

**El juego reglado como campo de estudio en la Educación Infantil en el marco de la  
implementación de una Secuencia Didáctica con niños y niñas de 4 a 7 años del Centro  
Educativo Libertad**

Laura Valentina Fajardo Serrano

Paula Andrea Gómez Alarcón

Laura Juliana Mogollón López

Directora: Erika Liliana Cruz Velázquez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá

Mayo de 2025

**El juego reglado como campo de estudio en la Educación Infantil en el marco de la  
implementación de una Secuencia Didáctica con niños y niñas de 4 a 7 años del Centro  
Educativo Libertad**

Laura Valentina Fajardo Serrano

Paula Andrea Gómez Alarcón

Laura Juliana Mogollón López

Directora: Erika Liliana Cruz Velázquez

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, 2025

## Dedicatorias

*A Dios, quien ha guiado mis pasos incluso en la incertidumbre. A mi abuela, que cada palabra suya aún resuena en mi corazón. A mis padres, pilares inquebrantables, que con sacrificio y sabiduría me han apoyado incondicionalmente. A mi hermano, compañero de vida y ejemplo de resiliencia, A mis amigas, por su compañía incondicional, su luz en mis días grises, su fe y su paciencia en los momentos más complicados. Y a mi pequeña sobrina, cuya inocencia me inspira en sembrar semillas de conocimiento y esperanza en las futuras infancias.*

*Valentina*

*Agradezco a Dios y a ese ser por guiarme a tomar la decisión que hoy me permite llegar hasta aquí y entregar este trabajo. También, doy gracias a mis padres, a mi hermana y a mis sobrinos, quienes estuvieron a mi lado incondicionalmente desde el primer día, siendo mi mayor fuente de motivación. Por último, pero no menos importante, agradezco a mi pareja y a mis verdaderos amigos por su paciencia y comprensión. Gracias a todos los mencionados por estar, por su apoyo, por creer en mí y por ser mi salvavidas en momentos difíciles, dándome fuerzas y alentándome a avanzar, a pesar de todo.*

*Este trabajo no habría sido posible sin la dedicación, el esfuerzo, la entrega y el compromiso que tuvimos como grupo. Gracias, Valentina y Juliana, por acompañarme en este recorrido lleno de aprendizajes, de aciertos y desaciertos, que nos han permitido llegar hasta aquí. Sin su apoyo y colaboración, este logro no sería una realidad*

*Andrea*

*A Dios quien me ha guiado en esta etapa de mi vida iluminando mi camino con sabiduría e inteligencia, dándome la fortaleza para alcanzar mi meta profesional. A mi papá por alentarme a seguir mis sueños y ser mi apoyo incondicional. A mi mamá por ser mi roca cuando sentí perder la confianza en mí. A mi hermano por ser mi cómplice y brindarme un cariño inquebrantable. A mis amigas y confidentes de carrera, con quienes compartí experiencias inolvidables y cree una amistad sincera, con su apoyo, compañía y dedicación nuestro trabajo fue posible.*

*Juliana*

*Agradecemos a nuestra tutora y maestra Erika Cruz, por su guía y apoyo incondicional. Sus valiosos aportes no solo enriquecieron nuestro trabajo, sino que también nos permitieron descubrir nuevas perspectivas y aprendizajes significativos.*

## Tabla de contenido

Capítulo I Preliminares .....	7
1.1 Introducción .....	7
1.2 Justificación .....	10
1.3 Planteamiento del problema.....	13
1.4 Objetivos.....	16
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos .....	17
Capítulo II Contextualización.....	17
2.1 Contexto social y cultural del entorno.....	17
2.2 Reseña histórica de la institución.....	18
2.3 Proyecto Educativo Institucional.....	19
El contexto de la innovación educativa .....	19
La Pedagogía Proyectiva.....	20
Fortalecimiento de los sujetos.....	20
2.4 Caracterización de la propuesta pedagógica .....	21
Currículum abierto .....	21
Ejes transversales del pensamiento.....	22
Trabajo por proyectos .....	22
2.5 Caracterización de los actores educativos.....	22

2.6 Cultura escolar: .....	26
2.7 Planta Física en relación con los espacios, ambientes, recursos físicos y entornos en donde es posible la presencia del juego .....	27
2.8 Reflexiones finales en consideración del contexto en relación con el lugar del juego dentro de la realidad escolar.....	35
Capítulo III. Fundamentación pedagógica.....	36
3.1 El juego como lenguaje privilegiado de la cultura de la infancia. ....	39
3.2 La acción de jugar desde una perspectiva psicoanalítica.....	43
3.3 El juego desde la perspectiva educativa en los primeros grados de la escuela.....	47
3.4 El juego como contenido en la educación infantil.....	51
3.5 El juego de reglas y sus elementos estructurantes.....	55
Capítulo IV. Secuencia Didáctica.....	61
4.1 Definición de la secuencia didáctica como forma de trabajo pedagógico .....	61
4.2 Estructura general de la secuencia didáctica.....	67
Análisis estructural de los juegos seleccionados. ....	71
Análisis estructural de cada juego de campo: Ficha técnica de los juegos.....	74
4.3 Planeación consolidada según el instrumento de secuencia didáctica.....	89
Capítulo V Documentación pedagógica en el proceso de la implementación de la secuencia didáctica.....	95
5.1 Definición de la documentación pedagógica como forma de trabajo pedagógico .	95

5.2 Documentación pedagógica de los juegos de reglas.....	99
Capítulo VI. Valoración del proceso de implementación de la Secuencia Didáctica desde un enfoque analítico interpretativo .....	111
6.1 Valoración con perspectiva analítica interpretativa .....	115
Las formas de establecer relaciones consigo mismo en el campo lúdico de un juego de reglas .....	115
El juego de reglas en relación con las posibilidades de conquista y dominio sobre los objetos.....	121
El juego de reglas en relación con la apropiación del espacio.....	126
El juego de reglas en relaciones a las formas de interacción entre pares .....	131
El juego de reglas y la movilización de estructuras de pensamiento .....	135
El rol del maestro que enseña juegos de reglas.....	140
Capítulo VII Conclusiones.....	145
Bibliografía .....	155

## Capítulo I Preliminares

### 1.1 Introducción

El juego en la educación infantil es un lenguaje privilegiado de la infancia, constitutivo para su desarrollo y ventana de oportunidades para múltiples aprendizajes, por medio del cual los niños y las niñas reconocen, comprenden y elaboran el mundo. A través de este, el niño puede construir conocimientos, establecer relaciones, plantear hipótesis y planificar y plantear resolución de problemas, ya que tiene la posibilidad de involucrarse de manera activa, protagónica y significativa; explorando sus propios descubrimientos y estableciendo relaciones con sus pares, maestros, objetos, con el espacio y con el mundo exterior.

Por tanto, el juego y la acción de jugar en la infancia, es un escenario propicio para favorecer las dimensiones del desarrollo que enriquece la función simbólica y representacional de los niños, pues concede que puedan comunicarse, expresarse, descubrir sus capacidades y limitaciones, privilegiando su creatividad y autonomía, como también la capacidad de ver, leer y transformar su realidad.

Sin embargo, pese a los esfuerzos académicos, investigativos y de movilización en la política pública para la educación inicial; el juego como campo de estudio en el ámbito educativo, aún tiene dificultades de comprensión y pareciera mantenerse arraigado a su instrumentalización. De tal modo, se evidencia una falta de formación docente en el campo, junto con investigaciones que permitan reconocer, cómo el juego se configura en un contenido relevante en las orientaciones curriculares para la educación infantil. Así mismo, el enfoque instrumentalista del juego sigue siendo el más visible en muchas escuelas, generando que esta actividad se reduzca, subordine o mimetice como medio para abordar contenidos básicos de

aprendizaje. Esta subvaloración ha llevado a que su esencia como lenguaje simbólico se diluya, realizando sincretismos donde toda actividad lúdica puede ser considerada juego, siendo esta una tensión que se espera abordar en el desarrollo de la fundamentación pedagógica.

En medio del desconocimiento sobre la enseñanza del juego en la educación infantil, se pasa por alto que el juego, como acción de representación del pensamiento, no es estático, también evoluciona y madura progresivamente; según el ciclo vital en el que se encuentran los niños. Por tanto, las maneras de manifestarse el juego en la infancia también cambian, en la medida en que los niños van transitando a estructuras de pensamiento más complejas como la descentración, la simbolización y la representación. Es así como el juego se manifiesta como entramado de construcción colectiva, en donde los acuerdos, consensos, establecimiento de límites y reglas convencionales de la atmósfera lúdica, son fundamentales para que este pueda ser eficiente y cumpla su propósito, llevando a la exigencia de pensar la acción de jugar.

En este sentido, el presente trabajo busca desarrollar una mirada reflexiva y comprensiva de este campo de estudio a través del diseño, la planeación e implementación de una secuencia didáctica, la cual está reglamentada dentro del marco de las modalidades de trabajo de grado. Según lo estipulado en el reglamento que orienta su desarrollo, se especifica que la Secuencia Didáctica es un conjunto de actividades estructuradas y articuladas en relación con los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Esta sucesión de actividades es delimitada por un inicio y un cierre, trazando una ruta de abordaje hacia un objeto de conocimiento, por medio de una organización secuenciada, de organización y de articulación estratégica con la práctica educativa.

Dicha modalidad permite identificar aspectos relevantes que un maestro de educación infantil debe considerar en su compromiso de reconocer el juego como lenguaje, favoreciendo su

enseñanza reflexiva. En este sentido, el presente documento se organiza en diferentes apartados, con el propósito de establecer un orden que delimite el recorrido del trabajo realizado, mientras se va mostrando el rigor necesario para comprender los elementos esenciales en la enseñanza de un juego de reglas. De tal modo, en el primer capítulo se presenta la justificación y el planteamiento del problema, los cuales conforman la base para comprender la razón y el propósito de esta propuesta pedagógica.

En el segundo capítulo, se inicia con un recorrido por el contexto donde se realizó la práctica pedagógica de profundización. Allí, se aborda el reconocimiento y la trayectoria de la institución educativa CEL (Centro Educativo Libertad) como también la realidad escolar que se presenta en torno al juego y sus diferentes manifestaciones desde: los saberes previos de los niños y las niñas de los tres niveles participantes de la propuesta y del acompañamiento y disposición de espacios por parte de los maestros en la acción de jugar.

Seguidamente, en el tercer capítulo se da a conocer la fundamentación teórica para demostrar la relevancia que sustenta el estudio del trabajo investigativo. A través de los autores expuestos se fundamenta las teorías, modelos y enfoques metodológicos que guían la investigación, enfocándose en: el juego como lenguaje privilegiado de la cultura, su presencia en los primeros grados de la escuela, la acción de jugar en las edades de los niños y niñas participantes, el juego de reglas y su proceso de construcción y adquisición, y por último, el juego como contenido en la educación infantil.

El cuarto capítulo se centra en dar a conocer la metodología utilizada, en este caso el diseño e implementación de una secuencia didáctica, la cual posee la estructura que orientó las acciones pedagógicas para su desarrollo. Para ello, se expone de manera detallada la planeación

estructurada que da cuenta de lo abordado durante las diferentes sesiones, en los tres niveles participantes, teniendo en cuenta la estructura general que guio la propuesta, junto con los juegos seleccionados desde su análisis estructural.

Posteriormente, en el quinto capítulo, se aborda la Documentación Pedagógica, como proceso reflexivo de las maestras en formación, donde se recopilan todos los registros y los análisis de la implementación de la secuencia didáctica, estos posibilitaron identificar elementos recurrentes en el proceso y el planteamiento de categorías emergentes analíticas que permitieron valorar la propuesta en su perspectiva global.

Con ello, en el sexto capítulo, se plasman los análisis construidos como equipo de trabajo que da cuenta de esta interrelación entre lo vivido y comprendido durante la implementación de la secuencia, dejando aportes significativos e investigativos. Finalizando con el séptimo capítulo donde se abordan las conclusiones que se generaron al implementar la secuencia didáctica, los aportes hacia la línea de pensamiento, creencias y saberes del profesor como a la licenciatura en educación infantil y las proyecciones pedagógicas.

## **1.2 Justificación**

Este trabajo se sitúa en el marco de la línea de investigación “Pensamiento, creencias y saberes del profesor” y en concordancia con el desarrollo de la práctica de profundización. Se aborda y problematiza el papel del juego en la educación infantil, dado que, en muchos contextos escolares, este se percibe como una actividad de entretenimiento, un pasatiempo que debe ceder ante la “seriedad” del aprendizaje de los contenidos. Esta visión no solo minimiza el valor del juego en la construcción del conocimiento, la creatividad y el desarrollo socioemocional, sino

que también impone una educación fragmentada, donde la disciplina y los currículos preestablecidos prevalecen sobre la exploración, el placer y la autonomía de los niños y niñas.

A pesar de su relevancia, el juego sigue siendo superficialmente considerado en las escuelas, pues rara vez se reconoce como un lenguaje de representación con un impacto profundo en el desarrollo infantil. Con frecuencia, se le trata como un mero recurso para reforzar contenidos o como un momento de recreación y distracción, sin aprovechar su potencial como capital cultural, educativo y humano. Esta falta de reconocimiento impide que el juego sea valorado como lenguaje y actividad rectora de la infancia, limitando así su capacidad para contribuir al desarrollo socioafectivo, comunicativo, cognitivo, psicomotriz de los niños y las niñas.

Para transformar o propender por resignificar esta concepción, es necesario desnaturalizar las creencias tradicionales sobre el juego y otorgarle el estatus como contenido de aprendizaje legítimo, capaz de articularse con otras áreas del conocimiento en la educación infantil.

De esta manera se destaca que el placer de jugar es un componente esencial en el proceso de aprendizaje. A través del juego, los niños no sólo desarrollan habilidades cognitivas y sociales, sino que también experimentan emociones que favorecen la consolidación de su identidad, como sujeto social y cognoscente. La ausencia del juego en las aulas escolares priva a los niños del disfrute de este derecho fundamental y del aprovechamiento de esta experiencia enriquecedora para su desarrollo humano y les impide reconstruir y transformar esta forma de lenguaje propio de la cultura de la infancia.

Ahora bien, el rol del maestro en este proceso es crucial, pues actúa como mediador y acompañante en el proceso de inmersión al juego en sus múltiples manifestaciones; en el cual

debe propender porque los niños apropien las coordenadas para navegar en este universo simbólico de tantas posibilidades para la creación, la imaginación y la estructuración de su pensamiento. Su mediación no debería limitarse a proporcionar materiales lúdicos para dejar hacer, sino que implica la creación de un ambiente propicio para el descubrimiento, la exploración y la actuación lúdica con sentido.

Como señala Moyles (1999), “parte de la tarea del profesor consiste en proporcionar situaciones de juego libre y dirigido en las que intenta atender a las necesidades de aprendizaje de los niños (...) puede considerarse al profesor como un iniciador que hace posible el aprendizaje”. Esta visión enfatiza la importancia de diseñar experiencias de juego que estimulen el pensamiento, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

En consecuencia, el presente trabajo pretende visibilizar cómo el juego va más allá de ser una experiencia espontánea de los niños y niñas; el juego no solo se circunscribe a una libertad ajena de los límites; esto se evidencia en las interacciones que son propias del juego de reglas, una tipología que ha sido poco reconocida en la educación infantil. Para abordar este campo de conocimiento de manera sistemática se propone el diseño, implementación y valoración de una secuencia didáctica, como forma de trabajo pedagógico intencionalmente diseñada para profundizar y comprender lo que acontece cuando una maestra enseña a jugar y lo que sucede cuando a los niños y niñas se les permite la acción de jugar, posibilitando allí que experimenten el juego de manera libre bajo el seno de un rigor, de tal manera que se incorpore el sentido del juego en sí mismo dentro de un marco que favorezca la reflexión y la apropiación del conocimiento.

Como parte de este proceso, se complementa el proceso de observación y registro a través de la apropiación de los diarios de campo, como herramienta para la recolección de

información. A su vez, permite describir, y reflexionar sobre los acontecimientos que se van a develar en cada una de las experiencias lúdicas con cada uno de los grupos de los niños y niñas que participaron en el proceso.

Estos registros no solo permiten un seguimiento detallado de las interacciones y aprendizajes de los niños, sino que también posibilitan un análisis profundo sobre la dinámica del juego, las diferentes cosas que suceden dentro del desarrollo del mismo y que muchas veces no se tienen en cuenta o se pasan por desapercibidas, en el desarrollo de los participantes. Es así como, la combinación de observación, documentación y análisis fortalece la comprensión del juego como un fenómeno educativo, donde aprender y jugar no son opuestos, sino expresiones complementarias de un mismo proceso vital.

### **1.3 Planteamiento del problema**

La realidad educativa en donde tiene lugar el desarrollo de esta propuesta, se ubica en una institución educativa formal de carácter privado (Centro Educativo Libertad) en la cual el juego, aunque está presente en buena medida en las interacciones de las maestras y docentes de educación infantil en los primeros grados; se evidencia una concepción de este como derecho y necesidad de los niños en su contexto escolar, permitiendo que esté acontezca en los espacios de juego libre; pero en donde el maestro se desentiende de lo que allí sucede o se abandona por considerarlo exclusivo para la socialización entre pares en donde el maestro no tiene lugar, puesto que se asume que el niño al tener la disposición natural por el deseo de jugar consecuentemente es suficiente para *saber jugar*.

También se identifica que en algunas ocasiones el juego se incorpora en el aula como herramienta y se instrumentaliza con fines académicos; se promueve su inclusión en el currículo,

pero se reduce a actividades pre estructuradas o dirigidas. Se manifiesta como cualquier actividad dentro y fuera del aula donde cada acción expuesta con un componente lúdico es automáticamente denominada “juego”. Bajo esta visión, tanto una actividad libre e imaginativa, como una tarea dispuesta por la maestra, son consideradas juego, sin una aproximación que logre comprender las diferencias entre experiencias verdaderamente lúdicas que movilizan el pensamiento del niño y la niña con aquellas que, aun cuando adoptan una apariencia lúdica, en realidad responden a objetivos de aprendizaje.

Este tipo de prácticas surgen cuando el juego en la práctica pedagógica no siempre se comprende ni se promueve de manera genuina; pues el colectivo docente, aunque reconoce que el juego es fundamental y que su predisposición es crucial en el desarrollo integral de los niños y las niñas, evidenciando una apertura de este campo de estudio en la institución, no considera necesaria la acción de jugar, asumiendo generalmente que el juego es una habilidad innata que no requiere mediación ni acompañamiento pedagógico.

En este sentido, podría denominarse falso juego o ludiformas a dichas actividades que acogen la apariencia externa del juego, pero que, en esencia, no conservan su espontaneidad, flexibilidad ni naturaleza exploratoria. Estas actividades “caracterizadas” como juego pueden incluir juegos estructurados donde el aprendizaje está completamente predefinido o dinámicas en las que la maestra controla estrictamente el desarrollo y los resultados inconscientemente bajo la definición de que aquella actividad es juego. Aunque pueden parecer divertidas o motivadoras para los niños, en realidad no permiten la construcción autónoma del conocimiento ni un ejercicio pleno de creatividad y pensamiento crítico.

Entendiendo que aun cuando el juego es una disposición natural en los niños y niñas, no debe asumirse que ocurre de manera espontánea y suficiente para su desarrollo integral; es fundamental que el maestro no solo valore el juego dentro del proceso educativo, sino que también acompañe la acción de jugar de manera intencionada y reflexiva.

Dicha acción debe responder a una metodología que exige planificación, intencionalidad y un conocimiento profundo de las dinámicas de los niños y las niñas, garantizando que el juego se convierta en una experiencia significativa y reconociéndose como un contenido de aprendizaje sistemático. No se trata únicamente de brindar espacios, materiales y oportunidades para que los niños y las niñas jueguen, reiterando que si bien estas acciones por parte de los maestros son importantes para el juego del niño, se trata también de que ellos acompañen y problematicen estas experiencias contribuyendo a la exploración, la experimentación, y la construcción del conocimiento, permitiéndole a los niños y las niñas un reconocimiento del campo de juego también como un escenario de problematización del conocimiento.

Por ello, la capacidad de jugar del niño y la niña requiere de la mediación de un adulto que guíe amplíe y enriquezca la experiencia lúdica, donde su rol como experto, actúe como un facilitador que fomente la exploración, el descubrimiento y la interacción crucial con él mismo, con los otros, con los objetos y con el espacio. A su vez, el maestro debe reconocer que el juego evoluciona y con ello el pensamiento y desarrollo del niño y la niña; su papel en la mediación y diseño de actividades lúdicas varía según la edad, los intereses y las necesidades encontradas en el grupo, manejando un equilibrio entre la autonomía del niño y la intervención pedagógica necesaria para que el juego se convierta en una experiencia valiosa para quien lo juega.

Es necesario desafiar la visión tradicional y reduccionista que simplifica el juego como activismo intuitivo e improvisado por parte del maestro; más allá de ser socialmente una forma de entretenimiento, el juego constituye un proceso de aprendizaje altamente complejo, que no ocurre de manera aislada ni instantánea, sino que requiere de un proceso sistemático y continuo para desplegar todo su potencial en el desarrollo de los niños y las niñas. Por ende, la realidad sobre que el juego no es necesario de enseñar subestima la riqueza de este y su relevancia en la vida y desarrollo integral del niño. De manera que, para contrarrestar lo mencionado, es fundamental que los maestros creen escenarios pedagógicos que potencien el desarrollo a través del juego y adopten una visión más profunda y fundamentada del juego, asegurando que este se integre de manera consciente dentro de las prácticas pedagógicas.

En síntesis, se expone la defensa del juego como derecho impostergable de la infancia; teniendo presente que en el juego se aprende, pero no es para aprender en el sentido de darle un fin o un propósito disciplinar, sino como un espacio auténtico de exploración, descubrimiento y construcción del conocimiento. Preservando su esencia libre y genuina, siendo respetado como una experiencia importante en la vida del niño y la niña, mediado por el maestro, permitiendo que en el juego experimenten, imaginen y creen sin restricciones.

## **1.4 Objetivos**

### **Objetivo general**

Contribuir al estudio del campo del juego, desde el reconocimiento del juego de reglas como tipología de juego compleja que se manifiesta progresivamente en niños y niñas de 4 a 7 años, mediante la implementación de una secuencia didáctica como estrategia pedagógica para visibilizar su proceso de apropiación y estructuración de sentido de rigor en la acción de jugar, así como del rol docente en el proceso de enseñar a jugar.

### **Objetivos específicos**

- Diseñar, planear e implementar una secuencia didáctica que integra tres juegos reglados para ser analizados en su rigor como estructura sistémica.
- Reconocer el juego de reglas como tipología de atmósfera lúdica compleja y que contribuye a la estructuración cognoscitiva de los niños y niñas en su proceso de apropiación.
- Realizar un proceso de registro de observación a través de diarios de campo y documentación pedagógica de la implementación de la secuencia didáctica, que permita la elaboración de un proceso analítico, reflexivo e interpretativo respecto al lugar del maestro que media la enseñanza del juego en sí mismo como contenido de aprendizaje.
- Analizar los aspectos pedagógicos y lúdicos que están implicados en el proceso de enseñar a jugar en relación con el espacio, los objetos, los pares y la mediación del maestro.

## **Capítulo II Contextualización.**

### **2.1 Contexto social y cultural del entorno.**

El Centro Educativo Libertad - CEL está ubicado en la ciudad de Bogotá, en la localidad Candelaria La Vieja, en el barrio Belén, en la dirección Cl 7 #3-27. Esta localidad cuenta con gran diversidad de escenarios culturales, dada su ubicación en el centro de la capital, siendo un punto de referencia para quienes desean conocer la historia y cultura de nuestro país.

## **2.2 Reseña histórica de la institución.**

La propuesta del Centro Educativo Libertad surge en los años 90 por el interés genuino de un equipo de maestros y maestras por aportar a la transformación de la escuela, con la intencionalidad de tomar distancia del paradigma tradicional, debido a la convicción que tienen los gestores del proyecto respecto a la inconsistencia de la pedagogía tradicional (PEI, 2023).

Es por ello que en el año 1975 se desarrolla un proyecto sencillo y modesto, a cargo de Mary Melba Torres de Torres, Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialidad en Filosofía e Historia de la Universidad Gran Colombia, quien decide fundar el colegio Liceo Mayor del Meta. Unos años después, Doris Patricia Torres Torres, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional como Técnica Profesional en Educación Preescolar, continúa el camino iniciado por su madre asumiendo la dirección y docencia del entonces denominado Jardín Infantil Libertad. (PEI, 2023)

Hacia el año 1990 se vinculan a la institución un colectivo de maestros y maestras artistas con experiencia en innovación educativa compartiendo una ideología y visión común: el deseo por el cambio y la transformación, creando un nuevo espacio, una nueva escuela y una práctica pedagógica con la intención de que sus alumnos aprendan del mundo para transformarlo y recrearlo, realizando en paralelo, talleres con maestros y maestras que están interesados por el proyecto. En 1995 luego de varios traslados comienzan la construcción y adecuación de su nueva sede en la calle 7 No 3 - 27, en el barrio Belén, donde finalmente el 13 de febrero de 1996 se pone en marcha un año académico con una sede en obra negra y con un equipo que creyó en la propuesta desde un inicio.

Con ello, el proyecto pedagógico se constituyó como un proceso permanente de interrelación entre la teoría y la práctica que corresponde a las innovaciones educativas (PEI, 2023) aportando y pretendiendo proyectarse como impacto social en las realidades educativas que demandan respuestas serias y duraderas al desarrollo integral del ser humano.

### **2.3 Proyecto Educativo Institucional.**

El Centro Educativo Libertad, se reconoce por implementar una propuesta de innovación educativa fundamentada en una concepción integradora del currículo, en la cual el sujeto se ubica como eje central del proceso educativo. Por ello, se analiza el concepto de innovación o alternativa pedagógica presente en el país a partir de la reflexión de los actores educativos de diversos sectores que toman distancia de uno o varios componentes del paradigma tradicional, como es el caso de la propuesta CEL. Así, conceptos como innovación educativa o pedagogía proyectiva, ocuparan un lugar importante en la comprensión de las condiciones propias de este escenario.

#### **El contexto de la innovación educativa**

Según los aportes de Aguilar (1998), el concepto de innovación educativa se sustenta en los cambios deliberados, sistemáticos y duraderos en algunos de los componentes de la relación social, pedagógica y/o de su contexto en el que se desarrolla. Estos cambios reconfiguran lo que se considera tradicional o convencional, dando lugar a nuevas formas de estructuración en un espacio determinado y específico. De ahí que, su desarrollo es ondular, en tanto hay momentos de crisis que suponen repliegues, retrocesos y la exploración de nuevas rutas. Ello permite al estudiante aprender movido por su interés, se aprende desde una perspectiva que vincula la historia propia, el contexto y el deseo de conocer como un

resultado de conquistas individuales que tuvieron lugar en la construcción colectiva en oposición al proceso pasivo de transmisión-adquisición.

### **La Pedagogía Proyectiva**

Desde el PEI (2017), investigaciones como la de Aguilera y Martínez (2009) y el colectivo de maestras del CEL (2017), la Pedagogía Proyectiva se basa en una concepción teleológica relacionada con una postura pedagógica y política, en la cual la propuesta de innovación surge de la necesidad de transformar aquello que ofrece la escuela tradicional. En el proceso de cuestionamiento y elaboración de la propuesta innovadora surgen sustentos epistemológicos, concepciones pedagógicas, estrategias didácticas y metodológicas, que establecen claridades con respecto al para qué de la educación, la función social del maestro y la formación de sujetos, dando una mirada que se distancia del paradigma tradicional en diferentes aspectos; es decir, seguimos hablando de la escuela, pero en definitiva se trata de otra escuela.

Esta pedagogía se concibe en el proyecto como principio y estrategia fundamental, lo que permite establecer una relación distinta con el conocimiento, proporcionando otros significados, otras acciones y otras producciones, dado que, está movida por el deseo, la construcción del sujeto y la resignificación del contexto particular. En consecuencia, el Centro Educativo Libertad, presenta en su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), el fortalecimiento del sujeto desde un carácter transversal.

### **Fortalecimiento de los sujetos.**

Desde esta perspectiva formativa integral, se reconoce a cada niño, niña y joven como sujetos en proceso de construcción de su autonomía, autenticidad y libertad desde diferentes

dimensiones del ser humano, tales como; la personal, donde se consideran sujetos individuales, únicos e irrepetibles, entendiendo la relación entre los derechos que les corresponden, como también, las responsabilidades que recíprocamente deben asumir. La social, en cuanto a sus relaciones con los otros, con los constantes diálogos que permiten llegar a conocerse e interactuar como seres políticos y participativos tanto en la toma de decisiones como en la resolución de conflictos. Finalmente, en su dimensión histórica, valoran su herencia, buscando sus raíces e influencias, lo cual les permite desarrollar una actitud crítica.

De manera que, el saber no se constituye desde áreas independientes de aprendizaje, sino que se basa, en primer lugar, desde una relación dinámica de los sujetos con el mundo. Y, en segundo lugar, por un cúmulo de vivencias que contribuyen a la elaboración de posturas y aportes frente a distintas situaciones, sin dejar de lado la importancia del saber experiencial que posee el maestro y el estudiante, dando relevancia al quehacer formativo.

## **2.4 Caracterización de la propuesta pedagógica**

### **Currículum abierto**

En respuesta a la pedagogía alternativa e innovadora del CEL en relación con las necesidades de los sujetos a quienes se dirige el proyecto, el currículum responde a la integración teórico-práctica, identificando en esta interlocución códigos simbólicos, emocionalidad, multiplicidad de lenguajes que hace de esta institución propia. De manera que, el currículum debe contar con flexibilidad y capacidad de apertura para asegurar que en los momentos de ejecución del proyecto educativo estén presentes mecanismos, definidos para evaluar y retroalimentar el proceso del estudiante.

### **Ejes transversales del pensamiento**

El diseño curricular del CEL propende por un desarrollo integral del sujeto atendiendo a sus diversas dimensiones, pues a partir de sus sensibilidades y capacidades, cada niño, niña y joven construye conocimiento en relación consigo mismo, con el entorno, con su cultura y con los otros. Es así como, la propuesta educativa se orienta desde cuatro ejes principales: Comunicación y expresión, desarrollo del pensamiento lógico matemático, el desarrollo del pensamiento social y el desarrollo de la actitud científica.

### **Trabajo por proyectos**

Esta propuesta pretende estructurar objetivos, contenidos y metodologías de acuerdo con las necesidades específicas de los niños y las niñas lo que “permite el desarrollo globalizado de los contenidos curriculares pertinentes a los diferentes grados de desarrollo cognoscitivo de los alumnos” (PEI, 2023, p. 34). Además, se rescatan y redimensionan los intereses y las necesidades de los maestros y de los niños, al disponer dinámicas en las cuales se evidencian y reflejan las realidades y contextos socio históricos concretos del sujeto. Por tanto, los proyectos favorecen la vivencia directa, la experimentación y la exploración, acercándose directamente al conocimiento, buscando reflejar y materializar a través de la producción, la apropiación y comprensión de saberes.

## **2.5 Caracterización de los actores educativos**

### **Niños y niñas**

Para el desarrollo de la propuesta de trabajo de grado se contó con la participación de los niños y las niñas del círculo Fagua (niveles 4 - 5, 6 y 7) que hacen parte del círculo

Hizcaty (primaria) los cuales oscilan entre los 4 años hasta los 8 años de edad. Por ende, se propone caracterizar a la población por niveles, de manera que, se logre hacer una contrastación entre los grupos y se evidencie el proceso de desarrollo de los niños y las niñas dentro de la institución.

### **Nivel 4 y 5**

El nivel 4 y 5 se conforma por 4 niños, y 6 niñas que se encuentran entre los 4 y 6 años aproximadamente. El nivel se caracteriza por transformar su mundo a través de sus experiencias, utilizando el juego simbólico y pre simbólico para interpretar la realidad. A medida que enfrentan situaciones y toman decisiones, reflexionan sobre sus acciones y sus consecuencias, promoviendo una comprensión profunda de sí mismos y de los demás. Este proceso no solo les permite imaginar y reconstruir su entorno, sino que también fomenta la empatía y la búsqueda de soluciones colectivas que beneficien al grupo en general, pues reconocen sus capacidades diariamente, identificando así mismo sus habilidades y destrezas, incluyendo sus diferencias y limitaciones.

### **Nivel 6**

El nivel 6 está conformado por 8 niños y 8 niñas, en edades de 6 a 7 años. Este grupo se caracteriza por ser niños curiosos que se sienten atraídos por todo lo que les rodea, ya que, en medio de su exploración con el entorno, hacen preguntas y cuestionan todo aquello que les llama la atención. Así pues, son sujetos activos participantes, que disfrutan cada oportunidad para expresar sus ideas, realizando valiosos aportes de manera verbal como no verbal; pues son conscientes de la expresión a través del movimiento, entendiendo que el cuerpo es capaz

de comunicar sin necesidad de recurrir a las palabras, lo que les permite tomar conciencia de sus capacidades y habilidades manuales, físicas, cognitivas y sociales.

### **Nivel 7**

El nivel 7 está conformado por 19 niños y niñas, 11 niños y 8 niñas; este nivel, al ser el grupo mayor en edad 7 a 8 años se destaca por enfrentar el debate de ideas, la toma de posturas, los conflictos que son vistos como una oportunidad para el cambio, las opiniones, sugerencias y críticas constructivas que fortalecen sus procesos. Comprendiendo la relación entre los derechos que les corresponden, con los deberes que deben asumir como sujetos, donde reconocen las diferencias y llegan a consensos sin desestimar la opinión válida del otro, donde mediante el uso de lenguajes constituidos por signos y símbolos, los niños y las niñas se relacionan consigo mismos y con los otros, entendiendo que, en la multiplicidad de lenguajes, se posibilita la construcción de conocimiento.

### **Maestras y maestros titulares**

La planta docente se configura por licenciados, maestros y maestras de universidades públicas que cuentan con títulos profesionales de pregrado, de posgrado o de maestría. Este equipo se caracteriza por poseer un conocimiento profundo, un enfoque crítico y una visión amplia de lo que es la educación alternativa. Dentro de esta realidad escolar, los maestros y maestras conforman el gobierno escolar, quienes son los que orientan y toman decisiones académicas, con el fin de cumplir sus responsabilidades.

La propuesta de educación alternativa permite una indagación y observación participativa por parte de los maestros y maestras, ya que su aportación genera otras formas

de hacer y de crear dentro del aula, proponiendo nuevas experiencias para los niños y niñas. Además, el colectivo docente juega un papel fundamental en la realización del enfoque alternativo, pues fortalecen las exigencias del entorno, propiciando aprendizajes de manera recíproca y constructiva, comprometiéndose con la formación de sujetos libres, autónomos, críticos y reflexivos.

### **Familias**

Las familias en el CEL desempeñan un papel fundamental en la construcción del sujeto en cada uno de los niveles educativos. Dado que sus composiciones son diversas y no pueden ser agrupadas en una única categoría, se hace necesario realizar indagaciones internas en los distintos niveles (4 y 5, 6 y 7). Allí emergen puntos de convergencia permiten comprender mejor sus dinámicas y su participación dentro de la institución educativa.

El Centro Educativo Libertad generalmente cuenta en su gran mayoría con estudiantes hijos de profesores. Entre ellos se destacan, maestros del magisterio, personal en cargos públicos de educación, administrativos y docentes de universidades públicas que creen en la propuesta y la apoyan desde la matrícula de sus hijos. Así pues, la familia que apoya el proyecto, no solo se vincula por medio de la inscripción, pues el CEL brinda oportunidades de interacción entre el círculo familiar, los estudiantes y el colegio, por medio de actividades o fechas específicas que son emblemáticas tanto para la institución como para las familias y los niños.

## 2.6 Cultura escolar:

El CEL cuenta con un horario de jornada única y su inicio de clases es a las 7:00 am. Dado que no hay un horario específico donde se deba ver algún eje de pensamiento, las maestras van determinando la importancia que se le debe dar a cada tema en el que requieran enfocarse, según la línea de trabajo de cada nivel (4-5, 6 y 7), en los horarios de 7:00 am a 9:00 am, de 10:00 am a 12:00 pm y de 1:00 pm a 2:30 pm. Cabe aclarar que dentro de los horarios anteriormente mencionados se trabajan transversalmente énfasis específicos, tales como la lengua extranjera y deportes, a cargo de una maestra especializada en el campo.

Ahora bien, fuera de estos espacios académicos, en los horarios de 9:00 am a 10:00 am y de 12:00 pm a 1:00 pm, se da un espacio para promover, la alimentación, el descanso y el bienestar, tanto de los niños y niñas, como el de las maestras. Finalmente, a las 2:30 pm se empiezan a alistar y se dirigen al aula correspondiente según el número de ruta asignado o a un aula específica para ser recogidos por sus familiares o personas a cargo y poder ser entregados a las 2:40pm, que es la hora en la cual, se termina la jornada escolar.

El CEL cuenta con un énfasis en formación artística, por lo cual los miércoles, el círculo Fagua (niveles 4-5, 6 y 7) se dirige a COFAL, (Corporación para la Formación Artística Alternativa), donde se enfocan en la enseñanza de las diferentes representaciones artísticas como lo son la música, la danza, el teatro y las artes plásticas.

## **2.7 Planta Física en relación con los espacios, ambientes, recursos físicos y entornos en donde es posible la presencia del juego**

Los espacios que se brindan en el CEL para los niños y las niñas se analizan principalmente desde las diversas manifestaciones de juego que allí se presentan, dado que, las oportunidades que promueven el juego en la institución varían según el nivel en el que se encuentren los niños y las niñas, dado que influyen factores como: el tiempo, las propuestas de las maestras en torno al componente de juego, a la distribución y al manejo del tiempo libre. Por tal motivo, al ser tres niveles con procesos, adquisiciones, propuestas y desarrollos distintos en cuanto a las experiencias de juego, se plantea una matriz de observación focalizada (Anexo 1) en las manifestaciones del juego en la escuela, la cual expone cuatro momentos esenciales; ¿A qué juegan?, ¿Con qué juegan?, ¿Cómo juegan? Y ¿Dónde juegan? Como también evidencia, dos categorías que median el juego de los niños y las niñas, el juego libre y el juego dirigido. Así pues, se identifican varios elementos particulares que diferencian el juego en cada uno de los niveles y la conquista de este mismo por parte de los implicados en el juego.

En el nivel 4 y 5 los niños y las niñas realizan juegos simbólicos con objetos como peluches de felpa, muñecas de plástico, fichas plásticas de arma todo de colores, además de fichas de madera tipo jenga, animales de goma de la selva entre otros muñecos, con ellos, imitan acciones como lo es el jugar a la profesora, guiados por las acciones que realiza la maestra titular. Además, realizan juegos repetitivos como lo es la casa y el monstruo, el cual es un juego inventado por ellos mismos, construyendo casas y ciudades con las fichas de madera y otorgándoles “poderes” a pequeños juguetes que terminan siendo monstruos gigantes, maravillosos y llenos de poder para acabar con el mundo.

**Figura 1 y 2**

*Juego simbólico en el nivel 4 y 5*



**Fuente:** Fajardo, et.al., 2024

Por otro lado, se evidencian juegos dirigidos al aire libre que son dispuestos en su mayoría por los profesores. Se desarrollan juegos colectivos como los quemados, que no son solo del nivel, sino que incluyen a todo el círculo e inclusive a las maestras tanto titulares como en formación. Para ello se usan diferentes tipos de balones o pelotas, se dividen en dos grupos y se ubican en cada extremo de la cancha principal. Al dar la indicación se inicia con una práctica de tirar el balón o pelota hasta que llegue a algún compañero y salga de la ronda, descontando el número de participantes del oponente, generando así una ventaja por cantidad de integrantes, y al final gana el equipo que quede con más jugadores en su extremo.

**Figura 3**

*La cancha un espacio de encuentro para el juego*



**Fuente:** Fajardo, et.al., 2024

El juego en espacios abiertos para el nivel 4 y 5 puede desarrollarse de forma colectiva, individual, por subgrupos, por afinidad o simplemente por gustos en común. Se puede dar en pequeños espacios como lo es la zona roja, un lugar estrecho, pero que significa total y plena felicidad al pasar sus descansos allí, pues las mariposas aprovechan al máximo cada rincón para poder jugar, interactuar, hablar con otros niveles, etc. Allí se desarrollan juegos colectivos como lo son “el impostor” o llamado en otros niveles “Among Us” que pasa de ser un juego virtual a presentarse en la realidad de los niños y las niñas de la siguiente manera: se busca una persona que no esté involucrada o vaya a jugar con ellos, la mayoría de veces son maestras. Esta persona elige secretamente el papel de cada jugador. Los niños se organizan en una fila y escuchan en voz baja qué rol van a cumplir en la ronda. Le pueden decir “no eres impostor” o a quien lo va a ser “tú eres el impostor”. Luego disimula su papel y al que le corresponde ser el impostor, sigilosamente busca a los demás y los toca en el hombro para congelarlos, se acaba la ronda cuando se descubre quién es el impostor.

En el nivel 6 se puede observar el juego dirigido en el aula por medio de juegos como el teléfono roto y el tingo, tingo, tango, en los cuales se cuenta con la presencia de la maestra titular y la participación de todo el grupo. Para el primer juego se requiere una buena comunicación verbal, memoria, trabajo en equipo; y junto con ello, se puede ver en el segundo juego, la importancia de tener una escucha activa y de concentración. Los niños y niñas suelen ser competitivos, dado que les gusta mucho ganar, y aunque el juego a veces no les favorezca a todos, suelen estar muy atentos a las indicaciones que se les da, para hacer respetar las reglas del juego.

También se puede ver el juego dirigido, pero en espacios abiertos. En estos espacios suele tener gran protagonismo la maestra de deportes, quien es la que les ha enseñado juegos, como lo es el de la muralla (Anexo 1). Los niños y niñas de nivel 6 suelen jugar este juego en momentos donde está disponible la cancha y cada vez que tienen oportunidad. Disfrutan jugar mientras corren, ríen, gritan y hasta se enojan si logran ser atrapados. Además, la maestra titular también se encarga de dar espacios donde les enseña a jugar ponchados y fútbol, siendo ella la que coordina junto con ellos las reglas de juego e incluso es partícipe de los juegos.

#### **Figura 4**

*El juego a través del fútbol*



**Fuente:** Gómez, et.al., 2024

El juego libre en el aula se da al iniciar la semana e incluso antes de empezar las clases, lo que hace que haya un momento de esparcimiento entre los niños y las niñas mientras interactúan y se divierten. En este tiempo de juego libre les gusta jugar con juguetes que se encuentran en el aula o que ellos llevan a diario. Así mismo juegan con fichas de armar, mostrando con sus grandes construcciones, la creatividad que tienen, mientras van trabajando la resolución de conflictos al colocar ficha tras ficha, sin dejar de lado los diferentes tipos de juegos de roles, donde representan la realidad que observan, mientras comprenden mejor su identidad.

En el juego libre, en espacios abiertos, se ve también el juego de roles, pero uno de los juegos más significativos y donde tratan de integrarse todos para divertirse es el “Among Us”, un juego que llevaron de la virtualidad a la realidad. Como se explica en el nivel 4-5, es un juego que trata de encontrar al impostor, pero a diferencia de ellos, en este nivel, el niño elegido como impostor debe guiñar el ojo para “derrotar” a sus contrincantes, ya que al verlos caen en el piso. Es un juego en el que corren por toda la institución, gritan y pelean cuando no encuentran al impostor, incluso también juegan a “Joel impostor” donde solo ese compañero debe congelarlos a todos.

**Figura 5**

*El juego libre en espacios abiertos*



**Fuente:** Gómez, et.al., 2024

En el nivel 7 el juego se presenta en momentos claves de la cotidianidad de los niños y las niñas, siendo evidente el papel protagónico del juego, los agentes que median el juego (maestras titulares y maestras en formación) y los medios en los cuales se presenta el juego ya sea en espacios abiertos o en el aula de manera libre o dirigida.

Paralelo a ello, se evidencia el juego libre en el aula donde con juguetes que ellos mismos donan y llevan para jugar en el colegio, recrean situaciones de la vida cotidiana, simulando actuaciones del como sí o juego simbólico. Con representaciones de la casita y creando en el juego de la familia una vida llena de obstáculos y enseñanzas para mejorar, resignificando los juegos comúnmente vistos y transformando las reglas de los juegos tradicionales, como el twister para convertirlo en algo nuevo e innovador que plantee nuevos retos y en el cual puedan participar más personas en él. Por ejemplo, las reglas del twister se pueden usar de varias maneras, pues con la ruleta que determina los colores y las partes del cuerpo, simulan que el piso es lava. Es decir, que el que gira la ruleta dicta en voz alta el

color y los participantes deberán dirigirse a ellos rápidamente antes de quemarse o que otro participante sustituya su puesto.

### **Figura 6**

*El juego a través de los objetos*



**Fuente:** Mogollón, et.al., 2024

Siguiendo con este razonamiento, el juego dirigido en espacios abiertos es visto por los niños y niñas como la oportunidad para jugar con la maestra titular, donde ella les propone juegos que los invite de alguna manera a plantearse estrategias o resolver problemas. Por ejemplo, con el tablero de Ajedrez (que se encuentra pintado en el suelo de las canchas), los niños y las niñas, con orientación y ayuda de la maestra, juegan rayuela africana o quemados, siendo este último un juego bastante atractivo. El cual consiste en dividir al grupo en 2 subgrupos para luego distribuirse a cada lado de las canchas delimitando su espacio por las líneas trazadas que trae la misma cancha, allí con varios balones intentan quemar al

equipo rival, dejando como ganador por supuesto el equipo que quede con más jugadores en su lado de la cancha.

### **Figura 7**

*Un juego dirigido en espacios abiertos*



**Fuente:** Mogollón, et.al., 2024

Por último, para ellos, los espacios fuera del aula cada día son un nuevo mundo. Es decir, un día son chefs de restaurantes que con ayuda de sus juguetes de cocina miniatura y plastilina crean comida y platos exóticos dignos de calificación cinco estrellas según ellos. Otros días el único elemento que necesitan para jugar es su cuerpo, donde en juegos como las escondidas o atrapadas la cantidad de rondas realizadas determina la calidad y el disfrute del juego. Aquellos roles hacen que se personifiquen y entren en un juego del que no quieren salir, pues para ellos, las zonas como zona roja o las canchas pequeñas son sus pequeñas guaridas que si las dejan pueden ser raptadas por otros niveles. De manera que, los descansos son la mejor ventana cuando de jugar al aire libre se trata.

## **2.8 Reflexiones finales en consideración del contexto en relación con el lugar del juego dentro de la realidad escolar.**

La contextualización de la institución permite reconocer que el juego tiene un protagonismo que no se restringe, ni se reduce a un ámbito recreativo, que tiene u obedece a una metodología de enseñanza que muchas veces el maestro pasa por alto, entendiendo que enseñar a jugar es fácil. Se ha infravalorado el sentido que hay en la acción de jugar como lo es la experimentación, la exploración y el aprendizaje significativo que surge detrás del juego, el cual es evidenciado en la comprensión de reglas, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo tanto individual como colectivo.

Aunque los niños y niñas juegan y se evidencia que hay una presencia del juego a nivel institucional, donde pueden expresar y manifestar su memoria lúdica (Anexo 1), no se enseña a jugar. Es decir que, si bien se observa que el niño y la niña tiene la oportunidad de jugar, dado que la maestra lo sugiere y los convoca a jugar ya sea en espacios libres como los descansos o en espacios dirigidos por ella, no hay una intencionalidad de reconocer el juego como un contenido de aprendizaje de manera sistemática.

Así pues, es fundamental que el maestro aprenda también a enseñar a jugar, reconociendo que el juego no surge únicamente de la disposición natural de los niños y niñas ni de su apertura vital y expresiva. Pese a que esta predisposición es crucial, no basta por sí sola para que el niño desarrolle plenamente su capacidad de jugar y lleve a cabo esta acción de manera significativa. Es necesario un acompañamiento consciente y orientado.

Dicho esto, queremos desafiar la visión tradicional que simplifica el juego. Resaltando que este constituye un proceso de aprendizaje complejo que amerita de un

proceso sistemático y continuo, ya que implica una lógica de construcción de conocimiento que moviliza y transforma las estructuras de pensamiento de niños y niñas, permitiéndoles avanzar desde niveles concretos hacia formas de pensamiento cada vez más abstractas. Por ende, nos distanciamos de que la acción de jugar está desprovista a veces de rigor o que es una bisagra para acompañar el aprendizaje de contenidos académicos; dado que el juego en sí mismo es un proceso de construcción del conocimiento, que no se distancia de un aprendizaje formal, pues en él se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales que también necesitan ser tomadas en cuenta. No se trata sólo de permitir que el estudiante juegue libremente, sino de diseñar estrategias didácticas que aprovechen el potencial del juego en sí mismo.

No obstante, reconocemos las diferentes realidades, contextos y saberes que están inmersos dentro de la cotidianidad en el CEL y en las instituciones educativas en general, entendiendo que, los discursos pedagógicos o las prácticas allí implementadas no son una generalización de las creencias y formas de trabajo de todos los maestros y maestras. Por ello, se hace necesario seguir investigando, reflexionando y difundiendo perspectivas renovadas sobre el juego, comprendiendo su complejidad, sus múltiples formas de manifestación y su profundo vínculo con el desarrollo integral y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas.

### **Capítulo III. Fundamentación pedagógica.**

El juego es un campo de estudio que se ha ido desnaturalizando con el paso del tiempo. Al ser analizado desde varias perspectivas teóricas principalmente desde la antropológica, sociológica, psicoanalítica y educativa; se puede reconocer como campo fenomenológico en

donde acontecen procesos que se develan en rigurosos procesos de observación y etnografías que acompañan estas manifestaciones.

Al referirnos al campo del juego, estamos contemplando un concepto polisémico que remite a un amplio abanico de significados y lugares de enunciación; por esta razón se requiere abordarlo desde un enfoque interdisciplinar. Este capítulo se centra en abordar algunos referentes teóricos que se han identificado como relevantes para comprender su acontecer en la cultura de la infancia y situarlo en perspectiva del ámbito educativo, en donde los maestros tienen un rol fundamental para su agenciamiento.

### **Perspectiva Sociocultural:**

En esta perspectiva se destaca las contribuciones realizadas por autores representativos como lo son a Huizinga (1938) y Callois (1986), quienes han aportado de manera muy importante a la comprensión del juego como un *fenómeno cultural* y como *patrimonio social y cultural del ser humano*. Estos autores afirman que por medio del juego se integra la cultura y la sociedad, pues no se pueden desligar el uno del otro, dado que son parte valiosa para el óptimo desarrollo del ser humano.

Así mismo, evidencian que el juego y la cultura permiten representar de manera simbólica las experiencias que se viven en una sociedad, donde se involucran los conocimientos que se van creando internamente. Sin dejar de lado que son universales, dado que no hay ninguna comunidad que no participe o se desvincule de la cultural y el juego, llevándolos a configurar estructuras sociales y dinámicas culturales, donde se deben tener en cuenta los valores y las normas, que se van reforzando en la misma acción del juego.

### **Perspectiva psicoanalítica:**

En esta perspectiva se resaltan principalmente las contribuciones de Piaget (1962), Garvey (1985) y Bruner (1995), quienes permiten comprender quién es el niño que juega, y lo que pasa cuando ese niño juega; lo que sucede cuando juegan en su estructura emocional, comunicativa, cognitiva, es decir, todo lo que tiene que ver con su desenvolvimiento psíquico, reconociendo el juego como experiencia vinculada al placer que permite descubrir, experimentar, equivocarse, retarse, etc; y como una actuación donde se develan y desentrañan procesos como la creatividad, la imaginación, la invención, el movimiento y el lenguaje.

### **Perspectiva educativa:**

En esta perspectiva, el trabajo destaca principalmente las contribuciones de Malajovich (2000), Sarlé (2006), Navarro (2010), Violante (2011) y Abad & Ruiz (2019); en donde se logra identificar el juego como una experiencia vital de la infancia que posibilita transformar, crear y conocer otros mundos. Los niños y niñas juegan involucrándose plenamente en su aquí y ahora, en su afectividad, su corporalidad, su pensamiento, su movimiento, su confianza, su libertad, sus límites y el rigor que les demanda el problema de la situación lúdica. Por tanto, abordar el juego cuando acontece en el ámbito educativo, en la escuela, en las instituciones educativas, implica estudiar el juego indiscutiblemente desde el rol del maestro como facilitador, mediador que intencionalmente configura andamiajes que permitan hacer del juego una zona de desarrollo potencial.

Otro de los referentes a desarrollar en esta perspectiva educativa, está en el contexto de la Política Pública a nivel distrital y nacional, se reconoce las importantes contribuciones del Lineamiento Pedagógico y Curricular (2010), el cual nos permite reconocer el juego como un pilar de la educación infantil; una actuación privilegiada de la infancia y que se configura como

un lenguaje en sí mismo. También reconocemos las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la atención integral (2014), en donde se destaca el reconocimiento del juego como derecho fundamental e impostergable de la infancia.

Sin embargo, y a pesar de importantes desarrollos teóricos y metodológicos al respecto, los paradigmas y creencias que se han posicionado frente a esta perspectiva educativa, donde desafortunadamente han privilegiado en la escuela, las prácticas utilitaristas del juego; aquellas que instrumentalizan el juego para subordinarlo como herramienta para enseñar contenidos académicos de aprendizaje, es decir, el juego como medio o como mecanismo para obtener un resultado educativo.

### **3.1 El juego como lenguaje privilegiado de la cultura de la infancia.**

Cada cultura posee un sistema lúdico que transmite un legado ancestral con características idiosincráticas únicas. En cada territorio, la diversidad multicultural se refleja en sus sistemas lúdicos, que se han transmitido de generación en generación. La historia, las cosmovisiones, las tradiciones, los valores, las costumbres que se encuentran detrás de un juego, revelan un sentido de identidad que nos hace comprender cómo la cultura nutre el campo lúdico, y a su vez, como el juego permite preservar la cultura.

De tal modo, el juego se considera un fenómeno cultural, esencial del ser humano, pero no exclusivo a este; puesto que se ha estudiado como otros mamíferos para adaptarse al medio, desarrollan capacidades de supervivencia y ejercitan prácticas de juego entre las manadas. Así mismo, se reconoce otro atributo desde esta perspectiva del juego que tiene que ver con un *sentido autotélico*, el cual posiciona a este, como un lenguaje en sí mismo; es decir, que tiene una semiótica propia y tiene su fin en sí mismo. (Huizinga, 1938).

Los niños y niñas en cualquier entorno cultural juegan a la cultura; a comprenderla, a configurarla de sentido y a problematizarla para reconocer su lugar en ella; el juego entonces antecede a la cultura y esta a su vez se nutre de la experiencia lúdica. De tal modo, el niño juega la cultura para conocer, entender, y comprender, su historia y lugar en el territorio. Además, tiene su fin en sí mismo y se reconoce como una experiencia ritualizada y envolvente para la infancia en el marco de una cultura, pues a través del juego, podemos obtener una visión más auténtica de lo que es el niño, ya que, no tiene máscaras y se muestra tal como es, de manera genuina.

“Desde una perspectiva sociológica y antropológica (Huizinga 1987, Callois 1986, Duvignaud 1997), el juego tiene características que lo hacen fundamental para la construcción del ser humano como sujeto social y cultural, entre ellas la libertad y la gratuidad”. (SDIS, 2010, p. 53).

El juego es un lenguaje privilegiado que favorece al desarrollo humano, dado que, por medio de él, según Huizinga (1938) se conoce el “espíritu” de la humanidad, que tiene una función valiosa en la creación de significados, de expresiones, de valores, además de ser una fuente cultural, pues el juego existió antes que la misma cultura. Además, por medio del juego se puede conectar el mundo físico y sensorial, con el mundo de la imaginación y del pensamiento creativo. Es decir que “jugando, fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensando” (Huizinga, 1938, p.16).

Por otra parte, Callois, (1986) define el juego como una acción libre y espontánea, bajo el seno de un rigor. Estudia el juego como un reflejo de la sociedad, en donde los sujetos que juegan se enfrentan de igual forma a un sistema que establece límites de acción y en donde se

desenvuelven acciones que suponen roles, relaciones de poder, acuerdos sociales y el cumplimiento de metas individuales y colectivas.

Callois (1986) identifica dos elementos estructurantes en la acción de jugar. El primero referido a *la Paidia*, siendo está definida como las manifestaciones espontáneas, relacionadas con la improvisación, y la diversión que se puede dar en el juego. Es decir, el placer que genera jugar y todas las emociones que trae consigo esta acción, como de la satisfacción que siente el niño y la niña al resolver una dificultad creada a voluntad que no da otra ventaja más allá del placer de haberla resuelto. Se podría decir, que la Paidia es la forma en cómo los niños y niñas viven el juego con intensidad y placer.

El segundo está referido a lo que Callois, denominó como el *Ludus*, el cual está referido a la estructura lógica del juego en el marco de un campo lúdico, es decir, el sistema de reglas que otorgan identidad y establecimiento de límites de acción en el juego. En otras palabras, podríamos decir que el *Ludus*, tiene que ver con la manera en cómo los niños y las niñas piensan y resuelven problemas en el juego.

Es por ello por lo que se destacan características del juego que privilegian el lenguaje cultural, en relación con la libertad, siendo un acto consciente y planificado. En la libertad del juego, el niño puede ser el “como si”, donde se le permite imaginar, mientras va desarrollando una capacidad simbólica de lo que observa y de lo que lo rodea, manifestando sus emociones y permitiendo que se pueda expresar verbal y gestualmente, dependiendo de la edad de desarrollo en la que se encuentre. Todo esto le permite al niño hacer el juego muy propio y significativo para él, donde no solo se trata de jugar por jugar, sino que tiene un trasfondo enriquecedor, pues “el juego se cambia en cosa seria y lo serio en juego” (Huizinga, 1938, p.21).

No obstante, otra de las características del juego, es la delimitación del espacio lúdico, pues es necesario establecer límites que regulen y organicen el rigor propio del juego de reglas. Así mismo, el tiempo desempeña un papel fundamental para que este sea apropiado, pues se requiere de una duración suficiente que permita la repetición del juego, cuantas veces sea necesario, favoreciendo además el dominio por parte de los niños y las niñas. En otras palabras, se podría decir 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, ya sea inmediatamente después de terminado [...] o transcurrido un largo tiempo. Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de las propiedades esenciales”. (Huizinga, 1938, p.23).

En el espacio lúdico, donde converge la acción de jugar, es estructurante para garantizar que en efecto un juego pueda ser jugado, la definición, comprensión y concertación de reglas, pues un “rasgo positivo” del campo lúdico es crear orden y estabilidad (Huizinga, 1938, p.24). Esto nos quiere decir que, si el juego no tuviera reglas, no habría una orientación clara hacia el propósito que se desea alcanzar. Tampoco se exigiría a los jugadores, dominios, conocimientos, habilidades, capacidades, inteligencia, invención y creación para resolver problemas que el juego en sí mismo plantea como retos o conquistas a corto, mediano y largo plazo; en la medida en que se domina el juego o se convierten en jugadores expertos.

Además, el sistema de reglas es el que brinda un campo objetivo en el juego y le da un fundamento a los jugadores para que la competencia y el rigor del juego se puedan experimentar de manera organizada a favor de todos los participantes; pues se perdería la naturaleza que tiene en sí mismo cada juego sin ellas, que son las que limitan y transforman las acciones. Tales

características del juego, que privilegian el lenguaje cultural, se abordarán más a fondo a lo largo del capítulo.

Con todo lo anteriormente mencionado, y dejando claridad de la relación que existe entre el juego y la cultura, y su importancia en el desarrollo del ser humano, se continuará abordando las perspectivas holísticas que comprenden las particularidades que se viven en ciertas etapas del desarrollo de los niños y las niñas, en su acción de juego.

### **3.2 La acción de jugar desde una perspectiva psicoanalítica.**

El juego forma parte de una acción necesaria para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Jaramillo (2007), plantea que “El juego constituye la actividad fundamental en la edad preescolar; mediante sus distintas variantes contribuye a la formación de sus actitudes, de sus cualidades, en fin, a todo su desarrollo y crecimiento personal [...] constituye una forma organizativa crucial del proceso educativo, pero a su vez se convierte en un principio fundamental presente en cualquier tipo de actividad” (p.115).

Es así como desde una perspectiva psicoanalítica, se evidencia que en el juego se desentrañan procesos de construcción emocional, psíquica, afectiva, estructuralista y cognitiva. Piaget (s.f) reconoce que el juego no es estático, que el juego evoluciona junto con las etapas de desarrollo de los niños y las niñas. Reconociendo que tienen dominios cognitivos sociales de razonamiento, de representación y de desarrollo en función simbólica, que permite hacer comprensiones frente al sujeto cognoscente.

El juego refleja niveles de complejidad que se desarrollan en los diferentes ciclos vitales de la infancia. Por ello se reconoce el nivel de representación simbólica que tiene un juego, desde

el nivel de concreción anclado al psiquis del ser humano. También por medio de él se genera un reconocimiento de sí mismo y un autoconcepto, incluyendo todo lo que tiene que ver con lo perceptivo-motriz y los juegos motores que contribuyen a la comprensión sobre el espacio que hay alrededor de la realidad objetiva donde se desarrollan.

Para un niño menor de 3 años es incoherente la relación entre la estructura y el pensamiento concreto, pero este trabajo se centra en las edades de 4 a 8 años donde se ha consolidado la función simbólica y se han construido imágenes mentales que permiten ser evocadas para la permanencia de los objetos, lugares, personas ausentes y reemplazados por su referente; el niño es capaz, por proceso de maduración, de desarrollar la representación, la asimilación, acomodación de componentes cada vez más abstractos de su realidad que no son palpables, pero que se van consolidando y construyendo en la estructura psíquica del niño de manera ágil.

De tal modo, a la edad de los 4 años hasta los 7, los niños y niñas, se encuentran en la segunda etapa de desarrollo cognitivo propuesta por Piaget, conocida como la *etapa preoperacional*. En esta etapa “los juegos de los niños se clasifican principalmente por el juego simbólico y la manipulación de símbolos”. (Piaget, s.f, p 3). Esta etapa simbólica es primordial para el desarrollo del niño, pues “El símbolo es la forma de exteriorizar un pensamiento que genera el individuo para comunicárselo a los demás” (Abad y Ruiz. 2011, p. 29).

La etapa preoperacional está llena de imaginación, en la que el niño y la niña crean diversos mundos y escenarios, para expresar su comprensión del entorno. Mediante la expresividad motriz, los niños y las niñas utilizan su cuerpo como una herramienta para dar vida

a lo que surge en su imaginación, manifestando también sus emociones, para ser comprendidas por el otro. Tal como nos menciona Abad y Ruiz (2011), citando a Parellada,

“El imaginario es aquello que construimos de manera inconsciente a través de las acciones y las vivencias que desde muy pequeños experimentamos en nuestro contexto relacional. Por decirlo de alguna manera, el imaginario deviene a través de la acción del niño, a la vez que acaba siendo uno de los motores más significativos de esa acción. El cuerpo es el depositario y a la vez expresión de esa doble interacción”. (p. 41)

Bajo esta perspectiva, también se observa el fortalecimiento del desarrollo afectivo y social, dado que en esta etapa simbólica los niños y las niñas interactúan con sus pares, a través de diferentes formas de comunicación. Estas interacciones les permiten establecer vínculos fundamentales, mediante los diferentes intercambios de saberes, generando espacios seguros para la exploración emocional y social. No obstante, en estas edades, predomina el egocentrismo, donde se les dificulta distinguir el punto de vista de otra persona, con el de él. Es así como,

“El cuarto y quinto año están marcados por una mayor independencia y por el desarrollo de habilidades grupales y sociales que les permiten participar en actividades compartidas en las que ponen a prueba sus habilidades, fortalezas y limitaciones. En estas situaciones están en posibilidad de seguir reglas y esperar turnos y reconocen “lo bueno y lo malo” que su grupo social ha establecido como tal”. (SDIS, 2010, p. 81).

A la edad de los 7 a los 8 años, se transita a la etapa de operaciones concretas, donde se observa en el niño habilidades de pensamiento más complejo, pero dependen de experiencias enriquecidas donde necesitan de objetos o materiales que puedan palpar y observar para captar

de manera significativa los aprendizajes que se dan por medio del mismo entorno. De esta manera,

“Durante este estadio, los procesos de pensamiento de un niño se vuelven más maduros y “como un adulto”. Empieza solucionando problemas de una manera más lógica. El pensamiento hipotético, abstracto, aún no se ha desarrollado y los niños solo pueden resolver los problemas que se aplican a eventos u objetos concretos” (Piaget, s.f, p 5).

Dicho lo anterior, por medio del juego, se evidencia en estas edades como el niño, tiene un mejor control, dominio y coordinación del cuerpo (habilidades motoras), pues se va fomentando su desarrollo psicomotor, donde el tono, el equilibrio, la coordinación dinámica general y la coordinación viso-motriz, equipan de mejores desempeños físicos y espaciales. De tal modo, la fuerza, la puntería, la resolución de conflictos y la toma de decisiones toman una mayor relevancia, para planificar mejor su acción motriz y tener un mejor dominio en el campo lúdico que le permite anticiparse y autorregularse para alcanzar las metas del juego.

A nivel social, también se puede reconocer las capacidades de descentración, y concebir de manera más consciente los procesos de colaboración, cooperación y de trabajo en equipo, pues entienden y comprenden mejor la construcción de estrategias colectivas; el esfuerzo de un grupo que se cohesionan para cumplir un propósito común y el reconocimiento que demanda eficiencia para obtener la ganancia del juego. Incluso reconocer la derrota o la pérdida como oportunidad de reto y exigencia para un mejor esfuerzo en la siguiente partida de juego.

### 3.3 El juego desde la perspectiva educativa en los primeros grados de la escuela

El juego en el contexto de la educación inicial se concibe como una actividad rectora constitutiva en el desarrollo infantil y, por tanto, ocupa un protagonismo principalmente en la educación de la primera infancia para docentes y maestros. Sin embargo, y a pesar de tener un posicionamiento en las políticas educativas y orientaciones pedagógicas tanto a nivel nacional como a nivel distrital aún se identifican prácticas educativas que reducen la presencia del juego como bisagra en las rutinas escolares o en el momento del descanso; sin ocupar un lugar intencional en las propuestas curriculares, reduciéndolo a un dispositivo de recompensa o estímulo por haber finalizado un determinado deber, tarea, actividad e incluso como premio a un buen comportamiento esperado por el maestro.

Ante este hecho tan naturalizado en la escuela, los maestros en varias ocasiones terminan subordinando al juego con propósitos de aprendizaje de contenidos disciplinares y escolares, determinando que los niños y las niñas aprenden en un *Seudo juego* que mimetiza la verdadera intencionalidad del sentido del juego en sí mismo. Esto conlleva que el juego se presente como una intención externa y se convierta en un instrumento para llegar a un fin en específico.

De esta manera, la noción de contraste entre juego y no juego, ha influido sobre recientes tentativas, las cuales, en muchas ocasiones al no tener una comprensión de sus definiciones y diferencias, se conjugan entre sí. Entendiendo que resulta imposible definir el juego como una serie particular de acciones tales como saltar, arrojar una piedra, perseguir a alguien, imitar el modo de hablar o los movimientos de otra persona, pues Garvey (1977) plantea que “si bien son actividades que pueden realizarse como juego, estas también pueden efectuarse desde luego de un modo no lúdico y sin intenciones de jugar” (p. 16). Ello conviene diferenciar entre una

actividad lúdica a las diversas expresiones referidas cuando se habla de juego tales como:

Sistema lúdico, memoria lúdica.

La actividad lúdica se entiende como un conjunto amplio de acciones que tienen un componente de placer o disfrute, pero no necesariamente están estructuradas de manera formal, dado que no siempre tiene reglas específicas o un sistema de rigor. En este sentido, Brunner (1995) considera que “cualquier cosa o actividad que inhiba la espontaneidad, no sería realmente juego” (p.216), entendiendo que cuando el niño crece:

“Los diversos aspectos del juego van quedando cada vez más sometidos a la influencia de factores culturales y ambientales que seleccionan y elaboran ciertas clases de comportamiento y no fomentan, en cambio otros” (Garvey, 1977, p. 181).

No obstante, las múltiples conceptualizaciones relacionadas con la lúdica; potencial lúdico, atmósfera lúdica, hacen referencia al carácter del juego y del saber jugar, es decir, a los elementos, actitudes, formas de interacción y significados que conforman un sistema de rigor y que se relacionan con el placer, la imaginación y la creatividad propios del juego, motivadas por el disfrute y no por una finalidad productiva, así pues, el concepto de juego trasciende más allá de un medio para un fin.

Sobre esta base, el juego es definido como actividad fundamental del ser humano, el cual posee características esenciales que lo convierten en un elemento clave para la construcción del sujeto, de manera que, el juego es entendido como una actividad que tiene valor en sí misma sin una finalidad productiva; que ocurre en un espacio y tiempo determinados; fuera de la rutina cotidiana, su práctica está motivada por la diversión y se vive con una sensación de éxtasis, alegría y placer.

Desde esta mirada, el juego es una actividad propia de los niños y las niñas que se experimenta en el presente, disfrutándolo en el momento en que se lleva a cabo reivindicando la presencia del juego como espacio-tiempo para el placer y el ser, pues a través de él los niños y las niñas, construyen relaciones con el mundo exterior, con las personas, con los objetos y el espacio, entendiendo que, el momento del juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar, donde “en las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas” (MEN, 2014, p. 14).

El juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, dado que inicia a los niños y las niñas en la vida de la sociedad en la cual están inmersos, permitiéndoles con él, expresarse, identificarse, experimentar, descubrir sus capacidades y limitaciones; siendo el juego un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro, es decir, el espacio potencial que existe entre el individuo y la sociedad. Por ello, el juego es un lenguaje natural con el que el cuerpo dialoga y manifiesta sus deseos, sus emociones y sus sentimientos, pues, para Abad y Ruiz (2011) el juego se entiende no como un fin, sino como “un *sinfin* en la reivindicación de la sencillez y cercanía que predispone al aprendizaje de manera natural y placentera”, de manera que, la infancia no aprende a jugar, sino que juega a aprender; no es lo mismo aprender jugando que jugar aprendiendo.

De tal forma, los niños y las niñas juegan a lo que ven y lo que viven construyendo, destruyendo y resignificando su propio mundo, pues el juego posibilita estructuras de pensamiento, desarrollando en los participantes su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos, los ambientes y de crear estrategias; es decir, el niño progresa esencialmente a través del juego pues este determina su desarrollo y estructura del pensamiento lúdico.

Con lo anterior Vigotsky (1933 - 1966) expone que el juego es “una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño” dado que, cuando los niños juegan entre pares, expanden su habilidad para comprender el mundo social que los rodea, donde a través de estas interacciones, desarrollan nuevas destrezas y conocimientos, ampliando constantemente lo que el autor denomina su “zona de desarrollo próximo”. En esta zona, el niño y la niña estará por encima de su edad promedio, en el cual su proceso de desarrollo es superior al proceso de aprendizaje y no al contrario, contrarrestando así la teoría de Piaget la cual afirmaba que el niño debía alcanzar cierto nivel de madurez para producir aprendizajes específicos.

De ahí que, el juego puede proporcionar una placentera fuente de información acerca de la capacidad del niño y la niña cuando juega, manifiesta o representa un conocimiento acerca de su mundo social y material que no pueden verbalizar explícitamente; en otras palabras, otorgarle un lugar al juego en los primeros grados de la escuela posibilita un pleno protagonismo de los niños y las niñas. A ellos les interesa jugar jugando, no haciendo “como si jugaran” lo que les permite enfrentarse a los retos y desafíos con seriedad absoluta, encontrando soluciones, generando hipótesis, ensayando sus acciones, y aceptando equivocarse libremente sin la rigidez de una acción dirigida, revelando los cambios en cuanto a las formas de juego y reflejando una nueva adquisición de capacidades por parte de los niños y niñas a medida que su memoria cultural del juego madura, ya que, como lo afirma Bruner (1995):

“El juego, que está controlado por el propio jugador, le proporciona a este la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo” (p. 219).

Pues como lo hemos dialogado a lo largo de este apartado, son ellos y ellas los dueños y partícipes del juego a voluntad y libremente elegido por quien lo practica, tomando decisiones,

llegando a acuerdos, mostrando sus capacidades, resolviendo problemas y creando estrategias siendo el juego una acción de disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular.

### **3.4 El juego como contenido en la educación infantil.**

Hasta los años noventa se empieza a tener una preocupación entre el juego y el aprendizaje, dado que tiempo atrás solo se pensaba que el juego estaba presente alrededor de materiales didácticos, que solo se jugaba por jugar y hasta llegó a asumirse como talleres que venían teniendo cierta cercanía al juego-trabajo. Según Reichman y Fernández (1982), citado por Malajovich (2000), “es la maestra la que concreta un verdadero periodo de juego-trabajo [...] El placer del juego durante este periodo lleva implícito los objetivos del trabajo” (p.11).

Tal como se menciona, el juego solo tenía un fin en sí mismo y un objetivo claro: preparar a los niños para el trabajo, dejando de lado la riqueza que tiene aprender a jugar y la multiplicidad de beneficios que este proceso aporta al desarrollo infantil. No se veía como un contenido relevante e importante para el aprendizaje propio, a pesar de que favorece los hitos del desarrollo y la construcción de significados en los niños. Es por ello que, tiempo después, cuando se empieza a dar una mirada más focalizada al juego, se reconoce su valor educativo y la necesidad de integrarlo intencionalmente en la enseñanza. Al respecto, se señala que:

“El docente ha de planificar y dar intencionalidad, con una organización sistematizada de objetivos y contenidos, a la propuesta lúdica que se configura en el contexto escolar ‘sin traicionar’, por esto, la esencia del juego” (Harf et al, 1996, p.12).

Este cambio de perspectiva permitió trascender la visión del juego como una simple herramienta de preparación para la adultez, transformándolo en un recurso pedagógico valioso. En este sentido, Sarlé (2006) enfatiza que “cuando pensamos la infancia y las dificultades que trae aparejadas para la escuela infantil, estas se acentúan al proponer al juego como sostén o motor de la enseñanza” (p.33). Este planteamiento resalta la necesidad de comprender el juego no solo como una actividad recreativa, sino como un eje fundamental del proceso de aprendizaje, capaz de potenciar el desarrollo integral de los niños.

Para ello, se inicia hablando de lo que sucede dentro de las escuelas con base en el juego y las interacciones que emergen a partir de los objetos, los cuales cobran vida dentro de mundos mágicos que trascienden la imaginación de los niños y se vuelven reales en su juego.

La enseñanza de los juegos de reglas representa un reto particular para los maestros, ya que requiere de un acompañamiento estructurado y reflexivo. No basta con presentar un juego y dejar que los niños lo desarrollen de manera espontánea; es fundamental que el docente organice el proceso de enseñanza de manera progresiva, considerando las etapas de apropiación de las reglas, el papel de la mediación pedagógica y las dificultades que pueden surgir en el camino.

El acompañamiento del maestro en los juegos de reglas debe realizarse en varias fases. Aunque su participación no sea siempre explícita dentro del juego, sus observaciones e intervenciones resultan esenciales para potenciar la experiencia lúdica y favorecer la resolución de conflictos emergentes. En un primer momento, es importante generar un espacio de exploración donde los niños puedan familiarizarse con el juego, el material y las normas básicas. Posteriormente, se debe propiciar la reflexión sobre la importancia de las reglas, promoviendo instancias en las que los niños comprendan su función y participen activamente en su

construcción. En esta etapa, la mediación del maestro es clave para modelar actitudes de respeto, cooperación y toma de decisiones en torno a las normas del juego.

Además, el docente debe actuar como facilitador en la resolución de conflictos, enseñando estrategias de negociación y adaptación de reglas cuando sea necesario. Esto permite que los niños no solo aprendan a seguir normas, sino que también desarrollen un pensamiento crítico sobre su aplicación y significado.

Para que el aprendizaje de los juegos de reglas sea significativo, el maestro debe realizar una planificación didáctica estructurada. En primer lugar, es fundamental seleccionar juegos adecuados a la edad y nivel de desarrollo de los niños, asegurando que sean accesibles y fomenten la participación equitativa. Luego, en la presentación del juego, se deben explicar de manera clara sus elementos estructurantes, como el propósito, las metas, los objetos, el espacio, el tiempo, los roles, los turnos y las normas. Posteriormente, es importante permitir la exploración y adaptación del juego, brindando a los niños la oportunidad de experimentar con las reglas y ajustarlas si es necesario, para favorecer su comprensión y disfrute. Durante el desarrollo del juego, la mediación pedagógica del maestro es clave para reforzar la comprensión de las normas y promover el respeto por ellas. Finalmente, es esencial generar un espacio de reflexión y cierre, donde los niños puedan analizar lo aprendido, identificar dificultades y proponer mejoras para futuras experiencias lúdicas.

Así como el juego es una actividad inherente a la infancia, la enseñanza de los juegos de reglas puede presentar diversos desafíos. Uno de los principales obstáculos es la resistencia a las reglas, especialmente en los niños más pequeños, que aún se encuentran en la etapa de juego simbólico y libre. En estos casos, es importante que el maestro introduzca las normas de manera

progresiva, permitiendo cierta flexibilidad en la adaptación de las reglas para que los niños se familiaricen con ellas sin sentirse limitados.

Otro desafío importante es la competencia desmedida. En algunos juegos, los niños pueden desarrollar actitudes individualistas o centradas en la victoria, dejando de lado el sentido de cooperación y el respeto por los compañeros. Aquí, el rol del maestro es fundamental para equilibrar la dinámica del juego y reforzar valores como la empatía, la solidaridad y la equidad.

Asimismo, puede haber dificultades en la comprensión de las normas, especialmente si los juegos son demasiado complejos o no han sido explicados de manera adecuada. Para evitar esto, las reglas deben ser presentadas de forma clara y concreta, utilizando ejemplos visuales y demostraciones prácticas. También el involucrar a los niños en la construcción de algunas normas, les permite proponer variaciones que hagan el juego más accesible para todos.

Dentro de este orden de ideas, el juego en la educación infantil es concebido como una actividad esencial para el desarrollo integral de los niños. Según Violante (2011), el juego no solo es una herramienta pedagógica, sino también un espacio natural de exploración, aprendizaje y construcción de significados. A través del juego, los niños desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y sociales, como la creatividad, la resolución de problemas y la cooperación. Además, permite fortalecer competencias relacionadas con la comunicación, la toma de decisiones y la capacidad de anticipación.

Así pues, Violante (2011) subraya que el juego favorece la autonomía y el pensamiento crítico, ya que brinda a los niños la oportunidad de tomar decisiones, enfrentarse a desafíos y comprender reglas de manera progresiva. Asimismo, destaca la importancia del rol del maestro en este proceso, pues su función no debe ser la de dirigir el juego de manera impositiva, sino la

de acompañar y enriquecer la experiencia lúdica, respetando su espontaneidad y adaptándolo a las necesidades de cada grupo. De esta manera, el juego se consolida como un eje central en la educación infantil, promoviendo un aprendizaje significativo y respetando el derecho de los niños a jugar.

Con ello presente, el juego suscita múltiples tipologías de juego, las cuales desafían y problematizan la estructura psíquica y lúdica que poseen los niños y las niñas mientras juegan, como también el desarrollo y descubrimiento de estas mismas en función de su participación dentro del juego. Por ende, en el marco de la tipología de juegos reglados, los juegos de reglas no solo fomentan la cooperación y socialización, sino que permite que los niños y las niñas se introduzcan en la comprensión y respeto por las normas, la toma de turnos, la resolución de problemas y la creación de estrategias.

### **3.5 El juego de reglas y sus elementos estructurantes.**

Piaget (1932; 1946), en sus estudios sobre el desarrollo humano, analiza el papel del juego y concluye que las distintas formas que este adopta durante la infancia están directamente relacionadas con la evolución de las estructuras intelectuales del niño y la niña. Cada tipo de juego refleja dichas estructuras mentales, pero también contribuye a la formación de nuevas estructuras cognitivas. Por ejemplo, los niños y las niñas aprenden de las reglas por patrones de interacción y de organización, sin embargo, a medida que el niño alcanza una mayor madurez en su juicio moral, desarrolla un creciente pensamiento moral autónomo respecto a la heteronomía de las normas impuestas por la autoridad de los adultos o tal como lo menciona Piaget (1971) “La forma de relacionarse y entender las normas del juego es indicativo del modo en cómo evoluciona el concepto de norma social o juicio moral en el niño” (p. 237).

De esta forma, los juegos de reglas llegan a integrar y combinar todas las destrezas adquiridas en sus estructuras de juego creadas en sus etapas de desarrollo, tales como: sensoriomotoras (carreras, lanzamientos, etc.) intelectuales (cartas, damas, ajedrez) de competición (sin la regla sería inútil) o transmitidos por un código transgeneracional, pues si observamos cómo juegan los niños y las niñas, podemos ver que comienzan con juegos que tienen reglas básicas y, a medida que adquieren experiencia, van incorporando e incluso creando nuevas reglas, accediendo progresivamente a una visión más democrática y al mismo tiempo a su comprensión y representación de su evolución.

Con ello, Piaget (1932) expone la evolución de la regla y con ello el pensamiento del niño y la niña a partir de dos conceptos fundamentales en relación con el conocimiento que surge a partir de los juegos de reglas, considerando que estas, forman parte de una realidad social. El autor define en primer lugar la práctica de la regla como la manera en que los niños y las niñas de diferentes edades aplican la regla de forma efectiva. Y en segundo lugar, la conciencia de la regla, es decir, la manera en cómo los niños y las niñas perciben su obligatoriedad, inicialmente como algo sagrado e incuestionable, para luego evolucionar desde una visión heterónoma hacia una comprensión autónoma de las reglas del juego.

Dentro de esta evolución de la regla, se encuentra todo un sistema lúdico el cual se rige precisamente por el conjunto de convenciones que otorgan sentido al juego, dicho sistema; es un sistema abierto, lo que significa que las reglas pueden cambiar y evolucionar con el tiempo a medida que los jugadores interactúan y negocian nuevas formas de jugar. De allí que, las reglas tengan una referencia directa con el sistema jurídico, ya que como lo afirma Piaget (1932) ambos sistemas comparten una característica fundamental: las normas no son estáticas, sino que

dependen de la interacción social ya que pueden ser adaptadas y convenidas como también transgredidas o manipuladas a conveniencia según la consistencia o vulnerabilidad del sistema.

Por ello, en el juego las reglas pueden adaptarse según las necesidades y acuerdos de los participantes, revelando entre esta dinamicidad como el juego infantil “es un reflejo claro de la naturaleza dinámica de los sistemas normativos”. (Bianchi, 1976: 233) integrando el desarrollo cognitivo y juicio moral del niño y la niña con su respectivo sistema lúdico. Así, mientras juegan, los niños no sólo desarrollan habilidades cognitivas como la toma de decisiones, la anticipación o la resolución de conflictos, sino también morales, al reflexionar sobre lo justo, lo permitido, y lo prohibido dentro del marco del juego.

Es decir que, el desarrollo moral del niño mientras juega, no es un proceso de internalización de normas sociales, sino un proceso de adquisición de principios autónomos de justicia, entendiendo que, son los principios morales de justicia los que orientan las acciones del niño en el juego, incentivando la cooperación, el respeto a los derechos de su oponente y de la solidaridad entre jugadores, ya que, en la medida en que los niños construyen la conciencia del sentido del juego, tienen la capacidad de autorregular y velar por la equidad del equipo; sancionando o validando acciones que puedan considerar como riesgo de la fluidez y eficiencia equitativa del campo lúdico.

En este tránsito se reconocen las contribuciones de Sarlé (2006) quien amplía esta perspectiva y detalla el proceso de aprendizaje de las reglas del juego a partir de diferentes etapas que los niños atraviesan al momento de jugar un juego de reglas. Estas etapas reflejan la evolución desde una participación espontánea hasta la autonomía en la gestión de las reglas, marcando así su impacto en el desarrollo cognitivo, específicamente en habilidades como la

organización, la planeación y la anticipación estratégica para la resolución de problemas. Desde esta perspectiva, la adquisición de la regla puede ser analizada a partir de los siguientes niveles: intuitivo, codificación, cooperación, planeación y conciencia de la regla, los cuales serán profundizados en el siguiente capítulo.

Así pues, una vez comprendido el origen de la regla, se entiende ahora que los juegos de reglas son aquellos que se basan y dependen de instrucciones, reglas y limitaciones que condicionan el juego a partir de una explicación, la cual les indica ¿cómo jugar?, y ¿cuál es la finalidad del mismo?, diferenciándolos de otros juegos y siendo el “*pre - requisito*” o “*contrato*” para poder jugar; entendiendo que, al tener conocimiento de estas reglas dentro del juego, todos los jugadores podrán poseer el mismo grado de comprensión de las diversas situaciones que se presentan mientras están jugando.

Las reglas constituyen la base esencial que posibilita y da propósito a la experiencia misma de jugar, pues Caillois sugiere que, son precisamente estas limitaciones las que permiten la libertad dentro del mismo. Su presencia puede propiciar la creación e invención de otros límites dentro del juego, dado que, al proporcionar un conjunto definido de reglas, los participantes del juego tienen la libertad de explorar diferentes estrategias, tomar decisiones y enfrentarse a desafíos dentro del contexto del juego (Caillois,1986).

Además, los juegos motores de reglas le permiten al jugador, según Navarro (2010), organizar su juego, empleando referencias provenientes de dos vías: “del problema general del juego y del problema en concreto de la situación a la que se enfrenta” (p.303). Así pues, en estos juegos de reglas toda la información se ordena y se codifica con la intención de ser entendida por los jugadores, lo que les permitirá durante el juego conocer el límite de sus acciones, puesto que

Linaza y Maldonado (1987;48) señalan el cómo estas dos referencias mantienen el interés en el juego; pasando dentro del mismo juego y entre juegos, por un nivel de dificultad inferior al siguiente. Dicho esto, nada mantiene la regla, salvo el deseo de jugar y la voluntad de respetarla, pues, “la naturaleza final de la regla es cultural, porque su génesis está determinada por la organización social y evolución misma del juego” (Navarro, 2010, p.163).

No obstante, Sarlé (2010) expone que:

“Conocer la regla no es condición suficiente para poder jugar, se necesita comprender *el para qué de esa regla*; y recién entonces el niño habrá capturado el sentido del juego” (p. 21).

De modo que, el aprender la regla no garantiza comprender el sentido del juego, es decir, el niño puede “memorizar técnica o estrictamente” la regla del juego, pero no le otorga necesariamente el sentido lúdico que el juego suscita. En consecuencia, el aprender a jugar juegos con reglas requiere de tiempo y de un acompañamiento de jugadores expertos, entendiendo que los primeros juegos suelen tener equivocaciones y los niños y las niñas necesitan recordar constantemente la regla para poder llegar a apropiarse de ella y emplearla sin acudir a un tercero más que a su memoria lúdica, donde “aprender a jugar supone ese aprendizaje que es el que nos asegura que los jugadores quieran seguir jugando, abracen el desafío que ofrece cada juego y amplíen su capacidad y posibilidad para jugar” (Sarlé, 2010,p. 31).

En consecuencia, el ir más allá de la regla posibilita que se aprenda, pero también que se enseñe, dado que el rol del adulto o persona con experiencia dentro del juego debe acompañar los diferentes momentos en la adquisición de reglas en el sentido del juego, sin sobrepasar los límites, pues según el planteamiento de Linaza (1997), el mayor valor del juego radica en su

independencia con respecto al adulto. En este caso, el juego de reglas viaja desde: “La imposición e imitación a la autonomía y a la comprensión del sentido de la regla, como contenido y como medio para la relación entre las personas que juegan” (Navarro, 2010, p. 162).

Paralelo a ello, todo juego de reglas debe ser analizado desde dos aspectos:

En primer lugar, desde su *estructura profunda*, la cual es la que “define” el juego. Por ejemplo, en el juego de la golosa/rayuela el jugador debe recorrer el tablero con uno o dos pies desde la tierra hasta el cielo transitando por el orden de los números (del 1 al 10); si cambiamos el límite de la tierra hasta el cielo (del 1 al 5) no cambiaría su estructura profunda dado que el juego sigue manteniendo su sentido lúdico de llegar de un extremo a otro.

En segundo lugar, desde su *estructura superficial*, quien es la encargada de ir incluyendo las diferentes reglas del juego a medida que los jugadores dominan y se apropian de las mismas sin ayuda del adulto, lo que quiere decir que, estas van avanzando al ritmo del jugador. Siguiendo con el ejemplo del juego de la golosa, los jugadores deben comprender la macroestructura del juego (recorrer las casillas con un pie o dos sin pisar línea en secuencia numérica) para luego aproximarse a las reglas que tornan al juego más complejo (pierdo el turno cuando lanzó la piedra y esta no cae dentro de la casilla, cuando pisó línea o cuando pierdo el equilibrio durante los saltos).

En términos lúdicos, el que enseña el juego de reglas, debe mantener la estructura profunda que hace de la definición y sentido de juego, para luego simplificar y modificar la estructura superficial a medida que incluye las diferentes reglas, comprobando que los jugadores se apropian de la regla para luego avanzar en la aplicación de otra.

No obstante, estas dos estructuras necesitan de los *elementos estructurantes* representados dentro del juego como; tiempo, roles, metas, objetos, reglas y espacios, los cuales pueden ser alterados por los mismos jugadores mientras juegan. Sin embargo, estos elementos deben responder a un número limitado de combinaciones en un juego motor, pues no todas las combinaciones dan lugar a verdaderos juegos, ya que podrían producir situaciones imposibles de jugarse o no generar un grado de complejidad que puedan superar los jugadores mientras juegan (metas). Por ende, Navarro (2010) afirma que “conforme los elementos estructurantes combinan sus opciones, se limitan, a su vez, las consecuencias que se pueden derivar de ellas y que son capaces de construir verdaderamente situaciones lúdicas” (p. 303).

De modo que, estas relaciones de prioridad de elementos en los juegos motores promueven en los protagonistas, situaciones de juego, donde se necesitará de un tiempo, un espacio y unas metas. Siendo las reglas el elemento capaz de reunirlos, demostrando una vez más que la existencia de las reglas dentro del juego es la que hace que la propuesta tenga un sentido lúdico.

## **Capítulo IV. Secuencia Didáctica**

### **Construcción de sentido, apropiación y practica de la regla en juegos de campo**

#### **4.1 Definición de la secuencia didáctica como forma de trabajo pedagógico**

La enseñanza es un proceso dinámico que requiere más que la simple transmisión de conocimientos; implica la construcción de experiencias significativas que estimulen la curiosidad y el pensamiento crítico en los niños y las niñas. Para lograrlo, la planeación pedagógica es clave, pues permite estructurar el aprendizaje con intención y sentido. Donde es necesario comprender las particularidades, los procesos y los intereses del grupo, anticipar desafíos y en este caso diseñar secuencias didácticas que articulen los saberes de manera coherente. Pues, solo

a través de una planificación cuidadosa es posible transformar un espacio en un lugar donde el conocimiento cobre significado y conexión con la realidad de los niños y las niñas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza no debe reducirse a la ejecución de actividades aisladas, sino que debe sustentarse en una planificación reflexiva que dé coherencia y propósito al proceso educativo. Braylovsky enfatiza que la enseñanza debe partir de un análisis profundo de los contenidos y su vínculo con la realidad de los niños, proponiendo un enfoque en el que la planificación no se limite a una estructura rígida, sino que sea flexible y capaz de responder a los intereses y necesidades del grupo. Diseñar secuencias didácticas implica no sólo prever qué se enseñará, sino cómo y por qué, garantizando que cada experiencia invite a los niños y las niñas a cuestionar, descubrir y apropiarse del saber de forma activa y significativa.

En el aula, las propuestas pedagógicas y su estructura tienden generalmente a organizarse en trabajo por proyectos o unidades didácticas, las cuales se centran en ejes del pensamiento, categorías o temas de conocimiento concretos. Estas estrategias, aunque abordan ciertos saberes, dejan por fuera otros iguales de valiosos, por tanto, no sería proporcionado desarrollar actividades durante un tiempo prolongado en torno a un solo tema, ya que esto limitaría y no contribuiría genuinamente a la enseñanza. En este sentido, dichas propuestas requieren una organización secuenciada que les otorgue mayor coherencia, consistencia y eficacia en el desarrollo de las actividades.

Ante esta intención, implementar una secuencia didáctica como forma de organización de la enseñanza evitará la integración forzada o la reiteración de contenidos que el maestro desea trabajar, pues su estructura didáctica, versátil y efectiva genera una organización hacia propuestas sencillas de manera coherente, integrando en ella experiencias y saberes. Favorece

distintos abordajes de un mismo tema u objeto de aprendizaje, garantizando una progresión significativa donde, el término “secuencia” refleja precisamente esta intención: dar un sentido integral a una serie o sucesión de varias actividades. Es decir, la secuencia didáctica se plantea a partir de la unión lógica de sucesos que conforman un proceso de enseñanza dividido por etapas. En palabras de Brailovsky esta estrategia se define como:

“Un circuito, un recorrido, una colección coherente de experiencias que se despliegan lo suficiente como para formular propuestas de enseñanza a lo largo de periodos cortos, de una manera amplia y creativa” (2002, p, 78).

De manera que, la secuencia puede referirse e integrar varios campos de conocimiento sin perder su sentido; no se trata de agrupar contenidos o “juntar por juntar”, sino de garantizar que estas experiencias guarden conexión unas con otras, puesto que lo trabajado en una etapa será fundamental para comprender la siguiente, asegurando así una coherencia y continuidad significativa de aprendizajes. Implica la posibilidad de complejizar, profundizar, o repetir (modificando o no) las actividades que lo ameriten en función de poder avanzar en los aprendizajes o de reiterar la información siendo abordada desde otra mirada.

Conforme a ello, el principal instrumento para secuenciar las propuestas es la observación constante y participativa del maestro sobre lo que está sucediendo en el grupo; necesidades, intereses e inquietudes, pues esta sensibilidad determina la manera más acorde de seguir en la secuencia, analizando cuántas veces sería oportuno repetir alguna actividad o qué ajustes deben realizarse para progresar en ella. Es así como, Díaz Barriga (1984,1996) enfatiza que este instrumento de enseñanza “demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión

del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades para el aprendizaje de los alumnos” (p. 1).

Por consiguiente, la intención del maestro debe ser recuperar saberes previos que tienen los niños y las niñas sobre un tema y vincularlo a situaciones y contextos reales; su cotidianidad, con el propósito de que la información que va a obtener el niño mientras realiza la acción sea significativa y pueda desencadenar un proceso de aprendizaje, un interrogante que lo invite a descubrir y una información sobre un objeto de conocimiento. Con ello, la realización de una secuencia didáctica se encuentra implicada en el marco de una planeación rigurosa por parte del maestro, donde su punto de partida es la selección de un contenido y el objetivo de una intención de aprendizaje de este contenido, respondiendo a: Qué resultados espera obtener de los niños y las niñas, lo que conlleva la construcción de acciones de evaluación y qué actividades se pueden proponer para trabajar dichos resultados. Por esta razón:

“Detectar una dificultad o posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación” (Díaz Barriga, 1984, p. 4).

Siguiendo esta línea, la planificación de la enseñanza no puede entenderse como una simple organización de actividades, sino como una estrategia que otorga coherencia y sentido al proceso de aprendizaje. Para que una secuencia didáctica cumpla su función, debe articular los contenidos con experiencias que despierten la curiosidad y promuevan la exploración activa. Tal como señala Braylovsky, el aprendizaje en la infancia se construye a partir de la interacción con el entorno y la participación en situaciones significativas. En este sentido, la selección de

contenidos no solo debe responder a criterios curriculares, sino también a la pertinencia que estos tengan en la vida de los niños, favoreciendo su capacidad de indagar, reflexionar y construir conocimientos desde su propia experiencia.

Además, la evaluación juega un papel clave dentro de este proceso, pues permite valorar no solo los resultados obtenidos, sino también la manera en que los niños y niñas se apropian del aprendizaje. Más allá de un mecanismo de control, la evaluación debe entenderse como una herramienta que brinda información valiosa para ajustar y mejorar las estrategias didácticas. Así, la enseñanza se convierte en un proceso en constante construcción, donde el maestro no solo guía el aprendizaje, sino que también reflexiona sobre su propia práctica para hacerla más significativa.

Ahora bien, para determinar los elementos mencionados, la secuencia didáctica debe integrar tres momentos en su organización: apertura, desarrollo y cierre. En el sentido de las actividades de apertura, estas permiten tener un panorama inicial del aprendizaje de los niños y las niñas. Allí, el docente abre un tema sobre el cual ya observó y genera una pregunta que parta de interrogantes y saberes de los niños y las niñas, ya sea por su formación escolar previa o mediante sus experiencias cotidianas, de forma que establezca el recorrido a construir en la secuencia.

Las actividades de desarrollo, por su parte, proponen que el niño y la niña interactúen con nueva información, pues esta interrelación equivale a los conocimientos previos trabajados en la apertura con el sentido y significado de la información ahora construida. De modo que, el trabajo intelectual que realiza el niño con la adquisición de información y el empleo de esa información en alguna situación problema, le brinda al maestro el referente contextual que le

permitirá interpretar lo ocurrido, las cuales serán las evidencias de aprendizaje que pueden ser considerados en la evaluación.

Sobre esta base, las actividades de cierre, como su nombre lo indica, logran finalizar e integrar el conjunto de actividades realizadas, accediendo a la síntesis del proceso de aprendizaje desarrollado. A través de ella, el maestro busca que los niños y las niñas reelaboren su estructura conceptual, reorganizando dicha estructura con las interacciones, interrogantes y nueva información a la que tuvo acceso durante toda la secuencia. Ello permite analizar y valorar, lo que se viene logrando, es decir, las habilidades, capacidades, deficiencias y dificultades que obtuvo el niño a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica. Con esto en mente, estos momentos le darán acceso al maestro de vincular la construcción de secuencias con la construcción de evidencias de evaluación, entendiendo que:

“Toda evidencia de evaluación cumple con una función didáctica, ya que en primer término sirve para retroalimentar el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante, mientras que para el docente se constituye en una posibilidad de interrogarse sobre lo que está funcionando en el desarrollo de la secuencia” (Díaz Barriga, 1984, p. 13).

En ese orden de ideas, el maestro debe establecer los propósitos, objetivos y finalidades a trabajar en cada sesión y de manera general, como también su durabilidad (semanal, mensual, semestral) teniendo en cuenta lo que espera que sus estudiantes puedan lograr y realizar, siendo estos criterios transversalmente enlazados con la estructura de la evaluación.

## 4.2 Estructura general de la secuencia didáctica

La estructura de la secuencia didáctica se orientó metodológicamente e intencionalmente conforme a los diferentes niveles propuestos por Sarlé (2006); (intuitivo, egocéntrico, imitación de la regla y la codificación de la regla) por medio de los cuales los niños y niñas transitan en su estructura cognitiva formal para lograr la apropiación del sentido de la estructura y el sentido del sistema de reglas que configura la identidad de cada uno de los juegos como pretexto para evidenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se pretende esclarecer a partir de esta experiencia.

Desde el momento en que los niños se enfrentan por primera vez al reconocimiento de un nuevo juego de reglas, atraviesan diferentes momentos que permiten progresivamente aprender el rigor del juego, sus límites de acción, desenvolverse en el campo lúdico de una manera más apropiada y con una mayor disposición de esfuerzo psicomotor y cognitivo; para alcanzar las metas individuales y colectivas que el juego en sí mismo exige en su resolución de problemas. “El niño debe aprender a *ser jugador*, lo que implica apropiarse de modos sociales de manejarse en determinadas situaciones que involucran el *manejo justo* de la regla, la *actitud frente a la trampa*, la *participación entusiasta*, el *juego limpio*, y el manejo de los niveles de competitividad” (Sarlé, 2012, p.88)

En el primer nivel *intuitivo* los niños exploran con sus conocimientos previos el campo lúdico; afianzan sus acciones e incorporan criterios físicos, como imitar, observar, manipular los objetos que intervienen en la experiencia de juego, se comprende que existe una exploración de movimientos, pero no formas de organización o planificación que les permita una acción de jugar compleja. En este nivel los niños privilegian su intuición y las nociones que el juego pueda llegar a sugerir, buscando principalmente las sensaciones de placer que este les pueda generar. Su

interés está más centrado en este momento por vivir el juego, sin una clara y comprensiva relación entre las metas del juego y los fines que con llevan a alcanzarlas, sea tanto a nivel individual como colectivo.

El segundo nivel *egocéntrico*, el niño centra los restos del juego sobre sí mismo, es decir, se privilegia una mirada sobre sí mismo; así el juego sea colectivo o colaborativo; este pasa primero por la necesidad de afirmarse a sí mismo en el campo lúdico; es un juego más individual sin intentar por ahora el dominio o el liderazgo sobre los demás. Otro elemento significativo en este nivel, tiene que ver con la búsqueda de la complacencia para que todas puedan ganar, cada uno defiende sus propios esfuerzos y se considera merecedor de un reconocimiento en el juego; generalmente este tipo de comportamientos de los niños en el campo lúdico que esperan que todos ganen de alguna forma, dilata el juego o lo hace poco eficiente en su rigor y sistema y existe una alta manifestación de abandono prematuro del juego sin terminar la partida o el ciclo completo del mismo. En consonancia, los niños se enfocan en satisfacer sus propias necesidades y deseos en el juego, proceso necesario para empezar a identificar posibles roles en el campo lúdico con los que más adelante pueda identificarse.

El tercer nivel, denominado la *imitación de la regla*, los niños en cierta forma comprenden que la regla viene de afuera, o es impuesta arbitrariamente a la naturaleza o identidad del juego; sin embargo, tienen una mejor disposición en el juego respecto a la comprensión global de las metas; aunque la perspectiva de la regla viene de manera ajena, tratan de orientarse por ella, de la mejor manera en cómo la pueden entender circunstancialmente. Es muy común en este nivel, que los niños pasen por alto las reglas primarias o las manipulen según su propia conveniencia.

Posteriormente en un cuarto nivel de *Codificación de la regla*, se manifiesta cuando los niños comienzan un proceso de construcción de sentido del juego, se presenta la identificación y mejor discriminación de elementos estructurantes que conforman el sistema de rigor del juego, como los roles, funciones en el campo lúdico, el manejo del tiempo y el espacio. Los niños comienzan a identificar los diferentes roles dentro de un juego y a tener una mejor perspectiva periférica o global del campo lúdico que le permite ir progresivamente identificando las capacidades, potencialidades e incluso ventajas que pueden tener sobre el equipo oponente o viceversa. En este nivel, los niños suelen modificar o cambiar las reglas con el objeto de simplificar el juego; lo que les permite poner a prueba un cambio en su sistema y evidenciar si resulta pertinente o debe ser revertido. En este nivel los niños pueden interrumpir el juego las veces que sea necesario para impartir inicialmente censuras o sanciones por el incumplimiento de las reglas.

En este aprendizaje progresivo y en la medida en que los niños están mucho más familiarizados con el juego de reglas y su rugir intrínseco; empieza a emerger un mayor interés por ejercer una *Colaboración en la acción de jugar* e ir más allá de un desempeño individual en el juego, y comienza un interés y preocupación en el juego del otro; en potenciar una mirada colectiva para el cumplimiento de metas comunes; una apropiación del entorno global que a su vez le permite focalizar ahora en proponer posibles rutas de acción o estrategias, una toma de mayor conciencia de la identidad del juego que lo hace diferente y particular a otros juegos de su memoria lúdica.

En este proceso de aprendizaje, se manifiesta una toma de conciencia, en la que cada jugador logra apropiarse, no solo de las reglas de la macroestructura del juego, sino también de aquellas que son más superficiales o que parecieran tener un mayor nivel de flexibilidad según

los acuerdos que establezca el grupo de niños. Las reglas empiezan a ser necesarias para identificarse entre los jugadores, siendo la cooperación con otros lo que posibilita que las reglas definan el nivel y exigencia de la competencia.

El tránsito entonces entre jugador principiante y jugador experto lo hace posible, el tiempo invertido en la mayor cantidad de partidas posibles en el campo lúdico del juego; lo que empieza también a dinamizar un mayor sentido por la competencia, no solo por el alcance de la ganancia y la victoria o el cumplimiento de una meta; sino por el disfrute mismo de vivir y pensar el juego con intensidad.

Finalmente, en el último nivel podemos identificar la *apropiación de la conciencia de la regla*, en la medida en que los jugadores, empiezan a hacer de la regla un entramado de posibilidades; encontrar la libertad de desenvolvimiento en el rigor del juego. En otras palabras, cuando los niños empiezan a anticiparse a su adversario u oponente y planear mejor su acción de jugar, tanto a nivel individual como colectivo. La construcción de estrategias es lo que determina en este nivel que el jugador ya no tiene ambivalencia con las reglas; ya se han concebido la apropiación de su sentido y se reconoce como marco estructurante del juego que le brinda estabilidad y eficiencia. En este momento, los niños exigen con mayor vehemencia la equidad y la justicia en el juego, preservan la regla como ley y pueden ejercitar la capacidad de enseñar a jugar a otros.

En consecuencia, a lo anteriormente abordado la secuencia didáctica tiene como propósito develar este proceso de enseñanza y aprendizaje por el que transitan los niños y niñas para apropiarse de juegos de reglas y los retos en la planificación pedagógica que le implican al maestro ser consecuente con este proceso gradual de construcción de conocimiento en este campo en particular. Para ello se proyectó en la secuencia didáctica una organización gradual en

la medida en que se fueron desarrollando las sesiones por cada uno de los niveles esperados en el proceso de apropiación.

**Tabla 1**

*Muestra progresiva de la implementación de la secuencia didáctica*

<b>Grados y edades de los niños</b>	<b>Cantidad de niños y niñas participantes</b>	<b>Juego de reglas seleccionado pretexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>No de sesiones desarrolladas</b>	<b>Tiempo aproximado invertido en la implementación</b>
Nivel 4 y 5(4 -5 años)	10	Golosa	6	8 horas
Nivel 6 (6 - 7 años)	16	Rana	6	12 horas
Nivel 7 (7 - 8 años)	19	Stop	6	10 oras

*Fuente propia*

### **Análisis estructural de los juegos seleccionados.**

Para llegar a la elección de los juegos de reglas, se tuvo presente la edad de los niños y las niñas de los diferentes niveles, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo cognitivo, comunicativo, social y corporal. Después de un análisis por parte de cada maestra en formación y de acuerdo con las capacidades e intereses identificados previamente con cada nivel. En el nivel 4 y 5 se seleccionó el juego de la golosa, puesto que este juego de reglas a su vez permitiría las conquistas del equilibrio, la coordinación y la motricidad al requerir que los niños y niñas salten de una casilla a otra manteniendo el control del cuerpo.

La golosa es un juego que promueve la interacción entre pares, ya que los participantes deben esperar su turno y respetar las reglas establecidas. Este proceso favorece la paciencia, la

tolerancia y el autocontrol, aspectos fundamentales en la convivencia con otros. Asimismo, la naturaleza del juego permite que los niños y niñas se motiven entre sí, compartan estrategias y expresen sus emociones, fortaleciendo así sus habilidades comunicativas.

A nivel cognitivo, implica la planificación de movimientos, la toma de decisiones y el seguimiento de reglas o acuerdos, habilidades esenciales para el pensamiento lógico y la resolución de problemas, cada niño o niña debe recordar en qué casilla ha caído la piedra, calcular la trayectoria del salto y anticipar sus movimientos para no perder el equilibrio ni pisar fuera de los límites, estas acciones estimulan la memoria, la concentración y la resolución de problemas, fortaleciendo el pensamiento lógico y la capacidad de seguir secuencias establecidas.

En el nivel 6, se seleccionó el juego de la rana, al identificar los dominios de coordinación más precisos en estas edades y su capacidad para el desempeño con el sistema numérico, que requiere de adaptaciones según las particularidades y apropiaciones que tiene en general el grupo; pues aunque conozcan el sistema numérico, para este juego deben realizar operaciones aditivas y de sustracción, que les exige habilidades cognitivas, como la concentración, el razonamiento y la resolución de problemas. Es por ello que deben conocer y darle un uso apropiado al objeto artefacto, para poder registrar el puntaje, pues sin él se perdería el sentido que tiene en sí mismo el juego.

Dicho lo anterior, se presenta un juego donde los niños hagan uso de todo su cuerpo, fortaleciendo su coordinación viso-motriz, en el cual necesitan conocer el espacio de juego y sus límites; observando e identificando puntos claves para que se les facilite el lanzamiento. Además, los niños de este nivel se destacan por ser competitivos, así que requieren de un juego de reglas que los reté, demostrando sus habilidades y fortalezas en el campo, donde no solo dependen de sí mismo, sino que necesita de un trabajo en equipo; más propiamente de su pareja, para llegar a

acuerdos y poder crear estrategias, por medio de la cooperación, la comunicación asertiva y el respeto. Sin dejar de lado que, aunque sea un juego donde se ve la competencia, es vital respetar al contrincante, para que haya un juego limpio y sano.

Para los niños y niñas del Nivel 7, se seleccionó el juego de reglas del Stop, tratándose de un juego con mayor rigor en su sistema de reglas y de mayor complejidad; desafiando la estructura cognitiva de los niños y las niñas durante su apropiación. Allí, el niño comprende que sus pensamientos le permiten entender y en consecuencia actuar según sus procesos de cognición, desarrollando su propio conocimiento con base en su aprendizaje mientras juega. En esta etapa, su pensamiento transgrede el egocentrismo y juego individual para situarse en uno mucho más operativo, lógico y formal en cuanto al desarrollo de estrategias, competencia y rivalidad.

Con ello, su estructura psíquica le permite desarrollar dominios numéricos y habilidades de coordinación viso-motriz, estableciendo relaciones consigo mismos, con el otro, con los objetos y con el espacio, siendo capaz de comprender la lógica sobre lo que han experimentado antes, para luego asociarlo a nuevos conocimientos que retan sus habilidades y capacidades como sujeto. En este proceso, el juego de reglas posibilita en el niño combinar elementos espaciales, temporales, de estrategia colectiva y de secuencia en la actividad física para la construcción de una estrategia tanto individual como colectiva, pues su proceso de maduración en el juego favorece su estructura de pensamiento y sistema lúdico.

En consecuencia, todos los juegos reglados tienen una correspondencia entre el ciclo vital de desarrollo de los niños de acuerdo a las capacidades que poseen y pueden desarrollar durante su recorrido por el juego. Así mismo, estos juegos tienen varias similitudes que favorecen el pensamiento espacial, el lanzamiento, la coordinación, la agilidad, la concentración, las tácticas y

las estrategias, entre otros aspectos significativos necesarios para poder propiciar un desarrollo integral en el jugador.

### **Análisis estructural de cada juego de campo: Ficha técnica de los juegos.**

El análisis estructural de cada juego se hace previo a la planificación de la secuencia didáctica, con el fin de conocer los elementos estructurantes que componen y rigen el juego. El maestro debe tener claridad de estos elementos para tener una base sobre los diferentes puntos o temas a tratar que son clave en el desarrollo para alcanzar los objetivos de cada juego. Para ello, debe indagar y conocer teorías que respalden este análisis apropiándose de los elementos estructurantes propios de cada juego, determinando en qué momento será necesario trabajar cada elemento en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica; entendiendo la lógica interna y las interacciones que se darán en el juego, identificando las dificultades que se puedan presentar para trabajarlas de manera progresiva, creando así un orden para que la experiencia sea más enriquecida.

Con lo anterior, el análisis estructural inicialmente, relata la reseña histórica de cada uno de los juegos de campo tradicionales, la cual permite reconocer culturalmente al juego y su recorrido transgeneracional, pues a través de ellos se crean expresiones y conexiones con el mundo, que hacen que los niños y las niñas interactúen y vivan la riqueza de los juegos tradicionales.

Posterior a ello, se ubica el tipo de juego al cual pertenece cada uno según las clasificaciones de Callois (1986): El Agón, a la rivalidad en torno a una sola cualidad (rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio etc.) los cuales se ejercen dentro de límites definidos y sin ninguna ayuda exterior. El Ludus como la tensión y el talento que el jugador ejerce fuera de todo sentimiento explícito de rivalidad, pues se lucha contra el obstáculo y no

contra uno o varios competidores. Y, por último, se evidencia la Alea en cuanto a las decisiones y factores que no dependen del jugador, dado que, es el destino y el azar quien define la victoria del jugador en el juego.

En paralelo, se observan los elementos estructurantes, los cuales Navarro (2010) describe como el rigor que orienta la estructura de los juegos reglados. Allí se encuentran las *metas* entendidas como la situación que debe alcanzar el niño y que constituye un logro que ha de conseguir; ya sea por metas determinadas por medio de un artefacto (acumulación de puntajes tras las rondas) o por metas determinadas físicas (se ha de llegar a un espacio antes de un tiempo limitado).

Las *reglas* como condicionante previo a la acción de jugar, ya que, estas cumplen la función de establecer las relaciones entre los elementos estructurales y fijar los límites de las acciones de los jugadores. Dichas reglas se clasifican en reglas cuantitativas, donde definen el convenio respecto a lo mensurable de los elementos de la estructura del juego (número de espacios, número de jugadores, número de casas o refugios, número de pelotas) y en reglas cualitativas, expresando el criterio de las relaciones entre el jugador y los demás elementos de la estructura del juego.

Los *objetos* trascienden la simple manipulación a una acción de comprenderlo como un agente del juego. En esta dinamicidad, se encuentra el elemento móvil, el cual representa el vehículo de las comunicaciones motrices entre los jugadores, por tanto, se desprende de las manos. El elemento artefacto, como un dispositivo pasivo que cumple con un cometido de refugios, o un dispositivo estático a la espera de un lanzamiento. Y el elemento implemento, que colabora en la acción de jugar y actúa ocupando un espacio próximo de los jugadores.

De ahí que, el *tiempo* indica las variaciones de duración y límite durante el juego, pues cuando el tiempo determina el final de este se buscan acciones con las que acumular ganancia como también, se limita para las mismas acciones del juego y se organiza el control de las acciones de los jugadores, haciendo uso de tiempo largo, tiempo sin término, tiempo limitado en juego y tiempo no limitado en la acción de juego. Con ello, en mente, *los espacios*, representan el lugar de acción e interacción, haciendo posible las acciones individuales y colectivas. De esta manera, hay espacios que necesariamente deben ser regulados, como el espacio inmediato y otros que posibilitan aparición de usos específicos del espacio por parte de los jugadores y alternancia de las acciones de juego.

Así pues, la atribución de *roles* comienza por la nominación de un determinado papel y por las asignaciones que los demás jugadores derivan, esperando conductas determinadas. Por tanto, roles como el de jugador, al ser el sujeto de la acción, debe poseer, el control de sus acciones, mientras que el oponente ha de vencer la dependencia del contrario (jugador) que intenta llevar la iniciativa.



Una vez apropiados dichos elementos dentro del juego, se pueden suscitar problemas propios del juego en relación con desafíos cognitivos (ubicación espacial, estratégicos, resolución de problemas) y desafíos psicomotores (evadir o esquivar un objeto en movimiento, puntería o asertividad en el lanzamiento) demandando en los niños y las niñas un proceso de desarrollo de estrategias, las cuales pueden representarse de manera individual o colectiva.

Por consiguiente, el análisis estructural se representa de la siguiente manera:

**Tabla 2. Análisis Estructural del juego de la Golosa**

<b>Breve</b>	<p>El origen del juego "La Golosa" o "Rayuela" es incierto, aunque algunos estudios sugieren que proviene de juegos de patio europeos aunque también se cree que está basado en el libro de La Divina Comedia ya que sus reglas tienen similitud con el personaje principal pues este debía atravesar una serie de mundos saltando de casilla en casilla empujando una piedra la cual representaba el alma, además de ello también se piensa que su antecesor más cercano podría haber sido un juego romano conocido como "Tropa", que también consistía en saltar a través de cuadros trazados en el suelo. Durante la Edad Media y el Renacimiento, el juego se fue modificando y, eventualmente, se extendió por Europa y América. En América Latina, "Rayuela" o "golosa" se consolidó como una actividad recreativa en las décadas de 1950 y 1960, aunque existen registros de su práctica desde siglos atrás, en distintas formas y con diversos nombres, dependiendo de la región.</p>
<b>Elementos Estructurantes</b>	
<b>Tipo de juego</b>	<p>La Golosa se encuentra dentro de la categoría de juegos motores, juegos tradicionales, juegos sociales y juegos de movimiento, ya que debido a sus reglas y en el desarrollo de estas se pueden evidenciar destrezas como el equilibrio, la concentración, el conteo, entre otras, además de estar incluido entre el tipo de juego que menciona Callois en Los juegos y los hombres, donde refiere un grupo de juegos denominado "Agon", el cual está basado en la competencia individual de cada oponente, donde cada uno de los jugadores lidera sus acciones y es responsable de sus propios resultados. En este contexto lúdico, se ponen en juego distintos dominios, habilidades y capacidades. Desde el punto de vista del dominio motor, se desarrollan la coordinación, la propiocepción y el control del equilibrio, ya que el jugador debe desplazarse de manera precisa sobre los cuadros marcados en el suelo, muchas veces apoyándose en un solo pie. En cuanto al dominio cognitivo, se fortalecen el conteo, la planificación y la toma de decisiones, pues cada movimiento debe ser ejecutado estratégicamente para evitar errores y alcanzar el objetivo. A nivel socioemocional, el juego promueve la paciencia, la tolerancia a la frustración y el respeto por turnos y reglas, lo que refuerza la capacidad de autorregulación y convivencia. Finalmente, desde el dominio creativo, los niños pueden modificar las reglas, adaptar la estructura del juego y darle un significado propio, fomentando así la flexibilidad cognitiva y la imaginación. De esta manera, la Golosa trasciende el simple acto de saltar y avanzar por una serie de cuadros, convirtiéndose en una actividad integral que potencia múltiples habilidades esenciales para el desarrollo infantil.</p>
<b>Meta (S)</b>	<p>La meta principal es la culminación del recorrido desde la primera casilla, identificada con el número 1, y de manera ascendente hasta el número más alto, identificado con el número 10, el cual representa la última casilla o "cielo". Para alcanzar esta meta, los jugadores deben lograr una serie de progresos que les permitan avanzar con éxito a lo largo del juego. En primer lugar, deben desarrollar la precisión en el lanzamiento de la piedra o marcador, asegurándose de que caiga en la casilla correcta sin tocar líneas ni salir del área delimitada. Luego, deben trabajar en su equilibrio y coordinación, ya que el juego exige desplazarse en un solo pie, controlar el peso del cuerpo y ajustar los movimientos para evitar pisar fuera de los límites. Además, es clave la memorización ascendente y descendente del recorrido, ya que cada turno requiere recordar en qué casilla está el marcador y planificar el siguiente movimiento. En este sentido, también se ejercita la capacidad de concentración y atención para evitar errores que obliguen a reiniciar el intento. Aun así, el juego permite lograr en los jugadores el equilibrio y la coordinación, ya que los participantes deben saltar en un pie, mantener el equilibrio y mover su cuerpo con precisión en espacios limitados. Estas acciones ayudan a mejorar la agilidad, la destreza y el control corporal. Por otro lado, también se fomenta la resolución de problemas, ya que los jugadores deben tomar decisiones rápidas sobre cómo lanzar la piedra y cómo moverse sin cometer errores, desarrollando así habilidades estratégicas y de planificación. Es así como, para llegar a cumplir la meta del juego, los participantes deben progresar tanto en el dominio motor como en el cognitivo y emocional, combinando destrezas físicas con toma de decisiones y gestión de emociones, lo que convierte a La Golosa en una actividad integral y enriquecedora.</p>

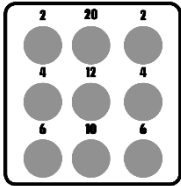
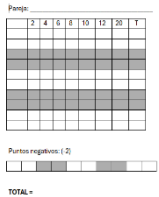
Regla (s)	<p>En el caso de la golosa, el juego puede llegar a ser modificado según el contexto en donde se encuentre y de las variaciones que emerjan principalmente por medio de acuerdos entre los jugadores</p> <p><b>Reglas Cuantitativas</b>, las cuales están relacionadas con aspectos medibles como turnos, casillas y puntuaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los jugadores se turnan para lanzar el objeto (piedras, tapas, entre otras) sobre la casilla número 1.</li> <li>- El objeto debe caer en la casilla sin tocar las líneas.</li> <li>- El jugador debe saltar de una casilla a otra sobre un pie (en las casillas individuales) y con ambos pies en las casillas dobles.</li> <li>- Los jugadores avanzan por el tablero en secuencia, de la casilla 1 a la 10 (o más, dependiendo del diseño).</li> <li>- Después de alcanzar la última casilla, el jugador debe girar y regresar, recogiendo el objeto en el camino de regreso.</li> <li>- Si el jugador toca una línea, pierde el equilibrio o no puede recoger el objeto, se considera una falta.</li> <li>- En caso de falta, el turno pasa al siguiente jugador.</li> <li>- Si un jugador completa el recorrido sin errores, avanza al siguiente número (casilla) en su próximo turno.</li> <li>- Los jugadores continúan jugando en turnos, intentando avanzar hasta completar el tablero.</li> <li>- El juego termina cuando un jugador completa todos los números del tablero.</li> <li>- El primer jugador en completar el recorrido se declara ganador.</li> </ul> <p><b>Reglas Cualitativas</b> las cuales pueden llegar a ser acuerdos entre los jugadores o reglas ya conocidas que responden a las dificultades o retos dentro del juego</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al llegar a la casilla donde cayó el objeto, el jugador debe agacharse y recogerlo mientras mantiene el equilibrio.</li> <li>- Cambio en la estructura del juego: Las configuraciones del tablero pueden variar según la tradición y las preferencias de los jugadores.</li> <li>- Variaciones al momento de avanzar: En algunas versiones, se pueden establecer puntuaciones para cada ronda o incluir desafíos en algunas casillas.</li> </ul>
Objeto (S)	<p><b>Objetos móviles:</b> son aquellos elementos que los jugadores manipulan directamente y que cambian de posición durante el juego. En este caso, el objeto lanzado por cada jugador, que puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Piedras o rocas (tradicionalmente usadas en el juego).</li> <li>- Tiza.</li> </ul> <p>Estos objetos son fundamentales porque determinan la posición en la que se encuentra el jugador y validan su turno al caer en la casilla correspondiente sin tocar las líneas.</p> <p><b>Artefactos:</b> Son los elementos que estructuran el espacio del juego y permanecen fijos, estableciendo las condiciones en las que se desarrolla la actividad. En La Golosa, los artefactos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las casillas numeradas que conforman el tablero y delimitan el área de juego.</li> <li>- El suelo o la superficie donde se dibuja la Golosa ya sea en tierra, cemento o cualquier otro material.</li> </ul> <p>Estos elementos no cambian de posición y son esenciales para darle sentido y organización al juego, guiando el avance de los jugadores hasta la meta final.</p>

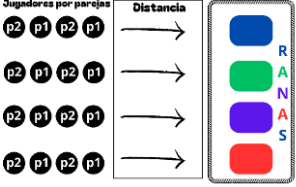
Tiempo	<p>Su estructura temporal se ajusta a un tiempo no limitado, ya que el juego no establece una duración máxima para su desarrollo. Los jugadores avanzan progresivamente en función de sus aciertos y errores, lo que significa que el tiempo del juego está determinado por la habilidad y estrategia de cada participante. Los tipos de tiempo en la golosa se determina de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tiempo sin término:</b> La Golosa no tiene un tiempo límite establecido; el juego avanza según el progreso de cada jugador así mismo se relaciona con la acumulación de ganancia progresiva, ya que el objetivo es completar el tablero.</li> <li>- <b>Tiempo no limitado (en la acción de juego):</b> Los jugadores controlan sus acciones sin restricciones de tiempo, lo que les permite administrar su ritmo de juego, en donde se observa en la posibilidad de reflexionar sobre la mejor estrategia antes de realizar un movimiento</li> </ul>
Espacio (S)	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;">  <p>ESTRUCTURA ORIGINAL</p> </div> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;">  <p>ESTRUCTURA GOLOSA DE CARACOL</p> </div> <div style="flex-grow: 1;"> <p>En La Golosa, el espacio se presenta desde diversas percepciones, entre ellas el espacio inmediato, lejano, compartido y restringido. Dentro de estas categorías, el juego se desarrolla principalmente en un espacio próximo, ya que, como señala Navarro, este tipo de espacio se caracteriza por la acción individual y requiere habilidades como la orientación corporal, la ubicación espacial y la definición de la acción. Estas destrezas son esenciales en el desarrollo del juego, pues permiten a los jugadores ejecutar con precisión los movimientos necesarios para desplazarse sobre las casillas y recoger el objeto sin perder el equilibrio.</p> <p>Asimismo, el espacio puede clasificarse como fijo, dado que las casillas se dibujan en el suelo antes de iniciar la partida y permanecen inalterables durante todo el juego. Esta estabilidad proporciona a los jugadores un mayor control sobre el entorno de juego, permitiéndoles anticipar sus movimientos y planificar estrategias de manera efectiva.</p> <p>En términos de planimetría y organización del espacio, el diseño del juego se basa en una disposición lineal y secuencial de las casillas, con algunas combinaciones dobles que exigen distintos tipos de salto. Esta estructura facilita la percepción del espacio como un recorrido predeterminado, en el que los jugadores deben seguir una secuencia específica para avanzar correctamente.</p> <p>Por último, también se añade la estructura de la golosa caracol la cual añade dificultad al mecanismo de juego por sus saltos en círculo y su manera de “lanzar” el objeto móvil, ya que, varía según el contexto y la manera en la que se juegue.</p> </div> </div>
Rol (es)	<p>Al ser un juego que se desarrolla principalmente de manera individual, cada persona tiene el rol de ser un individuo, un oponente y un compañero dependiendo de su turno, sus roles varían, pero a su vez cumplen con las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lanzador:</b> Cada persona tiene la oportunidad por turnos de tirar solo una vez el objeto para iniciar su recorrido, en caso de que el objeto caiga en la casilla correspondiente puede iniciar con sus saltos.</li> <li>• <b>Saltador:</b> Realiza la acción de saltar evitando pisar las líneas, y de manera correcta, es decir, saltando con un pie en las casillas individuales y con dos pies en las casillas que son dobles.</li> <li>• <b>Observador o compañero:</b> Ofrece un Rol desde la interacción afectiva además de cambiar de roles en los turnos establecidos.</li> </ul>

Tipos de Problemas que el juego	<p>En La Golosa, los jugadores enfrentan diversos desafíos psicomotores relacionados con el posicionamiento espacial, la coordinación dinámica general, el equilibrio, la puntería y el lanzamiento, los cuales son:</p> <p><b>Problemas de equilibrio y coordinación:</b> mantener el equilibrio mientras se salta en un pie representa un reto físico, ya que los jugadores deben calcular con precisión cada salto para evitar pisar las líneas o espacios incorrectos. Esta dificultad se relaciona directamente con el juego de equilibrio, donde la estabilidad corporal es clave para avanzar correctamente en el tablero.</p> <p><b>Problemas de estrategia:</b> Decidir cuándo y cómo lanzar el marcador en las casillas más complicadas, generalmente las más lejanas, requiere una planificación estratégica. Los jugadores deben evaluar el mejor momento para avanzar, retroceder o esperar su turno adecuado. Este aspecto se vincula con el juego de posicionamiento espacial, ya que implica una comprensión del espacio y la anticipación de movimientos futuros.</p> <p><b>Problemas de lanzamiento:</b> la precisión en el lanzamiento del marcador es fundamental para que caiga en la casilla correcta sin salir del recuadro o tocar las líneas. Esto supone un desafío en términos de puntería y control motor, asociados al juego de puntería, asertividad y lanzamiento. Además, calcular la fuerza y el ángulo del tiro introduce indirectamente conceptos básicos de física en el desarrollo del juego.</p> <p><b>Problemas de resistencia física:</b> A medida que el juego avanza y los jugadores deben recorrer el tablero varias veces, la resistencia física se convierte en un factor clave. La coordinación dinámica general, especialmente en lo que respecta a los saltos cortos y los saltos a profundidad, exige agilidad, resistencia y control del cuerpo para mantener un rendimiento estable a lo largo de múltiples rondas.</p> <p><b>Problemas matemáticos:</b> En algunas versiones avanzadas del juego, los jugadores deben realizar conteos o sumar puntos en función de las casillas donde caen los marcadores. Este elemento introduce un aspecto numérico que no solo añade dificultad, sino que también estimula el razonamiento lógico y la capacidad de cálculo, integrando así un aprendizaje matemático dentro de la dinámica lúdica.</p>
Desarrollo de estrategias	<p>Algunas de las estrategias que pueden aportar los jugadores en sus equipos son:</p> <p><b>Autorregulación emocional:</b> En la golosa, cada turno puede ser una oportunidad o un obstáculo. Si la piedra cae fuera del cuadro, si se pierde el equilibrio o se pisa una línea, es común que aparezca la frustración. Sin embargo, quienes juegan aprenden rápidamente que el error no implica quedar fuera, sino volver a empezar, ajustar y continuar. Esto refuerza su capacidad para gestionar emociones, mantener la calma y persistir, entendiendo que equivocarse es parte del proceso de jugar y aprender.</p> <p><b>Concentración y atención plena:</b> La precisión que requiere lanzar la piedra al cuadro correcto y luego recorrer el camino saltando con equilibrio, exige foco y presencia. Las niñas y los niños desarrollan una atención sostenida, inhibiendo distracciones del entorno y fortaleciendo su capacidad de concentración, necesaria no solo para el éxito en el juego, sino para muchas otras situaciones de la vida cotidiana.</p> <p><b>Construcción de lógica espacial y planificación:</b> Jugar a la golosa implica representar mentalmente el recorrido, anticipar movimientos y calcular distancias. Poco a poco, quienes juegan elaboran estrategias como lanzar más cerca para asegurar el punto, o ajustar el ángulo y la fuerza del lanzamiento según la forma del tablero.</p> <p><b>Observación del entorno y del otro:</b> Al ver cómo juegan los demás, los niños y las niñas no solo se entretienen: también observan, comparan, aprenden e incorporan nuevas formas de mejorar su propio juego. En ese intercambio silencioso, se afina la estrategia y se construye un pensamiento más flexible y colectivo.</p> <p><b>Colaboración y acuerdos en el juego:</b> Aunque puede parecer individual, se puede jugar colectivamente además de que la golosa también requiere establecer acuerdos sobre reglas, turnos y formas de participación.</p> <p><b>Tomar decisiones conscientes y dosificar el riesgo:</b> A medida que los jugadores adquieren conciencia, aprenden a decidir cuándo conviene avanzar con más seguridad y cuándo asumir un mayor riesgo para lograr un avance más amplio</p>

**Tabla 3. Análisis Estructural del juego de la Rana**

<b>Reseña</b>	La historia del juego tradicional de la rana, parte de una leyenda Inca donde los sapos eran venerados, pues se creía que tenían poderes mágicos. La leyenda decía que: “en los días festivos arrojaban piezas de oro a los lagos para que uno de ellos la comiera, se convirtiera en oro y posteriormente le concediera un deseo”. Se decía que este juego de la rana comenzó a practicarse por campesinos de regiones como: Cundinamarca, Santander, Boyacá y Valle del Cauca. En aquellas regiones también este juego era conocido como deporte tradicional gracias a sus características culturales.
	<b>Elementos estructurantes/ descripción analítica</b>
<b>Tipo de juego</b>	<p>El juego de la rana, demanda en los jugadores habilidades, destrezas y dominios tales como: la interacción social, el trabajo en equipo, la destreza manual, la coordinación ojo-mano, la concentración, el enfoque, la paciencia, la persistencia, la precisión, la puntería, el lanzamiento, el control de la fuerza, la asertividad, la observación, el pensamiento lógico matemático y estratégico (Cálculo mental).</p> <p>Por otra parte, en este juego se presenta dos tipos de juego, como lo son el juego por competencias (Agón) y el juego de azar (Alea). Según Callois (1986), en el <b>juego de competencia (Agón)</b> se crea un espacio de lucha por la igualdad de oportunidades al enfrentarse a un contrincante, procurando tener condiciones óptimas para lograr ser los ganadores. De tal modo, se presenta la rivalidad de cualidades, de carácter muscular y cerebral, por lo cual es necesario un entrenamiento apropiado que fortalezca las mismas, implicando la disciplina y la perseverancia.</p> <p>Para los niños este tipo de juego es un desafío y deben esforzarse para demostrar su mayor resistencia. Por ello, en el juego de la rana necesitarán identificar sus mayores cualidades para obtener el puntaje solicitado y así llegar a ser los triunfadores, en este juego de competencia. Callois, también nos dice que en el <b>juego de Azar (Alea)</b>, hay decisiones y factores que no dependen del jugador y el destino es el que decide a quien le da la victoria. Muchas veces se logra ver la “buena suerte” del principiante al lograr encestar el mayor número de elementos móviles en el tablero de la rana, y no ha dependido ni de la fuerza, ni de la experticia del lanzamiento o del tiempo requerido para apropiarse del juego.</p>
<b>Meta</b>	<p>En el juego se identifican <b>metas físicas y conceptuales</b> que ayudan al desarrollo de las habilidades, destrezas y dominios mencionadas anteriormente, como lo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr lanzamientos de precisión para encestar las tapas en los agujeros que se encuentran en la rana.</li> <li>• Cada agujero tendrá diferentes puntajes que se irán sumando a medida que se va jugando.</li> <li>• La idea es insertar la mayor cantidad de tapas en la rana para que su puntaje sea alto.</li> <li>• Ganará la pareja que obtenga 50 puntos.</li> </ul>

<b>Regla (s)</b>	<p><b>Reglas cuantitativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En cada rana se ubicarán 4 jugadores, formando dos parejas, y se les hará entrega de 6 tapas para lanzar en cada jugada.</li> <li>- Cada pareja tendrá una hoja con un cuadro que contiene los puntajes de la rana y un lápiz, para ir anotando los puntajes que van obteniendo en cada ronda y deben ir sumando o restando a medida que van lanzando, para observar el progreso de los jugadores dentro del juego.</li> <li>- Jugarán por turnos, primero pasa un jugador de cada pareja y luego pasa el de la otra y así sucesivamente.</li> <li>- La distancia del lanzamiento se definirá en la exploración antes de presentar el juego y según la ubicación espacial que se determine con el grupo, para luego tener diferentes niveles de dificultad. Se pondrá una marquilla en el suelo, para saber desde donde lanzarán.</li> <li>- Si al lanzar las 6 tapas, no logran encestar ninguna, se les descontarán 2 puntos, sobre el puntaje que lleven.</li> <li>- La pareja que llegue a 50 puntos será la ganadora.</li> </ul> <p><b>Reglas cualitativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El respeto por el otro es primordial, se debe mantener un ambiente cálido y amigable entre los jugadores. Es importante referirse al otro con respeto y escucharlo también, para poder solucionar los inconvenientes que se puedan presentar en el juego.</li> <li>- Los jugadores deben ser justos, de tal modo no se permitirá la trampa para no alterar el orden del juego. Así mismo no se pueden robar turno, deben esperar el momento que sea asignado para cada jugador.</li> <li>- Se deben concentrar en el juego, por lo tanto, el ruido excesivo no será permitido para no distraer al lanzador.</li> <li>- Este juego permite experimentar todo tipo de emociones, así que además de enfocarse en ganar, también es importante que disfruten el espacio de juego.</li> </ul>
<b>Objeto (S)</b>	<p><b>Elemento móvil (acción del juego):</b> 6 tapas de plástico.</p> <p><b>Elemento artefacto (sentido del juego/metapas):</b> 4 tableros de la rana donde llegan los lanzamientos. Son pasivos en el juego, no está en movimiento, pero determinan la ganancia y el marcador.</p> <p>Además, se cuenta con 8 hojas que tienen un cuadro que contienen los puntajes de la rana, 8 lápices y 8 borradores para llevar las cuentas que hacen los jugadores de cada pareja.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Tablero</b></p>  <p><i>Fuente propia</i></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Cuadro puntajes.</b></p>  <p><i>Fuente propia</i></p> </div> </div>
<b>Tiempo</b>	<p>En el juego se maneja un <b>tiempo no limitado</b>, cuando el jugador lanza, para que tenga mayor dominio del lanzamiento. Así mismo, se ve reflejado el <b>tiempo interno</b> donde la regulación personal del jugador hará que pueda calcular con precisión su movimiento y posición, para lograr encestar la tapa en los agujeros con un puntaje mayor.</p> <p>Así mismo, se puede observar el <b>tiempo corto</b> en la exigencia de toma de decisiones rápidas al momento de recoger las tapas y pasarlas al siguiente jugador. El <b>tiempo largo</b>, también está presente cuando se hacen las cuentas de los puntajes que llevan y para pensar nuevas estrategias.</p>

Espacio		<p>En el juego se tendrá una pareja ganadora, la cual será la que obtenga 50 puntos, logrando encestar la mayor cantidad de tapas posibles en los agujeros con los puntajes más altos y la otra pareja será la perdedora.</p> <p>Por consiguiente, en el juego se encuentra el <b>espacio próximo</b> (espacio de acción individual), dado que es el jugador que lanza, el que tiene las destrezas para que el lanzamiento sea preciso y así pueda encestar la tapa en los agujeros de la rana. Por otro lado, se puede evidenciar el <b>espacio fijo</b>, el cual se regula por una marca en el suelo, especificando el límite de distancia que deben tener todos los jugadores para lanzar hacia la rana y así sea equitativo.</p>
Rol (es)	<p>Los roles que se presentan en el juego de la rana son:</p> <p><b>Compañeros:</b> Son los integrantes de un mismo equipo, el cual estará conformado de a parejas, para que la participación sea más activa. Ellos, como parejas, deben tener una buena comunicación para que así creen estrategias y puedan ganarles a los adversarios.</p> <p><b>Adversarios:</b> Son los participantes que se oponen a la acción del otro equipo, conformado por parejas, quienes serán los que compiten por obtener el puntaje requerido, para lograr ser los ganadores.</p>	
Tipos de Problema (S) que el	<p>En el juego de la rana se pueden identificar diferentes tipos de problemas, como, por ejemplo:</p> <p><b>Procesos de registro numérico:</b> Dado que los puntajes serán registrados por ellos mismos puede que se les presente inconvenientes al escribir y no sea legible, ni entendible, los resultados escritos, por ello es importante manejar una buena organización para que se vea el proceso y el avance que va obteniendo cada pareja.</p> <p><b>Estructura aditiva:</b> Al momento de contabilizar los puntajes obtenidos, puede que se les presente dificultades al sumar o restar los puntajes y esto hará que se vea afectado el puntaje final.</p> <p><b>Rivalidad y emocionalidad:</b> La interacción que pueden tener los jugadores puede influir en el rendimiento, puesto que el querer ganar hará que exista tensión entre los contrincantes. Por ello, se requiere trabajar las emociones que se generan antes, durante y después del juego.</p> <p><b>Seguridad al lanzar y concentración:</b> El enfrentarse al espacio, mientras la pareja y contrincantes están observando al jugador, puede que genere tensión al momento de lanzar, y desoriente la concentración. De tal modo, se necesita mantener el enfoque y la calma.</p> <p><b>Coordinación motora:</b> Si no se tiene una coordinación motora, puede que la precisión y el control del lanzamiento no sean precisos y se desvíe el movimiento.</p> <p><b>Toma de decisiones:</b> Durante el juego se pueden presentar inconvenientes, por lo cual se debe pensar rápidamente en una solución asertiva, con las opciones disponibles que se encuentren en el momento, para que todos los jugadores queden satisfechos con la decisión.</p> <p><b>Estrategias:</b> Se pueden tener inconvenientes al crear estrategias para maximizar la puntuación, arriesgándose a lanzar donde haya números altos, sin lograr obtenerlo, en vez de lanzarlo a un agujero más fácil, pero con una puntuación menor. Así mismo, se deben distribuir de manera estratégica los 6 lanzamientos de las tapas, para obtener el mayor puntaje.</p>	

<b>Desarrollo de estrategias</b>	<p>Algunas de las estrategias que pueden aportar los jugadores en sus equipos son:</p> <p><b>Gestión emocional, concentración y mentalidad positiva:</b> Si se tienen presentes estos puntos mencionados, manteniéndose enfocado, evitando distracciones al momento de lanzar, aprendiendo de los errores para mejorar sus próximos lanzamientos, hará que su juego sea enriquecedor.</p> <p><b>Puntajes:</b> Los jugadores deben familiarizarse con la ubicación de los puntajes que tienen los agujeros de la rana, para así decidir a dónde orientar su lanzamiento. Inclusive se necesita calcular el puntaje total para poder ganar, planeando lanzamientos para maximizar puntos.</p> <p><b>Analizar al oponente:</b> Hay que conocer al oponente y analizar los lanzamientos, para ver si se pueden ajustar a la estrategia que están manejando como grupo y así alcanzar un mayor puntaje.</p> <p><b>Técnica de lanzamiento:</b> Deben conocer sus capacidades motoras para poder experimentar diferentes niveles de fuerza y equilibrio, en variadas posiciones, y así encontrar la técnica apropiada para cada jugador. Es necesario practicar repetitivamente los lanzamientos para que se refuerce la precisión.</p> <p><b>Ajuste de estrategias y técnicas de lanzamiento:</b> Se pueden organizar para ir cambiando las estrategias, dependiendo cómo se vaya dando el juego y del rendimiento del rival. También pueden confundir al rival utilizando diferentes estilos de lanzamiento.</p> <p><b>Arriesgarse:</b> Se deben poner de acuerdo en equipo para decidir en qué momento se pueden tomar riesgos y cuándo jugar de forma más pensante y consciente, dependiendo del puntaje que se tenga. A veces es mejor lanzar al agujero con un puntaje menor, que arriesgarse a alcanzar a un puntaje mayor, siendo este más difícil de obtener según la estructura física del mismo juego.</p>
----------------------------------	--

**Tabla 4. Análisis Estructural Juego Stop**

<b>Reseña</b>	<p><b>El Juego tradicional Colombiano Stop</b> es practicado en varios departamentos del país entre ellos, Cundinamarca, Boyacá y Santander, dicho juego surgió por ser considerado un juego sano y con menos riesgo de accidentalidad, se dice además que, este juego comenzó a practicarse y desarrollarse en la zona Cundí-Boyacense pues allí fue donde tomo trascendencia y popularidad este juego tradicional aunque también es practicado en algunos países de Latinoamérica bajo otro nombre y otro significado según la cultura y reglas que este tenga. Sin embargo, el stop (Bobby) es un juego sin referencias históricas, dado que nadie en específico se lo invento, pues este solo fue una invención de los niños y niñas quienes lo jugaban en tiempos pasados.</p>
	<b>Elementos estructurantes</b>
<b>Tipo de juego</b>	<p><b>Agon:</b> Se refiere a la rivalidad en torno a una sola cualidad (rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio etc.) los cuales se ejercen dentro de limites definidos y sin ninguna ayuda exterior. Además, en esta clase pertenecen juegos donde los adversarios disponen al principio de elementos exactamente del mismo valor y en el mismo número, así pues, los antagonistas (jugadores) se enfrentan en condiciones ideales, con posibilidad de dar un valor preciso e indiscutible al triunfo del vencedor. Por ejemplo: Al iniciar la ronda del stop, todos están en igualdad de condiciones excepto al momento de que una persona es la elegida para ponchar.</p> <p><b>Ludus:</b> A diferencia con el agon, en el ludus la tensión y el talento del jugador se ejercen fuera de todo sentimiento explícito de rivalidad, pues se lucha contra el obstáculo y no contra uno o varios competidores. En ese orden de ideas, no deja de alentar en el jugador. Por ejemplo: Los jugadores deben esquivar el obstáculo que en este caso es la pelota con la que los ponchan, y no contra los demás jugadores pues ellos están en la misma tarea. Así pues, en este tipo de juego (juego de campo) se desarrollan conocimientos, competencias sociales y emocionales clave, de modo que, a través del juego los niños y las niñas fortalecen sus vínculos con los pares, planifican y organizan sus estrategias para implementar en el juego, negociar y resolver conflictos que se presenten mientras juegan y por último ayuda a que los niños y las niñas sigan construyendo su pensamiento lógico matemático, en las organizaciones de la secuencia numérica.</p>

Metas	<p><b>Metas determinadas físicamente por medio de un artefacto:</b> Se trata de una meta identificada por medio de un objeto que tiene relación con el logro del juego, pudiendo alcanzarse una sola vez o varias veces (acúmulos de puntuaciones), es decir que, el artefacto en este caso, son los bancos empleados como refugio en los juegos de persecución. Así pues, las metas del juego stop en esta propuesta son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegar a las bases antes que la persona que tiene el balón en las manos (ponchador)</li> <li>- Recorrer todas las bases tocándolas con su pie (sin ser ponchado en el camino)</li> </ul> <p><b>Metas delimitadas física y conceptualmente:</b> Son aquellas que están limitadas en el mismo espacio y son también las que se configuran en la mente de los jugadores, pero no se pueden apreciar de forma estable (se ha de llegar a un espacio antes de un tiempo limitado) Esta propuesta se ve representada en el juego stop como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegar al cuadro de nombres y decir stop para finalizar su partida (antes de ser ponchado)</li> </ul>
Reglas	<p><b>Reglas cuantitativas:</b> Son aquellas que definen el convenio respecto a lo mensurable de los elementos de la estructura del juego (número de espacios, número de jugadores, número de casas o refugios, número de pelotas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben ser más de dos jugadores para realizar la ronda del juego</li> <li>- Se necesita de una pelota (preferiblemente de goma o suave)</li> <li>- Se necesita una tiza para: 1) Dibujar en el suelo la tabla de los nombres de los participantes. 2) Dibujar el círculo que dice la palabra stop. 3) Dibujar la línea que marcará desde donde cada jugador podrá lanzar la piedra hacia la tabla de nombres y 4) Se dibujarán 5 bases o más dependiendo de los acuerdos de los jugadores por el espacio delimitado.</li> <li>- El espacio tendrá una demarcación la cual señala el espacio por el cual podrán jugar (líneas de la cancha)</li> </ul> <p><b>Reglas cualitativas:</b> Son las que expresan el criterio de las relaciones entre el jugador y los demás elementos de la estructura del juego, o los mismos jugadores entre sí, es decir, la interpretación de estas por parte de los jugadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los jugadores se harán detrás de la línea marcada con anterioridad para lanzarla hacia la tabla</li> <li>- Cada jugador deberá tener en su mano una piedra pequeña con la que lanzar hacia el tablero</li> <li>- En caso de que la piedra caiga fuera de la tabla o sobre una línea de la tabla, deberá ceder el turno a otro jugador, el cual realizara el mismo procedimiento hasta que caiga en un nombre de los participantes</li> <li>- Al jugador que le caiga la piedra en su nombre debe coger la pelota y salir corriendo detrás de los demás jugadores a poncharlos</li> <li>- Una vez el ponchador tiene la pelota en sus manos, los demás jugadores deben ir corriendo de base en base</li> <li>- El jugador debe tocar la base de lo contrario quedara ponchado automáticamente</li> <li>- El recorrido de las bases debe ser en orden, es decir de la 1 a la 10</li> <li>- El jugador puede quedarse en las bases a modo de tacho siempre y cuando este tocando la base o dentro de ella mientras se prepara para ir a la próxima base</li> <li>- Si el jugador queda en la base por mucho tiempo el ponchador eleva la pelota tres veces</li> <li>- En esas tres veces que el ponchador eleva la pelota el jugador tiene la oportunidad de correr</li> <li>- Debe recorrer todas las bases de lo contrario es ponchado automáticamente</li> <li>- Si un jugador es ponchado en el trayecto de recorrer las bases se le coloca una x en la tabla bajo su nombre</li> <li>- Si el jugador completa 5 x en su nombre es eliminado y sale del juego</li> <li>- Una vez recorridas las bases debe llegar a la tabla de los nombres y decir stop</li> <li>- Si llegan a la tabla de sus nombres ya están salvados</li> <li>- Gana el juego quien tenga menos x en su nombre o no tenga</li> </ul>

Objetos	<p><b>Objetos Implementos:</b> Los jugadores hacen uso de la tiza para dibujar la tabla de los nombres, el círculo del stop y la línea desde donde pueden lanzar, sin embargo, al terminar esta tarea dejan a un lado la tiza y la recogen nuevamente al momento de marcar los puntos en la tabla, lo que quiere decir que no es un objeto que tengan en sus manos permanentemente en el juego.</p> <p><b>Objeto Móvil:</b> La pelota es el objeto móvil en el cual se centra la acción del ponchador, pues son estas las que determinan y centralizan la acción, entendiendo que en función de esta los jugadores se organizan o dispersan en el campo de juego. Además, cada jugador tendrá su técnica preferida para cargar la pelota de manera que no se caiga mientras corre y que al momento de lanzar esta se desprenda con fuerza hacia su contrincante, otros tendrán estrategias sobre como sostener la pelota si con la mano derecha o izquierda según su mayor habilidad (diestro o zurdo) o habrá otros jugadores que se apoyen en su ropa a manera de saco para cargar la pelota, para que no pierdan tiempo al momento de lanzarla hacia su más cercano objetivo.</p> <p><b>Elemento Artefacto:</b> El número de bases que se encuentran por el espacio determinado que son empleados como refugios, tachos o escampes al momento de ser perseguidos por el ponchador.</p>
Tiempos	<p><b>Tiempo largo:</b> Mayor tiempo para la toma de decisiones y organización de la estrategia, pues los jugadores mientras observan a su compañero ponchador pueden ir pensando en la estrategia que ellos usarían en caso de que sean los ponchadores (como agarran la pelota, que harían ellos mejor o en su lugar)</p> <p><b>Tiempo sin termino:</b> Progreso en la ganancia que define el ganador, o el momento en que se encuentra el juego, pues hasta que no se cuenten los puntos anotados en la tabla no se definirá al jugador ni se podrá poner fin al juego como tal (no a la ronda sino al juego, en definitiva)</p> <p><b>Tiempo limitado en juego:</b> Aumento de fluidez en las acciones, pues una vez el ponchador ponche valga la redundancia a todos los jugadores, la ronda ha finalizado.</p> <p><b>Tiempo no limitado en la acción de juego:</b> Mayor control de las acciones para administrar el tiempo de juego, por ejemplo, al iniciar cada ronda pueden ejecutar con rapidez el lanzamiento de la piedra a la tabla de los nombres para obtener entonces más tiempo en el desarrollo del juego como tal.</p>
Espacio (S)	<div data-bbox="178 820 646 1091" data-label="Image"> <p>El diagrama muestra un campo de juego rectangular con líneas de cancha. En los cuatro esqueros hay círculos etiquetados como 'Bases'. En el centro superior hay una tabla con el título 'Nombre de los jugadores' y una cuadrícula de 2x3 con 'x' en las celdas. A la izquierda de la tabla hay un punto amarillo etiquetado como 'Piedra'. A la derecha hay un círculo rojo etiquetado como 'Stop'. En la parte inferior derecha hay una línea horizontal etiquetada como 'Línea de la cancha'.</p> </div> <p><b>Espacios fijos (formalizados):</b> Mayor control del espacio por parte de los jugadores. Por ejemplo: La delimitación de la zona de juego las cuales son las líneas de la cancha</p> <p><b>Espacios divididos o restringidos:</b> (En tiempo o número de jugadores) aparición de usos específicos del espacio por parte de los jugadores y alternancia de las acciones de juego. Por ejemplo: La demarcación que tienen las 10 bases en el campo de juego, pues si no están directamente dentro de ellas o tocándolas serán ponchados, no es cualquier espacio el que los podrá salvar sino uno en específico que son las bases</p> <p><b>Espacios cambiantes:</b> Espacio que cambia su calidad durante el desarrollo del juego, supone la mayor dificultad para organizar las acciones de juego. Por ejemplo: Dentro de la misma zona de juego está por un lado la tabla de nombres de los jugadores con el círculo de stop y, por otro, lado está el campo abierto de las bases.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Roles</b></p>	<p>La atribución de roles en el juego según Navarro (2010) comienza por “La asunción del papel y por las atribuciones que los demás asignan a los jugadores; de manera, que se esperan conductas determinadas, pues resultan pertinentes según el estatuto de reglas al que se someten” p. 307</p> <p>En el juego stop se destacan roles tales como:</p> <p><b>Jugador:</b> Al ser el sujeto de la acción, posee o debe poseer, el control de sus acciones y de la incertidumbre; es decir, debe organizar sus acciones para dominar las situaciones. Allí el jugador piensa en sus estrategias para llegar más rápido a las bases y a la tabla con los nombres para gritar stop</p> <p><b>Oponente:</b> Este ha de vencer la dependencia del contrario (jugador) que intenta llevar la iniciativa; el principio más importante será la reducción de la incertidumbre o superación de la dependencia del adversario. El jugador deberá esquivar y superar al ponchador</p> <p><b>Compañeros:</b> Su principio más importante se centra en la suma de acciones individuales y en el mantenimiento de la iniciativa entre equipos. El equipo que es jugador debe esquivar ya no solo a un oponente sino a varios que estarán estratégicamente pendientes de ellos para ser ponchados</p> <p>Estos roles con el paso de las rondas irán rotando entre los participantes, pues quien en un principio era ponchador ahora pasara a ser jugador y viceversa o quien era del equipo jugador ahora pasa a ser equipo ponchador</p>
<p style="text-align: center;"><b>Tipos de Problemas</b></p>	<p>El stop puede suscitar problemas propios del juego con relación a las dimensiones de desarrollo tales como:</p> <p><b>Ubicación espacial:</b> Esta respecto al juego permitirá conocer a todos los participantes del juego donde están en relación con el espacio que los rodea, es decir, que comprenderán su ubicación dependiendo el rol que protagonicen en el juego, es decir que, los jugadores ubicaran su espacio próximo a las bases que les servirán como tacho en el juego y salvarse del ponchador como de la distancia de estas mismas y de la tabla de inicio donde podrán estar a salvos y ganar su ronda, pero los ponchadores tendrán la tarea de ubicar a sus contrincantes y comprender a qué distancia es más estratégico lanzar para tener más probabilidades de ponchar al jugador sin que la pelota se desvíe y pierda tiempo en ir por ella.</p> <p><b>Organización en la secuencia numérica:</b> Al implementar esta estrategia se deben tener en cuenta en las siguientes situaciones durante el juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar la cuenta sobre las bases que deben recorrer para llegar a la meta pues si se saltan alguna, no será válido su punto en la ronda.</li> <li>- Llevar la cuenta sobre la puntuación que cada jugador tiene, dado que, este juego no determina el ganador en una sola ronda, sino que se necesitan de varias para obtener un único ganador, lo cual, en el transcurso del juego, cada participante deberá realizar sus cuentas para determinar con cuántos puntos deben alcanzar la meta o a cuántos los eliminan.</li> </ul> <p><b>Estratégicos / Resolución de problemas:</b> Todos los participantes involucrados en el juego deberán tener o crear una estrategia que los guiará en su juego, de lo contrario será más difícil que se desenvuelvan y puedan ganar el juego. Como también, los jugadores o ponchadores deberán en el momento resolver el problema que se les presente mientras están jugando, por ejemplo, el jugador debe resolver como llegar a la otra base sin ser ponchado y el ponchador debe resolver como lanzar la pelota acertadamente que logre alcanzar a su objetivo.</p> <p><b>Evadir o esquivar un objeto en movimiento:</b> El jugador o el equipo que representa el rol de jugador, tiene varias funciones que deben estar atentos de realizar si quieren durar más en la ronda de juego y quieren ser ganadores de la misma, es decir, ellos además de cumplir su cometido de ganar, deben estar atentos a la pelota que va en su dirección y que esta no los roce o toque en el acto, de manera que, además de correr y pisar las bases en orden para llegar a la meta deben estar cuidando sus espaldas del ponchador o del equipo ponchador el cual tiene más jugadores que estarán atentos a cualquier descuido por parte del jugador.</p> <p><b>Puntería o asertividad en el lanzamiento:</b> Este problema se puede representar de dos maneras y espacios diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al momento de iniciar la ronda de juego, los jugadores estarán atentos a su puntería al momento de con la piedra realizar el lanzamiento al tablero con los nombres de los participantes del juego, pues entre más fallas de asertividad más probabilidades tienen que la piedra caiga en su nombre.</li> <li>- Cada jugador tendrá su técnica preferida para cargar la pelota de manera que no se caiga mientras corre y que al momento de lanzar esta se desprenda con fuerza hacia su contrincante, otros tendrán estrategias sobre como sostener la pelota si con la mano derecha o izquierda según su mayor habilidad (diestro o zurdo) o habrá otros jugadores que se apoyen en su ropa a manera de saco para cargar la pelota, para que no pierdan tiempo al momento de lanzarla hacia su más cercano objetivo.</li> </ul>

<b>Estrategias</b>	<p>En el juego stop se crean estrategias diferentes según el rol que los participantes del juego tengan, es decir, que los que son jugadores tienen unas estrategias diferentes a los que son ponchadores, estas son:</p> <p><b>Jugadores:</b> Al asumir el rol de jugador se activan las diferentes estrategias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegar a las bases sin ser ponchados</li> <li>- Que hacer para no quedarse tanto tiempo en las bases y que el ponchador no tenga la oportunidad de poncharlos con más facilidad (elevando la pelota tres veces)</li> <li>- Cómo recorrer las bases más rápido</li> <li>- Cómo recorrer las bases más rápido con el pasar de las rondas</li> <li>- Cómo evitar que el ponchador se demore en poncharlo o no hacerlo</li> </ul> <p><b>Ponchadores:</b> En el caso de ser un ponchador se tendrá que definir qué estrategias son más aptas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo agarrar la pelota para mayor control de esta a la hora de ponchar</li> <li>- Que brazo y en efecto mano tienen mayor dominio al momento de lanzar la pelota</li> <li>- Cómo lanzar la pelota hacia el objetivo (jugador)</li> <li>- Cómo no demorarse tanto en ir a recoger la pelota en caso de que esta no apunte al jugador y se vaya o salga del espacio</li> <li>- Tener una vista amplia en la cual pueda ver a todos los jugadores y no darles la espalda</li> <li>- Cómo ponchar a la mayoría de los participantes y que se salven la menor cantidad posible</li> <li>- Si mejor corre detrás de los jugadores</li> <li>- O mejor espera que ellos cometan un error para ahí si tener mayores probabilidades de ponchar</li> </ul> <p>Con este panorama podemos deducir que el ponchador o el equipo que al que le corresponde jugar debe asumir y elaborar más estrategias en comparación con el jugador. Sin embargo, estas estrategias son susceptibles a la experiencia misma del juego, es decir que estas pueden ir variando o aumentando según lo que se vea en el juego de los niños y las niñas, pues ellos que son los protagonistas del juego encontraran estrategias que como adulto observador no se me ocurrirían.</p>
--------------------	--

### 4.3 Planeación consolidada según el instrumento de secuencia didáctica

El diseño y planeación de la secuencia didáctica tuvo como estructura seis sesiones por nivel, las cuales se estructuraron de la siguiente manera: Primero se ubica la fundamentación, donde se explica detalladamente por qué se va a enseñar, situando las necesidades propias del contexto. Allí, se resalta el proceso que se espera identificar en cada uno de los niveles de apropiación del sentido y rigor en cada juego de reglas. En este apartado, se va recuperando lo visto, mientras se va hilando la información, sesión tras sesión, es decir, lo que el niño y la niña logró apropiarse en una sesión, será el detonante para iniciar la siguiente sesión, logrando el objetivo de una planeación secuencial.

Luego se observan los contenidos de aprendizaje, quienes muestran el tema a tratar en cada sesión y lo que se va a enseñar en relación con los propósitos pedagógicos. Estos nos hablan de los diferentes niveles de apropiación del sentido de la regla, los cuales se van desarrollando gradualmente de esta manera: *Contextualización del juego, Nivel Intuitivo, Nivel de Codificación, Nivel de colaboración y cooperación, Nivel de apropiación y planificación y por último el Nivel de conciencia y práctica de la regla*. De ahí que, la descripción de la actividad evidencia el recorrido que los niños y las niñas realizaron conforme la actividad y los niveles de apropiación del sentido de la regla, se iban desarrollando y apropiando en el juego.

Con ello en mente, las primeras cinco sesiones se desarrollaron en cada nivel correspondiente, es decir, el nivel 4 y 5 con el juego de la golosa, el nivel 6 con el juego de la rana y el nivel 7 con el juego del stop bajo el acompañamiento y mediación de cada maestra en formación, garantizando experiencias valiosas y atractivas para los niños y las niñas. No obstante, hacia la última sesión se diseñó una planeación conjunta que integró los tres niveles de la

propuesta, con el fin de brindar un espacio que diera apertura a la práctica de la regla desde su papel como expertos, además de participar y conocer los dos juegos restantes. A continuación, se expone un ejemplo del instrumento de planeación para la proyección de las sesiones desarrolladas con cada uno de los diferentes grupos de intervención. La planeación de la Secuencia Didáctica completa se puede visibilizar en el anexo No 2.

### Ejemplo de Planeación Juego de Reglas No 1

<b>Nombre de la Maestra en Formación:</b> Laura Valentina Fajardo Serrano	<b>Nivel o curso asignado:</b> Nivel 4 y 5	<b>Nivel:</b> Contextualización del juego	
<b>Nombre de la experiencia:</b> ¿La divina qué?		<b>Cronograma:</b> Semana 1	<b>Tiempo estimado:</b> 45 minutos
<p><b>Fundamentación:</b> Desde una observación rigurosa del juego en los niveles 4 y 5, como se evidencia en el anexo 1, se puede notar que la clasificación de juegos para los niños y niñas de estos niveles es casi la misma. Predominan juegos simbólicos, de construcción y de exploración sensorial, lo que sugiere que las dinámicas de juego aún se encuentran dentro de una estructura convencional y poco exploratoria en términos de diversidad cultural y corporal. Es por ello que, en la primera intervención, se propone un acercamiento significativo a los juegos de campo, con un énfasis particular en su dimensión cultural. La intención es reconocer y resignificar los saberes previos de los niños y niñas, valorando sus experiencias, su historia personal y el contexto sociocultural del que provienen. De esta manera, el juego no solo se establece como una actividad recreativa, sino también como un vehículo de transmisión y apropiación de conocimientos arraigados en la tradición. Para ello, se tomará como punto de partida el juego de la <i>golosa</i> (también conocido como rayuela en algunos contextos), el cual, si bien es reconocido por los niños y niñas e incluso puede que lo hayan intentado jugar en alguna ocasión, aún no ha sido completamente apropiado ni comprendido en su profundidad. Más allá de su estructura lúdica, la <i>golosa</i> es un juego cargado de simbolismo y significado, presente en distintas culturas a lo largo de la historia.</p>			
<b>Propósitos pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar conocimientos previos acerca de los juegos de campo como referente para comprender la macroestructura de un juego tradicional</li> <li>- Reconocer la historia del juego de la golosa para poder entender su legado cultural y literario</li> </ul>		
<b>Contenidos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercarse a una de las estructuras del juego la golosa</li> <li>- Comprensión de algunos elementos que resaltan la historia de la golosa desde su legado literario</li> </ul>		
<p><b>Momento inicial:</b>          El primer momento se desarrollará en el aula ya que, se iniciará la intervención observando un video que explica resumidamente y mediante ilustraciones sencillas la historia de la divina comedia, la cual es relacionada con la historia del juego la golosa; luego de la observación se le explicará al nivel que pasaremos a un segundo espacio al aire libre. Luego de ello, nos ubicaremos en alguna de las canchas, les daré la bienvenida y nos situaremos cada uno en espacios diferentes, teniendo una distancia no tan larga, y les explicaré que la actividad del día va a requerir de mucha atención porque nos adentraremos a la historia anteriormente vista que ocurrió muchos años atrás. En un primer momento cada uno de los niños y las niñas pensará en un mundo anteriormente visto en el video, puede ser algún círculo o mundo como tal, teniendo en cuenta la percepción de ellos respecto a lo que entendieron del video o el mundo que les intereso de allí, terminadas sus creaciones pasará a contarles que esos mundos harán parte de una historia que, aunque es basada en el video anterior será construida por nosotros mismos.</p> <p><b>Momento central:</b>          Iniciaré con el relato de la siguiente manera: <i>“En un mundo donde reinaba el mal y se soñaba con llegar a donde estaba el bien, una muchacha se encamina hacia un lugar llamado cielo, para ello debe caminar por 9 mundos”</i></p> <p>La idea de los relatos es que sean interactivos con los niños así que como en total son 10 niños, cada uno podrá retratar con tiza un mundo, la maestra en formación saltará en cada mundo creado por los niños describiéndolo e interactuando con su creador, hasta llegar al cielo que también será creado por uno de ellos, al saltar cada uno se unirá para llegar todos hasta el final, llegados al cielo nos sentaremos en el piso y hablaremos de lo que paso.</p> <p><b>Momento de cierre</b></p>			

Se abrirá el dialogo con un final colectivo que le daremos a la historia y una apertura al juego, para ello la maestra en formación realizará preguntas como ¿Qué habrá conseguido aquella muchacha en el cielo? ¿será que la muchacha se devuelve de nuevo saltando? ¿Cómo estarían ubicados estos mundos? Luego de dar un final a la historia hablaremos de ¿se podrá jugar así saltando? Es aquí donde se dará una apertura que se continuará en la otra sesión sobre la golosa, ¿la han jugado? ¿Cómo la conocen? ¿en dónde se juega? Y demás preguntas que de un abre bocas a los niños de las sesiones que ocurrirán después; a su vez, se realizará un dialogo colectivo sobre que otros juegos conocen que se realicen en la calle, o saltando.

**Materiales o recursos:**

Espacio: Cancha pequeña

Materiales: 10 tizas

### Ejemplo de Planeación Juego de Reglas No 2

<b>Nombre de la Maestra en Formación:</b> Paula Andrea Gómez Alarcón	<b>Nivel o curso asignado:</b> Nivel 6	<b>Nivel:</b> Contextualización del juego	
<b>Nombre de la experiencia:</b> El juego, un viajero en el tiempo.		<b>Cronograma:</b> Semana 1	<b>Tiempo estimado:</b> 120 minutos
<b>Fundamentación:</b> En este primer momento, se pretende que los niños y niñas puedan llegar a crear una relación entre la cultura y el sistema lúdico, dado que son elementos que van formando nuestra identidad. Para lograr tal objetivo, se ve la necesidad de utilizar el juego tradicional como pretexto de interacción lúdica, que le permita al niño acercarse y entender que dicho juego tiene un origen específico y forma parte de una cultura con historia, la cual se ve reflejada en las costumbres y creencias que adoptamos desde el nacimiento. Cabe resaltar que el juego es una dimensión estructurante y constitutiva para el desarrollo integral del ser humano, además de que es un derecho fundamental de los niños. Por ello, cuando un niño juega, revela su estructura psíquica y aprende infinidad de cosas, permitiéndose ser lo que realmente es, de manera genuina, donde puede experimentar, crear, imaginar y desarrollar su identidad de manera libre y creativa. Tal identidad permite comprender quiénes somos como sujetos sociales, y está construyendo por medio del reconocimiento de la memoria lúdica, la cual tenemos todos los seres humanos y se trasmite de una generación a otra para preservar la cultura y el legado.			
<b>Propósitos pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el origen e historia del juego tradicional como referente del sistema lúdico que caracteriza la identidad de los niños y las niñas.</li> <li>- Identificar como los juegos tradicionales propician encuentros colectivos que hacen posible conservar una identidad cultural.</li> </ul>		
<b>Contenidos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia juego tradicional (juego de la rana)</li> <li>- Rediseños que ha tenido el juego tradicional a lo largo de la historia.</li> </ul>		

**Momento inicial:**

Para iniciar la sesión, le pediré a los niños y niñas que se ubiquen en semicírculo y yo estaré en medio de ellos con un objeto misterioso (peluche de rana) escondido debajo de un trapo. Allí les preguntaré ¿Qué creen que hay debajo del trapo?, para captar su atención. Después de que me digan sus hipótesis, les diré que para saber qué hay debajo del trapo, deben soplar y soplar para que se caía. Cuando se haya descubierto el peluche de la rana, les diré que miren con mucha atención, ya que les traje un animal importante para nuestros ancestros y que hace muchos, pero muchos años, ese pequeño animalito era conocido como un animal sagrado y que tenía poderes mágicos. En seguida les preguntaré que si quieren saber sobre la historia que tiene este pequeño animalito.

**Momento central:**

A continuación, procederé a mostrarles en el computador un pequeño cuento creado por mí, que da cuenta de la leyenda Inca, donde se dio origen al juego de rana. El cuento será interactivo para que los niños y las niñas participen. Después se abrirá un espacio para el diálogo y conversación sobre lo visto en el cuento para que hagan preguntas de lo les haya generado interés, para luego mostrarles un video de personas invidentes jugando rana, para que vayan relacionando la estructura del juego.

**Momento de cierre**

Para finalizar, se recogerá la memoria de los niños y las niñas por medio de un dibujo. Para ello les diré que como vimos, esos juegos son de hace muchos, pero muchos años y así como esos juegos han viajado por el tiempo les preguntaré: ¿cuál es el juego que ha viajado por el tiempo con ustedes? ¿Qué juegos han sido importantes para ustedes? Con cada respuesta, deberán dejar una marca por medio de un dibujo, donde puedan mostrar a sus demás compañeros esos juegos significativos que han viajado por el tiempo con cada uno.

**Materiales o recursos:**

Espacio: Aula de clase.

Materiales: Peluche de una rana, un trapo que la cubra, computador

-Cuento: Autoría propia

-Video deportes autóctonos para invidentes.

-Hojas, lápices y colores para que cada niño y niña realice su dibujo

**Ejemplo de Planeación Juego de Reglas No 3**

<b>Nombre de la Maestra en Formación:</b> Laura Juliana Mogollón López	<b>Nivel o curso asignado:</b> Nivel 7	<b>Nivel:</b> Contextualización del juego	
<b>Nombre de la experiencia:</b> Piedras, palos, y ¿Stop?		<b>Cronograma:</b> Semana 1	<b>Tiempo estimado:</b> 45 minutos
<b>Fundamentación:</b> En el transcurso de esta intervención los niños y las niñas irán construyendo y aproximándose por un lado, al conocimiento sobre que es un juego tradicional y que es un juego de campo, de modo que puedan comprender más adelante el sentido del juego tradicional Colombiano que vamos a trabajar (stop) y por otro lado, se acerquen a la producción de un saber nuevo a partir de sus vivencias, experiencias e intercambio de saberes que con el pasar de las sesiones se irán transformando en intereses y apropiaciones del juego de una manera espontánea garantizando la pervivencia de las practicas que se constituyen como un elemento de herencia cultural favoreciendo entonces el desarrollo sociocultural en los niños y las niñas. Es decir que, con la actividad de apertura de la secuencia didáctica, se reconocerá que los niños y las niñas poseen una memoria lúdica, que está configurada por su cultura y por un patrimonio cultural, pues dichos juegos tradicionales representan un gran aporte al desarrollo sociocultural de los niños y las niñas, ya que, a través de ellos, pueden primero construir una identidad cultural y segundo enriquecer su cultura lúdica desarrollando en el proceso valores sociales que los constituyen como sujetos políticos, históricos y creativos.			

<b>Propósitos pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar la historia del juego tradicional Colombiano Stop con el fin de comprender la trascendencia que tienen los juegos tradicionales de persecución con el pasar del tiempo.</li> <li>- Identificar la macroestructura del juego tradicional Colombiano Stop como una variación de un juego tradicional de persecución (ponchados).</li> </ul>
<b>Contenidos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los juegos de persecución tradicionales con objeto móvil (pelota) como base para el rediseño de juegos complejos de campo (stop).</li> <li>- Distinguir el juego tradicional Colombiano Stop como una variación de un juego de persecución tradicional (ponchados).</li> </ul>

**Momento inicial:**

Para iniciar con la clase, les daré la bienvenida y les comentaré que, para la primera parte de la actividad, despejaremos el aula de modo que, en el centro de esta se encuentre un espacio libre de mesas y sillas, donde los niños y las niñas puedan sentarse cómodamente y ninguno quede atrás o en desventaja.

Allí les diré que en esta oportunidad vamos a conocer la historia de los juegos tradicionales, de campo y de uno en específico que será sorpresa una vez socialicemos nuestros saberes previos sobre ¿Qué creen que es un juego tradicional?, Para ellos ¿Qué es un juego de campo? Y ¿por qué creen que ambos se denominan de esta manera? Es decir, que los caracteriza para que sean llamados juegos tradicionales y de campo. Una vez escuchadas sus respuestas, daremos continuidad a la presentación del video (Enlace del video [https://www.youtube.com/watch?v=IIMd\\_t-ZwUs](https://www.youtube.com/watch?v=IIMd_t-ZwUs)) sobre la trascendencia de los juegos tradicionales, y la diferencia entre los juguetes antiguos vs los juguetes en la actualidad. En dicho video, se exponen datos curiosos e históricos que marcaron el antes y el después de estos juegos y juguetes, quienes lo jugaban, y como ahora son adaptados en diferentes generaciones (Ancestros – Abuelos – Padres) lo que va a permitir más adelante dialogar sobre el juego tradicional colombiano Stop (Bobby), hablando un poco sobre la reseña histórica de este.

**Momento central:**

Luego de observar el video, les daré un ejemplo con un objeto en específico que dé cuenta de las trasformaciones que han tenido los juguetes con el paso del tiempo, dicho objeto estará presentado de la siguiente manera: Pelota de: Trapo, de goma, de tenis y de algún otro deporte (voleibol, futbol), de figuras raras (pelota con huecos). Con ello, realizaremos suposiciones sobre ¿Por qué creen que las pelotas han venido cambiando con el paso del tiempo?, ¿Cuál es la función de cada una de las pelotas enseñadas? Y ¿Por qué se diferencian las unas con las otras, ya sea por materiales, uso, finalidades etc. De allí, cada uno volverá a su lugar en las mesas de trabajo donde ahí, dibujarán un juego de pelota que ellos recuerdan, han visto o han jugado reconociendo en el proceso ¿Qué pueden hacer con aquella pelota dentro del juego? ¿Cuál sería su función dentro del juego? Y si ¿Usarían alguna de las que observaron anteriormente en su juego u otra?

**Momento de cierre**

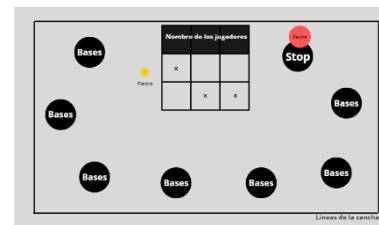
Al terminar los dibujos, haremos una socialización pequeña de quien quiera mostrar sus ilustraciones, argumentando ¿Que juego dibujaron? ¿Cómo es el uso de la pelota en el juego? ¿Y cómo se juega el juego teniendo en cuenta el elemento de la pelota? Una vez escuchadas sus justificaciones, les mostraré rápidamente una imagen (de autoría propia) como se ve el juego del stop, con la finalidad de que indaguen o deduzcan que pelota de las vistas anteriormente o de las creadas por ellos, sería la más “apta” para el juego y logren aproximarse a un referente sobre como jugar el juego sin aún conocerlo.

**Materiales o recursos:**

**Espacio:** Aula de clase

**Materiales:**

- Dispositivo electrónico para compartir el video (computador o video beam)
- Tipos de pelotas
- Hojas blancas
- Lápices y colores
- Imagen del juego stop



**Imagen del juego stop:**

## **Capítulo V Documentación pedagógica en el proceso de la implementación de la secuencia didáctica**

### **5.1 Definición de la documentación pedagógica como forma de trabajo pedagógico**

La documentación pedagógica se constituye como una forma de trabajo reflexivo del maestro que favorece su actitud investigativa, a través de la observación, la escucha atenta, la capacidad de asombro y el registro, como procesos para comprender, reflexionar y proponer acciones pedagógicas pertinentes, apropiadas y contextualizadas, configurando una postura propia que da lugar a la construcción de un saber pedagógico.

La documentación pedagógica, también se proyecta para la implementación de la Secuencia Didáctica, objeto de esta propuesta como una herramienta valorativa, proyectual y metacognitiva que da sustento al ejercicio de escucha del maestro hacia los niños, que permite realizar procesos de reflexión crítica para estructurar progresivamente el sentido de lo que se hace y comprender lo que los niños y niña realizan, cómo lo hacen y el valor que ellos mismos otorgan a las experiencias propuestas y los descubrimientos que por sí mismos están en la capacidad de resignificar.

Por tanto, documentar una experiencia pedagógica, exige un marco explicativo y argumentativo que permita responder a la pregunta ¿Para qué y por qué hacemos lo que hacemos?; y reconocer el sentido *del saber lo que se sabe*, es decir, de la conciencia del conocimiento. Por ende, esta estrategia, es una construcción reflexiva y explicativa que, conserva la memoria de un proceso pedagógico que orienta en este caso, la perspectiva de reconocer y comprender el juego como contenido curricular formal para la educación infantil y sus implicaciones en el proceso de enseñanza.

El sentido de la documentación pedagógica se va estructurando a través de la pedagogía de la escucha y de la observación planificada. La práctica de la escucha significa estar atentos en todos los sentidos a los múltiples lenguajes de la infancia en relación con el mundo, ya que sin ella se perdería la capacidad de asombro, reflexión y alegría de estar con los niños y las niñas. Escuchar implica asombrarse ante lo que se oye, estar abiertos a lo inesperado y lo imprevisto, es decir, se trata de observar algo con confianza, adoptando una actitud que nos permita despojarnos de prejuicios; como señala Hoyuelos, es un proceso de romper para construir. En esta vía, también es importante entender la documentación desde dos elementos básicos que le brinda estructura y rigor: como contenido y como proceso (Hoyuelos, 2006).

En cuanto a *contenido*, es un material tangible que registra lo que los niños y niñas dicen y hacen a través de un proceso sistemático de observación y escucha, respecto a las formas en que el maestro se relaciona con ellos y con su trabajo (fotografías, videos, audios, anotaciones, gráficos, relatos viso-textuales, objetos o producciones propias de los niños y niñas); y como *proceso* implica la (re)construcción interpretativa de modo narrativo (Abad y Velazco, 2019) que describe o expresa una con(s)cienza colectiva y actúa como relatora de las producciones simbólicas infantiles, reivindicando lo extraordinario de sus procesos individuales y colectivos, permitiendo el uso de estos insumos como medio para la reflexión crítica, que oriente el fortalecimiento de la enseñanza y también como medio de divulgación del saber pedagógico que el maestro configura en su experiencia particular.

De este modo, la documentación se compone de la recolección sistemática y estética de escritos, dibujos, imágenes, videos, y otros productos elaborados por los niños y las niñas incluyendo sus voces a lo largo de los procesos educativos, mediante diversos

formatos que construyen un registro visible que da cuenta de lo vivido. Sin embargo, no se trata solo de registrar y dejar memoria de lo acontecido, sino de realizar una selección intencionada para ajustar la mirada y destacar aquellos aspectos que generan una documentación capaz de comunicar socialmente la construcción de conocimiento.

Con lo anterior, la documentación trasciende la mera descripción o constatación de un hecho, ya que no busca una verdad objetiva, sino interpretar el sentido de la experiencia. Su propósito es recoger y rescatar los significados construidos, lo cual permite reflexionar sobre los procesos de interpretación de los niños y las niñas. De manera que, la documentación establece una relación entre el significado y el pensamiento, es decir, no documentamos para crear registro visual o un conjunto de imágenes, ya que lo que nos concierne es comprender, más que explicar la cultura de la infancia. Por ello “la documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura” (Hoyuelos citando a Malaguzzi, 2007, p. 8)

Por tanto, la interpretación que surge en las documentaciones es posible si se acompaña de una armonía entre contenido y forma; cada tipo de registro es portadora de una concepción de infancia, lo que lleva a que estas imágenes pasen por un proceso de clasificación, categorización y selección, que el maestro determina en la construcción de sentido por medio del cual se focaliza la intencionalidad comunicativa.

Así pues, la documentación supone construir un diálogo con las imágenes expuestas, dando datos auténticos de lo vivido y relatando con rigor una narración comprensible para quien lo lee. A través de esta narración como modo de escritura, se revela la biografía de los niños y las niñas como protagonistas, los cuales crearon historias,

relatos y situaciones merecedoras de ser contadas, pues Malaguzzi expone que “el niño o la niña esperan ser vistos. Que sin teatro o sin platea, las criaturas se vuelven invisibles e inexistentes” (2001, p. 6) entendiéndolo que sin ello, la documentación se volvería un tecnicismo del lenguaje oficial.

Esta herramienta de documentación es un pretexto para discutir y confrontar las reflexiones como una oportunidad para releer los procesos de aprendizaje como también para visibilizar al niño y la niña en una posibilidad de autovaloración, una manera de encontrar sentido a sus acciones, una memoria de sí mismo, y el derecho a no ser interpretado de una única forma, estableciendo con ello, relaciones creativas y coherentes entre los ideales teóricos que posee el maestro con la práctica educativa; entre sus creencias y acciones, como entre su propia comprensión y la de los demás.

Es así como, trabajar la documentación significa tenerla presente desde el inicio del proceso educativo, no como un registro final para ser “rescatado” sino como un puente que guía las interacciones con los niños y las niñas. Por medio de ella, se posibilita una reflexión continúa, permitiendo comprender sus experiencias desde una perspectiva más profunda y significativa.

De esta manera, la documentación pedagógica se convierte en una actividad colectiva de construcción de conocimiento, en la que tanto el docente como el alumnado participan activamente en la interpretación de sus experiencias. No se trata de un proceso unidireccional, sino de una invitación continua al diálogo y a la reinterpretación de lo vivido. En este contexto, los diarios de campo desempeñan un papel crucial, ya que permiten registrar detalladamente las observaciones, reflexiones e interpretaciones que surgen en las interacciones cotidianas de la infancia. A través de ellos, el docente no solo

explica lo que sucede en el aula y fuera de ella, sino que también reflexiona sobre su propio desarrollo como educador, enriqueciendo su práctica mediante el análisis pedagógico continuo.

Los diarios de campo son una herramienta esencial en el proceso de documentación, ya que promueven la enseñanza reflexiva y crítica, en la cual, el maestro puede identificar patrones, desafíos y avances en sus procesos educativos al analizar aspectos clave del aprendizaje de los niños y las niñas. Esta práctica permite una documentación que no se limita a un registro visual o narrativo, sino que también incorpora la perspectiva subjetiva del educador y su capacidad para evaluar el significado de cada experiencia. Es allí donde el uso de diarios de campo evita una visión fragmentada del aprendizaje y proporciona una visión integral que conecta la teoría con la práctica.

De esta manera se concluye que, la documentación no es solo una técnica, sino una forma de ver y sentir la educación, donde cada niño y niña es protagonista de su propio aprendizaje. En este sentido, los diarios de campo son mucho más que simples registros; son espacios de reflexión, de escucha y de encuentro con las voces de la infancia. Su valor no radica solo en lo que se escribe, sino en la posibilidad de mirar con atención, de entender con sensibilidad y de reconocer la riqueza de cada experiencia vivida. A través de ellos, los docentes no solo documentan, sino que también se redescubren a sí mismos en su labor educativa. Así, la documentación se convierte en un acto de respeto y celebración de la infancia, en un puente que conecta la curiosidad de los niños con el deseo de los adultos de comprenderlos mejor y acompañarlos en su camino.

## **5.2 Documentación pedagógica de los juegos de reglas**

Documentación pedagógica sobre la enseñanza del juego de reglas de la Golosa

De un mundo en donde solo habitaba el mal nacieron nueve mundos más.



Mientras vamos conociendo salto por salto cada mundo, el creador va explicando el porque nace de cierta manera.



"tenemos que pasar por los mas oscuros mundos, para así llevar al divino cielo"

"Si sabes perdonar a tus amigos puedes pasar al otro mundo de la amistad"  
-Julieta

## LA DIVINA QUE?

### CONTEXTUALIZACIÓN DEL JUEGO

"comienza desde el mundo malo de las mentiras"



Iniciando desde el "infierno"

"Aca podemos encontrar nuestras horribles pesadillas"  
-Celeste



"Acá viven los animales más salvajes y peligrosos de la selva"  
-Nicolas

## FIJANDO MI OBJETIVO

### INTUITIVO

"No me desconcentren, por favor"  
"Mira lo lejos que llego Ethan"



Fijamos nuestro objetivo y nos preparamos física y mentalmente con nuestra mejor postura para el Lanzamiento.

'Llegó demasiado lejos!!  
No lo puedo creer!'



Concentrándonos en nuestro tiro descargamos todas Las fuerzas en el lanzamiento, para así mismo llegar a la meta.

¡¡¡Juguemos ya en la golosa real!!!



Celebramos nuestro acercamiento al Lanzamiento de la golosa, pues, hemos pasado todos los niveles de tiro. ¡ya estamos preparados!

# DE PIECITO EN PIECITO LLEGAMOS AL CIELITO

## CODIFICACIÓN

Luego de una rigurosa preparación previa a la golosa, empezaremos a conocer su estructura, pero ¿Cómo llegamos a ella?

Medimos



Calculamos



Y trazamos



Tu pie no es igual al mío, es mucho mas grande

Cuerdas



Reglas

No podré saltar dentro de estas casillas

Palos



Estas golosas están un poco raras, no podemos saltar igual..

"Profe Valentina ¿Cómo podemos hacer para que queden todas iguales?"



# EMPECEMOS A SALTAR

## COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN



Recordamos las indicaciones y los roles que podemos desarrollar en el juego

Comenzamos trabajando en equipo



¡¡"Se necesita de mucha concentración para que nos quede PERFECTA"!!  
-Pablo



¡¡Es en un pie, Eva!!

Saltador



Salto con calma y tranquilidad para darme estabilidad, así puedo terminar y la golosa ganar.

Terminado nuestro acercamiento al juego de la golosa tradicional conoceremos una estructura llamada "golosa CARACOL"

Y si nos equivocamos



Volvemos a empezar para cada vez hacerlo mejor



# EL CARACOL Y SUS 111 VUELTAS

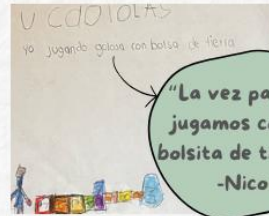
Pero ¿como se podría empezar a jugar?

## APROPIACIÓN Y PLANIFICACIÓN



Nos empezamos a organizar para el juego poder iniciar.

No sin antes actualizar a nuestros compañeros que no pudieron estar



"La vez pasada jugamos con la bolsita de tierra" -Nico

Recordamos como jugamos, que rol hacíamos y nuestra organización previa



Esperando y observando como se da el salto perfecto



A mí lo que me sirve es estirar los brazos para que la piedra caiga donde quiero. -Pablo



¡Alto ahí! Escúchenme todos!!!

¡WOW! Yo quiero saltar así como Ori, dando vueltas. -Gabriel



El secreto para llegar al centro es como confiar en mí, o sea en ustedes también. -Oriana

# JUEGOS INTER-FAJUA

## APROPIACIÓN Y PLANIFICACIÓN

Terminamos de dibujar la estructura en el piso



¡LISTO CHICOS!!

"Es que es solo para valientes Flora"

"Esta golosa me parece muy difícil, pero es tan divertida" -Flora



Incluimos la tan retadora golosa caracol

El equilibrio se conectó con la mente y la emoción de ganar.

Las estrategias fueron compartidas tanto en el juego individual como en el de parejas.

"Celeste debes entender que si pisas la línea debes iniciar de nuevo"



Las emociones abundaron tanto que en muchas ocasiones resultó muy difícil poderlas manejar.



2° JUEZ

La frustración tuvo un papel importante en muchos de los jugadores

Pero la calma no se quedó atrás y fue estratégica para algunos.

1° JUEZ



Se presentaron nuevos retos y surgieron así mas roles en el juego.

Documentación pedagógica sobre la enseñanza del juego de reglas de la Rana

### EL JUEGO, UN VIAJERO EN EL TIEMPO.

NIVEL: CONTEXTUALIZACIÓN DEL JUEGO.

"La rana es tirar los aritos. Uno coge 5 aritos y trata de meterlos en la boca de la rana. Entre más aritos caigan en la boca de la rana, más ganan y si cae en el medio, le da un punto muy grande".  
-Juana

¡QUEREMOS JUGAR RANA!

Dana: "Profe, no sé qué juego dibujar"

Los niños y niñas de nivel 6 dibujaron su propio juego viajero.

Así quedó uno de los dibujos, donde se ve otro juego tradicional, lleno de historias por contar; pero se contarán en la siguiente clase.

Manuel: "La magia no existe"  
Nicolas: "Nosotros tenemos magia, pero aún no la hemos descubierto"

A nivel 6, llega una rana mágica misteriosa, contando un cuento enriquecido de cultura y tradición (Inca). Desde allí se emprende un recorrido por la historia de una leyenda que revela el nacimiento de un juego tradicional Colombiano.

"Mi papá jugaba todos esos juegos cuando era niño".  
-Amalia

"Mi abuelito juega eso. Tiran la bola a la máquina y algunos explotan y otros no. Los abuelitos cuando son viejos juegan eso... Es para personas viejas".  
-Amarú

¿Qué tal si un día te vienes en carro y traes una boli rana chiquita?  
-Ana

"Una boli rana chiquita que venden cerca de mi casa. Hay una tienda que vende cosas hechas en madera, y ahí venden boli ranas".

### ¡LANZA, APUNTA Y RETA!

NIVEL INTUITIVO

En el salón los esperaba dos retos de lanzamiento, para explorar.

Amarú: "Es como jugar al bolirana"

"Profe, ¿podemos hacer el reto de la manera más difícil, estando sentados?"  
-Damián

En varias oportunidades no podían ponerse de acuerdo y las discusiones no se hicieron esperar.

Cambiaron los grupos de reto. Todo era un caos, lleno de gritos y mucha emoción por lograr encestar. Estaban felices lanzando y se agotaba el tiempo.

Se retomaron los dibujos, compartiéndose entre sí esos juegos que han viajado a lo largo del tiempo con cada uno. Algunos los han transformado, adaptándolos de la virtualidad a la realidad, según las necesidades, como lo es el Among Us.

Juan Andrés: "Mi juego favorito es el parques y "Adivina el animal"."

Para hacer los retos debían escuchar con atención los acuerdos, teniendo en cuenta el valor que tenía cada color y la importancia de anotar los puntajes.

Si alguno incumplía los acuerdos dejaría de jugar.

"Profe, si haces eso, sería injusto, porque si Joel y Manuel hacen algo mal, nos sacarían a los del equipo".  
-Damián

"Yo ya estoy guardando las tapas porque allá se ponen a pelear"  
-Damián

"El reto de los vasos estaba demasiado alto, y cuando los pimpones caían, se chocaban con los vasos. En cambio, las cubetas estaban más bajas y las tapas caían más fácil".  
-Juana

Se empezó la sesión, aportando otros acuerdos para tener en cuenta en los retos y recordar los ya estipulados.

# ¡A LANZAR, SUMAR Y RESTAR!

NIVEL CODIFICACIÓN

Realizaron un sudoku, pero había dos números mal ubicados que no permitían que se completará.

Hicieron la suma entre todos de los 6 números del sudoku.  
 $2+4+6+10+12+20 = 54$

## LA SUERTE DEL PRINCIPIANTE

Juan Andrés fue el primero en lanzar y al segundo lanzamiento logró encestar. Tomó su tiempo para hacerlo y con precisión consiguió el objetivo.

Se dio un espacio para conversar a cerca de lo vivido, haciendo el conteo general para saber el ganador de cada reto. Amalia ganó en los vasos con 4 puntos y Juan Andrés ganó con 26 puntos en las cubetas.

"Para mí lo más difícil era que no podía apuntar bien, siempre se me salía la pelota y eso me ponía brava. No importa si ganas o pierdes, lo importante es divertirnos y participar"  
 -Ana



"A mí me pareció re fácil, pero no entiendo por qué algunas personas hacían trampa si solo necesitan lanzar"  
 -Amarú

"Lo más difícil era que, cuando metíamos el pimpón, el vaso se caía. Era como si el vaso no quisiera que lo metiéramos"  
 -Nicolas

Así quedaron escritos los resultados, ya teniendo una tabla guía, donde si no encestabas debían descontarse dos puntos.



Al regresar del descanso, encontraron en el salón un espacio organizado para realizar los retos.



Ahora serían los niños y las niñas los encargados de ponerle puntaje a los vasos y a las cubetas, según el color.

## TOPOS ATENTOS A QUE SE CUMPLAN LOS ACUERDOS.

Joel, en medio de su emoción por encestar, cruzó el límite de lanzamiento y aunque encesto, no era válido.

"No burlarse de los compañeros y creer en ellos."  
 -Dana

"En lugar de hacer una fila y correr para decidir quién va primero, mejor preguntarle a la maestra."  
 -Amarú

## ¡LAS REGLAS CLARAS YA JUGAR!

NIVEL DE COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN.

Les hice entrega de unos papelititos con una suma. El resultado los dirigía hacia una sorpresa dentro de unas bolsitas que tuviera el mismo número del resultado.

PARA EMPEZAR A JUGAR HAY QUE CONOCER LAS REGLAS Y LOS OBJETOS DE JUEGO.

El registro del puntaje en la hoja es muy importante para determinar el ganador, teniendo relación con lo ya visto en los retos.



Maestra en formación: "¿Que es trabajar en equipo?"

"Trabajar en equipo es importante porque así podemos lograr nuestras metas".  
 -Samantha

"Ayudarse entre sí, ósea, yo ayudo a Dana, Dana a Emilio, y entre todos nos ayudamos".  
 -Ana

## ¡SON RANAS!

"Son como los colores de los vasos de la otra vez, es como si fueran los mismos, solo que en bolirana"  
 -Juana



CON LAS REGLAS CLARAS, EL ESPACIO DISPUESTO PARA EL JUEGO, EL CONOCIMIENTO SOBRE LOS OBJETOS Y LA META (LOGRAR 50 PUNTOS POR RANA), ESTABAN LISTOS PARA JUGAR DE A PAREJAS.

Dana Lia le decía a Juana: "Te estás pasando un poquitico"



El apoyo a la pareja se pudo ver. Juana estaba al pendiente de los lanzamientos de Emiliano. Y cada pareja estaba atenta para anotar los puntajes de los dos y llevar la cuenta.



Para esta primera ronda una pareja llevaba un total de 44 puntos y otra 34 puntos, los cuales se iban verificando.

La segunda ronda, fue más rápida, estaba llena de emoción. Los jugadores se mostraban muy emocionados por encestar, y en medio de la euforia, se detenían para brincar o gritar, expresando su sentir.

También alentaban a los adversarios.

"Joel vas bien".  
 -Juana



"Tengo muchos nervios, si le doy al 20 con solo una tapa, ya gané, voy 44 puntos"  
 -Damian

Para finalizar se verificaron los puntajes para saber la pareja ganadora por rana.



Ganadores por rana.  
 Damian y Nicolás = 70 puntos  
 Luciana y Juan Andrés = 66 puntos  
 Dana y Joel = 38 puntos.

# ¡JUEGUEMOS RANA!

## NIVEL APROPIACIÓN Y PLANIFICACIÓN



¿Qué se necesita para jugar rana?  
 aros, tapas, bolas, dados?  
 Lanzar, dividir, sumar.

Para empezar a jugar debíamos organizar el espacio y ubicarnos en las posiciones de la clase anterior.



"Profe, somos once, y no podemos dividirnos de ninguna manera."  
 -Damian

Damian sugirió que, en lugar de hacer el juego hasta 50 puntos, lo hiciéramos hasta 80



Estaban al pendiente de que se cumplieran las reglas.

"No Luci, eso no va ahí, va acá"  
 -Ana

Verificaban que las tapas cayeran en las ranas para poder anotar los puntajes y hacían cuentas grupales para saber quién iba ganando



Nicolas busco una estrategia para que le fuera más fácil agarrar las tapas y lanzar. (Dejarlas en el piso)



### ¡ASÍ SUMABAN!



"18 lo dividimos a la mitad, y luego lo mismo con este y da 30, y el número 4, y luego juntamos el 4 con el 8 y daría 12 y luego el 1 con el 3, 4, y si lo ponemos ahí, daría 40 y 40 mas 12, 52"  
 -Damian

Decidimos ponerle un grado de dificultad al juego, hacer una ronda lanzando hacia atrás. Cada uno eligió su técnica para lanzar.



¿Que se les dificultó en el juego?  
 Lanzar, llevar los puntos, meter la tapa en el 20, sostener las tapas en las manos.

¿Sabían que es una estrategia?  
 "Es como apretar una idea"  
 -Es como una técnica.

### ¡LANZAR CON LOS OJOS CERRADOS!

En las ranas de los contrincantes calan las tapas y estuvimos de acuerdo en que se vallan los puntos para el jugador que lo encosta. Lo que llevo a crear otra estrategia, encostar las tapas en las otras ranas



Para no cometer errores y hacer trampa prefirieron por elección propia taparse los ojos con otros objetos.



"Me voy a arriesgar" (Lanza las tres tapas al tiempo)  
 -Damian

Puntajes de las primeras rondas, donde no se determinó un ganador.



# JUEGOS INTER FAGUA

## NIVEL CONCIENCIA Y PRACTICA DE LA REGLA

Primero habia que organizarse por ranas.



"Haremos grupos de 4 y quedaria 1 de 3"  
 -Damian

Por circunstancias ajenas no pudimos hacer el inter fagua, por lo cual se adaptó el espacio para que se pudiera crear una competencia sana entre todos, para ganar los premios.



Se decidió en grupo como se distribuirían los premios. Habría 3 ganadores por el mayor puntaje en cada rana y se llevarían los trofeos. Y habría 3 ganadores por estrategia. Los cuales se llevarían las cocas. En este momento habia limite de tiempo.



## JUEGO = EMOCIONES E INTERACCIÓN...



## LA COMODIDAD ES NECESARIA.



"Ahi dice que habrá un ganador por puntos y otro por estrategia y yo descubri que si uno tiene buena estrategia, tendrá buenos puntos, así que ganará ambos premios"  
 -Damian

## SE REPLICÓ LA ESTRATEGIA PROPUESTA POR UN COMPAÑERO EN LA CLASE ANTERIOR.



## NO PODÍAN CRUZARSE DEL LÍMITE DE DISTANCIA.

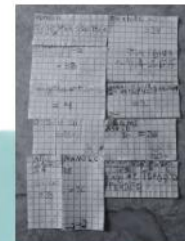


Hubo una pregunta que le dio un giro al juego, donde todos fuimos partícipes de una importante decisión.



Se comprobó la teoría de Damian, con la estrategia que hizo Nicolás. La maestra titular sugirió que la otra categoría podría ser por comportamiento o en otras palabras "buen jugador" por acatar las reglas. En esta categoría, se haría la elección entre todos

## RESULTADOS POR PUNTAJE.



# ¡FELICES GANADORES!



Puntaje.



"Buen jugador"

Documentación pedagógica sobre la enseñanza del juego de reglas del Stop

# PIEDRAS, PALOS Y STOP

NIVEL: CONTEXTUALIZACIÓN DEL JUEGO

Un juego tradicional es difícil de olvidar, más aún si de generación en generación se da!



Pues un juguete con los años, va evolucionando...

La de trapo casi no rebota y la otra tiene aire por dentro - Celeste



Encontrando diferencias, explorando texturas y comprobando rebotes

Enseñandote en mis dibujos como te voy a ponchar



Con gran velocidad la pelota te llegará - Sebas

Por último, entre suposiciones y sorpresas, te iras loco de la cabeza



Donde con una pelota podemos crear, miles de juegos sin parar



Reconociendo en nuestras grafías los pequeños detalles



Deduciendo entre ellos, que les espera en la próxima sesión

Parece ser un juego ¿al revés?

Tal vez son pistas, ¿Qué nos querrá decir?

La pelota a gran velocidad te dará - Sebas



Con fuerza debo lanzar, si a mi compañero quiero ponchar

Pues si me hago para atrás, tal vez no me notarás y si me muevo, poncharte llevará tiempo



CORRAN POR SUS VIDAS!!! - Juanita

Si intentamos por el suelo la pelota se irá al ruedo



Por el suelo evitamos que el viento se la lleve - Fer

De lejos es un reto, que pienso afrontar sin miedo y de cerca puedo hacer que te quedas como piedra!

NIVEL: INTUITIVO

# REBOTA, REBOTA PELOTA

Por el cielo la pelota a gran velocidad llegará



Con las bases, me puedo escapar y no dejarme ponchar, pero sin las bases me perseguirás sin parar

No se vale perrito guardián - Santi





Apropiando mi juego desde el dibujo que creo

Este stop es diferente al de los nombres - Damian

# DEL DIBUJO A LA REALIDAD

NIVEL: CODIFICACIÓN

Identificando Los elementos que harán parte de mi juego



Donde la estética y la perfección son importantes en mis grafías, transitando con las emociones y aprendiendo de los errores

Ahora, de lo abstracto a lo concreto, mi juego creo



El tablero de participantes debe ser grande por que somos muchos- Alejo

Las bases son refugios, como guaridas - Noa

Con tizas y en el suelo, te demuestro como juego. En colectivo y con amigos es más divertido!



Quedate ahí para que no me quede torcida la línea - Celeste

La base esta quedando justo como la dibujamos antes - Marena

Primero debemos escribir el nombre del juego - Luna

Con mi plano a la mano, mi dibujo quedará intacto, tomando medidas con mi cuerpo el espacio quedará perfecto!



# TACHO BASE Y STOP

NIVEL: COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN

Sin ayuda y con nuestra memoria, el juego cobra vida!



Esta vez hicimos el lugar de la pelota más grande - Juanita

¿Quien será el próximo en tirar? ¿Debo estar listo para ponchar?

Si fallamos en la puntería tenemos mas posibilidades de ser quien ponche

Las bases las enumeramos para no volver a pasar por ellas cuando juguemos - Celeste

Esperando mi turno, en posición atento quedo, viendo como mis amigos ponen en riesgo mi juego



Esperar mi turno me pone ansioso, no quiero que la piedra caiga en mi nombre - Alejo

Superando los miedos, los obstáculos enfrento

Mi puntería en juego y mi nombre en riesgo

Sin temor a equivocarnos, en las asambleas hablamos



Cuando los poncho siguen corriendo y no salen del juego - Luna

Las bases tienen limite de tiempo y muchos se quedan más tiempo - Jacobo

He hecho tres intentos y no logro apuntar a ningun nombre - Celeste



Yo quiero jugar para ser quien poncha, me gusta ponchar - Fernanda

Pero jugamos más tiempo, la vez pasada casi no jugamos - Ella

Vamos a volver a jugar stop y esta vez no voy a perder - Jacobo

Estoy emocionada de volver a pintar el tablero en el juego - Noa

Euforia y emoción se sentía de nuevo, al entrar al campo de juego

**NIVEL: APROPIACIÓN Y PLANIFICACIÓN**

# CON ESTRATEGIAS LLEGAS A LA META



Si me agacho me aseguro que mi tiro sea más acertado - Lina

Tomando decisiones entre nosotros nos ayudamos, aceptando nuestras derrotas, celebrando nuestros avances

Luna yo soy de tu equipo, no me puedes ponchar!!!! - Martín

Realizando cambios, estableciendo criterios y desarrollando estrategias



Ahora si todos los nombres estarán a la misma distancia - Luna

Afianzando mi puntería cada vez con más energía



Preparados para jugar en equipo, pero derrotados por nuestra comunicación

Es que te vas con la pelota y nunca la pasas y por eso nos ganan - Juanita



Tenemos que tener cuidado por que hay más balones que nos van a ponchar - Fer

Con más pelotas sera más facil ponchar al equipo de jugadores - Celeste



Con variaciones en las reglas la diversión aumenta

**Estrategia equipo ponchador:**

Vamos a improvisar - Alejo

**Estrategia equipo jugador:**

Ponernos en el tablero de nombres, cuando alguien venga lo ponchamos cuando vaya llegando acá o a las bases - Santiago y Celeste

Una competencia llena de emoción y un tablero listo para jugar!



**1** Acumulación de puntos: Jaco, Santi, Damián y Luna

**1** Estrategias: celeste, Fernanda, Alejo

**1** Resolucion de conflictos: Juanita

# JUEGOS INTERFAJUA

**NIVEL: CONCIENCIA Y PRACTICA DE LA REGLA**

Siendo estrategas, entre colegas!



Luego de manera grupal, eligiendo a quien ponchar

**Silencio! estamos jugando por todo o nada - Noa**

Anotando puntos, sumando rondas, con estrategias individuales sin contarlas a nadie

En una competencia son reñidos los puntajes, sin embargo con reconocimientos y condecoraciones, el juego de campo fue todo un éxito



El proceso de adquisición de la regla en el juego sigue una progresión que va desde la exploración inicial hasta la comprensión profunda de su sentido y aplicación. En este sentido la documentación pedagógica da cuenta de esta transición y adquisición del sentido de la regla desde la contextualización del juego hasta la práctica y conciencia de este, siendo el primero fundamental para acercar a los niños y las niñas al juego de reglas en correspondencia con los juegos tradicionales y transgeneracionales que han ido evolucionando con el paso del tiempo y de las memorias lúdicas de quienes hoy en día lo recuerdan.

De allí, los niños y las niñas se encuentran con el *Nivel Intuitivo*, el niño se involucra en el juego de manera espontánea, explorando libremente sus elementos sin una estructura clara. En esta fase, la imitación de jugadores más experimentados desempeña un papel crucial, ya que permite una primera aproximación a la dinámica del juego. Sin embargo, en este nivel la adquisición de la regla es superficial, basándose principalmente en la observación y repetición más que en una comprensión real de su función y propósito.

A medida que el niño avanza en su desarrollo lúdico, entra en el *Nivel de Codificación*, donde comienza a reconocer los elementos estructurantes del juego. En esta etapa, identifica componentes esenciales como las metas a alcanzar, los objetos utilizados, la delimitación de los espacios, la organización del tiempo y los roles de los jugadores. También empieza a comprender los límites de acción, es decir, lo que está permitido y lo que no dentro del juego. Este nivel es clave, ya que representa el primer acercamiento estructurado a las reglas y permite una participación más consciente y organizada en la actividad lúdica.

Posteriormente, el niño alcanza el *Nivel de Cooperación*, donde la interacción con sus compañeros adquiere mayor relevancia. En esta etapa, la colaboración se vuelve fundamental, ya que los niños comienzan a construir estrategias conjuntas y a generar un sentido de competencia saludable. Aquí, la apropiación de las normas es más objetiva, ya que se perciben no sólo como un conjunto de restricciones, sino como elementos esenciales que garantizan la continuidad y equidad del juego. Además, el respeto por las reglas adquiere un significado social, fortaleciendo habilidades como la responsabilidad y la empatía dentro del grupo.

En un nivel más avanzado, el niño desarrolla la capacidad de anticipación y resolución de problemas, dando lugar al *Nivel de Planeación*. En esta fase, no solo respeta y sigue las reglas, sino que también anticipa y elabora estrategias para enfrentar los desafíos que el juego plantea. A través de este proceso, se fortalecen competencias cognitivas como la toma de decisiones, la organización del pensamiento, la adaptación a distintas situaciones dentro del juego, actuar bajo presión, reponerse ante la frustración, mantener el espíritu del juego hasta terminar la partida. Esta capacidad de planificación permite que los jugadores actúen de manera más reflexiva, analizando el contexto y evaluando las posibles consecuencias de sus acciones.

Finalmente, en el *Nivel de Conciencia*, el niño internaliza plenamente la importancia de las reglas y comprende que su existencia responde a la necesidad de estructurar el juego de manera equitativa y funcional. En este punto, no solo aplica las normas con autonomía, sino que también es capaz de explicarlas y enseñarlas a otros jugadores, transmitiendo el sentido del juego y asegurando su continuidad en diferentes contextos. Esta última fase representa la consolidación del aprendizaje lúdico, donde la

regla no es vista como una imposición externa, sino como un mecanismo que organiza y da significado a la experiencia de juego.

## **Capítulo VI. Valoración del proceso de implementación de la Secuencia**

### **Didáctica desde un enfoque analítico interpretativo**

A partir de una mirada transversal a la documentación pedagógica y los textos contenidos en los diarios de campo, es posible realizar una valoración global del proceso de implementación de la secuencia didáctica; reconstruyendo elementos recurrentes que intervinieron de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el recorrido que ha hecho posible el alcance de los propósitos de aprendizaje.

Allí el rol de la memoria en los procesos y construcciones de lo vivido favorece el reconocimiento de hallazgos y la capacidad de interpretación, convirtiéndose en materia tangible para su análisis interpretativo; el cual tiene como intencionalidad volver a leer los acontecimientos y brindar una valoración reflexiva del proceso que intencionalmente diseña un maestro para que los niños y niñas puedan alcanzar la construcción del sentido de rigor de un juego de reglas.

Este ejercicio reflexivo y sistemático fue esencial para configurar la triangulación de las diferentes fuentes de información y establecer puntos de convergencia por medio de los cuales fue posible un proceso analítico transversal, sobre lo que implica enseñar un juego de reglas, ya que permitió organizar y comprender las experiencias significativas que surgieron durante el recorrido y la implementación de la secuencia, revelando los aspectos centrales del aprendizaje y de la apropiación del sentido de los juegos de reglas en los niños y las niñas.

Sobre esta base, se plantea una matriz analítica (Tabla 5) donde se identifican seis categorías emergentes, denominadas: relación consigo mismo, relación con los objetos, relación con el espacio, relación con los pares, estructura del pensamiento y el rol del maestro.

*La relación consigo mismo* lleva a reconocer al niño como sujeto con particularidades únicas y con múltiples maneras de manifestación, donde por medio de su libertad logran expresarse de manera espontánea, garantizando su participación en el juego mientras son reconocidos, respetados e involucrados genuinamente en la experiencia. Así mismo, se reconoce que se necesita *una mediación con objetos*, elementos, implementos, artefactos o dispositivos que configuran al juego como atmósfera lúdica. Estos objetos acompañan muchas veces la acción de jugar y están al servicio de las capacidades motoras e intelectuales que los niños van desarrollando en su aprendizaje de aprender a jugar y ser jugadores en el campo lúdico.

*La relación con el espacio* permite develar el proceso perceptivo motriz, donde los niños y las niñas se sitúan como sujetos del espacio, haciendo lecturas y estableciendo planimetrías y relaciones topológicas teniendo en cuenta los objetos mencionados anteriormente que se encuentran inmersos y forman parte del mismo espacio. Es evidente que, en medio de la relación con el espacio, también se dé una interacción con los pares, quienes son los que están siendo un apoyo en medio del juego, aunque sean contrincantes, pues aprenden en conjunto gracias a la experiencia que están viviendo.

*La estructura del pensamiento* logra reconocer que el juego se piensa, se estructura, se planea y se anticipa. Teniendo unos procesos de movilización cognitiva, donde se

transita del pensamiento abstracto al concreto para llegar a su apropiación, haciendo uso del código alfabético como expresión con un sentido, donde se resalta que el juego se vive intensamente, mientras se propicia la resolución de problemas. Por último, *el rol que cumple el maestro* en el proceso de mediar en la enseñanza de un juego de reglas y lo que implica para él la apropiación sobre este, si no se tiene en cuenta, sería imposible enseñar a jugar, pues se requiere de un proceso e intencionalidad clara de su parte para que suceda tal interacción.

Por tanto a continuación, se muestra la matriz de análisis, la cual recoge la información suministrada anteriormente, siendo esta la base para ampliar y profundizar los puntos de convergencia que estuvieron presentes a lo largo del trabajo.

**Tabla 5**

*Matriz analítica en relación con las categorías emergentes.*

MATRIZ ANALITICA						
	CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3	CATEGORIA 4	CATEGORIA 5	CATEGORIA 6
	Relación Consigo mismo	Relación con los objetos	Relaciones con el espacio	Relaciones con los pares	Estructuras de pensamiento	El rol del maestro
Elementos Recurrentes	Representación de sí/ Imagen corporal/ Frustración/ descentración/ Emociones/Expresividad psicomotriz (tono, posturas, equilibrio, gestos, miradas, efusividad,	Dominios/ Habilidades/ destrezas/ retos/ conquistas ( saltar, correr, frenar, apuntar, lanzar, recoger, transportar, recorrer)	Percepción/ Ubicación/ Límites/Planimetría/Tridimensionalidad/ Representación espacial/ proporcionalidad	Colaboración/ Trabajo en equipo/Rituales/ negociaciones/ Escucha/ Establecer acuerdos/ distinción de roles	Función Simbólica/Concentración/ memoria/Anticipación/ Resolución de problemas/Desarrollo de estrategias/ sistemas de representación numérica y alfabética	Planear/ Diseñar/ Disponer/ acompañar/ motivar/ andamiajes/ preguntar/ mediar/
JUEGO 1 / STOP						
JUEGO 2/ GOLOSA						
JUEGO 3 / RANA						

*Fuente propia*

## **6.1 Valoración con perspectiva analítica interpretativa**

### **Las formas de establecer relaciones consigo mismo en el campo lúdico de un juego de reglas**

Reconocer al niño como sujeto e individuo singular y particular es comprenderlo desde sus múltiples formas de manifestación. Es decir, el sujeto es un estratega en su intención de transformar el mundo y la realidad por medio de su participación; expresando naturalmente sus emociones, frustraciones, conquistas y miradas de manera espontánea. El niño como individuo partícipe del juego, construye una representación de sí mismo experimentando y expresando su identidad a través de la acción de jugar, teniendo en cuenta que cuando juega no sólo explora su cuerpo y habilidades, sino que prueba diferentes formas de ser en su relación con el mundo, pues allí Piaget (1962) expone que, el juego es una forma de asimilar la realidad en la cual el niño representa el mundo de acuerdo con su propio punto de vista.

En este proceso, *la representación de sí mismo* evoluciona a medida que el niño interactúa con los pares, con los objetos y con el espacio, permitiéndole desarrollar una mayor comprensión de su lugar dentro del entorno lúdico, por ende, la imagen corporal que el niño posee mientras juega es fundamental para su desarrollo, ya que facilita reconocer las posibilidades y límites de su propio cuerpo en movimiento. Durante el juego, los niños y las niñas descubren sus habilidades motoras, comprenden la coordinación de sus movimientos y ajustan sus acciones en función de las exigencias del mismo.

En el recorrido de apropiación del juego de la golosa, se evidenció principalmente el reto de dominio del equilibrio donde los obstáculos como la estabilidad y el contrapeso que los niños y las niñas ejercían al realizar sus movimientos en un solo pie al recorrer toda la

planimetría del juego sin caerse, los retaba a superar sus propios retos personales; transitando de desafío en desafío las dificultades para así obtener la recompensa de conquistar sus movimientos y avanzar en el tablero. En el juego de la rana las exigencias por parte de los niños y las niñas, se concentró en la puntería, allí sus lanzamientos requerían de toda una disposición corporal, permitiéndoles comprender sus dominios con las tapas y su pertenencia en cuanto a su habilidad psicomotora para realizar el tiro, acertando en su objetivo. Por último, en el juego del stop al ser un juego que reta simultáneamente estructuras cognitivas y corporales de los niños y las niñas, se necesita de una habilidad corporal superior, pues mientras el jugador evita ser ponchado, debe conquistar otras habilidades como la agilidad para su desenvolvimiento en la ronda superando obstáculos con su propio cuerpo.

Por ende, *la construcción de la imagen corporal* es un proceso paulatino donde el niño integra sus experiencias motoras y sensoriales para formar una representación de sí mismo, dado que, el niño por medio de su equilibrio, fuerza y agilidad experimenta y conoce sus capacidades como sujeto niño, fortaleciendo su autoconocimiento y seguridad en sí mismo.

Esta construcción fue evidenciada en los tres juegos de reglas cuando los niños y las niñas transitaron por una reconfiguración de capacidades y descubrimiento de nuevas habilidades en el momento del juego, pues en medio de su desenvolvimiento individual por el campo, reconocían otras potencialidades en las cuales destacar, descartando viejas rutas de acción para adaptar sus recientes descubrimientos en el juego, identificando roles, habilidades para su beneficio propio y obteniendo ventajas con las cuales podrían adquirir una ganancia ronda tras ronda.

Por último, en el juego del stop los niños y las niñas se enfrentaron a la tensión de comprender que sus capacidades motoras o físicas desarrolladas con la práctica en juegos anteriores, no resultaba ser una ventaja en este momento de juego, sin embargo, durante el recorrido por el campo descubrían nuevas habilidades en las que con su propio esfuerzo obtenían una ganancia de: esquivar la pelota de manera ágil o de cruzar las bases más rápido que en su ronda anterior. De manera que, el juego es un escenario en el que el niño constituye su identidad corporal, visualizando su cuerpo como una herramienta de interacción con el mundo y de expresión autónoma natural.

Con base a ello, el juego tal como lo menciona Rodríguez 2000, citado en Arijia (2021) “es un factor esencial en el desarrollo de las capacidades superiores del niño, puesto que facilita el desarrollo de las habilidades, tanto sociales como cognitivas, y potencia el paso de capacidades inmaduras a otras afianzadas y maduras”. (p.20), pues el juego al estar vinculado al contexto sociocultural le permite al niño relacionarse e integrarse en un grupo con el cual comparte pensamientos y emociones, transitando por una visión egocéntrica del mundo a una perspectiva más amplia en la que comprenden y reconocen al otro con sus diversos puntos de vista frente a una situación real de juego.

De ahí que, *la descentración* concede que los niños y las niñas logren salir de ellos mismos para asumir diferentes roles y comprendan las reglas que rigen el sentido del juego, ello implica socialización, interacción y cooperación por parte de quien juega, fomentando la empatía y favoreciendo en el niño la capacidad de situarse en la versión de los demás, finalizando así con el egocentrismo propio de esta edad. Este fenómeno expuesto por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo evidencia que cuando el niño deja de ver el mundo solo desde su perspectiva y experiencia personal, atraviesa una serie de acciones con las cuales

empieza a reconocer a los demás, a sus acciones y a las normas colectivas mientras juega; aprendiendo a ajustarse en los juegos de reglas a los criterios normativos y a considerar y validar la opinión de los demás jugadores, desarrollando habilidades como la negociación y cooperación.

Dicha cooperación, es también denominada por este autor, cooperación naciente, la cual se encuentra en los cuatro estadios de práctica y conciencia de la regla. Este estadio establece que cada jugador intenta dominar a su oponente, suscitando la preocupación, por el control mutuo y unificación de las reglas, superando el estadio motor e individual donde el niño velaba por sus propios deseos y trascendiendo el estadio egocéntrico en el que el niño juega solo, sin preocuparse por encontrar compañeros de juego. De forma que, para llegar a este estadio el niño ya no actúa desde su individualidad como sujeto sino desde la representación de un jugador capaz de reconocer el entorno lúdico en el que juega.

En el juego de la golosa, esta descentración se originó primero en la confianza que los niños y las niñas se atribuían a sí mismos, creando un ambiente armónico que invitara a los demás jugadores a ser más seguros de sus movimientos, siendo valientes de manera individual y colectiva; posibilitando la empatía y el respeto mutuo entre ellos. Para los niños y las niñas participantes del juego de la rana, la validación de la opinión del otro era fundamental en el desempeño de su juego, dado que, mientras el jugador realizaba su lanzamiento, sus compañeros lo alentaban con frases positivas tales como: *vas bien o te estás pasando un poquito* causando en el primer jugador, valentía y efusividad para seguir acertando en su ronda o para corregir su técnica y estrategia. Luego hacia el juego del stop, los niños y las niñas se enfrentaron a los obstáculos impuestos por ellos mismos, puesto que, en su afán por conquistar el juego y el sentido lúdico del mismo, se autoexigían mayormente

en su juego individual, generando que entre compañeros se suscitara diálogos de apoyo, en los cuales se aconsejaban mutuamente, resaltando los errores y validando los aciertos.

Este proceso de tránsito de lo individual a lo colectivo permite que los niños y las niñas “expresen su forma particular de ser, de descubrirse y de experimentar sus capacidades y limitaciones” (MEN, 2017, p.14), entrando en contacto con los otros al mismo nivel, siendo compañeros de juego y compartiendo el mismo estatus o rol de jugadores. Con lo anterior, Vigotsky en sus aportes a la educación plantea que “los aprendizajes aparecen primero en el contexto social en el que vive y se mueve el niño, a través de la interacción y la comunicación con los otros y con el medio, y después, lo interioriza en su estructura mental.” (2012, p.17). Puesto que, mientras el niño juega, manifiesta efusividad como también frustración, las cuales primero expresa con sus compañeros y luego las toma en cuenta para mejorar su desempeño dentro del juego.

Esta acción le permite al niño ir construyendo conceptos fundamentales en la dinámica del juego. A través de este, los niños enfrentan situaciones de éxito y derrota, asociando estos términos en un primer momento con sentimientos de felicidad por ganar o tristeza por perder. En el proceso de enseñanza del juego de la golosa, se logra identificar que la expresividad de dichas emociones por parte de los niños está relacionada principalmente al reto del dominio del equilibrio. La satisfacción de recorrer toda la planimetría del juego sin caerse generaba en ellos sentimientos de victoria y alegría al superar sus retos personales impuestos al inicio del juego. En el proceso de enseñanza del juego de la rana, la expresividad estuvo vinculada especialmente a la asertividad del lanzamiento; entre más cerca al tablero de puntuación más efusividad era expresada con saltos, risas, brincos, gritos; y entre más

lejos el lanzamiento al tablero, se evidenciaban sentimientos de frustración al comprender que su tiro fallido no le permitirá seguir sumando puntos al nivel de su contrincante.

Por último, en el proceso de enseñanza del juego del stop, al ser un juego con mayor implicación colectiva, se evidenció que las manifestaciones efusivas se presentaban cada vez que los integrantes del grupo lograban pasar por todas las bases sin ser ponchados. Quien llegaba de primeras al stop, celebraba con sus compañeros, animando con palabras, gestos, indicaciones de alerta o cuidado a su compañero para no ser ponchado. Sin embargo, cuando los obstáculos se interponen en esta labor, los niños y las niñas expresaban su frustración de ser ponchados a través de comparaciones con otro jugador, es decir, *no soy tan bueno como él, no puedo correr igual que ella* generando sentimientos de decepción consigo mismos.

Así pues, cuando el niño se enfrenta a estas posibilidades, exige de él un proceso de aceptación que le permita comprender que el juego no solo se trata del resultado, sino del aprendizaje que ocurrió en su proceso cognitivo y emocional. No obstante, se reconoce que durante los tres juegos de reglas los niños y las niñas desarrollan en su participación movilización de estructuras de pensamiento, habilidades y capacidades las cuales merecen ser reconocidas por su esfuerzo y dedicación, siendo recompensados; no desde la instrumentalización de un premio sino a partir de sus manifestaciones, argumentaciones, y potencialidades en el campo, comprendiendo que conceptos como ganar y perder hacen parte del sistema de rigor del juego.

En consecuencia, el juego de reglas es una etapa esencial en el desarrollo moral del niño, ya que, según Piaget (1932), en esta tipología de juego, el niño se acerca a la interiorización de normas y con ello aprende a respetar turnos y acuerdos, pues a medida que

los niños juegan, construyen una comprensión a profundidad de conceptos como la justicia y perseverancia necesarias para avanzar en su recorrido por el juego.

Es así como en el juego, el niño está por encima de su edad, de su conducta, va por delante del desarrollo y adquiere una motivación que favorece tanto el aprendizaje como la participación social, lo que conlleva a que en la adquisición de conocimiento se tenga en cuenta los cambios histórico-sociales que afectan el comportamiento social y emocional de los niños y las niñas.

### **El juego de reglas en relación con las posibilidades de conquista y dominio sobre los objetos**

El juego, como lo hemos mencionado a lo largo de la propuesta, posibilita que los niños y las niñas exploren el mundo que los rodea a través de las interacciones con él mismo, con los pares, con los objetos, con el espacio y con el mundo. En esta fase de exploración, el niño no solo manipula objetos y experimenta situaciones, sino que a partir de ello transforman y construyen sus propios significados desarrollando habilidades esenciales para su formación cognitiva, motora y social; ya que como lo plantea el MEN (2017) “en las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas” (p. 14).

A través del juego con objetos, se trasciende la mera acción de “manipular” a una acción de simbolización, resolución de problemas y comprensión del mundo que lo rodea, otorgándoles un significado en función de las normas del juego de reglas. Este proceso de desarrollo se da en estrecha relación con las estructuras de pensamiento de los niños y las niñas, al preguntarse qué pueden hacer con ese objeto y del mismo modo qué hacer para resignificarlo, constituyendo su capacidad de observar, de investigar y de asombro. Allí, los

objetos dejan de ser simples elementos para transformarse en símbolos con un propósito dentro del campo de juego.

Para lograr esta comprensión en el contexto lúdico del juego, el niño atraviesa dos fases de exploración y apropiación que le permiten dominar progresivamente el objeto, enriqueciendo su experiencia en el juego. En la fase de dominio, el niño se relaciona con el objeto en función de su propósito dentro del juego, en otras palabras, lo manipula y practica según la acción que el juego requiera, ya sea puntería, ponchados o lanzamientos. Mediante esta interacción se puede observar el dominio que tienen los niños y las niñas frente al objeto, evidenciando sus habilidades de manipulación, agarre y tiro; de modo que, logran un acercamiento al objeto desde su corporalidad, analizando las variaciones y posibilidades que este objeto les puede brindar para cumplir su objetivo.

Piaget (1932) da sentido a esta idea al explicar que, en los juegos reglados, los niños se apropian de las normas y estructura lúdica del juego mediante la interacción con los objetos, comprendiendo su función dentro del sistema de juego. Es decir, a medida que los niños realizan el recorrido por el juego, la apropiación del objeto ya no es exploratoria, sino un componente estructurado que facilita la comprensión de las reglas. Esto se ve reflejado en el juego de Golosa, cuando el niño comprende que la piedra, no es un objeto estático natural, sino un portador de oportunidades para avanzar en el juego al momento de realizar su lanzamiento. En el juego de la rana, cuando los niños reconocen las tapas como medio para acertar en el tablero de juego, acumulando puntos y llevando la delantera en relación con su contrincante. Y en el juego del stop, al manipular la pelota como objeto que poncha a su contrincante, desarrollando su dominio en cuanto a puntería y asertividad, pues entre más acertado sea su lanzamiento, más posibilidades tendrá de ganar.

Con lo anterior, en la fase de práctica y conciencia del objeto, los niños y las niñas se apropian y desenvuelven con mayor seguridad durante la acción de jugar. Allí el niño ya ha desarrollado el dominio requerido para darle un significado y utilizarlo de manera intencionada en acciones como ponchar, apuntar o lanzar hacia algo o hacia alguien de manera acertada; solo así se permitirá que este objeto pueda tener variaciones como agregar más objetos o de transformar su criterio de regla si el juego lo concede y si así los jugadores lo desean. Por consiguiente, en el transcurso de estas fases, surgen tres objetos que según su función contribuyen al juego de los niños y las niñas, siendo estos objetos fundamentales en su relación con la adquisición, conciencia y práctica de la regla.

*El elemento móvil* representa un vehículo de comunicaciones motrices entre los jugadores, ya que este objeto se desprende de las manos, y va dirigido con intencionalidad hacia un objetivo (adversario, artefacto). El poder del primer elemento, según Navarro (2010) es muy elevado, dado que “permite manipularse constituyendo su dominio, muchas veces, un reto en sí mismo” (p.310). Por ende, este objeto posee un valor y unas opciones para el juego, entendiendo que existen juegos que se basan solamente en el uso de un móvil y otros juegos que utilizan este objeto con unas metas determinadas físicamente, ya sea en juegos de pelota o juegos de pelota con metas.

El uso de este elemento móvil se vincula al desarrollo de los niños y las niñas, no solo en su manipulación sino en la apropiación del objeto; pues es quien acompaña la acción de jugar y no la subordina. Este objeto es capaz por sí mismo de suscitar un juego, dado que “este elemento concita la atención del juego, en presencia de un solo móvil se facilita la comprensión de las acciones porque lo toman como referencia” (Navarro,2010, p. 311).

Así pues, en el juego de la golosa respecto al dominio de la piedra como objeto móvil, se identificó la progresividad en la asertividad del lanzamiento. Allí los niños, plantearon hipótesis respecto a las características que debería tener el objeto para un mayor dominio; por ejemplo, que fuese más liviano o más pesado para que no rodara al caer, que fuese más plano que circular para una mejor caída o la postura de la mano como una mediación en la cual su lanzamiento llegará con menos fuerza o más velocidad, logrando que acciones como apuntar, atinar y lanzar fuera notorio en su dominio progresivo del juego. Mientras que en el juego de la rana, el dominio de la tapa de lanzamiento permitió resolver situaciones en relación con las formas posturales en la línea de lanzamiento. Es decir, el lanzamiento en el plano medio, regulando la fuerza y distancia adecuada para no sobrepasar el tablero o quedar a mitad de recorrido.

Este elemento móvil se puede enriquecer motrizmente en la incorporación de más objetos móviles al juego, exigiendo mayores dominios y comprensiones por parte de los jugadores, provocando un aumento cualitativo y cuantitativo en las respuestas motrices de los participantes, ya sea al momento de esquivar el objeto, de aumentar en la acción de ponchar o de apuntar hacia un artefacto. Teniendo en cuenta, que esta variación debe realizarse gradualmente con el objetivo de acercarse a una mayor comprensión de dichas situaciones.

Ello se evidenció en el juego del stop, ya que las destrezas más significativas estuvieron mayormente reflejadas en la acción de esquivar la pelota en la carrera, puesto que al estar en una situación frecuente de vulnerabilidad y riesgo frente al oponente, requería de un mayor dominio tanto de su corporalidad como de su estructura cognitiva al momento de esquivar la pelota o pelotas durante la ronda. En consecuencia, el móvil constituye la

evidencia de la ganancia en el juego al momento de conseguir un punto, al acertar en un artefacto o cuando se impacta en el cuerpo de un adversario, provocando inmediatamente su eliminación o cambio de rol en el oponente si es el último jugador dentro del campo de juego.

Como segundo elemento en el marco de la acción de jugar, se encuentra *el elemento implemento*, como un agente externo que contribuye y colabora en la acción de jugar, el “uso del implemento conduce a la elaboración de respuestas motrices para adaptarse a las situaciones de juego; cuando estas respuestas son comunes al desarrollo del juego, se configuran modelos de ejecución, técnicas más eficaces” (Navarro,2010, p. 311). Dichas técnicas no actúan como soluciones cerradas, sino, por el contrario, son tomadas como abiertas, dado que, al momento de repetirse situaciones ya practicadas y por consiguiente aprendidas, se tiene una mejor eficacia en su manipulación, agarre y dominio.

Dicho elemento, se distingue de los demás objetos en el sistema lúdico, al momento de manipularse esporádicamente con un fin en particular que contribuye a la acción de jugar. De modo que, en los juegos de la golosa y el stop, el elemento implemento se ve reflejado en la tiza que requieren los jugadores al momento de dibujar su planimetría del juego, siendo esta su delimitación del campo. En este proceso, los niños y niñas reconocen que este objeto intrínsecamente expone las reglas del juego, ya que, al dibujar concretamente su plano en el suelo, se entiende que este tiene limitaciones y un orden establecido para dar sentido al juego mismo.

Por último, *el elemento artefacto* a diferencia de los elementos anteriores, es un dispositivo pasivo que supone condiciones del medio y cumple una función muy dispereja en el desarrollo del juego, pues este puede representarse como un obstáculo o amoldarse en función de una meta, es decir, “se emplea como objeto en el que tener ganancia como

resultado de las acciones de juego”. (Navarro,2010, p. 312). Estos artefactos en los juegos motores de reglas son utilizados como refugios en los juegos de persecución, objetos para delimitar los espacios de juego u objetos estáticos a la espera de un lanzamiento. Así pues, estos elementos no cambian de posición y son esenciales para darle sentido y organización al juego, acompañando el avance de los jugadores hacia la meta final. Tal como se evidenció en el juego de la rana, donde las estructuras de las ranas son la fuente en la cual los niños y las niñas realizaban el lanzamiento, a la espera de ir sumando sus puntajes al final de su ronda; acumulando puntos para vencer a su contrincante. Allí, además del tablero, fue primordial el uso de las hojas, siendo este artefacto una manera de registrar el resultado de los puntajes que iba obteniendo cada jugador en su lanzamiento, pues con su anotación y control del puntaje registraban sus puntos acumulados, dándoles una referencia clara sobre su rendimiento a lo largo del juego.

En síntesis, el uso de los objetos en la acción de jugar posibilita una serie de situaciones lúdicas que el niño y la niña con base a su dominio adquirido y apropiado durante el juego podrá transformar y resignificar según sus necesidades e intereses, favoreciendo su creatividad y resolución de problemas; ampliando así las variaciones en el juego.

### **El juego de reglas en relación con la apropiación del espacio**

El juego en los niños y las niñas como se ha venido mencionando a lo largo del documento, no es visto como una actividad recreativa, sino como un proceso de construcción del conocimiento, exploración del entorno y desarrollo de la identidad. Desde la perspectiva de Navarro, el juego establece un vínculo dinámico y bidireccional entre el niño y el espacio, en el cual este último deja de ser un mero escenario físico para convertirse en un territorio de experiencias, significados y aprendizajes.

Desde un enfoque técnico, el espacio del juego puede entenderse en términos de su accesibilidad, configuración y posibilidades de interacción. Navarro (2010) enfatiza que los espacios de juego deben ser flexibles, abiertos y estimulantes, permitiendo a los niños desplegar su creatividad y autonomía. Es decir, el espacio no solo debe ofrecer seguridad y funcionalidad, sino también desafiar e invitar a la exploración. En este sentido, la morfología del entorno lúdico influye directamente en la calidad del juego: superficies variadas, elementos naturales, diversidad de estructuras, las cuales actúan como catalizadores de experiencias significativas. Esto se refleja en la manera en que los niños y las niñas afrontan retos espaciales y cognitivos en los distintos juegos, evidenciando que el espacio no es estático, sino que se transforma con la interacción y las reglas propias de cada dinámica de juego.

Por ejemplo, en el juego de la golosa, uno de los retos más importantes para los niños estuvo en la representación gráfica de su planimetría en el asfalto. Lograr que cada una de las casillas tuviera un tamaño uniforme, donde los pies pudieran apoyarse correctamente tanto en un pie como en los dos, exigió de los niños una comprensión de conceptos espaciales como línea, borde, anchura y longitud. La necesidad de mantener la proporcionalidad en la representación gráfica no solo respondió a un criterio estético, sino a una condición funcional para que el juego pudiera desarrollarse correctamente.

De manera similar ocurrió en el juego de la rana, se evidenciaron nociones espaciales como cerca, lejos, próximo y distante, vinculadas a las relaciones topológicas entre el cuerpo de los niños y el tablero de puntuación. Los participantes ajustaban sus lanzamientos según su ubicación, anticipando la trayectoria y la fuerza requerida para

alcanzar los objetivos. Esta interacción con el espacio promovió el desarrollo de habilidades motoras y la toma de decisiones estratégicas basadas en la percepción espacial.

Finalmente, en el juego del stop, al tratarse de un juego de campo abierto, los niños y las niñas lograron identificar la diferencia entre un espacio próximo y un espacio lejano. En función de su posicionamiento dentro del terreno de juego, allí realizaron cálculos de proximidad o lejanía con respecto a la meta de llegada. Esta experiencia no sólo fortaleció su capacidad de orientación en el espacio, sino también su habilidad para medir distancias y planificar movimientos en función de la dinámica del juego.

A través de la interacción con el entorno, los niños resignifican el espacio y lo convierten en un medio para la construcción del conocimiento, demostrando que aprender jugando es un proceso natural, dinámico y profundamente significativo. En cada experiencia lúdica, el espacio deja de ser un simple escenario y se transforma en un territorio de exploración donde emergen conceptos espaciales, matemáticos y sociales.

Sin embargo, más allá de la dimensión técnica, la relación entre el niño y el espacio del juego es un proceso profundamente humano y experiencial. Desde las primeras interacciones, el niño no solo explora el espacio, sino que lo dota de significado a través de su vivencia. Un simple árbol puede convertirse en una fortaleza, un pasillo en una pista de carreras, una caja en una nave espacial. Navarro (2010) resalta que este proceso de significación es clave en la apropiación del espacio, ya que permite que los niños se sientan dueños de su entorno y, en consecuencia, desarrollen un sentido de pertenencia y seguridad.

Este proceso de apropiación y planificación ocurre en distintas etapas. Inicialmente, el niño se relaciona con el espacio de manera sensorial y motriz, explorándolo con su

cuerpo, tocando, corriendo, lanzando. Con el tiempo, el juego se vuelve más estructurado, incorporando narrativas y reglas que enriquecen la experiencia. Finalmente, el espacio se convierte en un lugar de encuentro con otros, fomentando el juego colectivo y el desarrollo de habilidades sociales. En este punto, el juego trasciende la individualidad y se convierte en un fenómeno colectivo, donde el espacio se negocia, se transforma y se comparte.

Desde la mirada de Navarro (2010), garantizar espacios de juego ricos en experiencias y posibilidades es un compromiso con la infancia y su derecho a desarrollarse plenamente. Los espacios lúdicos no solo deben existir, sino estar diseñados para que los niños puedan apropiárselos, explorarlos y vivirlos en toda su magnitud. En este proceso, el maestro no es un simple espectador, sino un facilitador esencial que ayuda a potenciar la relación de los niños con el espacio, promoviendo experiencias de juego que sean significativas, inclusivas y enriquecedoras. No obstante, en la existencia de estos espacios, es crucial comprender cómo los niños los habitan, los transforman y los significan a través del juego. El espacio lúdico no es solo un escenario estático donde ocurren las interacciones, sino un territorio vivo que se resignifica constantemente en función de las acciones de quienes lo ocupan.

La relación que los niños establecen con el espacio en el juego es dinámica y multifacética. En juegos como la golosa, la rana y el stop, la espacialidad no es un concepto abstracto, sino una vivencia tangible que se experimenta a través del cuerpo. La golosa, por ejemplo, exige que los niños perciban y calculen las dimensiones del espacio de juego: deben medir con la mirada la distancia entre cada casilla antes de saltar, sentir el peso de su propio cuerpo en el aire y ajustar el aterrizaje para no pisar los bordes. Aquí, la espacialidad se vuelve un proceso de coordinación entre percepción y acción, donde la precisión y el

control del cuerpo en el espacio determinan la fluidez del juego. Además, el hecho de que los niños sean quienes diseñan la planimetría sobre el asfalto les permite apropiarse del espacio, convirtiéndolo en una extensión de su propia creatividad y entendimiento matemático.

En el juego de la rana, la espacialidad adquiere un matiz diferente, ya que la relación con el espacio está mediada por el uso de un objeto: la ficha que debe lanzarse hacia la boca de la rana. Aquí, la noción de distancia y trayectoria es crucial, pues los niños deben calcular con el cuerpo y la mirada cuánta fuerza aplicar, en qué dirección orientar el movimiento y cómo ajustar su postura para mejorar la precisión del tiro. En este caso, la relación con el espacio no solo involucra el propio cuerpo, sino también la interacción con un elemento externo que modifica la experiencia lúdica. Este tipo de aprendizajes emergen de manera implícita en el juego, pero constituyen la base de nociones más complejas como la orientación espacial y el pensamiento estratégico.

Por otro lado, en el juego del stop, la espacialidad se vive a través del movimiento en un campo más abierto, donde los niños deben percibir su ubicación en relación con los demás y con un punto de referencia: la base desde donde parten y hacia donde deben regresar. En este juego, la espacialidad no es sólo individual, sino colectiva; los niños deben ajustar sus desplazamientos según la velocidad y proximidad de los otros, anticipar sus rutas de escape y evaluar constantemente la distancia entre ellos y la zona segura. Este tipo de interacciones ponen en juego la percepción del espacio en términos de cercanía y lejanía, velocidad y tiempo, coordinación y sincronización con los movimientos de los demás.

### **El juego de reglas en relaciones a las formas de interacción entre pares**

Desde los primeros años de vida, el juego se convierte en el puente más genuino para que los niños descubran el mundo y a quienes los rodean. En juegos tradicionales como la golosa, la rana y el stop, la interacción con los pares se da de manera natural y espontánea, creando un escenario en el que se tejen vínculos, se negocian reglas y se construyen aprendizajes compartidos. Cada movimiento, cada palabra y cada gesto dentro del juego están cargados de significado, pues a través de ellos los niños no solo se divierten, sino que aprenden a relacionarse, a tomar decisiones, a resolver conflictos y a reconocer el valor de la cooperación, es así como en los tres juegos se observa como el espacio se entrelaza con el aprendizaje, la emoción, la creatividad y la interacción social.

En la golosa, la dinámica entre los jugadores trasciende la simple ejecución del recorrido. Mientras un niño salta de casilla en casilla, los demás observan con atención, algunos animan con entusiasmo, mientras otros advierten sobre las reglas: *¡Cuidado, no pises la línea!* Esta mediación entre pares no solo refuerza el respeto por las normas, sino que también genera un sentido de responsabilidad colectiva sobre el desarrollo del juego. A medida que los niños y las niñas avanzan, deben hacer cálculos mentales rápidos sobre la distancia y el equilibrio necesario para llegar a la siguiente casilla sin cometer errores, mientras que los observadores exteriorizan su emoción con gestos de expectativa o exclamaciones de apoyo. En esos momentos, el juego se convierte en un escenario donde la confianza y la empatía emergen de manera genuina, reflejando cómo el aprendizaje no solo está en la actividad en sí, sino en las relaciones que se tejen dentro de ella.

En el juego de la rana, la interacción toma una forma diferente, más enfocada en la estrategia y la técnica. Aquí, los niños con más experiencia en el lanzamiento asumen,

muchas veces de manera espontánea, el rol de guías, mostrando con su cuerpo el movimiento preciso para lograr mayor puntería. *¡Mira, lanza así! ¡yo te ayudo, hazlo de esta manera!*, dice un niño mientras otro lo observa atentamente e intenta imitar su gesto. Este intercambio es más que un simple consejo; es una construcción de conocimiento compartido, donde los niños ajustan sus movimientos a partir de la observación, la experimentación y la retroalimentación de sus compañeros. Además, en los momentos en que una ficha cae cerca del objetivo pero no logra entrar, se generan expresiones de frustración, palabras de ánimo y hasta nuevas estrategias colectivas para mejorar. De este modo, el juego no solo desarrolla habilidades motoras y espaciales, sino que también fortalece la capacidad de compartir saberes, aprender del otro y gestionar emociones como la frustración y la perseverancia.

Por su parte, el juego del stop ofrece un escenario en el que la colaboración se vuelve aún más evidente. Aquí, los niños no sólo compiten, sino que deben tomar decisiones rápidas basadas en su percepción del espacio y su relación con los demás jugadores. Durante el desarrollo del juego, se generan discusiones y acuerdos sobre las reglas, especialmente cuando se realizan las estrategias colectivas o las acciones que se dan dentro del juego. Estas negociaciones, a veces marcadas por la euforia del momento, enseñan a los niños y a las niñas a argumentar, a ceder cuando es necesario y a defender su postura con fundamentos. Además, en cada ronda, la interacción con el espacio se vuelve crucial: calcular la distancia entre ellos y la meta, decidir cuándo correr y cuándo detenerse, y anticipar los movimientos de los demás se convierten en estrategias clave. Así, el juego del stop no solo activa el cuerpo, sino también la mente, promoviendo habilidades de toma de decisiones, pensamiento estratégico y trabajo en equipo.

En relación con lo anterior, los juegos colectivos son un microcosmos de la sociedad, donde los niños aprenden de manera vivencial a relacionarse con otros. A través de la interacción en el juego, desarrollan habilidades de cooperación, negociación y resolución de conflictos, habilidades que serán esenciales a lo largo de su vida. En la golosa, la rana y el stop, los niños deben coordinarse, respetar turnos y aceptar tanto el éxito como el fracaso, aprendiendo que la convivencia se basa en el respeto y la reciprocidad.

Desde la teoría del desarrollo de Vygotsky, el aprendizaje ocurre en interacción con los demás. Cuando los niños juegan juntos, no solo se divierten, sino que también se impulsan mutuamente a desarrollar nuevas habilidades. Aprenden observando a sus compañeros, imitando estrategias y ajustando su comportamiento a las normas del grupo. En este sentido, el juego es un diálogo en movimiento, en el que cada niño aporta su singularidad y, al mismo tiempo, se enriquece con la diversidad de los demás. En el desarrollo de la secuencia didáctica, esto se reflejó de manera profunda en cada etapa del proceso, ya que el juego se convirtió en un espejo de las interacciones sociales y emocionales de los niños.

Desde el diseño de la secuencia didáctica, se tuvo en cuenta que el juego debía ser más que una actividad aislada; debía articularse con intenciones de aprendizaje claras, propiciando la reflexión, el diálogo y la construcción de significados colectivos. Se establecieron espacios previos y posteriores a la experiencia lúdica para que los niños pudieran anticipar, planificar y luego analizar lo vivido. Durante estas instancias, se observó cómo los niños y las niñas expresaban sus expectativas antes de jugar,

compartiendo ideas sobre cómo organizarse y qué estrategias utilizar, lo que evidenció una capacidad emergente de autorregulación y pensamiento anticipatorio.

En el desarrollo del juego, las interacciones adquieren un papel central. Se pudo notar cómo los niños no solo seguían las reglas establecidas, sino que, en algunos casos, las negociaban y las transformaban en función de la dinámica grupal. En el juego del stop, por ejemplo, surgió un debate sobre qué estrategias u opiniones eran válidas dentro de las categorías propuestas, lo que llevó a los niños a argumentar sus puntos de vista, escuchar a los demás y llegar a consensos. Este tipo de interacciones permitieron evidenciar la capacidad de diálogo y resolución de conflictos, habilidades fundamentales no solo en el juego, sino en su vida cotidiana.

Además, la secuencia didáctica permitió observar cómo los niños construían aprendizajes más allá del movimiento físico o la motricidad fina. En la golosa, la planificación del espacio antes de jugar se convirtió en una oportunidad para que los niños discutieran sobre proporciones, líneas y distancias, demostrando que el pensamiento matemático puede emerger de manera espontánea cuando se le da sentido en la experiencia. De manera similar, en el juego de la rana, los niños compartieron estrategias para mejorar su puntería, modelando con su cuerpo el gesto adecuado y corrigiendo a sus compañeros con base en la observación y la repetición

A medida que los niños crecen, el juego deja de ser solo una actividad espontánea y se convierte en un medio de exploración del mundo social. A través de la tipología de juegos presentada en el documento, los niños ensayan situaciones que enfrentarán en la vida adulta: el establecimiento de normas, la resolución de desacuerdos, la toma de decisiones en grupo y la capacidad de disfrutar de una experiencia compartida.

Cada interacción en el juego es una oportunidad para fortalecer la confianza, la autoestima y la identidad dentro del grupo. Los niños descubren que su voz y sus acciones tienen un impacto en los demás, que sus ideas pueden ser escuchadas y que el bienestar colectivo depende de la participación de todos.

### **El juego de reglas y la movilización de estructuras de pensamiento**

El juego evoluciona y madura conforme al proceso de crecimiento de los niños y las niñas, donde se reconoce que el juego es un develador del psiquismo humano. Además, cabe reconocer que no es un proceso estático, sino que evoluciona en función de las capacidades representacionales y operativas de las prácticas de los niños, como lo es la resolución de problemas y todo tipo de habilidades blandas. Dado que “en el juego de reglas toda la información se ordena, se codifica con la intención de ser entendida por los jugadores para conocer el límite de sus acciones” (Navarro, 2010, p.163), pues el juego se piensa, no solo se vive y se siente, gracias a una movilización cognitiva desde su estructura lógica.

En los tres juegos se logró evidenciar la importancia de los registros, los cuales permiten una apropiación por medio del uso del código alfabético y numérico, con un sentido en sí mismo. Pues, a través de los diferentes juegos, se hacía énfasis en la concentración que debían tener los niños y las niñas para poder realizar los juegos y así llegar a los objetivos deseados. Por ejemplo, en el juego de la rana, se presentó un desafío cognitivo en cuanto al dominio de estructuras del pensamiento lógico-matemático para llevar el registro de la puntuación acumulada durante cada ronda, especialmente en lo que respectaba a las penalizaciones por no encestar.

Sin embargo, no se puede dejar de lado, que era necesaria una anticipación del juego para que los niños y niñas se fueran adaptando a los elementos estructurantes que conformaban el juego, pues a través de la repetición, se pretendía generar conciencia y memoria de los diferentes momentos que se vivían en cada sesión. Todo ello conformaba una estructura del pensamiento para que los niños comprendieran el sentido en sí mismo del juego, para llegar al punto de poder replicar y ser ellos los encargados de enseñar a jugar.

En los juegos realizados, hubo la necesidad de planear de acuerdo con los diferentes niveles de apropiación, adaptándolos a las necesidades requeridas en cada juego y a las estructuras del pensamiento de los niños y las niñas. Inicialmente, pasan por el conocimiento más intuitivo y exploratorio, donde descubren el juego y cómo funciona. Luego se genera un vínculo de familiarización con el formato del juego, entendiendo su dinámica, hasta lograr un dominio más pleno en el cual el niño puede apelar estrategias diversas, participando con mayor placer y dominio de la propuesta. (Violante, 2011, p,14).

Todo ello permite reconocer que, desde el primer instante en el que se abre paso a la enseñanza del juego, se perciben manifestaciones espontáneas y expresivas de los jugadores, pues como se ha dicho el juego se piensa, se estructura, se planea, se anticipa, para propiciar la resolución de problemas y así lograr crear estrategias.

En el juego de la golosa, se logró identificar que los niños desarrollaron diversas estrategias para mejorar su desempeño. Por ejemplo, estiraban los brazos para lograr que la piedra cayera en el lugar deseado, lo que evidencia que comprendían la importancia de controlar el lanzamiento, el salto y el equilibrio, pues reconocieron que la postura adoptada al lanzar influía en la precisión del tiro. Además, intentaban regular con la mano tanto la

dirección como la fuerza para que la piedra cayera en el cuadro deseado. Por otro lado, al jugar la golosa de caracol, adaptaban su cuerpo a la forma del gráfico, curvándose intencionalmente para facilitar el salto y desplazamiento dentro del espacio delimitado.

Analizaban que el controlar sus emociones hacía que el lanzamiento fuera más preciso, ya que al saltar debían manejar la calma y la tranquilidad para darse estabilidad. Se concentraban en medir, calcular y trazar, pues necesitaban de mucha concentración para que la golosa les quedara perfecta.

Los niños que jugaron rana, ajustaban sus estrategias de juego, en función de los puntos obtenidos, donde comprendían que si no encestaban debían descontarse los puntos, así que creaban estrategias para que encestar se les hiciera más fácil y así sumar puntos. Una de la estrategia usada fue dejar las tapas en el piso, para que no se les cayeran de la mano y así tener más libertad de movimiento sin estar pendiente de las demás tapas. Esta estrategia fue copiada por más jugadores, pues querían confirmar si era efectiva para hacer más puntaje.

Cabe destacar que uno de los niños que más generó impacto en este juego fue Damián, pues en medio de la resolución de problemas que se creaba en el campo de juego, hizo un análisis que le dio un giro inesperado al proceso que se iba ejecutando. Él hizo un comentario el cual decía "ahí dice que habrá un ganador por puntos y otro por estrategias y yo descubrí que si uno tiene buena estrategia tendrá buenos puntos, así que ganará ambos premios". Tal comentario hizo que varios de los niños se cuestionaran la hipótesis de Damián. A partir de este diálogo, surgió la idea de modificar la categoría de "estrategia" por otra. Se propuso entonces que fuera para quien se destacara como buen jugador: aquel que

haya respetado las reglas y a sus compañeros, que no haya hecho trampa, etc. Siendo esta propuesta aceptada por los niños y las niñas. Este hallazgo evidencia una conexión entre dos variables (estrategia y puntaje), lo que demuestra un nivel de análisis más profundo del juego de reglas. Esto activa un espacio de reflexión colectiva entre sus compañeros, quienes comienzan a cuestionar la validez de su hipótesis, demostrando habilidades de pensamiento crítico al evaluar ideas y proponer alternativas.

En el juego del stop, el principal problema respecto a no ser ponchado representó una oportunidad para el desarrollo de estrategias grupales como recordar lo vivido para hacer una apropiación y dar soluciones. Por ejemplo, uno de los análisis que hicieron fue que, si algún niño va con la pelota y nunca la pasa a sus compañeros de juego, hace que el otro grupo gane, destacando la importancia de trabajar en equipo para avanzar y ayudarse. Por ello, una de las estrategias colectivas consistía en que los jugadores que ponchaban, debían acorrallar al oponente justo antes de que llegara al tablero. Otra táctica era colocar a dos personas por base, de modo que, al llegar el jugador oponente, pudieran poncharlo entre ambos.

Además, en cuanto a la estrategia individual, comprendieron durante la interacción, que la velocidad del lanzamiento influye directamente en la posibilidad de ponchar al oponente. Un lanzamiento rápido permite que la pelota llegue antes al jugador oponente. También comprendieron que pasar desapercibidos aumentaba sus posibilidades de llegar al tablero sin ser ponchados y descubrieron que no era necesario detenerse entre una base y otra, lo que incrementaba sus probabilidades de avanzar con éxito hasta el tablero. Incluso comprendieron la importancia que tienen las bases, pues es un lugar donde saben que estarán

seguros y tendrán un momento para poder respirar. Entendiendo incluso que, si fallan en la puntería, tendrán más posibilidades de ser quien ponche.

De tal modo, para que un niño pueda llegar a jugar un juego de reglas, no será algo innato, ni tampoco un proceso simplemente madurativo, biológico de la condición humana o intuitivo; sino que se necesita de un proceso de andamiaje de enseñanza por parte de un experto que jalone este tipo de procesos. Es por ello que, “este tipo de juegos invita a que las niñas y los niños construyan una imagen de los otros jugadores como adversarios y exigen poner, al servicio de ganar o perder, herramientas cognitivas asociadas a la resolución de problemas dentro de las que se destacan la anticipación y la planeación” (MEN. 2017. p.77)

Definitivamente, se reconoce que el juego tiene un rigor, una estructura muy representativa de una sociedad donde los niños comprenden cuáles son sus roles, sus funciones, sus límites y sus posibilidades de acción. Incluso cuáles son esas maneras en las que se permea las relaciones de poder, cómo se estructuran esos posicionamientos frente a la toma de la palabra, la equidad y la justicia. Evidenciando la complejidad del campo de juego y como los niños se ponen a prueba desde su rol más social, su capacidad de negociar, de ceder, de anticiparse, y también de reconocer el sentido de la ganancia y de la pérdida.

Los niños participantes en los juegos de la golosa, la rana y el stop, tuvieron aprendizajes en común, pues comprendieron que tenían la oportunidad de volver a intentar hacer el juego, lo que les permitió desarrollar una mentalidad de perseverancia. Cuando cometían un error, aprendían a reflexionar sobre lo sucedido, utilizando esa experiencia

como una oportunidad para corregir su enfoque y mejorar en sus siguientes intentos del juego. Además, los niños comprendieron la importancia de respetar las reglas, no solo para garantizar un desarrollo óptimo y justo del juego, sino también para prevenir comportamientos que pudieran generar injusticia o para fomentar el uso de la trampa

### **El rol del maestro que enseña juegos de reglas**

A lo largo de este trabajo se ha abordado teóricamente el rol que debería cumplir el maestro al momento que decide enseñar a jugar. Sin embargo, no se ha profundizado en lo que implica para el maestro estar presente en el aula y ofrecer espacios enriquecidos donde se reconozca el juego como lenguaje, de manera seria, responsable y como actividad rectora, al igual que los otros lenguajes como lo son el arte, la literatura y la exploración del medio.

Con esto se quiere decir que el juego ha tenido más dificultades para ser considerado dentro del currículo, en comparación con los otros lenguajes, ya que todavía prevalece una visión espontaneísta y superficial sobre él. Este fenómeno se refleja en las creencias del maestro, quien tiende a considerar que los otros lenguajes tienen más rigor que el juego, al verlo como algo culturalmente arraigado a creencias generales o como algo trivial. Además, el maestro, que desconoce este campo de conocimiento, lo asocia a su propio marco de creencias o a sus ideas preconcebidas, lo cual está influenciado por la cultura, pero no desde el sentido de la educación infantil.

Esta postura se contribuye a partir de las experiencias en el campo como maestras en formación, dado que, en medio del desconocimiento, tendíamos a asociar el juego con nuestras propias creencias, así como con lo que nos fue inculcado a lo largo de nuestras

experiencias educativas. En ese contexto, considerábamos que jugar era simplemente una experiencia placentera, sin mayor finalidad que el disfrute mismo. Sin embargo, al involucrarnos directamente en la implementación del juego dentro del aula, nuestras concepciones comenzaron a transformarse, orientándose hacia una comprensión del juego con sentido pedagógico y educativo.

Es por ello que el maestro para enseñar a jugar necesita conocer los elementos que estructuran la acción de jugar, viendo el juego con mucho respeto, dado que a cualquier experiencia que sea de goce, placer, diversión o entretenimiento no se le puede denominar indiscriminadamente juego. Con ello se empieza una desvinculación de creencias que se genera estando en la realidad, además, el maestro necesita identificar los procesos que se gestan en relación con los aprendizajes posibles en un contexto lúdico, dado que los niños no juegan con la intención de aprender, pero esto no quiere decir que no aprendan cuando juegan, “es un medio, y no un fin en sí mismo” Malkovich (2000, p.12).

De tal modo, consideramos fundamental como primer acercamiento, conocer el acervo cultural y el contexto de los niños y niñas, pues no todos comparten los mismos intereses ni disfrutan de los mismos juegos. En este sentido, la observación como maestras, que tienen claro los objetivos a alcanzar con la implementación de un juego reglado, nos permitía identificar las preferencias o gustos generales de cada nivel, para así poder diseñar una propuesta que diera respuesta a los intereses reales de los niños y niñas, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo.

Además, para que el maestro enseñe un juego de reglas es crucial que lo conozca y tenga un dominio pleno de él, al experimentarlo, vivenciarlo y jugarlo. De tal modo, el

maestro tiene una gran responsabilidad, por lo cual necesita explorar el juego a fondo, planteándole preguntas, indagando sobre sus dinámicas y, en lo posible, observar a otros jugarlo, pues entre más apropiación tenga, habrá más posibilidades para que el juego no se agote.

Así pues, el hecho de conocer previamente los juegos de reglas con los que nos sentíamos vinculadas, conectadas e identificadas, hacía que su implementación resultara más motivadora para nosotras, y así mismo poder reflejarlo hacia los niños y las niñas. Esta conexión personal nos permitía transmitir con mayor autenticidad el entusiasmo, el gusto y la alegría por el juego, generando un ambiente propicio para que ellos también se sintieran motivados, abiertos al aprendizaje y dispuestos a dejarse llevar por la experiencia.

Todos estos acercamientos y saberes previos conducen a un momento crucial en la labor docente: la planeación, entendida como una herramienta fundamental de apoyo para el maestro. Planear implica una acción profesional que requiere de dedicación, reflexión y compromiso, donde debe tomarse el trabajo de pensar, hacer y organizar de manera sistemática, una secuencia didáctica que abarque el conocimiento en relación con el sentido de la regla de juego, junto con los propósitos que tiene en sí mismo. Todo ello con el fin de asegurar un proceso de enseñanza coherente y eficiente, permitiendo enfocarse en los temas pertinentes para cada sesión y evidenciando la continuidad en el proceso de manera sistemática.

Planear una secuencia didáctica para implementar un juego de reglas no fue una tarea sencilla. Este proceso implicó realizar una serie de acercamientos previos, como conocer la historia del juego, identificar las habilidades necesarias para su desarrollo y

preparar un contexto que facilitara su comprensión. Todo esto demandaba una planificación secuencial que permitiera acercar al niño de forma progresiva, partiendo de lo más simple hacia lo más complejo.

Como menciona Violante (2011) la intencionalidad docente ha de manifestarse en otorgar espacios y tiempos para jugar, pues sin estos dos elementos sería imposible enseñar a jugar, teniendo también en cuenta los objetos requeridos para el juego. El maestro debe presentar un juego de acuerdo con las necesidades y etapas de desarrollo en la que se encuentre el niño, pues deliberadamente no puede mostrarle un juego sin conocerlo y sin saber si es apropiado. Desde allí parte un trayecto enriquecido de conocimientos donde debe pensar en un espacio óptimo para su libre desarrollo, teniendo en cuenta los objetos necesarios y propios para el juego. Así mismo, tiene una gran responsabilidad; despertar las sensibilidades de los niños y las niñas por medio de los ambientes, fomentando la exploración, la curiosidad, la imaginación y la expresión emocional.

Para Sarlé (2020), el maestro debe respetar los tiempos de juego, pues los niños y las niñas necesitan de repetición para lograr dominarlo. Se parte de un juego previo donde se enuncia lo que se va a realizar, para luego pasar a un juego donde se van aproximando, mientras tantean qué es lo que se está planteando hasta descubrirlo y comprenderlo y desde allí, ver las transformaciones verdaderamente del juego. Para obtener ello, “el maestro asiste a la organización del escenario, los materiales, la distribución de roles y el guion sobre el que se va a jugar” (Sarlé, 2006, p.144).

Es por ello que en nuestras implementaciones, comprendimos la importancia fundamental del tiempo en el desarrollo del juego. Sin un tiempo suficiente, se vuelve

difícil alcanzar los objetivos propuestos, ya que es precisamente el tiempo lo que permite que el juego se transforme en una experiencia rica, profunda y significativa.

De tal manera, el maestro debe ser capaz de demostrar que enseñar a jugar pasa por el interés de los niños, que necesita de una motivación para que se logre el objetivo al que se quiere llegar, donde es valioso preguntar por lo que acontece y pasa en medio de la acción. Pues enseñar a jugar no solo involucra el ámbito cognitivo, dado que transita por lo social y lo afectivo, apoyando la construcción de relaciones interpersonales, donde los niños y las niñas interactúan y comparten con sus pares, mientras expresan y deciden cómo actuar y reaccionar ante cualquier circunstancia que se presente.

Para finalizar, en medio de la experiencia, logramos identificar que no se trata únicamente de que el maestro dé a conocer el rigor del juego en sí mismo y su sistema de reglas, si no también enseñarles a ser jugador. Esto requiere que los niños comprendan cómo interactuar con los oponentes, cómo manejar tanto la competencia como la cooperación, cómo transitar sus emociones y cómo tomar decisiones en el juego. Es decir, también se requiere que el maestro le enseñe habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para que sean buenos jugadores en el campo lúdico.

De tal modo, el rol que cumple el maestro para enseñar a jugar es de vital importancia, pues es quien tiene el conocimiento, la preparación, la mirada pedagógica, la cual tiene que ir construyendo y adaptando, pues debe haber una transformación de creencias para que sea posible ver el juego en su máxima esencia. Es por ello, que enseñar a jugar es una ardua tarea, donde lo deseable es que se empiecen a desvincular creencias por parte de los maestros. Este proceso de resignificación requiere tiempo, reflexión crítica y

acompañamiento. Enseñar a jugar exige del maestro sensibilidad, disposición para aprender junto con los niños y apertura para redescubrir el juego desde una perspectiva educativa transformadora. Solo así será posible apreciar y enseñar el juego en su máxima esencia: como una forma de conocer, de crear vínculos, de explorar el mundo y de construir sentido desde la infancia.

## Capítulo VII Conclusiones

Con base a la fundamentación, diseño, planeación e implementación de la Secuencia Didáctica desarrollada como modalidad de trabajo de grado, destacamos cuatro ámbitos concluyentes de este proceso. Así pues, en primer lugar, se hace relación con *la movilización de creencias, resignificaciones y nuevos aprendizajes* respecto a la profundización del juego y la acción de jugar como campo de estudio, escenario de tensiones y también de confrontaciones, que sin duda han enriquecido y capitalizado nuestro saber pedagógico.

En este sentido, se reconoce el juego como derecho impostergable en la primera infancia. A través de él, los niños y las niñas exploran el mundo, construyen significados, establecen relaciones e interacciones con los demás, lo que les permite desarrollar en este proceso, habilidades cognitivas, motrices y socio emocionales. Reconocer el valor del juego significa comprender que no es una acción aislada del niño, sino un derecho y una necesidad que posibilita un aprendizaje constante y su desarrollo integral como sujeto.

Allí, se reconoce la relación fundamental entre el juego y la cultura, ya que sin cultura no hay juego y sin juego no hay cultura, pues se complementan entre sí los valores, las creencias y las costumbres. Desde esta perspectiva, el juego se constituye como un

lenguaje simbólico en tanto los niños y las niñas se expresan, identifican, descubren sus capacidades y limitaciones; puesto que el juego posibilita estructuras de pensamiento, las cuales se reflejan en el niño; en la acción de construir, destruir y resignificar su propio mundo mientras juega, evidenciando al juego como develador del psiquismo humano, además de un espacio potencial entre el individuo y la sociedad.

De ahí que, es importante reconocer que la acción de jugar en los niños y niñas no es estática, se transforma, evoluciona y se complejiza en correspondencia a la maduración de sus estructuras de pensamiento y el enriquecimiento de su función simbólica; de allí la importancia para un maestro en conocer, comprender y reconocer las diferentes manifestaciones de juego que son privilegiadas en diferentes ciclos vitales de la infancia; tipologías que son cada una de ellas particulares y abren oportunidades únicas a zonas de desarrollo potencial, puesto que, las múltiples formas de juego que este suscita durante la infancia, están directamente relacionadas con la evolución de las estructuras intelectuales del niño y la niña.

De manera particular, el juego de reglas se configura como una tipología de juego compleja, la cual exige una madurez cognitiva de los niños como jugadores, respecto a los problemas que cada uno de los juegos de esta índole les plantea. Esta tipología de juego no puede resolverse de manera intuitiva o solo desde la disposición lúdica, es necesario enseñar al niño las estructuras de su sistema de rigor, para que progresivamente pueda desenvolverse, anticipar, planear y generar estrategias para desenvolverse con mayor libertad, ingenio y creatividad en el campo lúdico.

Así pues, con esta tipología de juego, se evidenció el proceso de estructura cognitiva y sociocultural que desarrolló el niño y la niña en la construcción, adquisición y práctica de la regla durante su participación por los juegos reglados; revelando apropiaciones propias consigo mismo, con los pares, con los objetos, con el espacio y con el entorno. Allí, los niños y las niñas trascienden el juego individual y egocéntrico, para acentuarse en una etapa de cooperación naciente, posibilitando en ella, un trabajo en equipo junto con la validación de los derechos de su contrincante.

Gracias a ello, se evidenció como el proceso de construcción y adquisición de la regla en los juegos estructurados se convierte en una vivencia fundamental en la formación del ser humano, pues en ella los niños y las niñas no solo aprenden a seguir normas, sino a comprender su sentido y a apropiarse de ellas con conciencia y autonomía. En el juego, descubren que las reglas no limitan, sino que dan orden y significado a la experiencia compartida, permitiendo la equidad, el respeto y la cooperación colectiva. Es aquí donde se enfrenta al desafío de negociar, de aceptar la derrota con dignidad, la victoria con humildad y de asumir responsabilidades individuales dentro de un propósito colectivo. Así, el juego se convierte en un espejo de la vida misma, dejando en cada niño y cada niña la huella de un aprendizaje que no solo moldea su manera de jugar, sino su manera de ser y de estar en el mundo.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, los juegos reglados no solo potencian habilidades motrices y cognitivas, sino que configuran escenarios donde emergen el pensamiento moral y la regulación emocional. Es en el juego donde el niño se enfrenta al desafío de acatar una norma no como una imposición externa, sino como un principio que le permite integrarse a una dinámica colectiva. Los conflictos que surgen en este proceso no

son obstáculos, sino catalizadores del aprendizaje social: cada desacuerdo es una oportunidad para la argumentación, cada frustración, un espacio para la autorregulación, y cada acto de cooperación, un paso hacia la construcción de identidad en relación con los otros. Así, la enseñanza de los juegos reglados no se reduce a la instrucción de reglas, sino que se convierte en un proceso dialógico donde la infancia descubre, en cada interacción lúdica, las bases de la convivencia humana y el sentido profundo de la construcción colectiva.

A través de los tres juegos reglados implementados en la secuencia didáctica, los niños y las niñas fueron capaces de reconocer y entender sus errores en el camino, pues sabían que tenían nuevas oportunidades para volver a intentarlo, ya que no solo se trata del disfrute, por el disfrute, sino de ser conscientes de sus propias acciones; es decir, el juego no solo se disfruta con intensidad, también se piensa con una lógica procedimental.

Así, a través de sus propios errores como lo fue pisar la línea antes de tiempo, fallar al intentar ponchar a un compañero o incluso no lograr que la tapa entrará en el tablero, los niños y las niñas descubrieron que el juego no se terminaba con el fallo. Muy por el contrario, comprendieron que equivocarse no significaba perder, sino recibir una nueva oportunidad para hacerlo mejor. En ese recorrido, comenzaron a valorar tanto el proceso como el resultado, entendiendo que cada intento fallido era también una forma de avanzar. Con cada repetición, cada ajuste en el movimiento, cada estrategia compartida con sus pares, no solo afinaban su desempeño, sino que también fortalecían su confianza, su paciencia, su deseo genuino de seguir participando y también de disfrutar el proceso hasta cuando llegaran a su objetivo.

Cuando el niño juega, está descubriendo y explorando el mundo interno y externo. En medio de la interacción con el otro, el niño aprende, pues su par es un apoyo para su desarrollo y crecimiento cognitivo, social y emocional. En el momento que los niños juegan, reconocen su espacio de juego para ir construyendo su propia identidad, mientras comprenden el rol que cumplen en el campo lúdico. A través del juego, los niños vivencian la fantasía con la realidad, lo que lleva a que su proceso cognitivo madure y logren diferenciar estas dos miradas, permitiendo que puedan desarrollar habilidades para la resolución de problemas y creación de estrategias en el campo de juego.

De modo que, al estar inmersos en el juego, los niños aprenden sobre el mundo, donde tienen la posibilidad, más que en cualquier espacio, de preguntar y preguntarse, realizando una introspección de su desenvolvimiento en el juego, mientras logran descubrir nuevas habilidades. Por lo tanto, son capaces de identificar, a través de la resolución de problemas, la causa y efecto que tienen sus acciones, quienes son determinantes para poder tener una convivencia sana. Incluso, es determinante cuando saben apropiarse de sus emociones, cuando las identifican y las canalizan, hasta permitirse sentir, sin necesidad de llegar a identificarlas como algo negativo.

En este sentido, es crucial comprender el error como una oportunidad, más que como un obstáculo. Jugar les enseña que equivocarse es parte del proceso, que cada tropiezo es una posibilidad para desafiarse a sí mismos, para descubrir nuevas estrategias y para fortalecer su confianza. Así, el juego no solo es diversión, sino también es un espacio seguro donde los niños y las niñas aprenden, exploran y crecen con autenticidad.

Al estar en el campo lúdico, dichas emociones toman el control y más cuando se pierde o se gana; lo cual muchas veces es difícil de tramitar, pues en la euforia del momento que están viviendo no siempre es posible llegar a la autorregulación y autocontrol de las emociones que pueden poner en riesgo la continuidad del juego o su estabilidad como sistema organizado. El niño transita de la emoción intensa y descontrolada y poco a poco, en la medida en que se brindan las oportunidades de seguir jugando, en nuevas rondas, con nuevos compañeros, en diversos espacios; que esta emoción desbordada se tramita y autorregula por la necesidad de la acción de pensar mejor el juego y planificar cada vez con mayor asertividad la acción de jugar. Pues, durante el juego se pueden dar momentos de abandono de partidas, de derrotas emocionales, de discusiones tanto justificadas como desproporcionadas, de hallazgos que involucren el espacio personal para la autorregulación de las mismas emociones que nublan la mente del jugador; momentos que nacen de la misma euforia del juego y que se empiezan a gestionar desde el trabajo individual a lo colectivo y los factores del contexto que lo acompañan.

Con ello en mente, el segundo ámbito dentro de esta propuesta está referido a los aprendizajes que, como maestras en el ciclo de profundización de un pregrado, hemos venido consolidando con *relación a la formación en investigación*. Este proceso implica plantearse preguntas, focalizar un campo de conocimiento, problematizar un contexto, aprender a observar, desarrollar habilidades de escucha atenta, permitirse asombrarse, registrar, clasificar, ordenar y analizar información de diferentes tipos de fuentes, así como la exigencia respecto a una escritura equilibrada entre la interpretación y la argumentación.

Todo ello no solo fortalece nuestra habilidad crítica y analítica, sino que también nos permite construir una mirada más rigurosa y reflexiva sobre nuestra práctica docente. A

través de la indagación constante, aprendemos a reconocer patrones, identificar tensiones y articular distintos enfoques teóricos para comprender mejor la realidad educativa. Además, nos enfrentamos al reto de comunicar con claridad y coherencia nuestros hallazgos, integrando la teoría con la experiencia y promoviendo una escritura que logre trascender la descripción para generar interpretaciones fundamentadas y argumentadas. En este sentido, la formación en investigación se convierte en un eje esencial para la transformación de nuestra labor pedagógica y la construcción de saberes.

Por consiguiente, se reconoce como maestras en formación que, el rol del maestro para el desarrollo de la propuesta es evidenciado desde el momento en que defiende un lugar para él juego en su propuesta curricular; en promover un diseño, planeación e implementación de la secuencia didáctica, la cual constituye y hace parte del proceso riguroso que conlleva la acción de enseñar a jugar. Pues si bien esta actividad es innata del ser humano y su disposición es natural en los niños y las niñas, se necesita de un acompañamiento reflexivo e intencionado por parte del maestro. Allí, su mediación y observación durante el juego es fundamental, ya que, obtiene un conocimiento profundo de las dinámicas de juego de los niños y las niñas y garantiza que se convierta en una experiencia significativa para el que juega.

Por tanto, la documentación como herramienta y forma de trabajo pedagógico, constituye un trabajo reflexivo por parte del maestro, favoreciendo su actitud de investigación, escucha y observación planificada, siendo estos procesos una oportunidad para comprender, analizar y reconocer sus acciones pedagógicas. De modo que, esta estrategia metacognitiva sustenta el ejercicio de escucha del maestro hacia los niños y las niñas lo que le permite estructurar gradualmente el sentido de lo que se hace, acercándose a

su vez a los procesos de adquisición de conocimiento y desarrollos de aprendizaje de los niños y las niñas.

De manera que, el análisis de las documentaciones pedagógicas y los diarios de campo es un ejercicio valioso en la reflexión pedagógica que trasciende la mera observación, convirtiéndose en una herramienta esencial para interpretar las interacciones, emociones y procesos de construcción del conocimiento en la infancia. En el contexto de los juegos reglados, estos registros permiten identificar cómo los niños y niñas internalizan las normas, gestionan el conflicto, negocian significados y experimentan la convivencia desde la lúdica. Aquí, el maestro asume un rol de mediador sociocultural, un agente que no solo facilita la estructuración del juego, sino que también acompaña la apropiación progresiva de valores como la justicia, la reciprocidad y la autonomía.

De esta forma, estas herramientas de análisis y reflexión no son un simple testimonio de lo ocurrido, sino un insumo para la metacognición docente y la transformación de la práctica educativa. A partir de estos registros, el maestro puede replantear estrategias, flexibilizar la enseñanza de las normas y adaptar las experiencias de juego para que respondan a los ritmos, emociones y necesidades de los niños y niñas, permitiendo una valoración no sólo en términos de logros, alcances, hallazgos y desempeños, sino a la luz de lo que implica enseñar a jugar un juego, a la estructura, el sistema el rigor y a lo que implica enseñar a ser jugador siendo el maestro el encargado de brindar estos andamiajes.

Sobre esa base, develamos un tercer ámbito, el cual está contenido en *las proyecciones académicas* que consideramos este trabajo tiene para la licenciatura en

Educación Infantil, y en particular respecto a la Línea de Investigación en Creencias, saberes y pensamiento del profesor. Esta propuesta visualiza el juego de reglas como un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, permitiéndonos comprender cómo los niños construyen significados sobre la convivencia, la toma de decisiones y el respeto por el otro a través de la experiencia lúdica. Explorar el papel del juego de reglas en los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo enriquece la comprensión sobre el desarrollo infantil, sino que también invita a los maestros a repensar sus propias creencias y prácticas pedagógicas.

Es decir, si bien este trabajo no se orientó específicamente en responder a la Línea de Investigación en Creencias, saberes y pensamiento del profesor, si aportó e invitó a evidenciar que el juego en su riqueza y profundidad no solo transforma la experiencia de los niños y las niñas; sino que también interpela directamente en los maestros, invitándolos a repensar sus propias creencias, saberes y prácticas pedagógicas.

Allí comprender el juego como un derecho, una forma de expresión y una vía privilegiada para el aprendizaje, exige dejar atrás enfoques tradicionalistas que lo reducen a una pausa en la jornada escolar o a una actividad sin propósito educativo. Este proceso de reflexión implica cuestionar los modos en que se estructura el tiempo, el espacio y la interacción en el aula, y abrirse a una pedagogía más flexible, respetuosa de los intereses de la infancia y consciente del papel activo que tienen los niños en la construcción de su conocimiento. Es así como, reconocer el valor del juego es en definitiva, una oportunidad para renovar la mirada docente y enriquecer la práctica educativa.

En esta perspectiva, se busca que el juego sea reconocido y se tenga en cuenta en el currículum, otorgándole relevancia, al igual que se le da a los otros lenguajes como el arte, la literatura y la exploración del medio. Con el desarrollo de esta propuesta se identifica el

rigor que debe desempeñar el maestro, quien tiene una posición crucial al cumplir este papel de enseñar a jugar. Para ello, el maestro debe abordar el juego como un asunto serio y estructurante del desarrollo integral de los niños, dando una mirada para que se privilegie el juego en el currículo de la educación inicial. Allí, damos un lugar de disputa al posicionamiento que se tiene de ese juego recreativo situado en la espontaneidad, a formalizar el juego desde una perspectiva didáctica y metodológica en la enseñanza.

Por último, destacamos *las proyecciones pedagógicas* que este trabajo aportó hacia el contexto educativo donde se implementó la secuencia didáctica Centro Educativo Libertad - CEL. Allí es revelador comprender en primer lugar que no todos los maestros incorporan el juego en sus prácticas educativas por diversas razones. Por un lado, existen docentes cuyas prácticas están marcadas por enfoques tradicionales donde el juego no tiene un lugar prioritario dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otros casos, algunos maestros no han tenido la oportunidad de conocer o experimentar el verdadero potencial lúdico del juego, por lo que lo perciben únicamente como una actividad recreativa, sin comprender su valor en el desarrollo integral de los niños y niñas. Asimismo, hay situaciones en las que las condiciones personales, como problemas de salud o limitaciones físicas, dificultan la participación activa del docente en dinámicas lúdicas, siendo estos factores influyentes en la forma en que se concibe y se aplica el juego en el aula y dentro de la institución educativa.

Con ello presente, invitamos a los maestros y maestras a movilizar sus creencias, pensamientos y saberes respecto al juego, pues si bien se ubican aquellos maestros que creen que el juego sí se enseña, este es enseñado como algo sencillo que no implica mayores desafíos tanto para su rol como docente, en la acción de enseñar a jugar; como

para las estructuras de pensamiento que los niños y las niñas desarrollan mientras juegan. De ahí que, estar en el campo de juego y vivenciar el gran reto que se da al enseñar a jugar, posibilitará que el maestro de educación infantil pueda hacerse cargo de: Enseñar juegos, enseñar a jugarlos y enseñar los saberes necesarios para poder comprender, reconocer, apropiarse y construir un sentido lógico y pragmático de la situación lúdica que desencadena cada atmósfera de un juego de reglas.

Por tanto, las posibilidades que ofrece el juego, explícitas en el trabajo a lo largo de su desarrollo, pueden ser provechosas para enriquecer la propuesta pedagógica del CEL, brindando otra perspectiva en cuanto a la definición del juego y sentido pedagógico de los juegos de reglas en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Puesto que al ofrecer una comprensión más amplia y renovada del juego, se concibe la oportunidad de resignificar su papel dentro de los procesos educativos. De manera que, incorporar esta perspectiva le permite al CEL avanzar hacia una propuesta pedagógica más coherente con los principios del desarrollo integral, reconociendo que la acción de jugar favorece la autonomía, la autorregulación, la cooperación y la toma de decisiones en los niños y las niñas.

### **Bibliografía**

- Abad, J., & Ruiz, Á. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona. Graó.
- Abad, J., & Ruiz, Á. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona, Graó.
- Aguilar, J. (1998). *De Viajes, viajeros y laberintos, Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Idep —Innove, Bogotá.

Aguilar, J. (2000). Construcción de cultura democrática en la escuela. Idep – Innove, Bogotá.

Aguilar, J. (2010). Conferencia: Innovaciones educativas y Alternativas pedagógicas: Una distinción necesaria (aunque problemática). Presentada en el III Encuentro Interinstitucional de prácticas en la Formación de docentes para la infancia. 4 y 5 de octubre. Documento mimeo.

Aguilera, A. & Martínez, A. (2009). La pedagogía proyectiva. Aproximaciones a una propuesta innovadora. En rev. Pedagogía y saberes, no. 35. UPN

Arija, N. (2021). El juego como recurso educativo: teorías y autores de renovación pedagógica [Trabajo de grado inédito]. Universidad de Valladolid.

Brailovsky, D. (s.f.). Didáctica en el nivel inicial en clave pedagógica. *Novedades educativas*, 78 - 83.

Bruner, J. (1984). Acción pensamiento y lenguaje. Compilación J. Madrid: Linaza. Ed.

Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1995). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres; la máscara y el vértigo. Fondo de cultura económica.

Cialdella, S. (2013). El diseño de propuestas de enseñanza en la educación infantil. Ministerio de Educación, 37.

- Colectivo de Maestros y Maestras CEL & Colectivo De Educación Alternativa  
CEAL. (2024, septiembre). Proyecto general: Ará Emí
- Díaz, A. (1984). Didáctica y curriculum. Articulaciones en los programas de estudios. México, Nuevomar. (Hay edición en Paidós corregida y aumentada desde 1996).
- Garvey, C. (1985). El juego infantil (4ª ed.). Ediciones Morata, S. A. (Obra original publicada en 1978)
- Garzón, M., López, K., & Rodríguez, V. (2016). Juego tradicional colombiano stop. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, 11.
- Gómez, T. Molano, O. & Rodríguez, S. (2014). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús de Praga [trabajo de grado inédito]. Universidad del Tolima.
- Gutiérrez, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil.
- Hoyuelos, A (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona. Octaedro - Rosa Sensat
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Escuela Infantil Haurtzaro. Pamplona*, (39).
- Huizinga, J. (1938). Homo ludens. Buenos Aires: Historia alianza/ Emercé.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Zona Próxima, núm. 8, pp. 108-123. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia (p115)

Jiménez, B. (2002). *Lúdica y recreación*. Colombia: Magisterio

Malaguzzi, L (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Octaedro -  
Rosa Sensat

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires,  
Argentina.

Men (2017). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el  
distrito*.

Moyles, J. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*.

Navarro Adelantado, V. (2010). *El afán de jugar: Teoría y práctica de los juegos  
motores*. INDE publicaciones.

Núñez, P. (2002). *Educación Lúdica Técnicas y Juegos Pedagógicos*. Bogotá D.C.  
Editorial Loyola

Centro Educativo Libertad (2017). *documento de trabajo colectivo docente y equipo  
asesor*.

Centro Educativo Libertad (2023). *documento de trabajo colectivo docente y equipo  
asesor. Proyecto educativo institucional*

Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Morata.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. W.W. Norton &  
Company.

Ramírez, S. (2015). La práctica pedagógica en el Centro educativo Libertad. Reflexiones presentadas en VII encuentro interinstitucional de prácticas formativas, octubre 12 y 13. Documento Mimeo.

Rinaldi, C. (s.f.). Documentación y evaluación: ¿Cómo se relacionan? Capítulo 6, 15.

Sarlé, P. (2010). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Editorial Paidós.

Secretaría Distrital de Integración Social. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Segura, D. (2010). Las urgencias de la innovación. Universidad Libre

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

Vigotsky. (s.f.). La zona de desarrollo próximo de Vigotsky: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. Visor,S.A.

Vigotsky, L. (1933 - 1966). El papel del juego en el desarrollo. En L.S

Vigotsky, L. (1934). El problema del desarrollo de la psicología estructural. Estudio crítico. En obras escogidas I. Madrid, aprendizaje Visor (1991).

Vigotsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Violante, R (2011). La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial.

Wallon, H. (1970). Orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires: Hormé.

Wallon, H. (1980). Los orígenes del pensamiento en el niño. Barcelona: Crítica

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. Universidad de Santiago Compostela.

### **Web grafía**

Abad, J., & Ruiz, Á. (s.f.). *Repensar las instalaciones de juego*. Recuperado de <https://www.studocu.com/co/document/institucion-educativa-distrital-maria-inmaculada/estadistica/repensar-las-instalaciones-de-juego/98191172>

Cortés, C. (08/09/2022). Rana con sentido social. Señal Colombia. <https://www.senalmemoria.co/piezas/la-rana-juego-tradicional#:~:text=Seg%C3%BAAn%20el%20portal%20web%20elcampesino,posteriormente%20le%20concediera%20un%20deseo>

Eileen. (2022, March 22). *Origen y variaciones del juego de la Rayuela*. Aprende Jugando. <https://www.aprendejugando.online/al-aire-libre/origen-variaciones-juego-rayuela/>

FILO UBA. (2020, 18 agosto). *Jugar y enseñar a jugar* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uuBw6oQIVQU>

Gómez, L. (25 de septiembre de 2018). *Juego recreativo “bobis”*. Prezzi.

Recuperado 28 de septiembre del 2024. <https://prezi.com/p/mbfuzcmvsk6y/juego->

[recreativo-](#)

[bobis/#:~:text=PODEMOS%20CONCLUIR%20QUE%20EL%20%22BOBBYS,PASO%2](#)

[0DEL%20TIEMPO%20POR%20LOS](#)

Piaget, Jean (s.f). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. En

[https://www.academia.edu/90862037/Teor%C3%ADa\\_del\\_de](https://www.academia.edu/90862037/Teor%C3%ADa_del_de)