanto a la corporalidad y el movimiento fueron: Ponchados, el gato y el ratón, el lobo está, saltar el lazo, congelados bajo tierra y escondidas, debido a la libertad de movimiento y la amplitud corporal que había en estos juegos.

Es importante mencionar, que el juego de saltar el lazo fue uno de los que tuvo grandes dificultades al momento de llevar a cabo, pues se tenía pensado que los niños saltarán y completarán la canción “oso, osito”, pero no fue posibles, debido a que los niños no contaban con la experticia para saltar el lazo al ritmo de la canción, la cual era un poco rápida. Esta situación, nos orientó a hacer algunas modificaciones al juego y el objetivo de este, se cambió, pues ya no se debía saltar cantando la canción, sino que ahora la idea era poder saltar sobre la cuerda con los pies juntos.

Esto se convirtió en un reto para los niños realizando movimientos que involucraban un mayor esfuerzo de lo común, lo cual generaba un impulso por conquistar movimientos que anteriormente no se atrevían a realizar. Por ejemplo “Luciana tuvo una gran persistencia por lograr saltar el lazo, y al fin logró realizarlo unas, dos o tres veces” “Martin: estaba difícil, pero viste que si pude profe” (Velandia, P. 25, 2025). En los ejemplos anteriores, se puede ver como a pesar de ser un juego difícil para ellos, no los desmotivó sino más bien los retó e impulsó a esforzarse por lograrlo, lo que les permitió nuevas conquistas sin ningún tipo de presión externa, al igual que una gran satisfacción por saltar de manera exitosa el lazo, aunque hubiera sido tan solo una o dos veces.

Esto permite comprender lo que plantea Huizinga (1938) cuando menciona que el juego “tiene un fin en sí mismo” y que se sostiene en el disfrute y la tensión propia de quien juega, pues en este caso el interés por persistir no provenía de una exigencia adulta, sino del goce mismo de intentar conquistar el reto corporal que el juego proponía.

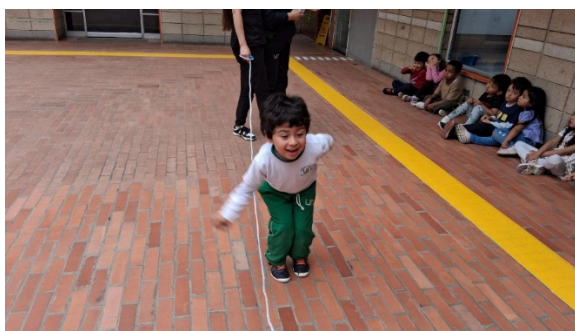


Ilustración 16 Saltando el lazo



Ilustración 17 Logrando una nueva conquista

Jugar con estrategia

Los niños, en cada una de las intervenciones iban generando diversas estrategias para que el juego que estaban llevando a cabo lo pudieran realizar muy bien de acuerdo con las exigencias, retos y metas del mismo. Por ejemplo en el juego de ponchados, antes de iniciar a jugar y luego de haber escuchado cómo se jugaba, los niños manifestaban y planeaban ya sus estrategias, pues decían frases como: “yo voy a correr muy rápido – me voy a agachar cuando me tiren el balón para que no me ponchen” “cuando este cerca le lanzo el balón” (Velandia, p. 27 2025) ver imagen 15, o en el caso del



Ilustración 18 Jugando a ponchados

juego del gato y el ratón, “El hecho de entrar o salir de la casa se convirtió en una estrategia que fueron probando mediante el juego, observando los resultados según la forma en que la llevaban a cabo y repitiendo aquellas estrategias que resultaban beneficiosas para su juego.”(Rey, pág. 16, 2026).

En este ejemplo en particular, se evidencia una apropiación clara de los juegos por parte de **los niños** y la practicidad como herramienta para lograr jugarlo, esto debido a que gracias a la lógica que iban adquiriendo acerca del juego, los mismos niños generaron estrategias individuales o grupales (según era el caso) de acuerdo con los requerimientos del juego. Lo anterior puede comprenderse desde lo planteado por Navarro (2002), quien menciona que en el juego motor de reglas existe una “distribución de papeles y opciones” que permite a los jugadores tomar decisiones dentro del juego y adaptar sus acciones según las situaciones que este les plantea.

En este sentido, las estrategias construidas por los niños no fueron acciones aisladas, sino respuestas corporales y cognitivas que surgían de su comprensión progresiva de la lógica interna del juego.

Lo anterior demuestra algo importante, y es que los juegos tradicionales y las rondas infantiles se convierten en prácticas que los niños interiorizan y mantienen en su cotidianidad por medio de la memoria corporal y ello se evidenció por ejemplo en esos momentos en que de manera libre y autónoma los niños se organizaban para jugar en los tiempos en que podían hacerlo, después del almuerzo o en momentos de juego libre, por ejemplo “Una semana después de haber jugar ¿el lobo está? Yo estaba en el baño y al salir me doy cuenta de que, en el múltiple, tres niños de investigadores están jugando al ¿lobo está? Con otros niños del jardín” (Diario de campo, Velandia, 2025, p.31).



Ilustración 19 Foto tomada desde el baño

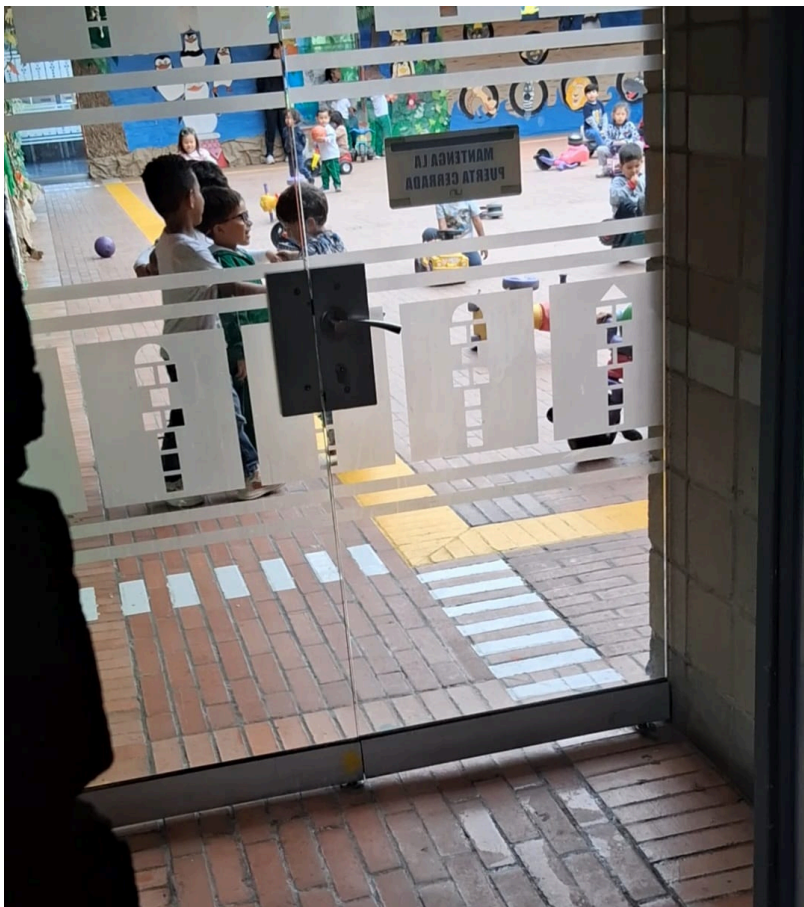


Ilustración 20 Niños enseñando un juego a otros

8.4 Transmisión cultural

Se logró evidenciar que los niños cuentan con saberes previos de algunos juegos, no todos, sus saberes correspondían principalmente a la forma en la que se juega, participantes, roles, y materiales. Pues en su casa alguna vez lo habían jugado o en el parque con otros niños, siendo cada uno de estos transmitidos de manera directa y práctica, principalmente por los padres de familia o cuidadores con los cuales los niños se encontraban de manera constante.

Para Tigreros (2000) los juegos tradicionales, dentro de una sociedad cumplen una función de enculturación, conservan y transmiten los valores

profundos de la cultura popular, proporcionan una actividad motriz acorde con las características de sus practicantes, propician y facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones, y ayudan a conservar tradiciones de transmisión oral y el patrimonio lúdico. (Pág. 115).

Respecto a este planteamiento de Tigreros y lo ocurrido en la implementación de los juegos propuestos, se puede afirmar, que algunos de los juegos que han sido transmitidos de generación en generación dentro de los grupos con los cuales se llevó a cabo el proyecto fueron: “el puente está quebrado”, “la gallinita ciega”, “la golosa”, “las escondidas” y “el lobo está”. Pues en la actividad del cuaderno viajero los padres de familia hacían alusión a como los había aprendió, con quiénes lo habían jugado, por ejemplo, un niño junto a su familia describió el juego de ¿El lobo está? De la siguiente manera: “Esta es una ronda que ha pasado de generación en generación; trayendo momentos gratos de compartir en la escuela, con compañeros y profesores”. Con la actividad del cuaderno viajero se logró vincular a las familias y se propició un momento para compartir con sus hijos a propósito de aquellos recuerdos y juegos de su infancia.

Se pudo evidenciar como estos juegos se han mantenido hasta la actualidad y ello ha sido posible gracias a la oralidad, lo que da cuenta del valor cultural de los mismos, aportando así a la construcción de identidad y sentido de pertenencia. Para los niños fue significativo y se logró reconocer en las exposiciones que hacían del cuaderno viajero, la emoción que les generaba lo que sus padres, abuelos o tíos les contaban sobre determinado juego, saber que sus padres también habían jugado esto era satisfactorio e incluso asombroso para ellos. Así como lo afirma Ofele 1999 como se citó en Trigueros (2000) “el juego tradicional como elemento de la cultura, por un lado, recoge y refleja la cultura en la que surge, siendo una vía de acceso a la cultura local y posibilita la transmisión de formas de vida” P.122

En juegos como ¿Lobo, esta? al ser juegos ampliamente y conocidos

por los niños, tendían a organizarse casi que, de manera inmediata, incluso en varias ocasiones no esperaban a que se finalizaran las indicaciones por parte de las maestras, pues ya tenían experiencias y conocimientos previos que les permitían anticiparse al juego. En una oportunidad estaba la maestra titular y otra docente del jardín y los niños dijeron “Clau se tú el lobo”. Ver imagen 18.

Al preguntarles sobre cómo habían conocido los juegos que se mencionaban en las primeras sesiones, muchos de los niños mencionaron haberlo escuchado en sus casas, jugando con sus primos, hermanos, padres e incluso algunos dijeron abuelos, prueba de esto es lo que mencionan algunos niños desde las primeras intervenciones sobre los juegos que se estaban planteando: “Alana: Yo juego con mi mamá y mi papá a las escondidas.” (Diario de campo, Rey, 2026, p.20)



Ilustración 21 Jugando el lobo está

Construcción cultural

Algunos de los juegos desconocidos por completo por los niños fueron: “Agua de limones”, “ponchados”, “corazón de la piña” y “el gato y el ratón”. Pues los

niños manifestaron que no lo habían jugado antes y mostraron su claro desconocimiento en cuanto a las reglas y la forma de llevarlo a cabo “Mathias: Yo no he jugado nunca ese juego.” haciendo referencia a la ronda agua de limones (Diario de campo, Rey, 2026, p.5) de igual manera hacían comentarios como: ¿el corazón de la piña? Cuál corazón y se reían.

Pero con ayuda de las maestras y la explicación de cada juego, los niños pudieron acercarse a ellos, ponerlos en práctica y divertirse mucho. En el caso de ponchados una de las niñas del grupo dijo que eran cogidas, pero con un balón, entonces esto dio paso a un dialogo e intercambio de ideas sobre las formas de jugarlo, fortaleciendo el trabajo en equipo y su identidad cultural, pues como se sabe, para apropiarse de la cultura es necesario participar activamente en prácticas compartidas, como el juego, donde los niños no solo aprenden reglas, sino que también construyen sentido junto a otros.

Con estos intercambios a propósito de los juegos que los niños compartían sobre los juegos de infancia de sus familias, se logró generar un espacio de comprensión del mundo que rodea a los niños, permitiendo de esta manera entender de manera práctica aquellas situaciones o reglas sociales a las cuales no se encuentran expuestos de manera directa, pero que se trabajan dentro de los juegos tradicionales y rondas infantiles. En concordancia con Abad y Ruiz de Velasco (2012), quienes afirman que “mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer” (p. 31), lo cual permite comprender que el juego, a pesar de ser una actividad en sí misma de goce y disfrute, también tiene un potencial en cuanto a que le permite a los niños ensayar, interpretar y comprender dinámicas propias de la vida social en la que habita.

Los espacios propuestos por las maestras se convirtieron en un lugar de aprendizaje social y cultural, pues allí aprendieron sobre nuevas normas,

reglas y modos de ser dentro de la sociedad, en este caso dentro del jardín a través de los juegos que hacen parte de su cultura, permitiendo que estos juegos se mantengan vigentes y continúen circulando de generación en generación.

Los juegos y rondas que se realizaron tuvieron un impacto positivo en los niños, fue algo que les interesó, disfrutaron y poco a poco fueron interiorizando y practicando sin compañía de las maestras. En compañía de su familia y a través de la actividad del cuaderno viajero también pudieron acercarse a su cultura y a todos aquellos juegos que los anteceden y de los cuales también pueden hacer parte.

Capítulo 9

9. Conclusiones

La posibilidad de llevar a cabo el proyecto pedagógico en el Jardín de la Universidad Nacional de Colombia, y a través de este realizar un proceso reflexivo que implicó preparación e implementación de juegos y rondas tradicionales, se convirtió en una posibilidad de fortalecer nuestro saber pedagógico en torno al juego, los juegos y rondas tradicionales, y las mediaciones docentes que hicieron posible su desarrollo.

El lugar y las posibilidades que le debemos al juego... y dentro de él, a los juegos tradicionales y rondas

En primer lugar, el proyecto permitió reafirmar el juego como una actividad valiosa en sí misma, que cobra sentido por el disfrute, el goce y la participación que genera en los niños y niñas, y no únicamente por los aprendizajes o resultados que puedan derivarse de él. La implementación de juegos y rondas tradicionales posibilitó generar espacios en los que los niños se involucraron de manera espontánea, mostrando entusiasmo, interés y deseo de repetir las experiencias, incluso más allá de los tiempos previstos para las actividades. Estas vivencias permitieron constatar que cuando el juego ocupa un lugar protagónico, los niños se vinculan activamente, toman decisiones, proponen variaciones y se apropian de las dinámicas de forma autónoma.

En relación con la corporalidad y el movimiento, los juegos motores y las rondas infantiles posibilitaron que los niños exploraran su cuerpo, enfrentaran nuevos retos motrices y conquistaran movimientos que antes no se atrevían a realizar. Estas experiencias corporales se dieron en un ambiente de confianza y disfrute, sin la presión de cumplir metas externas, lo que permitió que cada niño avanzara desde sus propias posibilidades. El cuerpo se constituyó así en un medio de expresión, comunicación y relación con el otro, reafirmando la importancia de ofrecer espacios de movimiento

intencionados en la práctica pedagógica. Así mismo, se evidenció cómo los juegos promovieron el encuentro entre pares, el fortalecimiento de vínculos, la cooperación, la empatía y la resolución de pequeños conflictos. Los niños aprendieron a negociar roles, respetar reglas compartidas y esperar turnos, mostrando que el juego se configura como un escenario privilegiado para la interacción social en la educación inicial.

En este proceso, se dio además la oportunidad de contribuir a la reflexión sobre el lugar de los juegos tradicionales y las rondas infantiles en el contexto educativo actual, como una manera de continuar con prácticas culturales que nos anteceden y que traen consigo múltiples posibilidades de contribuir en el desarrollo integral de los niños.

Es de resaltar como el contacto con juegos tradicionales y rondas infantiles generó nuevas posibilidades de movimiento, interacción e imaginación, evidenciando que estos juegos continúan teniendo vigencia y sentido para la infancia cuando se proponen desde la experiencia, el cuerpo y el disfrute. En este proceso, los niños no solo conocieron nuevos juegos, sino que los resignificaron, adaptaron y retomaron en otros momentos de la jornada y en espacios distintos al aula, lo cual da cuenta de su apropiación y relevancia que tuvieron en su vida cotidiana. En este sentido, el desarrollo del proyecto permitió ampliar el repertorio lúdico de los niños y niñas, al acercarlos a juegos que, aunque hacen parte del patrimonio cultural, no suelen estar presentes de manera cotidiana en los contextos educativos actuales.

Por otro lado, el proyecto permitió reconocer los juegos tradicionales y las rondas infantiles como prácticas culturales vivas, que se transmiten y resignifican en la experiencia colectiva. A través de actividades como el cuaderno viajero, se fortaleció el vínculo entre el jardín y las familias, generando espacios de intercambio intergeneracional en los que se compartieron recuerdos, relatos y formas de jugar. Este acercamiento posibilitó que los niños se acercaran a comprender que los juegos forman

parte de una herencia cultural que circula a través de la oralidad y la práctica, favoreciendo la construcción de identidad y sentido de pertenencia, sin perder de vista que su permanencia se sostiene principalmente en el interés y el disfrute que generan.

Desafíos para el rol docente y para el jardín de la UNAL

El proyecto también permitió identificar tensiones presentes en los contextos educativos actuales, especialmente en relación con el uso de la tecnología y el desplazamiento de ciertas prácticas lúdicas tradicionales. Este desplazamiento de los juegos tradicionales puede comprenderse, entre otras razones por el despliegue tecnológico que vivimos actualmente y que ha traído consigo el uso de pantallas y productos virtuales como posibilidades para acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños tanto en contextos escolares como familiares.

Sin desconocer que la virtualidad hace parte del mundo contemporáneo de los niños, la experiencia evidenció la necesidad de seguir creando espacios para el juego motor y la interacción cara a cara como alternativas que enriquecen el desarrollo integral de la infancia y amplían sus posibilidades de relación con el entorno.

A partir de esto, el desarrollo del proyecto nos permitió reconocer que uno de los retos a los que nos enfrentamos hoy en día como maestras es a la tecnología y todo lo que trae consigo. Si bien esta ofrece múltiples posibilidades para el aprendizaje y entretenimiento, es esencial preservar y promover aquellas prácticas y juegos tradicionales que favorecen las interacciones directas, el movimiento y la construcción de nuevas experiencias en relación con el otro y aquello que nos rodea.

De cara a los aportes del proyecto hacia el contexto educativo en el cual se desarrolló, el trabajo nos permitió evidenciar que, aunque el juego está presente en las acciones y rutinas del jardín en ocasiones no cuenta con un lugar protagónico dentro de las planeaciones pedagógicas, lo que genera

que su riqueza pase a un segundo plano, confirmando así la necesidad de un tiempo y un espacio intencionado dentro de las prácticas del jardín para el juego corporal y motor y una forma de darle ese lugar, es través de juegos y rondas tradicionales.

Esta invitación para el jardín de la UN se soporta en la respuesta de los niños al presentarles los juegos y las rondas infantiles, pues generó en ellos nuevas posibilidades de juego, de interacción social y un cambio de percepción en cuanto a los espacios y tiempos para jugar dentro del jardín.

Con la implementación, surgió una reflexión sobre el reto que tenemos las maestras de educación infantil respecto al protagonismo que se le debe otorgar al juego para que trascienda de lo que se estipula en los documentos oficiales y pase a ser parte de las prácticas cotidianas, además de la preservación de los juegos infantiles, y la poca importancia que en la actualidad se le da a los mismos debido al afán institucional que existe por cumplir con los objetivos planteados sobre el grupo en cuanto a contenidos y a movilizar la idea que se tiene sobre el juego como una actividad para alcanzar diferentes fines.

Respecto al saber docente y las proyecciones para la Licenciatura en Educación Infantil

Desde nuestra experiencia como maestras en formación, el desarrollo del proyecto nos permitió reflexionar de manera profunda sobre el rol del saber docente en la creación y mediación de experiencias de juego. La observación atenta de los niños, el reconocimiento de sus intereses, necesidades y particularidades, y el diálogo constante con las maestras titulares fueron aspectos fundamentales para tomar decisiones pedagógicas situadas. Este proceso reafirmó que el juego no ocurre de manera espontánea por sí solo, sino que requiere de maestras sensibles, reflexivas y comprometidas, que generen las condiciones necesarias para que el juego tenga un lugar real y significativo en la cotidianidad escolar.

Durante el desarrollo del proyecto, como maestras en formación, logramos seleccionar juegos con un gran valor cultural y que tuvieran un gran énfasis a nivel motor, lo cual fue posible por la claridad que teníamos sobre la importancia de tener presente las necesidades e intereses de los niños. Esto nos permite concluir que es muy importante hacer una observación rigurosa de los niños y de esta manera, poder responder a sus requerimientos de manera apropiada y satisfactoria. Es precisamente esta dinámica del rol docente y que está atravesada por procesos reflexivos, la que hace posible la construcción y consolidación del saber que acompaña al maestro en su hacer, no solo en cuanto a las características del grupo y de cada niño y niña, sino respecto a los juegos que les aportarían a su desarrollo y aprendizaje.

A manera de cierre, este proyecto pedagógico abre puertas a distintos intereses de indagación en el campo de la educación infantil y que tienen que ver con el sentido del juego, no solamente como una actividad importante para los niños, sino como un pilar que requiere tener un lugar protagónico en la cotidianidad del entorno escolar, así como el valor que a nivel cultural e identitario tienen los juegos y rondas tradicionales.

Por último, es preciso destacar que el proyecto pedagógico como modalidad de trabajo de grado no solamente posibilita logros individuales en la formación profesional para las estudiantes que la desarrollan, sino representa un gran aporte al diálogo académico y formativo de la Licenciatura en tanto abre nuevas preguntas y proyecciones para la educación infantil, relacionadas con el lugar que ocupa el juego en las planeaciones pedagógicas, la necesidad de otorgarle tiempos y espacios intencionados, y el rol de las maestras en la preservación y resignificación de prácticas culturales a través del juego.

Referencias

- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cristancho López, D., Forero Peña, S., & Marín Reyes, N. (2025). *Pugllai: Revitalización de juegos tradicionales, un puente hacia la conciencia cultural* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Coordinación de Educación Musical. (2009, octubre). *Rondas*. Convocatorias Preescolar. <https://convocatoriaspreescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/10/rondas.pdf>
- Cuervo, B. A. (2022). *Propuesta didáctica para el favorecimiento de las habilidades básicas motrices en niños de 4 a 6 años a través de los juegos tradicionales* [Trabajo de especialización].
- Delgadillo Pérez, S. D. (2018). *El juego en el ciclo uno: Reflexión en torno a las prácticas de las maestras* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Yepes, A. C., & Cardozo Chávez, L. M. (2025). *El impacto de la tecnología en la transformación de los juegos tradicionales en la vereda El Destino de Usme* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Fandiño Cubillos Graciela, L. K. (2025). *Saberes de maestras*. Bogotá: Aula de humanidades.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- López Ocampo, N. M., & Silva Valencia, Y. J. (2025). Experiencia de juego en la sección de educación inicial del Instituto Pedagógico Nacional: Una lectura desde las narrativas de las maestras [Tesis de maestría].
- Maturana, H., & Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No. 22: El juego en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf.pdf
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: Teoría y practica de los juegos motores*. INDE Publicaciones.

Perdomo, L., Hortúa, L., & Trujillo, M. F. (2025). *Proyecto pedagógico: Los juegos tradicionales en el espacio y tiempo del recreo escolar para enriquecer las interacciones sociales entre los niños de la I.E.D. Ciudadela Educativa de Bosa* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Porras Rairán, L. D., Muñoz Bohórquez, N. Y., & Parra González, O. L. (2022). *El saber experiencial sobre el juego que han construido tres maestras de educación inicial en su práctica pedagógica* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica , (14), 5–39.

Secretaría de Educación Distrital, & Secretaría Distrital de Integración Social. (2010) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá*.

<file:///C:/Users/Asus/Downloads/LineamientoPedagogicoCurricularEdinicial.pdf>

Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espiritu Guerrero Editor.

Sotelo Alfonso, L. C. (2023). *Estado del arte: Importancia de la ronda infantil. Ah, ¿y qué pasó con la ronda?* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Trigueros Cervantes, C. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada* [Tesis doctoral].

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). *Proyecto pedagógico Jardín Infantil Universidad Nacional*. Jardín Infantil Universidad Nacional.

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). *Jardín Infantil Universidad Nacional*. <https://bienestar.bogota.unal.edu.co/jardin.php>

Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

